Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницька академія безперервної освіти»

# НАУКОВИЙ ВІСНИК ВІННИЦЬКОЇ АКАДЕМІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

*Серія «Педагогіка. Психологія»*

Випуск 10

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

**ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:**

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

**ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:**

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

**Дудорова Людмила Юріївна,** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри легкої атлетики, зимових видів та велосипедного спорту, Національний університет фізичного виховання і спорту України, Київ, Україна

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

**Мозгова Галина Петрівна,** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психосоматики та психології здоров'я, факультет психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна

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

**Мороз-Огінська Майя Олександрівна,** доктор педагогічних наук, доцент, декан гуманітарно-педагогічного факультету, доцент кафедри мистецьких дисциплін, Комунальний заклад вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського», Бар Вінницької області, Україна

**Федорець Василь Миколайович,** кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Вінниця, Україна

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

**Зоя Шарлович (Zoia Sharlovych),** кандидат педагогічних наук, продекан з міжнародної співпраці, міжнародна академія прикладних наук в Ломжі, Ломжа, Польща

**Олександр Резнік (Oleksandr Reznik),** доктор філософії, старший науковий співробітник, університет Бен-Гуріона в Негеві, Беер-Шева, Ізраїль

**Масяк Йоланта,** доктор медичних наук, професор, завідувач II кафедри психіатрії та психіатричної реабілітації, Люблінський медичний університет, Польща

Журнал ухвалено до друку вченою радою КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»
Протокол № 8 від 30 вересня 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 № 928 від 11 червня 2026 року (додаток 12).
Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика.
Спеціальності: А1 Освітні науки, А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта, А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 Спеціальна освіта, С4 Психологія.

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

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

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

© Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», 2026

DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.01
УДК 378.147:517:004.9

***Олена БУРЦЕВА***
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри математики і фізики,*
*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*
*elena.burtseva19@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0001-9644-2839*

***Ксенія ЛИСЕНКО***
*PhD, старший викладач кафедри математики і фізики,*
*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*
*Lysenko_Kseniya@mspu.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0003-3047-6352*

# ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ

***Анотація.*** *У статті розкрито дидактичний потенціал цифрових технологій у процесі навчання математичного аналізу здобувачів вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації математичної підготовки майбутніх фахівців, підвищення наочності та доступності навчального матеріалу, активізації пізнавальної діяльності здобувачів і формування в них умінь критично сприймати, аналізувати, інтерпретувати та створювати медіаконтент. Інтеграція цифрових технологій також створює умови для розвитку математичної, цифрової та медійної компетентностей, удосконалення навичок самостійної роботи й організації інтерактивної взаємодії під час навчання. Метою статті є теоретичне та практичне обґрунтування можливостей використання цифрових технологій під час вивчення основних понять і тем математичного аналізу.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на системному, компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому та технологічному підходах, що забезпечують цілісне використання цифрових технологій у навчанні математичного аналізу. Їх застосування сприяє формуванню математичної, цифрової та медійної компетентностей, активізації пізнавальної діяльності й урахуванню індивідуальних потреб здобувачів освіти.* ***Наукова новизна*** *полягає в обґрунтуванні комплексного використання Google Slides, Desmos і GeoGebra для візуалізації математичних понять, дослідження графіків функцій, моделювання процесів та організації інтерактивної навчальної діяльності.* ***Висновки.*** *Експериментальну перевірку проведено за допомогою Google Forms. Результати засвідчили підвищення навчальних досягнень і зацікавленості здобувачів освіти. Статистичний аналіз підтвердив ефективність використання цифрових технологій у навчанні математичного аналізу. Подальшого розвитку набули положення щодо використання цифрових технологій для підвищення пізнавальної активності здобувачів, формування їхньої математичної, цифрової та медійної компетентностей.*

***Ключові слова:*** *візуалізація, дидактичний потенціал, здобувачі освіти, математичний аналіз, пізнавальна активність, цифрові технології.*

***Olena BURTSEVA***
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Mathematics and Physics,*
*Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University*
*elena.burtseva19@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0001-9644-2839*

***Ksenia LYSENKO***
*PhD, Senior Lecturer at the Department of Mathematics and Physics,*
*Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University*
*Lysenko_Kseniya@mspu.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0003-3047-6352*

© О. Бурцева, К. Лисенко, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

# DIDACTIC POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICAL ANALYSIS

***Abstract.*** *The article reveals the didactic potential of digital technologies in the process of teaching mathematical analysis to higher education students. The relevance of the study is due to the need to modernize the mathematical training of future specialists, increase the visibility and accessibility of educational material, activate the cognitive activity of students and form in them the skills to critically perceive, analyze, interpret and create media content. The integration of digital technologies also creates conditions for the development of mathematical, digital and media competencies, improving the skills of independent work and organizing interactive interaction during training.* ***The purpose*** *of the article is to theoretically and practically substantiate the possibilities of using digital technologies when studying the basic concepts and topics of mathematical analysis.* ***The research methodology*** *is based on systemic, competency-based, activity-based, personally oriented and technological approaches that ensure the integrated use of digital technologies in teaching mathematical analysis. Their use contributes to the formation of mathematical, digital and media competencies, the activation of cognitive activity and taking into account the individual needs of students.* ***The scientific novelty*** *lies in the justification of the comprehensive use of Google Slides, Desmos and GeoGebra for the visualization of mathematical concepts, the study of function graphs, process modeling and the organization of interactive educational activities. Conclusions. Experimental testing was carried out using Google Forms.* ***Conclusions.*** *The results showed an increase in educational achievements and interest of students. Statistical analysis confirmed the effectiveness of the use of digital technologies in teaching mathematical analysis. The provisions on the use of digital technologies to increase the cognitive activity of students, the formation of their mathematical, digital and media competencies were further developed.*

***Key words:*** *visualization, didactic potential, students, mathematical analysis, cognitive activity, digital technologies.*

**Постановка проблеми.** Цифрові зміни в освіті як в Україні, так і у світі істотно трансформували підходи до змісту, засобів, форм і методів навчання. У рекомендаціях Ради Європейського Союзу щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя математична та цифрова компетентності визначаються як пріоритетні, із наголосом на використанні цифрових технологій для розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок і здатності розв'язувати практичні завдання. Це особливо важливо під час вивчення математичного аналізу, оскільки його поняття є абстрактними та потребують ефективних засобів візуалізації, моделювання й перевірки математичних припущень. Концепція «Нова українська школа» спрямовує освітній процес на реалізацію компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, інтеграцію цифрових технологій, а також розвиток самостійності й пізнавальної активності учнів, тому в підготовці майбутніх вчителів математики – це головна мета при викладанні. Необхідність формування вмінь працювати з інформацією, критично її оцінювати, взаємодіяти та самостійно здобувати знання зумовлює потребу в оновленні методики викладання елементів математичного аналізу, зокрема тем, пов'язаних із функціями, похідними, первісними та інтегралами.

Важливим орієнтиром виступає також програма ЮНЕСКО з медійної та інформаційної грамотності, яка підкреслює доцільність інтеграції цифрових і медіаосвітніх ресурсів у навчальний процес [4]. У контексті викладання математичного аналізу це відкриває можливості для застосування інтерактивних моделей, динамічних графіків, інфографіки, навчальних відео, електронного тестування та спеціалізованих цифрових середовищ. Пандемія COVID-19 і повномасштабна війна в Україні сприяли активному впровадженню дистанційного та змішаного навчання, що посилило потребу в цифрових інструментах, здатних забезпечити доступність освіти, підтримати мотивацію учнів, індивідуалізувати навчальний процес і забезпечити швидкий зворотний зв'язок. Сучасні дослідження підтверджують ефективність використання цифрових технологій у математичній освіті, водночас наголошуючи на необхідності їх обґрунтованого педагогічного добору та методично грамотного застосування [1]. Таким чином, спостерігається суперечність між значним потенціалом цифрових технологій у навчанні та недостатнім рівнем розробленості методичних підходів до їх комплексного використання під час вивчення математичного аналізу. Це зумовлює потребу в дослідженні можливостей таких цифрових інструментів, як Google Slides, Desmos і GeoGebra, для візуалізації навчального матеріалу, активізації пізнавальної діяльності та підвищення результативності навчання.

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. Останнім часом, у зв'язку із широким

упровадженням цифрових технологій в освітній процес, проблематика модернізації навчання математичного аналізу набула особливої актуальності. Можливості застосування систем комп'ютерної математики, інтерактивних математичних середовищ, цифрових навчальних платформ, засобів дистанційної взаємодії та штучного інтелекту висвітлено у працях Я. В. Крупського, О. І. Тютюнник, І. А. Клєопи, В. А. Петрук, Т. В. Поліщук, С. В. Музиченко, Л. Г. Філон, І. Шапочки, Н. А. Марчук, І. М. Мушеник та інших українських дослідників [2]. Автори розглядають цифрові засоби як інструменти візуалізації функцій, похідних та інтегралів, організації математичного експерименту, автоматизації обчислень, забезпечення самоконтролю й індивідуалізації навчання.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка дидактичного потенціалу цифрових технологій у навчанні математичного аналізу, зокрема визначення їхнього впливу на візуалізацію математичних понять, активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвиток дослідницьких умінь і підвищення результативності навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Для системного аналізу дидактичного потенціалу цифрових технологій у навчанні математичного аналізу доцільно класифікувати їх відповідно до функцій, які вони виконують у навчальному процесі. Такий підхід узгоджується із сучасними дослідженнями в галузі цифровізації математичної освіти, у яких наголошується, що ефективність цифрового засобу визначається не стільки його технічними характеристиками або типом платформи, скільки характером навчальної діяльності, яку він підтримує, та відповідністю поставленим дидактичним цілям [3].

***Візуалізаційно-дослідницькі цифрові технології.*** До цієї групи належать системи динамічної математики та цифрові середовища для побудови й дослідження математичних моделей, зокрема GeoGebra, Desmos, PhET, Maple, Mathematica, Wolfram Alpha. Їх використання дає змогу представляти абстрактні поняття математичного аналізу у графічній, числовій та аналітичній формах, змінювати параметри математичних об'єктів у режимі реального часу, здійснювати обчислювальні експерименти та перевіряти сформульовані припущення.

Під час вивчення функцій, границь, похідних, первісних та визначених інтегралів такі середовища забезпечують динамічне представлення математичних залежностей і сприяють встановленню зв'язків між символічним записом та його геометричною інтерпретацією. Зокрема, у процесі опрацювання теми «Первісна і невизначений інтеграл. Методи інтегрування» цифрові інструменти дають можливість наочно представити сімейство первісних, дослідити вплив довільної сталої (C) на розташування графіків, а також сформувати уявлення про первісну як функцію, похідна якої дорівнює заданій функції. Ключова дидактична функція цієї групи технологій полягає в забезпеченні концептуального розуміння математичних понять через візуалізацію, експериментування, моделювання та перевірку гіпотез.

***Інформаційно-пояснювальні цифрові технології.*** До цієї групи належать електронні підручники, інтерактивні презентації, відеолекції, цифрові конспекти, навчальні анімації та мультимедійні демонстрації. Вони забезпечують структуроване подання теоретичного матеріалу, поєднання тексту, формул, графіків, схем і відеофрагментів, а також дають змогу пояснювати складні математичні поняття через послідовне розкриття етапів міркування. У навчанні математичного аналізу ці засоби можуть використовуватися для демонстрації геометричного змісту похідної та визначеного інтеграла, пояснення переходу від різницевого відношення до границі, розкриття алгоритмів диференціювання й інтегрування. Їх дидактичний потенціал полягає в підвищенні наочності навчального матеріалу, його логічному структуруванні та забезпеченні можливості багаторазового самостійного опрацювання.

***Оцінювально-діагностичні цифрові технології.*** Цю групу становлять інструменти поточного, формувального та підсумкового оцінювання, зокрема Google Forms, Quizizz, Kahoot!, LearningApps, Moodle та інші системи електронного тестування. Вони забезпечують оперативний зворотний зв'язок, автоматизовану перевірку результатів, виявлення типових помилок і відстеження індивідуальної динаміки навчальних досягнень здобувачів освіти. Під час вивчення математичного аналізу такі

технології можуть застосовуватися для перевірки засвоєння означень і теорем, правил диференціювання та інтегрування, умінь знаходити границі, похідні, первісні й визначені інтеграли. З позицій теорії формувального оцінювання цифрові інструменти сприяють регуляції навчальної діяльності, своєчасному коригуванню помилкових уявлень і підвищенню усвідомленості здобувачів освіти щодо власних результатів.

***Комунікативно-продуктивні цифрові технології.*** До цієї категорії належать сервіси для спільної роботи, створення та презентації навчального контенту: Google Slides, Canva, Padlet, інтерактивні дошки, хмарні документи, скринкастингові програми та навчальні платформи. Вони забезпечують організацію групової взаємодії, обговорення способів розв'язування задач, спільне створення математичних моделей, презентацій, відеопоснень та цифрових навчальних матеріалів. Використання таких засобів у навчанні математичного аналізу сприяє реалізації діяльнісного підходу, оскільки здобувач освіти переходить від пасивного сприймання готової інформації до самостійного конструювання, пояснення й представлення математичного змісту. Наприклад, здобувачі можуть створювати інтерактивні презентації про застосування похідної, записувати пояснення алгоритму інтегрування, розробляти графічні моделі сімейства первісних або представляти результати дослідження поведінки функції. Така діяльність формує вміння математично аргументувати, інтерпретувати одержані результати та використовувати різні форми їх подання.

***Тренувально-практичні цифрові технології.*** До цієї групи належать цифрові тренажери, інтерактивні вправи, системи комп'ютерної алгебри та платформи з адаптивним добором завдань. Їх використання дає змогу організувати багаторазове виконання математичних операцій, поступове ускладнення завдань, самостійну перевірку результатів і коригування помилок.

У курсі математичного аналізу такі технології доцільно застосовувати для формування навичок обчислення границь, знаходження похідних, дослідження функцій, визначення первісних та інтегрування. Водночас цифрові засоби не повинні замінювати усвідомлене виконання математичних перетворень. Їх застосування має поєднувати автоматизовані обчислення з поясненням способу розв'язання, аналізом отриманого результату та перевіркою його математичної коректності.

***Рефлексивно-аналітичні цифрові технології.*** *Ця* група охоплює онлайн-анкети, електронні щоденники, цифрові журнали спостережень, форуми, інтерактивні дошки для аналізу помилок та інші засоби організації навчальної рефлексії. Вони підтримують метакогнітивні процеси, допомагаючи здобувачам освіти усвідомлювати використані стратегії, оцінювати ефективність обраного способу розв'язання та визначати причини допущених помилок. Рефлексивний компонент має особливе значення у навчанні математичного аналізу, оскільки сприяє переходу від механічного виконання обчислювальних процедур до усвідомлення математичних закономірностей і логіки доведень. Обговорення альтернативних способів знаходження границі, похідної або інтеграла, аналіз типових помилок і порівняння аналітичного та графічного результатів сприяють формуванню глибшого розуміння математичних понять.

Таким чином, цифрові технології у навчанні математичного аналізу доцільно розглядати як багатофункціональну систему засобів, що підтримує всі основні етапи освітнього процесу: подання теоретичного матеріалу, візуалізацію математичних об'єктів, дослідження залежностей, виконання практичних завдань, оцінювання навчальних результатів, комунікацію та рефлексію. Запропонована класифікація створює теоретичне підґрунтя для цілеспрямованого добору цифрових інструментів відповідно до змісту навчального матеріалу, очікуваних результатів і характеру навчальної діяльності.

Особливо виразний дидактичний ефект під час вивчення теми «Первісна і невизначений інтеграл. Методи інтегрування» забезпечують системи динамічної математики GeoGebra та Desmos. Їх принципова перевага полягає в тому, що здобувачі освіти отримують можливість одночасно спостерігати ціле сімейство первісних і досліджувати вплив параметра (C) у режимі реального часу. Використання інтерактивного повзунка перетворює статичний запис (F(x)+C) на динамічний об'єкт

дослідження. Вертикальне переміщення графіка наочно демонструє, що всі первісні заданої функції відрізняються одна від одної на сталу, а загальний розв'язок становить нескінченну множину функцій, а не окрему формулу. Це дає змогу поєднати символічне, графічне та змістове розуміння поняття первісної й створює умови для його більш усвідомленого засвоєння (рис. 1).

Експериментальне дослідження проводився на другому курсі при вивченні теми «***Визначений інтеграл***». В експерименті приймали участь 15 здобувачів. Полягав він в тому, що проводилися заняття, одне з них було традиційне, а в іншому – матеріал пояснювався за допомогою цифрових технологій, а саме онлайн-сервісу Desmos (пояснення визначеного інтегралу). Також був проведений формувальний міні-квіз у Google Forms (миттєвий фідбек) (рис. 2). Наприкінці цих практичних занять було проведено самостійну роботу. В підсумку, порівнюються бали (максимум 10 балів) здобувачів з кожного заняття, використовується статистичний критерій знаків G та робиться висновок про те, яка технологія дає кращі результати.

Мотивація вибору U-критерію Манна-Уітні**.** Вибірка невелика (n = 15 у кожній умові), припускати нормальність недоречно; критерій U порівнює ранги двох незалежних вибірок і коректний при зв'язаних рангах (таблиця 1).

Нульова та альтернативна гіпотези.

$H_0$: розподіли результатів рівнозначні (істотної різниці немає).

$H_1$: результати після заняття з використанням цифрових технологій вищі.

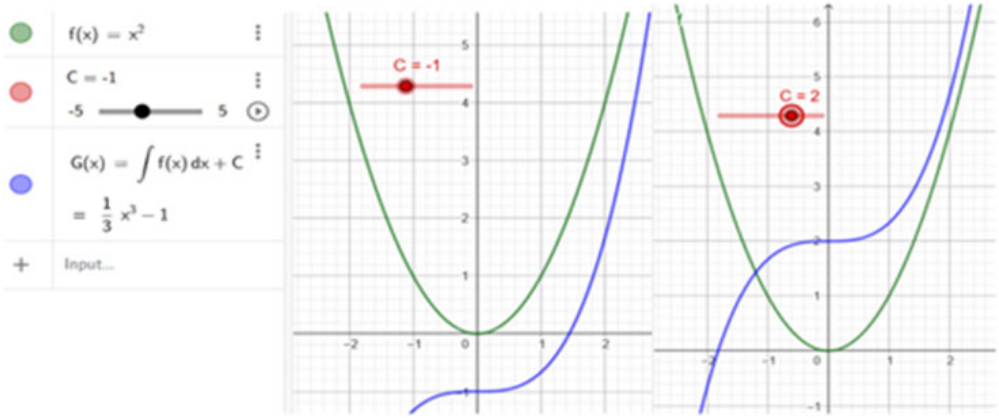



**Рис. 1. Приклад відображення властивості первісної**




**Рис. 2. Приклад відображення правил інтегрування**

Щоб використовувати U-критерій Манна-Уітні, треба виконати наступні кроки:

1. Об'єднати обидві вибірки в один список значень та відсортувати за зростанням (табл. 1).

2. Присвоїти ранги: найменшому значенню – ранг 1, наступному – 2 тощо; якщо є повтори, кожному повтору надається середній ранг (напр., усі «8» ділять між собою відповідні місця).

3. Розділити ранжований список назад на дві групи й підсумувати ранги всередині кожної: отримаємо $R_1$ і $R_2$.

4. Перевірити контрольну суму рангів: для $N = n_1 + n_2$ елементів має виконуватися:

$$\sum R = \frac{N(N+1)}{2}$$

5. Обчислити статистику U для кожної групи за формулами:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_1,$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2+1)}{2} - R_2.$$

Беремо *U=min(U1, U2)*.

6. Порівняти з табличним критичним значенням $U_{кр}$ для заданих $n_1$, $n_2$ і рівня значущості α. Якщо $U_{емп} \le U_{кр}$, нульову гіпотезу відхиляємо на користь альтернативної.

**Розрахунок U-критерію Манна-Уітні.**

– Обсяг вибірок: n1=n2=15, отже N=30.

– Визначимо розраховану та загальну суму рангів:

$$\sum R_i = \frac{30 \cdot 31}{2} = 465, \ \sum R_i = 136{,}5 + 328{,}5 = 465.$$

Суми збігаються.

– Визначимо емпіричне значення *U* для обидвох вибірок:

$$U = 15 \cdot 15 + \frac{15(15+1)}{2} - 328{,}5 = 16{,}5$$

– Критичні значення для $n_1 = n_2 = 15$: $U_{0,05} = 72$, $U_{0,01} = 51$.

***Висновок за критерієм:*** $U_{емп} = 16{,}5 < U_{0,01}$. Різниця статистично значуща на рівні α = 0,01: відкидаємо H0 на користь $H_1$. Отже, за зібраними даними заняття з використанням цифрових технологій асоціюється з вищими результатами.

**Висновки.** Педагогічний експеримент, проведений у процесі викладання освітнього компонента «Математичний аналіз» із використанням онлайн-сервісів Desmos і Google Forms, підтвердив ефективність інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів математики. Desmos забезпечив динамічну візуалізацію математичних об'єктів і дослідження функціональних залежностей, а Google Forms

Таблиця 1

**Сформований список значень**

| № | Бал роб. 1 | Ранг роб. 1 | Бал роб. 2 | Ранг роб. 2 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 6 | 4.0 | 8 | 15.5 |
| 2 | 6 | 4.0 | 9 | 21.0 |
| 3 | 5 | 1.5 | 7 | 9.0 |
| 4 | 5 | 1.5 | 8 | 15.5 |
| 5 | 7 | 9.0 | 9 | 21.0 |
| 6 | 8 | 15.5 | 10 | 27.0 |
| 7 | 7 | 9.0 | 10 | 27.0 |
| 8 | 8 | 15.5 | 10 | 27.0 |
| 9 | 7 | 9.0 | 8 | 15.5 |
| 10 | 7 | 9.0 | 9 | 21.0 |
| 11 | 8 | 15.5 | 10 | 27.0 |
| 12 | 7 | 9.0 | 9 | 21.0 |
| 13 | 9 | 21.0 | 10 | 27.0 |
| 14 | 6 | 4.0 | 10 | 27.0 |
| 15 | 7 | 9.0 | 10 | 27.0 |
| **Сума рангів** | | **136,5** | | **328,5** |

– оперативний контроль, самоконтроль і зворотний зв'язок. Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку засвоєння навчального матеріалу, активізацію пізнавальної діяльності та підвищення навчальної мотивації здобуваачів. Дидактичний потенціал цифрових технологій реалізується через візуалізацію, інтерактивність, математичне експериментування та формувальне оцінювання. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням вибірки, перевіркою результатів у різних закладах вищої освіти, порівнянням ефективності цифрових інструментів і розробленням методичних рекомендацій щодо їх використання у викладанні математичного аналізу.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Друшляк М. Г., Шамоня В. Г. Засоби формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики. Фізико-математична освіта. 2021. Вип. 5(31). С. 28–35 https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-031-5-005

2. Клєопа І. А., Тютюнник О. І., Крупський Я. В., Добранюк Ю. В. Особливості використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вищій математичній освіті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців. 2024. Вип. 72. С. 113–124 https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-113-124

3. Риндюк В. В. Навчання математики з використанням цифрових навчальних платформ: аналіз вітчизняного досвіду. Дидактика математики: теорія, досвід, інновації. 2024. № 1. С. 72–80 https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-1-72-80

4. Media and Information Literacy for Global Communication and Learning. URL: https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/global-communication-learning (Дата звернення: 10.07.2026)

**REFERENCES:**

1. Drushliak, M. H., & Shamonia, V. H. (2021). Zasoby formuvannia vizualno-informatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky. [Means of forming the visual and information culture of future teachers of mathematics and computer science]. *Fizyko-matematychna osvita,* 5(31), 28–35. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-031-5-005 [in Ukrainian]

2. Klieopa, I. A., Tiutiunnyk, O. I., Krupskyi, Ya. V., & Dobraniuk, Yu. V. (2024). Osoblyvosti vykorystannia suchasnykh informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchii matematychnii osviti. [Features of the use of modern information and communication technologies in higher mathematical education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv,* 72, 113–124. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-113-124 [in Ukrainian]

3. Ryndiuk, V. V. (2024). Navchannia matematyky z vykorystanniam tsyfrovykh navchalnykh platform: analiz vitchyznianoho dosvidu. [Teaching mathematics using digital learning platforms: analysis of domestic experience]. *Dydaktyka matematyky: teoriia, dosvid, innovatsii,* 1, 72–80. https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-1-72-80 [in Ukrainian]

4. Media and Information Literacy for Global Communication and Learning. URL: https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/global-communication-learning (Data zvernennia: 10.07.2026)

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 377:780.616.432:781.6
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.02

***Анеля ВАЖЕНІНА***
*викладач мистецьких дисциплін,*
*голова циклової комісії викладачів музично-теоретичних дисциплін,*
*вокально-хорового та інструментального виконавства,*
*Комунальний заклад вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж*
*імені Михайла Грушевського»*
*anelyavazhenina@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0004-3234-9087*

# ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ АСПЕКТИ ТА ВИХОВНО-ДИДАКТИЧНИЙ ВИМІР ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ЛИСЕНКА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

***Анотація. Мета статті** полягає в розкритті виховно-дидактичного потенціалу фортепіанної творчості Миколи Лисенка та обґрунтуванні методичних підходів до її опрацювання у класі основного музичного інструмента в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів.*

***Методологія дослідження** ґрунтується на положеннях музичної педагогіки, теорії виконавської інтерпретації та культурно-контекстного осмислення національного музичного репертуару. Використано теоретичний аналіз і узагальнення музикознавчих та музично-педагогічних положень, метод порівняння, методичний аналіз виконавського процесу, а також практико-орієнтований аналіз фортепіанних творів Миколи Лисенка різного рівня технічної та художньої складності.*

***Наукова новизна** полягає в конкретизації виховно-дидактичного потенціалу фортепіанної спадщини Миколи Лисенка в контексті інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів та виокремленні трьох його взаємопов'язаних складових: етнокультурної, техніко-виконавської та художньо-інтерпретаційної. На матеріалі «Елегії» ор. 20 № 3 та Другої рапсодії на українські теми «Думка-Шумка» ор. 18 конкретизовано виконавські й методичні завдання, пов'язані з розвитком кантиленного мислення, культури звуковидобування, фразування, педалізації, диференціації фактурних планів, ритмічної організованості, тембрової уяви, віртуозної техніки та відчуття музичної форми. Обґрунтовано доцільність поєднання професійно-педагогічної спрямованості, культурно-контекстного осмислення музики й художньо-емоційної залученості з вокалізацією мелодичної лінії, порівняльним стильовим аналізом, етапним опрацюванням виконавських труднощів та виконавською рефлексією.*

***Висновки.** Фортепіанна творчість Миколи Лисенка може розглядатися як педагогічно значущий компонент інструментально-виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта за умови системного поєднання технічних, художньо-інтерпретаційних, культурних і методичних завдань. Така організація роботи спрямовує студента від репродуктивного відтворення нотного тексту до усвідомленої інтерпретації та створює передумови для перенесення власного виконавського досвіду в майбутню педагогічну діяльність.*

***Ключові слова:** Микола Лисенко, інструментально-виконавська підготовка, майбутній педагог-музикант, фахова передвища освіта, фортепіанна творчість, виконавська інтерпретація, музична педагогіка, основний музичний інструмент.*

***Anelya VAZHENINA***
*Lecturer in Arts Disciplines,*
*Head of the Cycle Commission of Music Theory Disciplines, Vocal and Choral Performance,*
*and Instrumental Performance,*
*Municipal Institution of Higher Education "Bar Humanitarian Pedagogical College*
*named after Mykhailo Hrushevsky"*
*anelyavazhenina@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0004-3234-9087*

© А. Важеніна, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

# INTERPRETATIVE ASPECTS AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF MYKOLA LYSENKO'S PIANO WORKS IN THE INSTRUMENTAL AND PERFORMANCE TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

***Abstract. The purpose*** *of the article is to reveal the educational and didactic potential of Mykola Lysenko's piano works and to substantiate methodological approaches to their study in individual instrumental instruction as part of the instrumental and performance training of future music teachers.*

***The research methodology*** *is based on concepts of music pedagogy, performance interpretation, and the cultural-contextual understanding of national musical repertoire. The study employs theoretical analysis and synthesis of musicological and music-pedagogical concepts, comparative analysis, methodological analysis of the performance process, and a practice-oriented examination of Mykola Lysenko's piano works of different levels of technical and artistic complexity.*

***The scientific novelty*** *lies in specifying the educational and didactic potential of Mykola Lysenko's piano heritage in the context of the instrumental and performance training of future music teachers and in identifying three interrelated components: ethnocultural, technical-performance, and artistic-interpretative. Drawing on Elegy, Op. 20, No. 3, and the Second Rhapsody on Ukrainian Themes Dumka-Shumka, Op. 18, the article specifies performance and methodological tasks related to the development of cantilena-oriented musical thinking, tone production, phrasing, pedalling, differentiation of textural layers, rhythmic organisation, timbral imagination, virtuoso technique, and an understanding of musical form. The expediency of combining professional-pedagogical orientation, cultural-contextual understanding of music, and artistic-emotional engagement with vocalisation of the melodic line, comparative stylistic analysis, staged work on performance difficulties, and performance reflection is substantiated.*

***Conclusions.*** *Mykola Lysenko's piano works can be regarded as a pedagogically significant component of the instrumental and performance training of future music teachers when technical, artistic-interpretative, cultural, and methodological tasks are addressed systematically and in an interconnected manner. Such organisation of learning directs students from reproductive rendering of the musical score towards informed interpretation and creates conditions for transferring their own performance experience into future pedagogical practice.*

***Key words:*** *Mykola Lysenko, instrumental and performance training, future music teacher, professional pre-higher education, piano works, performance interpretation, music pedagogy, individual instrumental instruction.*

**Постановка проблеми.** Інструментально-виконавська підготовка майбутнього педагога-музиканта має бути спрямована не лише на формування технічної вправності, а й на розвиток здатності самостійно аналізувати музичний текст, знаходити художньо переконливі виконавські рішення, усвідомлювати методику роботи над твором і переносити набутий досвід у майбутню педагогічну діяльність [7; 8]. У класі основного музичного інструмента це потребує такої організації навчання, за якої репертуар розглядається не тільки як матеріал для виконавського вдосконалення, а й як засіб формування професійно-педагогічних умінь студента.

Особливого значення в цьому контексті набуває український фортепіанний репертуар. Його використання дає змогу поєднати розвиток техніко-виконавських умінь із формуванням художнього мислення, інтерпретаційної самостійності та здатності педагогічно осмислювати національну музичну спадщину [6; 8]. Фортепіанні твори Миколи Лисенка мають значний навчальний потенціал, оскільки містять різнорівневі виконавські завдання, пов'язані з культурою звуковидобування, фразуванням, педалізацією, диференціацією фактурних планів, ритмічною організацією, тембровою уявою та відчуттям музичної форми.

Водночас педагогічна результативність роботи з таким репертуаром визначається не самим фактом його включення до навчальної програми, а способом організації діяльності студента. Якщо робота над твором зосереджується переважно на технічному подоланні труднощів і відтворенні авторського тексту, потенціал репертуару для формування виконавської самостійності та професійно-педагогічного мислення реалізується лише частково. Тому важливим є поєднання художньої інтерпретації з методичним аналізом виконавського процесу: визначенням навчального завдання, вибором доцільного прийому роботи, слуховим контролем, рефлексією результату та перенесенням набутого способу дії на інший музичний матеріал [1].

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Наукове осмислення фортепіанної творчості Миколи Лисенка представлене в музикознавчих працях, присвячених історії української професійної музики, особливостям

фортепіанного мистецтва та стильовій своєрідності композиторської спадщини.

Для визначення педагогічних засад роботи з цим репертуаром важливими є праці О. Олексюк, Г. Падалки, Л. Масол. У них професійна мистецька підготовка розглядається як інтегрований процес, що поєднує виконавський, художньо-пізнавальний, особистісний і педагогічний розвиток майбутнього фахівця [6; 7; 8]. Відповідно, робота над музичним твором має спрямовуватися не лише на досягнення технічно правильного виконання, а й на формування здатності осмислювати художній зміст, аргументувати інтерпретаційні рішення та використовувати набутий досвід у педагогічній діяльності.

До проблеми інструментального навчання наближене дослідження Н. Аніщенко, у якому музичне та музично-виконавське сприймання пов'язується з формуванням піаністичних, слухових і загальномузичних якостей здобувача [1]. Для нашого дослідження особливо важливим є розуміння роботи над твором як процесу, що має поєднувати технічне опрацювання, слуховий контроль, художнє осмислення та поступове формування виконавської самостійності.

Наявні дослідження створюють достатнє теоретичне підґрунтя для осмислення фортепіанної спадщини Миколи Лисенка та загальних засад професійної мистецької підготовки. Водночас менш конкретизованою залишається саме методика використання його фортепіанних творів у класі основного музичного інструмента педагогічного закладу освіти: принципи добору репертуару відповідно до рівня підготовленості студентів, способи поетапного опрацювання виконавських труднощів, організація слухового самоконтролю, виконавської рефлексії та педагогічного осмислення набутих способів роботи. Саме цей аспект визначає спрямованість нашого дослідження.

**Метою статті** є обґрунтування методичних засад використання фортепіанної творчості Миколи Лисенка в інструментально-виконавській підготовці майбутніх педагогів-музикантів та визначення способів реалізації її дидактично-виховного потенціалу у класі основного музичного інструмента.

**Виклад основного матеріалу.** Інструментально-виконавська підготовка майбутнього педагога-музиканта у закладі фахової передвищої освіти має виразну професійно-педагогічну спрямованість. На відміну від спеціалізованої виконавської підготовки, зорієнтованої передусім на концертну діяльність, навчання в педагогічному коледжі передбачає поєднання виконавської майстерності зі здатністю аналізувати музичний твір, пояснювати особливості його образної та стильової організації, добирати методичні прийоми роботи над ним і надалі використовувати набутий досвід у педагогічній діяльності [7; 8]. Тому опанування основного музичного інструмента не може зводитися лише до вдосконалення технічних умінь: виконавська підготовка набуває професійного значення тоді, коли технічне завдання осмислюється через художній образ і водночас співвідноситься з майбутньою роботою вчителя.

Фортепіанна творчість Миколи Лисенка створює для такої підготовки широкі педагогічні можливості. Особливості української музичної традиції, відображені у його творах [2; 5], дають змогу поєднувати технічне опанування фактури з розвитком художнього мислення, слухового контролю та інтерпретаційної самостійності студента. Така багаторівневість дозволяє розглядати фортепіанний доробок композитора не тільки як репертуарний матеріал, а як засіб формування виконавської культури й професійно-педагогічних умінь майбутнього педагога-музиканта.

У дидактично-виховному потенціалі фортепіанної спадщини М. Лисенка доцільно виокремити три взаємопов'язані складові – етнокультурну, техніко-виконавську та художньо-інтерпретаційну. Їх розмежування має аналітичний характер, оскільки в реальній роботі над твором вони функціонують не ізольовано, а взаємодіють.

Етнокультурна складова передбачає залучення студента до осмисленого опрацювання характерних ознак української музичної традиції, відображених у мелодиці, ладовій організації, метроритмі та фразуванні творів М. Лисенка [2; 4; 5]. Методично важливо не обмежувати таку роботу повідомленням культурно-історичних відомостей, а спрямовувати студента на слухове розпізнавання відповідних ознак у нотному тексті та пошук виконавських засобів їхнього втілення. Це дозволяє поєднати

засвоєння національного репертуару з розвитком аналітичних, слухових та інтерпретаційних умінь майбутнього педагога-музиканта.

Техніко-виконавська складова реалізується через систему конкретних піаністичних завдань, закладених у творах різної складності [4; 5]. Вони охоплюють роботу над культурою звуковидобування, фразуванням, диференціацією фактурних планів, координацією, педалізацією та ритмічною організованістю. Методично важливо, щоб технічне завдання не опрацьовувалося ізольовано, а співвідносилося з художнім результатом, якого має досягти студент. Тому навчальна цінність певного технічного прийому визначається не складністю його виконання, а здатністю студента усвідомити його функцію в розкритті художнього образу та самостійно добрати спосіб роботи над виконавською проблемою [1; 8].

Художньо-інтерпретаційна складова передбачає формування власного виконавського задуму на основі уважного прочитання авторського тексту [1; 4; 5]. Студент має навчитися співвідносити темп, динаміку, артикуляцію, агогіку, педалізацію та темброве забарвлення із загальною логікою музичної форми. Така робота поступово переводить його від репродуктивного виконання до усвідомленої інтерпретації. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва це принципово, адже в подальшій професійній діяльності він повинен не лише виконати твір, а й пояснити учневі, яким чином із нотного тексту формується художній образ і чому виконавське рішення не може бути випадковим [7; 8].

Важливою умовою реалізації такого потенціалу є диференційований добір репертуару відповідно до попередньої підготовки, технічних можливостей та індивідуальних особливостей студента [1; 8]. Контингент педагогічного коледжу зазвичай неоднорідний за рівнем початкової музично-виконавської підготовки, тому використання творчості М. Лисенка потребує поступового ускладнення навчальних завдань. На початкових етапах доцільно звертатися до творів, у яких основна увага може бути зосереджена на культурі звуку, мелодичному розвитку, фразуванні та нескладній координації фактурних планів. На старших курсах репертуар може охоплювати масштабніші композиції, що вимагають віртуозної техніки, розвиненого відчуття форми, тембрової диференціації та виконавської витримки.

Особливої уваги потребує робота з авторським текстом. Динамічні позначення, артикуляція, агогічні особливості, фактурне співвідношення голосів і характер педалізації мають розглядатися не як сукупність окремих виконавських вказівок, а в їхньому зв’язку з художньою логікою твору [4; 5]. Уміння читати нотний текст саме таким чином дисциплінує виконавське мислення студента та поступово формує професійно важливу здатність аргументувати власне інтерпретаційне рішення.

Для конкретизації означених положень доцільно звернутися до двох фортепіанних творів Миколи Лисенка, які істотно різняться за масштабом, технічною складністю та образною організацією, – «Елегії» ор. 20 № 3 та Другої рапсодії на українські теми «Думка-Шумка» ор. 18 [4; 5]. Їх зіставлення дозволяє показати можливості диференційованого добору навчальних завдань і поступового розвитку виконавських та інтерпретаційних умінь студентів у межах одного національного репертуару.

Робота над «Елегією» ор. 20 № 3 доцільна на етапі, коли студент уже володіє базовими навичками звуковидобування, фразування та педалізації, але потребує подальшого розвитку кантиленного мислення й уміння диференціювати фактурні плани [4; 5]. Основним навчальним завданням є формування цілісної мелодичної лінії, усвідомлення логіки фразування та співвідношення мелодії з гармонічною підтримкою.

Вокальна природа мелодики зумовлює доцільність використання вокалізації як методичного прийому. Попереднє проспівування окремих фраз із визначенням їхнього напрямку, смислових опор і місць природного завершення допомагає студентові сформувати слухове уявлення про мелодичний розвиток. Після цього той самий принцип переноситься у фортепіанне виконання. Така послідовність «проспівати – почути – відтворити» сприяє розвитку слухового самоконтролю та усвідомленого фразування.

Окремим методичним завданням є співвідношення мелодичної лінії та акомпанементу. Доцільно спочатку окремо визначати характер звучання кожного фактурного шару, а потім

поєднувати їх із постійним слуховим контролем. Така робота розвиває не лише піаністичну координацію, а й здатність студента слухати багатошарову фактуру та усвідомлено керувати її балансом [1].

Педалізація в «Елегії» має опрацьовуватися не як готова схема, а через формування слухового контролю [4; 5]. Студент має співвідносити зміну педалі з гармонічною ситуацією, фактурою та характером звукового переходу. Такий підхід спрямований на формування самостійності виконавського рішення.

Якщо «Елегія» дає можливість зосередитися на культурі кантиленного звучання, фразуванні й звуковому балансі, то Друга рапсодія на українські теми «Думка-Шумка» ор. 18 ставить перед студентом складніші виконавські й аналітичні завдання [4; 5]. Її опрацювання доцільне на старших курсах, коли студент уже може працювати не лише над окремими технічними елементами, а й над цілісною художньою концепцією твору.

Контрастність розділів «Думка» і «Шумка» створює можливості для розвитку здатності студента диференціювати виконавські завдання відповідно до образної та жанрової природи музичного матеріалу [4; 5]. У роботі над «Думкою» увага зосереджується на тембровій виразності, широкому фразуванні та гнучкості агогіки, що потребує постійного співвіднесення виконавського прийому з художнім задумом.

Доцільним методичним прийомом є використання тембрових асоціацій із традиційними українськими струнними інструментами. Йдеться не про буквальну імітацію, а про розвиток тембрової уяви студента та здатності свідомо добирати характер звуковидобування відповідно до стильової природи музичного матеріалу [2; 4; 5].

«Шумка» потребує іншого типу виконавської організації. На перший план виходять ритмічна пружність, точність акцентуації, свобода акордової техніки та здатність утримувати темп без втрати художньої виразності [4; 5]. Технічні труднощі доцільно опрацьовувати поетапно: у повільному темпі, через ритмічні варіанти й акцентні зміщення з поступовим наближенням до цілісного виконання. Така послідовність переводить технічну роботу з механічного повторення у площину свідомого самоконтролю. Для усвідомлення ритмічної структури доцільно використовувати попереднє проговорювання або проплескування ритмічних моделей із подальшим перенесенням сформованого ритмічного каркаса у фортепіанне виконання.

Порівняння роботи над «Елегією» та «Думкою-Шумкою» показує, що педагогічна цінність творів Миколи Лисенка полягає в можливості послідовно розширювати професійний досвід студента. У першому випадку акцент переноситься на кантиленне мислення, звуковий баланс і фразування, у другому – на масштабність форми, темброву уяву, ритмічну організацію та технічну свободу. Така варіативність дозволяє використовувати фортепіанну спадщину композитора як матеріал для диференційованого формування виконавських і професійно-педагогічних умінь майбутнього педагога-музиканта.

Реалізація дидактично-виховного потенціалу фортепіанної спадщини Миколи Лисенка у класі основного музичного інструмента потребує послідовної організації навчальної роботи [7; 8]. Важливо, щоб викладач розглядав кожний твір не лише як репертуарну одиницю, а як комплекс виконавських, аналітичних і професійно-педагогічних завдань. За такого підходу робота над музичним текстом стає частиною цілісного процесу професійного становлення майбутнього педагога-музиканта.

Одним із базових орієнтирів є принцип професійно-педагогічної спрямованості. Студент опановує фортепіанний твір не лише як виконавець, а й як майбутній учитель, який у подальшій роботі має вміти пояснити художній зміст музики, визначити її дидактичні можливості та адаптувати власний виконавський досвід до роботи з учнями [7; 8]. Тому поряд із технічним і художнім опрацюванням твору доцільно вводити елементи методичного аналізу: визначати, які слухові, ритмічні, образні або емоційні завдання можуть бути реалізовані на його матеріалі, для якої вікової категорії учнів він може бути найбільш доступним і які форми музично-педагогічної роботи доцільно з ним пов’язати.

Не менш важливим є принцип культурно-контекстного осмислення музики. Фортепіанні твори М. Лисенка доцільно розглядати у зв’язку з українською музичною традицією

та культурним середовищем їх виникнення [2; 4; 5]. У педагогічному процесі такий контекст має виконувати не самодостатню інформаційну функцію, а допомагати студентові глибше розуміти образний зміст твору й аргументувати власні інтерпретаційні рішення.

Третім орієнтиром є принцип художньо-емоційної залученості. Інтерпретаційна робота не може бути зведена до формального засвоєння авторських позначень і технічних прийомів. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти студентові сформувати внутрішній художній образ твору, відчути його емоційну драматургію та знайти переконливий спосіб виконавського втілення. Для цього доцільно використовувати образне слово, порівняння, слуховий аналіз і виконавський показ [1; 8].

Практична реалізація цих принципів передбачає використання спеціальних методів музичного навчання. Одним із них є вокалізація мелодичної лінії, що допомагає студентові усвідомити напрям фрази, дихання й кульмінаційну логіку та перенести сформоване слухове уявлення у фортепіанне виконання.

Іншим методом є порівняльний стильовий аналіз, що передбачає зіставлення твору М. Лисенка з фольклорним першоджерелом або близьким за жанрово-інтонаційними ознаками матеріалом. Така робота допомагає студентові виявляти способи переосмислення елементів народної музичної традиції та аргументувати власні інтерпретаційні рішення [2; 4; 5].

Важливим є й метод етапного опрацювання виконавських труднощів. Технічно складний фрагмент доцільно спочатку виокремити з контексту твору, визначити характер труднощі та обрати відповідний спосіб роботи: зміну ритмічної організації, штрихові варіанти, акцентні зміщення, гру в повільному темпі або роботу окремими руками. Після стабілізації рухового й слухового контролю фрагмент повертається у загальний контекст твору. Такий підхід формує у студента здатність самостійно діагностувати виконавську проблему та добирати спосіб її подолання [8].

Доцільним є також метод виконавської рефлексії. Після певного етапу роботи студент аналізує власне виконання, визначає реалізовані художні й технічні завдання, виявляє невідповідність між задумом і звучанням та оцінює результативність використаних прийомів. Така рефлексія може здійснюватися після аудіо- чи відеозапису, під час обговорення з викладачем або у формі короткого самоаналізу й формує здатність професійно оцінювати музично-виконавський процес [7].

Отже, поєднання професійно-педагогічної спрямованості, культурно-контекстного осмислення та художньо-емоційної залученості з конкретними методами виконавської роботи дозволяє надати заняттям з основного музичного інструмента більш цілісного змісту. У такій моделі студент засвоює не готовий алгоритм виконання окремого твору Миколи Лисенка, а принципи самостійної роботи з музичним текстом, які надалі можуть бути перенесені на інший український репертуар і використані у власній педагогічній діяльності.

**Висновки.** Проведене теоретико-методичне опрацювання проблеми дає підстави розглядати фортепіанну творчість Миколи Лисенка як педагогічно значущий компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Її навчальна цінність полягає в можливості поєднувати техніко-виконавські, художньо-інтерпретаційні, культурно-ціннісні та професійно-педагогічні завдання, спрямовуючи роботу студента від відтворення нотного тексту до усвідомленої інтерпретації та методичного осмислення власного виконавського досвіду.

Дидактично-виховний потенціал фортепіанної спадщини М. Лисенка розкривається через взаємодію етнокультурної, техніко-виконавської та художньо-інтерпретаційної складових. Їх педагогічна реалізація залежить від диференційованого добору репертуару, поетапного ускладнення навчальних завдань і такої організації роботи, за якої технічні прийоми постійно співвідносяться з художнім задумом та майбутніми професійними завданнями студента.

Аналіз методичних можливостей «Елегії» ор. 20 № 3 та Другої рапсодії на українські теми «Думка-Шумка» ор. 18 засвідчив доцільність диференційованого добору навчальних завдань відповідно до рівня виконавської підготовленості студента. Якщо робота над «Елегією» орієнтована передусім на розвиток кантиленного мислення, звукового балансу й фразування, то «Думка-Шумка» розширює

коло завдань за рахунок ритмічної організації, тембрової уяви, технічної свободи та цілісного відчуття форми.

Методична робота з творами М. Лисенка набуває професійно-педагогічної спрямованості за умови поєднання художнього виконання з аналізом способів його досягнення. Вокалізація мелодичної лінії, порівняльний стильовий аналіз, етапне опрацювання виконавських труднощів та виконавська рефлексія формують здатність студента самостійно аналізувати музичний текст, визначати характер виконавської проблеми, добирати способи роботи над нею та аргументувати власні інтерпретаційні рішення. Саме це забезпечує зв'язок між індивідуальним виконавським досвідом і майбутньою педагогічною діяльністю.

Використання фортепіанної спадщини Миколи Лисенка доцільно будувати як послідовний процес виконавського, художнього й методичного осмислення, що сприяє формуванню майбутнього педагога-музиканта, здатного самостійно працювати з українським музичним репертуаром і педагогічно вмотивовано використовувати його у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та практичній апробації методичної системи використання українського фортепіанного репертуару в інструментально-виконавській підготовці здобувачів фахової передвищої освіти, а також у визначенні критеріїв і показників, за якими можна оцінювати динаміку їхньої художньо-інтерпретаційної та професійно-педагогічної готовності.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Аніщенко Н. Фортепіанне навчання обдарованих старшокласників у контексті формування музично-виконавського сприйняття. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2023. № 1 (30). С. 82–92. DOI: https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-82-92

2. Історія української музики : в 6 т. Т. 2 : Друга половина XIX ст. / Т. П. Булат, М. М. Гордійчук, С. Й. Грица та ін. ; редкол. тому Т. П. Булат та ін. Київ : Наукова думка, 1989. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0008620

3. Кашкадамова Н. Б. Історія фортеп'янного мистецтва XIX сторіччя : підручник. Тернопіль : АСТОН, 2006. 608 с. ISBN 966-308-169-4.

4. Лисенко М. В. Твори для фортепіано – Works for piano : у 2 т. Т. 1 / вступ. ст. Л. Кияновська ; пер. англ. О. Нестеренко. Київ : Музична Україна, 2025. 253, [2] с. ISBN 979-0-707540-72-5.

5. Лисенко М. В. Твори для фортепіано – Works for piano : у 2 т. Т. 2 / вступ. ст. Л. Кияновська ; пер. англ. О. Нестеренко. Київ : Музична Україна, 2025. 237, [3] с. ISBN 979-0-707540-73-2.

6. Масол Л. М., Базелюк О. В., Комаровська О. А., Муромець В. Г., Рагозіна В. В. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в XXI столітті : аналітична доповідь / за наук. ред. Л. М. Масол. Київ : Аура Букс, 2012. 239 с. ISBN 978-966-97207-2-6. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707897/

7. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 248 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2649/

8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

**REFERENCES:**

1. Anishchenko, N. (2023). Fortepianne navchannia obdarovanykh starshoklasnykiv u konteksti formuvannia muzychno-vykonavskoho spryiniattia [Piano training of gifted high school students in the context of developing music-performance perception]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy – Pedagogical Innovations: Ideas, Realities, Perspectives,* 1(30), 82–92. https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-82-92 [in Ukrainian].

2. Bulat, T. P., Hordiichuk, M. M., Hrytsa, S. Y., et al. (1989). *Istoriia ukrainskoi muzyky. T. 2: Druha polovyna XIX st.* [History of Ukrainian music. Vol. 2: The second half of the nineteenth century]. Kyiv: Naukova dumka. https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0008620 [in Ukrainian].

3. Kashkadamova, N. B. (2006). *Istoriia fortepiannoho mystetstva XIX storichchia* [History of nineteenth-century piano art]. Ternopil: ASTON. [in Ukrainian].

4. Lysenko, M. V. (2025). *Tvory dlia fortepiano – Works for piano* (Vol. 1; L. Kyianovska, Intro.; O. Nesterenko, Eng. trans.). Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian and English].

5. Lysenko, M. V. (2025). *Tvory dlia fortepiano – Works for piano* (Vol. 2; L. Kyianovska, Intro.; O. Nesterenko, Eng. trans.). Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian and English].

6. Masol, L. M., Bazeliuk, O. V., Komarovska, O. A., Muromets, V. H., & Rahozina, V. V. (2012). *Mystetska osvita v Ukraini: rozvytok tvorchoho potentsialu v XXI stolitti* [Arts education in Ukraine: Development of creative potential in the 21st century]. Kyiv: Aura Buks. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707897/ [in Ukrainian].

7. Oleksiuk, O. M. (2013). *Muzychna pedahohika* [Music pedagogy]. Kyiv: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2649/ [in Ukrainian].

8. Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin)* [Pedagogy of art: Theory and methods of teaching artistic disciplines]. Kyiv: Osvita Ukrainy. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

UDC 37.013:159.9:316.4
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.03

***Irina VALENTIN***
*Doctor of Philosophy (Psychology),*
*Clinical Neuropsychologist/School Psychologist*
*Founder and Director,*
*KINERGIA International Institute of Resilience and Human Development*
*(Toronto, Ontario, Canada)*
*dr.irina.valentin@gmail.com*
***ORCID**: 0009-0004-1085-8075*

# FROM INFORMATION TO INTEGRATION: INTEGRATIVE CAPACITY AND EDUCATIONAL TRANSFORMATION IN CONTEMPORARY UKRAINE IN THE CONTEXT OF COLLECTIVE TRAUMA, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, AND SOCIAL CHANGE

***Abstract**. **Purpose.** This paper argues that the dominant model of education, which assumes that access to information produces developmental change, is no longer adequate under conditions of collective trauma, symbolic acceleration, and AI-driven informational transformation. The paper introduces Integrative Capacity (IC) as a central developmental construct and proposes a reconceptualization of educational purpose: from information delivery to the cultivation of integration. **Methodology.** The paper employs theoretical-conceptual analysis, drawing on developmental psychology, clinical neuropsychology, and educational theory. The KINERGIA framework, a multi-level analytical model operating across intrapersonal, interpersonal, and collective domains, is applied as a theoretical architecture for understanding and addressing this challenge. **Scientific novelty.** To the author's knowledge, Integrative Capacity as formulated here – modeling coordination across three simultaneous substrates (biological regulation, symbolic meaning, relational consciousness) and three systemic levels (intrapersonal, interpersonal, collective) – has not been explicitly formulated in the existing educational literature in this form. Its educational manifestation, Integrative Perception, is introduced as an observable and assessable indicator of IC development in educational practitioners. **Conclusions.** The paper demonstrates that educational transformation in Ukraine requires not only resources and training, but a reconceptualization of educational purpose itself: from knowledge transmission to the cultivation of Integrative Capacity across all three levels – nervous system regulation, relational attunement, and collective meaning-making. Implications for Ukrainian education during wartime reconstruction are discussed.*

***Key words**: educational transformation, integrative capacity, symbolic acceleration, collective trauma, KINERGIA framework, integrative perception, Ukraine.*

***Ірина ВАЛЕНТИН***
*доктор філософії (за спеціальністю «Психологія»),*
*засновниця та директорка,*
*КІНЕРГІЯ Міжнародний інститут резилієнтності та людського розвитку*
*(Торонто, Онтаріо, Канада)*
*dr.irina.valentin@gmail.com*
***ORCID**: 0009-0004-1085-8075*

# ВІД ІНФОРМАЦІЇ ДО ІНТЕГРАЦІЇ: ІНТЕГРАТИВНА ЗДАТНІСТЬ І ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ КОЛЕКТИВНОЇ ТРАВМИ, ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

***Анотація. Мета.** Метою статті є теоретичне обґрунтування концепції Інтегративної здатності (Integrative Capacity, IC) як центрального конструкту розвитку в освіті та розробка багаторівневого аналітичного фрейм-ворку КІНЕРГІЯ для розуміння і подолання освітньої кризи в сучасній Україні в умовах колективної травми, символічного прискорення та трансформацій, спричинених штучним інтелектом. **Методологія.** Застосовано*

© I. Valentin, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*теоретично-концептуальний аналіз, що спирається на психологію розвитку, клінічну нейропсихологію та освітню теорію. Фреймворк КІНЕРГІЯ, багаторівнева аналітична модель, що охоплює інтраперсональний, інтерперсональний і колективний виміри, застосовується як теоретична архітектура для розуміння і подолання виклику.* ***Наукова новизна.*** *Інтегративна здатність у запропонованому вигляді моделює координацію через три одночасні субстрати (біологічна регуляція, символічний смисл, реляційна свідомість) і три системні рівні (інтраперсональний, інтерперсональний, колективний) як єдину інтегровану розвивальну здатність – що до знань автора, явно не формулювалось в існуючій освітній літературі в такому вигляді. Її освітній прояв, інтегративне сприйняття (Integrative Perception), вводиться як спостережуваний і оцінюваний індикатор розвитку ІС у освітніх практиків.* ***Висновки.*** *Обґрунтовано, що Інтегративна здатність є центральним розвитковим конструктом в освіті, що моделює координацію біологічної регуляції, символічного смислу та реляційної свідомості на трьох системних рівнях – інтраперсональному, інтерперсональному та колективному. Фреймворк КІНЕРГІЯ є аналітичною архітектурою для розуміння, оцінювання та культивування ІС в освітніх контекстах. Трансформація освіти в Україні потребує не лише ресурсів і навчання, а переосмислення освітньої мети: від передачі знань до формування інтегративної здатності на всіх рівнях – нервової системи, стосунків і колективного смислу.*

***Ключові слова:*** *трансформація освіти, інтегративна здатність, символічне прискорення, колективна травма, фреймворк КІНЕРГІЯ, інтегративне сприйняття, Україна.*

**Problem Statement.** Ukrainian education has been navigating compounded crisis since the Revolution of Dignity and the beginning of Russian aggression in 2014 – through the occupation of Crimea, the war in Donbas, the COVID-19 pandemic, and the full-scale invasion of February 24, 2022 – and what it now faces is not a single disruption but more than a decade of layered, unresolved stress whose cumulative weight no single adaptation can adequately address.

**Analysis of Recent Research and Publications.** The mismatch between the accumulation of information and developmental integration has been examined in the contemporary research literature from a number of positions. Studies of collective trauma under conditions of armed conflict in Ukraine [5; 6; 7] document its systemic consequences for the educational environment: dysregulation of the nervous system, disruption of relational structures, and fragmentation of collective meaning. In developmental theory, Valsiner [13] emphasizes that development is not the accumulation of information but the transformation of meaning structures through processes of internalization and reorganization. Porges's polyvagal theory [10] and Siegel's account of regulatory states [12] establish the neurobiological preconditions of learning and development. Research on the role of artificial intelligence in education [11] indicates a fundamental shift in the function of the teacher, from a transmitter of information to a developmental guide. At the same time, none of the available frameworks offers an integrative construct that would encompass the biological, relational, and collective dimensions of developmental capacity simultaneously within an educational context. It is precisely this gap that the proposed concept of Integrative Capacity addresses.

**Purpose of the Article.** The purpose of this article is to provide a theoretical foundation for the concept of Integrative Capacity (IC) as a central developmental construct in education; to set out its structure, levels, and educational manifestations; and to present the KINERGIA framework as a multi-level analytical architecture for cultivating IC under conditions of collective trauma, symbolic acceleration, and the challenges posed by artificial intelligence in contemporary Ukraine. To this end, the article examines in sequence: the specific character of the current educational crisis in Ukraine; the concept of symbolic acceleration and its educational consequences; the distinction between information acquisition, conceptual understanding, and developmental integration; the structure of IC and its educational manifestation, Integrative Perception; and the practical implications for educational transformation under conditions of wartime reconstruction.

**Presentation of the Main Material.**

**1. The Educational Crisis in Contemporary Ukraine**

To understand what Ukrainian education currently faces, it is necessary to name the specific pressures operating simultaneously, not as a list of problems to be solved, but as a systemic field that defines the conditions under which learning, development, and professional functioning must occur.

The first and most acute pressure is collective trauma. Since 2022, millions of Ukrainian

children, adolescents, and adults have experienced displacement, loss, prolonged threat exposure, and the disruption of foundational structures of daily life. Research on collective trauma consistently demonstrates that sustained threat exposure reorganizes the nervous system toward defensive rather than developmental priorities [15; 8; 10]. When survival is the primary organizational demand, the conditions that support learning (attentional flexibility, relational safety, tolerance of uncertainty) are systematically compromised. Ukrainian classrooms now contain children whose nervous systems are, in clinically significant numbers, not organized for the kind of receptive engagement that traditional pedagogy assumes.

The second pressure is the accelerated digital transformation of the information environment. The COVID-19 pandemic forced Ukrainian education, as elsewhere, into rapid and largely unprepared digital adaptation. This adaptation was incomplete and uneven, and it coincided with the broader global acceleration of AI-generated content, algorithmically curated information environments, and the continuous availability of symbolic material across all domains of knowledge. Students in Ukrainian schools today have access, via their smartphones, to more information than any previous generation in human history. What they do not automatically have is the developmental capacity to organize, evaluate, contextualize, and act coherently on that information.

The third pressure is the reorganization of authority structures in education. The teacher, historically positioned as the primary source of knowledge and social orientation, now operates in an environment where that positioning has been fundamentally destabilized. Students access information independently of teachers, often in greater volume and with greater immediacy. The result is not simply a shift in the teacher's informational function but a reorganization of the relational and regulatory function of the educational relationship itself. Selwyn [11] notes that the integration of AI into educational environments fundamentally challenges assumptions about what teachers are for, without yet providing a coherent alternative account of their developmental role. What remains, once information transmission is no longer the teacher's defining contribution, is something that existing educational frameworks have undertheorized: the teacher as a developmental presence, a relational regulator, and a carrier of cultural meaning.

The fourth pressure is institutional fragmentation. War has disrupted the organizational structures, routines, and collective practices through which schools function as coherent developmental environments. Rituals of belonging, transition, and meaning-making, which serve regulatory as well as symbolic functions, have been interrupted or lost. At the same time, Ukrainian communities continue to preserve, adapt, and create new collective rituals of cohesion. Practices such as Vyshyvanka Day, collective commemorations, and shared symbolic acts of solidarity demonstrate that rituals are not only inherited traditions but living mechanisms through which collective identity and resilience are actively maintained. From the perspective of the KINERGIA framework, such practices are not merely cultural expressions: they are collective regulatory responses through which Integrative Capacity is rebuilt under conditions of sustained threat. The collective field of the school, which in stable conditions provides a containing environment for individual development, has itself been destabilized.

These four pressures (collective trauma, informational acceleration, authority reorganization, and institutional fragmentation) do not simply add to one another. They interact. A child whose nervous system is organized around threat will not benefit from increased information access in the way that educational optimists assume. A teacher who has lost her regulatory anchor in the institutional structure will not be able to provide relational safety to students regardless of her informational competence. A school that has lost its collective rituals will not develop belonging through curriculum alone. This convergence of pressures constitutes the educational crisis, and it requires a conceptual framework capable of holding multiple levels simultaneously.

Ukrainian educational thought has long recognized that education must cultivate the whole person rather than merely transmit knowledge. The humanistic pedagogy of Vasyl Sukhomlynsky (1918–1970), whose work continues to shape Ukrainian educational values,

emphasized the moral, emotional, intellectual, and relational dimensions of development, insisting that there is no abstract child: each child must be understood in their lived individuality and full human complexity. Sukhomlynsky understood the school not as an institution of information transfer but as a community of human formation, anticipating many contemporary concerns about reductionist models of schooling [17]. However, the combined pressures of collective trauma, symbolic acceleration, and artificial intelligence introduce developmental challenges that exceed the frameworks available in his era. If Sukhomlynsky reminded educators that teaching requires giving one's heart to children, contemporary Ukraine confronts an additional challenge: the heart itself may be traumatized, dysregulated, and exhausted. The crisis confronting Ukrainian education today is not a repudiation of its humanistic foundations but a call to expand them. Integrative Capacity, as introduced in this paper, represents one such expansion: a contemporary developmental framework built on the recognition, already present in Ukrainian educational thought, that knowledge and human formation are not the same thing.

**2. Symbolic Acceleration and the Transformation of Educational Conditions**

The concept of symbolic acceleration, introduced by the present author [14], refers to a specific and measurable developmental condition: the rate at which individuals and collectives are exposed to symbolic content (language, image, narrative, concept, and data) now routinely exceeds the rate at which that content can be developmentally metabolized and integrated.

This is not a claim about cognitive overload in the traditional sense. Cognitive overload refers to a temporary excess of information relative to attentional capacity: a processing bottleneck that resolves with reduced input. Symbolic acceleration describes something structurally different: a persistent mismatch between the velocity of symbolic input and the developmental architecture required to make that input available for coherent functioning, identity organization, and adaptive behavior.

The distinction matters educationally. A student experiencing cognitive overload needs a reduction in information load or an improvement in processing efficiency. A student living under conditions of symbolic acceleration faces a different challenge: the informational environment itself has outpaced the developmental structures that would allow any quantity of information to become functionally integrated. More time, better teaching, or reduced load does not solve the underlying mismatch. What is required is the cultivation of the integrative architecture itself.

Symbolic acceleration produces several observable educational consequences. The first is the proliferation of pseudo-understanding (the appearance of knowledge without the structural change that would make that knowledge available in perception, reasoning, and action). Students who can reproduce information in assessment conditions but cannot access that information under conditions of novelty, stress, or relational complexity are demonstrating pseudo-understanding, a condition that traditional educational measurement systems are largely unable to detect.

The second consequence is identity fragmentation under symbolic load. When symbolic input exceeds integrative capacity, the result is not simply confusion but a specific kind of developmental arrest in which identity cannot consolidate around stable organizing principles. The individual accumulates self-descriptions, narratives, and conceptual frameworks without being able to integrate them into a coherent developmental trajectory. This fragmentation is particularly acute in adolescents and young adults, whose identity formation processes are developmentally sensitive to exactly the kind of overload that symbolic acceleration produces.

The third consequence is what might be termed the authority vacuum. When everyone has access to the same symbolic content simultaneously, the traditional developmental function of the authority figure (to organize and contextualize knowledge within a relational frame) is disrupted. The educational implication is not that teachers have become unnecessary, but that their developmental function has shifted from transmission to integration, and most educational systems have not caught up with this shift.

In the Ukrainian context, symbolic acceleration intersects with collective trauma in ways that amplify both. Trauma reorganizes the nervous system toward pattern-matching

and threat-detection, cognitive modes that privilege speed over depth. Symbolic acceleration rewards exactly this kind of rapid, pattern-matching engagement with information, while systematically undervaluing the slower, more demanding processes of reflection, contextualization, and integration. The combination produces educational environments in which students are simultaneously overwhelmed by information, emotionally dysregulated, and operating in cognitive modes that prioritize survival over development.

**3. Why Information Does Not Guarantee Development: The Central Educational Distinction**

The foundational assumption of traditional educational models is deceptively simple: if students encounter the right information, in the right sequence, delivered by a competent teacher, development will follow. This assumption, traceable to transmission-oriented pedagogical traditions [2; 4], served educational systems designed for conditions of information scarcity. This assumption was never fully articulated. It operated as an implicit premise, embedded in curriculum design, assessment practice, and institutional architecture. It has become visible only now that the conditions which made it approximately workable have disappeared.

The assumption rests on a conflation of three distinct processes that are, in fact, separable: information acquisition, conceptual understanding, and developmental integration.

Information acquisition refers to the encoding and storage of symbolic content. A student who has read a text, attended a lecture, or completed an exercise may acquire information in this sense: she can reproduce it, recognize it, and in many cases apply it in familiar contexts. Information acquisition is necessary for development. It is not sufficient.

Conceptual understanding refers to the capacity to organize information within a conceptual framework, to recognize relationships between ideas, and to apply those relationships in contexts that differ from the original learning environment. Understanding is a structural achievement beyond acquisition. It requires the construction of internal representational architectures that can accommodate new information without collapsing. From the perspective of cultural-developmental psychology, development requires more than the accumulation of information: it requires transformation of meaning structures through processes of internalization, differentiation, and reorganization, allowing knowledge to become functionally integrated into the person's regulatory and identity systems [13].

Developmental integration is the deepest of the three processes. It corresponds to what Bruner [1] identified as the meaning-making dimension of education: the process through which learning reorganizes how a person understands and inhabits their world. Integration refers to the incorporation of symbolic content, and the understanding derived from it, into the regulatory, relational, identity, and metacognitive structures of the person such that new knowledge becomes functionally available in perception, decision-making, emotion regulation, and adaptive behavior. A person who has achieved integration does not merely know something differently: she sees differently, responds differently, and relates differently. The change is not informational. It is structural.

The distinction between these three processes has profound educational consequences. Conventional educational measurement almost exclusively assesses information acquisition and, to a lesser extent, conceptual understanding. It has virtually no tools for assessing developmental integration, and this is not an accidental limitation. It reflects a deeper theoretical omission: the absence of a coherent account of what integration is, what produces it, and what prevents it.

The current educational crisis makes this omission visible. Under conditions of symbolic acceleration, collective trauma, and institutional disruption, the gap between information acquisition and developmental integration widens dramatically. Students who have acquired enormous quantities of information, through digital environments, crisis experience, and the sheer acceleration of symbolic exposure, may be developmentally less integrated than earlier generations who encountered far less. This is the educational paradox of the current moment: more information, proportionally less integration.

*The central educational task of our historical moment is not the delivery of information but the cultivation of the capacity to integrate*

*it. This distinction represents not merely a refinement of existing educational practice but a reconceptualization of educational purpose.*

**4. Integrative Capacity: The Construct That Explains the Gap**

Why do some individuals, relational systems, and collectives integrate successfully under conditions of complexity, disruption, and accelerated symbolic exposure – while others accumulate information without transformation? The answer, to the author's knowledge not yet explicitly formulated in the educational literature in the form proposed here, lies in what this paper introduces as Integrative Capacity (IC).

Integrative Capacity (IC) refers to the ability of an individual, relational system, or collective environment to metabolize and reorganize biological regulation, symbolic meaning, and relational consciousness into coherent adaptive functioning and developmental growth.

Several features of this definition require elaboration. First, IC is explicitly multi-substrate: it involves biological regulation (nervous system states and their regulatory dynamics), symbolic meaning (the capacity to organize and contextualize information within a coherent representational framework), and relational consciousness (the reflexive, meaning-laden awareness that emerges within and through co-regulatory and attachment processes). These three substrates are not independent: they interact, and IC reflects the capacity to coordinate them rather than the strength of any one in isolation.

IC overlaps partially with several established constructs, and these overlaps require acknowledgment. Resilience, as typically formulated, describes the capacity to recover from adversity, a valued outcome that IC may support but does not define [9]. Cognitive flexibility, executive function, and metacognition describe intrapersonal regulatory and representational capacities that contribute to IC but constitute only its first substrate. Reflective functioning and mentalization [3] describe the capacity to hold mental states in mind, primarily an interpersonal capacity that maps onto IC's second substrate. None of these constructs, to the author's knowledge, explicitly models the simultaneous coordination of all three substrates – biological regulation, symbolic meaning, and relational consciousness – as a unified developmental capacity. IC is proposed not as a replacement for these constructs but as an integrative framework that situates them within a common developmental architecture and explains why competence in any one substrate does not guarantee integrative functioning.

Existing constructs typically model one substrate or one systemic level in isolation. IC uniquely models the coordination across three simultaneous substrates – biological regulation, symbolic meaning, and relational consciousness – and three systemic levels – intrapersonal, interpersonal, and collective – as a single unified developmental capacity. It is this cross-substrate, cross-level coordination that existing frameworks do not explicitly address.

Second, IC is not a performance variable. It is a structural capacity, a property of the system's architecture, not of any particular output the system produces. A student may demonstrate high informational performance while operating with limited IC; she will appear to have understood when in fact she has acquired. Conversely, a student with high IC may appear to perform less impressively in conventional assessments while demonstrating, in clinical and observational contexts, a qualitatively different relationship to what she has encountered.

A third feature is particularly significant for educational application: IC is distributed. An individual may have limited IC in isolation and substantially greater IC within a well-regulated relational field. This means IC is not solely an intrapersonal variable. It is also a property of dyads, classrooms, institutions, and collective systems. A school with high collective IC, characterized by regulatory coherence, relational safety, cultural meaning-making, and institutional holding, will support the development of individual IC in its members. A school whose collective IC has been depleted by trauma, institutional disruption, or the loss of regulatory rituals will undermine individual IC development regardless of curriculum quality.

This distributed character of IC has immediate implications for how educational intervention is conceptualized. If IC is primarily intrapersonal, educational response should focus on individual students and teachers (training, therapy, remediation). If IC is distributed, then educational response must also address the relational and

collective levels, including the regulatory architecture of the classroom, the school culture, the institutional practices that carry or fail to carry collective meaning. The KINERGIA framework, introduced in Section 6, is designed to address this distributed structure directly.

IC failure, the condition in which IC is insufficient for the integrative load presented, produces a recognizable cluster of outcomes. These include: fragmentation (the inability to hold multiple simultaneous inputs within a coherent representational frame); rigidity (defensive closure to new input in order to protect existing coherence); maladaptive stabilization (organization around a symptom, behavioral pattern, or partial identity structure that reduces load at the cost of developmental mobility); and pseudo-understanding (the accumulation of symbolic content without structural change). The first two describe process-level mechanisms; the latter two describe developmental outcomes. Each is observable in Ukrainian educational settings today, in students, in teachers, and in institutions. They are not pathologies. They are predictable systemic responses to integrative overload.

IC failure is not, however, a permanent state. IC is developmentally modifiable, both within individuals and within relational and collective systems. The conditions that cultivate IC are specific: regulatory safety, relational attunement, graduated symbolic challenge, access to cultural meaning-making resources, and institutional holding structures that provide the external scaffolding for integration that the individual system cannot yet provide for itself. These conditions are not uniformly present in contemporary Ukrainian education. Identifying and restoring them is the practical educational task that IC theory points toward.

A central diagnostic principle follows from the framework: the visible problem is often not the causal layer. A practitioner who can only see what is visible will always intervene at the symptomatic level, while a practitioner who has developed the capacity to perceive beneath the surface is practicing something qualitatively different. That capacity is what this section defines.

**5. Integrative Perception: The Educational Manifestation of Integrative Capacity**

In educational settings, Integrative Capacity becomes visible not through abstract theory but through how practitioners actually perceive and formulate the challenges they encounter. This domain-specific expression is what this paper terms Integrative Perception.

Integrative Perception refers to the capacity to perceive, formulate, and reason about an educational challenge simultaneously across intrapersonal, interpersonal, and collective levels, allowing the practitioner to move beyond symptom-level interpretation toward multi-layer causal understanding.

The construct of Integrative Perception emerges from a practical observation that any experienced educational practitioner will recognize: the same presenting problem (classroom disengagement, behavioral dysregulation, academic underperformance, teacher-student conflict) can be formulated at very different levels of causal complexity. And the level at which it is formulated determines, in a direct and often overlooked way, the level at which intervention is designed.

A practitioner operating with limited Integrative Perception will formulate presenting problems at the level of visible symptoms. She identifies what is observable and interprets it through the most immediately available causal frame. This is not incompetence but reflects a genuine structural limit in the representational complexity she can hold under working conditions.

A practitioner with developed Integrative Perception formulates the same problem through multiple simultaneous causal layers, recognizing that the visible problem is often not the causal layer. She can hold intrapersonal, interpersonal, and collective dynamics in view simultaneously, identify which level is generating the presentation, and locate an intervention at the causal rather than the symptomatic level.

The developmental movement between these levels, proposed here as an observable indicator of IC development in educational practitioners, can be illustrated through contrasting formulations of a single presenting challenge:

*Presenting situation: Students in a secondary school classroom show persistent disengagement – low participation, apparent apathy, difficulty sustaining attention.*

**Low Integrative Perception formulation:**

*"Students are unmotivated. They don't care about learning. Possibly related to the war and*

*everything happening, but mostly they seem passive and resistant."*

**Moderate Integrative Perception formulation:**

*"Student disengagement may reflect elevated stress levels that are impairing executive function access, combined with weakened relational connection to the teacher following displacement and school changes."*

**High Integrative Perception formulation:**

*"Persistent disengagement in this classroom appears to emerge from the convergence of several interacting layers: at the intrapersonal level, chronic sympathetic hyperarousal is impairing prefrontal access and attentional flexibility; at the interpersonal level, insecure relational dynamics between teacher and students – reflecting both attachment disruption from displacement and the teacher's own unprocessed distress – are preventing the co-regulatory conditions that support engagement; at the collective level, the fragmentation of school rituals and shared meaning-making practices has depleted the collective field that would normally provide an organizing context for individual effort."*

The shift across these formulations is not a matter of vocabulary or theoretical training alone. It reflects a structural change in the representational complexity the practitioner can hold simultaneously: the capacity to see multiple causal layers without reducing them to one, and to locate intervention at the level where leverage actually exists rather than where the problem is most visible.

This shift in representational complexity, the development of Integrative Perception, is proposed here as an observable educational manifestation of IC development in practitioners. It is not a test score or a certification outcome. It is a qualitative change in how an educational professional perceives and formulates the environments she works within. As such, it constitutes a meaningful, assessable, and educationally significant developmental outcome, one that conventional educational evaluation has lacked both the theoretical framework and the methodological tools to address.

The development of Integrative Perception in educational practitioners may be assessed through structured qualitative analysis of written formulations across repeated observational timepoints. This methodological approach compares the complexity and multi-leveledness of practitioner formulations at the beginning and end of a structured educational intervention, and represents a research direction that the KINERGIA framework opens. The specific coding protocol for such assessment will be described in subsequent methodological publications. The present article introduces the conceptual rationale for the method; psychometric development and validation are the subject of separate work currently in preparation.

## 6. The KINERGIA Framework: A Multi-Level Architecture for Cultivating Integrative Capacity

The theoretical developments in the preceding sections converge on a practical question: if Integrative Capacity is the central developmental construct, and if it is distributed across intrapersonal, interpersonal, and collective levels simultaneously, what analytical architecture can a practitioner actually use to cultivate it? The KINERGIA framework is proposed as the answer to that question – not as an additional novelty, but as the multi-level scaffolding through which IC is understood, assessed, and developed in educational contexts.

KINERGIA proposes that human development, and by extension educational development, can be understood as occurring across three interacting levels: intrapersonal, interpersonal, and collective. These are not stages, domains, or separate systems. They are simultaneously co-present dimensions of any developmental process, each with its own characteristic structures, vulnerabilities, and resources. The central claim of the KINERGIA framework is that intervention at any single level, without regard for the others, will produce limited or paradoxical results, because IC is distributed across all three (Fig. 1).

The intrapersonal level encompasses the regulatory and representational architecture of the individual. This includes the nervous system's regulatory states (the autonomic hierarchy described by Porges [10], including dorsal vagal withdrawal, sympathetic mobilization, and ventral vagal social engagement), executive functions and metacognitive capacities, and identity organization – the structures through which a person maintains coherent selfhood

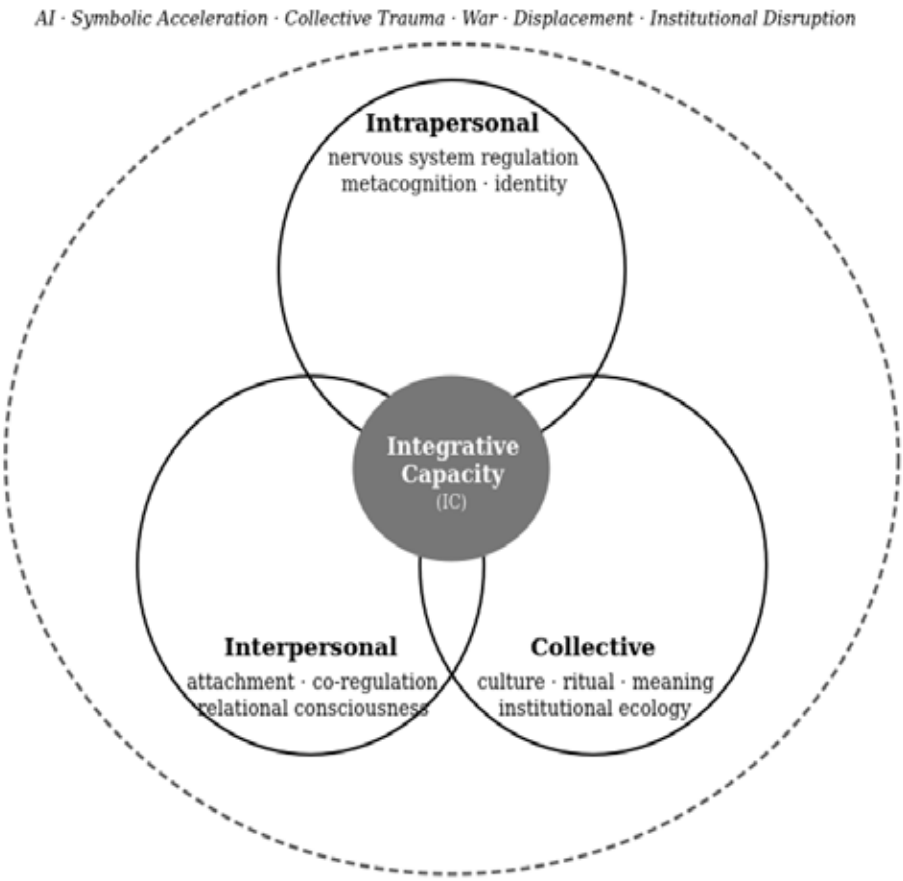



**Fig. 1. Distributed Architecture of Integrative Capacity within the KINERGIA Framework. IC occupies the center as the central developmental construct; each domain represents a level at which IC is simultaneously distributed. The outer ring represents the contemporary pressures – AI, symbolic acceleration, collective trauma, war, displacement, institutional disruption – that load IC across all three levels**

across varying conditions. At the intrapersonal level, IC reflects the individual's capacity to maintain regulatory flexibility under symbolic and relational load: to remain engaged rather than shutting down, to reflect rather than react, to hold complexity without fragmenting.

The interpersonal level encompasses the relational field within which development occurs. Attachment processes, co-regulatory dynamics, the structure of educational relationships, and the quality of relational safety in learning environments all operate at this level. IC at the interpersonal level reflects the capacity of a relational system (a teacher-student dyad, a classroom, a supervisory relationship) to provide the regulatory scaffolding that individual IC development requires. Research consistently demonstrates that the development of reflective function, executive capacity, and identity coherence are relationally mediated processes: they emerge within, and depend upon, relationships that provide what Winnicott [16] termed a holding environment [3; 12]. The educational implication is direct: a classroom that cannot provide relational holding cannot cultivate IC, regardless of curriculum design.

The collective level encompasses the cultural, institutional, and systemic dimensions of educational environments. School culture, collective rituals, institutional meaning-making practices, the transmission of cultural identity across generations, and the shared organizational response to collective experience all operate at this level. In Ukrainian education under wartime conditions, the collective level has sustained the most visible disruption: school communities have been fragmented, collective rituals have been interrupted, and the shared cultural field that organizes individual experience within a larger meaningful narrative has been strained to its limits. The KINERGIA framework proposes that collective IC, the capacity of a school

community to metabolize collective experience without fragmenting into defensive isolation, rigid ideology, or helpless passivity, is a developmental resource as real and as educationally significant as individual cognitive capacity.

The KINERGIA framework does not prescribe specific interventions at each level. It provides an analytical lens through which educational practitioners can identify which level is generating a presenting challenge, what resources are available at each level, and where intervention would address causal rather than symptomatic layers. It is, in this sense, a diagnostic and developmental architecture rather than a program or protocol.

The KINERGIA framework provides practitioners with the conceptual tools to look beneath the visible presentation and locate the level at which their intervention will actually make a difference.

Based on this theoretical framework, an eight-module educational intervention has been developed to operationalize integrative learning in practicing educational professionals. The intervention is designed to cultivate Integrative Perception incrementally, building practitioner capacity to formulate educational challenges across all three KINERGIA levels over the course of eight structured sessions. The development and outcomes of this intervention will be reported in subsequent publications.

**Discussion: Implications for Ukrainian Education**

The theoretical framework developed in this paper carries several implications for Ukrainian education during the current period of wartime disruption and anticipated postwar reconstruction.

First, the reconceptualization of educational purpose proposed here, from information delivery to integration cultivation, requires a corresponding reconceptualization of what educational success means. If integration, not information, is the developmental goal, then educational evaluation must develop tools capable of assessing integrative outcomes. This is not a call for the abandonment of content assessment; it is a call for the recognition that content assessment measures only one layer of what education can and should accomplish. Ukrainian educational policy, in its reconstruction planning, has an opportunity to build integrative assessment frameworks that are not simply imported from Western educational models but developed from within the specific developmental and cultural conditions that Ukrainian educators and students are navigating.

Second, the distributed character of IC, its dependence on relational and collective as well as intrapersonal conditions, implies that teacher wellbeing is not a secondary or welfare consideration. It is a primary educational variable. A teacher whose own IC is depleted by trauma, institutional disruption, and the loss of regulatory anchors cannot provide the relational holding that student IC development requires, regardless of her content competence. Educational investment in teacher regulation, relational safety, and collective meaning-making is, from this framework's perspective, investment in student developmental outcomes.

Third, the reconstruction of collective IC in Ukrainian schools, through the deliberate restoration and creation of rituals, shared practices, and cultural meaning-making structures, is an educational priority that existing frameworks have not yet named. Future educational programs for Ukraine should attend to the cultivation of multi-level integrative environments: regulatory safety at the intrapersonal level, relational attunement at the interpersonal level, and collective meaning-making at the cultural and institutional level.

Finally, the construct of Integrative Perception opens a research direction of practical significance: the systematic study of how educational practitioners' representational complexity develops in response to structured intervention, and what conditions most effectively support that development. This research agenda connects educational psychology, clinical neuropsychology, and developmental theory in ways that are particularly suited to the interdisciplinary conditions under which Ukrainian education is currently being reimagined.

**Conclusions.** The present study establishes that the educational crisis in contemporary Ukraine is first of all a crisis of theoretical framework rather than merely a shortage of resources or curricula. The dominant educational model, built on the premise that access to information automatically produces development,

reveals its fundamental limitation under conditions of symbolic acceleration, collective trauma, and institutional disruption.

Under conditions of symbolic acceleration, collective trauma, and institutional disruption, the gap between information and integration becomes structurally visible. The students and teachers of Ukrainian schools today are, in many cases, not failing to access information. They are carrying more symbolic content than their integrative architectures can metabolize, while the educational systems designed to serve them lack a theoretical framework adequate to this condition.

The constructs introduced in this paper, Integrative Capacity and its educational manifestation Integrative Perception, situated within the KINERGIA multi-level framework, represent, to the author's knowledge, an approach not yet explicitly formulated in the existing educational literature in this form. They are proposed not as a replacement for existing educational knowledge but as a conceptual addition that addresses a theoretical gap: the absence of a coherent account of what integration is, what produces it, and what conditions support its cultivation across the multiple levels at which human development occurs.

Accordingly, in answer to the purpose set out above, Integrative Capacity is established as the central developmental construct around which the response to the following question must be organized: not only what students should know, but who they should become and what educational conditions will make that becoming possible. The KINERGIA framework provides the analytical architecture for putting this reconceptualization into practice across three levels: intrapersonal, interpersonal, and collective.

Future research should focus on three directions. First, empirical validation of the Integrative Perception construct through a structured psychometric protocol currently in development, including inter-rater reliability testing and longitudinal tracking of practitioner formulation complexity. Second, cross-contextual investigation of IC cultivation under conditions of collective adversity, with Ukraine providing a developmental laboratory for understanding how educational communities rebuild integrative capacity following sustained disruption. Third, the development of collective IC assessment tools that can capture school-level integrative functioning and inform evidence-based approaches to educational reconstruction.

**BIBLIOGRAPHY:**

1. Bruner J. The Culture of Education. Cambridge : Harvard University Press, 1996. 224 p.

2. Dewey J. Experience and Education. New York : Macmillan, 1938. 116 p.

3. Fonagy P., Gergely G., Jurist E. L., Target M. Affect regulation, mentalization, and the development of the self. New York : Other Press, 2002. 448 p.

4. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York : Continuum, 1970. 183 p.

5. Frolova N., Silver R. C. A sudden but prolonged collective trauma: The Ukrainian experience. *PLOS Mental Health.* 2024. Vol. 1, № 6. e0000056. https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000056

6. Kurapov A., Pavlenko V., Drozdov A., Korchakova N., Pavlova I. Impact of war on Ukrainian university students and personnel: repeated cross-sectional study. *Journal of Loss and Trauma.* 2024. Vol. 29, № 5. P. 1–17. https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2333898

7. Lavrysh Yu., Lytovchenko I., Lukianenko V., Golub T. Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*. 2025. Vol. 57, № 3. P. 197–204. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714

8. Levine P. A. In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness. Berkeley : North Atlantic Books, 2010. 369 p.

9. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. Vol. 71, № 3. P. 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

10. Porges S. W. The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation. New York : W. W. Norton, 2011. 347 p.

11. Selwyn N. Should robots replace teachers? AI and the future of education. Cambridge : Polity Press, 2019. 140 p.

12. Siegel D. J. The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2012. 506 p.

13. Valsiner J. An Invitation to Cultural Psychology. London : SAGE Publications, 2014. 328 p.

14. Valentin I. Symbolic acceleration and embodied integration: Toward a developmental framework of identity reconstruction. *Integrative Psychological and Behavioral Science.* 2026. Vol. 60, № 2. Art. 48. https://doi.org/10.1007/s12124-026-10008-1

15. Van der Kolk B. A. The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. New York : Viking, 2014. 443 p.

16. Winnicott D. W. The theory of the parent-infant relationship. International Journal of Psychoanalysis. 1960. Vol. 41. P. 585–595.

17. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977. 288 с.

**REFERENCES:**

1. Bruner, J. (1996). The culture of education. Harvard University Press [in English].

2. Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan [in English].

3. Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). Affect regulation, mentalization, and the development of the self. Other Press [in English].

4. Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum [in English].

5. Frolova, N., & Silver, R. C. (2024). A sudden but prolonged collective trauma: The Ukrainian experience. *PLOS Mental Health,* 1(6), e0000056. https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000056 [in English].

6. Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Korchakova, N., & Pavlova, I. (2024). Impact of war on Ukrainian university students and personnel: Repeated cross-sectional study. *Journal of Loss and Trauma,* 29(5), 1–17. https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2333898 [in English].

7. Lavrysh, Yu., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2025). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory,* 57(3), 197–204. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714 [in English].

8. Levine, P. A. (2010). In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness. North Atlantic Books [in English].

9. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164 [in English].

10. Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation. W. W. Norton [in English].

11. Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press [in English].

12. Siegel, D. J. (2012). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are (2nd ed.). Guilford Press [in English].

13. Valsiner, J. (2014). An invitation to cultural psychology. SAGE Publications.

14. Valentin, I. (2026). Symbolic acceleration and embodied integration: Toward a developmental framework of identity reconstruction. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 60(2), 48. https://doi.org/10.1007/s12124-026-10008-1 [in English].

15. Van der Kolk, B. A. (2014). The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. Viking [in English].

16. Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585–595 [in English].

17. Sukhomlynsky, V. O. (1977). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. Radianska shkola [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 03.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.9:355.01:614
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.04

***Ірина ВЛАСЕНКО***
*доктор медичних наук, професор,*
*професор кафедри товарознавства, експертизи та торговельного підприємництва,*
*Вінницький торговельно-економічний інститут*
*Державного торговельно-економічного університету*
*i.vlasenko@vtei.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0001-9995-2025*

***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*

***Андрій ШПОРТУН***
*доктор філософії (PhD) в галузі психології,*
*заступник міського голови м. Вінниця*
*shportunam@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0009-6906-6319*

# ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ТА ПРІОРИТЕТИ

***Анотація. Мета статті**: проаналізувати особливості впливу хронічного воєнного дистресу на формування здоров'я людини; актуалізація та аналіз особливостей надання психологічної допомоги в Україні в умовах повномасштабної війни та шляхів її трансформації у цілісну, доступну та гнучку систему ментального здоров'я, яка здатна ефективно реагувати на виклики воєнного стану та забезпечувати довгострокове відновлення суспільства. **Методологія.** У статті використовувалася низка теоретичних методів: аналіз і синтез: розчленування об'єкта на складові частини для вивчення окремо та подальше об'єднання їх у єдине ціле; індукція і дедукція: логічний рух думки від окремих фактів до загальних висновків (індукція) або від загальних положень до часткових (дедукція); абстрагування: виділення головних, суттєвих ознак об'єкта з одночасним відкиданням другорядних; моделювання: створення штучного аналога (моделі) об'єкта для вивчення його властивостей; узагальнення: перехід від одиничного до загального, формування законів та закономірностей. Усі методи були спрямовані на розроблення нової моделі надання психологічної допомоги в умовах повномасштабної війни в Україні. **Наукова новизна.** Дослідження цієї теми саме сьогодні є критично важливим через безпрецедентний масштаб гуманітарної кризи, необхідність запобігання хронізації травми, потребу у специфічній інтеграції ветеранів і підтримці родин військових. Окрім того, попередня світова практика не має досвіду подолання травми такого масштабу в реальному часі. **Висновки.** Показано, що хронічний стрес та психологічні травми здебільшого зумовлюють звернення українців за спеціалізованою медичною допомогою. У статті обґрунтовано роль психосоціальної підтримки населення як критичного елемента системи національної безпеки держави в умовах тривалого воєнного стану. Проаналізовано ключові виклики сьогодення, які впливають на доступність психосоціальних послуг в умовах тривалої кризи. Розглянуто структуру трирівневої системи психологічної допомоги та основні послуги, що надаються на кожному рівні. Проаналізовано ключові принципи та особливості цієї системи. Розглянуто систему психосоціальної підтримки, що діє на макрорівні (держава), мезорівні (громада), мікрорівні (особистість) та завдання кожного рівня. Окреслено шляхи інтеграції психосоціальних інтервенцій у державну безпекову політику.*

***Ключові слова:** психосоціальна підтримка, посттравматичні стресові розлади, хронічний воєнний дистрес, трансформація системи психосоціальної підтримки, психологічна допомога, ментальне здоров'я.*

© І. Власенко, О. Шпортун, А. Шпортун, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Iryna VLASENKO***
*Doctor of Medical Sciences, Professor,*
*Professor at the Department of Commodity Studies, Expertise and Trade Entrepreneurship,*
*Vinnytsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics*
*i.vlasenko@vtei.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0001-9995-2025*

***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*

***Andriy SHPORTUN***
*Doctor of Philosophy (PhD) in Psychology,*
*Deputy Mayor of Vinnytsia*
*shportunam@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0009-6906-6319*

# TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN UKRAINE IN THE CONDITIONS OF FULL-SCALE WAR: CHALLENGES AND PRIORITIES

***Abstract. The purpose of the article:*** *to analyze the features of the impact of chronic war distress on the formation of human health. Actualization and analysis of the features of providing psychological assistance in Ukraine in conditions of full-scale war and ways of its transformation into a holistic, accessible and flexible mental health system that is able to effectively respond to the challenges of martial law and ensure long-term restoration of society.* ***Methodology.*** *The article used a number of theoretical methods: Analysis and synthesis: dismemberment of an object into its component parts for separate study and subsequent unification into a single whole. Induction and deduction: logical movement of thought from individual facts to general conclusions (induction) or from general provisions to partial ones (deduction). Abstraction: isolation of the main, essential features of an object while simultaneously rejecting secondary ones. Modeling: creation of an artificial analogue (model) of an object to study its properties. Generalization: transition from the individual to the general, formation of laws and patterns. All methods were aimed at developing a new model of providing psychological assistance in the conditions of a full-scale war in Ukraine.* ***Scientific novelty.*** *Research on this topic is critically important today due to the unprecedented scale of the humanitarian crisis, the need to prevent the chronicity of trauma, the need for specific integration of veterans and support for military families. In addition, previous world practice has no experience in overcoming trauma of this scale in real time.* ***Conclusions.*** *It is shown that chronic stress and psychological trauma in most cases cause Ukrainians to seek specialized medical care. The article substantiates the role of psychosocial support for the population as a critical element of the state's national security system in conditions of prolonged martial law. The key challenges of today that affect the availability of psychosocial services in conditions of a prolonged crisis are analyzed. The structure of the three-level system of psychological assistance and the main services provided at each level are considered. The key principles and features of this system are analyzed. The system of psychosocial support operating at the macro level (state), meso level (society), micro level (individual) and the tasks of each level are considered. Ways of integrating psychosocial interventions into state security policy are outlined.*

***Key words*****:** *psychosocial support, post-traumatic stress disorder, chronic war distress, transformation of the psychosocial support system, psychological assistance, mental health.*

**Постановка проблеми.** Повномасштабна війна спричинила безпрецедентне навантаження на психіку українського суспільства. За оцінками ВООЗ, кожна п'ята людина в зоні воєнного конфлікту має ризик розвитку певної форми психічного розладу. Кількість випадків фіксації посттравматичних стресових розладів (ПТСР) продемонструвала критичне зростання, що вимагає негайного переходу від застарілої класичної моделі психіатричної допомоги до гнучкої, багаторівневої системи психосоціальної підтримки.

Класичне розуміння національної безпеки тривалий час фокусувалося переважно на військовому, економічному та кібернетичному аспектах. Проте досвід повномасштабної війни

в Україні довів, що ментальне здоров'я нації є фундаментальною основою державної життєздатності. Масовий хронічний стрес, депресивні стани, апатія та ПТСР серед цивільного населення здатні підірвати оборонний потенціал, знизити продуктивність праці та зруйнувати соціальну згуртованість суспільства. Сьогодні психосоціальна підтримка – це стратегічний інструмент захисту людського капіталу.

Дослідження цієї теми саме сьогодні є критично важливим через безпрецедентний масштаб гуманітарної кризи, необхідність запобігання хронізації травми, потребу у специфічній інтеграції ветеранів і підтримці родин військових. Окрім того, попередня світова практика не має досвіду подолання травми такого масштабу в реальному часі.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Повномасштабна війна в Україні спричинила безпрецедентну кризу у сфері психічного здоров’я, що вимагає радикальної перебудови системи психологічної допомоги. Дослідження вітчизняних та закордонних авторів засвідчують, що травматизація населення має масовий характер. Вона охоплює як безпосередніх учасників бойових дій, так і цивільних громадян, внутрішньо переміщених осіб та біженців.

Питання психологічного супроводу військовослужбовців цікавили науковців ще до повномасштабного вторгнення. Так, у статті О. Сиропятова, Н. Дзеружинської, О. Шемчук, К. Марущенко розглянуто концепцію медико-психологічного супроводу військовослужбовців Збройних сил України. Авторами підкреслено, що зміст медико-психологічного супроводу полягає у виявленні, аналізі, оцінюванні динаміки соціально-психологічного клімату у військових колективах, безпосередньому спостереженні за психічним станом військовослужбовців, наданні медико-психологічної допомоги у складних психологічних умовах проходження військової служби, спостереженні та корегуванні соціально-психологічних процесів у військових колективах [5].

У роботі В. Синякової розглядаються особливості психологічного супроводу військовослужбовців після повернення із зони бойових дій; аналізуються основні психологічні труднощі, з якими стикаються військові, зокрема посттравматичний стресовий розлад, емоційне вигорання, депресивні стани та труднощі у соціальній адаптації. Авторкою наголошено, що психологічний супровід військових має бути комплексним, з урахуванням індивідуальних потреб, бойового досвіду та рівня стресу. Особливу увагу в роботі приділено ролі військових психологів у процесі повернення до мирного життя [6].

Дослідженням О. Вавриніва та О. Христук установлено, що повномасштабне вторгнення викликало значні зміни у психоемоційних станах українців. Автори зазначають, що така ситуація стала складним випробуванням для психіки людей, спричинила поглиблення життєвих криз та появу складних емоційних станів, вплинула на якість життя і благополуччя, що не могло не позначитися на психоемоційному стані громадян України загалом [1].

У праці І. Дашко та Л. Михайліченко проаналізовано основні психологічні труднощі, з якими стикаються українські військовослужбовці після повернення із зони бойових дій. Авторами наголошено на необхідності створення комплексної системи підтримки, яка включає психологічне консультування, соціальну адаптацію та реінтеграцію у цивільне життя. У статті визначено основні психічні розлади та бар’єри, які ускладнюють процес повернення до нормального життя, і запропоновано шляхи їх подолання [2].

В іншому дослідженні цих науковців акцентовано увагу на розвитку персоналу як найважливішого ресурсу управління в Збройних силах України [3].

У роботі Н. Мірко та О. Стрибуль досліджено механізми підтримки ВПО та ветеранів, роль Міністерства соціальної політики, сім’ї та єдності України і міжнародних організацій. Авторами запропоновано впровадження соціальних інновацій, цифрових сервісів зі штучним інтелектом та розвиток реабілітаційної мережі [4].

Важливий досвід лікування посттравматичного стресового розладу узагальнено в праці М. Рейсман [7].

У роботі З. Соломон розкрито досвід ізраїльських психологів у реабілітації ветеранів війни та адаптації їх до мирного життя [8].

**Мета статті** – аналіз особливостей надання психологічної допомоги в Україні в умовах повномасштабної війни та шляхів її

трансформації у цілісну, доступну та гнучку систему ментального здоров'я, яка здатна ефективно реагувати на виклики воєнного стану та забезпечувати довгострокове відновлення суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Хронічний воєнний дистрес формує низку прямих загроз для стабільності держави. Психічне виснаження поглиблює демографічну кризу, знижує рівень народжуваності та стимулює небажання мігрантів повертатися в Україну через відчуття небезпеки й тривоги. Знижується економічна стійкість. Масове поширення синдрому хронічної втоми та депресивних розладів веде до зниження продуктивності праці, зростання кількості лікарняних та навантаження на систему соціального страхування.

В умовах війни посилюється ризик соціальної дестабілізації. Високий рівень тривожності та фрустрації у суспільстві робить його уразливим до ворожих інформаційно-психологічних операцій, спрямованих на розкол, зневіру та паніку. Кількість людей, які потребують кваліфікованої психологічної допомоги, зростає. Якщо вчасно не надати таку допомогу, ситуація ускладниться і може призвести до більш глибоких розладів.

Якщо порівняти кількість осіб, яким уперше надавалася психіатрична допомога у 2020 та 2025 рр., то стає зрозумілою необхідність трансформації цієї галузі. Усього у 2020 р. психіатрична допомога вперше надавалась амбулаторно 627,1 тис осіб, а стаціонарно – 260,8 тис. У 2025 р. ці показники дещо змінилися і становили 540,1 тис і 347,3 тис відповідно (табл. 1).

Слід зазначити, що найбільше у відсотковому відношенні зросла кількість невротичних розладів, пов’язаних зі стресом, та соматоформних розладів – із 59,6 тис осіб на амбулаторному лікуванні у 2020 р. і 91,7 тис у 2025 р. Також у 3,7 раза зросла кількість такої патології в умовах стаціонару. Таким чином, хронічний стрес та психологічні травми здебільшого зумовлюють звернення українців за спеціалізованою медичною допомогою.

Війна, безперечно, впливає на здоров'я українців. Так, за даними МОЗ, у 20–30% осіб, які пережили травматичні події, може розвинутися посттравматичний стресовий розлад. Окрім того, через 5–7 років у МОЗ прогнозують посилення та зростання кількості наркотичної, алкогольної та інших залежностей.

Отже, ключовими викликами сьогодення є масштабність запиту, те, що психологічної підтримки та реабілітації одночасно потребують мільйони людей: комбатанти, внутрішньо переміщені особи, діти та літні люди. Однак, попри залучення тисяч фахівців первинної ланки, у країні зберігається гострий дефіцит вузькоспеціалізованих кризових психотерапевтів, навчених роботі з бойовою травмою та

Таблиця 1

**Кількість осіб, яким надавалася психіатрична допомога, тис осіб**

| Причини звернень | Рік | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 2020 | | 2025 | |
| | амбулаторна допомога | стаціонарна допомога | амбулаторна допомога | стаціонарна допомога |
| зміни або ураження органів чи мозку | 105,9 | 42,4 | 103 | 65,4 |
| вуживання психоактивних речовин | 271,9 | 95,5 | 158,8 | 97 |
| шизофренія, маячні розлади тощо | 52,3 | 72,8 | 49,3 | 77,8 |
| розлади настрою | 16,3 | 12,2 | 25,2 | 18,7 |
| невротичні, пов’язані зі стресом та соматоформні розлади | 59,6 | 14,7 | 91,7 | 54,5 |
| фізіологічні порушення та фізичні фактори | 3,2 | 0,4 | 3,5 | 0,4 |
| розлади зрілої особистості та поведінки у дорослих | 9,1 | 2,7 | 6,9 | 6,1 |
| розумова відсталість | 71,4 | 14,5 | 58 | 19,9 |
| розлади психологічного розвитку | 24,8 | 3,6 | 30,1 | 5,2 |
| розлади поведінки, які зазвичай починаються у неповнолітніх | 12,5 | 1,6 | 13,6 | 2.1 |
| неуточнений психічний розлад | 0,1 | 0,4 | 0,1 | 0,2 |

гострою реакцією на втрату. Ще однією невирішеною проблемою залишається проблема стигматизації, адже тривалий час у суспільстві існував бар'єр перед зверненням до психіатрів чи психологів, що ускладнювало раннє виявлення розладів.

Пріоритети трансформації системи психологічної допомоги в Україні визначають перехід від застарілої радянської психіатричної моделі до сучасної, багаторівневої, децентралізованої системи психосоціальної підтримки суспільства в умовах тривалої війни.

Трансформація системи психосоціальної підтримки в Україні базується на стратегічних пріоритетах, що включають нормативне регулювання, децентралізацію та інтеграцію допомоги в первинну ланку. Ключові напрями охоплюють розбудову військово-психологічної служби, цифровізацію та реалізацію принципу «Ментальне здоров'я в усіх політиках» для створення стійкої, доказової системи, здатної мінімізувати наслідки воєнної травми.

Головна мета трансформації – перехід від застарілих інституціональних підходів до гнучкої децентралізованої моделі психосоціальної підтримки, інтегрованої в усі сфери життя громадянина.

Так, одними з головних завдань є легалізація, сертифікація та реєстри фахівців. Важливим є створення спеціального державного органу управління для регулювання ринку послуг. Потрібно вдосконалювати державні реєстри фахівців – формувати офіційну базу верифікованих психотерапевтів та клінічних психологів із метою захисту пацієнтів від некваліфікованих надавачів послуг. Украй важливою ланкою є легітимізація методів – офіційне визначення та затвердження переліку доказових методів психотерапії на державному рівні. Необхідне чітке розмежування повноважень між лікарями первинної ланки, клінічними психологами та психотерапевтами.

Пріоритетом також є децентралізація та інтеграція в первинну ланку медицини. Сюди відноситься масштабування програми mhGAP – інтеграція підходів ВООЗ до вищої та післядипломної медичної освіти для навчання сімейних лікарів, педіатрів та терапевтів базовим навичкам розпізнавання та ведення ментальних розладів. Слід звернути увагу на створення широкої мережі центрів ментального здоров'я та впровадження послуг безпосередньо у територіальних громадах, створення просторів психосоціальної підтримки на базі локальних лікарень, безоплатність у межах Програми медичних гарантій (ПМГ) – фінансування психологічних послуг на первинному рівні.

Наступний пріоритет – це побудова цілісної військової психологічної служби. Важливим є кадрове забезпечення ЗСУ. Затверджено пріоритет заповнення посад військових психологів у структурах підтримки щонайменше на 50% до кінця 2026 р. Позитивну роль відіграє збільшення квот навчання. Державне замовлення на підготовку нових військових психологів у профільних ЗВО збільшено на 25%. Суттєво допоможе впровадження нових посад – поява офіційного статусу та інтеграція ролей клінічного психолога й психотерапевта безпосередньо у медичну систему Міністерства оборони. Важливо звернути увагу на безпеку МВС/ДСНС – системну підтримку поліцейських, рятувальників та медиків, які першими прибувають на місця обстрілів (упровадження алгоритмів швидкої інтервенції під час ліквідації надзвичайних ситуацій).

Пріоритетом є розвиток технологій e-mental health. Важливим є упровадження інформаційно-комунікаційних стандартів – затвердження офіційного порядку надання дистанційних психологічних послуг за допомогою цифрових технологій. Розвиток діджиталізації та самодопомоги, насичення платформи Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» та суміжних державних застосунків інтерактивними інструментами саморегуляції, картами перевірених сервісів та гарячими лініями кризової підтримки дасть змогу забезпечити кожному громадянину швидкий, безперешкодний та конфіденційний доступ до психологічної допомоги, суттєво знизити рівень стресу в суспільстві та вчасно запобігти розвитку важких ментальних розладів. Це також матиме важливий практичний аспект, оскільки дасть змогу користувачам самостійно опановувати навички психологічної стійкості, оперативно знаходити фахову допомогу у своєму регіоні та отримувати негайну підтримку в критичних ситуаціях.

Актуальності набуває превенція суїцидальної поведінки – розширення епідеміологічного нагляду та запуск окремого напряму

профілактики самогубств у межах загальної Стратегії розвитку системи охорони здоров'я.

Особливої актуальності нині набуває упровадження трирівневої системи допомоги ветеранам та їхнім родинам.

В Україні запроваджено трирівневу систему надання психологічної допомоги та супроводу для ветеранів війни, членів їхніх родин і сімей загиблих Захисників та Захисниць (табл. 2).

Ключовими принципами та особливостями цієї системи є:

– безоплатність: усі послуги на кожному з трьох рівнів є абсолютно безкоштовними для ветеранів та їхніх сімей. Держава в особі Мінветеранів повністю відшкодовує вартість послуг закладам та ФОП, які включені до спеціального реєстру в системі «Е-ветеран»;

– єдиний стандарт: із 01 липня 2026 р. Мінветеранів запровадило обов'язкове навчання надавачів послуг за єдиним державним стандартом, що забезпечує однаково високу якість допомоги в усіх регіонах країни;

– доступність: залежно від стану ветерана чи члена його родини допомогу можна отримати безпосередньо за місцем проживання, онлайн або у стаціонарі медичного закладу.

Ефективна система психосоціальної підтримки діє на трьох рівнях (рис. 1).

Ключовим пріоритетом для держави є законодавче закріплення поняття «психосоціальна

Таблиця 2

**Структура трирівневої системи допомоги ветеранам**

| Рівень допомоги | Назва рівня | Основні послуги | Суб'єкти надання допомоги | Формат та особливості |
|---|---|---|---|---|
| І рівень | Соціально-психологічна підтримка | Первинне консультування<br>Соціальний супровід та адаптація<br>Інформаційна допомога<br>Допомога з оформленням документів | Соціальні працівники<br>Фахівці із супроводу ветеранів та демобілізованих осіб<br>Підготовлені громадські помічники | Позаобсерваційні/ позаклінічні випадки<br>Перша точка контакту у громаді<br>Оцінка індивідуальних потреб ветерана |
| ІІ рівень | Психологічна допомога | Кваліфікована психологічна допомога<br>Психотерапевтичні сесії<br>Кризове консультування<br>Психологічна реабілітація | Кваліфіковані психологи<br>Психотерапевти<br>Заклади різних форм власності та ФОП, внесені до Реєстру Мінветеранів | Індивідуальна форма<br>Сімейна та групова терапія<br>Очно або дистанційно |
| ІІІ рівень | Комплексна медико-психологічна допомога | Спеціалізоване лікування<br>Психіатрична допомога<br>Медико-психологічна реабілітація у складних або клінічних випадках | Мультидисциплінарні команди (мінімум 4 фахівці: 1 лікар-психіатр та 3 профільні психологи/ психотерапевти)<br>Спеціалізовані заклади охорони здоров'я | Стаціонарна допомога<br>Амбулаторне спеціалізоване лікування<br>Комплексний медичний супровід |

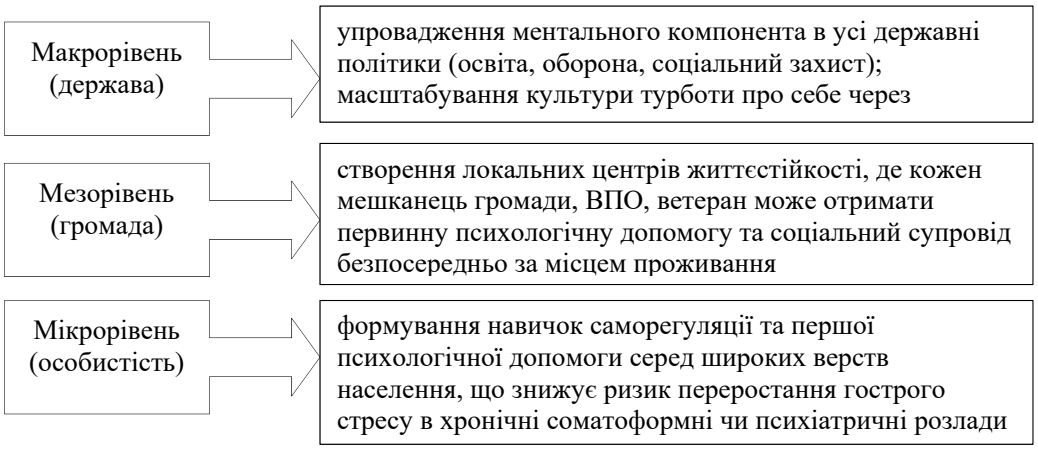



**Рис. 1. Рівні системи психосоціальної підтримки**

резильєнтність» у нормативно-правових актах із питань безпеки й оборони. Окрім того, фінансування довгострокових програм реабілітації здійснюється не лише для комбатантів, а й для критичних категорій цивільних (медики, рятувальники, вчителі). Розвиток мережі психосоціальних послуг відбувається на рівні територіальних громад як превентивний інструмент деескалації соціальної напруги.

**Висновки.** Трансформація системи психологічної допомоги в Україні змістила фокус із реактивного лікування запущених психіатричних станів на проактивну профілактику та психоедукацію на рівні громад. Створення комплексної екосистеми є не лише медичним, а й стратегічним безпековим завданням задля збереження людського капіталу держави.

Психосоціальна підтримка в умовах воєнного стану має розглядатися як обов'язковий елемент національної безпеки на рівні з матеріально-технічним забезпеченням армії чи захистом критичної інфраструктури.

**Конфлікт інтересів:** Шпортун О. є головним редактором журналу. Для забезпечення незалежності редакційного процесу рукопис розглядався уповноваженим редактором, який не перебував у підпорядкуванні автора та не мав конфлікту інтересів. Автор не брав участі у відборі рецензентів, процесі рецензування та прийнятті рішення щодо публікації статті. Рукопис пройшов стандартну процедуру подвійного сліпого рецензування.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Вавринів О. С., Христук О. Л. Дослідження психоемоційних станів особистості під впливом стресогенних факторів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*. 2023. № 2, С. 11–15. DOI https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-2-2

2. Дашко І. М., Михайліченко Л. В. Адаптація військовослужбовців після повернення із зони бойових дій: психологічні труднощі та підтримка військовослужбовців. *Гуманітарний форум.* 2025. Том 3, № 1. С. 29–34. DOI: https://doi.org/10.60022/3(1)-4GF

3. Дашко І. М., Михайліченко Л. В. Розвиток персоналу як найважливіший ресурс управління в Збройних силах України. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». Серія: «Економічні науки».* 2023. № 3 https://doi.org/10.25313/2520-2294-2023-3-8653

4. Мірко Н., Стрибуль О. Соціальна складова національної безпеки та чинники сталого розвитку України в умовах воєнного стану: виклики, інновації, перспективи. *Сталий розвиток економіки.* 2026. Вип. 1 (58). с. 956–963. https://doi.org/10.32782/2308-1988/2026-58-127

5. Сиропятов О. Г., Дзеружинська Н. О., Шемчук О. М., Марущенко К. Ю. Концепція медико-психологічного супроводу військовослужбовців Збройних Сил України. *Вісник Національного університету оборони України.* 2020. № 3 (56). С. 102–111. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-56-3-102-111

6. Синякова В. Особливості психологічного супроводу військовослужбовців після повернення із зони бойових дій. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2025. Вип. 23. С. 145–152. DOI https://doi.org/10.30970/PS.2025.23.18

7. Reisman M. PTSD Treatment for Veterans: What's Working, What's New, and What's Next. *P&T*. 2016. Vol. 41, No. 10. P. 623–634. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5047000/

8. Solomon Z. From the Frontline to the Homefront: The Experience of Israeli Veterans. Frontiers in Psychiatry. 2020. 11. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.589391

## REFERENCES:

1. Vavryniv, O. S., & Khrystuk, O. L. (2023). Doslidzhennia psykhoemotsiinykh staniv osobystosti pid vplyvom stresohennykh faktoriv [Study of psycho-emotional states of personality under the influence of stress factors]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav (seriia psykholohichna)*, 2, 11–15. DOI https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-2-2 [in Ukrainian].

2. Dashko, I. M., & Mykhailichenko, L. V. (2025). Adaptatsiia viiskovosluzhbovtsiv pislia povernennia iz zony boiovykh dii: psykholohichni trudnoshchi ta pidtrymka viiskovosluzhbovtsiv [Adaptation of military personnel after returning from the combat zone: psychological difficulties and support for servicemen]. *Humanitarnyi forum*, 3(1), 29–34. DOI: https://doi.org/10.60022/3(1)-4GF [in Ukrainian].

3. Dashko, I. M., & Mykhailichenko, L. V. (2023). Rozvytok personalu yak naivazhlyvishyi resurs upravlinnia v Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Personnel development as the most important management resource in the Armed

Forces of Ukraine]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Internauka». Seriia: «Ekonomichni nauky»*, 3. https://doi.org/10.25313/2520-2294-2023-3-8653 [in Ukrainian].

4. Mirko, N., & Strybul, O. (2026). Sotsialna skladova natsionalnoi bezpeky ta chynnyky staloho rozvytku Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: vyklyky, innovatsii, perspektyvy [The social component of national security and factors of sustainable development of Ukraine under martial law: challenges, innovations, prospects]. *Stalyi rozvytok ekonomiky*, 1(58), 956–963. https://doi.org/10.32782/2308-1988/2026-58-127 [in Ukrainian].

5. Syropiatov, O. H., Dzeruzhynska, N. O., Shemchuk, O. M., & Marushchenko, K. Yu. (2020). Kontseptsiia medyko-psykholohichnoho suprovodu viiskovosluzhbovtsiv Zbroinykh Syl Ukrainy [The concept of medical and psychological support for servicemen of the Armed Forces of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 3(56), 102–111. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-56-3-102-111 [in Ukrainian].

6. Syniakova, V. (2025). Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu viiskovosluzhbovtsiv pislia povernennia iz zony boiovykh dii [Features of psychological support for military personnel after returning from the combat zone]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky*, 23, 145–152. https://doi.org/10.30970/PS.2025.23.18 [in Ukrainian].

7. Reisman, M. (2016). PTSD treatment for veterans: What's working, what's new, and what's next. *P&T,* 41(10), 623–634. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5047000/ [in English].

8. Solomon, Z. (2020). From the frontline to the homefront: The experience of Israeli veterans. *Frontiers in Psychiatry,* 11, 589391. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.589391 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 02.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.07.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 378.091.33-027.22:373.2.011.3-051:376
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.05

***Лариса ВОРОНА***
*докторка педагогічних наук, доцентка,*
*в.о. завідувача кафедри спеціальної освіти,*
*Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*
*voronali@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0001-9878-6547*

***Ірина ГРЕЧИШКІНА***
*кандидатка педагогічних наук, доцентка,*
*в.о. завідувача кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку,*
*Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*
*grechishkina0807@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-3669-0731*

***Ірина МАКАРЕНКО***
*кандидатка педагогічних наук, доцентка,*
*доцентка кафедри спеціальної освіти,*
*Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*
*makarenkoirina2405@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-8187-5217*

# КЕЙС-МЕТОД ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

***Анотація. Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні можливостей кейс-методу як ефективного засобу професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, визначенні його педагогічного потенціалу та особливостей застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти. **Методологія** дослідження ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому та практико-орієнтованому підходах. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію науково-педагогічної літератури, нормативно-правових документів у сфері дошкільної й інклюзивної освіти, а також моделювання педагогічних ситуацій із використанням кейс-методу. **Наукова новизна** дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічного потенціалу кейс-методу як засобу формування професійної готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; уточненні особливостей використання різних типів педагогічних кейсів у професійній підготовці здобувачів вищої освіти; визначенні їхньої ролі у розвитку професійного мислення, аналітичних, комунікативних і рефлексивних умінь, необхідних для ефективної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. **Висновки.** Обґрунтовано, що кейс-метод є ефективним засобом професійної підготовки майбутніх вихователів, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичного та практичного складників навчання, сприяє розвитку здатності аналізувати професійні ситуації, приймати педагогічно доцільні рішення, працювати в команді психолого-педагогічного супроводу та здійснювати індивідуалізований підхід до дітей з особливими освітніми потребами. Доведено доцільність використання структурованих, аналітичних, неструктурованих і творчих кейсів у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів. Перспектива подальших досліджень пов'язана з розробленням системи педагогічних кейсів та визначенням організаційно-методичних умов їх ефективного впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.*

***Ключові слова:** кейс-метод, професійна підготовка, майбутні вихователі, заклад дошкільної освіти, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, педагогічний кейс, практико-орієнтоване навчання, заклад вищої освіти.*

© Л. Ворона, І. Гречишкіна, І. Макаренко, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Larysa VORONA***
*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Acting Head of the Department of Special Education,*
*State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University"*
*voronali@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0001-9878-6547*

***Iryna HRECHYSHKINA***
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Acting Head of the Department of Early and Preschool Child Development,*
*State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University"*
*grechishkina0807@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-3669-0731*

***Iryna MAKARENKO***
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Special Education,*
*State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University"*
*makarenkoirina2405@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-8187-5217*

# CASE METHOD AS A MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Abstract. Purpose.*** *The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation of the potential of the case method as an effective tool for preparing future preschool teachers to work with children with special educational needs, as well as to determine its pedagogical potential and the specific features of its implementation in the educational process of higher education institutions.* ***Methodology.*** *The research is based on the competency-based, learner-centered, and practice-oriented approaches. To achieve the research purpose, a set of complementary research methods was employed, including analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of scholarly pedagogical literature and regulatory documents in the field of preschool and inclusive education, as well as the modeling of pedagogical situations through the use of the case method.* ***Scientific novelty.*** *The scientific novelty of the study lies in the theoretical substantiation of the pedagogical potential of the case method as a means of developing future preschool teachers' professional readiness to work with children with special educational needs; in specifying the features of applying different types of pedagogical cases in teacher education; and in identifying their role in developing professional thinking, analytical, communicative, and reflective skills required for effective work in an inclusive educational environment.* ***Conclusions.*** *The study substantiates that the case method is an effective tool for the professional preparation of future preschool teachers, as it ensures the integration of theoretical knowledge with practical training, promotes the development of the ability to analyze professional situations, make pedagogically sound decisions, cooperate within multidisciplinary support teams, and implement an individualized approach to children with special educational needs. The expediency of using structured, analytical, unstructured, and creative cases in the professional training of future preschool teachers has been demonstrated. Prospects for further research include the development of a system of pedagogical cases and the identification of organizational and methodological conditions for their effective implementation in the educational process of higher education institutions.*

***Key words:*** *case method, professional training, future preschool teachers, preschool education institution, children with special educational needs, inclusive education, pedagogical case, practice-oriented learning, higher education institution.*

**Постановка проблеми.** Трансформація сучасної системи вищої педагогічної освіти в контексті розвитку інклюзивної освіти актуалізує проблему пошуку ефективних технологій професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Підвищення вимог до професійної компетентності сучасного педагога актуалізує пошук і використання таких методів та засобів навчання, які забезпечують не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування здатності застосовувати їх у практичній діяльності. Особливої уваги потребують освітні підходи, що

сприяють розвитку професійного мислення, умінь аналізувати педагогічні ситуації та приймати виважені рішення в умовах невизначеності. У цьому аспекті кейс-метод розглядаємо як один із дієвих засобів професійної підготовки майбутніх вихователів, оскільки його використання дає змогу моделювати ситуації, наближені до реальної педагогічної практики, та формувати готовність до конструктивної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми родинами й фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Теоретичне підґрунтя дослідження становлять праці вітчизняних і зарубіжних учених, присвячені проблемі використання кейс-методу в освітньому процесі. Зокрема, особливості розроблення та застосування кейсів у професійній підготовці фахівців досліджували К. Крістенсен, Л. Барнс, А. Хансен, С. Ерскін, М. Ліндерс та інші зарубіжні науковці. Питання використання інтерактивних технологій навчання, зокрема методу аналізу ситуацій, у педагогічній освіті розглядали О. Пометун, Л. Мирошниченко та інші українські дослідники. У працях зазначених учених розкрито потенціал кейс-методу щодо розвитку аналітичного мислення, формування навичок прийняття рішень, професійної рефлексії та практичної готовності майбутніх фахівців.

Водночас, незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, присвячених означеній проблемі, питання цілеспрямованого використання кейс-методу у формуванні готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами залишається недостатньо розробленим. Потребують подальшого уточнення його педагогічні можливості, змістове наповнення та методичні умови застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти. Саме це актуалізує необхідність дослідження кейс-методу як засобу вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів і пов'язує його із сучасними завданнями модернізації педагогічної освіти та реалізації принципів інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування та розкриття можливостей кейс-методу як ефективного засобу професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, визначення його педагогічного потенціалу, особливостей застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти та впливу на формування професійних компетентностей, необхідних для реалізації інклюзивної освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено **такі завдання** дослідження: розкрити сутність і педагогічний потенціал кейс-методу; обґрунтувати можливості його використання у професійній підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; визначити особливості застосування педагогічних кейсів в освітньому процесі закладів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ґрунтується на компетентнісному (Дж. Равен, В. Байденко, Н. Бібік, Л. Березовська, Ф. Вайнерт, С. Діхтяренко, О. Овчарук та ін.), особистісно-орієнтованому (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, О. Доманюк, І. Зязюн, А.Маслоу, О. Пєхота, Ю. Тимош, М. Чобітько, К. Роджерс та ін.) і практико-орієнтованому (Д. Колб, Д. Шон, Дж. Дьюї, С. Сисоєва, Н. Ничкало, В. Кремень, О. Дубасенюк та ін.) методологічних підходах, що передбачають формування у здобувачів вищої освіти здатності ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях. Особливої актуальності це набуває в умовах розвитку інклюзивної освіти, коли вихователь має бути готовим до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, ураховувати їхні індивідуальні можливості, освітні потреби та забезпечувати створення безпечного, доступного й розвивального освітнього середовища.

Професійна діяльність вихователя в інклюзивній групі є багатокомпонентною та потребує сформованості комплексу професійних компетентностей: психолого-педагогічної, інклюзивної, комунікативної, методичної, рефлексивної та організаційної [1; 6]. Відповідно до професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», педагог має володіти здатністю організовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, здійснювати педагогічну взаємодію та забезпечувати умови для їхнього всебічного розвитку Майбутній вихователь повинен уміти аналізувати особливості розвитку дитини,

добирати ефективні методи й форми роботи, взаємодіяти з батьками та членами команди психолого-педагогічного супроводу, а також приймати педагогічно доцільні рішення у нестандартних професійних ситуаціях [1].

З огляду на зазначене, особливої уваги потребує добір таких методів навчання, які забезпечують практичну спрямованість професійної підготовки та створюють умови для наближення освітнього процесу до реальної педагогічної діяльності. Одним із таких методів є кейс-метод (case study, метод аналізу ситуацій), сутність якого полягає у використанні та аналізі конкретних професійних ситуацій, що відображають реальні або змодельовані проблеми практичної діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літературі показав, що поняття «кейс-метод» розглядається як метод навчання та ґрунтується на аналізі конкретних ситуацій, наближених до реальних умов професійної діяльності. Так, у межах цього дослідження кейс-метод розглядаємо як засіб професійної підготовки майбутніх вихователів, що забезпечує моделювання педагогічних ситуацій, розвиток аналітичних умінь, формування професійної рефлексії та готовності до прийняття рішень у процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Поняття «кейс» у загальному значенні пов’язане з поняттям «випадок, ситуація, обставина», що у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» трактується як окремий факт, подія або сукупність обставин, які потребують розгляду й аналізу [2].

У «Словнику іншомовних слів» за редакцією О. Мельничука це поняття, пов’язане з аналізом конкретних ситуацій, визначається як метод ситуаційного аналізу, що передбачає використання реальних випадків в освітньому процесі [7].

Відповідно до тлумачення, поданого у «Collins English Dictionary», термін «case study» означає детальний аналіз окремого випадку або сукупності випадків із метою їх вивчення, осмислення та подальшого узагальнення отриманих результатів [13]. У педагогічному контексті це дає змогу розглядати кейс-метод як засіб активного навчання, спрямований на формування вмінь аналізувати професійні ситуації, приймати рішення та застосовувати теоретичні знання на практиці.

Кейс-метод сформувався як інтерактивна технологія навчання, спрямована на поєднання теоретичних знань із практичним досвідом через аналіз проблемних ситуацій, пошук альтернативних шляхів їх вирішення та прийняття обґрунтованих рішень. Значного розвитку цей метод набув у діяльності Гарвардської школи бізнесу, представники якої К. Крістенсен, Л. Барнс та А. Хансен обґрунтували особливості використання кейсів у процесі професійної підготовки фахівців [12].

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що кейс-метод є ефективним засобом організації освітнього процесу, який забезпечує активне застосування теоретичних знань для розв’язання професійно орієнтованих завдань. Його використання сприяє розвитку самостійності мислення здобувачів освіти, формуванню вмінь аналізувати різні позиції, вести конструктивний діалог та аргументовано обстоювати власну думку. Робота з кейсами також забезпечує розвиток аналітичних і рефлексивних умінь, навичок командної взаємодії та здатності знаходити оптимальні рішення у проблемних професійних ситуаціях [5, с. 94–99]. Ефективність кейс-методу у професійній підготовці майбутніх вихователів забезпечується дотриманням принципів проблемності, практичної спрямованості, активної взаємодії учасників освітнього процесу, варіативності рішень та рефлексивного аналізу результатів діяльності.

Зазначимо, що кейси певною мірою подібні до традиційних навчальних завдань або вправ, однак мають низку суттєвих відмінностей. Їх використання спрямоване не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на формування практичних умінь, розвиток здатності аналізувати складні, нестандартні та недостатньо структуровані проблемні ситуації, а також знаходити й обґрунтовувати можливі шляхи їх вирішення.

У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів особливого значення набуває використання кейсів, зміст яких відтворює проблемні ситуації, характерні для інклюзивної практики закладів дошкільної освіти. Доцільним є моделювання ситуацій, пов’язаних з адаптацією дитини до умов закладу дошкільної освіти, організацією

освітнього процесу з урахуванням її індивідуальних потреб, налагодженням взаємодії з батьками та координацією діяльності членів команди психолого-педагогічного супроводу. Робота з такими кейсами сприяє формуванню у здобувачів умінь аналізувати педагогічні ситуації, передбачати можливі наслідки прийнятих рішень, вибирати доцільні стратегії педагогічної взаємодії та поступово набувати досвіду професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Ефективність використання кейс-методу значною мірою залежить від якості розроблення навчальних кейсів. Вони мають відповідати реальним умовам діяльності закладу дошкільної освіти, містити опис проблемної ситуації, необхідні вихідні дані, запитання для аналізу та завдання, спрямовані на прийняття педагогічних рішень. Доцільним є використання різних типів кейсів: ситуаційних, проблемних, аналітичних, рольових та комплексних, що дає змогу поступово ускладнювати зміст навчальної діяльності здобувачів.

Використання кейс-методу в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів спрямоване не лише на засвоєння способів розв'язання педагогічних проблем, а й на розвиток особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця. Аналіз змодельованих ситуацій інклюзивної практики формує у здобувачів відповідальне ставлення до прийнятих педагогічних рішень, здатність до командної взаємодії, самоаналізу та професійної рефлексії. Водночас залучення до розгляду практично орієнтованих кейсів підвищує мотивацію до навчання, активізує пізнавальну діяльність і забезпечує набуття первинного професійного досвіду ще на етапі підготовки у закладі вищої освіти.

Кейс-метод забезпечує активне залучення здобувача освіти до процесу аналізу та розв'язання проблемних ситуацій, перетворюючи його з пасивного споживача інформації на активного учасника освітнього процесу, що сприяє ефективному поєднанню теоретичних знань із практичним досвідом [4, с. 48–58; 5, с. 94–99; 8; 9].

Дидактична цінність педагогічних кейсів значною мірою визначається їхньою структурою та рівнем складності. Залежно від особливостей побудови й характеру проблемної ситуації виділяють кілька видів кейсів: структуровані кейси містять чітко визначену проблему, обмежений обсяг інформації та передбачають можливість визначення найбільш оптимального варіанта її розв'язання; кейси-нариси характеризуються більшим обсягом інформації, зазвичай представленої у вигляді кількох сторінок тексту з додатковими матеріалами, що потребують детального аналізу; великі неструктуровані кейси містять значний обсяг різноманітної інформації, серед якої можуть бути як необхідні, так і другорядні відомості; кейси-першовідкривачі орієнтовані на пошук нових, нестандартних рішень, оскільки не мають заздалегідь визначеного варіанта відповіді й передбачають творче застосування знань та професійного досвіду [11]. Робота з такими кейсами потребує уміння виокремлювати суттєві факти, аналізувати проблему та самостійно визначати напрями її вирішення. У процесі підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами найбільш доцільним є використання неструктурованих і кейсів-першовідкривачів, оскільки саме вони моделюють реальні педагогічні ситуації, що потребують комплексного аналізу, урахування індивідуальних особливостей дитини та прийняття професійно обґрунтованих рішень.

Наприклад, у процесі підготовки майбутніх вихователів можуть використовуватися такі види педагогічних кейсів:

Структурований кейс: «У середню групу закладу дошкільної освіти прийшла дитина з розладами аутистичного спектра. Дитина уникає контакту з однолітками, не бере участі у спільних іграх, негативно реагує на зміну режимних моментів. Вихователю необхідно визначити першочергові педагогічні дії щодо адаптації дитини до умов групи». Такий кейс передбачає аналіз конкретної ситуації та вибір найбільш доцільних педагогічних дій.

Кейс-нарис: «У закладі дошкільної освіти функціонує інклюзивна група, до якої зараховано дитину з порушеннями мовленнєвого розвитку. Вихователь помічає, що дитина уникає участі в колективних іграх, має труднощі у встановленні контакту з однолітками, а батьки висловлюють занепокоєння щодо її адаптації. Необхідно проаналізувати можливі причини труднощів, визначити напрями педагогічної

підтримки дитини та запропонувати шляхи взаємодії з родиною й фахівцями супроводу». Такий вид кейсу передбачає комплексний аналіз ситуації, урахування різних чинників та пошук декількох можливих варіантів вирішення проблеми [4, с. 48–58; 5, с. 94–99; 8; 9].

Великий неструктурований кейс: «У групі закладу дошкільної освіти виховується дитина з особливими освітніми потребами, яка має труднощі у комунікації, саморегуляції поведінки та включенні у спільну діяльність. Вихователь стикається з необхідністю адаптації освітнього середовища, добору відповідних методів роботи, організації взаємодії з асистентом вихователя, практичним психологом і батьками дитини. Проаналізуйте представлену ситуацію, визначте основні проблеми та розробіть комплекс педагогічних заходів щодо забезпечення успішної інтеграції дитини в освітній процес». Робота з таким кейсом потребує від здобувачів уміння виокремлювати головні проблеми серед значного обсягу інформації, здійснювати аналіз педагогічної ситуації та самостійно визначати стратегію дій [4, с. 48–58; 5, с. 94–99; 8; 9].

Кейс-першовідкривач: «У процесі організації освітньої діяльності вихователь помітив, що дитина з особливими освітніми потребами по-різному реагує на запропоновані форми взаємодії та не виявляє інтересу до традиційних видів діяльності. Запропонуйте власну модель педагогічної підтримки дитини, визначте можливі методи та форми роботи, обґрунтуйте їх доцільність». Такий кейс не передбачає єдиного правильного рішення, а стимулює творче професійне мислення, здатність до педагогічного пошуку та розроблення індивідуальних стратегій підтримки дитини.

**Висновки.** Отже, кейс-метод є ефективним засобом професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки забезпечує поєднання теоретичних знань із практичним досвідом, наближаючи освітній процес у закладі вищої освіти до реальних умов педагогічної діяльності. Використання педагогічних кейсів сприяє розвитку професійного мислення, аналітичних і комунікативних умінь, формуванню здатності приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях, що є необхідними складниками професійної компетентності сучасного вихователя.

Застосування кейс-методу в підготовці майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти створює можливості для моделювання різноманітних ситуацій педагогічної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у розробленні системи педагогічних кейсів для освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх вихователів та визначенні методичних умов їх ефективного використання в освітньому процесі закладів вищої освіти.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 37 с. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvitiv-ukrayini

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.

3. Гречишкіна І., Макаренко І. Створення інклюзивного художньо-освітнього середовища у ЗДО: дидактичний підхід. *Acta Paedagogica Volynienses.* Луцьк: Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2025. № 4. С. 3–8. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.1

4. Друганова О. М., Мартиненко І. І. Кейс-технологія як ефективний спосіб підготовки сучасного викладача вищої школи. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.* 2019. № 46. С. 48–58. DOI: 10.34142/23128046.2019.46.04 (дата звернення: 14.07.2026)

5. Пащенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок.* 2015. No 8. С. 94–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_8_22 (дата звернення: 14.07.2026)

6. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 р. № 755-21. Київ, 2021. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/357-nakaz_755.pdf (дата звернення: 14.07.2026)

7. Словник іншомовних слів, за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука – 1-е видання, Київ : Українська радянська енциклопедія (УРЕ), 1974. 776 с.

8. Сурмін Ю.П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії дер жавного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28. URL: http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2015/06/04.pdf

9. Сурмін Ю.П., Сидоренко О.І. Створення кейса: практичні поради. К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2012. 48 с.

10. Швардак М. В. Технології педагогічного менеджменту: збірник кейсів. Навчально-методичний посібник для здобувачів денної та заочної форм навчання другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальностей 011 «Освітні, педагогічні науки», 073 «Менеджмент». Мукачево: МДУ, 2021. 40 с.

11. Шевченко О.П. Педагогічні умови використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітар них дисциплін у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Луганськ, 2011. 22 с.

12. Barnes L. B., Christensen C. R., Hansen A. J. *Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings. 3rd ed.* Boston: Harvard Business School Press, 1994. 412 p.

13. Guha M. Collins English Dictionary (Reference edition). *Reference Reviews.* 2016. Vol. 30, No. 4. P. 20–28. DOI: 10.1108/RR-02-2016-0029.

**REFERENCES:**

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity): nova redaktsiia [Basic component of preschool education (State standard of preschool education): New edition]. (2021). Nakaz MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021. https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvitiv-ukrayini [in Ukrainian].

2. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language].* Perun. [in Ukrainian].

3. Hrechyshkina, I., & Makarenko, I. (2025). Stvorennia inkliuzyvnoho khudozhno-osvitnoho seredovyshcha u ZDO: Dydaktychnyi pidkhid [Creating an inclusive artistic and educational environment in preschool education institutions: A didactic approach]. *Acta Paedagogica Volynienses*, (4), 3–8. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.1 [in Ukrainian].

4. Druhanova, O. M., & Martynenko, I. I. (2019). Keis-tekhnolohiia yak efektyvnyi sposib pidhotovky suchasnoho vykladacha vyshchoi shkoly [Case technology as an effective method of training a modern higher education teacher]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, (46), 48–58. https://doi.org/10.34142/23128046.2019.46.04 [in Ukrainian].

5. Pashchenko, T. (2015). Keis-metod yak suchasna tekhnolohiia navchannia spetsialnykh dystsyplin [The case method as a modern technology for teaching specialized disciplines]. *Molod i rynok*, (8), 94–99. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_8_22 [in Ukrainian].

6. Ministry of Economy of Ukraine. (2021). *Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity": Nakaz vid 19 zhovtnia 2021 roku № 755-21 [On approval of the Professional Standard "Preschool Education Institution Teacher": Order No. 755-21 of October 19, 2021].* https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/357-nakaz_755.pdf [in Ukrainian].

7. Melnychuk, O. S. (Ed.). (1974). *Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words].* Ukrainska Radianska Entsyklopediia. [in Ukrainian].

8. Surmin, Yu. P. (2015). Keis-metod: Stanovlennia ta rozvytok v Ukraini [The case method: Formation and development in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy*, (2), 19–28. http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2015/06/04.pdf [in Ukrainian].

9. Surmin, Yu. P., & Sydorenko, O. I. (2012). *Stvorennia keisa: Praktychni porady [Developing a case: Practical recommendations].* Navchalno-metodychnyi tsentr "Konsortsium iz udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini". [in Ukrainian].

10. Shvardak, M. V. (2021). *Tekhnolohii pedahohichnoho menedzhmentu: Zbirnyk keisiv [Technologies of pedagogical management: A collection of cases].* Mukachevo State University. [in Ukrainian].

11. Shevchenko, O. P. (2011). Pedahohichni umovy vykorystannia keis-metodu v protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions for the use of the case method in teaching humanities at higher technical educational institutions]. *Extended abstract of Candidate's thesis. Luhansk. [*in Ukrainian].

12. Barnes, L. B., Christensen, C. R., & Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the case method: Text, cases, and readings* (3rd ed.). Harvard Business School Press [in English].

13. Guha, M. (2016). Collins English Dictionary (Reference edition). *Reference Reviews, 30*(4), 20–28. https://doi.org/10.1108/RR-02-2016-0029 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.923.2:316.6-057.875:355.01
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.06

***Василь ГЕВКО***
*здобувач третього рівня вищої освіти (PhD) зі спеціальності «Психологія»,*
*Тернопільський національний педагогічний університет*
*імені Володимира Гнатюка*
*hevko.v@tnpu.edu.ua*
***ORCID:** 0009-0003-6685-4391*

# РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА СУСПІЛЬНИХ КРИЗ

***Анотація. Мета статті** – теоретично обґрунтувати роль соціальної підтримки у формуванні життєстійкості студентської молоді в умовах воєнного стану та суспільних криз, визначити механізми її ресурсного і стрес-буферного впливу та окреслити організаційні засади багаторівневої системи підтримки у закладі вищої освіти.*

***Методологія.** Дослідження має теоретико-аналітичний характер. Використано концептуальний аналіз понять «життєстійкість», «резильєнтність», «соціальна підтримка»; порівняння особистісного, процесуального та соціально-екологічного підходів; синтез результатів українських і зарубіжних досліджень; систематизацію форм підтримки; структурно-функціональне моделювання. Джерельну основу становлять рецензовані наукові публікації, присвячені життєстійкості, стресу, психічному благополуччю та освітній підтримці молоді. Праці, опубліковані російською мовою, а також видані на території Росії чи Білорусі, не використовувалися.*

*Соціальну підтримку визначено не як окремий зовнішній ресурс, а як систему взаємодій, через яку здобувач отримує емоційне прийняття, достовірну інформацію, практичну допомогу, оцінний зворотний зв'язок і досвід належності до спільноти. Обґрунтовано чотири взаємопов'язані механізми її впливу: відновлення відчуття безпеки та зв'язку; зменшення невизначеності й розширення доступу до ресурсів; підтримання суб'єктності, контролю та самоефективності; спільне смислотворення і збереження перспективи майбутнього. Показано, що позитивний ефект залежить не лише від кількості контактів, а передусім від сприйнятої доступності, своєчасності, відповідності потребам, добровільності, конфіденційності та здатності підтримки не підміняти активність самої молодої людини.*

***Наукова новизна.** Запропоновано ресурсно-буферну модель формування життєстійкості студентської молоді, у якій соціальна підтримка виконує подвійну функцію: безпосередньо посилює ресурси повсякденного функціонування і пом'якшує вплив воєнних та суспільних стресорів у кризових ситуаціях. Модель інтегрує мікрорівень близьких взаємин, мезорівень академічної спільноти, інституційний рівень сервісів і політик закладу вищої освіти та рівень партнерства з громадою і цифровими мережами.*

*Сформульовано орієнтири для побудови у закладах вищої освіти системи підтримки, що поєднує травма-інформовану педагогічну взаємодію, взаємодопомогу однолітків, доступне психологічне консультування, маршрути перенаправлення, кризові протоколи, гібридні сервіси та регулярне оцінювання потреб.*

***Висновки.** Соціальна підтримка сприяє життєстійкості тоді, коли допомагає студентові залишатися включеним у значущі відносини, зберігати авторство власних рішень, отримувати реальні ресурси та відновлювати здатність діяти. Інституційне завдання полягає не у створенні надмірно опікунського середовища, а у забезпеченні доступної, диференційованої й етично організованої підтримки, яка підсилює автономію та взаємну відповідальність учасників освітньої спільноти.*

***Ключові слова:** життєстійкість, резильєнтність, соціальна підтримка, студентська молодь, воєнний стан, суспільна криза, заклад вищої освіти.*

© В. Гевко, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Vasyl HEVKO***
*Postgraduate Student in Psychology,*
*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*
*hevko.v@tnpu.edu.ua*
***ORCID**: 0009-0003-6685-4391*

# THE ROLE OF SOCIAL SUPPORT IN FOSTERING RESILIENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS UNDER MARTIAL LAW AND SOCIETAL CRISES

***Abstract. Purpose is** to provide a theoretical justification of the role of social support in fostering resilience among university students under martial law and societal crises, to identify its resource-enhancing and stress-buffering mechanisms, and to outline the organisational foundations of a multilevel support system in higher education.*

***Methodology.** The study is theoretical and analytical. It applies conceptual analysis of resilience, hardiness and social support; comparison of trait-based, process-oriented and social-ecological approaches; synthesis of Ukrainian and international research; systematisation of support forms; and structural-functional modelling. The evidence base consists of peer-reviewed publications on resilience, stress, mental well-being and educational support for young people. Sources published in Russian or issued in the territory of Russia or Belarus were excluded.*

*Social support is interpreted not as an isolated external resource but as a system of interactions through which students receive emotional acceptance, reliable information, practical assistance, evaluative feedback and a sense of belonging. Four interrelated mechanisms are substantiated: restoring safety and connectedness; reducing uncertainty and expanding access to resources; sustaining agency, perceived control and self-efficacy; and enabling shared meaning-making and future orientation. The analysis demonstrates that the positive effect depends less on the sheer number of contacts than on perceived availability, timeliness, fit with actual needs, voluntariness, confidentiality and the capacity of support to strengthen rather than replace the student's own activity.*

***Scientific novelty.** A resource-buffer model of student resilience is proposed. In this model, social support performs a dual function: it directly strengthens resources for everyday functioning and buffers the impact of war-related and societal stressors during crises. The model integrates the micro-level of close relationships, the meso-level of peer and academic communities, the institutional level of university services and policies, and partnerships with communities and digital support networks.*

*The paper offers guidelines for developing a higher-education support system that combines trauma-informed teaching, peer support, accessible psychological counselling, referral pathways, crisis protocols, hybrid services and regular needs assessment.*

***Conclusions.** Social support fosters resilience when it helps students remain embedded in meaningful relationships, retain ownership of decisions, gain access to tangible resources and restore their capacity to act. The institutional task is not to create an overprotective environment, but to ensure accessible, differentiated and ethically organised support that strengthens autonomy and shared responsibility across the educational community.*

***Key words:** resilience, hardiness, social support, university students, martial law, societal crisis, higher education institution.*

**Постановка проблеми.** У сучасних обставинах функціонування українського суспільства в умовах воєнного стану, життєстійкість не може розглядатися винятково як індивідуальна «міцність» або вимога самостійно витримувати будь-яке навантаження. Сучасні підходи пов'язують резильєнтність із динамічною взаємодією особистості та середовища, а здатність адаптуватися – з доступністю ресурсів, що мають культурну й контекстуальну значущість [14, с. 6–10; 19; 20, с. 1–5]. Отже, наукове пояснення життєстійкості студентської молоді потребує переходу від моделі ізольованої саморегуляції до моделі взаємопов'язаних особистісних і соціальних ресурсів.

Одним із ключових таких ресурсів є соціальна підтримка. У класичній стрес-буферній концепції вона розглядається як чинник, що може позитивно впливати на благополуччя загалом і послаблювати негативні наслідки сильного стресу, змінюючи оцінювання загрози, доступність способів подолання та переживання власної спроможності [8, с. 310–314]. Проте, важливо дослідити не лише джерела й види підтримки, а механізми, умови та межі її впливу на життєстійкість.

Практичне значення проблеми безпосередньо стосується діяльності закладів вищої освіти (ЗВО). Університет у кризовий період залишається не тільки місцем опанування освітньої програми, а й середовищем регулярної комунікації, належності, прогнозованості та доступу до допомоги. Від якості взаємодії з викладачами, однолітками,

кураторами, адміністрацією і психологічною службою залежить, чи стане освітня спільнота додатковим ресурсом, чи, навпаки, джерелом тиску. Відповідно, важливим науково-практичним завданням є обґрунтування такої системи підтримки, яка одночасно знижує ризики дезадаптації, підтримує участь у навчанні та не позбавляє студента суб'єктності.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Теоретичне підґрунтя дослідження утворюють кілька взаємодоповнювальних наукових ліній. Перша пов'язана з концепцією hardiness С. Мадді, у якій стійке функціонування в умовах стресу пояснюється поєднанням залученості, контролю та прийняття виклику. Ці настанови підтримують активне включення в події, пошук зон впливу і трактування змін як можливості для навчання, а не лише як загрози [13, с. 83–87]. Дослідження взаємодії життєстійкості та соціальної підтримки показують, що вони можуть виконувати відносно самостійні, але взаємопосилювальні захисні функції [16, с. 813–817].

Друга лінія – коли увага переноситься з набору сталих рис на процес успішної адаптації за наявності значущих труднощів, а також на взаємодію індивідуальних, сімейних, освітніх, громадських і культурних ресурсів [14; 19; 20]. Такий підхід особливо продуктивний для аналізу воєнної реальності, оскільки один і той самий студент може демонструвати високу здатність до навчальної самоорганізації, але потребувати значної допомоги у сфері емоційного відновлення або розв'язання матеріальних проблем. Отже, життєстійкість має контекстний і нерівномірний характер, а її розвиток залежить від якості доступних систем підтримки.

Третю лінію становлять дослідження соціальної підтримки. С. Коен і Т. Віллс розмежували її загальний позитивний ефект і буферний ефект за умов високого стресу [8]. Г. Зімет та співавтори акцентували значення суб'єктивно сприйнятої підтримки з боку сім'ї, друзів і значущих інших [21, с. 30–33]. Л. Сіппел та співавтори пояснюють посилення резильєнтності через соціальну інтеграцію, доступ до інструментальних ресурсів, регуляцію стресових реакцій, підтримання позитивного самосприйняття і смислотворення [18]. У рекомендаціях щодо допомоги після масових травматичних подій соціальна пов'язаність розглядається поряд із безпекою, заспокоєнням, відчуттям ефективності та надією як один із базових напрямів втручання [9, с. 283–291].

Сучасні дослідження студентської молоді підтверджують зв'язок соціальної підтримки з благополуччям, нижчим ризиком психологічного неблагополуччя та кращою адаптацією [17], хоча сила ефекту залежить від джерела, форми й контексту підтримки [12]. У дослідженні студентів в умовах воєнного стресу в Україні особистісні ресурси розглядаються в поєднанні з умовами соціального функціонування [10]. Аналіз досвіду українських студентів показує, що освіта може виконувати емоційно підтримувальну функцію через сталість контакту, взаємне піклування, гнучкість і відчуття спільноти [11]. Дані про українців, які залишилися в країні або були вимушені виїхати, також указують на позитивні зв'язки соціальної підтримки з резильєнтністю та позитивним афектом [15, с. 26–29].

В українському науковому дискурсі життєстійкість розглядають як адаптаційний ресурс у ситуаціях невизначеності [5, с. 24–29], а резильєнтність студентів – як здатність, що потребує цілеспрямованого розвитку в освітньому середовищі [3, с. 18–22; 4, с. 14–17]. Праці із соціально-педагогічного та соціально-психологічного супроводу наголошують на комплексності допомоги, поєднанні індивідуальної й групової роботи, розвитку навичок саморегуляції, використанні цифрових форматів і створенні сприятливого середовища [1, с. 8–13; 7, с. 12–18].

Водночас у наявних публікаціях недостатньо систематизованим залишається питання, як саме підтримка переходить із зовнішньої дії у внутрішню здатність здобувача зберігати або відновлювати активність; за яких умов вона посилює контроль і автономію, а за яких породжує залежність чи спротив; як узгодити міжособистісний, освітній та інституційний рівні. Саме ця прогалина визначає спрямованість пропонованого теоретичного узагальнення.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі соціальної підтримки у формуванні життєстійкості студентської молоді в умовах воєнного стану та суспільних

криз. Для досягнення мети поставлено такі завдання: уточнити співвідношення понять «життєстійкість», «резильєнтність» і «соціальна підтримка»; систематизувати форми та джерела підтримки, релевантні студентському середовищу; визначити психологічні механізми її впливу; запропонувати ресурсно-буферну модель формування життєстійкості; окреслити принципи й організаційні рівні підтримки в ЗВО; визначити ризики неефективної або неетичної допомоги.

Методологія дослідження ґрунтується на теоретико-аналітичному огляді українських і зарубіжних рецензованих джерел, концептуальному та порівняльному аналізі, синтезі, систематизації й структурно-функціональному моделюванні. Робота не містить нових емпіричних даних; запропонована модель є результатом теоретичного узагальнення і потребує подальшої емпіричної перевірки на різних групах здобувачів.

**Виклад основного матеріалу.** Життєстійкість і соціальна підтримка: понятєві межі.

У науковій літературі український термін «життєстійкість» використовується для позначення близьких, але не тотожних феноменів [2]. У вузькому значенні він відповідає hardiness – системі настанов залученості, контролю та прийняття виклику [13]. У ширшому значенні поняття наближається до resilience – процесу підтримання, відновлення або перебудови адаптивного функціонування після впливу труднощів [19]. Для цілей цієї статті життєстійкість студентської молоді визначено як інтегративну динамічну здатність зберігати або відновлювати психологічне й соціальне функціонування, продовжувати значущу діяльність, гнучко змінювати способи дії та підтримувати перспективу розвитку за умов тривалих чи раптових кризових впливів. Компоненти hardiness розглядаються як важлива, але не вичерпна внутрішньоособистісна основа цієї здатності.

Таке визначення передбачає три взаємопов'язані результати. Перший – стабілізаційний: зниження дезорганізації, відновлення базового відчуття безпеки й можливості виконувати повсякденні дії. Другий – адаптаційний: добір реалістичних стратегій навчання, спілкування, самодопомоги та звернення по допомогу відповідно до нових умов. Третій – розвитковий: переосмислення досвіду, зміцнення компетентності, розширення соціальної участі та побудова оновлених життєвих планів.

Соціальна підтримка в цьому контексті – це доступна та суб'єктивно значуща система відносин і дій, завдяки якій особа переживає прийняття й належність, отримує інформаційні, матеріальні та організаційні ресурси, може перевірити власне бачення ситуації і звернутися по допомогу без приниження чи втрати автономії. Доцільно розрізняти отриману підтримку, тобто конкретні дії інших людей або інституцій, і сприйняту підтримку – переконання, що допомога доступна в разі потреби. Саме сприйнята доступність часто створює почуття захищеності ще до фактичного звернення [21].

У студентському середовищі джерелами підтримки можуть бути родина, партнер або партнерка, друзі, академічна група, студентські організації, викладачі, куратори, адміністрація, психологічна служба, медичні й соціальні сервіси, громадські та волонтерські організації, професійні спільноти, а також цифрові мережі. Ці джерела не є взаємозамінними. Друг може забезпечити емоційне прийняття, але не має повноважень змінити термін виконання завдання та ін. Ефективність виникає завдяки узгодженню ролей і маршрутам перенаправлення.

Форми соціальної підтримки та їхній потенціал у ЗВО.

Зміст підтримки доцільно систематизувати за функцією, яку вона виконує у подоланні конкретних труднощів. Поділ є аналітичним: у реальній взаємодії одна дія може поєднувати кілька функцій. Наприклад, розмова з куратором одночасно зменшує емоційне напруження, уточнює можливі рішення і відкриває доступ до інституційного ресурсу. Узагальнення форм підтримки та прикладів їх реалізації подано в таблиці 1.

Усі форми підтримки мають бути узгоджені з висловленою або ретельно з'ясованою потребою, інакше допомога може сприйматися як контроль.

***Механізми впливу соціальної підтримки на життєстійкість.***

Перший механізм – відновлення безпеки та соціальної пов'язаності. Війна і суспільні

Таблиця 1

**Форми соціальної підтримки та способи їх реалізації в ЗВО**

| Форма підтримки | Психологічна функція | Приклади реалізації у ЗВО |
|---|---|---|
| Емоційна | Прийняття, емпатійне слухання, нормалізація переживань, підтримання гідності. | Регулярний контакт куратора; групи взаємодопомоги; доступне психологічне консультування. |
| Інформаційна | Зменшення невизначеності, пояснення варіантів дії, надання перевіреної інформації. | Єдиний навігатор допомоги; чіткі повідомлення про зміни; консультації щодо академічних процедур. |
| Інструментальна | Безпосереднє зменшення практичного або матеріального навантаження. | Гнучкі терміни; технічна підтримка; стипендії й фонди допомоги; сприяння поселенню. |
| Оцінна | Реалістичний зворотний зв'язок, визнання зусиль, допомога у визначенні посильних цілей. | Наставництво; індивідуальні навчальні плани; формувальне оцінювання; кар'єрне консультування. |
| Мережева / підтримка належності | Включення у взаємні зв'язки, досвід спільності, доступ до колективних ресурсів. | Академічні спільноти; студентське самоврядування; волонтерські та професійні ініціативи; клуби. |

кризи порушують базову передбачуваність та можуть звужувати увагу до ознак загрози. Регулярний контакт із надійними людьми, чіткі правила комунікації, своєчасне інформування і досвід доброзичливої присутності зменшують відчуття ізольованості. Соціальна пов'язаність не заперечує небезпеку, але створює психологічний простір, у якому переживання можуть бути названі, розділені й упорядковані. Саме тому вона входить до базових елементів підтримки після масової травматизації [9].

Другий механізм – зниження невизначеності та розширення ресурсів подолання. Кризовий стрес посилюється, коли людина не розуміє, що відбувається, яких дій від неї очікують і де шукати допомогу. Доступ до перевіреної інформації, зрозумілих алгоритмів, матеріальних ресурсів і організаційної гнучкості змінює первинне оцінювання ситуації: проблема перестає виглядати цілком неконтрольованою. На цьому рівні підтримка виконує буферну функцію, оскільки послаблює зв'язок між силою стресора та негативними наслідками [8].

Третій механізм – підтримання суб'єктності, контролю та самоефективності. Допомога сприяє життєстійкості не тоді, коли інша особа повністю перебирає керування, а коли розширює можливості самостійного вибору. Запитання «Який варіант зараз був би для тебе посильним?» більшою мірою підтримує контроль, ніж директива «Ти повинен зробити так» [13; 16].

Четвертий механізм – спільне смислотворення і підтримання майбутньої перспективи. За тривалої кризи руйнуються не лише плани, а й пояснення того, навіщо продовжувати зусилля. Діалог із близькими, наставниками та академічною спільнотою допомагає інтегрувати події у життєву історію, зберігати зв'язок між поточним навчанням і майбутньою професійною роллю, бачити власний внесок у спільноту. Надія в такому розумінні не є запереченням реальності; вона ґрунтується на досвіді зв'язку, доступних шляхах дії та можливості розподіляти навантаження [9; 18].

Окреслені механізми діють взаємозалежно. Наприклад, емоційне співчуття без практичного рішення може не зменшити навантаження, а матеріальна допомога без поваги до гідності – посилити безсилля. Отже, підтримка має розглядатися як координований процес, а не сума розрізнених послуг.

Ресурсно-буферна модель формування життєстійкості студентської молоді.

На основі проведеного аналізу запропоновано ресурсно-буферну модель, у якій соціальна підтримка виконує дві функції. Ресурсна функція проявляється у повсякденному зміцненні належності, компетентності, доступу до інформації та можливостей участі навіть за відсутності гострої кризи. Буферна функція актуалізується за високого навантаження, коли підтримка послаблює вплив стресорів через зміну оцінювання ситуації, практичне зменшення вимог, спільне регулювання емоцій і мобілізацію допомоги.

Вхідними умовами моделі є воєнні та суспільні стресори, а також індивідуальна життєва ситуація студента. До стресорів

належать безпосередня загроза життю, втрати, переміщення, переривання навчання, економічна нестабільність, інформаційні атаки, конфлікти та невизначеність. Тому універсальна однакова допомога всім не забезпечує справедливості; потрібна пропорційність ресурсів реальному навантаженню.

Центральний блок моделі утворюють чотири описані механізми: безпека і зв'язок; доступ до ресурсів і зниження невизначеності; суб'єктність і самоефективність; смислотворення і перспектива. Їх активують різні форми підтримки на чотирьох рівнях: мікрорівні близьких відносин; мезорівні академічної групи, однолітків і викладачів; інституційному рівні політик, сервісів та управлінських рішень; рівні партнерства з громадою, системою охорони здоров'я, соціальними службами, громадськими організаціями й цифровими платформами. Вихідними результатами є стабілізація, адаптивне функціонування та, за наявності відповідних умов, розвиток.

Модель передбачає зворотний зв'язок. Студент, який відновлює активність, сам стає джерелом підтримки для однолітків, долучається до волонтерства, студентського самоврядування або професійних ініціатив. Проте взаємність не означає обов'язку негайно «віддячити» за допомогу. У кризовий період баланс внеску може бути нерівномірним, а відновлення взаємності – відкладеним. Важливим є збереження гідності, права відмовитися і можливості змінити формат допомоги.

Багаторівнева організація підтримки у ЗВО.

На інституційному рівні підтримка повинна бути видимою, доступною й узгодженою. Необхідні єдиний інформаційний простір із перевіреними контактами, конфіденційні канали звернення, алгоритми реагування на кризові стани, маршрути перенаправлення, можливість дистанційної консультації, адаптації для студентів з інвалідністю, а також правила академічної гнучкості. Окремим завданням є підтримка викладачів і працівників, адже виснажена система не може тривалий час надавати якісну допомогу. Практики супроводу мають поєднувати індивідуальні, групові, цифрові та середовищні рішення [1; 7].

На рівні партнерств університет не повинен намагатися самостійно закрити всі потреби. Ефективна система передбачає угоди й робочі контакти з центрами психічного здоров'я, соціальними службами, медичними установами, ветеранськими та молодіжними організаціями, місцевими громадами. Цифрові сервіси розширюють доступ для переміщених студентів і тих, хто навчається асинхронно, але потребують захисту персональних даних, перевірки компетентності надавачів і альтернатив для осіб з нестабільним зв'язком.

Організаційно доцільною є ступенева модель. Перший рівень – універсальні профілактичні заходи для всієї спільноти: зрозуміла комунікація, психоосвіта, розвиток взаємопідтримки, безпечний дизайн освітнього процесу. Другий – цільові короткострокові програми для груп підвищеного ризику або студентів із вираженими труднощами адаптації. Третій – спеціалізована психологічна, психотерапевтична, психіатрична, медична чи соціальна допомога за межами компетенції викладача або ровесника. Перехід між рівнями має бути простим, некаральним і конфіденційним.

Умови ефективності та ризики підтримувальної взаємодії.

Першою умовою є відповідність допомоги актуальній потребі. Емоційна розмова не замінить вирішення питання з поселенням, а інформаційна пам'ятка – фахової допомоги за наявності ризику самоушкодження. Тому підтримка починається з уважного з'ясування ситуації, пріоритетів і бажаного формату. Другою умовою є своєчасність: затримка відповіді або складна бюрократична процедура знижують довіру й можуть зробити ресурс недоступним саме в критичний момент. Третьою умовою є автономієпідтримувальний характер. Надмірна опіка, директивність, публічне розкриття проблеми або прийняття рішень без участі студента послаблюють контроль і суперечать меті розвитку життєстійкості. Четверта умова – компетентність та етичність: конфіденційність, інформована згода, недискримінація, чіткі професійні межі, безпечне зберігання даних і перенаправлення у випадках, що виходять за межі ролі надавача підтримки.

П'ятою умовою є доступність і справедливість. Потрібні очні й дистанційні формати, асинхронні канали, фізична та інформаційна

безбар'єрність. Шоста умова – регулярне оцінювання: ЗВО має відстежувати не лише кількість проведених заходів, а охоплення, задоволеність, час очікування, відчуття безпеки, збереження навчальної участі й результати перенаправлення.

Серед ризиків слід виокремити формалізацію допомоги, «токсичний позитив», стигматизацію тих, хто звертається, нерівний доступ, перевантаження активних волонтерів і ровесників-помічників, поширення неперевірених порад, змішування педагогічної та терапевтичної ролей. Не менш небезпечним є припущення, що достатньо разової тренінгової події. Життєстійкість формується не одноразовим закликом бути сильним, а повторюваним досвідом безпечних взаємин, реального впливу, посильної участі й доступу до ресурсів.

Отже, соціальна підтримка є продуктивною тоді, коли її результатом стає не пасивна залежність, а розширення здатності особи орієнтуватися в ситуації, ухвалювати рішення, підтримувати зв'язки й діяти відповідно до цінностей. ЗВО повинно оцінювати кожну ініціативу за запитанням: чи збільшує вона реальні можливості студента та його відчуття суб'єктності?

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати соціальну підтримку як один із системоутворювальних чинників життєстійкості студентської молоді в умовах воєнного стану та суспільних криз. Запропонована ресурсно-буферна модель поєднує два шляхи впливу соціальної підтримки: пряме накопичення ресурсів повсякденного функціонування та пом'якшення наслідків високого стресу. Для практики вищої освіти це означає необхідність переходу від сукупності окремих заходів до скоординованої ступеневої системи. Обов'язковими характеристиками такої системи є травма-інформована комунікація, доступність, конфіденційність, автономієпідтримувальний характер, компетентність надавачів, гібридні формати, міжвідомче партнерство й регулярне оцінювання результатів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ресурсно-буферної моделі.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Амеліна В., Бибик Д. Соціально-педагогічний супровід розвитку життєстійкості дітей та молоді, що постраждали від війни. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2025. № 29, кн. 1. С. 4–17. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-4-17 .

2. Ассонов Д., Хаустова О. Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. *Психосоматична медицина та загальна практика.* 2019. Т. 4, № 3–4. e0404219. DOI: https://doi.org/10.26766/pmgp.v4i3-4.219.

3. Буровицька А. І. Особливості резильєнтності студентів під час навчання в умовах воєнного часу. *Наукові записки*. Серія: Психологія. 2024. № 2. С. 17–23. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-2.

4. Коновалова О. В., Бикова С. В. Формування резильєнтності у студентської молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Психологія. 2023. № 3. С. 13–17. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.2.

5. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості у реальності невизначеності життя. *Слобожанський науковий вісник.* Серія: Психологія. 2023. № 2. С. 24–29. DOI: https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.2.4.

6. Прокоф'єва Л. О. Особливості психологічного стану студентської молоді в умовах війни. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2024. № 92. С. 146–155. DOI: https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.13.

7. Титаренко Т. М. Соціально-психологічний супровід постраждалих унаслідок травматизації: євроінтеграційні перспективи. *Проблеми політичної психології.* 2022. Т. 25, № 11. С. 7–23. DOI: https://doi.org/10.33120/popp-Vol25-Year2022-92.

8. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin.* 1985. Vol. 98, No. 2. P. 310–357. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310.

9. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A., Brymer M. J., Friedman M. J., Friedman M., Gersons B. P. R., de Jong J. T. V. M., Layne C. M., Maguen S., Neria Y. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: empirical evidence. *Psychiatry*. 2007. Vol. 70, No. 4. P. 283–315. DOI: https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283.

10. Kokun O., Bezverkhyi O. Ukrainian students' personal resources and resistance to war stress: a cross-sectional survey. *Journal of Loss and Trauma.* 2024. Vol. 29, No. 8. P. 976–993. DOI: https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2325084.

11. Lavrysh Y., Watanabe M., Lytovchenko I., Lukianenko V., Synekop O., Chugai O. Education as emotional support: coping, connection and resilience among Ukrainian students in wartime. *Teaching in Higher Education.* 2026. Vol. 31, No. 3. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2026.2614962.

12. Li R., Hassan N. C., Zhu Q., Ouyang S., Dong J. A systematic review on the impact of social support on college students' wellbeing and mental health. *PLOS ONE.* 2025. Vol. 20, No. 7. e0325212. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0325212.

13. Maddi S. R. The personality construct of hardiness: I. Effects on experiencing, coping, and strain. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research.* 1999. Vol. 51, No. 2. P. 83–94. DOI: https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.83.

14. Masten A. S. Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development.* 2014. Vol. 85, No. 1. P. 6–20. DOI: https://doi.org/10.1111/cdev.12205.

15. Moret-Tatay C., Zharova I., Cloquell A., Pérez-Bermejo M., Murphy M., Arteaga F. Social support increases resilience and affect in non-displaced Ukrainians and refugees after a year of war. *Psicothema.* 2025. Vol. 37, No. 1. P. 21–31. DOI: https://doi.org/10.70478/psicothema.2025.37.03.

16. Pengilly J. W., Dowd E. T. Hardiness and social support as moderators of stress. *Journal of Clinical Psychology.* 2000. Vol. 56, No. 6. P. 813–820. DOI: https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200006)56:6<813::AID-JCLP10>3.0.CO;2-Q.

17. Selak Š., Crnkovič N., Šorgo A., Gabrovec B., Cesar K., Žmavc M. Resilience and social support as protective factors against suicidal ideation among tertiary students during COVID-19: a cross-sectional study. *BMC Public Health.* 2024. Vol. 24. Article 1942. DOI: https://doi.org/10.1186/s12889-024-19470-1.

18. Sippel L. M., Pietrzak R. H., Charney D. S., Mayes L. C., Southwick S. M. How does social support enhance resilience in the trauma-exposed individual? *Ecology and Society.* 2015. Vol. 20, No. 4. Article 10. DOI: https://doi.org/10.5751/ES-07832-200410.

19. Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology.* 2014. Vol. 5, No. 1. Article 25338. DOI: https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338.

20. 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.

21. Zimet G. D., Dahlem N. W., Zimet S. G., Farley G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment.* 1988. Vol. 52, No. 1. P. 30–41. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2.

**REFERENCES:**

1. Amelina, V., & Bybyk, D. (2025). Sotsialno-pedahohichnyi suprovid rozvytku zhyttiestiikosti ditei ta molodi, shcho postrazhdaly vid viiny [Social-pedagogical support for developing the resilience of children and youth affected by war]. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi, 29(1), 4–17. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-4-17 [in Ukrainian].

2. Assonov, D., & Khaustova, O. (2019). Rozvytok kontseptsii rezyliiensu v naukovii literaturi protiahom ostannikh rokiv [Development of the resilience concept in scientific literature in recent years]. Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka, 4(3–4), e0404219. https://doi.org/10.26766/pmgp.v4i3-4.219 [in Ukrainian].

3. Burovytska, A. I. (2024). Osoblyvosti rezyliientnosti studentiv pid chas navchannia v umovakh voiennoho chasu [Features of students' resilience while studying in wartime]. Naukovi zapysky. Seriia: Psykholohiia, 2, 17–23. https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-2 [in Ukrainian].

4. Konovalova, O. V., & Bykova, S. V. (2023). Formuvannia rezyliientnosti u studentskoi molodi [Fostering resilience among university students]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia, 3, 13–17. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.2 [in Ukrainian].

5. Kuzikova, S. B., & Shcherbak, T. I. (2023). Zhyttiestiikist yak adaptatsiinyi resurs osobystosti u realnosti nevyznachenosti zhyttia [Hardiness as an adaptive personal resource in the reality of life uncertainty]. Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Psykholohiia, 2, 24–29. https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.2.4 [in Ukrainian].

6. Prokofieva, L. O. (2024). Osoblyvosti psykholohichnoho stanu studentskoi molodi v umovakh viiny [Features of the psychological state of university students during war]. Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru, 92, 146–155. https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.13 [in Ukrainian].

7. Tytarenko, T. M. (2022). Sotsialno-psykholohichnyi suprovid postrazhdalykh unaslidok travmatyzatsii: yevrointehratsiini perspektyvy [Socio-psychological support for trauma survivors: European integration prospects]. Problemy politychnoi psykholohii, 25(11), 7–23. https://doi.org/10.33120/popp-Vol25-Year2022-92 [in Ukrainian].

8. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin, 98(2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

9. Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman, M., Gersons, B. P. R., de Jong, J. T. V. M., Layne, C. M., Maguen, S., & Neria, Y. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. Psychiatry, 70(4), 283–315. https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283

10. Kokun, O., & Bezverkhyi, O. (2024). Ukrainian students' personal resources and resistance to war stress: A cross-sectional survey. Journal of Loss and Trauma, 29(8), 976–993. https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2325084

11. Lavrysh, Y., Watanabe, M., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., Synekop, O., & Chugai, O. (2026). Education as emotional support: Coping, connection and resilience among Ukrainian students in wartime. Teaching in Higher Education, 31(3). https://doi.org/10.1080/13562517.2026.2614962

12. Li, R., Hassan, N. C., Zhu, Q., Ouyang, S., & Dong, J. (2025). A systematic review on the impact of social support on college students' wellbeing and mental health. PLOS ONE, 20(7), e0325212. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0325212

13. Maddi, S. R. (1999). The personality construct of hardiness: I. Effects on experiencing, coping, and strain. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 51(2), 83–94. https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.2.83

14. Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. Child Development, 85(1), 6–20. https://doi.org/10.1111/cdev.12205

15. Moret-Tatay, C., Zharova, I., Cloquell, A., Pérez-Bermejo, M., Murphy, M., & Arteaga, F. (2025). Social support increases resilience and affect in non-displaced Ukrainians and refugees after a year of war. Psicothema, 37(1), 21–31. https://doi.org/10.70478/psicothema.2025.37.03

16. Pengilly, J. W., & Dowd, E. T. (2000). Hardiness and social support as moderators of stress. Journal of Clinical Psychology, 56(6), 813–820. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200006)56:6<813::AID-JCLP10>3.0.CO;2-Q

17. Selak, Š., Crnkovič, N., Šorgo, A., Gabrovec, B., Cesar, K., & Žmavc, M. (2024). Resilience and social support as protective factors against suicidal ideation among tertiary students during COVID-19: A cross-sectional study. BMC Public Health, 24, 1942. https://doi.org/10.1186/s12889-024-19470-1

18. Sippel, L. M., Pietrzak, R. H., Charney, D. S., Mayes, L. C., & Southwick, S. M. (2015). How does social support enhance resilience in the trauma-exposed individual? Ecology and Society, 20(4), 10. https://doi.org/10.5751/ES-07832-200410

19. Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. European Journal of Psychotraumatology, 5(1), 25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338

20. 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. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

21. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Journal of Personality Assessment, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 37.012:519.22:159.9
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.07

***Валентина ГОРЛАЧ***
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*доцент кафедри психології,*
*Запорізький національний університет*
*val_g161@ukr.net*
***ORCID:*** *0000-0001-6719-5605*

## СУЧАСНІ ПРОГРАМНІ ІНСТРУМЕНТИ МАТЕМАТИКО-СТАТИСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

***Анотація. Мета статті*** *полягає у здійсненні порівняльного аналізу сучасного програмного забезпечення, що застосовується для математико-статистичної обробки отриманих під час психолого-педагогічних досліджень експериментальних даних, визначенні їхніх переваг, недоліків та особливостей застосування.* ***Методологія дослідження*** *ґрунтується на поєднанні загальнонаукових (аналізу, синтезу, порівняння, систематизації та узагальнення), міждисциплінарного й компетентнісного підходів із використанням теоретичних методів аналізу наукових джерел, порівняльної характеристики сучасного програмного забезпечення та узагальнення практичного досвіду його застосування в психологічних та педагогічних дослідженнях.* ***Наукова новизна*** *полягає у комплексному порівняльному аналізі сучасних програмних інструментів для математико-статистичної обробки емпіричних даних (SPSS Statistics, STATISTICA, R, Python, JASP, Jamovi), визначенні особливостей їх використання у психолого-педагогічних дослідженнях, а також обґрунтуванні критеріїв вибору певного програмного продукту залежно від обсягу вибірки та складності статистичного аналізу.* ***Висновки.*** *Доведено, що застосування сучасних програмних засобів математико-статистичного аналізу є необхідною умовою забезпечення об'єктивності та достовірності результатів психолого-педагогічних досліджень. З'ясовано, що найбільш оптимальним вибором для більшості психолого-педагогічних досліджень є програмні продукти SPSS, JASP і Jamovi, які поєднують широкий функціонал зі зручністю використання, тоді як програмні середовища R і Python є найбільш доцільними для обробки великих масивів даних, побудови складних статистичних моделей та міждисциплінарних досліджень. Обґрунтовано, що залучення сучасних програмних засобів математико-статистичної обробки даних до психолого-педагогічних досліджень українських науковців сприятиме їх інтеграції у світовий науковий простір.*

***Ключові слова:*** *математичні методи у психології і педагогіці, статистичний аналіз експериментальних даних, психолого-педагогічні дослідження, програмне забезпечення психолого-педагогічних експериментів.*

***Valentyna GORLACH***
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Psychology,*
*Zaporizhzhia National University*
*val_g161@ukr.net*
***ORCID:*** *0000-0001-6719-560*

## MODERN SOFTWARE FOR MATHEMATICAL AND STATISTICAL DATA ANALYSIS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

***Abstract. The purpose*** *of the article is to carry out a comparative analysis of modern software used for mathematical and statistical processing of experimental data obtained during psychological and pedagogical research, to determine their advantages, disadvantages and features of application.* ***The research methodology*** *is based on a combination of general scientific (analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization), interdisciplinary and competency-based approaches using theoretical methods of analyzing scientific sources, comparative characteristics of modern software and generalization of practical experience of its application in psychological and pedagogical research.* ***The scientific novelty*** *lies in a comprehensive comparative analysis of modern software tools for mathematical and statistical processing of empirical data (SPSS Statistics, STATISTICA, R, Python, JASP, Jamovi), determining the features of their use in psychological and pedagogical research, as well as substantiating the criteria for choosing a particular software product depending on the sample size and complexity of statistical analysis.* ***Conclusions.*** *It is proven that the use of modern*

© В. Горлач, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*software tools for mathematical and statistical analysis is a necessary condition for ensuring the objectivity and reliability of the results of psychological and pedagogical research. It is found that the most optimal choice for most humanitarian research is the software products SPSS, JASP and Jamovi, which combine wide functionality with ease of use, while the software environments R and Python are the most appropriate for processing large data sets, building complex statistical models and interdisciplinary research. It is substantiated that the involvement of modern software tools for mathematical and statistical data processing in the psychological and pedagogical research of Ukrainian scientists will contribute to their integration into the global scientific space.*

***Key words:*** *mathematical methods in psychology and pedagogy, statistical analysis of experimental data, psychological and pedagogical research, software for psychological and pedagogical experiments.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні важко уявити наукове дослідження, яке б проводилось виключно в межах якоїсь однієї спеціальності або навіть напряму. Міждисциплінарність стала невід'ємною характеристикою сучасної науки, і це є абсолютно органічним відображенням складної та взаємопов'язаної реальності. Методологічна база та інструментарій одних галузей цілком природно використовуються для доведення наукових гіпотез, що висуваються в межах інших. До певного часу гуманітарні науки на кшталт педагогіки та психології базувалися здебільшого на якісних, описових та герменевтичних методах, однак сучасний світ, який активно входить в епоху тотальної цифровізації й постає перед викликами, пов'язаними з необхідністю аналітичної обробки великих масивів даних, вимагає залучення сучасних програмних інструментів математико-статистичного аналізу. Об'єктивна оцінка результатів проведених досліджень, експериментальна перевірка наукових гіпотез, моделювання складних психолого-педагогічних процесів, – все це неможливо собі уявити без застосування методів математичної статистики. Саме використання математико-статистичного інструментарію дозволяє уникати впливу суб'єктивного чинника на інтерпретацію результатів та забезпечую верифікацію отриманих експериментальних даних.

Головною перешкодою широкого і вільного застосування статистичних методів завжди залишалась складність математичного аналізу для науковців гуманітарного профілю. Проте розвиток і поширення спеціалізованого програмного забезпечення дозволяє подолати цю перешкоду й пропонує вченим-гуманітаріям широкий арсенал програмних продуктів для математико-статистичної обробки результатів експериментів. Замість громіздких обчислень статистичних критеріїв вручну за формулами критично важливими стають вибір доцільного програмного забезпечення, правильна підготовка отриманих даних, вибір коректного і релевантного статистичного критерію та професійна інтерпретація отриманих результатів.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Науковці одностайні в розумінні того, що використання «сучасних інструментів аналізу даних сприяє підвищенню точності досліджень, забезпечує автоматизацію обчислювальних процесів і покращує візуалізацію результатів» [3, с. 49]. В своїй роботі «Застосування математико-статистичних методів у психології: можливості, обмеження та перспективи розвитку» Вавринів О. С., Яремко Р. Я., Коваль І. С. розглядають методи математичної статистики, які найчастіше застосовують в експериментальних психологічних дослідженнях для верифікації отриманих даних та доказовості наукових гіпотез. Окремо фахівці наголошують на сучасних трендах, одним з яких, на їх думку, є автоматизація процесів обробки й інтерпретації результатів дослідження, пов'язана із загальною «цифровізацією наукових процесів» [1, с. 18]. Науковці підкреслюють, що такі програмні продукти як SPSS, Python, JASP, Jamovi здатні, з одного боку, прискорити й полегшити процедури математико-статистичного аналізу в психологічних експериментах, а з іншого, забезпечити доказовість отриманих результатів. Наукові дослідження Виноградова В. пов'язані з детальним розглядом можливостей мови та програмного середовища R у психологічних дослідженнях. Автор наголошує на необхідності використання сучасних програмних засобів, таких як R, що підвищує довіру до результатів психологічних досліджень. В роботі надається практична ілюстрація проведення статистичного аналізу експериментальних даних психологічного дослідження за допомогою програмного середовища R з детальним оглядом основних функціональних можливостей цього програмного інструмента [2]. Джунь Й. В., Ясінський Л. Я., Соловей Л. Я. зосередили свою

увагу на використанні можливостей мови R для аналізу даних педагогічних досліджень методами математичної статистики. Науковці пропонують детальний аналіз головних функціональних можливостей середовища R, його основних пакетів, що використовуються для статистичної обробки, інтерпретації та візуалізації отриманих результатів. На окрему увагу заслуговують конкретні приклади застосування R в педагогічних дослідженнях, які, на думку авторів, підтверджують доступність та ефективність зазначеного програмного інструменту [3]. На дослідженні можливостей програмного середовища jamovi «як ефективного інструменту статистичного аналізу даних» [4, с. 49] зосереджена увага Жерновнікової Я. та Пятисоцької С. Дослідниці в своїй роботі описують функціональні можливості програми, окремо відмічаючи зручний і зрозумілий інтерфейс. На прикладі статистичного аналізу експериментальних даних показано процес розрахунку показників описової статистики, t-критерію Стьюдента та кореляційного аналізу. Особливу увагу приділено можливостям візуалізації отриманих результатів [4]. Троценко А. в своїй роботі «Конфірматорний факторний аналіз шкали особистісної динаміки» надає результати психометричної перевірки Шкали особистісної динаміки за допомогою конфірматорного факторного аналізу, здійсненого в програмному середовищі R (RStudio). Науковець доводить узгодженість теоретичної концепції з отриманими емпіричними даними, спираючись на відповідні критерії і показники. В статті проілюстровано, як за допомогою програмного засобу R можливо науково обґрунтовано довести валідність і надійність певної методики [5]. Питанням дослідження вільного та відкритого програмного забезпечення для математико-статистичного аналізу даних приділяє увагу й Уджмаджурідзе Г. Автор наголошує на необхідності формування у здобувачів освіти навичок математико-статистичного аналізу даних, окрему увагу приділяючи вільному та відкритому програмному забезпеченню як альтернативі комерційним продуктам. Порівнявши виконання стандартних процедур статистичного аналізу, автор приходить до висновку, що найкраще співвідношення зручності, функціональності й візуалізації результатів аналізу демонструють програмні продукти JASP і jamovi [6]. Огляду пакетів статистичного аналізу для соціальних наук на прикладі використання програмних інструментів математичко-статистичної обробки даних в бібліотеках присвятив своє дослідження А. Сінг. Серед низки програмних продуктів особливу увагу науковець приділяє розробці IBM «Статистичний пакет для соціальних наук» (SPSS), яка також широко відома в українському науковому дискурсі. У статті представлено короткий огляд функціональності та зручності використання SPSS у дослідженнях [7].

Отже, застосування програмних розробок для автоматизації процесу верифікації експериментальних даних методами математичної статистики набуває все більшої актуальності. З огляду на це потребує уваги питання формування у майбутніх психологів та педагогів вмінь і навичок доцільного вибору, коректного користування та правильного використання наявного програмного інструментарію.

**Метою** нашого дослідження є порівняльний аналіз сучасного програмного забезпечення, що застосовується для математико-статистичної обробки отриманих під час психолого-педагогічних досліджень експериментальних даних, визначення їх переваг, недоліків та особливостей застосування.

**Виклад основного матеріалу.** Поступове залучення математичного інструментарію до психолого-педагогічних досліджень має історію більше ніж в сто років, протягом яких методи математичної статистики відвойовували собі все більше простору, зайнявши нарешті почесне місце. Гуманітарні науки в порівнянні з точними мають низку особливостей, які потрібно враховувати, застосовуючи математико-статистичні методи для обробки результатів гуманітарних досліджень. Так, здебільшого, емпіричні дані в таких дослідженнях є якісними, а не кількісними і до того ж слабко структурованими. Це можуть бути результати спостережень, інтерв'ю, анкетувань, тестувань, тощо. Вони представлені, як правило, в номінальній або порядковій шкалах виміру, які є дуже незручними для математичної обробки. Окрім зазначеного, психолого-педагогічні дослідження, на відміну від точних наук, мають тенденцію до впливу чинників, що важко піддаються контролю з боку дослідника

і можуть вплинути на достовірність отриманих результатів. Всі ці фактори зумовлюють те, що математико-статистичний аналіз даних в психолого-педагогічних дослідженнях не може обмежуватись застосуванням лише параметричних статистичних методів, що базуються на показниках описової статистики та нормальності розподілу ознак. Емпіричні дані в психолого-педагогічних дослідженнях частіше не відповідають закону нормального розподілу, а отже, потребують застосування непараметричних статистичних методів, факторного, кластерного та регресійного аналізів, які розглядають неоднозначні взаємозв'язки і взаємозалежності між ознаками та змінними. З огляду на це, програмні розробки є тим зв'язуючим містком, який, з одного боку, дозволяє структурувати емпіричні дані психолого-педагогічних досліджень, визначити приховані зв'язки і впливи, набагато знизити ймовірність помилки в статистичних розрахунках, а з іншого, спрощує і полегшує для психологів і педагогів роботу з незвичною для них абстрактною логікою математико-статистичних інструментів.

Представлені на сучасному цифровому ринку програмні розробки можна класифікувати за різними критеріями. Так, з точки зору комерціалізації, є пакети, які передбачають користування на платній основі (SPSS Statistics, SAS, STATISTICA), та продукти з відкритим кодом або безкоштовні програмні інструменти (Python, R, Jamovi, JASP). Комерційні програмні продукти для математико-статистичного аналізу даних забезпечують постійне оновлення, технічну підтримку, високу стабільність роботи, що потребує фінансових ресурсів. Функціонування й розширення безкоштовних програмних інструментів підтримується світовою спільнотою фахівців на безоплатних засадах. За типом інтерфейсу існуючі програмні розробки можна класифікувати на ті, що використовують графічний інтерфейс (STATISTICA, SPSS Statistics, JASP, Jamovi), і ті, в яких представлено командний інтерфейс (Python, R). Графічний інтерфейс є більш зручним для науковців, що займаються дослідженнями в галузях психології і педагогіки, які не мають навичок програмування, оскільки робота в таких програмах відбувається через діалогові вікна й зрозуміле меню. Програмування за допомогою кодів, на якому базується командний інтерфейс, вимагає певних знань з програмування, вміння писати скрипти, проте надає максимальну гнучкість щодо можливостей математичної і статистичної обробки даних.

З точки зору адаптованості до потреб психолого-педагогічних досліджень беззаперечним лідером є програмний продукт компанії IBM SPSS Statistics, яка й створювалась як статистичний пакет для соціальних наук (Statistical Package for the Social Sciences). Безумовними перевагами цього продукту є інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, подібність вікна розміщення даних до відомих табличних інструментів (Excel, Google таблиці), коли в рядках розміщуються дані по досліджуваних, а в стовпчиках – по змінних або ознаках. Програма пропонує широкий функціонал, починаючи показниками описової статистики і закінчуючи складними аналітичними розрахунками на кшталт факторного та регресійного аналізів. Крім того, перевагою цієї програмної розробки є наявність достатньої кількості посібників та інструкції щодо роботи з нею (в тому числі українською мовою). SPSS має широке визнання в світових наукових колах та фахових виданнях. До недоліків програми слід віднести достатньо високу вартість ліцензії та певні вимоги до ресурсних обсягів ПК через те, що останні версії продукту є достатньо великими за обсягом.

Ще одним платним програмним продуктом є пакет STATISTICA, особливість якого полягає в наявності надзвичайно потужної графічної складової. Завдяки цьому програма дозволяє моделювати складні тривимірні графіки, діаграми розсіювання. Все це дозволяє чітко візуалізувати кількісну та якісну структуру масиву даних перед їх математико-статистичною обробкою. До недоліків цієї розробки можна віднести дещо складний, порівняно з SPSS, інтерфейс та те, що користування програмою можливе лише на платній основі.

Концепція Відкритої науки, яка активно просувається останніми роками сприяла пошуку безкоштовних і доступних альтернатив для програмного забезпечення математико-статистичної обробки емпіричних даних, отриманих в психолого-педагогічних дослідженнях. В контексті цього особливої актуальності набула вимога робити

загальнодоступними програми і коди, які використовуються для математичних розрахунків і статистичного аналізу.

Одним з таких програмних середовищ є мова програмування R, яка дозволяє виконувати статистичні розрахунки, аналізувати дані та будувати графіки. Розроблена в 90-і роки минулого століття, сьогодні вона використовується в наукових дослідженнях, що потребують роботи з великими масивами даних. Головною перевагою цього середовища є його безкоштовність та відкритий вихідний код, завдяки чому її функціонал постійно вдосконалюється і розширюється світовою спільнотою науковців. Завдяки інтегруванню середовища RStudio працювати з мовою R стало набагато зручніше. З'явився більш зрозумілий інтерфейс, що забезпечує більш комфортну роботу з написання й редагування скриптів, перегляду змінних, створення графіків. В цілому RStudio полегшило процес написання програмного коду та аналізу даних. Однією з переваг програмного середовища R є бібліотека з великою кількістю готових пакетів, які можуть бути використані для різних дослідницьких цілей. Їх можна застосовувати для проведення статистичного аналізу даних, створення математичних моделей, графіків тощо. Наприклад, пакет ggplot2 дозволяє будувати графіки та візуалізувати дані, psych – проводити психометричні аналізи, перевіряти валідність тестів, розраховувати α Кронбаха. Отже, R є достатньо потужним засобом математичко-статистичної обробки і візуалізації даних, проте для впевненого користування нею потрібно мати знання з базового синтаксису цієї мови програмування і бути відкритим до набуття таких незвичних для дослідника-гуманітарія вмінь, як написання програмного коду.

Ще одним програмних інструментом, що повністю відповідає вимогам концепції Відкритої науки є мова Python, яка активно застосовується в психолого-педагогічних дослідження, коли потрібно зробити статистичний аналіз даних, отриманих за допомогою штучного інтелекту, Інтернету, в процесі машинного навчання. Це середовище є ідеальним вибором, коли потрібно автоматизувати збір психологічної або педагогічної інформації з метою її подальшої обробки та статистичного аналізу. Безумовною перевагою є безкоштовність використання цієї мови програмування, однак її застосування потребує ще більш просунутих, порівняно з програмним середовищем R, вмінь і навичок програмування.

Розуміючи розрив між простотою користування програмними пакетами SPSS і STATISTICA та певною складністю для гуманітаріїв, проте безкоштовністю, R і Python, програмісти-ентузіасти створили нові програмні продукти JASP і Jamovi, які подібно до R і Python є безкоштовними, з одного боку, а з іншого – можуть скласти альтернативу SPPS і STATISTICA за відносною простотою користування та зручним і зрозумілими інтерфейсом. JASP і Jamovi працюють на базі синтаксису мови програмування R, проте їх інтерфейси дозволяють застосовувати ці програмні продукти без написання програмного коду, що значно спрощує їх використання.

Програмний інструмент для статистичної обробки даних JASP розроблений фахівцями Амстердамського університету в тісній співпраці з науковцями-психологами. Він має відкритий вихідний код і орієнтується як на класичну, так і на байєсівську статистику. Програма має досить широкий функціонал статистичного аналізу, включаючи описову статистику, дисперсійний, факторний, регресійний і кореляційний аналізи тощо. Перевагою JASP є здатність автоматично оновлювати результати статистичного аналізу після зміни даних. Крім того, програма абсолютно коректно експортує графіки і таблиці у звичні формати для подальшої роботи.

Ще однією безкоштовною альтернативою SPSS є програма Jamovi, створена на синтаксисі мови R, проте достатньо проста в застосуванні. Інтерфейс Jamovi подібний до електронних таблиць, а отже введення і редагування даних не представляють труднощів. Програма пропонує широкій вибір методів математико-статистичної обробки даних (визначення критеріїв описової статистики, параметричні і непараметричні методи перевірки статистичних гіпотез, різні види статистичних аналізів тощо). Окремою перевагою можна вважати можливість встановити додатково окремі модулі для розширення функціональної спроможності програмного інструменту у відповідності до дослідницьких завдань користувача.

Порівнюючи JASP і Jamovi слід зазначити, що їх безумовними перевагами є безкоштовність, здатність працювати в різних операційних системах (Windows, macOS), підтримка щодо експорту-імпорту даних, статистичних звітів, графіків із різних форматів (Excel, SPSS, CSV). Відмінність полягає в цільовій спрямованості цих програмних продуктів. JASP вирізняється наявністю потужного функціоналу байєсівської статистики та орієнтована на використання в наукових дослідженнях. Jamovi має більш гнучку систему модулів та додаткову бібліотеку, яка дозволяє значно розширити функціонал програми в залежності від потреб користувача.

Отже, і Jamovi, і JASP представляють собою сучасні програмні рішення, які з одного боку, є безкоштовними, а з іншого вирізняються простотою використання, зручним і зрозумілим інтерфейсом, потужним функціоналом щодо проведення математико-статистичної обробки даних. Вони все далі стають альтернативою платним програмним пакетам і все частіше застосовуються в наукових дослідженнях, зокрема психолого-педагогічних.

Для візуалізації характеристик розглянутих програмних продуктів з метою полегшення їх оптимального вибору дослідником в галузях психології і педагогіки наведемо узагальнюючу порівняльну таблицю (табл. 1).

Порівнюючи представлене програмне забезпечення варто розуміти, що ефективність застосування того чи іншого продукту в психолого-педагогічних дослідженнях обумовлюється не лише наявністю певної кількості статистичних методів обробки даних, а й тим, наскільки функціональні можливості програми корелюють з специфікою конкретного дослідницького завдання. Наприклад, якщо йдеться про прикладні психологічні дослідження, де

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика сучасних програмних засобів математико-статистичного аналізу**

| Програмний продукт | Вартість ліцензії | Складність роботи | Сфера застосування |
|---|---|---|---|
| SPSS Statistics | висока | середня /низька | математико-статистична обробка емпіричних даних, отриманих в педагогічних і психологічних дослідженнях (аналіз результатів тестування, порівняння експериментальної і контрольної груп, факторний, кореляційний, регресійний аналізи тощо) |
| STATISTICA | висока | середня | всі види статистичного аналізу даних, отриманих в педагогічних і психологічних дослідженнях (аналіз результатів тестування, порівняння експериментальної і контрольної груп, факторний, кореляційний, регресійний аналізи тощо), нескладне моделювання, прогнозування, машинне навчання |
| R | безкоштовно, має відкритий код | висока (потребує базових знань з програмування) | переважна більшість видів статистичного аналізу даних, складне моделювання, робота з великими масивами даних, психометричні дослідження (конфірматорний факторний аналіз, структурне моделювання, аналіз латентних змін, оцінювання інваріантності вимірювань тощо) |
| Python | безкоштовно, має відкритий код | надзвичайно висока (потребує знання програмування) | статистичний аналіз даних, отриманих в педагогічних і психологічних дослідженнях, психометричні дослідження (конфірматорний факторний аналіз, структурне моделювання, аналіз латентних змін, оцінювання інваріантності вимірювань тощо) машинне навчання, автоматизація збору даних з мережі |
| JASP | безкоштовно, має відкритий код | середня / низька | Класичні та байєсівські статистичні методи аналізу, перевірка стійкості статистичних і експериментальних гіпотез в психолого-педагогічних дослідженнях, автоматичне формування діагрм, таблиць і графіків |
| Jamovi | безкоштовно, має відкритий код | низька | Широкий функціонал щодо методів математичної статистики для обробки результатів психолого-педагогічних досліджень (оцінка ефективності освітніх технологій, аналіз академічної успішності тощо) |

потрібно проаналізувати результати тестування, порівняти дані дослідження в експериментальній і контрольній групах, зробити факторний, кореляційний або регресійний аналізи, доцільно вибрати програмний інструмент SPSS Statistics. Зрозумілий інтерфейс, широкій набір статистичних методів аналізу, можливість користуватись без наявності навичок програмування, – все це робить SPSS найбільш доцільним вибором, коли йдеться про перевірку валідності й надійності психодіагностичних методик, вивчення психологічних характеристик особистості, емоційного інтелекту, мотивації тощо.

Для більш складних, фундаментальних психометричних досліджень, що передбачають розробку нових психологічних методик, експериментальну перевірку теоретичних моделей, можливостей SPSS вже не достатньо. В цьому випадку більше доцільним і ефективним буде використання програмних середовищ R і Python. Їх застосування дозволяє робити конфірматорний факторний аналіз, здійснювати структурне моделювання, аналізувати латентні зміни, оцінювати інваріантність вимірювань тощо. Проте використання цих програмних продуктів потребує достатніх навичок програмування.

JASP та Jamovi будуть оптимальним вибором для педагогічних досліджень, в яких оцінюється ефективність застосування певних освітніх технологій або створених організаційно-педагогічних умов, аналізується академічна успішність тощо. В цих програмах зручний і зрозумілий інтерфейс поєднується з сучасними методами математико-статистичної обробки даних. Вони дозволяють автоматично формувати таблиці, графіки й діаграми, що є дуже зручним для викладачів і здобувачів освіти. Крім того, використання цих програмних продуктів не потребує знань з програмування.

Крім того, одним з критеріїв вибору певного програмного інструменту є обсяг вибірки. Так, застосування програмного середовища R для статистичного аналізу результатів експерименту, коли експериментальна і контрольна групи складають по 15–20 осіб, є недоцільним. Кращим вибором в цьому випадку будуть програмні інструменти SPSS, Jamovi або JASP, функціонал яких передбачає застосування непараметричних критеріїв (Манна-Вітні, Критерій знаків, Вілкоксона). У випадку вибірки великого обсягу програмні інструменти R і Python є безальтернативними.

Наведемо декілька прикладів використання певних програмних засобів в залежності від завдання, яке стоїть перед дослідником (табл. 2).

Варто зазначити, що у більшості випадків програмні інструменти не конкурують між

Таблиця 2

**Приклади використання програмних засобів математико-статистичної обробки даних в психолого-педагогічних дослідженнях**

| Дослідницьке завдання | Приклад використання | Програмний засіб | Обгрунтування вибору |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Психодіагностичне обстеження | Порівняння рівня тривожності учнів першого і третього класів за шкалою Спілберга-Ханіна | SPSS, STATISTICA | Швидка перевірка нормальності розподілу, застосування параметричних (наприклад, парний і непарний t-критерій Стьюдента) або непарметричних (U-критерій Манна-Вітні, критерій Вілкоксона) критеріїв, побудова діаграм без необхідності знати мови програмування |
| Дослідження психологічних конструктів | Оцінка впливу соціальної підтримки здобувача освіти та його самооцінки на показник психологічної стійкості | R, Python | дає змогу оцінити зв'язки (прямі й опосердковані) між декількома латентними змінними, використовуючи структурне моделювання |
| | Аналіз взаємозв'язку між емпатію, емоційним інтелектом та рівнем комунікативної компетентності студентів | SPSS, STATISTICA | застосування кореляційного аналізу за допомогою критеріїв Спірмена, Пірсона дозволяє проанілізувати ступінь і напрямок кореляції між показниками |

Продовження таблиці 2

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| Дослідження педагогічного потенціалу освтіньої технології (методики) | Порівняння впливу дистанційної та оффлайн форм навчання на розвиток мотивації учнів до навчальної діяльності | JASP, jamovi | Завдяки зрозумілому інтерфесу й автоматичному формування графіків, таблиць і діаграм є найбільш доцільним вибором під час проведення педагогічних експериментів і складання звітів |
| Психометричне дослідження | Аналіз окремих питань нового опитувальника психологічної резильєтності щодо оцінки їх інформативності | середовище R (пакети psych, mirt) | В програмному засобі реалізована модель Item Response Theory, що дозволяє проаналізувати кожен пункт методики з точки зору його складності та дискримінативності й оптимізувати загальну структуру опитувальника |

собою, а доповнюють один одного. Так, для більшості психолого-педагогічних досліджень і нескладного психометричного аналізу цілком достатньо програмних засобів SPSS або STATSTICA, у випадку більш фундаментальних психометричних та ґрунтовних теоретичних досліджень потрібен функціонал програмних середовищ R та Python, JASP стане в нагоді, коли є потреба додатково перевірити експериментальну гіпотезу за допомогою байєсівської статистики, а jamovi – здебільшого під час педагогічних досліджень щодо оцінки ефективності педагогічних технологій.

**Висновки.** Таким чином, беззаперечним є розуміння того, що застосування методів математичної статистики в психолого-педагогічних дослідженнях – це не данина моді, не зайве ускладнення роботи дослідника-психолога або дослідника-педагога, а необхідна умова, за якої дослідження може вважатись достовірним, валідним і взагалі науковим. Сучасне програмне забезпечення для математико-статистичної обробки даних покликане полегшити і спростити статистичний аналіз даних. Для переважної більшості досліджень в галузі психології та педагогіки найбільш оптимальним вибором є SPSS (за наявності фінансових ресурсів) або безкоштовні програмні інструменти JASP та Jamovi. Завдяки зручному та інтуїтивному інтерфейсу й широкому функціоналу вони дозволяють досліднику-гуманітарію подолати певний страх перед складними математичними розрахунками, автоматизують безліч процесів, пов’язаних з будуванням графіків і оформленням таблиць і врешті-решт забезпечують доказовість висновків. Проте фундаментальні, міждисциплінарні дослідження, що передбачають обробку великих масивів даних або розробку складних вимірювальних інструментів, потребують застосування більш складних програмних ресурсів, таких як програмне середовище R.

Проведене дослідження має практичне значення для фахівців в галузі психології і педагогіки, викладачів і здобувачів освіти відповідних спеціальностей. Для психологів його результати можуть бути корисними під час проведення психодіагностичних досліджень, статистичної обробки емпіричних даних, доведення валідності та надійності пропонованих методик тощо. Застосування сучасного програмного забезпечення математичної обробки даних дозволяє психологам отримувати точні статистичні результати й робити обґрунтовані висновки. У педагогічних дослідження використання програмних інструментів статистичного аналізу поглиблюють об’єктивність у визначенні ефективності педагогічних технологій, застосуванні певних організаційно-педагогічних умов для формування тих чи інших компетентностей. Враховуючи глобальну цифровізацію, що є трендом розвитку сучасного суспільства, викладачі відповідних дисциплін на спеціальностях психолого-педагогічного спрямування можуть використовувати результати дослідження для оновлення змісту своїх дисциплін з метою формування у здобувачів практичних компетентностей щодо застосування сучасних програмних продуктів математико-статистичної обробки експериментальних даних. Ефективне поєднання дослідницьких методів гуманітарних наук з можливостями математико-статистичної обробки даних, що забезпечують сучасні програмні засоби, є запорукою успішної інтеграції українських досліджень в галузі психології і педагогіки в світове наукове коло.

Подальші дослідження, на нашу думку, мають бути пов'язані з розробленням методичних матеріалів, що стосуються застосування сучасних програмних засобів статистичної обробки експериментальних даних в психолого-педагогічних дослідженнях. Іншим важливим напрямом вбачається питання етичності і конфіденційності використання даних, що обробляються з використанням цифрових технологій (захист персональних даних, питання безпечності використання хмарних сховищ тощо).

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вавринів О. С., Яремко Р. Я., Коваль І. С. Застосування математико-статистичних методів у психології: можливості, обмеження та перспективи розвитку. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2025. № 2. С. 12–20. DOI: https://doi.org/10.32782/2311-8458/2025-2-2.

2. Виноградов О. Г. Використання можливостей мови програмування та середовища R у психологічних дослідженнях: т'юторіал з базових методів. *Український психологічний журнал*. 2020. № 2 (14). С. 28–63. DOI: https://doi.org/10.17721/upj.2020.2(14).2.

3. Джунь А. М., Ясінський Л. Я., Соловей Л. Я. Опрацювання статистичних даних педагогічного дослідження засобами мови R. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія.* 2025. № 1. С. 49–56. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-7.

4. Жерновнікова Я., Пятисоцька С. Методичні аспекти використання програмного засобу jamovi у викладанні методів математичної статистики у закладах вищої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. № 14 (5), С. 49–57. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i5-006.

5. Троценко А. Конфірматорний факторний аналіз шкали особистісної динаміки. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2025. Випуск 23. С. 167–175. DOI: https://doi.org/10.30970/PS.2025.23.20.

6. Уджмаджурідзе Г. Дослідження Вільного та Відкритого програмного забезпечення для математико-статистичного аналізу даних: перспективи використання студентами соціальних та інших наук. *Науково-теоретичний альманах Грані*. 2025. № 28 (5). С. 52–57. DOI: https://doi.org/10.15421/172598.

7. Singh A. Use of Statistical Analysis Supporting Tools in Libraries: an overview of statistical package for social science. *World Digital Libraries*. 2023. Vol. 15, Issue 2. DOI: https://doi.org/10.18329/09757597/2022/15206.

**REFERENCES:**

1. Vavryniv, O. S., Yaremko, R. Ya., & Koval, I. S. (2025). Zastosuvannia matematyko-statystychnykh metodiv u psykholohii: mozhlyvosti, obmezhennia ta perspektyvy rozvytku [Application of mathematical and statistical methods in psychology: Opportunities, limitations and development prospects]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna*, (2), 12–20. https://doi.org/10.32782/2311-8458/2025-2-2. [in Ukrainian].

2. Vynohradov, O. H. (2020). Vykorystannia mozhlyvostei movy prohramuvannia ta seredovyshcha R u psykholohichnykh doslidzhenniakh: Tiutorial z bazovykh metodiv [[Using the capabilities of the R programming language and environment in psychological research: A tutorial on basic methods]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal*, 2(14), 28–63. https://doi.org/10.17721/upj.2020.2(14).2. [in Ukrainian].

3. Dzhun, A. M., Yasinskyi, L. Ya., & Solovei, L. Ya. (2025). Opratsiuvannia statystychnykh danykh pedahohichnoho doslidzhennia zasobamy movy R [Processing statistical data of pedagogical research using the R language]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia,* (1), 49–56. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-7. [in Ukrainian].

4. Zhernovnikova, Ya., & Pyiatysotska, S. (2026). Metodychni aspekty vykorystannia prohramnoho zasobu jamovi u vykladanni metodiv matematychnoi statystyky u zakladakh vyshchoi osvity [Methodological aspects of using the jamovi software in teaching mathematical statistics methods in higher education institutions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 14(5), 49–57. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i5-006. [in Ukrainian].

5. Trotsenko, A. (2025). Konfirmatornyi faktornyi analiz shkaly osobystisnoi dynamiky [Confirmatory factor analysis of the personal dynamics scale]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky,* 23, 167–175. https://doi.org/10.30970/PS.2025.23.20. [in Ukrainian].

6. Udzhmadzhuridze, H. (2025). Doslidzhennia Vilnoho ta Vidkrytoho prohramnoho zabezpechennia dlia matematyko-statystychnoho analizu danykh: perspektyvy vykorystannia studentamy sotsialnykh ta inshykh nauk [A study of free and open-source software for mathematical and statistical data analysis: Prospects for use by students of social and other sciences]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani,* 28(5), 52–57. https://doi.org/10.15421/172598. [in Ukrainian].

7. Singh, A. (2023). Use of statistical analysis supporting tools in libraries: An overview of Statistical Package for Social Science. *World Digital Libraries*, 15(2). https://doi.org/10.18329/09757597/2022/15206 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 06.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 37.09:376-056.26/36:311
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.08

***Надія ГРИНЬКОВА***
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*доцент кафедри психології та інклюзивної освіти,*
*Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*
*n.grynkova@roippo.org.ua*
***ORCID:** 0000-0002-5774-8699*

***Тетяна КОВБАСЮК***
*кандидат педагогічних наук,*
*завідувач кафедри психології та інклюзивної освіти,*
*Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*
*t.kovbasiuk@roippo.org.ua*
***ORCID:** 0000-0003-4551-3494*

# КІЛЬКІСНА ДИНАМІКА СТАТИСТИКИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

***Анотація. Мета статті** полягає в дослідженні кількісної динаміки осіб із різними типами освітніх труднощів, взятих на облік за останні шість років, на прикладі Комунальної установи «Клеванський інклюзивно-ресурсний центр» Рівненської області. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні інклюзивного підходу (розглядає осіб з особливими освітніми потребами (ООП) як рівноправних учасників освітнього процесу, акцентуючи увагу на подоланні бар'єрів); особистісно орієнтованого підходу (передбачає урахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів здобувачів освіти); системного підходу (уможливлює урахування специфіки ІРЦ щодо обліку та супроводу осіб із особливими освітніми потребами як цілісної системи). Методи дослідження: м**етод статистичного спостереження та зведення даних, статистичне групування, аналіз динамічних (часових) рядів (базисний метод), графічний метод. Наукова новизна** полягає у проведенні статистичного аналізу шестирічної кількісної динаміки обліку осіб із особливими освітніми потребами на рівні конкретної територіальної громади (на прикладі Комунальної установи «Клеванський інклюзивно-ресурсний центр» Рівненської області) із урахуванням категорій освітніх труднощів. **Висновки.** Проведений статистичний аналіз дає підстави для висновку про щорічне зростання кількості осіб із особливими освітніми потребами, особливо з фізичними, інтелектуальними, соціоадаптаційними та функціональними сенсорними освітніми труднощами. Така динаміка пояснюється, на наш погляд, веденням військових дій на території України, погіршенням соціальних та екологічних умов, застосуванням технологій дистанційного навчання, недотриманням гігієнічних норм роботи за комп'ютером тощо.*

***Ключові слова:** особи з особливими освітніми потребами, освітні труднощі, інклюзивно-ресурсний центр, інклюзивне освітнє середовище, кількісна динаміка, рівні підтримки.*

***Nadiya GRYNKOVA***
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Psychology and Inclusive Education,*
*Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education*
*n.grynkova@roippo.org.ua*
***ORCID:** 0000-0002-5774-8699*

***Tetiana KOVBASYUK***
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Head of the Department of Psychology and Inclusive Education,*
*Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education*
*t.kovbasiuk@roippo.org.ua*
***ORCID:** 0000-0003-4551-3494*

© Н. Гринькова, Т. Ковбасюк, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

# QUANTITATIVE DYNAMICS OF STATISTICS ON INDIVIDUALS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF AN INCLUSIVE RESOURCE CENTER

***Abstract. The purpose*** *of this article is to investigate the quantitative trends regarding individuals with various types of learning difficulties who have been registered over the past six years, using the example of the 'Klevan Inclusive Resource Centre' municipal institution in the Rivne region.* ***The methodology*** *is based on a combination of an inclusive approach (which regards individuals with special educational needs as equal participants in the educational process, emphasising the removal of barriers); a person-centred approach (which involves taking into account the individual characteristics, needs and interests of learners); a systemic approach (which enables the specific nature of the Inclusive Resource Centre's activities regarding the registration and support of people with special educational needs to be considered as a holistic system). Research methods: statistical observation and data compilation, statistical grouping, analysis of time series (the baseline method), and graphical analysis.* ***The scientific novelty*** *lies in conducting a statistical analysis of the six-year quantitative trends in the registration of individuals with special educational needs at the level of a specific local community (using the example of the 'Klevan Inclusive Resource Centre' municipal institution in Rivne Oblast), taking into account categories of educational difficulties.* ***Conclusions****. The statistical analysis carried out provides grounds for concluding that there is an annual increase in the number of people with special educational needs, particularly those with physical, intellectual, socio-adaptive and functional sensory educational difficulties. In our view, this trend can be explained by the ongoing hostilities in Ukraine, the deterioration of social and environmental conditions, the use of distance learning technologies, and a failure to adhere to health and safety standards when working at a computer, amongst other factors.*

***Key words****: people with special educational needs, educational difficulties, inclusive resource centre, inclusive educational environment, quantitative trends, support levels.*

**Постановка проблеми.** У наш час особливої актуальності набуває проблема організації доступного і безпечного освітнього середовища для дітей із особливими освітніми потребами, число яких, на превеликий жаль, неупинно зростає. Таке явище обумовлене складними соціально-економічними, медико-біологічними та еколого-техногенними факторами, а також війною на території України.

Відповідно до Закону України «Про освіту» дитина з особливими освітніми потребами – це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення її права на здобуття освіти» [10]. Своєю чергою обсяг та інтенсивність такої підтримки дітям із освітніми труднощами в закладі освіти називається «рівнем підтримки», при визначенні якого обов'язково ураховується категорія і ступінь прояву освітніх труднощів кількості осіб, які потребують психолого-педагогічної та корекційної допомоги [7].

Конституцією України передбачено рівні права на здобуття освіти усіма громадянами незалежно від будь-яких ознак [6]. Відтак, дітям з особливими освітніми потребами мають бути створені необхідні умови для розвитку, навчання, виховання і ведення активної життєдіяльності у суспільстві.

Отож, пріоритетним є функціонування установ для здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей із особливими освітніми потребами та надання консультаційної допомоги педагогам і батькам з питань розвитку, навчання, виховання і соціалізації учнів із різними категоріями освітніх труднощів. Такими установами є інклюзивно-ресурсні центри, які було створено на базі реорганізованих психолого-медико-педагогічних консультацій, відповідно постанови Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 [9].

Наразі є актуальним дослідженні кількісної динаміки осіб із різними типами освітніх труднощів в умовах інклюзивно-ресурсного центру, що уможливить виявлення чинників, що зумовлюють їх появу.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Здійснений аналіз низки наукових публікацій доводить різноаспектність представленої проблеми, водночас наявність досліджень як теоретичного, так і практико-методичного змісту. Зокрема, теоретичні засади організації інклюзивного навчання в умовах Нової української школи розкрили Л. О. Зленко, Н. О. Квітка, Л. В. Коваль-Бардаш, Н. М. Компанець, А. В. Лапіна, М. А. Солодовнік, З. М. Шевців.

Детальний опис особливих освітніх потреб за різними сферами розвитку здійснили Л. В. Коваль-Бардаш, Н. М. Компанець. Вони також розкрили методичні особливості корекційного супроводу дітей із ООП в умовах

інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти [14].

Своєю чергою З. М. Шевців схарактеризувала теоретичні засади та педагогічні основи інклюзивного навчання, а також закцентувала увагу на професійну діяльність та підготовку вчителя до викладання в інклюзивному класі в умовах Нової української школи [13].

Педагогічний супровід осіб з особливими освітніми потребами у реальному навчальному процесі представили О. М. Касьянова О. А. Венгловська, В. І. Дем'яненко. Враховуючи вимоги професійного стандарту педагога дослідники обґрунтували базові стратегії підтримки здобувачів освіти із ООП, як-от: скаффолдинг (покрокова допомога для максимізації самостійності), тьюторинг (супровід індивідуальної освітньої траєкторії) [5, с. 74–76].

Водночас М. А. Солодовнік, Л. О. Зленко зазначили, що успішне вирішення питань інклюзивного навчання дітей із ООП «можливе за умови синергетичності дій педагогів закладів освіти, психологічної та соціальної служб, батьків», а також за умови високого рівня розвитку емпатійності дитячої спільноти, її вміння жити та навчатися разом» [1, с. 10]. Це доводить беззаперечну важливість інклюзивно-ресурсних центрів у визначенні освітньої траєкторії для учнів із особливими освітніми потребами.

О. О. Воротинцева, Н. А. Набоченко, Л. І. Прохоренко, Н. А. Ярмола схарактеризували організаційний та методичний аспекти діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Зокрема, О. О. Воротинцева розкрила теоретичні та практичні аспекти діяльності цих установ, наголосила на важливій ролі педагогічних працівників у задоволення потреб здобувачів освіти з різними категоріями освітніх труднощів Вона також підкреслила значення ефективної співпраці між інклюзивно-ресурсними центрами, закладами освіти, батьками та територіальними громадами [2, с. 11–13].

У контексті нашого дослідження важливими є наукові доробки Н. А. Набоченко, Л. І. Прохоренко, Н. А. Ярмоли, які представили діагностичний інструментарій для визначення категорій труднощів та рівнів підтримки осіб із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивно-ресурсного центру [7].

Своєю чергою І. М. Орленко, Г. Б. Соколова розкрили технологію, ідентифікації освітніх труднощів у дітей різного віку в умовах закладу освіти. Вони також наголосили на суттєвій ролі інклюзивно-ресурсних центрів у роботі із дітьми з ООП [12].

Іспанські дослідники Лусія Калатаюд-Жордан, Інмакулада Чіва-Санчіс та Дженов'єва Рамос-Сантана здійснили систематичний огляд сприйняття інклюзивної освіти учасниками освітнього процесу, а також представили ефективні практики, які допоможуть дітям з особливими освітніми потребами здобувати дошкільну, початкову, середню та професійно-технічну освіту [15].

Таким чином проведений аналіз наукових та методичних публікацій дає підстави для висновку, що окремі аспекти актуалізованої теми розкрито в ряді досліджень. Проте статистичний аспект в умовах діяльності інклюзивного ресурсного центру в межах окремої територіальної громади не став предметом окремої наукової розвідки, що доводить актуальність окресленої проблеми.

**Мета статті** полягає в дослідженні кількісної динаміки осіб із різними типами освітніх труднощів, взятих на облік за останні шість років, на прикладі Комунальної установи «Клеванський інклюзивно-ресурсний центр» Рівненської області.

**Виклад основного матеріалу.** З метою реалізації мети нашого наукового дослідження ми проаналізували дані щодо кількості дітей, які знаходилися і перебувають наразі на обліку, на прикладі Комунальної установи «Клеванський інклюзивно-ресурсний центр» Клеванської селищної ради Рівненського району Рівненської області.

Цю установа розпочала функціонувати з січня 2019 року на чолі з директоркою Надією Шагай. Інклюзивно-ресурсний центр надає відповідні послуги дітям ряду територіальних громад, як-от: Клеванська, Зорянська, Бугринська, Деражненська. Загальна кількість дітей на території обслуговування Клеванського інклюзивно-ресурсного центру на 01 лютого 2026 року становило: усього 6 052 осіб, з них віком до 5 років – 2 057 осіб, віком від 6 до 18 років – 3 995 осіб. Наразі на обліку в ІРЦ перебуває 763 дитини.

З метою здійснення моніторингу даних щодо кількості дітей із особливими освітніми потребами ми ознайомилися із відповідною

документацією: особовими справами дітей і висновками за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки дітей, які були поставлені на облік в Клеванський інклюзивно-ресурсний центр, а також звітами.

Проведення статистичного аналізу уможливило визначення типів освітніх труднощів, які найчастіше виявляються під час проведення діагностичного обстеження осіб з ООП в умовах ІРЦ.

З метою реалізації поставленої мети нами проведено збір та аналіз інформації банку даних з 2020 по 2025 роки про кількість осіб, які знаходяться на обліку в Клеванському інклюзивно-ресурсному центрі, наступних категорій освітніх труднощів: інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні, навчальні, соціоадаптаційні і соціокультурні. Характеристика зазначених типів освітніх труднощів представлена у ряді публікацій [3; 7; 12].

Для дітей, починаючи з другого рівня підтримки, надається 2 години, із третім рівнем підтримки – 4 години, четвертим – 6 годин і п'ятим – 8 годин корекційно-розвиткових занять на тиждень [7]. Їх зміст визначається особливостями освітніх труднощів. Зокрема, для дітей із інтелектуальними освітніми труднощами проводить заняття олігофренопедагог, із функціональними зоровими освітніми труднощами – тифлопедагог, із функціональними слуховими освітніми труднощами – сурдопедагог, із функціональними мовленнєвими освітніми труднощами – вчитель-логопед тощо.

Зауважимо, що ми досліджували дані дітей, які перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсному центрі від 0 до 18 років, у тому числі тих, хто отримує психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, якщо такі не надаються дитині в закладі дошкільної, або загальної середньої освіти.

Під «психолого-педагогічними та корекційно-розвитковими послугами» ми розуміємо проведення відповідних занять із урахуванням рівня підтримки, який визначають фахівці інклюзивно-ресурсного центру під час проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини [7].

Статистичний аналіз даних щодо кількості дітей, у яких фахівцями ІРЦ виявлено наявність певної категорії освітніх труднощів, ми здійснили за шість років функціонування цієї установи: з 2020 по 2025 рік.

Усього дітей, які звернулися і перебувають на обліку в Клеванському інклюзивно-ресурсному центрі у 2020 році – 227 осіб, у 2021 році – 323 особи, у 2022 році – 467 осіб, у 2023 році – 591 особи, у 2024 році – 612 осіб, у 2025 році – 763 особи.

Аналіз діаграми, представленої на рис. 1 засвідчив збільшення кількості дітей із інтелектуальними освітніми труднощами з 2020 р. до 2025 р. у 2,7 рази. Найбільше зростання спостерігалося у 2024–2025 рр.

Подібну тенденцію спостерігаємо із кількістю обстежених осіб, у яких встановлено наявність функціональних сенсорних (зорових, слухових) освітніх труднощів. Як видно з рис. 2

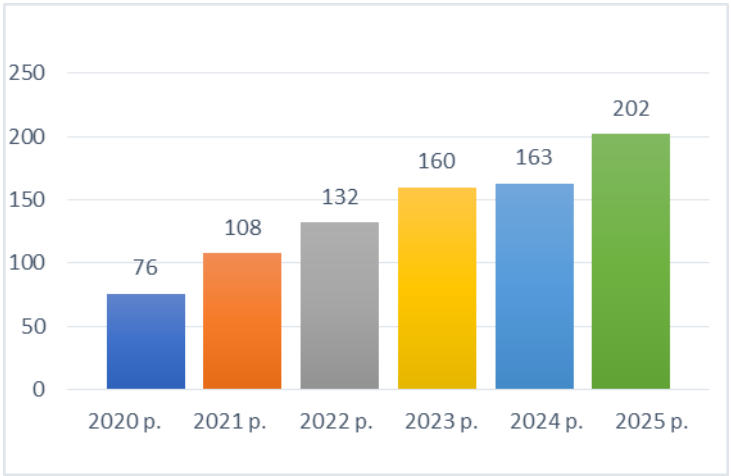



**Рис. 1. Кількість осіб з інтелектуальними освітніми труднощами, яких виявлено і поставлено на облік в Клеванський ІРЦ**

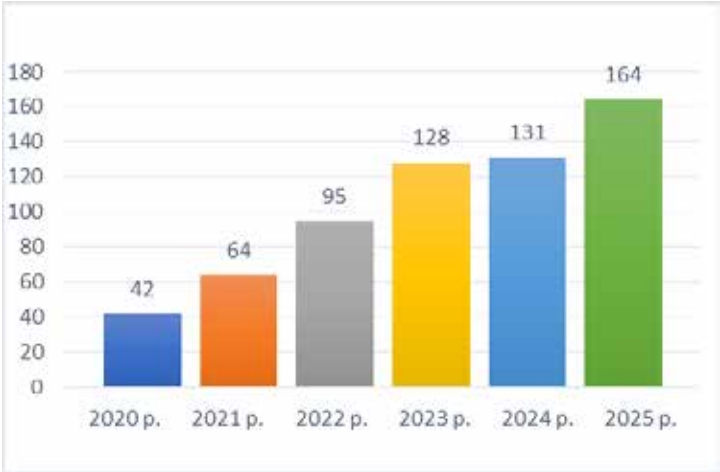



**Рис. 2. Кількість осіб із функціональними сенсорними освітніми труднощами, яких виявлено і поставлено на облік в Клеванський ІРЦ**

упродовж вказаного періоду число здобувачів освіти із зазначеним типом освітніх труднощів збільшилося в 4 рази. Найбільше зростання спостерігалося у 2022 і 2025 рр., що, на нашу думку обумовлено погіршенням соціальних, екологічних умов, а також війною на території України.

Дані діаграми за період з 2020 до 2025 р., представленої на рис. 3, засвідчують збільшення кількості дітей, у яких виявлено цей тип освітніх труднощів, у 2,5 рази.

Аналіз даних діаграми на рис. 4 дає підстави для висновку про збільшення числа осіб із функціональними мовленнєвими освітніми труднощами з 2020 по 2025 р. у 4 рази. Найбільше зростання спостерігаємо у 2024 році, що пов'язане, на нашу думку, із збільшенням кількості дітей із особливими освітніми потребами в цілому, а також те, що часто ця категорія освітніх труднощів поєднується із іншими типами освітніх труднощів.

Найбільше зростання числа дітей спостерігаємо під час аналізу даних діаграми про кількість дітей із фізичними освітніми труднощами на рис. 5. Зокрема, упродовж зазначеного періоду їх кількість збільшилася у 9 разів.

У 2,5 рази збільшилася кількість обстежених осіб із соціоадаптаційними (соціокультурними) освітніми труднощами, про що свідчить діаграма, представлена на рис. 6.

З метою з'ясування динаміки зміни кількості осіб із певною категорією освітніх труднощів ми скористалися базисним методом. Абсолютний приріст визначали за формулою:

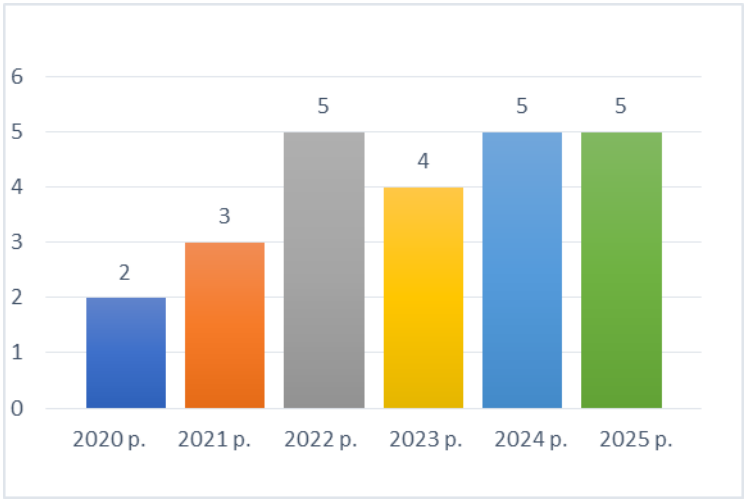



**Рис. 3. Кількість осіб із функціональними моторними освітніми труднощами, яких виявлено і поставлено на облік в Клеванський ІРЦ**

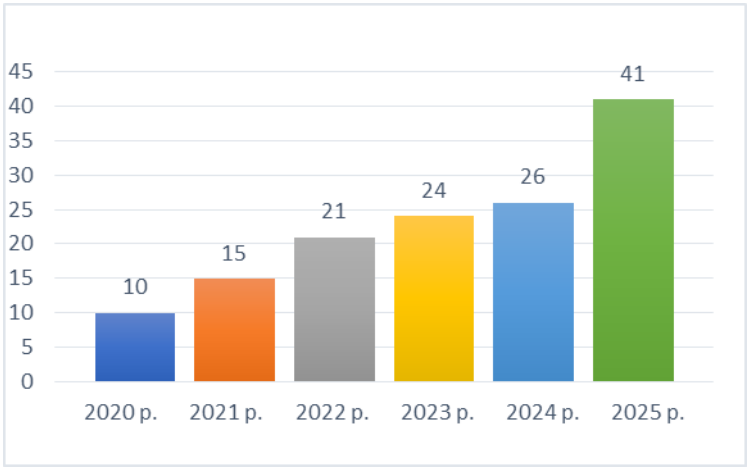



**Рис. 4. Кількість осіб із функціональними мовленнєвими освітніми труднощами, яких виявлено і поставлено на облік в Клеванський ІРЦ**

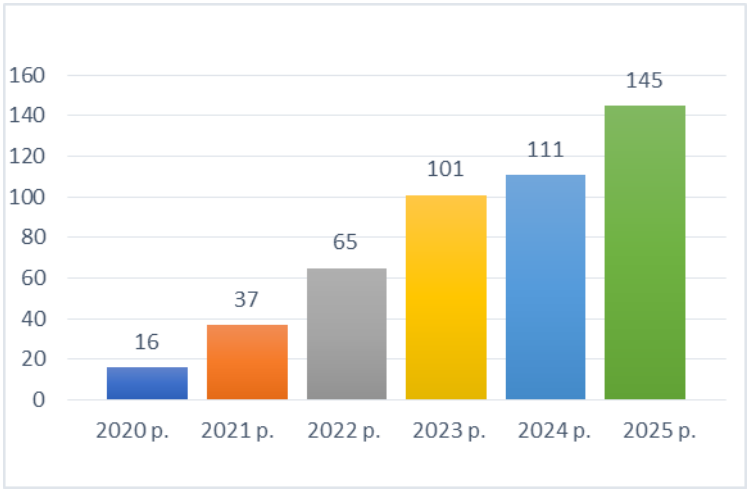



**Рис. 5. Кількість осіб із фізичними освітніми труднощами, яких виявлено і поставлено на облік в Клеванський ІРЦ**

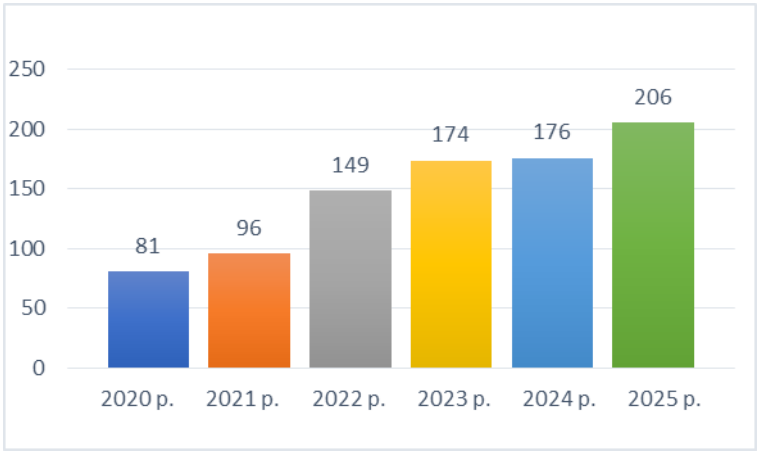



**Рис. 6. Кількість осіб із соціоадаптаційними (соціокультурними) освітніми труднощами, яких виявлено і поставлено на облік в Клеванський ІРЦ**

$\Delta$*убаз* = $y_i - y_0$, де $y_i$ – кількість осіб у визначений період (рік); $y_0$ – кількість осіб у початковому році дослідження (2020 р.).

Аналіз даних діаграм на рис. 1–6 дає підстави для висновку, що виявлено абсолютний приріст за визначений період з 2020 р. по 2025 р. за усіма типами освітніх труднощів, як-от: фізичними – на 129 чол., інтелектуальними – на 126 чоловік, соціоадаптаційними (соціокультурними) – на 125 дітей, функціональними сенсорними (зоровими і слуховими) – на 122 чол., функціональними мовленнєвими – на 31 чол., функціональним моторними – на 3 чол.

Своєю чергою, спостерігаємо динаміку щодо збільшення кількості обстежених осіб в ІРЦ із навчальними освітніми труднощами на 551 особу (рис. 7), що пояснюється, по-перше, збільшенням кількості дітей із ООП за шість років на 536 чоловік, по-друге, означена категорія освітніх труднощів, як правило, спричинена наявністю інших перерахованих вище типів труднощів.

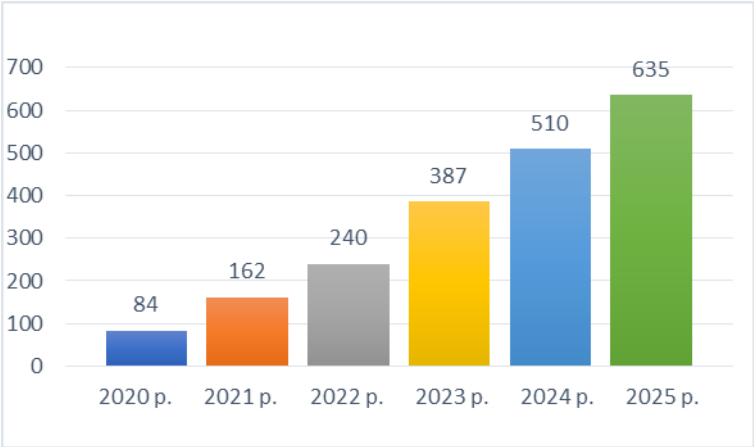



**Рис. 7. Кількість осіб із навчальними освітніми труднощами, яких виявлено і поставлено на облік в Клеванський ІРЦ**

**Висновки.** Проведений статистичний аналіз даних щодо осіб з особливими освітніми потребами, які пройшли комплексне оцінювання розвитку в Клеванському інклюзивно-ресурсному центрі, дає підстави для висновку про щорічне зростання кількості дітей із особливими освітніми потребами, особливо з фізичними, інтелектуальними, соціоадаптаційними та функціональними сенсорними освітніми труднощами. Така динаміка пояснюється, на наш погляд, веденням військових дій на території України, погіршенням соціальних та екологічних умов, застосуванням технологій дистанційного навчання, при яких не дотримуються санітарно-гігієнічних норм, а також використання батьками гаджетів як головного засобу для організації дозвілля їхніх дітей.

Перспективами наших подальших наукових розвідок є пошук шляхів удосконалення інклюзивного освітнього середовища, запровадження інноваційних корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних методик роботи в ІРЦ та закладах освіти, удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, педагогів та асистентів вчителів.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Використання освітніх ресурсів задля інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в демократичне суспільство: методичні рекомендації / упоряд.: Солодовник М. А., Зленко Л. О. Чернігів: Чернігівський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2024. 46 с.

2. Воротинцева О. О. Реалізація концепції інклюзивної освіти: роль інклюзивно-ресурсних центрів. *Inclusion and Diversity*. Суми. 2025. Вип. 5. 2025. С. 10–15. DOI: https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.2.

3. Гринькова Н. М. Особи з особливими освітніми потребами в Новій українській школі: характеристика освітніх труднощів і підтримки. *Нова педагогічна думка.* 2026. № 2 (126). С. 55–59. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2026-126-2-55-59

4. Зміни, що вносяться до постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами: постанова Каб. Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765. URL: https://lnk.ua/qr/wL8QXhDbc.

5. Касьянова О. М., Венгловська О. А., Дем'яненко В. І. Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 6 (225). С. 72–77. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-72-77.

6. Конституція України: Закон України від 28 черв. 1996 р. № 254к/96-ВР: станом на 3 вересня 2019 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text

7. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л.І., Ярмола Н.А., Набоченко О.О. та ін. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка. 2021. 200 с. URL: https://lnk.ua/HEIUrlD9Y.

8. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабінету Міністрів України від 23.08.2018 №545-2017-п. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF.

9. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України. від 15 вересня 2021. № 957 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text.

10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII: станом на 27 берез. 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

11. Прохоренко Л. Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів в умовах війни: міфи та реалії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2025. 1(26). С. 183–199. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.285.

12. Соколова Г. Б., Орленко І. М. Ідентифікація освітніх труднощів у дітей різного віку на рівні закладу освіти: діагностичні інструменти, критерії оцінювання та роль інклюзивно-ресурсних центрів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи.* 2026. № 11. С. 86–89. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-13.

13. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки. Львів: Новий світ-2000, 2025, 264 с.

14. Ярмола Н. А., Коваль-Бардаш Л. В., Компанець Н. М., Квітка Н. О., Лапін А. В. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

15. Calatayud-Jordán L., Chiva-Sanchis I., Ramos-Santana G. Perceptions and implementation of inclusive education for students with special educational needs: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. 2026. Published online: 12 Aug 2026. DOI: https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2715637

## REFERENCES:

1. Solodovnyk, M. A., & Zlenko, L. O. (2024). Vykorystannia osvitnikh resursiv zadlia intehratsii ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v demokratychne suspilstvo [Using educational resources to integrate children with special educational needs into a democratic society]. Chernihiv: Chernihivskyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity KNUKiM. [in Ukrainian].

2. Vorotyntseva, O. O. (2025). Realizatsiia kontseptsii inkliuzyvnoi osvity: rol inkliuzyvno-resursnykh tsentriv [Implementation of the inclusive education concept: the role of inclusive resource centers]. *Inclusion and Diversity*, (5), 10–15. DOI: https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.2 [in Ukrainian].

3. Hrynkova, N. M. (2026). Osoby z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v Novii ukrainskii shkoli: kharakterystyka osvitnikh trudnoshchiv i pidtrymky [Individuals with Special Educational Needs in the New Ukrainian School: Characteristics of Educational Challenges and Support]. *Nova pedahohichna dumka*, 2 (126), 55–59. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2026-126-2-55-59 [in Ukrainian].

4. Zminy do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrayiny shchodo orhanizatsiyi navchannya osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 21 lypnya 2021 r. № 765 (2021). [Amendments to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine regarding the organization of education for persons with special educational needs: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 765 dated July 21, 2021]. Retrieved from https://lnk.ua/qr/wL8QXhDbc [in Ukrainian].

5. Kasianova, O. M., Venhlovska, O. A., & Demianenko, V. I. (2025). Pedahohichnyi suprovid zdobuvachiv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: teoriia ta stratehii realizatsii [Pedagogical support for learners with special educational needs: theory and implementation strategies]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 6(225)), 72–77. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-72-77. [in Ukrainian].

6. Konstytutsiya Ukrayiny: Zakon Ukrayiny vid 28 cherv. 1996 r. № 254k/96-VR: stanom na 3 vere snya 2019 r. (1996). [Constitution of Ukraine: Law of Ukraine dated June 28 1996 No. 254k/96-VR: as of September 3, 2019]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96%D0%B2%D1%80#Text [in Ukrainian].

7. Prokhorenko, L. I., Yarmola, N. A., Nabochenko, O. O., Danilavichiutie, E. A., Iliana, V. M., Kostenko, T. M., Chebotarova, O. V., Lytovchenko, S. V., Babiak, O. O., Nedozym, I. V., Omelchenko, I. M., Blech, H. O., Trykoz, S. V., Hladchenko, I. V., Trofymenko, L. I., Ribtsun, Yu. V., Martyniuk, Z. S., Dovhopola, K. S., Zhuk, V. V., Hryban, H. V. & Kurinna, V. R. (2021) *Metodychni rekomendatsii dlia inkliuzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitnikh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi*. [Methodological guidelines for inclusive resource centers on determining categories (typology) of educational difficulties in individuals with special educational needs and levels of support in the educational process]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii im. M. Yarmachenka. Retrieved from https://lnk.ua/HEIUrlD9Y [in Ukrainian].

8. Polozhennya pro inklyuzyvno-resursnyy tsentr: postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23.08.2018 № 545-2017-p. (2017). [Regulation on the Inclusive Resource Center: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 545-2017-p dated August 23, 2018]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennya Poryadku orhanizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya u zakladakh zahal′noyi seredn′oyi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny. vid 15 veresnya 2021. № 957 (2021). [On Approval of the Procedure for Organizing Inclusive Education in General Secondary Education Institutions: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 957 dated September 15, 2021]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

10. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 05.09.2017 № 2145-VIII: stanom na 27 berez. 2025 r. (2017). [On Education: Law of Ukraine No. 2145-VIII dated September 5, 2017: as of March 27, 2025]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

11. Prokhorenko, L. (2025). Diialnist inkliuzyvno-resursnykh tsentriv v umovakh viiny: mify ta realii [The activities of inclusive resource centers in wartime: myths and realities]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 1(26), 183–199. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.285 [in Ukrainian].

12. Sokolova, H. B., & Orlenko, I. M. (2026). Identyfikatsiia osvitnikh trudnoshchiv u ditei riznoho viku na rivni zakladu osvity: diahnostychni instrumenty, kryterii otsiniuvannia ta rol inkliuzyvno-resursnykh tsentriv [Identifying educational difficulties in children of various ages at the educational institution level: diagnostic tools, assessment criteria, and the role of inclusive resource centers]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, (11), 86–99. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-13 [in Ukrainian].

13. Shevtsiv, Z. M. (2025). *Osnovy inkliuzyvnoi pedahohiky* [Fundamentals of inclusive pedagogy]. Novyi Svit-2000. [in Ukrainian].

14. Yarmola, N. Koval-Bardash, L. Kompanets, N. Kvitka, N. & Lapin A. (2020). *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori* [Children with special educational needs in the general education environment]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii im. M. Yarmachenka. https://lnk.ua/0gCZ0EjCO [in Ukrainian].

15. Calatayud-Jordán, L., Chiva-Sanchis, I., & Ramos-Santana, G. (2026). Perceptions and implementation of inclusive education for students with special educational needs: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. Published online: 12 Aug. 2026. DOI: https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2715637 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.944.4:159.9.072
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.09

***Ганна ГУД***
*кандидат психологічних наук,*
*завідувач кафедри мистецьких дисциплін,*
*Комунальний заклад вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж*
*імені Михайла Грушевського»*
*annagud@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0002-9011-8584*

# ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

***Анотація. Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей копінг-стратегій здобувачів фахової передвищої освіти педагогічного профілю в умовах воєнного стану, з'ясуванні характеру їх поєднання із соціально-психологічною адаптацією та визначенні орієнтирів психологічного супроводу студентської молоді в освітньому середовищі педагогічного коледжу.*

***Методологія дослідження** ґрунтується на положеннях транзакційної концепції стресу та копінгу, концепції проактивного копінгу і сучасних підходах до вивчення психологічної адаптації особистості в умовах тривалого стресу. Застосовано теоретичний аналіз та узагальнення наукових підходів, а також психодіагностичний інструментарій, спрямований на дослідження способів копінг-поведінки, проактивного копінгу та соціально-психологічної адаптації. Емпіричну вибірку становили 140 здобувачів фахової передвищої освіти 1–3 курсів педагогічного коледжу.*

***Наукова новизна** полягає в конкретизації психологічних особливостей копінг-поведінки здобувачів фахової передвищої освіти педагогічного профілю в умовах тривалого воєнного стресу та в обґрунтуванні її континуального характеру з урахуванням стійкості й гнучкості використовуваних стратегій. Установлено, що переважно адаптивний характер копінг-поведінки властивий 32 % респондентів, помірно адаптивний – 48 %, а ознаки дезадаптивного реагування виявлено у 20 %. Найчисельнішою є група з помірно адаптивним копінгом, представники якої володіють конструктивними способами подолання труднощів, однак зі зростанням психоемоційного навантаження частіше звертаються до дистанціювання, посиленого самоконтролю або уникнення. Для студентів із переважно адаптивним копінгом більш характерними є планування розв'язання проблеми та позитивне переоцінювання, тоді як у групі з ознаками дезадаптивного реагування більш вираженими є уникнення й конфронтаційні способи подолання.*

***Висновки.** Копінг-поведінку здобувачів доцільно розглядати не як жорстку дихотомію адаптивних і дезадаптивних стратегій, а як динамічний континуум, у межах якого змінюються стійкість, гнучкість і співвідношення різних способів реагування на стрес. Психологічний супровід у педагогічному коледжі доцільно спрямовувати на розширення копінг-репертуару, розвиток навичок емоційної саморегуляції та закріплення конструктивних способів подолання складних ситуацій із диференціацією форм підтримки відповідно до психологічних потреб здобувачів.*

***Ключові слова:** копінг-стратегії, здобувачі фахової передвищої освіти, воєнний стан, педагогічний коледж, подолання стресу, соціально-психологічна адаптація, проактивний копінг, психологічний супровід.*

© Г. Гуд, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Hanna HUD***
*Candidate of Psychological Sciences,*
*Head of the Department of Arts Disciplines,*
*Municipal Institution of Higher Education "Bar Humanitarian Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevsky"*
*annagud@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0002-9011-8584*

# PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COPING STRATEGIES AMONG PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL FIELD UNDER MARTIAL LAW

***Abstract. The purpose*** *of the article is to provide a theoretical rationale and an empirical investigation of the psychological features of coping strategies among professional pre-higher education students in the pedagogical field under martial law, to examine their relationship with socio-psychological adaptation, and to identify directions for psychological support within the educational environment of a pedagogical college.*

***The research methodology*** *is based on the transactional theory of stress and coping, the concept of proactive coping, and contemporary approaches to psychological adaptation under prolonged stress. The study combines theoretical analysis and generalisation of scientific approaches with psychodiagnostic tools designed to assess coping behaviour, proactive coping, and socio-psychological adaptation. The empirical sample consisted of 140 first- to third-year students of a pedagogical college.*

***The scientific novelty*** *lies in specifying the psychological characteristics of coping behaviour among professional pre-higher education students in the pedagogical field under conditions of prolonged war-related stress and in substantiating its continuum-based nature with regard to the stability and flexibility of coping strategies. Predominantly adaptive coping was identified in 32% of respondents, moderately adaptive coping in 48%, and signs of maladaptive responding in 20%. The largest group consisted of students with moderately adaptive coping, who demonstrated constructive ways of dealing with difficulties but, under increased psycho-emotional strain, more frequently resorted to distancing, intensified self-control, or avoidance. Students with predominantly adaptive coping were more likely to use problem-solving planning and positive reappraisal, whereas avoidance and confrontational coping were more characteristic of the group showing signs of maladaptive responding.*

***Conclusions.*** *Students' coping behaviour should be viewed not as a rigid dichotomy between adaptive and maladaptive strategies but as a dynamic continuum in which the stability, flexibility, and combination of different ways of responding to stress may vary. Psychological support in a pedagogical college should therefore focus on broadening students' coping repertoires, strengthening emotional self-regulation skills, and consolidating constructive ways of dealing with difficult situations while differentiating forms of support according to students' psychological needs.*

***Key words:*** *coping strategies, professional pre-higher education students, martial law, pedagogical college, stress coping, socio-psychological adaptation, proactive coping, psychological support.*

**Постановка проблеми.** Тривалий воєнний стан істотно змінив умови навчання й повсякденного життя української студентської молоді. Для здобувачів фахової передвищої освіти педагогічного профілю переживання безпекових загроз, повітряних тривог, вимушених змін формату навчання, порушення звичного соціального середовища та невизначеності щодо майбутнього поєднується з віковими завданнями особистісного становлення і професійного самовизначення [1; 3]. У результаті психологічна адаптація до освітнього середовища відбувається за обставин, у яких звичні способи реагування на навчальне навантаження нерідко виявляються недостатніми. Дослідження українських студентів під час війни також засвідчують актуалізацію проблем тривоги, страху, адаптації, психоемоційного напруження та пошуку способів подолання стресу [3].

Особливого значення ця проблема набуває у підготовці майбутніх педагогів. Професійна діяльність учителя або вихователя передбачає здатність не лише регулювати власний емоційний стан, а й підтримувати психологічно безпечну взаємодію з дітьми. Тому способи, за допомогою яких здобувачі освіти вже під час навчання долають тривогу, напруження, фрустрацію та невизначеність, варто розглядати не ізольовано від професійної підготовки, а як один із психологічних чинників майбутньої професійної стійкості.

У цьому контексті дослідницький інтерес становить копінг-поведінка – система усвідомлених когнітивних, емоційних і поведінкових способів подолання стресових обставин

[6]. Її значення в умовах війни визначається не самим фактом використання певної стратегії, а тим, наскільки обраний спосіб реагування сприяє адаптації особистості, збереженню навчальної активності, соціальної взаємодії та здатності діяти в ситуаціях підвищеного психоемоційного навантаження.

Водночас здобувачі педагогічних коледжів становлять специфічну групу. Значна частина з них розпочинає професійну освіту в підлітковому або ранньому юнацькому віці, коли механізми емоційної саморегуляції, автономності та професійної ідентичності ще продовжують формуватися [1]. Воєнні стресори накладаються на ці вікові процеси й можуть по-різному позначатися на виборі способів подолання труднощів. Саме тому вивчення структури та характеру копінг-стратегій здобувачів фахової передвищої освіти педагогічного профілю має не лише теоретичне, а й безпосереднє практичне значення для організації психологічного супроводу в закладі освіти.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Теоретичне осмислення копінг-поведінки значною мірою спирається на транзакційну концепцію стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман, у межах якої подолання розглядається як динамічний процес взаємодії особистості із ситуацією, що оцінюється нею з огляду на наявні вимоги та власні ресурси [6]. Такий підхід змістив увагу від пошуку універсальної «правильної» реакції на стрес до аналізу відповідності конкретної стратегії характеру ситуації та можливостям людини. Подальшого розвитку ця логіка набула в концепції проактивного копінгу Л. Аспінвалл і С. Тейлор, у якій акцент перенесено з реагування на вже наявний стресор на передбачення потенційних труднощів, накопичення ресурсів і завчасну підготовку до їх подолання [5].

Українські дослідження останніх років істотно розширили проблемне поле копінгу за рахунок аналізу його функціонування в умовах війни. Л. Карамушка, досліджуючи персонал освітніх і наукових організацій, виявила одночасне використання активних проблемно орієнтованих стратегій і таких форм реагування, як уникнення та відволікання [2]. Авторка показує, що останні не завжди мають однозначно негативне значення: за певних обставин вони можуть бути пов’язані з потребою тимчасово стабілізувати психічний стан і відновити особистісні ресурси. Це спостереження є принциповим для розуміння копінгу в ситуації тривалого воєнного стресу, оскільки застерігає від механічного поділу всіх стратегій на безумовно продуктивні й непродуктивні.

Проблему психологічного функціонування молоді, яка безпосередньо переживає наслідки воєнних подій, доповнюють результати О. Басенко та В. Чернобровкіна. На матеріалі дослідження підлітків 14–17 років автори показали значення диференційованої психологічної допомоги, попередньої оцінки психоемоційного стану та розвитку ресурсів життєстійкості в умовах воєнного конфлікту [1]. Для нашого дослідження цей віковий аспект є суттєвим, оскільки частина здобувачів фахової передвищої освіти педагогічного профілю також перебуває в пізньому підлітковому віці.

Студентська молодь у період війни становить окремий напрям сучасних психологічних досліджень. О. Лазуренко, Н. Тертична та Н. Сміла аналізують способи подолання стресу у зв’язку з тривожністю, психологічними захистами, переживанням психотравми та здатністю молодої людини вибудовувати часову перспективу власного життя [3]. Отримані авторами результати привели їх до висновку про необхідність системного соціально-психологічного супроводу студентів, який не обмежується реагуванням на вже сформовані труднощі, а спрямовується також на підтримку адаптаційних ресурсів молоді.

Особливо важливими для нашого дослідження є нові емпіричні дані О. Питлюк-Смеречинської, О. Халік та О. Запухляк. На вибірці 145 студентів-психологів автори встановили переважання проблемно орієнтованих та інших активних способів подолання хронічного стресу, а також статистично значущі зв’язки між характером копінг-поведінки та резильєнтністю [4]. Активні стратегії були пов’язані з вищими показниками резильєнтності, тоді як для емоційно орієнтованих і уникаючих форм виявлено зворотні зв’язки. Ці результати підтверджують доцільність розглядати копінг не ізольовано, а у взаємодії з адаптаційними ресурсами особистості.

Отже, сучасна психологічна література достатньо повно характеризує копінг-поведінку студентів закладів вищої освіти,

працівників освітніх організацій та молоді, яка переживає наслідки воєнних подій. Значно менш представленими залишаються дослідження здобувачів фахової передвищої освіти педагогічного профілю. Специфіка цієї групи визначається одночасним перебігом вікового становлення, адаптації до професійної освіти та формуванням готовності до майбутньої педагогічної діяльності. Саме поєднання цих чинників із тривалим впливом воєнних стресорів і визначає потребу в окремому емпіричному аналізі копінг-поведінки здобувачів педагогічного коледжу.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей копінг-стратегій здобувачів фахової передвищої освіти педагогічного профілю в умовах воєнного стану, з'ясування характеру їх поєднання із соціально-психологічною адаптацією та визначення орієнтирів психологічного супроводу студентської молоді в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

**Виклад основного матеріалу.** Копінг-поведінка не є сталою особистісною характеристикою, яка однаково виявляється за будь-яких обставин. Вибір способу подолання напруження залежить від суб'єктивної оцінки ситуації, доступних ресурсів, попереднього досвіду та можливості впливати на джерело стресу [6]. Саме ця динамічність набуває особливого значення в умовах тривалого воєнного стресу, коли одна й та сама людина може поєднувати активне розв'язання проблем із емоційним дистанціюванням, пошуком підтримки або тимчасовим уникненням [5].

Для здобувачів фахової передвищої освіти педагогічного профілю така варіативність посилюється віковими та професійними чинниками. Період навчання в коледжі охоплює етапи пізнього підліткового та юнацького віку, коли продовжують формуватися автономність, способи емоційної саморегуляції, уявлення про власну професійну спроможність та система життєвих цілей. Воєнні події не припиняють цих процесів, але змінюють умови, у яких вони відбуваються. Повітряні тривоги, переривання навчання, зміни звичного режиму, переживання за близьких, вимушене переміщення або безпосередній досвід втрат можуть по-різному позначатися на тому, як студент оцінює труднощі й які способи їх подолання обирає [1; 3].

У межах нашого дослідження копінг-поведінку доцільно розглядати через взаємодію когнітивних, емоційних і поведінкових способів реагування. Когнітивний компонент охоплює оцінювання ситуації, пошук можливих рішень, планування та переосмислення події; емоційний – способи регуляції переживань і залучення емоційної підтримки; поведінковий – конкретні дії, за допомогою яких людина намагається впливати на ситуацію або власний стан. Такий поділ має аналітичний характер: у реальній поведінці ці компоненти не функціонують ізольовано, а утворюють індивідуальні поєднання [6].

Емпіричне дослідження було проведено на базі Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського». У ньому взяли участь 140 здобувачів фахової передвищої освіти 1–3 курсів. У вибірці переважали дівчата, що відповідає особливостям контингенту педагогічного профілю.

Для вивчення способів подолання стресу було використано опитувальник «Способи копінг-поведінки» Р. Лазаруса і С. Фолкман; оцінювання спрямованості на передбачення та попередження стресових ситуацій здійснювалося із залученням методики проактивного копінгу; рівень соціально-психологічної адаптації визначався за методикою К. Роджерса і Р. Даймонда. Сукупне використання цих інструментів дало можливість співвіднести способи подолання стресу з особливостями адаптації здобувачів до освітнього середовища.

Аналіз отриманих результатів засвідчив неоднорідність копінг-поведінки досліджуваних здобувачів освіти. За узагальненими показниками було виокремлено три групи: з переважно адаптивним характером копінг-поведінки – 32% вибірки, помірно адаптивним – 48% та з ознаками дезадаптивного реагування – 20%. Уже саме співвідношення цих груп є показовим. Лише приблизно третина респондентів демонструє відносно стійке переважання способів подолання, спрямованих на активне опрацювання труднощів, тоді як майже половина вибірки використовує менш стабільне поєднання стратегій. Отже, найбільш чисельною виявилася саме проміжна група, для якої спосіб реагування значною мірою змінюється залежно від інтенсивності навчального й емоційного навантаження.

Для студентів, віднесених до групи з переважно адаптивним характером копінг-поведінки (32%), характерним було частіше звернення до планування розв'язання проблеми та позитивного переоцінювання. У початковому варіанті дослідження зазначено, що до цієї групи переважно входили здобувачі другого і третього курсів. Таке спостереження можна пов'язати з набутим досвідом навчання в коледжі та більшою освоєністю освітнього середовища, однак трактувати курс навчання як безпосередню причину вибору певного копінгу за наявними даними підстав немає. Значущим є інше: за умов підвищеного навантаження ці студенти частіше зберігали орієнтацію на організацію власної діяльності, пошук рішення та переосмислення складної ситуації, а не на відмову від її опрацювання.

Найбільшу частину вибірки – 48% – становили здобувачі з помірно адаптивним характером копінг-поведінки. Саме ця група, на нашу думку, потребує особливої уваги при інтерпретації результатів. Її психологічною особливістю є не відсутність конструктивних способів подолання, а їхня недостатня стійкість. За відносно контрольованого навчального навантаження студенти звертаються до соціальної підтримки, намагаються регулювати власну поведінку та виконувати навчальні завдання. Коли ж інтенсивність стресу зростає, більш помітними стають дистанціювання, посилений самоконтроль та прагнення зменшити емоційну значущість ситуації. Отже, одна й та сама група демонструє різні способи реагування залежно від суб'єктивної складності обставин.

Такий результат не варто однозначно тлумачити як прояв психологічної неспроможності. Тимчасове дистанціювання або відволікання від стресора за певних обставин може виконувати функцію зниження психоемоційного напруження та відновлення ресурсів, що підтверджується результатами дослідження копінг-поведінки в умовах війни [2]. Проблемним воно стає тоді, коли уникнення закріплюється як переважний спосіб реагування та обмежує можливість активного опрацювання труднощів. Саме тому студенти помірно адаптивної групи є важливою цільовою категорією для профілактичного психологічного супроводу.

У 20% досліджуваних були виражені ознаки дезадаптивного характеру копінг-поведінки. У вихідних матеріалах зазначено, що серед них переважали першокурсники та здобувачі, які мали безпосередній травматичний досвід війни, зокрема вимушене переміщення, втрату майна або близьких. У копінг-репертуарі цієї групи більш помітними були втеча-уникнення та конфронтаційні способи реагування. На поведінковому рівні це могло виявлятися у відстороненні від навчальної взаємодії, пропусках занять або гострішому емоційному реагуванні на труднощі.

Водночас інтерпретація цих результатів потребує обережності. Наявні дані не дозволяють встановити, що саме травматичний досвід війни або навчання на першому курсі спричинили певний тип копінг-поведінки. Вони лише вказують, що такі характеристики частіше були представлені в групі з ознаками дезадаптивного реагування. Для встановлення причинного зв'язку потрібне окреме дослідження з урахуванням інтенсивності травматичного досвіду, віку, соціальної підтримки та інших психологічних змінних.

Порівняння трьох виокремлених груп дає підстави розглядати копінг-поведінку досліджуваних не як просту дихотомію «адаптивна – дезадаптивна», а як континуум, у межах якого змінюються стійкість, гнучкість і співвідношення різних способів подолання стресу. Для однієї частини студентів активне розв'язання проблеми та позитивне переоцінювання вже є достатньо усталеними способами реагування. Для іншої – і вона є найчисельнішою – конструктивні стратегії співіснують із дистанціюванням та уникненням і стають менш доступними зі зростанням психоемоційного навантаження. У найменшої, але психологічно найбільш вразливої групи, способи реагування частіше пов'язані з відстороненням або конфронтацією [2; 6].

Це співвідношення дозволяє дещо інакше визначити завдання психологічного супроводу. Його метою має бути не механічне «усунення» окремих копінг-стратегій, а розширення доступного студентові репертуару способів подолання труднощів, розвиток здатності оцінювати ситуацію й обирати відповідну їй форму реагування. Для здобувачів із помірно адаптивним копінгом особливого значення

набуває закріплення вже наявних конструктивних способів поведінки; для групи з ознаками дезадаптації – більш індивідуалізована психологічна підтримка.

Практична інтерпретація отриманих результатів орієнтує психологічний супровід здобувачів не лише на реагування після появи виражених труднощів адаптації, а й на їх профілактику [3]. Найбільший потенціал для такої роботи має група з помірно адаптивним копінгом, яка становить 48% досліджуваної вибірки. Для цих студентів доцільними є форми роботи, спрямовані на розвиток усвідомленого вибору стратегій подолання, навичок емоційної саморегуляції, проблемного аналізу та своєчасного звернення по соціальну підтримку.

Робота зі здобувачами, у яких переважають ознаки дезадаптивного реагування, потребує більш індивідуалізованого підходу з урахуванням характеру стресового досвіду та актуального психологічного стану. У межах компетентності психологічної служби закладу освіти можуть використовуватися психоосвітні заняття, індивідуальні консультації, тренінги саморегуляції та групові форми психологічної підтримки. Для студентів із досвідом травматичних подій особливо важливо уникати універсальних схем допомоги й визначати необхідність поглибленого психологічного супроводу індивідуально.

Окремим ресурсом освітнього середовища можуть бути добровільні спільні види діяльності – творчі, комунікативні, волонтерські та проєктні. Їхнє значення полягає не в тому, що така активність автоматично «лікує» наслідки стресу, а в можливості підтримувати соціальні зв'язки, переживання власної дієздатності та залученість до життя академічної спільноти [1; 3]. Для майбутніх педагогів це має додатковий професійний сенс, оскільки досвід конструктивної взаємодії та саморегуляції поступово стає частиною їхньої професійної готовності до роботи з дітьми.

**Висновки.** Проведене теоретичне та емпіричне опрацювання проблеми засвідчило, що копінг-поведінка здобувачів фахової передвищої освіти педагогічного профілю в умовах воєнного стану має неоднорідний характер і не зводиться до простого протиставлення адаптивних та дезадаптивних способів реагування. У дослідженій вибірці 32% студентів продемонстрували переважно адаптивний характер копінг-поведінки, 48% – помірно адаптивний, а у 20% були виявлені ознаки дезадаптивного реагування.

Найбільш показовим результатом є чисельне переважання помірно адаптивної групи. Майже половина досліджуваних не демонструє стійкого тяжіння лише до одного типу стратегій: за відносно контрольованих обставин вони використовують конструктивні способи подолання, тоді як зі зростанням психоемоційного навантаження частіше звертаються до дистанціювання, посиленого самоконтролю або уникнення. Це дає підстави розглядати їх не як дезадаптованих студентів, а як групу з нестійким копінг-репертуаром, яка має значний потенціал для профілактичної психологічної роботи.

Група з переважно адаптивним характером копінг-поведінки частіше використовувала планування розв'язання проблеми та позитивне переоцінювання, тоді як у студентів з ознаками дезадаптивного реагування більш вираженими були уникнення та конфронтаційні способи подолання. Водночас отримані результати не дають підстав розглядати окрему копінг-стратегію як універсально продуктивну або непродуктивну. Її психологічне значення визначається контекстом, частотою використання, стійкістю та тим, наскільки вона допомагає студентові зберігати здатність до навчальної діяльності, соціальної взаємодії й емоційної саморегуляції.

Практичне значення отриманих результатів полягає в необхідності диференційованого психологічного супроводу студентів педагогічного коледжу. Для здобувачів із помірно адаптивним типом реагування доцільним є розвиток уже наявних конструктивних способів подолання стресу, розширення копінг-репертуару та формування навичок усвідомленого вибору стратегії відповідно до ситуації. Студенти з ознаками дезадаптивного реагування потребують більш індивідуалізованої психологічної підтримки з урахуванням актуального стану та характеру пережитого стресового досвіду. Для майбутніх педагогів така робота має подвійне значення, оскільки здатність регулювати власний психоемоційний стан безпосередньо пов'язана з готовністю створювати психологічно безпечне середовище у подальшій професійній діяльності.

Водночас інтерпретація результатів потребує врахування меж проведеного дослідження. Наявні дані характеризують конкретну вибірку здобувачів педагогічного коледжу і не дають підстав автоматично поширювати встановлені співвідношення на всю студентську молодь або всіх здобувачів фахової передвищої освіти. Перспективним напрямом подальших досліджень є порівняння копінг-поведінки студентів різних курсів і спеціальностей, вивчення її змін у часі, а також поглиблений аналіз зв'язків між копінг-стратегіями, соціально-психологічною адаптацією, резильєнтністю та характером пережитого воєнного досвіду.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Басенко О. М., Чернобровкін В. М. Психокорекційний вплив на розвиток життєстійкості у підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Журнал сучасної психології*. 2022. № 1. С. 7–15. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-1

2. Карамушка Л. М. Копінг-стратегії персоналу освітніх та наукових організацій під час війни: рівень вираженості та зв'язок з психічним здоров'ям. *Журнал сучасної психології*. 2022. № 4. С. 31–40. DOI: 10.26661/2310-4368/2022-4-4.

3. Лазуренко О. О., Тертична Н. А., Сміла Н. В. Напрями психологічної підтримки українських студентів під час війни. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 1. С. 93–101. DOI: 10.26661/2310-4368/2023-1-11.

4. Питлюк-Смеречинська О. Д., Халік О. О., Запухляк О. З. Копінг-стратегії студентської молоді в умовах хронічного стресу та їх взаємозв'язок із резильєнтністю. *Журнал сучасної психології*. 2026. № 1. С. 75–84. DOI: 10.26661/2786-7471/2026-1-9.

5. Aspinwall L. G., Taylor S. E. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*. 1997. Vol. 121, No. 3. P. 417–436. DOI: 10.1037/0033-2909.121.3.417.

6. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer Publishing Company, 1984. 445 p. URL: https://books.google.com/books/about/Stress_appraisal_and_coping.html?id=FFBqAAAAMAAJ

**REFERENCES:**

1. Basenko, O. M., & Chernobrovkin, V. M. (2022). Psykhokorektsiinyi vplyv na rozvytok zhyttiestiikosti u pidlitkiv v umovakh voiennoho konfliktu [Psychocorrective influence on the development of hardiness in adolescents under conditions of military conflict]. *Zhurnal suchasnoi psykholohii – Journal of Modern Psychology*, 1, 7–15. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-1 [in Ukrainian].

2. Karamushka, L. M. (2022). Kopinh-stratehii personalu osvitnikh ta naukovykh orhanizatsii pid chas viiny: riven vyrazhenosti ta zviazok z psykhichnym zdoroviam [Coping strategies of personnel of educational and scientific organizations during the war: Level of manifestation and relationship with mental health]. *Zhurnal suchasnoi psykholohii – Journal of Modern Psychology*, 4, 31–40. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-4-4 [in Ukrainian].

3. Lazurenko, O. O., Tertychna, N. A., & Smila, N. V. (2023). Napriamy psykholohichnoi pidtrymky ukrainskykh studentiv pid chas viiny [Directions of psychological support for Ukrainian students during the war]. *Zhurnal suchasnoi psykholohii – Journal of Modern Psychology*, 1, 93–101. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-11 [in Ukrainian].

4. Pytliuk-Smerechynska, O. D., Khalik, O. O., & Zapukhliak, O. Z. (2026). Kopinh-stratehii studentskoi molodi v umovakh khronichnoho stresu ta yikh vzaiemozviazok iz rezylientnistiu [Coping strategies of student youth under chronic stress and their relationship with resilience]. *Zhurnal suchasnoi psykholohii – Journal of Modern Psychology*, 1, 75–84. https://doi.org/10.26661/2786-7471/2026-1-9 [in Ukrainian].

5. Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417–436. https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.417 [in English].

6. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 24.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.95:159.91:159.942:316.7
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.10

***Світлана ДЕРЕВ'ЯНКО***
*кандидат психологічних наук, доцент,*
*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології,*
*Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*
*svetl7788@ukr.net*
***ORCID**: 0000-0003-2946-1444*

***Ірина МУНАСИПОВА-МОТЯШ***
*кандидат біологічних наук, доцент,*
*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології,*
*Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*
*irynamotyash@gmail.com*
***ORCID**: 0000-0002-4129-9040*

# КОГНІТИВНА РЕГУЛЯЦІЯ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ: УКРАЇНСЬКІ, АМЕРИКАНСЬКІ ТА КИТАЙСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ

***Анотація. Мета статті** полягає у порівняльному аналізі сучасних українських, американських і китайських досліджень когнітивної регуляції та психофізіологічних предикторів емоційної стійкості. **Методологія дослідження** ґрунтується на системному, порівняльному та соціокультурному підходах. Використано методи теоретичного аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та систематизації сучасних наукових джерел. **Наукова новизна** полягає у комплексному порівнянні сучасних підходів до вивчення емоційної стійкості в американській, китайській та українській наукових традиціях. Обґрунтовано, що культурний контекст істотно впливає на вибір стратегій когнітивної регуляції, і при цьому не змінює універсальних психофізіологічних механізмів адаптації до стресу. Встановлено, що американські дослідження акцентують роль особистісної агентності, когнітивної переоцінки та самоефективності; китайські – підтримання внутрішньої рівноваги, емоційної стриманості та інтеграції когнітивних і психофізіологічних процесів; українські – розвиток психологічних ресурсів адаптації, когнітивного переосмислення травматичного досвіду та пошуку особистісного смислу в умовах тривалого воєнного стресу. **Висновки.** Емоційна стійкість є багаторівневим психобіологічним феноменом, що формується внаслідок взаємодії когнітивних, емоційних і психофізіологічних механізмів. Ефективність когнітивної регуляції емоційної стійкості визначається не універсальністю окремих стратегій, а їх відповідністю соціокультурному контексту. Практичне значення результатів полягає у можливості використання сформульованих узагальнень під час розробки культурно-чутливих програм розвитку емоційної стійкості, психологічної підтримки населення в умовах хронічного стресу та вдосконалення професійної підготовки фахівців у сфері психічного здоров'я*

***Ключові слова:** емоційна стійкість, когнітивна регуляція, психофізіологічні предиктори, стрес, психологічна адаптація, нейропластичність, соціокультурний контекст, міжкультурні дослідження.*

© С. Дерев'янко, І. Мунасипова-Мотяш, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Svitlana DEREVIANKO***
*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of General, Developmental and Social Psychology,*
*T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"*
*svetl7788@ukr.net*
***ORCID**: 0000-0003-2946-1444*

***Iryna MUNASYPOVA-MOTYASH***
*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of General, Developmental and Social Psychology,*
*T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"*
*irynamotyash@gmail.com*
***ORCID**: 0000-0002-4129-9040*

# COGNITIVE REGULATION AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL PREDICTORS OF EMOTIONAL RESILIENCE: UKRAINIAN, AMERICAN, AND CHINESE STUDIES

***Abstract. The purpose** of the article is to conduct a comparative analysis of contemporary Ukrainian, American, and Chinese research on cognitive regulation and the psychophysiological predictors of emotional resilience. The research **methodology** is based on systemic, comparative, and sociocultural approaches. The study employs the methods of theoretical analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of contemporary scientific sources. The **scientific novelty** lies in the comprehensive comparison of contemporary approaches to the study of emotional resilience within the Ukrainian, American, and Chinese scientific traditions. It is substantiated that the sociocultural context significantly influences the choice of cognitive regulation strategies while not altering the universal psychophysiological mechanisms of adaptation to stress. It has been established that American studies emphasize the role of personal agency, cognitive reappraisal, and self-efficacy; Chinese studies focus on maintaining inner harmony, emotional restraint, and the integration of cognitive and psychophysiological processes; Ukrainian studies highlight the development of psychological adaptation resources, the cognitive reinterpretation of traumatic experiences, and the search for personal meaning under conditions of prolonged wartime stress. **Conclusions.** Emotional resilience is a multilevel psychobiological phenomenon that develops through the interaction of cognitive, emotional, and psychophysiological mechanisms. The effectiveness of cognitive regulation of emotional resilience is determined not by the universality of individual strategies but by their correspondence to the sociocultural context. The practical significance of the findings lies in the possibility of applying them to the development of culturally sensitive programs for strengthening emotional resilience, providing psychological support to the population under conditions of chronic stress, and improving the professional training of mental health specialists.*

***Key words:** emotional resilience, cognitive regulation, psychophysiological predictors, stress, psychological adaptation, neuroplasticity, sociocultural context, cross-cultural research.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах підвищеного стресу та невизначеності, особливо в Україні, де кілька років триває повномасштабна війна, проблема емоційної стійкості особистості набуває важливого значення. Війна докорінно змінює всі сфери життя людини, заважає планувати майбутнє, змушує відкладати свої цілі на невизначений термін. Життя у постійному стані напруги, очікування лиха, страх за життя близьких та рідних, трагічні новини щодо постійних обстрілів мирного населення, почуття провини «вцілілого» – лише частина психологічних викликів, з якими постійно стикається пересічний українець.

Глобальна криза психічного здоров'я, зумовлена сукупністю воєнних, соціальних, економічних та ін. стресогенних чинників, є надзвичайно гострою у багатьох країнах світу. Це спонукає вчених до ретельного аналізу феномену емоційної стійкості як стресозахисної властивості особистості. Водночас, попри велику кількість досліджень, бракує комплексного розуміння того, як когнітивні стратегії та психофізіологічні механізми емоційної стійкості взаємодіють в різних культурах. Це ускладнює розробку ефективних, культурно-чутливих програм психологічної підтримки, спрямованих на підвищення емоційної стійкості населення, яке проживає в умовах хронічного стресу.

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. Поняття емоційної стійкості в сучасній психології трактується неоднозначно. Емоційну стійкість учені розуміють здебільшого як

інтегральну властивість особистості, що забезпечує успішне здійснення діяльності в емоціогенних умовах [7, с. 50]. У повсякденній свідомості сформувався певний стереотип, емоційна стійкість часто асоціюється з абсолютною незворушністю, як статична властивість особистості, що дозволяє людині виживати за будь-яких умов. Проте сучасні дослідження показують, що емоційна стійкість – це скоріше динамічний процес, а не статична риса, це здатність гнучко реагувати залежно від ситуації, а не витримувати складнощі попри що. Як зазначає М. Августюк, емоційна стійкість – це інтегративна характеристика, що об'єднує когнітивні, емоційні, фізіологічні та соціальні аспекти; це динамічний процес позитивної адаптації, а не фіксована особистісна характеристика [1, с. 16–17].

Одним з ключових механізмів емоційної стійкості виступає когнітивна регуляція. Когнітивні аспекти емоційної стійкості презентовані в способах інтерпретації подій та життєвих ситуацій людиною. Сучасні дослідження виокремлюють кілька ключових стратегій. Адаптивні стратегії виконують захисну функцію, це: позитивне переосмислення (знаходження сенсу у будь-яких ситуаціях); планування (трансформація емоційних переживань у продуктивні дії); прийняття перспективи (здатність сприймати ситуацію з різних сторін). Дезадаптивні стратегії можуть послаблювати захист людини від несприятливих обставин, зокрема це може виявлятися як румінація (постійне «пережовуваннння» негативу); катастрофізація (прокручування негативного сценарію); самозвинувачення. Поряд із тим слід відзначити, що жодна зі стратегій не є цілком доброю чи поганою, здатність гнучко добирати стратегії залежно від ситуації є маркером когнітивної зрілості та одночасно сформованої емоційної стійкості [1; 14].

Психофізіологічні предиктори емоційної стійкості відображені у численних сучасних дослідженнях, де показано, що стрес супроводжується комплексом фізіологічних змін. Зокрема учені наводять дані, що особи з високим рівнем емоційної стійкості демонструють кращі показники серцево-судинної системи до повторюваного стресу – їхні тиск і пульс повертаються до норми швидше [7, с. 49]. Також учені відзначають зв'язок між емоційними рисами особистості (зокрема, емоційною стабільністю) та механізмами нейропластичності (як здатністю мозку адаптуватися). У емоційно стійких – мозок реагує на події більш гнучко і більш ефективно витримує навантаження. Епігенетичні дослідження китайських вчених показали, що практики «тіло-розум» (йога, тайцзи) асоціюються зі змінами епігенетичної регуляції експресії генів, пов'язаних з нейропластичністю [17]. Інші дослідження засвідчили, що йога та медитація підвищують чутливість глюкокортикоїдних рецепторів та підвищують стресостійкість [17; 21]. В. Романюк пов'язує стійкість людини з її стресореактивністю, а також морфологічними резервами організму [9, с. 14].

Отже, за даними сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених емоційна стійкість передбачає здатність зберігати внутрішню рівновагу при несприятливих зовнішніх умовах життя. Поряд із тим, слід відзначити, що частина людей у кризі здатна мобілізуватися та демонструвати посттравматичне зростання після випробувань, інші – стають ще більш вразливими та нестійкими. Ця публікація є спробою розібратися в таких відмінностях між людьми на когнітивному та психофізіологічному рівнях. Особливо важливим завданням вважаємо проаналізувати як ці питання досліджуються у різних культурах: у США, у Китаї, в Україні, оскільки емоційна стійкість – не лише індивідуальна особистісна риса, а й культурний феномен. Сьогодні, коли тисячі українців щодня живуть в умовах хронічного воєнного стресу, розуміння зазначеної проблематики є не тільки науковим інтересом, а питанням збереження психічного здоров'я нації.

**Метою статті** є визначення особливостей когнітивної регуляції та психофізіологічних предикторів емоційної стійкості з урахуванням культурного контексту (на основі порівняння американських, китайських та українських досліджень).

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз досліджень здійснено у напряму трьох наукових традицій – американській, китайській та українській. Кожна з цих традицій пропонує унікальні підходи та дослідницькі дані, які разом створюють достатньо цілісну картину феномену емоційної стійкості.

Американські дослідження: індивідуалізм та активний контроль. Однією з характерних рис сучасних американських досліджень емоційної стійкості є акцент на індивідуальній агентності як здатності людини самостійно робити свідомий вибір та активно будувати власне життя попри зовнішні обмеження. З цих позицій когнітивна регуляція емоційної стійкості стає необхідною і навіть неминучою. Внаслідок цього значна увага приділяється особистісній автономії, локусу контролю та самоефективності.

Г. Табібнія розробила концепцію нейроосвіти, згідно з якою знання про нейробіологічні механізми стресу змінюють когнітивну оцінку стресових ситуацій та підсилюють емоційну самоефективність людини. Учена вважає, що психоедукація стосовно різновидів стресу, їх корисності, реагування мозкових структур зменшує відчуття страху перед несприятливими життєвими подіями та дозволяє переосмислити значення негативних емоцій [26].

А. Шатте з колегами проаналізували роль емоційної стійкості працівників в організаціях в ситуаціях перевантаження та професійних негараздів і дійшли висновків, що одним з важливих компонентів є саме когнітивний. Серед виділених ученими чотирьох складових емоційної стійкості (емоційний контроль, проблемно-орієнтований копінг, оптимізм, самоефективність) вагомою виявилася самоефективність як буфер проти стресу, коли в критичних робочих ситуаціях замість паніки та тривоги актуалізується прагнення «вистояти» та зберегти емоційний баланс навіть за умови несприятливого результату [24].

Д. Джест з однодумцями виявили, що в складних ситуаціях життя літніх людей стресозахисною властивістю є мудрість. Автори розглядають мудрість як багатовимірний конструкт, який містить: емпатію, регуляцію, саморефлексію, духовність та толерантність до невизначеності. Науковці дослідили, що мудрість позитивно пов’язана з суб’єктивним благополуччям і медіатором цього зв’язку виступає емоційна стійкість [18]. При цьому інші дослідники, П. Ройтер-Лоренц та Д. Парк показали: когнітивна активність протягом життя (і особливо у літньому віці) запобігає когнітивному старінню та може розглядатися як ресурс підтримання емоційної стійкості [23].

Психофізіологічними предикторами емоційної стійкості, за даними американських дослідників, виступають нейроендокринні реакції на стресор [14], нейропластичність [16], «нейростійкість» до травматичного стресу у дитинстві [19]. Зокрема, Х. Акіл з колегами розробили концепцію «стрес-стійкого алгоритму», який формується протягом життя на біологічній основі та трансформується під впливом досвіду пережиття стресових подій. Також важливим внеском авторів у психологію емоційної стійкості є уведення поняття «стрес-фітнес» як аналогії з фізичною формою, що передбачає здорову нейроендокринну реакцію на стресор [14].

Е. Котелл з групою вчених показали, що позитивний досвід подолання травматичного стресу в підлітковому віці може бути предиктором емоційної стійкості у дорослому віці через механізми, пов’язані з префронтальною корою [16]. Тобто помірний стрес у ранні періоди розвитку модифікує функціонування нейронних мереж для адаптивної відповіді на майбутній стрес.

М. Халіл вважає, що психофізіологічним корелятом стійкості є нейрогенез, утворенню нових нейронів сприяють подорожі, пригоди та фізична активність на природі [19].

Китайські дослідження: дистанціювання, стриманість та глибоке споглядання. На відміну від американської традиції в китайських дослідженнях прослідковується зміщення фокусу уваги від активного зовнішнього контролю над емоціями до підтримання внутрішньої гармонії. Такий підхід у значній мірі обумовлений впливом конфуціанської культури – збереження внутрішньої рівноваги та міжособистісних стосунків є значно більш важливими, ніж відкритість щодо своїх переживань. Внаслідок цього когнітивна регуляція емоційної стійкості розглядається китайськими ученими не як активна боротьба зі стресом, а як спроможність переосмислити життєві ситуації, як здатність контролювати негативні емоції та зберігати внутрішню рівновагу без порушення соціальної гармонії.

Х. Інь та С. Вань узагальнили результати міжкультурних досліджень та показали, що представники китайської культури частіше використовують стратегії емоційного дистанціювання та стриманості, тоді як представники

індивідуалістичних культур використовують здебільшого активні стратегії довільної регуляції емоцій. При цьому стриманість у вираженні негативних емоційних переживань не означає більш нижчий рівень емоційної стійкості, це свідчить лише про інший культурний спосіб управління емоціями [29].

Когнітивну регуляцію емоційної стійкості китайські дослідники пов'язують насамперед з емоційною самоефективністю, позитивною когнітивною переоцінкою, розвитком емоційного інтелекту [15; 20; 27]. Зокрема В. Лінь та С. Цюань встановили, що саме впевненість у здатності керувати власними негативними емоціями суттєво знижує ризик психоемоційних порушень у юнацькому віці [20]. Ю. Сян з колегами показали, що ключовим когнітивним механізмом, який пов'язує емоційну регуляцію зі стійкістю, виступає позитивне мислення та когнітивна переоцінка [27]. С. Чень та Ц. Се виявили компенсаторну роль емоційного інтелекту та стійкості стосовно задоволеності роботою в умовах професійного стресу [15].

На відміну від американських досліджень, у яких основний акцент зроблено на ресурсах особистості, китайські учені значно більше акцентують зв'язок емоційної стійкості з соціальним контекстом. Наприклад С. Янг з колегами показали, що позитивний вплив емоційної стійкості на професійну адаптацію значно залежить від стабільності соціального середовища [28]; аналогічно Дж. Мугабеказі продемонструвала, що в умовах міжкультурної адаптації вирішальне значення мають не лише саморегуляція та самоконтроль, а також емпатія й соціальні навички [22].

Психофізіологічні дослідження китайських учених також характеризуються комплексністю підходу. У китайських дослідженнях емоційна стійкість розглядається як результат взаємодії когнітивних процесів, нейропластичності, фізичної активності та соціальної взаємодії. М. Гу зі співавторами показали зв'язок між медитативними техніками та змінами у нейропластичності [17]; Й. Ма та С. Мумтаз підтвердили взаємозв'язок між регулярною фізичною активністю, нейропластичністю та соціальною підтримкою як важливими чинниками стійкості людини [21].

Сучасні українські дослідження емоційної стійкості сформувалися здебільшого під впливом повномасштабної війни, що зумовило переорієнтацію фокусу уваги науковців від вивчення окремих механізмів подолання стресу до аналізу психологічних ресурсів адаптації в умовах тривалої небезпеки та невизначеності. Якщо американські дослідники першочергово акцентують увагу на індивідуальній агентності та боротьбі зі стресом, китайські – на внутрішній гармонії та соціальній підтримці у пристосуванні до наслідків стресу, то українська наукова традиція розглядає емоційну стійкість насамперед як ресурс збереження психічного здоров'я та виживання в умовах воєнного стресу.

Вагоме місце у вітчизняних дослідженнях належить когнітивним механізмам емоційної регуляції. Зокрема, Т. Федотова встановила, що у осіб з високим рівнем тривалого травматичного стресу переважають дезадаптивні стратегії когнітивної регуляції (румінація, катастрофізація, звинувачення), навпроти, у осіб з нижчим рівнем травматичного стресу переважають адаптивні стратегії (позитивна переоцінка, планування та ін.) [12]. Доповнює зазначені дані теоретичний аналіз М. Августюк з колегами – учені обґрунтували роль румінації як когнітивного модератора, що нівелює зв'язок між регуляцією та стійкістю і при цьому виснажує когнітивні ресурси особистості [1].

Важливою особливістю українських досліджень є прагнення розглядати емоційну стійкість як багаторівневий регулятивний процес. Відповідно І. Мельничук запропонувала системну модель емоційної стійкості: п'ять регулятивних властивостей, що забезпечують послідовний процес регуляції (сприйняття емоціогенних стимулів, оцінювання їх значущості, формування емоційної відповіді, адаптивне налаштування поведінки, подальший зворотний зв'язок). На відміну від традиційного розуміння емоційної стійкості (як відносно стабільної риси особистості), авторка презентує підхід, що підкреслює процесуальний характер емоційної стійкості, ці дані особливо є важливими у воєнних умовах [7].

Суттєва увага у роботах українських вчених приділяється когнітивним ресурсам емоційної стійкості. Одним з таких ресурсів є саногенне мислення, яке Х. Цьомик трактує як здатність усвідомлювати, критично переосмислювати й

конструктивно трансформувати деструктивні переживання [13]. Авторка запропонувала модель, що містить в собі ціннісно-мотиваційний, когнітивно-рефлексивний, емоційно-вольовий, когнітивно-регулятивний компоненти, сукупна дія цих компонентів сприяє подоланню синдрому відкладеного життя [13]. Близькою за змістом є позиція О. Диси – дослідниця показала, що високий рівень когнітивної гнучкості також не завжди забезпечує адаптивну поведінку, оскільки її реалізація може блокуватися страхом та тривогою [3].

Окремий напрям українських досліджень пов'язаний з пошуком практичних засобів розвитку емоційної стійкості: Л. Туріщева з колегами констатували, що когнітивна активність у формі розв'язування головоломок сприяє зниженню рівня стресу під впливом активізації прифронтальної кори та послаблення активності мигдалеподібного тіла [11]. У дослідженні В. Синюк з групою інших учених отримано схожі результати: учені підтвердили ефективність когнітивно-поведінкової терапії та практик майндфулнес для розвитку стійкості студентської молоді України в умовах воєнного конфлікту [25].

Загалом сучасні українські дослідження демонструють, що когнітивна регуляція емоційної стійкості ґрунтується не лише на адаптивних стратегіях переосмислення стресових подій, а й на розвитку когнітивної гнучкості, рефлексивного мислення, пошуку особистого смислу в умовах тривалої невизначеності.

Виділення психофізіологічних предикторів емоційної стійкості вітчизняними авторами залежить від концептуально-теоретичної позиції та підходу до розуміння поняття емоційної стійкості. В рамках відомих концептуально-теоретичної позиції щодо даного поняття можна виділити два основних найбільш поширених серед вітчизняних дослідників підходи: згідно першого підходу емоційна стійкість розуміється як певна здатність особистості та пов'язується з успішною її діяльністю в екстремальних умовах (при цьому психофізіологічними предикторами емоційної стійкості вважаються функціональний стан нервової системи, швидкість сенсомоторних реакцій, регуляцію емоційного напруження, витривалість та здатність до відновлення) [2; 4; 6]; згідно другого з найбільш поширених теоретичних підходів, емоційна стійкість розуміється як властивість особистості, яку пов'язують з успішністю досягнення поставленої мети та ефективним виконанням певної діяльності (при цьому в якості психофізіологічних предикторів виступають рівень фізичного здоров'я, рівень психічної саморегуляції, біологічні чинники, до яких у вузькому сенсі Н. Стеценко відносить генетичну схильність до стресу, тип нервової системи, рівень гормонів (кортизол, дофамін, серотонін) [10]. Погляди на структуру біологічних чинників можуть бути ширшими, зокрема, деякі вітчизняні автори (О. Андрусик, С. Діхтяренко, Ю. Лялюк, Л. Мороз та ін.) суттєво розширюють їх перелік, а саме: властивості нервової системи, баланс вегетативної (автономної) нервової системи, гормональна активність (нейрогуморальна регуляція), робота лімбічної системи та системи «гіпоталамус-гіпофіз», рівень нейропластичності головного мозку [4; 5; 10].

Серед властивостей нервової системи, які є психофізіологічними предикторами емоційної стійкості, як правило, виділяють силу та лабільність нервових процесів. Саме ці властивості пов'язані з функціонуванням лімбічної системи та певним рівнем нейропластичності. Все це забезпечує витривалість та емоційну гнучкість людини у нестабільних ситуаціях. Окремі автори (Ю. Матвієнко, Я. Матвієнко) визначають нейропластичність головного мозку людини, як один з адаптаційних резервів організму, що забезпечує здатність до відновлення функціонування нейронних мереж головного мозку [6].

Синтез: універсальні закономірності та культурна специфіка. Порівняльний аналіз американських, китайських та українських досліджень дає підстави зробити узагальнення, що відмінності між науковими підходами стосуються здебільшого не психофізіологічних механізмів емоційної стійкості, а когнітивних особливостей регуляції, які значною мірою обумовлені соціокультурним контекстом.

Для американської традиції характерним є акцент на індивідуальній агентності, когнітивній переоцінці, самоефективності, як найбільш важливих ресурсах емоційної стійкості та активного протистояння впливам стресу. Для китайських досліджень показовим є вивчення

емоційної стійкості крізь призму дистанціювання від впливів стресу шляхом зосередження на переживаннях, та досягнення внутрішньої рівноваги, консонансу з соціальним оточенням. Для українських досліджень, сформованих в умовах тривалого воєнного стресу, важливими аспектами емоційної стійкості є збереження стресозахисних ресурсів засобами когнітивного переосмислення травматичного досвіду, пошуку особистого смислу.

Поряд із тим, попри культурні відмінності, можна виділити закономірності, спільні для всіх країн: розвиток емоційної стійкості обумовлений нейропластичністю, ефективністю когнітивної регуляції та можливістю цілеспрямованого розвитку психологічних ресурсів. Сучасні психофізіологічні дослідження констатують, що фізична активність та когнітивні тренування асоціюються зі змінами нейропластичності та епігенетичної регуляції експресії генів, які пов'язані з реагуванням на стрес.

**Висновки.** Отже, на основі проведеного аналізу сучасних американських, китайських та українських досліджень можна зробити такі узагальнення:

1. Емоційна стійкість уявляє собою універсальний психобіологічний феномен, когнітивна репрезентація якого модифікується культурними цінностями та специфікою стресу. Це дає можливість пояснити, чому однакові за своєю природою механізми адаптації презентовані у різних когнітивних стратегіях регуляції емоційної стійкості в різних культурах.

2. Вибір адаптивних стратегій подолання стресу пов'язаний з соціокультурним контекстом у більшій ступені, ніж з універсальними нейробіологічними механізмами емоційної стійкості. Американська індивідуалістична культура стимулює розвиток індивідуальної агентності та активної позиції щодо подолання впливу стресів засобами когнітивної переоцінки. Китайська колективістична культура зосереджена на більш пасивній позиції стосовно реагування на стрес: наріжними вважаються когнітивна оцінка, стриманість, дистанціювання, внутрішні прагнення до гармонії як із собою, так і з соціальним оточенням. Українська культура з наявними теперішніми несприятливими умовами життя внаслідок тривалого воєнного стресу актуалізує рефлексивність, когнітивне переосмислення, пошук психологічних ресурсів збереження життя та психічного здоров'я.

3. Когнітивні та психофізіологічні механізми емоційної стійкості характеризуються пластичністю та можуть бути об'єктом цілеспрямованого тренінгового впливу. Дані сучасних досліджень підтверджують ефективність технік когнітивно-поведінкової терапії, практик майндфулнес, когнітивних тренувань та фізичної активності для підвищення стійкості до стресу.

Перспективними напрямами досліджень вважаємо проведення емпіричних досліджень когнітивної регуляції та психофізіологічних предикторів емоційної стійкості, а також розробку культурно-чутливих програм розвитку емоційної стійкості з урахуванням культурного контексту.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Августюк М. М., Демидюк В. М., Борисенко В. Є. Роль румінації як модератора у взаємозв'язку між емоційною регуляцією та психологічною стійкістю: теоретичний аналіз. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія».* 2025. № 18. С. 15–21. DOI: http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-15-21

2. Бабчук О. Г., Бабчук М. І. Психофізіологічні предиктори професійної ефективності та стресостійкості поліцейських в умовах воєнного часу. *Наука і техніка сьогодні.* 2026. № 4(58). С. 96–106. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-4(58)-96-106

3. Диса О. Специфіка дослідження когнітивної гнучкості як важливого психологічного ресурсу особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2025. Вип. 25. С. 34–43. DOI: https://doi.org/10.30970/PS.2025.25.4

4. Корнацький В. М., Дорохіна А. М. Молекулярно-генетичні механізми індивідуальної стресостійкості. *Світ медицини та біології.* 2017. № 2(60). С. 183–190.

5. Лялюк Ю. Р. Теоретичний аналіз різних підходів до вивчення емоційної стійкості особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна.* 2023. № 1. С. 70–77. DOI: https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-10

6. Матвієнко Ю. Нейропластичність: медичні перспективи. *Медицина світу.* 2017. № 3. URL: http://msvitu.com/archive/2017/march/article-4.php (дата звернення: 6.07.2026).

7. Мельничук І. Системно-методологічний підхід до дослідження емоційної стійкості особистості. *Наука і освіта*. 2025. № 4. С. 49–59. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-4-6

8. Мороз Л. І., Діхтяренко С. Ю., Андрусик О. О. Емоційна стійкість як основний фактор психічного здоров'я здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Мукачевського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія».* 2021. Т. 7. № 2. С. 118–124. DOI: https://doi.org/10.52534/msu-pp.7(2).2021.118-124

9. Романюк В. Л. Стресореактивність і стресостійкість та психічне здоров'я особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія «Психологія». 2022. № 14. С. 9–15. DOI: https://doi.org/10.25264/2415-7384-2022-14-9-15

10. Стеценко Н. М. Фактори впливу на рівень стресостійкості майбутніх педагогів. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2025. № 4(50). С. 941–953. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-941-953

11. Туріщева Л. В., Дорожко І. І., Малихіна О. Є. Роль когнітивної активності у зниженні стресу: психологічний аналіз ефективності головоломок. *Психологія та соціальна робота*. 2025. Вип. 1(61). С. 304–312. DOI: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.29

12. Федотова Т. В. Когнітивна регуляція емоцій в умовах переживання тривалого травматичного стресу. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології* : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (13–17 трав. 2024 р.) / за заг. ред. Н. С. Коструби, Я. О. Гошовського, О. В. Журавльової, Т. І. Дучимінської, А. В. Кульчицької, А. Б. Мудрик, Т. В. Федотової. Луцьк: ФОП Мажула Ю. М., 2024. С. 82–84. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/25912 (дата звернення: 6.07.2026).

13. Цьомик Х. Б. Роль саногенного мислення у подоланні людиною синдрому відкладеного життя в умовах війни. *Психологія та соціальна робота*. 2025. Вип. 2(62). С. 222–234. DOI: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.2.21

14. Akil H., Maras P. M., Turner C. A. Stress fitness: A neuroscientific approach to building emotional resilience. *Neuron*. 2026. Vol. 114(13). P. 2298–2314. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neuron.2026.03.032

15. Chen X., Xie Q. The relationship between job stress, resilience, emotional intelligence, and job satisfaction among college teachers. *Scientific Reports*. 2025. Vol. 15. Article 20390. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-025-08692-x

16. Cotella E. M., Nawreen N., Moloney R. D., Martelle S. E., Oshima K. M., Lemen P., NiBlack J. N., Julakanti R. R., Fitzgerald M., Baceci M. L., Herman J. P. Adolescent Stress Confers Resilience to Traumatic Stress Later in Life: Role of the Prefrontal Cortex. *Biological Psychiatry: Global Open Science*. 2023. Vol. 3(2). P. 274–282. DOI: https://doi.org/10.1016/j.bpsgos.2022.02.009

17. Gu M., Kang J., Zhou Y., Lin L., Li C., Wu M., Fan Q., Tang M. Mind-body exercise as epigenetic modulators: Rewiring neural circuits for stress resilience and cognitive aging. *IBRO Neuroscience Reports*. 2026. Vol. 20. P. 673–687. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ibneur.2026.04.010

18. Jeste D. V., Alexopoulos G. S., Blazer D. G., Lavretsky H., Sachdev P. S., Reynolds C. F. Wisdom, Resilience, and Well-Being in Later Life. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2025. Vol. 21. P. 33–59. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081423-031855

19. Khalil M. H. Architecture is the brain's architect: ethics, equity, and brain economy through architecturally mediated neurosustainability. *Intelligent Buildings International*. 2026. P. 1–8. DOI: https://doi.org/10.1080/17508975.2026.2657288

20. Li W., Quan S. Mediating effects of resilience on regulatory emotional self-efficacy and adverse mental health outcomes among college students in China. *Scientific Reports.* 2025. Vol. 15. Article 25168. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-025-09260-z

21. Ma Y., Mumtaz S. The long-term mental health benefits of exercise training for physical education students: a comprehensive review of neurobiological, psychological, and social effects. *Frontiers in Psychiatry*. 2025. Vol. 16. Article 1678367. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1678367

22. Mugabekazi J. C. Emotional Intelligence and Academic Resilience Among International Students in Cross-Cultural Contexts. *Journal of International Students*. 2026. Vol. 16(4). P. 1–16. DOI: https://doi.org/10.32674/13977d49

23. Reuter-Lorenz P. A., Park D. C. Cognitive aging and the life course: A new look at the Scaffolding theory. *Current Opinion in Psychology.* 2024. Vol. 56. Article 101781. DOI: https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101781

24. Shatté A., Perlman A., Smith B., Lynch W. D. The Positive Effect of Resilience on Stress and Business Outcomes in Difficult Work Environments. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*. 2017. Vol. 59(2). P. 135–140. DOI: 10.1097/JOM.0000000000000914

25. Syniuk V., Kuprii T., Dorozhko I., Tyurina V., Tkachuk I. O desenvolvimento da resiliência psicológica entre estudantes em condições de conflito armado. *Revista on line de Política e Gestão Educacional.* 2025. Vol. 29(Spec. Iss. 2). Article e025052. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v29iesp2.20654

26. Tabibnia G. Neuroscience education as a tool for improving stress management and resilience. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 59. Article 101401. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101401

27. Xiang Y., Lu C., Wei S., Hao J., Sun X., Chen Z. The relationship between psychological resilience and emotion regulation in Chinese adolescents: a psychological network analysis. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1552109. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1552109

28. Yang S., Qin Q., Wang Y. Emotional resilience and its role in promoting well-being and employability during the school-to-work transition under labor market uncertainty. *Frontiers in Psychology*. 2026. Vol. 17. Article 1783091. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1783091

29. Yin H., Wang X. Culture matters for teachers' emotion regulation and its relations to their well-being: A three-level meta-analytic review. *Educational Research Review*. 2026. Vol. 51. Article 100781. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2026.100781

**REFERENCES:**

1. Avhustiuk, M. M., Demydiuk, V. M., & Borysenko, V. Ye. (2025). Rol ruminatsii yak moderatora u vzaiemozviazku mizh emotsiinoiu rehuliatsiieiu ta psykholohichnoiu stiikistiu: teoretychnyi analiz [The role of rumination as a moderator in the relationship between emotion regulation and psychological resilience: A theoretical analysis]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia» – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Psychology",* (18), 15–21. http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-15-21 [in Ukrainian].

2. Babchuk, O. H., & Babchuk, M. I. (2026). Psykhofiziolohichni predyktory profesiinoi efektyvnosti ta stresostiikosti politseiskykh v umovakh voiennoho chasu [Psychophysiological predictors of professional effectiveness and stress resistance of police officers under martial law]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today*, 4(58), 96–106. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-4(58)-96-106 [in Ukrainian].

3. Dysa, O. (2025). Spetsyfika doslidzhennia kohnityvnoi hnuchkosti yak vazhlyvoho psykholohichnoho resursu osobystosti [Specifics of studying cognitive flexibility as an important psychological resource of personality]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky – Visnyk of Lviv University. Series Psychological Sciences*, (25), 34–43. https://doi.org/10.30970/PS.2025.25.4 [in Ukrainian].

4. Kornatskyi, V. M., & Dorokhina, A. M. (2017). Molekuliarno-henetychni mekhanizmy indyvidualnoi stresostiikosti [Molecular genetic mechanisms of individual stress resistance]. *Svit medytsyny ta biolohii – World of Medicine and Biology*, 2(60), 183–190. [in Ukrainian].

5. Lialiuk, Yu. R. (2023). Teoretychnyi analiz riznykh pidkhodiv do vyvchennia emotsiinoi stiikosti osobystosti [Theoretical analysis of different approaches to the study of emotional resilience of personality]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs*, *Series Psychological,* (1), 70–77. https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-10 [in Ukrainian].

6. Matviienko, Yu. (2017). Neiroplastychnist: medychni perspektyvy [Neuroplasticity: Medical Perspectives]. Medytsyna svitu – Medicine of the World, (3). https://msvitu.com/archive/2017/march/article-4.php [in Ukrainian].

7. Melnychuk, I. (2025). Systemno-metodolohichnyi pidkhid do doslidzhennia emotsiinoi stiikosti osobystosti [Systemic and methodological approach to the study of emotional resilience of personality]. *Nauka i osvita – Science and Education*, (4), 49–59. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-4-6 [in Ukrainian].

8. Moroz, L. I., Dikhtiarenko, S. Yu., & Andrusyk, O. O. (2021). Emotsiina stiikist yak osnovnyi faktor psykhichnoho zdorovia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Emotional resilience as the main factor of mental health of higher education students]. *Naukovyi visnyk Mukachevskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Pedahohika ta psykholohiia» – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology",* 7(2), 118–124. https://doi.org/10.52534/msu-pp.7(2).2021.118-124 [in Ukrainian].

9. Romaniuk, V. L. (2022). Stresoreaktyvnist i stresostiikist ta psykhichne zdorovia osobystosti [Stress reactivity, stress resistance and mental health of personality]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia» – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Psychology",* (14), 9–15. https://doi.org/10.25264/2415-7384-2022-14-9-15 [in Ukrainian].

10. Stetsenko, N. M. (2025). Faktory vplyvu na riven stresostiikosti maibutnikh pedahohiv [Factors influencing the level of stress resistance of future teachers]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia «Pedahohiia», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna» – Prospects and Innovations of Science. Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine",* 4(50), 941–953. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-941-953 [in Ukrainian].

11. Turishcheva, L. V., Dorozhko, I. I., & Malykhina, O. Ye. (2025). Rol kohnityvnoi aktyvnosti u znyzhenni stresu: psykholohichnyi analiz efektyvnosti holovolomok [The role of cognitive activity in stress reduction: Psychological analysis of the effectiveness of puzzles]. *Psykholohiia ta sotsialna robota – Psychology and Social Work,* 1(61), 304–312. https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.29 [in Ukrainian].

12. Fedotova, T. V. (2024). Kohnityvna rehuliatsiia emotsii v umovakh perezhyvannia tryvaloho travmatychnoho stresu [Cognitive regulation of emotions under conditions of prolonged traumatic stress]. *Osobystist i suspilstvo: metodolohiia ta praktyka suchasnoi psykholohii*: materialy XI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (13–17 travnia 2024 roku) – *Personality and Society: Methodology and Practice of Modern Psychology*: Proceedings of the XI International Scientific and Practical Internet Conference (May 13–17, 2024) (pp. 82–84). Lutsk: FOP Mazhula Yu. M. https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/25912 [in Ukrainian].

13. Tsomyk, Kh. B. (2025). Rol sanohennoho myslennia u podolanni liudynoiu syndromu vidkladenoho zhyttia v umovakh viiny [The role of sanogenic thinking in overcoming the postponed life syndrome under wartime conditions]. *Psykholohiia ta sotsialna robota – Psychology and Social Work*, 2(62), 222–234. https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.2.21 [in Ukrainian].

14. Akil, H., Maras, P. M., & Turner, C. A. (2026). Stress fitness: A neuroscientific approach to building emotional resilience. *Neuron*, 114(13), 2298–2314. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2026.03.032 [in English].

15. Chen, X., & Xie, Q. (2025). The relationship between job stress, resilience, emotional intelligence, and job satisfaction among college teachers. *Scientific Reports*, 15, Article 20390. https://doi.org/10.1038/s41598-025-08692-x [in English].

16. Cotella, E. M., Nawreen, N., Moloney, R. D., Martelle, S. E., Oshima, K. M., Lemen, P., NiBlack, J. N., Julakanti, R. R., Fitzgerald, M., Baceci, M. L., & Herman, J. P. (2023). Adolescent Stress Confers Resilience to Traumatic Stress Later in Life: Role of the Prefrontal Cortex. *Biological Psychiatry: Global Open Science*, 3(2), 274–282. https://doi.org/10.1016/j.bpsgos.2022.02.009 [in English].

17. Gu, M., Kang, J., Zhou, Y., Lin, L., Li, C., Wu, M., Fan, Q., & Tang, M. (2026). Mind-body exercise as epigenetic modulators: Rewiring neural circuits for stress resilience and cognitive aging. *IBRO Neuroscience Reports*, 20, 673–687. https://doi.org/10.1016/j.ibneur.2026.03.002 [in English].

18. Jeste, D. V., Alexopoulos, G. S., Blazer, D. G., Lavretsky, H., Sachdev, P. S., & Reynolds, C. F. (2025). Wisdom, Resilience, and Well-Being in Later Life. *Annual Review of Clinical Psychology*, 21, 33–59. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081423-031855 [in English].

19. Khalil, M. H. (2026). Architecture is the brain's architect: ethics, equity, and brain economy through architecturally mediated neurosustainability. *Intelligent Buildings International*, 1–8. https://doi.org/10.1080/17508975.2026.2657288 [in English].

20. Li, W., & Quan, S. (2025). Mediating effects of resilience on regulatory emotional self-efficacy and adverse mental health outcomes among college students in China. *Scientific Reports*, 15, Article 25168. https://doi.org/10.1038/s41598-025-09260-z [in English].

21. Ma, Y., & Mumtaz, S. (2025). The long-term mental health benefits of exercise training for physical education students: a comprehensive review of neurobiological, psychological, and social effects. *Frontiers in Psychiatry*, 16, Article 1678367. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1678367 [in English].

22. Mugabekazi, J. C. (2026). Emotional Intelligence and Academic Resilience Among International Students in Cross-Cultural Contexts. *Journal of International Students*, 16(4), 1–16. https://doi.org/10.32674/13977d49 [in English].

23. Reuter-Lorenz, P. A., & Park, D. C. (2024). Cognitive aging and the life course: A new look at the Scaffolding theory. *Current Opinion in Psychology*, 56, Article 101781. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101781 [in English].

24. Shatté, A., Perlman, A., Smith, B., & Lynch, W. D. (2017). The Positive Effect of Resilience on Stress and Business Outcomes in Difficult Work Environments. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 59(2), 135–140. DOI: 10.1097/JOM.0000000000000914 [in English].

25. Syniuk, V., Kuprii, T., Dorozhko, I., Tyurina, V., & Tkachuk, I. O desenvolvimento da resiliência psicológica entre estudantes em condições de conflito armado. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*. 2025. 29(Spec. Iss. 2). Article e025052. https://doi.org/10.22633/rpge.v29iesp2.20654 [in Portuguese].

26. Tabibnia, G. (2024). Neuroscience education as a tool for improving stress management and resilience. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 59, Article 101401. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101401 [in English].

27. Xiang, Y., Lu, C., Wei, S., Hao, J., Sun, X., & Chen, Z. (2025). The relationship between psychological resilience and emotion regulation in Chinese adolescents: a psychological network analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1552109. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1552109 [in English].

28. Yang, S., Qin, Q., & Wang, Y. (2026). Emotional resilience and its role in promoting well-being and employability during the school-to-work transition under labor market uncertainty. *Frontiers in Psychology*, 17, Article 1783091. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1783091 [in English].

29. Yin, H., & Wang, X. (2026). Culture matters for teachers' emotion regulation and its relations to their well-being: A three-level meta-analytic review. *Educational Research Review*, 51, Article 100781. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2026.100781 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.9:37.043-056.36+364.692
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.11

***Катерина ДОВГОПОЛА***
*кандидат психологічних наук,*
*старший науковий співробітник,*
*Інститут спеціальної педагогіки та психології ім. М. Ярмаченка НАПН України*
*kdovgopola@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-5306-4505*

# СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ

***Анотація. Мета статті** полягає у теоретико-аналітичному обґрунтуванні стратегій психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах військового конфлікту з урахуванням українського контексту повномасштабної війни, тривалого порушення освітньої безперервності, руйнування інфраструктури, вимушеного переміщення, підвищеного сімейного стресу та обмеженого доступу до корекційних, реабілітаційних і психосоціальних послуг. У статті показано, що діти з ООП перебувають у ситуації перехресної уразливості, оскільки вплив воєнної травматизації поєднується для них із підвищеною залежністю від стабільного режиму, доступної комунікації, передбачуваного середовища, підтримки батьків і злагодженої роботи освітніх, медичних та соціальних сервісів. **Методологія дослідження** ґрунтується на аналітичному огляді міжнародних і українських джерел з елементами scoping review та realist synthesis. До аналізу залучено рецензовані наукові публікації з проблем психічного здоров'я дітей, спеціальної та інклюзивної освіти, дитячої психіатрії, громадського здоров'я й гуманітарного реагування, а також нормативні настанови й аналітичні матеріали IASC, WHO, UNICEF, UNESCO, UNHCR та INEE. Такий підхід дав змогу не лише узагальнити наявні емпіричні дані, а й реконструювати механізми впливу війни на функціонування дітей з ООП, визначити рівні підтримки та окреслити умови їх практичної реалізації у закладах освіти, сім'ї й громаді. **Наукова новизна** статті полягає у формулюванні інтегрованої екологічної моделі підтримки дітей з ООП в умовах військового конфлікту, у якій центральними чинниками ризику визначено не лише безпосередню експозицію до насильства чи втрат, а й руйнування передбачуваності, доступності та неперервності допомоги. Запропоновано розглядати підтримку не як ізольовану психологічну або медичну інтервенцію, а як багаторівневу систему взаємопов'язаних дій: забезпечення безпечного й інклюзивного освітнього середовища, адаптацію укриттів і дистанційного навчання, підтримку батьків, підготовку педагогів, раннє виявлення дистресу, кейс-менеджмент, маршрутизацію до спеціалізованої допомоги та збереження корекційних і комунікативних сервісів. **Висновки** засвідчують, що ефективна допомога дітям з ООП у війні має бути травмо-інформованою, інклюзивною, сімейно орієнтованою та міжсекторальною. Доступ до освіти в таких умовах виступає не лише реалізацією права дитини, а й важливим детермінантом її психічного здоров'я, соціальної участі та збереження розвитку.*

***Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, військовий конфлікт, психолого-педагогічна підтримка, інклюзивна освіта, спеціальна освіта, психічне здоров'я.*

© К. Довгопола, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Kateryna DOVHOPOLA***
*Candidate of Psychological Sciences,*
*Senior Research Fellow,*
*M. Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology,*
*National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*
*kdovgopola@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-5306-4505*

# STRATEGIES FOR PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF ARMED CONFLICT

***Abstract. The purpose** of this article is to provide a theoretical and analytical justification for strategies of psychological and educational support for children with special educational needs in the context of armed conflict, taking into account the Ukrainian context of full-scale war, prolonged disruption to educational continuity, the destruction of infrastructure, forced displacement, heightened family stress and limited access to remedial, rehabilitation and psychosocial services. The article demonstrates that children with SEN find themselves in a situation of intersecting vulnerabilities, as the impact of war-related trauma is compounded by their increased dependence on a stable routine, accessible communication, a predictable environment, parental support and the coordinated work of educational, medical and social services. The **research methodology** is based on an analytical review of international and Ukrainian sources, incorporating elements of a scoping review and a realist synthesis. The analysis draws on peer-reviewed scientific publications addressing children's mental health, special and inclusive education, child psychiatry, public health and humanitarian response, as well as policy guidelines and analytical materials from the IASC, WHO, UNICEF, UNESCO, UNHCR and INEE. This approach made it possible not only to synthesise the available empirical data, but also to reconstruct the mechanisms through which war affects the functioning of children with special educational needs, to identify levels of support, and to outline the conditions for their practical implementation in educational institutions, families and the community. The **scientific novelty** of this article lies in the formulation of an integrated ecological model for supporting children with special educational needs in the context of armed conflict, in which the key risk factors are identified as not only direct exposure to violence or loss, but also the disruption of the predictability, accessibility and continuity of support. It is proposed that support should be viewed not as an isolated psychological or medical intervention, but as a multi-level system of interrelated actions: ensuring a safe and inclusive educational environment, adapting shelters and distance learning, supporting parents, training teachers, early detection of distress, case management, referral to specialised support, and maintaining remedial and communication services. **Conclusions.** The results show that effective support for children with special educational needs during wartime must be trauma-informed, inclusive, family-centred and cross-sectoral. Access to education in such circumstances is not only the realisation of a child's rights, but also a key determinant of their mental health, social participation and continued development.*

***Key words**: children with special educational needs, armed conflict, psychological and pedagogical support, inclusive education, special education, mental health.*

**Постановка проблеми.** Повномасштабна війна та попередній тривалий конфлікт в Україні радикально змінили умови розвитку дитинства, а для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) створили подвійну, а нерідко й потрійну уразливість: як дітей, як осіб зі стійкими або тимчасовими особливими освітніми потребами та як мешканців середовища з високою непередбачуваністю, загрозою життю і перерваними сервісами. За даними UNICEF, через три роки повномасштабної війни одна третина домогосподарств повідомляла про наявність у сім'ї дитини або дітей у стані дистресу; одна п'ята дитина втратила друга чи родича, а одна третя була свідком смерті або поранення [13]. UNESCO водночас фіксувала понад 3 400 пошкоджених і 400 повністю зруйнованих освітніх закладів, тоді як мільйони дітей продовжують навчання в умовах дистанційного або змішаного формату [11].

Український контекст не зводиться до абстрактного «впливу війни». Він складається з повторюваних повітряних тривог, необхідності спускатися в укриття, фрагментованих освітнього процесу, вимушеної евакуації, роз'єднання сімей, тривалих періодів дистанційного навчання, дефіциту фахівців, пошкодження шкіл і центрів послуг, нестабільного електропостачання, а також хронічної тривоги дорослих, від яких критично залежить стан дитини, тощо. UNICEF у 2025 р. прямо вказувала, що третина дітей в Україні продовжує покладатися на дистанційне або змішане навчання, а послуги для дітей з інвалідністю

залишаються порушеними, що поглиблює уже наявні нерівності; у тій самій звітності зафіксовано високий рівень вигорання педагогів і брак ресурсів для підтримки психічного здоров'я учнів [15].

На міжнародному рівні IASC, WHO, UNICEF, UNHCR та INEE давно наголошують, що в надзвичайних ситуаціях психічне здоров'я і психосоціальна підтримка не можуть бути окремим «додатком» до освіти, охорони здоров'я чи соціального захисту. Вони мають бути інтегрованими в усі рівні відповіді на військовий конфлікт – від базової безпеки і доступу до навчання до спеціалізованих послуг для дітей, які постраждали від військових дій або їхніх наслідків, дітей із вираженими симптомами або порушеннями функціонування. Особливо це стосується дітей з ООП, для яких доступність, передбачуваність, безпечні переходи між середовищами, адаптації комунікації та безперервність підтримки є не другорядними, а базовими умовами збереження розвитку [8].

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. Аналіз міжнародних і українських джерел показує, що на даний момент найбільш доведені наслідки війни для дітей стосуються психічного здоров'я, функціонування та доступу до освіти. У великому українському дослідженні за участю 8 096 підлітків, які проживали в Україні та за кордоном, експозиція до війни асоціювалася з вищою поширеністю позитивного скринінгу на депресію, тривогу, психологічну травму, розлади харчової поведінки та вживання психоактивних речовин; автори також повідомили, що приблизна частка підлітків, які в Україні скринінг-позитивно проходили на депресію, становила 32,0%, на тривогу – 17,9%, на клінічно значущу психологічну травму – 35,0% [6]. Інше дослідження виявило збільшення загальних психічних проблем у дітей під час війни, причому серед найсильніших предикторів зміни були безпосередня травматизація війною, попередні психічні труднощі та вік дитини. У клінічній вибірці українських дітей, які звернулися по допомогу, майже 70% відповідали DSM-5-критеріям ПТСР, а в дошкільників ці показники були ще вищими [9].

Однак для дітей з ООП прямої воєнної травматизації недостатньо для пояснення всього спектра ускладнень. UNICEF у програмних документах про дітей з інвалідністю у ситуаціях збройного конфлікту переконливо показує, що війна підсилює вже наявні бар'єри через руйнування інфраструктури, зниження доступу до шкільних, медичних, реабілітаційних і психосоціальних послуг, а також підвищення ризику насильства, занедбаності та виключення [12]. Дослідження також додатково засвідчують, що гуманітарні надзвичайні ситуації негативно впливають на підлітків з інвалідністю у системах охорони здоров'я, освіти, соціального захисту й участі в житті громади, а сам масив досліджень із цієї теми залишається недостатнім [10]. Водночас саме брак досліджень на цю тему є окремим результатом аналізу: доказова база для дітей з ООП у війні ще слабша, ніж для загальної дитячої популяції, а отже, практичні рішення часто потребують обережної інтерполяції з ширших даних про конфлікт, інвалідність та спеціальну та інклюзивну освіту [12]

Український контекст робить ці ризики наочно вимірюваними. Дані UNICEF свідчать, що послуги для дітей з інвалідністю залишаються порушеними, а це поглиблює існуючі нерівності; UNICEF і партнери одночасно повідомляють про необхідність case management, психологічної першої допомоги після авіаударів, мобільних команд, мовленнєвої терапії та спеціалізованих перенаправлень. За підсумками червня 2025 р. UNICEF вказувала, що третина дітей продовжує навчатися дистанційно або у змішаному режимі, а вчителі працюють у стані високого вигорання. Для дітей з ООП це означає не просто «менше школи», а розрив звичного режиму, утрату опорних дорослих, зменшення кількості структурованих повторюваних дій, дефіцит терапевтичних і корекційних утручань, а також ускладнення доступу до спеціальних засобів, допоміжних технологій та командного супроводу [14].

Методологічно цю роботу виконано як аналітичний огляд доказів із елементами scoping review та realist synthesis. Такий дизайн вибрано, щоб поєднати клінічні, психологічні, освітні, сімейні та гуманітарні виміри, тому простий опис джерел був би недостатнім. **Метою статті** було не лише зібрати факти, а й реконструювати механізми впливу війни на дітей з ООП, визначити рівні втручань і

побудувати інтегровану модель підтримки, придатну для українських реалій. До корпусу джерел включалися: рецензовані міжнародні статті з провідних журналів дитячої психіатрії, психології, громадського здоров'я, освіти і гуманітарних студій; українські академічні праці; міжнародні нормативні настанови WHO, IASC, UNICEF, UNESCO, UNHCR, INEE; звіти гуманітарних організацій лише як контекстуальні джерела для опису української ситуації, а не як замінник клінічної епідеміології. В українському сегменті важливими були не лише формальні емпіричні статті, а й аналітичні праці, що осмислюють психічне здоров'я осіб з ООП під час воєнного стану та роль доступу до освіти як фактору захисту. Саме тому українські джерела використовувалися як складова частина центральної аналітичної рамки.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із найважливіших механізмів впливу військового конфлікту на дітей з ООП є механізм «війна – втрата передбачуваності – дезорганізація функціонування». Для багатьох дітей з ООП, зокрема дітей із РВС, дітей з інтелектуальними порушеннями, тяжкими мовленнєвими труднощами, РДУГ, сенсорними порушеннями або емоційно-поведінковими розладами, стабільний режим, зрозумілі переходи, повторювані правила та контрольований рівень стимуляції є регуляторним ресурсом, а не другорядним комфортом [4]. Дослідження в галузі РАС показують, що особливості сенсорної обробки пов'язані з емоційними, поведінковими й навчальними результатами в класі, а акустична і загалом сенсорна перенасиченість погіршує залученість та академічне функціонування [2]. У поєднанні з українською реальністю частих повітряних тривог, необхідності перебування у підземних укриттях, різких переходів і шумового навантаження це дає підстави зробити висновок: діти з ООП мають підвищений ризик дезорганізації поведінки, регресу навичок, афективного перевантаження і відмови від участі у навчанні, навіть якщо формально залишаються в закладі освіти.

Другий ключовий механізм – сімейний. Війна діє на дитину не лише безпосередньо, а й через виснаження батьківської системи. Метааналіз досліджень батьківства під час війни підкреслює, що теплі, стабільні, чутливі форми батьківства є захисними для дітей у воєнних умовах, тоді як дистрес батьків, матеріальна нестабільність, вимушене переселення і сімейний конфлікт підвищують імовірність дитячої дезадаптації [6]. WHO у документах для гуманітарних контекстів також наголошує, що батьки і доглядачі в конфлікті мають вищий ризик тривоги й депресії за одночасного зменшення доступу до підтримки [17]. Для дітей з ООП це означає, що стан батьків прямо впливає на здатність підтримувати рутину, комунікацію, поведінкові межі, домашні навчальні практики, користування допоміжними технологіями і прихильність до сервісів. Українські роботи останніх років так само звертають увагу на роль доступу до освіти й батьківського чинника як ключових детермінант психоемоційного стану дітей з ООП під час війни [1].

Третій механізм – системний. IASC прямо застерігає від фрагментації допомоги і підкреслює, що автономні сервіси мають меншу стійкість і можуть посилювати стигму, тоді як інтеграція у наявні системи – заклади освіти, первинну медицину, соціальні служби, громаду – забезпечує ширше охоплення та кращу сталість [8]. Для України це важливо, оскільки окремі ініціативи без постійного маршруту «скринінг – підтримка в закладі освіти – кейс менеджмент – спеціалізоване перенаправлення – сімейний супровід – повернення до звичного життя» не перекривають реальних потреб. UNICEF у звітах за 2025–2026 рр. фактично описує саме такий міжсекторальний попит: психологічна перша допомога в гострій фазі, індивідуальний кейс-менеджмент для дітей, зокрема з інвалідністю, мобільні команди, мовленнєва терапія, підтримка освітніх центрів, тренінги для вчителів та наявність безпечних просторів у прифронтових регіонах [16].

Звідси випливає, що стратегії підтримки мають бути багаторівневими, а не «універсально-психологічними». На універсальному рівні найкраще обґрунтованими є втручання, що відновлюють базову безпеку, передбачуваність і залученість: доступ до навчання; безпечні, інклюзивні й придатні до використання укриття; стабільний розклад із візуалізованими й заздалегідь поясненими переходами; соціально-емоційне навчання; нормалізація звернення по допомогу; участь батьків; адаптовані

інструкції; регулярний контакт із дитиною навіть у змішаних форматах; можливість коротких відновлювальних пауз і сенсорного розвантаження. При цьому всі шари піраміди – від базових сервісів і безпеки до спеціалізованої допомоги – мають реалізовуватися одночасно; підкреслює, що освіта в період кризи має бути одночасно інклюзивною, захисною та орієнтованою на благополуччя. Узагальнена доказова база шкільних універсальних програм соціально-емоційного навчання теж показує стійкі позитивні ефекти для психосоціального функціонування [5].

На спеціалізованому рівні потрібен чіткий відбір дітей, які мають виражені посттравматичні симптоми, істотне зниження повсякденного функціонування, тривалу регресію навичок, селективний мутизм, тяжкі порушення сну, самоушкодження, суїцидальний ризик, тяжкі поведінкові кризи або декомпенсацію раніше наявних психіатричних станів. Психолого-педагогічні й психосоціальні інтервенції у гуманітарних умовах пов'язані зі зменшенням посттравматичних симптомів, при цьому успішними можуть бути моделі з залученням не лише вузьких спеціалістів, а й навчених неспеціалістів під супервізією. Водночас UNHCR Мінімальний пакет послуг під час надзвичайних ситуацій не рекомендує використовувати одноразовий психологічний дебрифінг як раннє утручання після травматичної події, оскільки він не показав ефективності й може бути шкідливим; натомість рекомендуються перша психологічна допомога та подальша маршрутизація [8].

При цьому більшість ефективних або перспективних підходів, описаних у програмних документах та наукових дослідженнях, не є вузько травматерапевтичними. Їх об'єднує інша логіка: створення безпечного середовища, відновлення рутин, підтримка здатності дитини до регуляції, посилення сім'ї, якісні шкільні контакти, раннє виявлення проблем, гнучкий перехід між рівнями підтримки і мінімізація бар'єрів доступу. Саме тому діти з ООП потребують не окремої паралельної системи, а інклюзивної адаптації кожного рівня відповіді. В українських умовах це означає, що навіть добре задумана програма психосоціальної підтримки буде малоефективною, якщо вона не враховує сенсорні потреби дітей під час перебування в укриттях, не має доступної комунікації, не забезпечує безперервності між школою та домом і не підтримує батьків [3].

Результати аналізу сукупності джерел дають змогу запропонувати інтегровану модель підтримки. Військовий конфлікт запускає первинні стресори: загрозу життю, утрати, евакуацію, руйнування школи, розлуку, нестачу простору, шум і сенсорну непередбачуваність тощо. Вони, своєю чергою, руйнують три базові опори розвитку дитини з ООП: передбачуваність, доступність і неперервність підтримки. Далі виникає вторинний каскад: дезорганізація режиму, погіршення сну, емоційна лабільність, посилення сенсорної перевантаженості, регрес набутих навичок, зростання проблемної поведінки, виснаження батьків, ослаблення педагогічного ресурсу і зменшення ефективності навіть тих сервісів, які формально залишилися доступними. Якщо у цю точку не вбудувати багаторівневі буфери: безпечне й інклюзивне освітнє середовище, сімейну підтримку, вчасний скринінг, маршрутизацію, доступні інструменти комунікації, альтернативну та додаткову комунікацію, підготовлених педагогів і кейс-менеджмент, ризик хронізації психічних і освітніх утрат зростає [7].

У цьому сенсі найбільш продуктивною видається не медична, а екологічна модель підтримки. Вона не заперечує необхідності спеціалізованої допомоги, але не ототожнювати всю проблему з ПТСР та тривожністю. Для дитини з ООП ключовими індикаторами дистресу можуть бути не лише класичні травматичні симптоми, а й погіршення залученості, комунікації, поведінкової регуляції, відмови від навчальних завдань, збільшення сенсорних криз, соматизація, відкат у самообслуговуванні, розрив прихильності до друзів, утрачений контакт із ровесниками. Через це школа і ІРЦ мають працювати не як місця формального виконання індивідуальної програми розвитку, а як ядро координації навколо дитини. Такий висновок узгоджується і з міжнародними підходами, і з українськими роботами про організацію інклюзивного навчання в умовах воєнного стану [1].

Практичний висновок полягає у тому, що ефективна підтримка дітей з ООП у війні не може бути адресована лише сектору освіти.

Вона вимагає синхронізації щонайменше шести компонентів: безпечної інфраструктури; інклюзивної педагогіки й доступного дистанційного навчання; сімейної підтримки; первинної психічної допомоги та маршрутизації; додаткової та альтернативної комунікації і реабілітаційних ресурсів; системи даних та моніторингу.

**Висновки.** Проведений аналіз дає підстави для кількох висновків. По-перше, діти з ООП у війні становлять не просто одну з уразливих груп населення, а групу з перехресними ризиками, де воєнна травма поєднується з перешкодами у доступності, втратами маршрутів підтримки та вищою залежністю від сімейного і освітнього середовища. По-друге, центральним механізмом ризиків є не лише експозиція до насильства, а системне руйнування передбачуваності життя, що особливо сильно відбивається на нейророзвиткових, комунікативних, поведінкових і сенсорних профілях. По-третє, найкраще обґрунтованою відповіддю є багаторівнева, інтегрована, травмо-інформована та інклюзивна система підтримки, у якій універсальні, цільові і спеціалізовані втручання працюють не послідовно, а паралельно. По-четверте, доступ до освіти в умовах війни є не лише правом кожної дитини, а й одним із базових детермінант психічного здоров'я дітей з ООП.

Це дає змогу означити пріоритетність шести напрямів: інклюзивні безпечні простори й укриття; рутина та доступна комунікація; підготовка вчителів і підтримка їхнього психічного здоров'я; регулярний скринінг та чіткі маршрути перенаправлення; системна підтримка батьків; безперервність альтернативної та додаткової комунікації, мовленнєвих, корекційних і психосоціальних сервісів навіть у змішаних або дистанційних форматах.

Перспектива подальших досліджень полягає у лонгітюдних дослідах підтримки дітей із різними профілями ООП; валідації україномовних інструментів оцінки не лише симптомів, а й участі, функціонування, сімейного дистресу та освітньої доступності; порівнянні внутрішньо переміщених дітей, дітей у прифронтових регіонах і дітей-біженців; оцінці ефективності конкретних інтервенцій у школі, ІРЦ і громаді; вивченні окремих підгруп особливих освітніх потреб. Окремим пріоритетом має стати дослідження того, які саме адаптації укриттів і дистанційного навчання знижують дистрес і підтримують участь дітей з ООП.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Довгопола К. Доступ до освіти як фактор підтримки психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2026. № 1(28). С. 125–145. DOI: 10.33189/epsn.v1i28.318.

2. Ashburner J., Ziviani J., Rodger S. Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*. 2008. Vol. 62, No. 5. P. 564–573. DOI: 10.5014/ajot.62.5.564.

3. Bürgin D., Anagnostopoulos D., Board and Policy Division of ESCAP et al. Impact of war and forced displacement on children's mental health – multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2022. Vol. 31. P. 845–853. DOI: 10.1007/s00787-022-01974-z.

4. Cheng A. W. Y., Lai C. Y. Y. Parental stress in families of children with special educational needs: a systematic review. *Frontiers in Psychiatry*. 2023. Vol. 14. Article 1198302. DOI: 10.3389/fpsyt.2023.1198302.

5. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82. P. 405–432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

6. Goto R., Pinchuk I., Kolodezhny O., Pimenova N., Kano Y., Skokauskas N. Mental health of adolescents exposed to the war in Ukraine. *JAMA Pediatrics*. 2024. Vol. 178, No. 5. P. 480–488. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2024.0295.

7. Grande A. J., Hoffmann M. S., Evans-Lacko S., Ziebold C., de Miranda C. T., McDaid D., Tomasi C., Ribeiro W. S. Efficacy of school-based interventions for mental health problems in children and adolescents in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*. 2023. Vol. 13. Article 1012257. DOI: 10.3389/fpsyt.2022.1012257.

8. Inter-Agency Standing Committee. IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings. Geneva : IASC, 2007. URL: https://interagencystandingcommittee.org/iasc-task-force-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings-2007.

9. Pfeiffer E., Garbade M., Sachser C. Traumatic events and posttraumatic stress symptoms in a treatment-seeking sample of Ukrainian children during the war. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2024. Vol. 18, No. 1. Article 25. DOI: 10.1186/s13034-024-00715-1.

10. Rohwerder B., Wong S., Pokharel S., Khadka D., Poudyal N., Prasai S. et al. Describing adolescents with disabilities' experiences of COVID-19 and other humanitarian emergencies in low- and middle-income countries: a scoping review. *Global Health Action*. 2022. Vol. 15, No. 1. DOI: 10.1080/16549716.2022.2107350.

11. UNESCO. Education for Ukrainian refugee learners in European host countries. 2025. URL: https://www.unesco.org/en/ukraine-war/education.

12. UNICEF. Children with disabilities in situations of armed conflict : discussion paper. 2018. URL: https://inee.org/sites/default/files/resources/Children_with_Disabilities_in_Situations_of_Armed_Conflict-Discussion_Paper.pdf.

13. UNICEF. Situation analysis of children in Ukraine 2024. 2024. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/reports/sitan2024.

14. UNICEF. Ukraine humanitarian situation report No. 53. 2025. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/53926/file/UNICEF%20Ukraine%20Humanitarian%20Situation%20Report_53.pdf.pdf.

15. UNICEF. Ukraine humanitarian situation reports. 2025. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/humanitarian-situation-reports-2025.

16. UNICEF. Ukraine humanitarian situation report No. 60. 2026. URL: https://www.unicef.org/documents/ukraine-humanitarian-situation-report-no-60-31-march-2026.

17. WHO. Mental health of children and young people: service guidance. 2024. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240100374.

**REFERENCES:**

1. Dovhopola, K. (2026). Dostup do osvity yak faktor pidtrymky psykhichnoho zdorovia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh viiskovykh dii [Access to education as a factor in supporting the mental health of children with special educational needs in conditions of military actions]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, *1*(28), 125–145. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.318 [in Ukrainian]

2. Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, *62*(5), 564–573. https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.564 [in English].

3. Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., & Board and Policy Division of ESCAP. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health – multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *31*, 845–853. https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z [in English].

4. Cheng, A. W. Y., & Lai, C. Y. Y. (2023). Parental stress in families of children with special educational needs: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, *14*, Article 1198302. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1198302 [in English].

5. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*, 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x [in English].

6. Goto, R., Pinchuk, I., Kolodezhny, O., Pimenova, N., Kano, Y., & Skokauskas, N. (2024). Mental health of adolescents exposed to the war in Ukraine. *JAMA Pediatrics*, *178*(5), 480–488. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.0295 [in English].

7. Grande, A. J., Hoffmann, M. S., Evans-Lacko, S., Ziebold, C., de Miranda, C. T., McDaid, D., Tomasi, C., & Ribeiro, W. S. (2023). Efficacy of school-based interventions for mental health problems in children and adolescents in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, Article 1012257. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1012257 [in English].

8. Inter-Agency Standing Committee. (2007). *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*. https://interagencystandingcommittee.org/iasc-task-force-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings-2007 [in English].

9. Pfeiffer, E., Garbade, M., & Sachser, C. (2024). Traumatic events and posttraumatic stress symptoms in a treatment-seeking sample of Ukrainian children during the war. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *18*(1), Article 25. https://doi.org/10.1186/s13034-024-00715-1 [in English].

10. Rohwerder, B., Wong, S., Pokharel, S., Khadka, D., Poudyal, N., Prasai, S., et al. (2022). Describing adolescents with disabilities' experiences of COVID-19 and other humanitarian emergencies in low- and middle-income countries: A scoping review. *Global Health Action*, *15*(1). https://doi.org/10.1080/16549716.2022.2107350 [in English].

11. UNESCO. (2025). Education for Ukrainian refugee learners in European host countries. https://www.unesco.org/en/ukraine-war/education [in English].

12. UNICEF. (2018). *Children with disabilities in situations of armed conflict: Discussion paper*. https://inee.org/sites/default/files/resources/Children_with_Disabilities_in_Situations_of_Armed_Conflict-Discussion_Paper.pdf [in English].

13. UNICEF. (2024). *Situation analysis of children in Ukraine 2024*. https://www.unicef.org/ukraine/en/reports/sitan2024 [in English].

14. UNICEF. (2025). *Ukraine humanitarian situation report No. 53*. https://www.unicef.org/ukraine/en/media/53926/file/UNICEF%20Ukraine%20Humanitarian%20Situation%20Report_53.pdf.pdf [in English].

15. UNICEF. (2025). *Ukraine humanitarian situation reports*. https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/humanitarian-situation-reports-2025 [in English].

16. UNICEF. (2026). *Ukraine humanitarian situation report No. 60*. https://www.unicef.org/documents/ukraine-humanitarian-situation-report-no-60-31-march-2026 [in English].

17. World Health Organization. (2024). *Mental health of children and young people: Service guidance*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240100374 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 09.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 373.5.011.3-051:37.013.75
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.12

***Олександра ДУБАСЕНЮК***
*доктор педагогічних наук, професор,*
*професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління,*
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*
*dubasenyuk@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0002-9447-4527*

***Валентина КОВАЛЬЧУК***
*доктор педагогічних наук, професор,*
*професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління,*
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*
*va_kovalchuk@ukr.net*
***ORCID**: 0000-0002-1231-8708*

# ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

***Анотація.*** *У процесі дослідження авторами здійснено комплексний аналіз проблеми виховної діяльності педагога закладу загальної середньої освіти на основі положень концепції Нової української школи в умовах сучасних викликів й освітніх трансформацій.* ***Метою дослідження*** *є обґрунтування теоретико-методичних засад виховної діяльності педагога ЗЗСО з огляду на сучасні проблеми та виклики формування підростаючого покоління.* ***Методологію дослідження*** *становлять акмеологічний та компетентнісний підходи, що спрямовані на неперервне особистісне та професійне зростання педагога, а також методи аналізу й синтезу наукових джерел та систематизації теоретичних положень. Проаналізовано сучасний зміст та напрями виховної діяльності, які базуються на трьох взаємопов'язаних компонентах: когнітивному (знаннєвому), емоційно-ціннісному, діяльнісно-практичному. Наведено результати критеріального оцінювання виховної діяльності педагогів-організаторів ЗЗСО в Житомирській області.* ***Наукова новизна*** *дослідження полягає в теоретичному осмисленні сучасної виховної діяльності педагога ЗЗСО, побудованої на компетентнісних засадах, в уточненні критеріальної основи на основі сучасних вимог в умовах безпекових і соціокультурних викликів. Теоретично доведено, що ефективність виховної діяльності педагога зумовлюється не лише рівнем інформаційної обізнаності, але й розвитком здатності до психологічної фасилітації, педагогічного партнерства, рефлексивного осмислення, медіавиховання. Зроблено* ***висновки****, що сучасні вимоги до виховної діяльності педагога ЗЗСО значно ускладнилися в умовах воєнного стану, вимагають узгодження педагогічної дії з радикальними змінами в суспільстві, інтенсивним розвитком технологій, особливостями розвитку сучасних школярів. Усвідомлення педагогом всього комплексу вимог та врахування їх у організації партнерської співпраці з учасниками освітнього процесу сприятиме удосконаленню рівня професійної компетентності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні сучасних методологічних підходів та їх впровадження у виховну діяльність педагога, розробці дійових методик і технологій виховного впливу у взаємодії з школярами та їх батьками, діагностичного інструментарію визначення ефективності виховної роботи.*

***Ключові слова:*** *виховна діяльність педагога, заклад загальної середньої освіти, акмеологічний підхід, сучасні виклики, професійна компетентність.*

© О. Дубасенюк, В. Ковальчук, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Oleksandra DUBASENYUK***
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,*
*Professor at the Department of Vocational and Pedagogical Education,*
*Special Education, Andragogy and Management,*
*Zhytomyr Ivan Franko State University*
*dubasenyuk@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0002-9447-4527*

***Valentyna KOVALCHUK***
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,*
*Professor at the Department of Vocational and Pedagogical Education,*
*Special Education, Andragogy and Management,*
*Zhytomyr Ivan Franko State University*
*va_kovalchuk@ukr.net*
***ORCID**: 0000-0002-1231-8708*

# EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER IN A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION UNDER MODERN CHALLENGES

***Abstract.*** *This study presents a comprehensive analysis of the educational activities of teachers in general secondary education institutions, based on the provisions of the New Ukrainian School concept and considering contemporary challenges and educational transformations.* ***The purpose*** *of the study is to substantiate the theoretical and methodological foundations of teachers' educational activities in light of current issues and challenges related to the development of the younger generation.* ***The research methodology*** *is grounded in acmeological and competency-based approaches aimed at continuous personal and professional development of teachers. It also employs methods of analysis and synthesis of scientific sources, as well as systematization of theoretical provisions. The study analyses the current content and key directions of educational activity, structured around three interrelated components: cognitive, emotional-value, and activity-practical. The results of a criterion-based evaluation of the educational activities of teacher-organizers in general secondary education institutions in the Zhytomyr region are presented.* ***The scientific novelty*** *of the study lies in the theoretical interpretation of modern educational activities of teachers in general secondary education institutions, built on competency-based principles, as well as in the specification of evaluation criteria in accordance with contemporary security and socio-cultural challenges. The study theoretically demonstrates that the effectiveness of teachers' educational activities is determined not only by their level of informational awareness but also by the development of skills such as psychological facilitation, pedagogical partnership, reflective thinking, and media education competence.* ***The conclusions*** *indicate that modern requirements for teachers' educational activities have become significantly more complex under conditions of martial law. These conditions demand alignment of pedagogical actions with rapid societal changes, technological advancement, and the specific developmental characteristics of contemporary schoolchildren. Teachers' awareness of these complex requirements and their integration into partnership-based interaction with participants in the educational process contribute to enhancing professional competence. Prospects for further research include the study of modern methodological approaches and their implementation in educational practice, the development of effective methods and technologies of educational influence in cooperation with students and their parents, and the creation of diagnostic tools for assessing the effectiveness of educational work.*

***Key words:*** *educational activity of a teacher, general secondary education institution, acmeological approach, modern challenges, professional competence.*

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення виховна діяльність педагога закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) зазнає докорінних трансформацій. Вона перетворюється на стратегічний інструмент формування життєстійкості, національної ідентичності та морально-духовного стрижня особистості. Актуальність цієї проблеми зумовлена низкою безпрецедентних викликів, які одночасно руйнують звичні формати навчання та відкривають нові потреби для розвитку учнів. До ключових викликів та чинників актуальності проблеми відносимо певні положення. Соціокультурний та безпековий контекст, що означає найголовніший виклик для українського педагога – це робота в умовах воєнного стану. Виховна робота сьогодні зміщується з традиційних заходів у площину психолого-педагогічної підтримки та адаптації. Педагог має володіти інструментами подолання стресу, формування резильєнтності (психологічної стійкості) учнів, інтеграції дітей в нові

колективи та роботи з дітьми, які зазнали психологічних травм [1]. Активно розвивається цифрова трансформація та змінюється медіапростір. Масовий перехід на дистанційне та змішане навчання прискорив цифровізацію, але водночас ізолював учнів від живого соціального контакту. Виникає гостра потреба у формуванні цифрової культури та кібербезпеки. Педагог має вчити дітей критичному мисленню, протидії дезінформації, фейкам та маніпуляціям в інтернет-просторі, а також культурі віртуального спілкування [14]. Криза традиційних цінностей та пошук ідентичності. Глобалізація та швидкий доступ до різноманітних інформаційних потоків часто розмивають орієнтири підлітків. На передній план виходить національно-патріотичне виховання на засадах набутого досвіду, громадянської відповідальності та взаємодопомоги. Важливо формувати не декларативний, а дієвий патріотизм (волонтерство, екологічні ініціативи, підтримка громади). Орієнтація на концепцію Нової української школи (НУШ). Реформа середньої освіти вимагає переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісної [10]. Наскрізне виховання в НУШ базується на цінностях, а не на повчаннях. Актуальним є формування м'яких навичок (soft skills): емоційного інтелекту, емпатії, уміння працювати в команді, толерантності та лідерських якостей.

Відтак, актуальність виховної діяльності педагога сьогодні полягає в тому, що вона є фундаментом для збереження людського капіталу країни. Успіх виховання визначається здатністю вчителя гнучко реагувати на виклики, поєднувати національні традиції з цифровими інструментами та ставити особистість учня, його психологічний комфорт і моральний розвиток у центр своєї професійної діяльності.

**Мета статті:** обґрунтування особливостей теоретико-методичних основ виховної діяльності педагога закладу загальної середньої освіти з огляду на сучасні проблеми та виклики формування підростаючого покоління.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Дослідження виховної діяльності педагогів ЗЗСО в умовах сучасних викликів (воєнного стану, глобальної цифровізації, євроінтеграції) останніх років фокусуються на кількох магістральних напрямах: національно-патріотичне та громадянське виховання. Науковці (І. Бех, К. Журба, О. Пометун) наголошують на переході від концептуально-теоретичного патріотизму до дієвого (активного) [1; 9; 13]. Досліджуються механізми формування національної ідентичності через волонтерську діяльність, учнівське самоврядування та залучення до соціокультурних проєктів громади. Психологізація виховного процесу та формування резильєнтності акцентує увагу на роботі вчителя як фасилітатора безпечного освітнього середовища. Дослідження Т. Коломієць, А. Литвина, О. Жовнич зосереджені на розвитку психоемоційної стійкості учнів, технологіях подолання стресу та методах інтеграції внутрішньо переміщених дітей [8]. Цифровізація виховного простору передбачає новий підхід – науковці аналізують трансформацію виховних систем в умовах дистанційного та змішаного навчання. Розглядаються проблеми медіаграмотності, кібербезпеки, формування цифрової культури підлітків та етичних норм мережевої взаємодії (Р. Гуревич, О. Топузов, Н. Морзе) [14]; реалізації виховної діяльності педагога через партнерство та співпрацю (В. Дідух, В. Ковальчук) [6]. Виділимо ціннісно-орієнтований підхід, сутність якого полягає у організації виховної роботи, спрямованої на створенні простору для самореалізації та досягнення особистісних вершин (акме) кожної дитини через наскрізний виховний процес, де вихователь виступає коучем та ментором [11]. Проблемі упровадження акмеологічного підходу у педагогічну діяльність, зокрема обґрунтування акмеологічних засад неперервної професійної підготовки майбутніх педагогів присвячені наукові праці О. Дубасенюк. Н. Сидорчук [2; 3; 4].

**Виклад основного матеріалу.** Для окреслення теоретичних і методичних основ виховної діяльності охарактеризуємо *зміст виховної роботи* сучасного педагога (класного керівника, учителя-предметника), який визначається потребами розвитку особистості в умовах глобальних трансформацій, цифровізації та безпекових викликів, особливо пов’язаних з воєнними діями. Зміст виховної діяльності – це динамічна система, яка охоплює не лише традиційні бесіди чи заходи, а насамперед організацію життєдіяльності учнівського

колективу та створення безпечного середовища (простору, де кожен учень має можливості для досягнення своїх індивідуальних вершин і максимального розкриття творчого потенціалу). Сучасний зміст виховання базується на трьох взаємопов'язаних компонентах: *когнітивному (знаннєвому*) – це формування системи знань про моральні норми, історію, культуру, права та обов'язки людини; *емоційно-ціннісному*, що передбачає розвиток емпатії, почуття власної гідності, патріотизму, поваги до інших, естетичних почуттів тощо; *діяльнісно-практичному* – залучення учнів до реальної соціальної практики, волонтерства, самоврядування, творчих проєктів та екологічних ініціатив [12].

Проаналізуємо основні напрями виховної роботи. Сучасна педагогічна наука та практика виділяють кілька ключових напрямів, які реалізуються наскрізно як під час уроків, так і в позаурочний час.

1. *Національно-патріотичне та громадянське виховання.* Цей напрям постає як фундамент виховної системи в сучасних реаліях, що спрямоване на формування дієвого патріотизму та громадянської свідомості. Основні завдання: формування національної самосвідомості, поваги до державної символіки, мови, традицій українського народу; виховання правової культури, поваги до Конституції України; розвиток готовності до захисту інтересів держави та активної участі в житті громади (через благодійність, волонтерство).

2. *Морально-духовне виховання* передбачає формування внутрішнього морального стрижня особистості, її ціннісних орієнтирів та культури поведінки. Основні завдання: виховання чесності, людяності, справедливості, готовності допомогти; розвиток емоційного інтелекту, толерантності та поваги до різноманітності; запобігання проявам булінгу, дискримінації та насильства в учнівському середовищі.

3. *Психотерапевтичний та безпековий напрям (резильєнтність).* Новий, але критично важливий напрям, зумовлений безпековими викликами сьогодення. Основні завдання: формування навичок саморегуляції, стресостійкості (резильєнтності); навчання правил безпеки життєдіяльності в умовах (мінну безпеку, поведінку під час повітряних тривог); допомога в адаптації внутрішньо переміщеним особам, зокрема дітям та створення атмосфери психологічного комфорту.

4. *Цифрова культура та медіавиховання*, спрямоване на гармонізацію життя учня в реальному та віртуальному світах. Основні завдання: розвиток критичного мислення та медіаграмотності (вміння відрізняти фейки від фактів); виховання культури спілкування в соціальних мережах, протидія кібербулінгу; формування розумного балансу між онлайн-активністю та живим спілкуванням.

5. *Екологічне виховання та здоровий спосіб життя.* Формування відповідального ставлення до власного здоров'я та навколишнього середовища. Основні завдання: популяризація здорового харчування, рухової активності, культури ментального здоров'я; виховання екологічної свідомості (сортування сміття, енергоощадність, дбайливе ставлення до природи).

6. *Профорієнтаційна робота та трудове виховання*. Підготовка підлітків до свідомого вибору майбутнього професійного шляху та життєтворчості. Основні завдання: ознайомлення зі світом сучасних професій (зокрема в ІТ та високотехнологічних сферах); розвиток підприємливості, фінансової грамотності; формування поваги до праці та розуміння важливості постійного саморозвитку. З метою відображення методичного аспекту наведемо приклад як можна реалізувати окреслені напрями через різні пріоритетні форми виховної роботи. Запропоновані варіанти відображено в таблиці 1.

Важливо наголосити, що виділені напрями не існують ізольовано. Вони переплітаються у щоденній взаємодії педагога з учнями, де особистий приклад учителя, його щирість та авторитет відіграють вирішальну роль у процесі виховання. На основі аналізу сучасних наукових досліджень проблеми організації виховної роботи педагога у закладі загальної середньої освіти нами виокремлено концептуальну матрицю сучасної виховної моделі. Її можна уявити у вигляді чотирьох взаємопов'язаних системних блоків: *роль педагога* ↔ *принципи* ↔ *технології* ↔ *кінцевий результат*. Охарактеризуємо виділені блоки.

На сучасному етапі відбувається *зміна рольової позиції педагога***.** Педагог перестає бути ретранслятором готових моральних істин

Таблиця 1

**Співвідношення напрямів виховання та пріоритетних форм роботи**

| Напрям виховання | Пріоритетні форми роботи (приклади) |
|---|---|
| Національно-патріотичне | Проєкти «Історія мого міста/громади», волонтерські акції, зустрічі з видатними сучасниками. |
| Цифрова культура | Воркшопи з інтернет-безпеки, дебати про вплив ШІ, розробка правил класу для онлайн-чатів. |
| Морально-духовне | Тренінги з розвитку емпатії, благодійні ярмарки, соціальне проєктування. |
| Екологічне | Екочеленджі, створення шкільних зелених зон, STEM-проєкти екологічного спрямування. |

чи контролером поведінки. Він стає фасилітатором, ментором, модератором. Роль фасилітатора реалізується через надання допомоги та сприяння учням самостійно знаходити конструктивні рішення, організацію групової взаємодії. Роль тьютора / ментора – через організацію супроводу індивідуальної траєкторії розвитку учня до особистісного зростання, створення умов для розкриття потенціалу, здібностей та нахилів. Роль модератора передбачає створення безпечного простору, в якому панує атмосфера психологічного комфорту, довіри та емоційної безпеки в умовах кризових викликів.

У виділеній моделі серед основних ключовим *методологічним принципом* є *дитиноцентризм*, тобто виховний процес будується навколо інтересів, потреб, індивідуально-психологічних особливостей та життєвого досвіду дитини. При цьому має реалізуватися наскрізність виховання, адже виховні смисли не обмежуються тільки «виховною годиною». Вони інтегровані в кожен урок, у дизайн приміщень, у неформальне спілкування на перервах та під час перебування в укриттях. Виховна робота з школярами спрямовується на створення «ситуації успіху», стимулювання прагнення кожного учня/учениці до самовдосконалення, розвитку творчої та духовної сфери. І основою виховної діяльності є партнерство з учасниками освітнього процесу: рівноправна взаємодія за тріадою педагог ↔ учень ↔ батьки.

У сучасній моделі виховної діяльності педагога функціонують три взаємозалежні простори, які педагог інтегрує в єдину систему. *А. Психолого-стабілізаційний простір (психологічна безпека).* В умовах воєнного стану та високого рівня стресу цей компонент є першочерговим. Створення і підтримка безпечного простору спрямовані на формування психологічної стійкості (резильєнтності) школяра, здатності відновлюватися після психоемоційних потрясінь, адаптуватися до змін та протистояти хронічному стресу. Зміст роботи характеризується впровадженням технік заземлення, експрес-релаксації, арт-терапевтичних методик. *Б. Цифровий виховний простір (Phygital-виховання).* Оскільки сучасні підлітки є «цифровим поколінням» (*digital natives*), то модель виховної роботи неможлива без врахування онлайн-середовища. З врахуванням цього виклику метою у виховній діяльності є формування медіаімунітету, кібербезпеки та культури цифрового громадянства. Зміст роботи передбачає створення виховних хабів, використання гейміфікації у формах виховної роботи (освітні квести, інтерактивні дошки Padlet, Miro), ведення спільних тематичних блогів чи каналів класу. *В. Соціально-діяльнісний простір (дієвий патріотизм).* Виховання громадянина відбувається не через лекції, а через залучення до реальних справ. Метою є: трансформувати теоретичні цінності у реальні соціальні навички (*soft skills*) та громадянську відповідальність. Змістовий контекст включає реалізацію волонтерських проєктів як найбільш дієвих та ефективних (допомога ЗСУ, Силам оборони, переселенцям, людям поважного віку, тваринам), екологічних ініціатив громади, розвиток шкільного самоврядування, тощо.

Завершальним компонентом моделі є *очікуваний результат*. Випускник школи – це людина, яка не тільки засвоїла суму знань, а стійка, критично мисляча, патріотична особистість із високим рівнем емоційного інтелекту, здатна до саморозвитку та свідомого вибору власного життєвого шляху.

Реалізація сучасної моделі виховної роботи в умовах хронічного стресу, цифровізації та соціальної нестабільності неминуче

супроводжується специфічними ризиками. Розуміння цих ризиків дозволяє педагогу діяти проактивно, трансформуючи потенційні загрози в контрольовані педагогічні ситуації. Усі ризики у виховній діяльності сучасного вчителя можна розділити на чотири ключові групи.

*Перша група – це психоемоційні ризики* (безпековий аспект). Це найбільш гострі ризики сьогодення, пов'язані з ментальним здоров'ям як учнів, так і самого вчителя в умовах війни. *Ретравматизація учнів* означає, що ризик може випадково спровокувати тригер або активувати психологічну травму дитини (наприклад, через невдало підібрану тему для бесіди, чутливі питання про родину чи пережитий досвід евакуації). *Емоційне вигорання* педагога характеризується такими особливостями: через надмірне емпатійне залучення, постійний «синдром рятівника» та необхідність надавати першу психологічну допомогу вчитель ризикує втратити власний ресурс, що веде до професійної апатії або формалізму. Емоційне зараження колективу: панічні настрої, високий рівень тривожності або агресії окремих учнів можуть швидко поширюватися в класі, руйнуючи виховний простір.

*Друга група – комунікативні ризики та деформації взаємодії.* Пов'язані зі зміною поколінь, ціннісними розривами та кризою авторитету. *Втрата довіри через авторитаризм:* сучасне покоління дітей (digital natives) гостро реагує на тиск, моралізаторство чи менторський тон. Спроба вчителя діяти застарілими методами «директиви» веде до повної втрати контакту з класом. *Ціннісний конфлікт із батькам* означає ризик виникнення суперечностей між виховними цінностями школи (толерантність, академічна доброчесність, дієвий патріотизм) та мікрокліматом чи переконаннями в родині учня. *Ефект «педагогічного формалізму»* виникає у випадку, коли через велику кількість паперової звітності виховна робота перетворюється на роботу «для галочки», а реальні потреби підлітків залишаються поза увагою.

*Третя група – цифрові та технологічні ризики (Phygital-простір).* Зміщення виховного простору в онлайн-мережу несе приховані загрози для соціалізації. *Віртуалізація виховання та відчуження* – ризик того, що дистанційні форми роботи послаблять живі соціальні зв'язки, посилюючи почуття самотності та депресивні стани в учнів. *Кіберзагрози (булінг та дезінформація):* педагог не завжди може проконтролювати приховане цифрове життя класу (кібербулінг у закритих чатах, вплив деструктивних інтернет-спільнот, споживання російських пропагандистських медіапродуктів). *Цифрова нерівність:* організація виховної роботи в мережі інтернет може обмежувати дітей, які мають проблеми з доступом до гаджетів або якісного зв'язку.

*Четверта група – це методологічні ризики,* пов'язані з неправильним вибором стратегії виховання. *Ризик «декларативного патріотизму»* – у разі перетворення національно-патріотичного виховання на сухий набір гасел та примусових заходів, що викликає в учнів зворотну реакцію – відторгнення та скепсис. *Штучне заниження або завищення планки успіху* відбувається за умови порушення реалізації акмеологічного принципу у співпраці з учнями. Якщо завдання чи доручення занадто прості – втрачається мотивація; якщо нереалістично складні – руйнується віра дитини у власні сили, виникає страх невдачі. Наведемо приклади методичного інструментарію, який допоможе вчителю мінімізувати ризики різних груп (табл. 2).

Таблиця 2

**Матриця мінімізації ризиків для педагога**

| Виявлений ризик | Превентивні дії педагога (інструменти захисту) |
|---|---|
| Ретравматизація | Обов'язкова психологічна діагностика (разом із психологом школи), табу на директивні розпитування про травматичний досвід, використання технік заземлення. |
| Втрата авторитету | Перехід на принципи педагогіки партнерства. Спільне з учнями встановлення «правил гри» та укладання «контрактів відповідальності». |
| Кібербулінг / Фейки | Проведення інтерактивних занять із медіаграмотності та безпеки в мережі. Створення офіційних відкритих каналів комунікації класу. |
| Формалізм | Пріоритет віддається якісним змінам (проєкти, волонтерство), а не кількісним звітам. Фокус на інтересах дітей. |

Вважаємо, що важливим правилом подолання будь-якого виховного ризику для вчителя може бути зміщення фокусу з процесу контролю на процес підтримки та створення безпечного, емпатичного середовища.

Для оцінювання та самодіагностики виховної діяльності педагога в сучасних умовах (критерії НУШ, акмеологічний підхід, безпекові виклики) використовується чотирирівнева система. Вона дозволяє чітко розмежувати професійну майстерність вчителя: від формального виконання обов'язків до творчого менторства. Розробка критеріального оцінювання і самооцінювання виховної діяльності здійснювалася за результатами опитування педагогів-організаторів ЗЗСО в Житомирській області, які проходили стажування в Житомирському державному університеті імені Івана Франка в 2024, 2025 і 2026 роках. В дослідницькій роботі взяло участь 117 учасників – педагогів з різним стажем роботи: від 3 років до 30. Нижче наведено комплексну характеристику виділених рівнів виховної діяльності (високий, достатній, середній, низький) за базовими педагогічними критеріями з відповідними показниками. Але спочатку зазначимо критерії, за якими здійснювалося опитування. Було визначено такі узагальнені чотири ключові критерії (індикатори):

1. Цільово-мотиваційний: розуміння сучасних виховних цілей, пріоритетів НУШ, мотивація до виховної роботи.

2. Змістовно-технологічний: володіння інноваційними виховними методами (наприклад: проєкти, квести, тренінги, Phygital-інструменти), реалізація наскрізності виховання.

3. Комунікативно-емпатійний: здатність створювати безпечний простір, взаємодіяти з учасниками освітнього процесу за принципами педагогіки партнерства (учень-батьки-вчитель); проводити профілактику булінгу й ретравматизацію

4. Результативно-рефлексивний: здатність аналізувати ризики, рівень сформованості резильєнтності та ціннісних орієнтирів в учнів, прагнення до професійного самовдосконалення (акме-орієнтація).

*Високий рівень виховної роботи педагога (творчо-акмеологічний / рівень менторства).* Педагог виступає архітектором виховного простору, фасилітатором та інноватором. У контексті цільово-мотиваційного критерія педагог повністю інтегрує цінності НУШ у власну систему переконань. Має стійку внутрішню мотивацію до розвитку творчого та духовного потенціалу кожної дитини. У напряму змістовно-технологічного критерію досконало володіє сучасними технологіями (соціальне проєктування, медіавиховання, психостабілізаційні техніки). Виховна робота наскрізна, орієнтована на запити і потреби учнів, характеризується гнучкістю щодо адаптації до безпекових умов. Відповідно до комунікативно-емпатійного критерію педагог спроможний побудувати партнерську суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Педагогічно доцільно залучає батьків до освітнього і виховного процесів. У класі створено атмосферу психологічної безпеки, довіри та взаємодопомоги. Відповідно до результативно-рефлексивний критерію педагог на цьому рівні постійно аналізує виховні ризики, спроможний ефективно запобігати конфліктам та кібербулінгу, здатний вчасно та ефективно застосувати виховні впливи для їх вирішення. У такого педагога учні демонструють високий рівень резильєнтності, медіаграмотності та дієвого патріотизму. Педагог постійно рефлексує та ділиться власним досвідом (публікації, майстер-класи).

*Достатній рівень (професійно-виконавчий / технологічний)* характеризується тим, що педагог є якісним фахівцем, який чітко і грамотно виконує вимоги сучасної освіти, але рідко виходить за межі відомих методик. Відповідно до цільово-мотиваційного критерію добре розуміє завдання сучасного виховання та концепцію НУШ; мотивований на досягнення якісного результату, усвідомлює важливість психологічної підтримки учнів. Реалізацію змістовно-технологічного критерію можна простежити за рівнем систематичності у використанні педагогом інтерактивних форм роботи. Напрями виховання (патріотичне, екологічне тощо) реалізуються планово та послідовно. Відповідно до комунікативно-емпатійного критерію педагог на цьому рівні організовує спілкування на засадах поваги та доброзичливості; спішно взаємодіє з батьками на рівні партнерства, оперативно реагує на емоційні запити дітей. За результативно-рефлексивним критерієм у педагога наявні

вміння самостійно оцінювати результати своєї роботи та коригувати виховний план. У такого педагога рівень вихованості та згуртованості учнів стабільний. Він успішно мінімізує базові ризики (конфлікти, цифрова безпека).

*Середній рівень (репродуктивно-ситуативний).* У педагога на цьому рівні виховна діяльність має переважно безсистемний, шаблонний або реактивний характер (реагування на події після того, як вони відбулися). За цільово-мотиваційним критерієм цінності НУШ та сучасні виховні підходи сприймаються переважно декларативно. Мотивація до виховної роботи має зовнішній характер (виконання посадової інструкції, розпоряджень адміністрації). За змістовно-технологічним критерієм переважають традиційні форми роботи (бесіди, лекції, класні години за класичним сценарієм). Новітні цифрові інструменти чи психологічні техніки використовуються рідко або формально. Виховні заходи часто відірвані від реальних інтересів школярів. За комунікативно-емпатійним критерієм – у спілкуванні педагога періодично простежуються елементи авторитаризму чи менторського тону («я вчу – ви слухаєте»). Взаємодія з батьками має епізодичний характер (переважно під час виникнення проблем із навчанням чи дисципліною). За результативно-рефлексивним критерієм – рефлексія власної діяльності поверхова. Педагог бачить наслідки ризиків (наприклад, конфлікт у класі, прояви булінгу), але не завжди вміє виявити їхні глибинні причини та ефективно вирішити. Робота над їх профілактикою майже не здійснюється.

*Низький рівень (формально-пасивний) рівень виховної діяльності.* Виховна робота педагога на цьому рівні фактично зведена до паперового планування та контролю дисципліни. За цільово-мотиваційним критерієм спостерігається повна відсутність інтересу до виховної діяльності. Сучасні виклики та реформи сприймаються як додатковий тягар. Виражений низький рівень емпатії до учнів. За змістовно-технологічним критерієм – виховна робота зведена до проведення обов'язкових інструктажів із техніки безпеки та заповнення журналів. Інноваційні методики не використовуються взагалі. Заходи проводяться «на папері» або суто директивно. За комунікативно-емпатійний спостерігається переважання авторитарного стилю керівництва або повна байдужість (потуральний стиль). Відсутній дієвий контакт з учнівським колективом і як наслідок – високий ризик виникнення прихованого булінгу на рівні вчитель-учні, учні-учні. Спілкування з батьками має характер взаємних претензій та звинувачень. Відповідно до результативно-рефлексивного критерію педагог цього рівня виховної діяльності практично не здійснює аналіз її результатів. Педагог не визнає власних помилок, звинувачуючи у виховних невдачах «складний час», «погане покоління дітей» або «байдужих батьків». Простежується високий рівень ретравматизації та конфліктності в середовищі учнів. Наведемо зведену матрицю представлених рівнів (табл. 3).

Таблиця 3

**Зведена матриця рівнів сформованості виховної діяльності педагогів за визначеними критеріями**

| Критерій | Високий рівень | Достатній рівень | Середній рівень | Низький рівень |
|---|---|---|---|---|
| Цільово-мотиваційний | Менторство, акме-орієнтація на цінності НУШ | Свідоме виконання сучасних цілей освіти. | Декларативне прийняття цінностей, орієнтація на інструкцію. | Повний формалізм, відсутність виховної мети. |
| Змістово-технологічний | Інновації, наскрізність, гнучкість. | Інтерактивні методи, плановість, системність. | Традиційні бесіди, заходи «за шаблоном». | Робота виключно «на папері», сухий диктат. |
| Комунікативно-емпатійний | Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, безпековий простір. | Доброзичливість, стабільне партнерство з батьками. | Епізодичний авторитаризм, реактивна комунікація. | Авторитарний тиск або повна байдужість, конфліктність. |
| Результативно-рефлексивний | Проактивне управління ризиками, трансляція досвіду. | Системний самоаналіз, стабільні виховні результати. | Поверхова рефлексія, подолання лише наслідків проблем. | Відсутність рефлексії, ігнорування виховних ризиків. |

Окреслена матриця була основою для розробки діагностичного інструментарію (анкет, карт самооцінювання) під час атестації педагогічних працівників або внутрішнього моніторингу якості освіти в закладі загальної середньої освіти.

Проведене дослідження свідчить, що педагоги, які постійно прагнуть до самовдосконалення, досягнення акме-вершин поступово набувають високий рівень виховної діяльності. У Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти [10] не виокремлюється виховна професійна компетентність, а на окреслюються трудові функції, на основі яких визначаються ключові компетентності. Виховна професійна компетентність на сучасному етапі характеризується здатністю педагога діяти не як формальний виконавець заходів, а як архітектор виховного середовища та ментор. Важливо, щоб педагог для організації виховної роботи володів відповідними субкомпетентностями. Зважаючи на сучасні виклики війни та глобальної цифровізації, традиційне розуміння виховної компетентності розширилося кількома критично важливими субкомпетентностями. У таблиці 4 наведено пріоритетні професійні субкомпетентності, які є значущими для здійснення виховної діяльності педагога закладу загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Таблиця 4

**Пріоритетні професійні субкомпетентності для виховної діяльності в сучасних умовах**

| Субкомпетентність | Сутність та практичний вияв у діяльності педагога |
|---|---|
| Інклюзивно-інтегративна | Здатність ефективно інтегрувати у класний колектив дітей-ВПО, дітей, які повернулися з-за кордону, та забезпечувати безбар'єрне виховне середовище для учнів з ООП. |
| Психологічна фасилітація | Володіння першою психологічною допомогою (ППД), інструментами зниження тривожності (техніки заземлення, дихальні вправи), уміння підтримувати ментальне здоров'я учнів. |
| Компетентність педагогічного партнерства та лідерство | Здатність будувати довірливі, рівноправні стосунки з учнями (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), ефективно співпрацювати з батьками, колегами та громадою; проявляти лідерські якості, надихати, бути прикладом, співпрацювати у команді, брати на себе відповідальність. |
| Медіавиховна (кіберімунітет) | Здатність формувати в учнів критичне мислення, навички інтернет-гігієни, медіаграмотності, захисту від фейків, ІПСО та кібербулінгу. |

**Висновки.** У процесі дослідження встановлено, що сучасні вимоги до виховної діяльності педагога закладу загальної середньої освіти ускладнилися відповідно до мінливих змін життя суспільства. Професійна компетентність педагога у сфері виховання сьогодні вимірюється його здатністю бути для учнів емоційним якорем, ментором та захисником. Високий рівень цієї компетентності дозволяє перетворити виховний процес на простір життєстійкості, де кожна дитина здатна розкрити свій духовний та творчий потенціал, попри будь-яку зовнішню нестабільність. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні методологічних підходів до організації виховної діяльності, розробці ефективних методик і технологій реалізації виховних проєктів, удосконаленні діагностичного інструментарію визначення ефективності виховних впливів.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бех І. Д. Особистість у сяйві духовності: монографія. Київ – Чернівці: «Букрек», 2021. 244 с.

2. Дубасенюк О. А. Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки майбутніх педагогів. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти:* монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 59–122.

3. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Дослідження акме-особливостей продуктивної науково-педагогічної діяльності викладачів закладів вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2022. Вип. 1 (108). С. 88–95. https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(108).2022.88-95.

4. Дубасенюк О. А., Мороз М. О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти. *Нові технології навчання*, 2021. Вип. 95. С. 48–56. https://doi.org/10.52256/2710-3560.95.2021.05.

5. Канішевська Л. В., Малиношевський Р. В. Новаторські підходи до виховання: цикл науково-практичних заходів Інституту проблем виховання НАПН України з нагоди всеукраїнського фестивалю науки. *Вісник Національної академії педагогічних наук України,* 2023. Вип. 5(1), С. 1–7. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5141.

6. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.

7. Ковальчук В. А. Формування в майбутніх учителів компетентності педагогічного партнерства. *Нові технології навчання.* 2025. Вип. 99. С. 105–116. https://doi.org/10.52256/2710-3560.2025.99.11 .

8. Коломієць А., Литвин А., Жовнич О., Тертична Т. Формування навичок емоційної стійкості учасників освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Вип. 76. С. 79–85. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-79-85 .

9. Пометун О. Актуальні питання формування національної ідентичності учнів у процесі здобуття громадянської та історичної освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2023. Т. 5, № 1. С. 1–4. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5116.

10. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки від 29.08.2024 року №1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення 20.06.2026).

11. Про Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів закладів загальної середньої освіти України : наказ Міністерства освіти і науки України від 31.10.2011 № 1243 (із змінами та доповненнями, враховуючи виклики воєнного стану). URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1243736-11#Text (дата звернення: 10.06.2026).

12. Про методичні рекомендації щодо організації виховного процесу в закладах освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 19.11.2024 р. № 1/21639-24. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-metodychni-rekomendatsii-shchodo-orhanizatsii-vykhovnoho-protsesu-v-zakladakh-osvity (дата звернення: 20.06.2026).

13. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2023 рік. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. Вип. 12. 252 с.

14. Цифрова трансформація в освіті: виклики та перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (15–16 квітня 2025 року, м. Київ) / Упор.: Твердохліб І.А., Малюх Є.В. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. 324 с.

**REFERENCES:**

1. Bekh, I. D. (2021*). Osobystist u siaivi dukhovnosti [Personality in the radiance of spirituality]*. Kyiv – Chernivtsi: «Bukrek» [in Ukrainian].

2. Dubaseniuk, O. A. (2018) Akmeolohichni zasady neperervnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv [Acmeological principles of continuous professional training of future teachers]. *Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitianskykh kadriv: akmeolohichni aspekty – Theory and methodology of professional and pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects* (pp. 59–122). Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

3. Dubaseniuk, O. A., & Vozniuk, O. V. (2022). Doslidzhennia akme-osoblyvostei produktyvnoi naukovo-pedahohichnoi diialnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity [The research into acme-features of productive scientific and pedagogical activity of higher education institutions teachers]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 1, 88–95. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(108).2022.88-95 [in Ukrainian].

4. Dubaseniuk, O., & Moroz, M. (2021). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u zakladakh vyshchoi osvity [Pedagogical conditions of formation of professional competence of future teachers in higher education institutions]. *Novi tekhnolohii navchannia – New learning technologies.* 95, 48–56. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3560.95.2021.05 [in Ukrainian].

5. Kanishevska, L.V., & Malynoshevskyi, R.V. (2023). Novatorski pidkhody do vykhovannia: tsykl naukovo-praktychnykh zakhodiv Instytutu problem vykhovannia NAPN Ukrainy z nahody vseukrainskoho festyvaliu nauky [Innovative approaches to education: a series of scientific and practical events of the institute of problems on education of naes of ukraine on the occasion of the all-ukrainian festival of science]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 5 (1), 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5141 [in Ukrainian].

6. Kovalchuk, V.A. (2023). *Pedahohika partnerstva u profesiinii diialnosti vchytelia: navch. Posib [Pedagogy of partnership in the professional activity of a teacher]*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU. [in Ukrainian].

7. Kovalchuk, V.A. (2025). Formuvannia v maibutnikh uchyteliv kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva [Formation of pedagogical partnership competence in future teachers]. *Novi tekhnolohii navchannia – New learning technologies.* 99, 105-116. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3560.2025.99.11 [in Ukrainian].

8. Kolomiiets, A., Lytvyn, A., Zhovnych, O., & Tertychna, T. (2023). Formuvannia navychok emotsiinoi stiikosti uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Development of resilience skills among participants in the educationalprocess in emergencies]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia – Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology* 76, 79–85. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-79-85 [in Ukrainian].

9. Pometun, O. (2023). Aktualni pytannia formuvannia natsionalnoi identychnosti uchniv u protsesi zdobuttia hromadianskoi ta istorychnoi osvity [Current issues of forming the students' national identity in teaching history and civic education]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,*, 5 (1), 1–4. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5116 [in Ukrainian].

10. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: nakaz Ministerstva osvity i nauky vid 29.08.2024 roku №1225 [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution": order of the Ministry of Education and Science 08/29/2024 №1225]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian].

11. Pro Osnovni oriientyry vykhovannia uchniv 1–11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity Ukrainy : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 31.10.2011 № 1243 (iz zminamy ta dopovnenniamy, vrakhovuiuchy vyklyky voiennoho stanu) [On the Basic Guidelines for the Education of Students in Grades 1–11 of General Secondary Education Institutions of Ukraine: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 31, 2011 No.1243 (with amendments and supplements, taking into account the challenges of martial law)]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1243736-11#Text [in Ukrainian].

12. Pro metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii vykhovnoho protsesu v zakladakh osvity : lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 19.11.2024 r. № 1/21639-24 [On methodological recommendations for the organization of the educational process in educational institutions: letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 11/19/2024 No. 1/21639-24]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/npa/pro-metodychni-rekomendatsii-shchodo-orhanizatsii-vykhovnoho-protsesu-v-zakladakh-osvity [in Ukrainian].

13. Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial: materialy zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii Instytutu problem vykhovannia NAPN Ukrainy za 2023 rik. [Modern educational process: essence and innovative potential: materials of the reporting scientific and practical conference of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine for 2023].(2024). Ivano-Frankivsk: NAIR, [in Ukrainian].

14. Tverdokhlib I.A. & Maliukh Ye.V. (2025). *Tsyfrova transformatsiia v osviti: vyklyky ta perspektyvy* [*Digital transformation in education: challenges and prospects*]. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (15–16 kvitnia 2025 roku, m. Kyiv) – Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Kyiv: Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 30.06.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.9.072:159.97
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.13

***Алуа ЕСМАХАНОВА***
*кандидат економічних наук,*
*доцент кафедри маркетингу,*
*Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій;*
*докторантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*
*yesalua@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0002-6069-9020*

# ПСИХОМЕТРИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ВЕРСІЇ SELF-HARM INVENTORY (SHI) ДЛЯ ОЦІНКИ САМОУШКОДЖУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

***Анотація. Мета.*** *Метою дослідження є адаптація україномовної версії опитувальника* ***Self-Harm Inventory (SHI)*** *та оцінка його психометричних характеристик для використання у вітчизняній психологічній практиці й наукових дослідженнях. Особливу увагу приділено аналізу надійності методики, зокрема внутрішній узгодженості та тест-ретестовій стабільності, як важливим показникам якості психодіагностичного інструменту.* ***Методологія.*** *Адаптацію здійснено відповідно до міжнародних рекомендацій щодо перекладу та культурної адаптації психодіагностичних методик. Українську версію опитувальника сформовано шляхом прямого та зворотного перекладу із залученням експертів у галузі психології. Психометричну перевірку проведено на вибірці дорослих респондентів. Для оцінки внутрішньої узгодженості використано коефіцієнт Cronbach's α та коефіцієнт Kuder–Richardson Formula 20 (KR-20), а для визначення часової стабільності – коефіцієнт Каппи Коена. Статистичну обробку даних здійснено із використанням програмного забезпечення IBM SPSS Statistics.* ***Наукова новизна.*** *Уперше здійснено адаптацію українською мовою опитувальника Self-Harm Inventory (SHI), призначеного для скринінгової оцінки різних форм самоушкоджувальної та саморуйнівної поведінки. Отримано емпіричні дані щодо психометричних характеристик української версії методики та підтверджено її часову стабільність. Проведене дослідження розширює інструментарій вітчизняної психодіагностики у сфері вивчення аутоагресивної поведінки та створює підґрунтя для подальших досліджень її психологічних детермінант.* ***Висновки.*** *Результати психометричного аналізу засвідчили достатню надійність української версії SHI. Тест-ретестове дослідження продемонструвало високі показники стабільності більшості пунктів опитувальника. Внутрішня узгодженість за коефіцієнтами Cronbach's α (0,481) та KR-20 (0,481) виявилася помірною, що пояснюється неоднорідністю конструкта, який вимірює SHI, та дихотомічним форматом відповідей. Сукупність отриманих результатів свідчить про можливість використання української версії SHI як валідного інструменту для первинної оцінки самоушкоджувальної поведінки в наукових дослідженнях і практичній діяльності психологів.*

***Ключові слова:*** *самоушкоджувальна поведінка, аутоагресія, Self-Harm Inventory, SHI, психодіагностика, адаптація опитувальника, психометричні властивості, надійність, тест-ретестова надійність, внутрішня узгодженість.*

***Alua YESMAKHANOVA***
*Candidate of Economic Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Marketing State University of Telecommunications;*
*Doctoral Candidate of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*
*yesalua@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0002-6069-9020*

# PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE UKRAINIAN VERSION OF THE SELF-HARM INVENTORY (SHI) FOR THE ASSESSMENT OF SELF-HARM BEHAVIOR

***Abstract. Purpose.*** *The purpose of this study was to adapt the* ***Self-Harm Inventory (SHI)*** *into Ukrainian and to evaluate its psychometric properties for use in psychological research and clinical practice. Particular attention was paid to assessing the reliability of the instrument, including internal consistency and test–retest reliability, as essential indicators*

© А. Есмаханова, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*of the quality of a psychological assessment tool.* ***Methodology.*** *The adaptation procedure followed internationally accepted guidelines for the translation and cross-cultural adaptation of psychological instruments. The Ukrainian version was developed through forward and backward translation with the participation of experts in psychology. The psychometric evaluation was conducted on a sample of adult respondents. Internal consistency was assessed using* ***Cronbach's alpha*** *and the* ***Kuder–Richardson Formula 20 (KR-20)****, while temporal stability was examined using* ***Cohen's kappa coefficient****. Statistical analyses were performed using IBM SPSS Statistics.* ***Scientific novelty.*** *This study presents the first Ukrainian adaptation of the* ***Self-Harm Inventory (SHI)*** *designed to assess a broad range of self-harming and self-destructive behaviors. The psychometric characteristics of the Ukrainian version were examined, and its temporal stability was confirmed. The findings expand the methodological resources available for psychological assessment in Ukraine and provide a reliable instrument for studying self-harm and related psychological phenomena.* ***Conclusions.*** *The psychometric evaluation demonstrated satisfactory reliability of the Ukrainian version of the SHI. Test–retest analysis showed high temporal stability for most questionnaire items. Internal consistency coefficients were* ***Cronbach's α = 0.481*** *and* ***KR-20 = 0.481****. These values should be interpreted in the context of the multidimensional nature of the SHI, which assesses diverse manifestations of self-harming and self-destructive behavior rather than a single latent construct. Overall, the obtained findings support the use of the Ukrainian version of the SHI as a screening instrument for assessing self-harm in psychological research and professional practice.*

***Key words:*** *Self-Harm Inventory, self-harm, self-injurious behavior, autoaggression, questionnaire adaptation, psychometric properties, reliability, internal consistency, test–retest reliability, psychological assessment.*

**Постановка проблеми.** Самоушкоджувальна поведінка є однією з актуальних проблем сучасної клінічної та консультативної психології, оскільки її поширеність неухильно зростає серед різних вікових і соціальних груп населення. Особливої актуальності ця проблема набула в умовах тривалих соціально-політичних потрясінь, воєнних дій, вимушеного переміщення населення та хронічного стресу, які суттєво підвищують ризик розвитку дезадаптивних форм психологічного реагування. Самоушкоджувальна поведінка особистості асоціюється з депресивними та тривожними розладами, посттравматичним стресовим розладом, емоційною дисрегуляцією, низьким рівнем психологічного благополуччя, труднощами міжособистісної взаємодії та підвищеним ризиком суїцидальної поведінки. У зв'язку з цим своєчасне виявлення схильності до самоушкодження є важливим напрямом психологічної діагностики, профілактики та психологічного супроводу осіб із підвищеним рівнем психоемоційної вразливості.

Водночас ефективність психологічної допомоги значною мірою залежить від використання валідних і надійних психодіагностичних інструментів, адаптованих до мовних і культурних особливостей конкретної популяції. Попри зростання кількості досліджень аутоагресивної поведінки в Україні, вітчизняна психодіагностична практика досі відчуває дефіцит стандартизованих методик, призначених для комплексної оцінки різних форм самоушкоджувальної поведінки. Наявні інструменти переважно орієнтовані на оцінку окремих аспектів аутоагресії або суїцидального ризику, тоді як універсальні опитувальники, що охоплюють як прямі, так і непрямі форми самоушкодження, практично відсутні.

Одним із найбільш поширених у міжнародній практиці інструментів є Self-Harm Inventory (SHI) – опитувальник, розроблений для оцінки самоушкоджувальної поведінки особистості. Методика охоплює широкий спектр її проявів, включаючи прямі фізичні самоушкодження, непрямі форми аутоагресії, ризиковану поведінку та саморуйнівні патерни міжособистісної взаємодії. SHI характеризується простотою застосування, високою інформативністю та підтвердженими психометричними характеристиками, що зумовило його широке використання у клінічних і наукових дослідженнях у багатьох країнах світу.

Разом із тим на сьогодні відсутня стандартизована україномовна версія Self-Harm Inventory, психометричні властивості якої були б перевірені відповідно до сучасних міжнародних вимог щодо адаптації психодіагностичних методик. Це суттєво обмежує можливості використання SHI у наукових дослідженнях, психологічному консультуванні, клінічній практиці та міжкультурних порівняльних дослідженнях.

Ґрунтуючись на вище зазначене ми вважаємо за необхідне проведення комплексної психометричної адаптації української версії опитувальника Self-Harm Inventory (SHI), що передбачає оцінку його внутрішньої узгодженості, тест-ретестової надійності, факторної структури та валідності. Створення валідного

й надійного українського інструменту для оцінки самоушкоджувальної поведінки сприятиме підвищенню якості психологічної діагностики, розширенню можливостей емпіричних досліджень аутоагресії та вдосконаленню системи психологічної допомоги особам, схильним до самоушкоджувальної поведінки.

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. Упродовж останнього десятиліття самоушкоджувальна поведінка стала предметом активних досліджень у клінічній психології, психіатрії та психології здоров'я. Значна увага приділяється вивченню психологічних, біологічних та соціальних чинників несуїцидального самоушкодження (Non-Suicidal Self-Injury, NSSI), а також розробленню валідних психодіагностичних інструментів для його своєчасного виявлення. Сучасні дослідження свідчать, що самоушкоджувальна поведінка є багатофакторним феноменом, який тісно пов'язаний із депресією, тривожністю, труднощами емоційної регуляції, імпульсивністю, міжособистісними конфліктами та порушеннями сну.

Одним із перспективних напрямів сучасних досліджень є аналіз взаємозв'язку між якістю сну та самоушкоджувальною поведінкою. Дослідження С. Бандель та А. Брауш мало на меті визначити, чи асоціюються порушення сну із нещодавнім несуїцидальним самоушкодженням серед підлітків. У дослідженні взяли участь 387 підлітків віком близько 14 років, серед яких 9 % повідомили про випадки самоушкодження протягом останніх шести місяців. Для оцінки самоушкоджувальної поведінки використовувався Inventory of Statements About Self-Injury (ISAS), а якість сну оцінювалася за допомогою Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI) та Sleep Condition Indicator (SCI)**.** Додатково рівень депресивної симптоматики визначався за шкалою Reynolds Adolescent Depression Scale – Second Edition (RADS-2) [1].

Отримані результати засвідчили, що підлітки, які повідомляли про несуїцидальне самоушкодження, значно частіше мали клінічно значущі порушення сну. 80,6% респондентів із нещодавнім самоушкодженням продемонстрували низьку якість сну за шкалою PSQI порівняно з 45% підлітків без самоушкоджувальної поведінки. Крім того, симптоми безсоння були виявлені у 27,3% підлітків із NSSI проти 5,8% у групі без самоушкодження. Після статистичного контролю депресивної симптоматики саме вираженість симптомів безсоння залишалася незалежним предиктором несуїцидального самоушкодження, тоді як інтегральний показник загальної якості сну не мав статистично значущого прогностичного значення [1].

Подальший розвиток досліджень самоушкоджувальної поведінки пов’язаний із вивченням психологічних механізмів, які підтримують її виникнення та повторюваність. Одним із таких механізмів є переживання сорому, яке дедалі частіше розглядається як ключова емоція, що зумовлює використання несуїцидального самоушкодження (NSSI) як способу регуляції негативних емоцій. У цьому контексті особливу увагу привертає дослідження Дж. Гроув, С. Карлсон, К. Паркхерст, Дж. О'Ніл та Т. Сміт, присвячене аналізу взаємозв’язку між якістю сну, переживанням сорому та самоушкоджувальною поведінкою [2].

Отримані результати дозволили авторам зробити висновок, що порушення сну не обов’язково посилюють безпосередню емоційну реакцію на стрес, однак можуть суттєво ускладнювати процес емоційного відновлення після нього. Практичне значення цього дослідження полягає в тому, що воно розширює сучасні уявлення про психологічні механізми самоушкодження та підкреслює необхідність комплексної оцінки не лише власне аутоагресивної поведінки, а й пов’язаних із нею клінічно значущих чинників, зокрема якості сну, переживання сорому та здатності до емоційного відновлення після стресу. Це підтверджує доцільність використання валідних психодіагностичних інструментів для раннього виявлення самоушкоджувальної поведінки та її психологічних предикторів, серед яких Self-Harm Inventory (SHI) посідає важливе місце як короткий, інформативний і психометрично обґрунтований скринінговий опитувальник [2].

Особливу увагу в сучасній літературі приділено також удосконаленню психодіагностичних інструментів для оцінки самоушкодження. Поряд із ISAS одним із найбільш поширених опитувальників є Self-Harm Inventory (SHI), розроблений R. Sansone та співавторами як короткий скринінговий інструмент для оцінки довічної історії різних форм

самоушкоджувальної поведінки. На відміну від багатьох інших методик, SHI охоплює не лише прямі фізичні самоушкодження, але й непрямі форми аутоагресії, включаючи ризиковану поведінку, самопокарання та саморуйнівні міжособистісні патерни. Це забезпечує більш комплексне розуміння феномену самоушкодження та розширює можливості його використання як у клінічній практиці, так і в наукових дослідженнях [3].

У міжнародних дослідженнях SHI продемонстрував належні психометричні характеристики, зокрема достатню внутрішню узгодженість, високу тест-ретестову надійність та підтверджену конструктну валідність. Враховуючи актуальність проблеми самоушкоджувальної поведінки в умовах тривалого психотравмувального впливу війни, створення валідної та надійної української версії SHI є важливим кроком для вдосконалення психологічної діагностики та забезпечення зіставності результатів українських досліджень із міжнародними.

Важливий внесок у розвиток психодіагностики самоушкоджувальної поведінки зробили Р. Сансоне і Л. Сансоне, які узагальнили результати багаторічного використання опитувальника Self-Harm Inventory (SHI) та окреслили його діагностичні можливості. Автори наголошують, що самоушкоджувальна поведінка спостерігається у значної частини населення, особливо серед підлітків, а також пацієнтів психіатричних і загальномедичних закладів. Незважаючи на наявність численних методик для її оцінювання, вони суттєво відрізняються за структурою, змістом, тривалістю заповнення, цільовою аудиторією та доступністю, що ускладнює їх широке використання у клінічній та дослідницькій практиці [3].

На цьому тлі Self-Harm Inventory (SHI) позиціонується авторами як компактний, простий у використанні та безкоштовний психодіагностичний інструмент, призначений для скринінгової оцінки самоушкоджувальної поведінки.

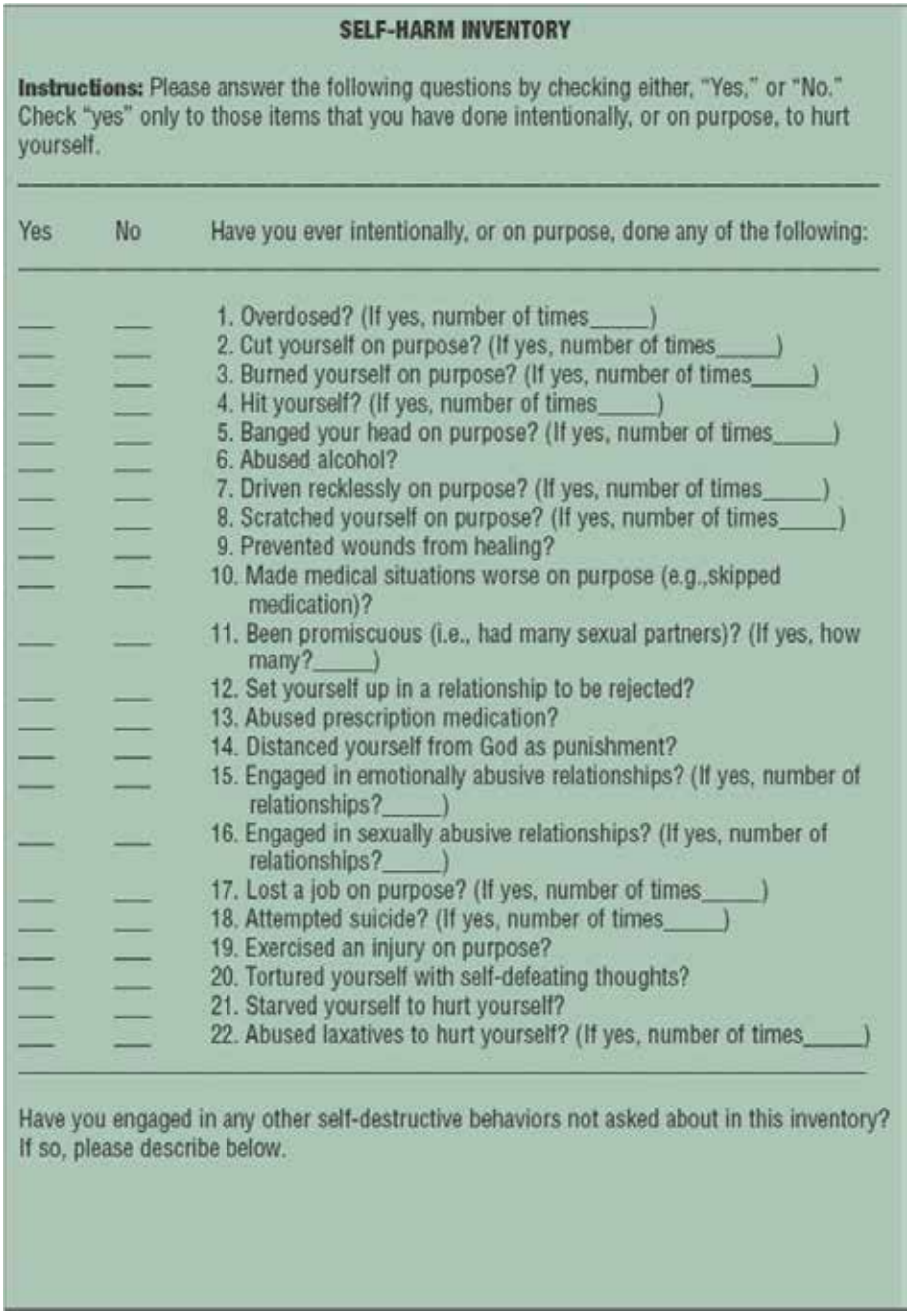
**Мета статті** полягає у дослідженні психометричних властивостей української версії опитувальника Self-Harm Inventory (SHI) як валідного і надійного інструменту для оцінки самоушкоджувальної поведінки в українській популяції.

**Виклад основного матеріалу.** На початковому етапі опитувальник містив 41 пункт, сформованих на основі багаторічного клінічного досвіду фахівців, що працювали з особами, схильними до самоушкоджувальної поведінки. Первинна версія була апробована як серед психіатричних пацієнтів, так і серед осіб, які отримували допомогу в закладах первинної медичної допомоги. За результатами аналізу частоти відповідей, інформативності та клінічної значущості окремих пунктів автори скоротили опитувальник до 22 найбільш репрезентативних тверджень, які увійшли до фінальної версії SHI (рис. 1).

Важливою перевагою SHI, на думку авторів, є його здатність виконувати не лише функцію скринінгу самоушкоджувальної поведінки, а й виступати інструментом для виявлення симптоматики межового розладу особистості. На відміну від інших відомих методик оцінки самоушкодження, SHI продемонстрував високу діагностичну ефективність щодо виявлення ознак цього розладу. Порівняння результатів SHI із клінічним Diagnostic Interview for Borderlines (DIB), проведення якого потребує близько години, показало, що використання порогового значення 5 і більше позитивних відповідей забезпечує 84% точності при скринінгу межового розладу особистості. Таким чином, короткий опитувальник дозволяє отримати результати, які добре узгоджуються з даними розгорнутого клінічного інтерв'ю.

Крім діагностичної функції, автори продемонстрували прогностичну цінність SHI. Було встановлено, що зі збільшенням сумарного бала опитувальника зростає ймовірність попереднього звернення особи за психіатричною або психологічною допомогою. Іншими словами, більш широкий спектр самоушкоджувальних проявів асоціюється з інтенсивнішим використанням послуг системи психічного здоров'я, що свідчить про клінічну значущість отриманих за допомогою SHI результатів.

У підсумку автори зазначають, що самоушкоджувальна поведінка є поширеним явищем, особливо серед підлітків і клінічних вибірок, а її своєчасне виявлення має важливе значення для профілактики тяжчих психічних порушень та суїцидальної поведінки. Незважаючи на існування різноманітних методик оцінки аутоагресії, вони суттєво



**SELF-HARM INVENTORY**

**Instructions:** Please answer the following questions by checking either, "Yes," or "No." Check "yes" only to those items that you have done intentionally, or on purpose, to hurt yourself.

| Yes | No | Have you ever intentionally, or on purpose, done any of the following: |
|---|---|---|
| ___ | ___ | 1. Overdosed? (If yes, number of times_____) |
| ___ | ___ | 2. Cut yourself on purpose? (If yes, number of times_____) |
| ___ | ___ | 3. Burned yourself on purpose? (If yes, number of times_____) |
| ___ | ___ | 4. Hit yourself? (If yes, number of times_____) |
| ___ | ___ | 5. Banged your head on purpose? (If yes, number of times_____) |
| ___ | ___ | 6. Abused alcohol? |
| ___ | ___ | 7. Driven recklessly on purpose? (If yes, number of times_____) |
| ___ | ___ | 8. Scratched yourself on purpose? (If yes, number of times_____) |
| ___ | ___ | 9. Prevented wounds from healing? |
| ___ | ___ | 10. Made medical situations worse on purpose (e.g.,skipped medication)? |
| ___ | ___ | 11. Been promiscuous (i.e., had many sexual partners)? (If yes, how many?_____) |
| ___ | ___ | 12. Set yourself up in a relationship to be rejected? |
| ___ | ___ | 13. Abused prescription medication? |
| ___ | ___ | 14. Distanced yourself from God as punishment? |
| ___ | ___ | 15. Engaged in emotionally abusive relationships? (If yes, number of relationships?_____) |
| ___ | ___ | 16. Engaged in sexually abusive relationships? (If yes, number of relationships?_____) |
| ___ | ___ | 17. Lost a job on purpose? (If yes, number of times_____) |
| ___ | ___ | 18. Attempted suicide? (If yes, number of times_____) |
| ___ | ___ | 19. Exercised an injury on purpose? |
| ___ | ___ | 20. Tortured yourself with self-defeating thoughts? |
| ___ | ___ | 21. Starved yourself to hurt yourself? |
| ___ | ___ | 22. Abused laxatives to hurt yourself? (If yes, number of times_____) |

Have you engaged in any other self-destructive behaviors not asked about in this inventory? If so, please describe below.

**Рис. 1. Оригінальна версія опитувальника Self-Harm Inventory (SHI)**

відрізняються за тривалістю проведення, способом оцінювання, деталізацією інформації про самоушкодження та доступністю для практичного використання. На цьому тлі SHI вирізняється універсальністю, простотою застосування та широкими діагностичними можливостями. Методика придатна для використання як у психіатричних закладах, так і в системі первинної медичної допомоги, а також під час психологічного обстеження осіб із підвищеним ризиком розвитку самоушкоджувальної поведінки, зокрема пацієнтів із залежностями, жертв домашнього насильства та інших вразливих категорій населення. На думку авторів, удосконалення інструментів раннього виявлення самоушкодження сприятиме своєчасному наданню психологічної допомоги та підвищенню ефективності профілактичних і терапевтичних заходів.

Нижче подаємо українську версію опитувальника, яка також складається лише з однієї сторінки та містить 22 пункти («так/ні»), що дозволяє респондентам швидко завершити його заповнення.

**Опитувальник самоушкоджувальної поведінки**
**(Self-Harm Inventory, SHI) (українська версія)**

**Інструкція.**

Будь ласка, дайте відповіді на наведені нижче запитання, позначивши «Так» або «Ні». Позначайте «Так» лише для тих дій, які ви здійснювали навмисно або свідомо з метою завдати шкоди собі.

| Так | Ні | Чи робили Ви коли-небудь навмисно або свідомо будь-що з наведеного нижче? |
|---|---|---|
| □ | □ | 1. Навмисно вживали надмірну дозу лікарських препаратів або інших речовин? (Якщо так, скільки разів? _____) |
| □ | □ | 2. Навмисно завдавали собі порізів? (Якщо так, скільки разів? _____) |
| □ | □ | 3. Навмисно завдавали собі опіків? (Якщо так, скільки разів? _____) |
| □ | □ | 4. Навмисно били себе? (Якщо так, скільки разів? _____) |
| □ | □ | 5. Навмисно билися головою об предмети або стіну? (Якщо так, скільки разів?____) |
| □ | □ | 6. Зловживали алкоголем? |
| □ | □ | 7. Навмисно керували транспортним засобом необережно або ризиковано? (Якщо так, скільки разів? _____) |
| □ | □ | 8. Навмисно дряпали або роздирали собі шкіру? (Якщо так, скільки разів? _____) |
| □ | □ | 9. Навмисно перешкоджали загоєнню власних ран? |
| □ | □ | 10. Навмисно погіршували свій стан здоров'я (наприклад, пропускали прийом необхідних ліків)? |
| □ | □ | 11. Мали безладні статеві контакти (тобто мали багато сексуальних партнерів)? (Якщо так, скільки партнерів? _____) |
| □ | □ | 12. Навмисно вступали в романтичні стосунки, очікуючи або прагнучи бути відкинутими? |
| □ | □ | 13. Зловживали рецептурними лікарськими препаратами? |
| □ | □ | 14. Віддалялися від Бога як спосіб покарати себе? |
| □ | □ | 15. Перебували в емоційно насильницьких стосунках? (Якщо так, у скількох таких стосунках? _____) |
| □ | □ | 16. Перебували в сексуально насильницьких стосунках? (Якщо так, у скількох таких стосунках? _____) |
| □ | □ | 17. Навмисно втрачали роботу? (Якщо так, скільки разів? _____) |
| □ | □ | 18. Здійснювали спробу самогубства? (Якщо так, скільки разів? _____) |
| □ | □ | 19. Навмисно перевантажували травмовану частину тіла фізичними вправами? |
| □ | □ | 20. Мучили себе саморуйнівними думками? |
| □ | □ | 21. Навмисно морили себе голодом, щоб завдати собі шкоди? |
| □ | □ | 22. Зловживали проносними засобами з метою завдати собі шкоди? (Якщо так, скільки разів? _____) |

Чи вдавалися Ви до будь-яких інших форм самоушкоджувальної або саморуйнівної поведінки, про які не йшлося в цьому опитувальнику?

Якщо так, будь ласка, опишіть їх нижче. _____

Як бачимо, особливістю SHI є комплексне охоплення різних проявів аутоагресії. На відміну від багатьох інших опитувальників, методика оцінює не лише прямі фізичні самоушкодження (порізи, опіки, удари, дряпання), але й непрямі форми саморуйнівної поведінки. До її змісту включено прояви, пов'язані з розладами харчової поведінки (навмисне голодування, фізичні навантаження попри травму, зловживання проносними засобами), небезпечні для життя дії (передозування лікарських засобів, суїцидальні спроби), а також поведінкові прояви, що призводять до погіршення фізичного здоров'я (навмисне перешкоджання загоєнню ран, погіршення перебігу захворювання, зловживання рецептурними препаратами). Таким чином, SHI дозволяє оцінити широкий спектр як прямих, так і непрямих форм аутоагресивної поведінки.

Адаптацію опитувальника Self-Harm Inventory (SHI) до українського культурно-мовного середовища здійснювали відповідно до міжнародних рекомендацій International Test Commission щодо перекладу та адаптації психодіагностичних методик (ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests, 2017). Процес адаптації був спрямований на забезпечення семантичної, концептуальної та культурної еквівалентності української версії оригінальному інструменту.

На першому етапі було отримано дозвіл автора методики на її адаптацію українською

мовою. Далі два незалежні фахівці, які володіють англійською та українською мовами і мають досвід у галузі психології, виконали прямий переклад опитувальника. Після порівняння обох варіантів було сформовано узгоджену українську версію, під час підготовки якої особливу увагу приділяли збереженню психологічного змісту тверджень, зрозумілості формулювань та їх відповідності українському соціокультурному контексту.

Наступним етапом став зворотний переклад (back translation), виконаний незалежним перекладачем, який не був ознайомлений з оригінальною версією опитувальника. Отриманий англомовний текст було зіставлено з оригіналом для виявлення можливих змістових розбіжностей. У разі необхідності окремі формулювання уточнювалися до досягнення максимальної концептуальної відповідності.

Після завершення процедури перекладу було проведено пілотне дослідження з метою оцінки зрозумілості інструкції, змісту тверджень та часу заповнення опитувальника. За результатами пілотування істотних труднощів у розумінні пунктів респондентами не виявлено, що дозволило перейти до основного етапу психометричної перевірки.

Опитування проводилося абсолютно анонімно з дотримання всіх етичних вимог в онлайн-форматі задля зручності та охоплення більшої кількості респондентів. Вибірка склала 278 осіб. Психометричні властивості української версії SHI оцінювали на вибірці дорослих респондентів. Для перевірки внутрішньої узгодженості використовували коефіцієнт Кронбаха (Cronbach's α), для оцінки часової стабільності – тест-ретестовий метод із розрахунком коефіцієнта Каппи Коена. Статистичну обробку даних здійснювали із використанням програмного забезпечення IBM SPSS Statistics.

Для оцінки внутрішньої узгодженості української версії Self-Harm Inventory (SHI) було розраховано коефіцієнт Cronbach's α. За результатами аналізу його значення становило α = 0,481. Зважаючи на дихотомічний формат відповідей («Так/Ні»), додатково було обчислено коефіцієнт Kuder–Richardson Formula 20 (KR-20), який також дорівнював 0,481, що є очікуваним, оскільки KR-20 використовують саме для дихотомічних даних. Отримані значення свідчать про помірний рівень внутрішньої узгодженості української версії SHI. Водночас їх інтерпретація потребує врахування концептуальних особливостей методики. На відміну від класичних одномірних психодіагностичних шкал, SHI об’єднує широкий спектр різних форм прямої та непрямої самоушкоджувальної поведінки, які не обов’язково проявляються одночасно в однієї особи. Зокрема, окремі пункти стосуються суїцидальних спроб, навмисного нанесення собі фізичних ушкоджень, ризикованої поведінки, порушень харчової поведінки, зловживання психоактивними речовинами, перебування у деструктивних міжособистісних стосунках та інших форм саморуйнівної поведінки.

Крім того, усі пункти опитувальника мають дихотомічний формат відповідей, а окремі форми самоушкоджувальної поведінки є відносно рідкісними у загальній популяції. Це закономірно призводить до зниження міжпунктових кореляцій і, відповідно, величини коефіцієнтів внутрішньої узгодженості. У зв’язку з цим значення Cronbach's α для SHI ми не розглядали як єдиний критерій психометричної якості методики.

Важливо зазначити, що результати дослідження тест-ретестової надійності продемонстрували високі значення коефіцієнтів Каппи Коена (табл. 1) для більшості пунктів опитувальника, що свідчить про достатню часову стабільність української версії SHI. Таким чином, оцінка психометричних властивостей методики має ґрунтуватися на сукупності показників надійності та валідності, а не лише на коефіцієнті внутрішньої узгодженості.

Стабільність української версії опитувальника Self-Harm Inventory (SHI) оцінювали за допомогою коефіцієнта Каппи Коена. Отримані значення варіювали від κ = 0,366 до κ = 0,921, причому всі коефіцієнти були статистично значущими ($p < 0,001$). Для шести із восьми проаналізованих пунктів отримано суттєвий або майже ідеальний рівень узгодженості (κ = 0,669–0,921), що свідчить про високу стабільність відповідей респондентів при повторному обстеженні.

Найвищі показники тест-ретестової надійності зафіксовано для пунктів «Навмисно завдавав(ла) собі опіків» (κ = 0,921), «Вступав(ла) у стосунки, очікуючи

Таблиця 1

**Тест-ретестова надійність української версії Self-Harm Inventory (SHI)**

| № | Пункт SHI | к (Каппа Коена) | Інтерпретація |
|---|---|---|---|
| 1 | Мучили себе саморуйнівними думками | 0,855 | майже ідеальна |
| 2 | Навмисно билися головою об предмети або стіну | 0,434 | помірна |
| 3 | Зловживали алкоголем | 0,934 | майже ідеальна |
| 4 | Навмисно били себе | 0,885 | майже ідеальна |
| 5 | Навмисно перешкоджали загоєнню власних ран | 0,818 | майже ідеальна |
| 6 | Навмисно погіршували свій стан здоров'я | 0,946 | майже ідеальна |
| 7 | Перебували в емоційно насильницьких стосунках | 0,639 | суттєва |
| 8 | Мали безладні статеві контакти | 0,639 | суттєва |
| 9 | Навмисно завдавали собі порізів | 0,688 | суттєва |
| 10 | Навмисно вживали надмірну дозу лікарських препаратів або інших речовин | 0,940 | майже ідеальна |
| 11 | Навмисно втрачали роботу | 0,753 | суттєва |
| 12 | Навмисно перевантажували травмовану частину тіла фізичними вправами | 0,700 | суттєва |
| 13 | Зловживали рецептурними лікарськими препаратами | 0,791 | суттєва |
| 14 | Навмисно вступали в романтичні стосунки, очікуючи або прагнучи бути відкинутими | 0,700 | суттєва |
| 15 | Навмисно керували транспортним засобом необережно або ризиковано | 0,898 | майже ідеальна |
| 16 | Віддалялися від Бога як спосіб покарати себе | 0,669 | суттєва |
| 17 | Навмисно морили себе голодом, щоб завдати собі шкоди | 0,366 | задовільна |
| 18 | Навмисно завдавали собі опіків | 0,722 | суттєва |
| 19 | Здійснювали спробу самогубства | 0,921 | майже ідеальна |
| 20 | Зловживали проносними засобами з метою завдати собі шкоди | 0,758 | суттєва |
| 21 | Перебували в сексуально насильницьких стосунках | 0,673 | суттєва |
| 22 | Навмисно дряпали або роздирали собі шкіру | 0,694 | суттєва |

*Примітка. Інтерпретація виконана відповідно до класифікації Landis & Koch (1977): к = 0,21–0,40 – задовільна; 0,41–0,60 – помірна; 0,61–0,80 – суттєва; 0,81–1,00 – майже ідеальна узгодженість.*

відмови або розриву» (к = 0,898) та «Спроба самогубства» (к = 0,855). Дещо нижче, але все ще на рівні суттєвої узгодженості, оцінено пункти «Навмисне заподіяння собі шкоди» (к = 0,791), «Морив(ла) себе голодом» (к = 0,722), «Провокував(ла) своє виключення з роботи або навчального закладу» (к = 0,700) та «Необережне водіння» (к = 0,669). Лише пункт «Віддаляв(ла) себе від Бога як покарання» продемонстрував задовільний рівень узгодженості (к = 0,366), що може бути пов'язано з меншою поширеністю цього виду поведінки та більшою варіативністю відповідей.

Загалом результати свідчать про високу часову стабільність української версії SHI, що підтверджує її надійність як психодіагностичного інструменту.

Медіанне значення коефіцієнта Каппи становило 0,756, що відповідає суттєвому рівню тест-ретестової надійності української версії SHI».

**Висновки.** Отже, наведені результати свідчать про те, що Self-Harm Inventory є одним із найбільш практичних і психометрично обґрунтованих інструментів для оцінки самоушкоджувальної поведінки. Водночас відсутність стандартизованої українськомовної версії SHI створює суттєві обмеження для його використання у вітчизняних наукових дослідженнях і психологічній практиці. Саме тому адаптація та перевірка психометричних властивостей української версії опитувальника є актуальним науковим завданням, що сприятиме підвищенню якості психологічної діагностики та забезпечить можливість порівняння результатів українських і міжнародних досліджень.

Отримані результати підтверджують можливість використання української версії SHI як інструменту для скринінгової оцінки самоушкоджувальної поведінки у наукових дослідженнях та психологічній практиці. Перспективи подальших досліджень полягають

у розширенні вибірки, проведенні підтверджувального факторного аналізу та перевірці конвергентної й дискримінантної валідності методики.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Bandel S. L., Brausch A. M. Poor sleep associates with recent nonsuicidal self-injury engagement in adolescents. Behavioral Sleep Medicine. 2020. Vol. 18, №. 1. P. 81–90. DOI: https://doi.org/10.1080/15402002.2018.1545652.

2. Grove J. L., Carlson S. E., Parkhurst K. A., O'Neill J. C., Smith T. W. Nonsuicidal self-injury, sleep quality, and shame response to a laboratory stress task. Journal of Clinical Psychology. 2023. Vol. 79, №. 3. P. 871–885. DOI: https://doi.org/10.1002/jclp.23450.

3. Sansone R. A., Sansone L. A. Measuring self-harm behavior with the Self-Harm Inventory. Psychiatry (Edgmont). 2010. Vol. 7, №. 4. P. 16–20. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2877617/ (дата звернення: 19.07.2026).

**REFERENCES:**

1. Bandel, S.L., & Brausch, A.M. (2020). Poor sleep associates with recent nonsuicidal self-injury engagement in adolescents. Behavioral Sleep Medicine, 18(1), 81–90. https://doi.org/10.1080/15402002.2018.1545652 [in English].

2. Grove, J.L., Carlson, S.E., Parkhurst, K.A., O'Neill, J.C., & Smith, T.W. (2023). Nonsuicidal self-injury, sleep quality, and shame response to a laboratory stress task. Journal of Clinical Psychology, 79(3), 871–885. https://doi.org/10.1002/jclp.23450 [in English].

3. Sansone, R.A., & Sansone, L.A. (2010). Measuring self-harm behavior with the Self-Harm Inventory. Psychiatry (Edgmont), 7(4), 16–20. Retrieved from https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2877617/ [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 378.091.3:004.8+376.001.8
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.14

***Микола ЄФИМЕНКО***
*доктор педагогічних наук,*
*професор кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,*
*Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара*
*efimnn1958@gmail.com*
***ORCID:*** *0000-0001-7539-8007*

***Микола МОГА***
*доктор педагогічних наук,*
*доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,*
*Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара*
*moga2003@ukr.net*
***ORCID:*** *0000-0001-6463-9426*

# ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ПРИКЛАДІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

***Анотація. Мета статті*** *полягає в пошуку оптимальних стратегічних шляхів використання штучного інтелекту в педагогічному процесі вищої школи на прикладі наукових досліджень в спеціальній освіті.* ***Методологія*** *дослідження базується на постулаті, що стратегія і тактика реформації вищої школи мають взаємодіяти між собою в часі. Однією з глобальних проблем вищої школи є зміна підходів до навчання від традиційної передачі знань здобувачам до активної взаємодії всіх учасників цього процесу із штучним інтелектом (ШІ). Цей непростий процес має своє відповідні етапи, форми, варіанти і потребує більш ретельного дослідження його ефективності як з урахуванням сучасних проблем, так і прогнозуючи можливі нові проблеми в майбутньому.*

***Наукова новизна*** *полягає в тому, що в основу дослідження покладено дуальну пару «живий інтелект людини – штучний інтелект машини (створений людиною»). Навколо цієї методологічної осі й побудовано представлене дослідження. Стаття присвячена пошуку оптимальних варіантів партнерства учасників «суб'єкт – суб'єктних» відносин у закладі вищої освіти із носіями штучного інтелекту для отримання максимального кінцевого результату навчання.* ***Висновки.*** *У використанні штучного інтелекту основний акцент треба зробити на дуальну пару «викладач (здобувачі) <=> штучний інтелект», співвідношення активності яких може постійно варіюватися, змінюватися в залежності від рівня здобувачів, складності навчального матеріалу, реальної життєвої ситуації тут і тепер. Доля участі в педагогічному процесі ШІ буде варіюватися, але вирішувати міру його активності має викладач. За ним залишається ведуча роль модератора інформаційних ресурсів педагогічного процесу вищої школи.*

***Ключові слова:*** *штучний інтелект, педагогічний процес, вища школа, наукові дослідження, інноваційні технології, спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, психомовленнєвий розвиток, здобувачі, методологія.*

© М. Єфименко, М. Мога, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Mykola EFYMENKO***
*Doctor of Pedagogy,*
*Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education,*
*Oles Honchar Dnipro National University*
*efimnn1958@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0001-7539-8007*

***Mykola MOGA***
*Doctor of Pedagogy,*
*Associate Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education,*
*Oles Honchar Dnipro National University*
*moga2003@ukr.net*
***ORCID**: 0000-0001-6463-9426*

# USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL ON THE EXAMPLE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION

***Abstract. The purpose** of the article is to find the optimal strategic ways of using artificial intelligence in the pedagogical process of higher education using the example of scientific research in special education. The research **methodology** is based on the postulate that the strategy and tactics of reforming higher education should interact with each other over time. One of the global problems of higher education is the change in approaches to learning from the traditional transfer of knowledge to applicants to the active interaction of all participants in this process with artificial intelligence (AI). This complex process has its own stages, forms, options and requires a more thorough study of its effectiveness, both taking into account current problems and predicting possible new problems in the future.*

***The scientific novelty** lies in the fact that the research is based on the dual pair "living human intelligence – artificial machine intelligence (created by man)". The presented research is built around this methodological axis. The article is devoted to the search for optimal partnership options for participants in "subject – subject" relations in a higher education institution with carriers of artificial intelligence to obtain the maximum final result of training. **Conclusions.** In the use of artificial intelligence, the main emphasis should be placed on the dual pair "teacher (students) <=> artificial intelligence", the ratio of whose activity can constantly vary, change depending on the level of students, the complexity of the educational material, and the real life situation here and now. The role of AI in the pedagogical process will vary, but the teacher must decide the degree of its activity. He remains the leading role of moderator of information resources of the pedagogical process of higher education.*

***Key words**: artificial intelligence, pedagogical process, higher education, scientific research, innovative technologies, special education, children with special educational needs, psycho-speech developmen, tapplicants, methodology.*

**Постановка проблеми.** Вища школа України проходить сьогодні складний шлях назрілих загальних еволюційних змін і викликаних нашим складним часом гострих оперативних трансформацій українського суспільства. Потрясіння останніх років, головними з яких стали пандемія COVID-19, а також довготривалий військовий стан у нашій державі, бойові дії і загальний занепад суспільного життя, негативно вплинули на всю систему вищої освіти. З одного боку, вона достатньо швидко загубила ті фундаментальні традиції навчання у вищий школі, які формувалися за останнє століття. З іншого боку, сьогоднішні заклади вищої освіти ще поки не сформували стратегічні шляхи своєї реформації та трансформації з урахуванням найболючіших проблем нашого соціального існування. Загальне життя українців із 2020 р. докорінно змінилося, і ці непередбачувані зміни застигли більшість представників професорсько-викладацького складу не готовими для змін, для швидких трансформацій своєї професійної діяльності, зокрема способів, форм, методів, змістовності передачі нових знань здобувачам вищої освіти. Ці негативні тенденції вплинули також на студентів та аспірантів, але не такою мірою, як на викладачів. У більшості досвідчених педагогів уже був достатній досвід комунікації зі здобувачами, напрацьовано відповідні ефективні в ті часи підходи до взаємодії з ними. Сьогодні це різною мірою руйнується під впливом існуючої у нашій державі складної соціально-економічної

ситуації та, з іншого боку, тих нових інформаційних можливостей, які в останній час активно поширюються серед населення. Йдеться про інформаційні ресурси, інформаційні потоки, цілеспрямоване маніпулювання інформацією для досягнення своїх цілей, не завжди гуманістичних. Доступ до інформації став швидко скорочуватися та спрощуватися, а відстань від здобувача до викладача – навпаки, катастрофічно збільшуватися! Відчутно загострилося протиріччя в дуальній парі **«інтелект викладача (ментора) <=> штучний інтелект машини».** Відповідно, авторитет викладача поступово знижується, а штучних інформаційних технологій – зростає. Назріває дидактичний конфлікт між минулим і майбутнім, між традиційним (сталим) та інноваційним (новим), між Людиною і Машиною. Для його подолання необхідні нові підходи, ідеї, пошуки в напрямі поєднання можливостей людини і машини в гармонійній професійній співтворчості в педагогічному процесі вищої школи. Це й зумовило ***актуальність*** нашого дослідження.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Сучасні проблеми, що проявляються зараз у діяльності вищої школи, уже достатньо давно знаходяться в полі зору фахівців. Зокрема, у навчально-методичному посібнику для здобувачів ступеня доктора філософії (PhD) за третім (освітньо-науковим) рівнем у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» було розглянуто основи педагогіки та інноваційні технології у вищій школі [5].

У контексті методології педагогічного процесу вищої школи системно розглядалися сучасні виклики й дидактичні шляхи їх вирішення [1]. Автори звели проблему та її вирішення у відповідну дуальну пару, яких вони запропонували дванадцять. Починають дослідники свою класифікацію з базової ключової пари протилежних станів у педагогічному процесі вищої школи з постійним зміщенням акценту в бік оновлення та вдосконалення:

Традиційний процес навчання => < Інноваційний (сучасний)

Серед інших дуальних пар слід виокремити також пару ***«Пасивне сприйняття інформації => < Активний пошук необхідного контенту».*** Ця пара лише скісно торкається проблематики взаємодії викладача й штучного інтелекту в освітньому процесі. На нашу думку, цю позицію можна було б розвинути в окремій дидактичній дуальній парі ***«живий інтелект викладача => < штучний інтелект програмного забезпечення».*** На нашу концептуальну думку, Людина завжди буде стояти за рівнем інтелектуального розвитку над Машиною, бо саме людина створює ці машини, у тому числі й штучний інтелект. Виходячи із цього положення, слід сформулювати *принцип домінантності живого над штучним*, людини над машиною, головного мозку над програмним забезпеченням.

Досліджувалися питання трансформації дидактичних основ вищої школи, зокрема можливостей *супервізії та інтервізії* в українських реаліях сучасних гуманітарних закладів вищої освіти [2]. У контексті нашої статті особливу увагу слід звернути на використання форми інтервізії, бо саме вона активує креативний пошук необхідної інформації здобувачами вищої освіти одного рівня (наприклад, аспірантів першого курсу). Ця активація виводить здобувачів на використання можливостей штучного інтелекту для вирішення поставлених перед ними педагогом завдань.

Проблема взаємодії зі штучним інтелектом вийшла на стратегічний державний рівень, про що свідчить опублікування Національної стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2030 рр.: «Економічний і соціально-культурний вплив розвинених країн призведе до впровадження елементів їхніх технологій, що стають глобальними, також і в Україні. Оскільки Україна через економічні обставини не займає провідних позицій у світі в науковому та промисловому секторах, реалізація технологій ШІ може відбуватися нецілеспрямовано і повільно, що негативно вплине на конкурентний потенціал України та національну безпеку. Засобом мінімізації загроз, пов'язаних із розвитком ШІ, та вагомим чинником усебічного сприяння економічному, технологічному та навіть політичного розвитку завдяки новітнім розробкам може стати *цілісна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні* (виділено авторами статті). Значна частина країн світу і навіть деякі міста розробили такі концепції та стратегії, тому актуальним завданням є розроблення національної стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні.

Україна повинна мати власну стратегію розвитку штучного інтелекту, яка б регламентувала відповідні дослідження та розробки, підготовку необхідної кількості фахівців із визначеними компетенціями, обсяг і напрями фінансування галузі, формування керівних та наглядових органів для регулювання впровадження імпортованих технологій, етичного контролю тощо» [3, с. 7–8]. У вказаному державному документі обґрунтовуються такі інноваційні поняття, як «**штучний інтелект», «штучна свідомість», «штучна особистість зі штучним інтелектом».**

У вищенаведеній стратегії підкреслюється підвищена увага провідних держав світу до проблеми використання штучного інтелекту як основи перспективного економічного і соціального розвитку країни. Одним із важливих кроків у напрямі реалізації державної стратегії розвитку ШІ є такий: «Оцінити суспільні сфери, що потребують упровадження технологій штучного інтелекту, а також окреслити етапи та технологічну базу цього процесу». На нашу думку, серед таких сфер державного сектору в перших рядах має бути *система вищої освіти України*.

В окремих дослідженнях аналізується та обґрунтовується *трансформація класичного навчального процесу*, зокрема використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання [6]; ефективні стратегії та інструменти для проведення дистанційних уроків та занять [7]. Дискутуються проблеми, перспективи та особливості *технології Інтернет-речей у сучасній освіті* [10].

Різні питання *цифрової освіти, цифрові застосунки та сервіси в наукових дослідженнях* помітно актуалізувались останнім часом [8; 9].

Окремі дослідження були присвячені огляду та аналізу досвіду використання штучного інтелекту для розвитку *цифрової компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти* [4].

**Мета статті** – пошук оптимальних стратегічних шляхів використання штучного інтелекту в педагогічному процесі вищої школи на прикладі наукових досліджень у спеціальній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Для більш цілеспрямованого досягнення поставленої мети дослідження слід визначитися з ключовими поняттями контенту, що пропонується. На нашу думку, цю тріаду повинні скласти **Homo Sapiens** (***людина розумна***) в особах викладача і здобувачів вищої школи; **Машина** (***штучна особистість зі штучним інтелектом***); комбіновані ***природно-штучні комунікації між ними*** для вирішення, зокрема, освітніх завдань вищої школи в галузі спеціальної освіти.

У рамках загального дослідження проблематики використання можливостей ШІ в системі вищої освіти група аспірантів І курсу денного відділення ФТФ-факультету (фізтеху) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (креативний лідер групи – Артем Гусєв) запропонувала своє бачення змін традиційної академічної парадигми до навчання на основі використання штучного інтелекту (табл. 1).

Головним стратегічним вектором у запропонованій концептуальній моделі є орієнтація на *нову парадигму, керовану штучним інтелектом та алгоритмами,* під умовною назвою **«Вища освіта-2026+».**

Зупинимося детальніше на потенціалі та можливостях Людини як носія і генератора інформації. До переваг людини перед машиною можна віднести:

- ***Наявність у неї свідомості та суб'єктивного досвіду***. Люди мають відчуття «я», емоції, інтенції та внутрішню мотивацію; ШІ оперує без переживань і сенсів.
- ***Моральне судження та цінності***. Люди здатні зважувати етику, відповідальність і контекст норм; ШІ не має власних цінностей і діє у межах заданих правил.
- ***Здоровий глузд і широку контекстуальність***. Ми інтегруємо життєвий досвід, невербальні сигнали, культурні нюанси та неявні знання; моделі часто помиляються поза даними навчання.
- ***Творчість і справжню оригінальність***. Люди поєднують віддалені ідеї, створюють нові парадигми та сенси; ШІ здебільшого реміксує уже наявні патерни.
- ***Інтуїцію та евристики***. Швидке «чуйне» прийняття рішень у невизначеності, коли даних мало або вони суперечливі.
- ***Адаптивність у нових середовищах***. Люди ефективно переносять знання між різ-

Таблиця 1

**Концептуальна трансформація дидактичних підходів до навчання**

| Характеристика освітньої моделі | Традиційна академічна парадигма | Парадигма, керована ШІ та алгоритмами (2026+) |
|---|---|---|
| Джерело та передача знань | Викладач як основний носій та транслятор статичних знань. | ШІ-системи, бази даних, хмарні середовища; знання генеруються динамічно. |
| Характер навчальної взаємодії | Синхронна, стандартизована, орієнтована на середнього студента. | Глибоко персоналізована, асинхронна, адаптивна до когнітивного стилю здобувача. |
| Об'єкт оцінювання | Репродукція матеріалу, фактологічна точність, запам'ятовування. | Критичний аналіз алгоритмічної видачі, креативний синтез, верифікація даних. |
| Структура освітньої траєкторії | Лінійна, жорстко регламентована єдиним навчальним планом. | Гнучка, багатовекторна, коригується предиктивною аналітикою у реальному часі. |

ними сферами та навчаються з мінімуму прикладів у реальному світі.

- ***Соціальну взаємодію та емпатію***. Розуміння емоцій інших, формування довіри, переговори, лідерство і вплив на основі міжособистісних відносин.
- ***Цільове мислення і довгострокову відповідальність***. Ми самі ставимо цілі, переосмислюємо їх і відповідаємо за наслідки; ШІ виконує поставлені інструкції.
- ***Фізичне втілення та сенсомоторику***. Людське тіло з інтегрованими відчуттями дає змогу інтуїтивно розуміти фізичний світ; роботам і моделям це дається обмежено.
- ***Стійкість до збоїв даних.*** Ми можемо критично мислити, сумніватися в джерелах, виявляти маніпуляції і протиріччя; ШІ схильний до упереджень тренувальних даних.
- ***Естетичний смак і культурну еволюцію***. Люди формують канони, тренди й символи, надаючи творам значення поза формальною якістю.
- ***Правову та етичну відповідальність.*** Лише люди можуть бути носіями прав та обов'язків у повному сенсі, не перекладаючи провину на інструмент.

Недоліки людського інтелекту порівняно зі штучним:

- ***Повільніша обробка інформації***: людина не може аналізувати мільйони документів або даних за секунди.
- ***Обмежена пам'ять***: люди забувають інформацію, спотворюють спогади або не можуть миттєво пригадати потрібні факти.
- ***Схильність до помилок***: утома, неуважність і людський фактор можуть призводити до неточностей та помилок.
- ***Емоційний вплив***: рішення людини можуть залежати від настрою, страху, симпатій, упереджень чи стресу.
- ***Обмежена здатність до багатозадачності***: людина не може однаково ефективно виконувати багато складних завдань одночасно.
- ***Потреба у відпочинку***: для підтримання працездатності людині обов'язково необхідні сон, перерви та повноцінне відновлення.
- ***Повільніше навчання***: опанування нових знань і навичок часто потребує тривалого часу та практики.
- ***Обмежені обчислювальні можливості***: складні математичні розрахунки або аналіз великих масивів даних людина виконує значно повільніше за ШІ.
- ***Когнітивні упередження***: люди схильні до систематичних помилок мислення, таких як підтверджувальне упередження чи надмірна впевненість.
- ***Обмежений обсяг уваги***: концентрація людини помітно знижується з часом, особливо під час тривалих або монотонних завдань.

Тепер уявимо потенціал Машини. До переваг штучного інтелекту слід віднести (у перелік включено пропозиції творчої команди аспірантів ДНУ Артема Груєнка):

1. Більш швидка (оперативна) обробка великих інформаційних обсягів.

2. Технічна можливість працювати в режимі 24/7 (цілодобова підтримка здобувачів).

3. Величезний ресурс збереження інформації (пам'яті).

4. Індивідуалізація навчальних траєкторій.

5. Швидка автоматична перевірка робіт.

6. Прогнозування результатів навчання (персональної навчальної успішності).

7. Генерація навчального контенту.

8. Штучний інтелект не втомлюється і завжди готовий до роботи.

9. ШІ автоматизує процес адміністрування, значно спрощуючи і прискорюючи його.

10. Дає змогу організувати аналітику успішності здобувачів вищої освіти.

11. Оперативно знаходить будь-який інформаційний контент тут і тепер.

При цьому використання машини зі ШІ має і свої недоліки:

А) Оскільки пошуковий і творчий процес зміщується в бік Машини, мозкова діяльність здобувачів автоматично знижує свою активність для збереження особистого енергетичного ресурсу.

Б) Знижується необхідне критичне ставлення до отриманого інформаційного контенту (здобувач часто вірить усьому, що йому запропонує машина).

В) Машина завжди працює за програмним алгоритмом, не враховуючи особливостей ситуації «тут і тепер».

Г) Креативність людського мозку – безмежна, а машинного ШІ – обмежена програмним забезпеченням.

Ґ) ШІ не може приймати повноцінні клінічні рішення, відбудовувати емпатійний контакт із дитиною, розпізнавати невербальні сигнали з її боку.

Виходячи з вищенаведеного, пропонуємо розглядати відносини між викладачем+здобувачами (Людиною), з одного боку, і штучним інтелектом (Машиною) – з іншого, як **партнерські з контролюючою роллю людини.** Якщо говорити про прикладне використання штучного інтелекту в наукових дослідженнях у галузі спеціальної освіти, то до напрямів такої партнерської співпраці можна віднести:

• ***індивідуалізацію освітньої траєкторії:***

– моніторинг психофізичного розвитку дитини з використанням комп'ютерних технологій (зокрема, можливостей ШІ);

– індивідуалізацію корекційно-розвиткових програм для конкретної дитини або типологічної групи дітей;

– адаптацію та персоналізацію (диференціацію) стандартизованих навчальних матеріалів із різних дисциплін відповідно до індивідуалізованих програм;

– трансформацію текстів для спрощення складності їх сприйняття дитиною з особливими освітніми потребами (наприклад, програма Diffit);

– генерацію навчальних завдань відповідно до психофізичних можливостей дитини (програми MagicSchool AI, EduAide та ін.). ШІ допоможе розробити індивідуальні картки, тести та візуальний розклад для кожної дитини відповідно до її персональної програми корекції, абілітації або реабілітації;

• ***підтримку різних видів комунікацій (+ альтернативних, додаткових)***: тактильних, кінестетичних, зорових, слухових, мовленнєвих. Наприклад, ШІ може провести первинний *скрінінг артикуляції та звуковимови*, що дає змогу швидко виявити відхилення від норми і *відстежувати в подальшому їхню динаміку* в довготривалій перспективі. Інструменти розпізнавання мовлення на основі ШІ можуть допомагати дітям із порушеннями мовлення *ефективно спілкуватися* (програма Poised).

*Гейміфікована терапія* з анімацією та відповідними казковими персонажами пропонує вправи з автоматизації звуків. У цьому разі дитина повторює слова за віртуальним аватаром, а програма діагностує помилки та видає миттєвий зворотний зв'язок.

*Подолання комунікативних бар'єрів* (особливо для невербальних дітей та дітей із РАС за допомогою альтернативної або додаткової комунікації, включаючи технологію відстежування погляду (*айтрекінг*)). Зокрема, вона фіксує напрямок і тривалість погляду дитини. У невербальній комунікації *eye tracking* перекладає приховані сигнали очей (фіксації, траєкторії, розмір зіниць тощо) у тип даних, який можна оцінити математично. Це допомагає зрозуміти приховані емоції, рівень захоплення, реальні наміри дитини з ООП;

• ***поведінкову терапію та аналіз.*** У цьому разі ШІ може бути корисним інструментом у спеціальній педагогіці, але найкраще він працює як доповнення до роботи фахівця, а не

як його повна заміна. Нижче наведемо кілька основних варіантів використання штучного інтелекту в зазначеному контексті:

– *Аналіз поведінки (ABA та інші діагностичні підходи).* У даній ситуації ШІ може допомагати в таких аспектах: аналізувати записи спостережень та знаходити закономірності в поведінці; будувати графіки частоти, тривалості та інтенсивності поведінки; виявляти можливі тригери небажаної поведінки; прогнозувати ситуації, у яких імовірність проблемної поведінки помітно підвищується; допомагати формулювати основу гіпотези для подальшого функціонального аналізу поведінки.

– *Автоматичне ведення документації:* допоможе прискорити оформлювання протоколів занять; узагальнювати різнорідні нотатки; створювати персональні звіти для батьків дітей із ООП; писати щотижневі підсумки щодо результатів корекційної роботи; порівнювати прогрес у динаміці в довготривалій перспективі.

– *Індивідуалізація (персоналізація) навчання:* допоможе підбирати вправи відповідно до рівня психофізичного розвитку і стану дитини; автоматично коригувати складність завдання; пропонувати нові методичні прийоми корекції; створювати індивідуальні навчальні матеріали для дитини.

– *Аналіз відеоматеріалів:* допоможе своєчасно визначати моменти прояву певної (особливої) поведінки; підраховувати частоту відповідних реакцій; оцінювати час взаємодії з іншими дітьми, дорослим, окремими предметами; аналізувати тривалість і якість зорового контакту; аналізувати особливості рухової активності (дистальна візуальна діагностика).

– *Функціональна оцінка поведінки (FBA):* структурувати дані ABC (Antecedent – Behavior – Consequence); пропонувати оптимальні функції поведінки тут і тепер; допомагати створювати стратегічний план поведінкової підтримки.

При цьому остаточні висновки має робити саме кваліфікований фахівець, адже узагальнені автоматичні рекомендації можуть бути частково помилковими, неточними або не враховувати важливий контекст обстеження дитини.

– *Створення (генерація) загальних та індивідуальних навчальних матеріалів.* Зокрема, ШІ може створювати: картки, піктограми, соціальні історії, візуальні розклади, токен-системи, чеклісти (інструкції), відповідні комунікативні сценарії, персональні матеріали для розвитку мовлення.

– *Підтримка педагога в прийнятті рішення:* може показувати, які саме методики були найбільш ефективними; нагадувати про навички, які вже давно не відпрацьовувалися дитиною; показувати прогрес або регрес у вигляді графіків, діаграм, таблиць; допомагати визначати пріоритети цільового результату.

– *Взаємодія з батьками дітей із ООП:* допоможе пояснювати надані фахівцем рекомендації простою, зрозумілою мовою; створювати домашні розвивально-корекційні програми; відповідати на типові, найбільш поширені запитання; адаптувати методичні інструкції під рівень розуміння членів сім'ї;

– **допомогу в інклюзивній освіті:** ШІ може адаптувати загальні тексти; спрощувати інструкції для тієї або іншої категорії дітей; створювати альтернативні варіанти завдань; добирати адекватні способи оцінювання; формувати персональні освітні цілі та завдання;

– **науковий аналіз:** аналізувати великі масиви отриманих даних; допомагати з обробкою результатів констатувальних та формувальних експериментів; проводити тематичний аналіз інтерв'ю; знаходити статистичні закономірності в інформаційних масивах; допомагати з підготовкою (оформленням) наукових публікацій;

- ***корекцію мовленнєвих порушень:***

– *автоматичний аналіз (діагностування) мовлення:* аналізувати вимову окремих звуків; визначати темп мовлення; оцінювати чіткість артикуляції; виявляти типові помилки (наприклад, заміну, пропуск або спотворення звуків);

– *підбір персоналізованих вправ.* На основі помилок дитини або дорослого ШІ може створювати індивідуалізовані артикуляційні вправи, мовленнєві ігри, скоромовки, вправи на автоматизацію певного звуку, завдання для розвитку словникового запасу та граматики;

– *озвучення та моделювання правильної вимови:* озвучувати слова правильною українською вимовою; читати тексти у повільному темпі; демонструвати відповідний інтонаційний складник; давати можливість багаторазового прослуховування (за необхідності);

– *розвиток та корекцію мовлення через метод монологу, діалогу, полілогу:* підтриму-

вати бесіду на будь-яку тему; ставити відповідні запитання; допомагати правильно будувати речення за структурою; тренувати опис різних предметів і подій; стимулювати розвиток зв'язного мовлення;

– *методичну допомогу логопедам:* створення планів індивідуальних занять; підбір необхідних дидактичних матеріалів; генерація навчальних карток; складання казкових історій із заданими звуками; написання різновидів домашніх завдань; ведення документації різних видів;

– *методичну та психологічну підтримку батьків:* пояснення особливостей логопедичних вправ; отримання цікавих ідей для домашніх занять; створення казок із використанням потрібних слів; добір мовленнєвих ігор відповідно до віку дитини та особливостей її психомовленнєвого розвитку;

– *корекційну роботу з різними мовленнєвими порушеннями, такими як:* дислалії; дизартрії (як допоміжний засіб); загальний недорозвиток мовлення; затримка мовленнєвого розвитку; афазії (у дорослих після інсульту); розвиток мовлення у дітей із розладами аутистичного спектру (за індивідуального підходу);

• автоматизацію (спрощення) повсякденної рутини і звітності.

**Висновки.** Сучасний перехідний стан системи вищої освіти України, коли вона вже не може ефективно функціонувати за традиційними сталими підходами і гострими викликами сьогодення (військовий стан, перехід на дистанційну форму навчання), потребує глобальних методологічних змін в організації та проведенні педагогічного процесу зі здобувачами вищої освіти. У цих пошуках основний акцент треба зробити на дуальну пару «викладач (здобувачі) <=> штучний інтелект», співвідношення активності яких може постійно варіюватися, змінюватися залежно від рівня здобувачів, складності навчального матеріалу, реальної життєвої ситуації тут і тепер. Частка участі в педагогічному процесі ШІ буде варіюватися, але вирішувати міру його активності має викладач. За ним залишається провідна роль модератора інформаційних ресурсів педагогічного процесу вищої школи.

У контексті використання можливостей ШІ в наукових дослідженнях у галузі спеціальної освіти основними напрямами вважаємо: індивідуалізацію освітньої траєкторії, підтримку різних видів комунікацій (+ альтернативних, додаткових), поведінкову терапію та аналіз, корекцію мовленнєвих порушень. Останнє може бути представленим у таких окремих напрямах використання ШІ, як: автоматичний аналіз (діагностування) мовлення; програмування корекційної роботи (допомога логопедам у створенні індивідуальних занять); персоналізовані вправи з корекції психомовленнєвого розвитку конкретної дитини; озвучення та моделювання правильної вимови; розвиток мовлення через діалог; робота з різними мовленнєвими порушеннями; автоматизація рутини і необхідної звітності; методична підтримка батьків.

Перспектива подальших наукових досліджень лежить у напрямі розширення методичних підходів до використання штучного інтелекту в педагогічному процесі вищої школи за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта», а саме за різними його напрямами: ортопедагогікою, тифлопедагогікою, сурдопедагогікою, олігофренопедагогікою, логопедією, комбінованими порушеннями психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Єфименко М. М., Мога М. Д. Методологія педагогічного процесу вищої школи: сучасні виклики й дидактичні шляхи їх вирішення. *Грані*. *Науково-інформаційний вісник.* 2026. Том 29. №1. С. 24–31. DOI: https://doi.org/10.15421/172650

2. Єфименко М. М., Мога М. Д. Трансформація дидактичних основ вищої школи: можливості супервізії та інтервізії в українських реаліях (гуманітарний напрям). *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (Комунальний заклад вищої освіти „Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія" Полтавської обласної ради, 20.03.2026)* / [редактор-упорядник: Т. В. Кулікова] Кременчук: Методичний кабінет. 2026. С. 44–47. DOI: https://doi.org/10.35668/SMECEP2026

3. Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021-2030. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/ Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf.

4. Олексюк В. П., Спірін О. М., Іванова С. М., Мінтій І. С., Вакалюк Т. А., Кільченко А. В. Огляд досвіду використання штучного інтелекту для розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних працівників. *Збірник наукових праць "Information Technologies in Education" (ITE).* 2025. (58), 148–158. DOI: https://doi.org/10.14308/ite000806

5. Основи педагогіки та інноваційні технології у вищій школі : Навчально-методичний посібник для здобувачів ступеня доктора філософії (PhD) за третім (освітньо-науковим) рівнем у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» / уклад. Л. І. Васецька. 2-е вид., доповн. і перероб. Запоріжжя : ЗДМФУ. 2023. 145 с.

6. Сипченко О., Гарань Н., Морозов І. Використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2026. № 2(110) (2026). С. 109–121. DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(110)2026.361512

7. Собченко Т. М., Федоренко В. В. Трансформація класичного навчального процесу: ефективні стратегії та інструменти для проведення дистанційних уроків. *Новий колегіум.* 2023. Вип. 4 (112). С. 60–66. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.144-153

8. Цифрові застосунки та сервіси в наукових дослідженнях : методичні рекомендації для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти / уклад. Т. Собченко, С. Доценко, В. Ворожбіт Горбатюк, А. Боярська-Хоменко. Харків. Ч. 1. 2021. 24 с.

9. Цифрова освіта : методичні рекомендації для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до організації самостійної навчальної і науково-дослідної роботи, галузь знань 01 Освіта/ Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта / уклад. С. О. Доценко, В. В. Лебедєва, В. В. Москаленко. Харків. 2022. 52 с.

10. Шелевер О. В., Лисак Г. О., Харлай Л. О. Технології інтернетречей в сучасній освіті: перспективи, особливості. *Інноваційна педагогіка. Інформаційно-комунікаційні технології.* Одеса. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. 2022. Вип. 50. Том 2. С. 210–213. DOI: 10.32782/2663-6085/2022/50.2.41

**REFERENCES:**

1. Yefymenko, M. M., & Moha, M. D. (2026). Metodolohiia pedahohichnoho protsesu vyshchoi shkoly: suchasni vyklyky y dydaktychni shliakhy yikh vyrishennia [Methodology of the pedagogical process of higher education: modern challenges and didactic ways to solve them]. *Hrani*. Tom 29. №1. S. 24–31. DOI: https://doi.org/10.15421/172650 [in Ukrainian]

2. Yefymenko, M. M., & Moha, M. D. (2026). Transformatsiia dydaktychnykh osnov vyshchoi shkoly: mozhlyvosti supervizii ta intervizii v ukrainskykh realiiakh (humanitarnyi napriam) [Transformation of didactic foundations of higher education: possibilities of supervision and intervention in Ukrainian realities (humanities direction)]. *Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky: tvorchist, maisternist, profesionalizm: materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Komunalnyi zaklad vyshchoi osvity „Kremenchutska humanitarno-tekhnolohichna akademiia'' Poltavskoi oblasnoi rady, 20.03.2026) / [redaktor-uporiadnyk: T. V. Kulikova] Kremenchuk: Metodychnyi kabinet. S. 44–47. DOI: https://doi.org/10.35668/SMECEP2026 [in Ukrainian]

3. Natsionalna stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini 2021-2030 [National Strategy for Artificial Intelligence Development in Ukraine 2021–2030]. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf. [in Ukrainian]

4. Oleksiuk, V. P., Spirin, O. M., Ivanova, S. M., Mintii, I. S., Vakaliuk, T. A., & Kilchenko, A. V. (2025). Ohliad dosvidu vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Review of the experience of using artificial intelligence to develop the digital competence of scientific and pedagogical workers]. *Zbirnyk naukovykh prats "Information Technologies in Education" (ITE),* (58), 148–158. DOI: https://doi.org/10.14308/ite000806 [in Ukrainian]

5. Osnovy pedahohiky ta innovatsiini tekhnolohii u vyshchii shkoli (2023) [Fundamentals of pedagogy and innovative technologies in higher education]: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia zdobuvachiv stupenia doktora filosofii (PhD) za tretim (osvitno-naukovym) rivnem u haluzi znan 22 «Okhorona zdorovia / uklad. L. I. Vasetska. 2-e vyd., dopovn. i pererob. Zaporizhzhia : ZDMFU. 145 s. [in Ukrainian]

6. Sypchenko, O., Haran, N., & Morozov, I. (2026). Vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [The use of artificial intelligence technologies in the educational process of higher education institutions in distance learning conditions]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 2(110) (2026), 109–121. DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(110)2026.361512 [in Ukrainian]

7. Sobchenko, T. M., & Fedorenko, V. V. (2023). Transformatsiia klasychnoho navchalnoho protsesu: efektyvni stratehii ta instrumenty dlia provedennia dystantsiinykh urokiv [Transformation of the classical educational process: effective strategies and tools for conducting distance lessons]. *Novyi kolehium,* 4 (112), 60–66. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.144-153 [in Ukrainian]

8. Tsyfrovi zastosunky ta servisy v naukovykh doslidzhenniakh : metodychni rekomendatsii dlia zdobuvachiv tretoho (osvitno-naukovoho) rivnia vyshchoi osvity [Digital applications and services in scientific research: methodological recommendations for applicants of the third (educational and scientific) level of higher education] (2021) / uklad. T. Sobchenko, S. Dotsenko, V. Vorozhbit Horbatiuk, A. Boiarska-Khomenko. Kharkiv. Ch. 1. 24 s. [in Ukrainian]

9. Tsyfrova osvita (2022) : metodychni rekomendatsii dlia zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity do orhanizatsii samostiinoi navchalnoi i naukovo-doslidnoi roboty, haluz znan 01 Osvita/ Pedahohika, spetsialnist 013 Pochatkova osvita [Digital education: methodological recommendations for applicants of the second (master's) level of higher education for organizing independent educational and research work, field of knowledge 01 Education/ Pedagogy, specialty 013 Primary education] / uklad. S. O. Dotsenko, V. V. Lebedieva, V. V. Moskalenko. Kharkiv. 52 s. [in Ukrainian]

10. Shelever, O. V., Lysak, H. O., & Kharlai, L. O. (2022). Tekhnolohii internet rechei v suchasnii osviti: perspektyvy, osoblyvosti [Internet of things technologies in modern education: prospects, features]. *Innovatsiina pedahohika,* 50, T. 2, 210–213. DOI: 10.32782/2663-6085/2022/50.2.41 [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 02.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 355.1:159.9:358.4
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.15

***Андрій КИРИЧЕНКО***
*доктор філософії (за спеціальністю «Психологія»),*
*доцент кафедри військової психології,*
*Національний університет оборони України*
*kyrychenkoav@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0002-1333-5980*

***Євген ДУДНИК***
*слухач кафедри військової психології,*
*Національний університет оборони України*
*Dydnik332@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0005-2690-7609*

# ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПІЛОТІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА ПРИЗНАЧЕННЯМ

*Психологічна готовність пілота – це не лише витримка під тиском, а мистецтво мислити ясно там, де інші губляться в хаосі; саме вона перетворює машину на зброю, а людину – на силу, що вирішує результат бою*
*Андрій КИРИЧЕНКО*

*Справжня сила пілота – не в маневрі, а в здатності діяти точно, коли навколо панує невизначеність. Психологічна готовність – це коли рішення народжується швидше, ніж сумнів.*
*Євген ДУДНИК, офіцер 831-шої Миргородської бригади тактичної авіації*

***Анотація. Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті особливостей психологічної готовності пілотів тактичної авіації Збройних Сил України до виконання завдань за призначенням в умовах Війни за Незалежність України, а також визначенні основних психологічних чинників, що забезпечують ефективність їхньої професійної діяльності в бойовій обстановці. **Методологія дослідження** ґрунтується на використанні комплексу загальнонаукових методів, зокрема аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та порівняння наукових джерел з проблем психологічної готовності, професійної діяльності військових пілотів і психології діяльності в особливих умовах. **Наукова новизна** полягає у здійсненні комплексного теоретичного узагальнення особливостей психологічної готовності пілотів тактичної авіації Збройних Сил України до виконання бойових завдань в умовах війни нового типу. Обґрунтовано, що психологічна готовність є інтегральною професійно важливою властивістю особистості військового пілота, яка забезпечує збереження ефективності діяльності в умовах бойового стресу, невизначеності, дефіциту часу, інтенсивного інформаційного навантаження та багатофакторних загроз. Визначено основні психологічні чинники, що впливають на готовність льотного складу, серед яких мотивація, психологічна стійкість, резильєнтність, професійна ідентичність, когнітивна мобільність, емоційно-вольова саморегуляція та здатність до швидкого прийняття рішень. Доведено, що досвід Війни за Незалежність України суттєво актуалізував значення психологічної психологічної готовності військових пілотів як одного з визначальних чинників успішного застосування тактичної авіації. **Висновки.** Встановлено, що психологічна готовність пілотів тактичної авіації визначається специфікою їхньої професійної діяльності, яка характеризується високим рівнем екстремальності, багатофакторними бойовими загрозами, постійною зміною оперативної обстановки, значними психофізіологічними навантаженнями та дефіцитом часу на прийняття рішень. Вона забезпечує здатність підтримувати ефективність професійної діяльності, швидко адаптуватися до змін бойової ситуації, зберігати психоемоційну стійкість і надійність виконання бойових завдань в умовах високого ризику.*

© А. Кириченко, Є. Дудник, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Ключові слова:*** *психологічна готовність, психологічна стійкість, резильєнтність, надійність, пілоти тактичної авіації, мотивація, бойовий стрес, адаптація, діяльність в особливих умовах, Війна за Незалежність України.*

***Andrii KYRYCHENKO***
*Doctor of Philosophy (Psychology),*
*Senior Lecturer at the Department of Internal Communications,*
*National Defense University of Ukraine*
*kyrychenkoav@ukr.net*
***ORCID****: 0000-0002-1333-5980*

***Yevhen DUDNYK***
*Student at the Institute of Strategic Communications,*
*National Defense University of Ukraine*
*Dydnik332@gmail.com*
***ORCID****: 0009-0005-2690-7609*

# PECULIARITIES OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF TACTICAL AVIATION PILOTS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE TO PERFORM ASSIGNED MISSIONS

***Abstract. The article aims to provide*** *a theoretical rationale for and examine the specific characteristics of the psychological readiness of tactical aviation pilots of the Armed Forces of Ukraine to perform their assigned missions during the War for Ukraine's Independence, as well as to identify the key psychological factors ensuring the effectiveness of their professional performance in combat conditions.* ***The research methodology*** *is based on a combination of general scientific methods – specifically analysis, synthesis, generalization, systematization, and comparison – applied to scholarly sources concerning the psychological readiness and professional activity of military pilots, as well as the psychology of performance under special conditions.* ***The scientific novelty lies*** *in the comprehensive theoretical generalization of the characteristics of psychological readiness among tactical aviation pilots of the Armed Forces of Ukraine for executing combat missions in the context of a new type of warfare. It is substantiated that psychological readiness is an integral, professionally significant attribute of the military pilot's personality, ensuring the maintenance of operational effectiveness amidst combat stress, uncertainty, time constraints, intense information loads, and multifactorial threats. The key psychological factors influencing the readiness of flight personnel have been identified, including motivation, psychological stability, resilience, professional identity, cognitive flexibility, emotional-volitional self-regulation, and the ability to make rapid decisions. It has been demonstrated that the experience of Ukraine's War of Independence has significantly underscored the importance of military pilots' psychological readiness as a decisive factor in the successful employment of tactical aviation.* ***Conclusions.*** *It has been established that the psychological readiness of tactical aviation pilots is determined by the specific nature of their professional activity, characterized by extreme conditions, multifaceted combat threats, a constantly changing operational environment, significant psychophysiological strain, and time constraints for decision-making. This readiness ensures the ability to maintain professional performance, rapidly adapt to changes in the combat situation, and preserve psycho-emotional stability and reliability in executing combat missions under high-risk conditions.*

***Key words:*** *psychological readiness, psychological resilience, resilience, reliability, tactical aviation pilots, motivation, combat stress, adaptation, performance under extreme conditions, the War for Ukraine's Independence.*

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми дослідження зумовлена зростанням ролі тактичної авіації у забезпеченні обороноздатності держави та досягненні переваги над противником в умовах сучасної збройної боротьби. Повномасштабна збройна агресія російської федерації проти України підтвердила, що ефективність виконання бойових завдань значною мірою залежить не лише від технічного оснащення авіаційних підрозділів, а й від рівня психологічної готовності льотного складу до дій в екстремальних умовах бойової обстановки. Пілоти тактичної авіації Збройних Сил України здійснюють свою професійну діяльність в умовах високої відповідальності, дефіциту часу на прийняття рішень, постійної загрози життю, значних психоемоційних та психофізіологічних навантажень. Виконання бойових завдань під час польотів потребує від них здатності зберігати психічну стійкість, високу концентрацію уваги, емоційну врівноваженість, готовність до ризику та оперативного реагування на швидкоплинні зміни бойової обстановки.

За таких умов психологічна готовність виступає одним із ключових чинників надійності професійної діяльності військового льотчика, забезпечуючи ефективне використання наявних знань, умінь, навичок і особистісних ресурсів для успішного виконання завдань за призначенням.

**Аналіз джерел та останніх досліджень** свідчить, що проблемам фахової підготовки льотного складу, формування професійної та психологічної готовності до діяльності в особливих умовах, розвитку професійно важливих якостей військових пілотів, психофізіологічного забезпечення польотів, прийняття рішень в умовах ризику та впливу людського фактора на ефективність льотної діяльності присвячені праці українських і зарубіжних учених: Т. Асмуса (1997), Д. Бойда (2005), О. Горобця (2023), О. Громика (2024), Ю. Дзюбенка (2024), Р. Йолтона (1997), С. Коропа (2024), М. Кулакової (2026), В. Ленця (2025), М. Миронюка (2024), Р. Невзорова (2024), П. Онипченка (2024), Д. Паттерсона (2005), К. Рудич (2024), Б. Томпсона (2005), С. Чернявської (2024), Ю. Шевякова (2024), Д. Шауда (1997), Е. Холнагеля (1997), Я. Ярошенка (2024) та інших.

Водночас питання психологічної готовності пілотів тактичної авіації Збройних Сил України до виконання завдань за призначенням в умовах сучасної війни залишаються недостатньо дослідженими. Потребують подальшого наукового осмислення структура та зміст психологічної готовності військових льотчиків, особливості її прояву в бойовій діяльності, а також чинники, що визначають її формування та підтримання.

З огляду на зазначене, дослідження особливостей психологічної готовності пілотів тактичної авіації Збройних Сил України до виконання завдань за призначенням є суттєво важливим як у теоретичному, так і в практичному аспектах, оскільки його результати можуть бути використані для вдосконалення системи психологічної підготовки, супроводу та забезпечення професійної діяльності льотного складу в умовах воєнного стану.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті особливостей психологічної готовності пілотів тактичної авіації Збройних Сил України до виконання завдань за призначенням в умовах російсько-української війни.

**Виклад основного матеріалу.** Так, Невзоров Р., Громико О., Онипченко П. зазначають, що бойова діяльність військового пілота висуває суворі вимоги до фізіологічної, фізичної, психічної, а також мотиваційно-вольової та професійної сфер особистості. Вагомий вплив на рівень готовності бойових пілотів справляє їхня підготовка, що концептуалізується через категорії "готовність", "професійна готовність" і "фахова готовність". Крім того, готовність до бойових польотів майбутніх військових льотчиків тактичної авіації доцільно розглядати як багатокомпонентне утворення – інтегративну властивість особистості, яка детермінується змістом і спрямованістю професійної підготовки, а також військово-політичними й соціальними вимогами, що висуваються до військових льотчиків. Фахова готовність льотчиків тактичної авіації формується через поєднання когнітивного, діяльнісного, операційного, мотиваційно-вольового, фізичного та психофізіологічного компонентів. Ця структура охоплює повний цикл підготовки фахівців і враховує як інтелектуальні, психологічні, так і фізичні вимоги до сучасного військового пілота [8].

Так, Кулакова М. розглядає фахову готовність як складну динамічну структуру, що включає мотиваційні, вольові, пізнавальні, емоційні та операційні компоненти, а також властивості й стани психіки людини у співвідношенні з професійними завданнями та зовнішніми умовами. При цьому її компоненти поділяються на дві групи: ті, що визначають професійні характеристики готовності (планово-змістовий, мотиваційний, контрольно-оціночний, управлінський), та особистісні якості фахівця (адаптаційний, емоційно-вольовий, мобілізаційний, комунікаційний), однак зазначений підхід є переважно психологічним і не містить достатніх формалізованих інструментів для визначення рівня готовності [4].

Чернявська С. аналізує психологічну готовність майбутніх пілотів як комплексне й тривале утворення, що охоплює всі рівні психічної діяльності та забезпечує ефективне виконання професійних завдань. Це стійка внутрішня підготовленість особистості до діяльності в умовах підвищеної відповідальності, ризику та необхідності швидкого прийняття рішень.

У структурі цієї готовності виокремлюється кілька взаємопов'язаних компонентів. Передусім це мотиваційний компонент, який визначає спрямованість особистості, її професійні цінності, інтерес до льотної діяльності та готовність долати труднощі. Саме мотивація задає загальний вектор розвитку пілота та підтримує його активність у складних бойових умовах.

На думку автора, другим важливим компонентом є компонент досвіду, який інтегрує змістову та операційно-організаційну складові. Він включає систему засвоєних знань, сформовані навички та вміння, а також здатність ефективно організовувати власну професійну діяльність, застосовувати набуті компетентності на практиці й оперативно адаптуватися до змінних умов польотного середовища.

Не менш значущими є особливості психічних процесів, які мають професійну цінність. Йдеться про розвиток пізнавальних функцій (уваги, пам'яті, мислення, сприймання), а також емоційно-вольової сфери, що забезпечує стійкість до стресу, резильєнтність, самоконтроль і здатність діяти зосереджено в умовах значного психічного та фізичного навантаження.

Завершує цю структуру блок професійно значущих особистісних властивостей. До нього належать риси темпераменту, характеру та індивідуальні здібності, які впливають на стиль діяльності пілота, швидкість реагування, відповідальність і надійність у виконанні завдань.

Отже, психологічна готовність пілота тактичної авіації постає як інтегрована система, де кожен компонент доповнює інший. Її формування потребує цілеспрямованого розвитку мотивації, накопичення професійного досвіду, удосконалення психічних процесів і розвитку особистісних якостей, що в сукупності забезпечує високий рівень професійної ефективності [11].

Додаткове теоретичне підґрунтя дослідження психологічної готовності пілотів тактичної авіації може бути знайдено у мемуарно-філософському творі Антуана де Сент-Екзюпері "Військовий льотчик". Автор акцентує увагу на специфіці бойового польоту як діяльності, що пов'язана з постійним ризиком, який усвідомлюється льотчиком як невід'ємна складова професії. Водночас виконання завдання визначається не емоційними реакціями, а професійним обов'язком, дисципліною та високим рівнем відповідальності. Окремо підкреслюється значення здатності до граничної концентрації уваги, психологічної мобілізації та звуження поля сприймання до виконання бойового завдання. Важливою є також характеристика психологічної автономності пілота, який у процесі польоту діє в умовах ізоляції та високого рівня когнітивного навантаження [1].

Показовим для аналізу психологічної готовності військових пілотів є реальний бойовий досвід Мері Дженнінгз Геґар – майора Військово-повітряних сил США, учасниці бойових дій в Афганістані та льотчиці пошуково-рятувальної авіації. Її професійна діяльність була пов'язана з виконанням евакуаційних місій у складних бойових умовах, що характеризувалися високим рівнем загрози, дефіцитом часу на прийняття рішень та необхідністю постійної психологічної мобілізації.

Практика виконання бойових вильотів у складі рятувальних підрозділів передбачала роботу в умовах безпосереднього вогневого впливу противника, що вимагало від екіпажу високого рівня стресостійкості, професійної саморегуляції та здатності підтримувати когнітивну ефективність у ситуаціях критичного ризику. Важливим аспектом її служби стала також необхідність швидкого прийняття рішень щодо евакуації поранених та взаємодії з наземними підрозділами в умовах бойової невизначеності.

Окремо слід відзначити, що її досвід відображає трансформацію традиційних уявлень про роль жінки у бойовій авіації та демонструє значення індивідуальної психологічної стійкості, резильєнтності, внутрішньої мотивації та професійної ідентичності як ключових чинників ефективності льотчика в екстремальних умовах [7].

Досвід Війни за Незалежність України переконливо засвідчує визначну роль пілотів тактичної авіації Повітряних Сил Збройних Сил України, які стали символом професійної майстерності, мужності та високого рівня психологічної готовності до виконання бойових завдань в умовах надзвичайної інтенсивності бойових дій.

Зазначені приклади підтверджують, що сучасна українська тактична авіація базується

не лише на технічних і організаційних чинниках, але й на потужному людському потенціалі, ключовими складовими якого є психологічна стійкість, резильєнтність, мотивація до служіння та високий рівень бойової готовності особового складу, а також готовність до самопожертви [2; 3; 5; 6; 10; 13; 14].

Психологічний стан військових пілотів Повітряних Сил Збройних Сил України формується під впливом комплексу багаторівневих загроз, що мають як зовнішній бойовий, так і внутрішній психоемоційний характер. Одним із ключових чинників є постійна екзистенційна загроза ураження повітряних суден засобами протиповітряної оборони противника, авіацією, а також ризик втрат унаслідок так званого "дружнього вогню", що створює додатковий рівень невизначеності та психологічного напруження.

Окремим стресогенним фактором виступає висока ймовірність втрати бойових побратимів, що формує феномен морального травмування та може сприяти розвитку синдрому "того, хто вижив". Додаткового психологічного навантаження додає усвідомлення загрози для особового складу та об'єктів у тилу, що посилює емоційну напруженість і частково розподіляє увагу поза межами безпосереднього виконання бойового завдання.

Значний вплив на когнітивно-психічне функціонування пілотів мають специфічні психофізіологічні умови польоту, зокрема високі перевантаження, ризик гіпоксії, сенсорні ілюзії та можливі порушення просторової орієнтації. У нічних та складних метеорологічних умовах зазначені чинники можуть набувати критичного значення, підвищуючи вимоги до швидкості та точності прийняття рішень.

Водночас діяльність пілота характеризується високим рівнем інформаційного та когнітивного навантаження, зумовленого необхідністю одночасного управління літальним апаратом, аналізу даних бортових систем, взаємодії із суміжними підрозділами та врахування оперативної обстановки в реальному часі. Це формує стан тривалого психічного напруження, який за відсутності достатнього відновлення може трансформуватися у хронічну втому та зниження функціональних резервів.

Сукупність зазначених факторів зумовлює підвищені ризики розвитку бойового стресу, моральної травматизації та посттравматичних стресових розладів. У зв'язку з цим ключового значення набуває формування психологічної готовності, резильєнтності та ефективної системи психологічного супроводу, що забезпечує підтримання боєздатності льотного складу в умовах тривалого бойового навантаження.

**Висновки.** З'ясовано, що особливості психологічної готовності пілотів тактичної авіації Повітряних Сил Збройних Сил України визначаються специфікою їхньої професійної діяльності, яка передбачає виконання бойових завдань у складних просторово-часових умовах, за наявності багатофакторних загроз та високої ймовірності ураження засобами протиповітряної оборони противника.

Передусім психологічна готовність льотного складу передбачає здатність до виконання бойових вильотів у денний і нічний час, у складних метеорологічних умовах, за умов активного радіоелектронного протидіяння, а також високого ризику раптового ураження ворожими засобами ППО та авіації. Це вимагає стійкої психоемоційної регуляції та здатності зберігати ефективність діяльності в умовах постійної невизначеності.

Важливою складовою є готовність до дій у високодинамічному повітряному середовищі, що характеризується дефіцитом часу на прийняття рішень, необхідністю одночасного контролю великої кількості параметрів польоту та швидкою зміною тактичної обстановки. Це обумовлює суттєві вимоги до когнітивних функцій, зокрема уваги, оперативного мислення та просторової орієнтації. Діяльність пілота тактичної авіації також передбачає готовність до виконання бойових завдань у відриві від базування, можливість багаторазового виконання вильотів у межах короткого часового інтервалу, а також здатність швидко відновлювати психофізіологічні ресурси між місіями.

Таким чином, професійна діяльність пілота тактичної авіації характеризується високим рівнем екстремальності, багатофакторною небезпекою та когнітивним навантаженням, що зумовлює необхідність сформованої психологічної готовності, резильєнтності, емоційно-вольової стійкості та професійної ідентичності як ключових умов ефективного виконання бойових завдань.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розробку, емпіричну верифікацію

та впровадження комплексної програми розвитку психологічної готовності пілотів тактичної авіації Збройних Сил України до діяльності в бойової умовах.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антуан де Сент-Екзюпері. Військовий льотчик / пер. з фр. А. Жаловського. Київ : Видавництво Жупанського, 2017. 448 с.

2. Бенюк К. Полковник із Хмельниччини Євген Булацик став Героєм України: врятував авіацію в перші дні повномасштабного вторгнення й бився над Азовсталлю. 2025. URL: https://zahid.espreso.tv/khmelnychchyna-polkovnik-iz-khmelnichchini-evgen-bulatsik-stav-geroem-ukraini-vryatuvav-aviatsiyu-v-pershi-dni-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-y-bivsya-nad-azovstallyu (дата звернення: 21.05.2026).

3. Горобець О. Досвід застосування тактичної авіаціїї у російсько-українській війні. *Повітряна міць України.* 2023. 2(5). С. 58–62. DOI: https://doi.org/10.33099/2786-7714-2023-2-5-58-62

4. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців вищих морських навчальних закладів. автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2006. 20 с.

5. Льотчик 39-ї бригади тактичної авіації загинув на Запорізькому напрямку. Армія INFORM. 2025. URL: https://armyinform.com.ua/2025/09/11/lotchyk-39-yi-brygady-taktychnoyi-aviacziyi-zagynuv-na-zaporizkomu-napryamku/ (дата звернення: 20.05.2026).

6. Мазіна Н. Скинув на росіян понад 200 авіаційних бомб. Пам'яті пілота Олександра Мигулі. 2025. URL: https://hromadske.ua/viyskovi/252626-skynuv-na-rosiian-ponad-200-aviatsiynykh-bomb-pamiati-pilota-oleksandra-myhuli (дата звернення: 25.05.2026).

7. Мері Дженнінгз Геґар. Стріляй, як дівчисько / пер. з англ. А. Дудченко. Київ : КСД, 2022. 256 с.

8. Невзоров Р. В., Громико О. В., Онипченко П. М. Компонентний склад готовності майбутніх льотчиків тактичної авіації до бойових польотів., *Збірник наукових праць Харківського національного університету повітряних сил*. 2024. № 1 (79). С. 24–30. DOI: https://doi.org/10.30748/zhups.2024.79.04

9. Повітряне командування "Центр". URL: https://www.facebook.com/PvkCenter (дата звернення: 20.05.2026).

10. Повітряні шахи зі смертю: як "Вікінг" полює на "Шахеди" і чому легких вильотів не існує. Армія INFORM. URL: https://armyinform.com.ua/2026/01/12/povitryani-shahy-zi-smertyu-yak-viking-polyuye-na-shahedy-i-chomu-legkyh-vylotiv-ne-isnuye/ (дата звернення: 20.05.2026).

11. Чернявська С. Змістові лінії розвитку психологічної готовності майбутніх пілотів цивільної авіації до професійної діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2024. № 1 (7). С. 80–92. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-1(35)-684-701

12. Шинко А. Історія "оптимізації" військової авіації України. 2017. URL: https://www.ukrmilitary.com/2017/03/history-of-ukrainian-air-force.html#google_vignette (дата звернення: 27.05.2026).

13. Шолян В. Боронив небо над Києвом: військовий льотчик Валентин Коренчук посмертно став Героєм України. URL: https://nv.ua/ukr/ukraine/events/valentin-korenchuk-lotchik-yakiy-boroniv-nebo-nad-kiyevom-u-lyutomu-2022-go-stav-geroyem-ukrajini-50613494.html (дата звернення: 20.05.2026).

14. Якщо я відправляю людей у небо, я маю бути там разом із ними»: історія Героя України Олександра Довгача. Армія INFORM. 2026. URL: https://armyinform.com.ua/2026/03/12/yakshho-ya-vidpravlyayu-lyudej-u-nebo-ya-mayu-buty-tam-razom-iz-nymy-istoriya-geroya-ukrayiny-oleksandra-dovgacha/(дата звернення: 29.05.2026).

**REFERENCES:**

1. Antoine de Saint-Exupéry. (2017). *Military Pilot. [Viys'kovyy l'otchyk]*. Kyiv: Zhupansky Publishing House. 448 p. [in Ukrainian].

2. Beniuk, K. (2025). Colonel Yevhen Bulatsyk from the Khmelnytskyi region has become a Hero of Ukraine: he saved the air force during the first days of the full-scale invasion and fought over Azovstal [Polkovnyk iz Khmel′nychchyny Yevhen Bulatsyk stav Heroyem Ukrayiny: vryatuvav aviatsiyu v pershi dni povnomasshtabnoho vtorhnennya y byvsya nad Azovstallyu]. Retrieved from https://zahid.espreso.tv/khmelnychchyna-polkovnik-iz-khmelnichchini-evgen-bulatsik-stav-geroem-ukraini-vryatuvav-aviatsiyu-v-pershi-dni-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-y-bivsya-nad-azovstallyu [in Ukrainian].

3. Horobets, O. (2023). Experience in the Use of Tactical Aviation in the Russo-Ukrainian War. [Dosvid zastosuvannya taktychnoyi aviatsiyiyi u rosiys′ko-ukrayins′kiy viyni]. *Air Power of Ukraine*, 2 (5), 58–62. DOI: https://doi.org/10.33099/2786-7714-2023-2-5-58-62 [in Ukrainian].

4. Kulakova, M. V. (2006). Formation of Readiness for Professional Activity among Future Specialists at Higher Maritime Educational Institutions [Formuvannya hotovnosti do profesiynoyi diyal′nosti v maybutnikh fakhivtsiv vyshchykh mors′kykh navchal′nykh zakladiv]. Odesa. [in Ukrainian].

5. A pilot from the 39th Tactical Aviation Brigade was killed in the Zaporizhzhia sector. [L′otchyk 39-yi bryhady taktychnoyi aviatsiyi zahynuv na Zaporiz′komu napryamku]. Army INFORM. Retrieved from https://armyinform.com.ua/2025/09/11/lotchyk-39-yi-brygady-taktychnoyi-aviacziyi-zagynuv-na-zaporizkomu-napryamku/ [in Ukrainian].

6. Mazina, N. (2025). Dropped over 200 aerial bombs on the Russians. In memory of pilot Oleksandr Myhulia [Skynuv na rosiyan ponad 200 aviatsiynykh bomb. Pam″yati pilota Oleksandra Myhuli]. Retrieved from https://hromadske.ua/viyskovi/252626-skynuv-na-rosiian-ponad-200-aviatsiynykh-bomb-pamiati-pilota-oleksandra-myhuli [in Ukrainian].

7. Mary Jennings Hegar. (2022). Shoot Like a Girl. [Strilyay, yak divchys′ko]. Kyiv: KSD. [in Ukrainian].

8. Nevzorov, R. V., Hromyko, O. V. & Onypchenko P. M. Components of the readiness of future tactical aviation pilots for combat flights [Komponentnyy sklad hotovnosti maybutnikh l′otchykiv taktychnoyi aviatsiyi do boyovykh pol′otiv]. *Collection of scientific works of the Kharkiv National Air Force University*, № 1 (79), 24–30. DOI: https://doi.org/10.30748/zhups.2024.79.04 [in Ukrainian].

9. Air Command “Center” [Povitryane komanduvannya “Tsentr”]. Retrieved from https://www.facebook.com/PvkCenter [in Ukrainian].

10. Aerial Chess with Death: How “Viking” Hunts “Shaheds” and Why There Are No Easy Sorties [Povitryani shakhy zi smertyu: yak “Vikinh” polyuye na “Shakhedy” i chomu lehkykh vyl′otiv ne isnuye]. ArmyINFORM. Retrieved from https://armyinform.com.ua/2026/01/12/povitryani-shahy-zi-smertyu-yak-viking-polyuye-na-shahedy-i-chomu-legkyh-vylotiv-ne-isnuye/ [in Ukrainian].

11. Cherniavska, S. (2024). Content strands in the development of the psychological readiness of future civil aviation pilots for professional activity [Zmistovi liniyi rozvytku psykholohichnoyi hotovnosti maybutnikh pilotiv tsyvil′noyi aviatsiyi do profesiynoyi diyal′nosti]. *Issues in Extreme and Crisis Psychology,* 1 (7), 80–92. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-1(35)-684-701 [in Ukrainian].

12. Shynko, A. (2017). The History of the “Optimization” of Ukraine’s Military Aviation [Istoriya “optymizatsiyi” viys′kovoyi aviatsiyi Ukrayiny]. Retrieved from https://www.ukrmilitary.com/2017/03/history-of-ukrainian-air-force.html#google_vignette [in Ukrainian].

13. Sholian, V. He defended the skies over Kyiv: military pilot Valentyn Korenchuk was posthumously named a Hero of Ukraine [Boronyv nebo nad Kyyevom: viys′kovyy l′otchyk Valentyn Korenchuk posmertno stav Heroyem Ukrayiny]. Retrieved from https://nv.ua/ukr/ukraine/events/valentin-korenchuk-lotchik-yakiy-boroniv-nebo-nad-kiyevom-u-lyutomu-2022-go-stav-geroyem-ukrajini-50613494.html [in Ukrainian].

14. "If I send people into the sky, I must be there with them": the story of Hero of Ukraine Oleksandr Dovhach [Yakshcho ya vidpravlyayu lyudey u nebo, ya mayu buty tam razom iz nymy»: istoriya Heroya Ukrayiny Oleksandra Dovhacha] (2026). ArmyINFORM. Retrieved from https://armyinform.com.ua/2026/03/12/yakshho-ya-vidpravlyayu-lyudej-u-nebo-ya-mayu-buty-tam-razom-iz-nymy-istoriya-geroya-ukrayiny-oleksandra-dovgacha/ [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 37.091.3:004.9:373.5
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.16

***Артем КИЯНОВСЬКИЙ***
*кандидат педагогічних наук,*
*заслужений працівник освіти України,*
*солдат Збройних Сил України*
*Nvk_shgt@ukr.net*
***ORCID:*** *0009-0009-9762-8366*

# ГУМАНІТАРНО-ЦИФРОВА МОДЕЛЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ КРИЗИ: РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ В «ШКОЛІ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ»

***Анотація.*** *У статті представлено результати longitudinal-дослідження гуманітарно-цифрової моделі освіти, реалізованої у Школі гуманітарної праці (ШГП, м. Херсон, Україна) в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану.* ***Мета статті*** *– опис дослідження ефективності гуманітарно-цифрової моделі дистанційного та змішаного навчання, реалізованої у «Школі гуманітарної праці», а також аналіз її впливу на академічні результати, психологічну залученість учнів, взаємодію з батьками та професійну адаптацію педагогів.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на комплексному аналізі емпіричних даних. Для збору емпіричних даних використовувалися контрольні роботи з математики, української мови та фізики; анкетування учнів, батьків і педагогів; педагогічне спостереження; аналіз освітньої активності учнів; напівструктуровані онлайн-інтерв'ю.* ***Наукова новизна*** *полягає у вивченні моделі дистанційної та змішаної освіти, що здатна забезпечувати не лише академічну успішність, а й психологічну залученість, гуманітарний розвиток та освітню стійкість учнів в умовах суспільної кризи. Можливість використання окремих елементів дослідженої гуманітарно-цифрової моделі в системі дистанційної та змішаної освіти зумовлює практичну цінність роботи.* ***Висновки.*** *Результати засвідчили статистично значуще зростання академічних показників, психологічної залученості, рівня батьківської довіри та професійної адаптації педагогів у ШГП порівняно з контрольною групою ($p < 0.05$). Особливо значущими виявилися гуманітарні компоненти цифрового середовища: театральні практики, творчі проєкти, система підтримки родин та індивідуальний педагогічний супровід. Отримані результати дають підстави розглядати гуманітарно-цифрову модель ШГП як перспективну форму освітньої стійкості в умовах суспільної кризи та тривалого дистанційного навчання.*

***Ключові слова:*** *гуманітарна педагогіка, цифрова освіта, дистанційне навчання, освітня стійкість, психологічна залученість, інклюзивна освіта, wartime education, longitudinal-дослідження.*

***Artem KYIANOVSKY***
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Honored Worker of Education of Ukraine,*
*Soldier of the Armed Forces of Ukraine*
*Nvk_shgt@ukr.net*
***ORCID:*** *0009-0009-9762-8366*

# HUMANITARIAN-DIGITAL MODEL OF SCHOOL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF CRISIS: THE RESULTS OF IMPLEMENTATION IN THE "SCHOOL OF HUMANITARIAN LABOUR"

***Abstract.*** *The article presents the results of a longitudinal research of the humanitarian-digital model of education implemented in the «School of Humanitarian Labour» (SHL, Kherson, Ukraine) in the conditions of the COVID-19 pandemic and martial law.* ***The purpose*** *of the article is to describe the study of the effectiveness of the humanitarian-digital model of distance and mixed learning implemented at the «School of Humanitarian Labour», as well as to analyze its impact on academic results, psychological involvement of students, interaction with parents and professional adaptation of teachers. The research* ***methodology*** *is based on a comprehensive analysis of empirical data. The following materials were used to collect empirical data: tests in Mathematics, Ukrainian, and Physics; a survey of students, parents, and teachers; pedagogical observation; an analysis of students' educational activity; and semi-structured online interviews.* ***The scientific novelty*** *lies in the study of a model of distance and mixed education, which is able to ensure not only academic*

© А. Кияновський, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*achievement, but also psychological involvement, humanitarian development and educational stability of students in conditions of social crisis. The possibility of using individual elements of the studied humanitarian-digital model in the system of distance and mixed education determines the practical value of the work.* ***Conclusions.*** *The results showed a statistically significant increase in academic performance, psychological involvement, the level of parental trust and professional adaptation of teachers in the SHL compared to the control group ($p < 0.05$). The humanitarian components of the digital environment were especially significant: drama practices, creative projects, family support system and individual pedagogical support. The results obtained allow us to consider the humanitarian-digital model of SHL as a promising form of educational sustainability in conditions of social crisis and long-term distance learning.*

***Key words:*** *humanitarian pedagogy, digital education, distance learning, educational sustainability, psychological involvement, inclusive education, wartime education, longitudinal research.*

**Постановка проблеми.** Пандемія COVID-19 та повномасштабна війна в Україні стали для системи освіти не лише організаційними, а й гуманітарними викликами. Масовий перехід до дистанційного навчання виявив як технологічні можливості сучасної освіти, так і її суттєві обмеження. В умовах тривалої ізоляції, цифрової перевтоми, порушення соціальних зв'язків та психологічної нестабільності особливо гостро постала проблема збереження гуманітарного змісту освіти, емоційної залученості учнів і педагогічної взаємодії.

Більшість моделей дистанційного навчання, що активно впроваджувалися під час пандемії та війни, були орієнтовані переважно на технологічне забезпечення освітнього процесу. У науковій літературі досить широко представлені дослідження цифрових платформ, blended learning, online-learning management systems та проблем академічної адаптації учнів і педагогів. Водночас значно менше уваги приділяється питанням гуманітарного середовища школи, емоційної підтримки, творчої взаємодії, участі родини й культурних практик у дистанційній освіті.

Особливо актуальною ця проблема стала в умовах воєнного стану в Україні, коли школа для багатьох дітей перестала бути лише освітнім простором і почала виконувати функції психологічної стабілізації, соціальної підтримки та збереження відчуття нормальності життя. У цих умовах постає питання: чи здатна цифрова форма навчання не лише передавати знання, а й підтримувати гуманітарний, культурний та емоційний складники освіти.

Одним із прикладів такої моделі стала система дистанційної та змішаної освіти, розроблена у «Школі гуманітарної праці» – ШГП (м. Херсон). Ще до пандемії у закладі було створено цифрову освітню інфраструктуру: систему онлайн-комунікації між учителями, учнями й батьками; портал дистанційних уроків; середовище цифрової взаємодії педагогів; механізми психологічного та логопедичного супроводу; а також творчі онлайн-практики, зокрема театральні, музичні й медіапроєкти.

Після початку пандемії та в умовах війни ця система була масштабована й апробована у форматі повноцінного дистанційного навчання. Практичним результатом, зокрема, стало розроблення навчально-методичного посібника «ONLINE-ОСВІТА.ШГП» (2024) [6], схваленого МОН України до використання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. Проблематика дистанційного й змішаного навчання стала одним із провідних напрямів сучасних педагогічних досліджень після пандемії COVID-19 та початку повномасштабної війни в Україні. У міжнародній науковій літературі значна увага приділяється питанням цифрової трансформації освіти, кризової адаптації освітніх систем, психологічної підтримки учнів і педагогів, а також формуванню нових моделей освітньої взаємодії у цифровому середовищі.

Однією з ключових концепцій останніх років стало поняття екстреного дистанційного навчання – emergency remote teaching. Ч. Ходжес, С. Мур, Б. Локі, Т. Траст і А. Бонд підкреслюють, що вимушене, екстрене дистанційне навчання, запроваджене в умовах кризи, принципово відрізняється від системно спроєктованої онлайн-освіти. За твердженням дослідників, більшість освітніх систем під час пандемії здійснювали не повноцінний перехід до цифрової освіти, а тимчасову кризову адаптацію навчального процесу [9].

Подібну позицію займають А. Бозкурт і Р. С. Шарма, які розглядають пандемію як глобальний виклик для традиційної педагогічної моделі. Автори наголошують, що цифровізація

освіти без переосмислення педагогічної взаємодії призводить до зростання психологічної дистанції між учасниками освітнього процесу, украй важливим є емпатійний підхід до навчання [7].

Українські дослідниці І. Іванюк та О. Овчарук відзначають труднощі цифрової адаптації педагогів, емоційне виснаження та зниження рівня комунікації між учителями й учнями під час пандемії [10].

У документах UNESCO [15] та OECD [13] наголошується, що сучасна школа в умовах кризи має виконувати не лише академічну, а й соціально-психологічну функцію. Особливого значення набувають питання емоційної безпеки, підтримки мотивації, збереження освітньої спільноти та взаємодії з родинами учнів.

У сучасній педагогіці дедалі більшого значення набуває концепція соціально-емоційного навчання – social and emotional learning (SEL). Дослідники CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) підкреслюють, що розвиток емоційної компетентності, здатності до співпраці, емпатії та саморегуляції є одним із ключових чинників успішного навчання в цифровому середовищі [8].

В умовах війни проблема освітньої стійкості набуває особливої актуальності. Українські дослідження засвідчують, що тривале дистанційне навчання в умовах воєнного стану супроводжується як академічними труднощами, так і психологічною втомою, порушенням соціальної взаємодії та зниженням мотивації учнів [12].

Зауважимо, що педагоги «Школи гуманітарної праці» регулярно висвітлюють у наукових виданнях педагогічні технології та результати практичного впровадження гуманітарно-цифрової моделі навчання, розкриваючи її потенціал у розвитку творчої особистості, цифрової компетентності, психологічної стійкості учнів [1–5; 11].

Водночас аналіз сучасної літератури свідчить про недостатню кількість саме longitudinal-досліджень, присвячених гуманітарно-цифровим моделям шкільної освіти.

**Мета статті** – опис дослідження ефективності гуманітарно-цифрової моделі дистанційного та змішаного навчання, реалізованої у «Школі гуманітарної праці», а також аналіз її впливу на академічні результати, психологічну залученість учнів, взаємодію з батьками та професійну адаптацію педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Гіпотеза дослідження полягає у тому, що гуманітарно-цифрова модель освіти, яка поєднує академічне навчання, творчу діяльність, психологічну підтримку та активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, здатна забезпечити вищий рівень освітньої стійкості та залученості учнів порівняно з традиційними моделями дистанційного навчання.

Дослідження було реалізоване у форматі longitudinal quasi-experimental study та проводилося протягом трьох навчальних років (2020–2023) в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні. Основною метою дослідження стало вивчення ефективності гуманітарно-цифрової моделі дистанційного й змішаного навчання, упровадженої у «Школі гуманітарної праці» (м. Херсон).

У дослідженні взяли участь 600 учнів: 300 учнів експериментальної групи (ШГП) та 300 учнів контрольної школи, яка функціонувала в умовах традиційної дистанційної моделі навчання. До вибірки були включені учні середньої та старшої школи. Формування груп здійснювалося за принципом порівнюваності віку, класів навчання й базових освітніх умов.

Гуманітарно-цифрова модель ШГП включала:

– систему дистанційних уроків для всіх класів і предметів;

– цифрові платформи взаємодії між учителями, учнями й батьками;

– онлайн-підтримку психолога та логопеда;

– театральні, музичні й творчі онлайн-практики;

– систему педагогічного супроводу та комунікації з родинами;

– участь учнів у медіапроєктах і творчих конкурсах.

Особливим компонентом гуманітарно-цифрової моделі ШГП стала система інклюзивного онлайн-супроводу учнів. В умовах дистанційного навчання забезпечувався індивідуальний педагогічний, психологічний і логопедичний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Для підтримки навчальної участі учнів використовувалися адаптовані онлайн-матеріали, індивідуальні консультації, постійна

комунікація з родинами та механізми гнучкої взаємодії між учителями, батьками й фахівцями супроводу.

Дослідницька увага приділялася не лише академічним результатам, а й підтриманню емоційної стабільності, комунікативної активності та включеності дітей у спільне гуманітарне середовище школи.

Для збору емпіричних даних використовувалися:

– контрольні роботи з математики, української мови та фізики;

– анкетування учнів, батьків і педагогів;

– педагогічне спостереження;

– аналіз освітньої активності учнів;

– напівструктуровані онлайн-інтерв'ю.

Академічні результати оцінювалися на основі середніх показників контрольних робіт, які проводилися кожні шість місяців протягом трьох років. Для оцінювання психологічної залученості, рівня взаємодії з батьками та професійної адаптації педагогів були розроблені інтегральні індекси: 1) AI (Academic Index); 2) PI (Psychological Involvement Index); 3) RI (Relationship Index); 4) TI (Teacher Index); 5) EI (Experimental Integral Index).

Статистична обробка даних здійснювалася з використанням методів описової статистики, t-критерію Стьюдента та коефіцієнта внутрішньої узгодженості Кронбаха (Cronbach's alpha). Рівень статистичної значущості визначався на рівні $p < 0.05$.

Надійність інтегральних показників оцінювалася за допомогою коефіцієнта Cronbach's alpha. Отримане значення $\alpha = 0.86$ свідчить про достатньо високий рівень внутрішньої узгодженості дослідницьких шкал.

Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів педагогічної науки. Участь учнів, педагогів і батьків була добровільною. Персональні дані учасників були анонімізовані. Дослідницький протокол був погоджений педагогічною радою закладу освіти та не передбачав утручання в систему оцінювання учнів.

***Результати дослідження. Академічна успішність*** оцінювалася на основі результатів контрольних робіт із математики, української мови та фізики, які проводилися кожні шість місяців протягом трьох років. Середні результати учнів ШГП стабільно перевищували показники контрольної групи, що можна побачити в табл. 1.

Таблиця 1

**Академічні результати (AI)**

| Предмет | Контрольна школа (%) | ШГП (%) | Різниця |
|---|---|---|---|
| Математика | 68.0 | 82.0 | +14 |
| Українська мова | 70.0 | 85.0 | +15 |
| Фізика | 65.0 | 84.0 | +19 |
| Середній показник | 67.6 | 83.7 | +16.1 |

Отримані результати свідчать про стабільно вищий рівень академічної успішності учнів ШГП. Найбільша різниця спостерігалася в результатах із фізики, що може бути пов'язано з більш високим рівнем навчальної взаємодії та системною підтримкою учнів у цифровому середовищі.

Водночас у процесі дослідження фіксувалися окремі прояви цифрової утоми та зниження концентрації уваги, особливо під час тривалих періодів дистанційного навчання. Це підтверджує необхідність поєднання цифрових технологій із гуманітарними та творчими практиками, спрямованими на підтримку емоційної залученості учнів.

Для оцінювання ***психологічної залученості учнів*** використовувався інтегральний показник PI (Psychological Involvement Index), який ураховував рівень інтересу до навчання, участь у творчих активностях, емоційну взаємодію з учителями та рівень тривожності в умовах дистанційного навчання.

Оцінювання здійснювалося на основі анкетування учнів, педагогічного спостереження та аналізу участі у творчих і позакласних проєктах. Особлива увага приділялася впливу гуманітарного середовища школи на емоційну стабільність та навчальну мотивацію учнів.

Результати дослідження, подані в табл. 2, засвідчили більш високий рівень психологічної залученості учнів ШГП порівняно з контрольною групою. Найбільші відмінності спостерігалися в показниках участі у творчих проєктах і позитивного ставлення до педагогів.

Під час педагогічного спостереження було встановлено, що регулярна участь у театральних, медіа- та творчих практиках сприяла підтриманню емоційної взаємодії між учнями й школою навіть в умовах тривалого дистанційного навчання.

Таблиця 2

**Психологічна залученість учнів (PI)**

| Показник | Контрольна школа (%) | ШГП (%) | Різниця |
|---|---|---|---|
| Інтерес до навчання | 61.0 | 84.0 | +23 |
| Участь у творчих проєктах | 48.0 | 81.0 | +33 |
| Позитивне ставлення до вчителів | 58.0 | 86.0 | +28 |
| Низький рівень тривожності | 54.0 | 78.0 | +24 |
| Середній PI | 55.2 | 82.2 | +27 |

Водночас частина учнів демонструвала ознаки цифрової утоми, особливо під час періодів інтенсивного онлайн-навчання. Це свідчить про необхідність поєднання цифрових технологій із гуманітарними формами діяльності, здатними підтримувати емоційну стійкість і мотивацію учнів.

Для оцінювання рівня ***взаємодії між школою та родинами учнів*** використовувався інтегральний показник RI (Relationship Index), що враховував рівень довіри батьків до школи, участь у спільних освітніх і творчих проєктах, задоволеність комунікацією з педагогами й готовність підтримувати дистанційне навчання дитини.

Дослідження проводилося на основі анкетування батьків, аналізу участі в шкільних онлайн-заходах і педагогічного спостереження. Особлива увага приділялася ролі родини в підтримці емоційної стабільності та навчальної мотивації учнів в умовах тривалої дистанційної освіти.

Отримані результати (табл. 3) свідчать про значно вищий рівень взаємодії між школою та родинами учнів у ШГП порівняно з контрольною групою. Найбільші відмінності були зафіксовані у показниках участі батьків у спільних проєктах та регулярності комунікації з педагогами.

Під час дистанційного навчання цифрові платформи та системна комунікація між учителями й родинами дали змогу підтримувати відчуття освітньої спільноти навіть в умовах соціальної ізоляції та воєнної нестабільності.

Водночас частина батьків відзначала труднощі, пов’язані з емоційною перевтомою дітей, нестабільністю Інтернет-зв’язку та необхідністю постійного супроводу молодших

Таблиця 3

**Взаємодія з батьками та родинна підтримка (RI)**

| Показник | Контрольна школа (%) | ШГП (%) | Різниця |
|---|---|---|---|
| Довіра до школи | 64.0 | 89.0 | +25 |
| Участь у шкільних проєктах | 49.0 | 82.0 | +33 |
| Регулярність комунікації | 58.0 | 91.0 | +33 |
| Підтримка дистанційного навчання | 61.0 | 87.0 | +26 |
| Середній RI | 58.0 | 87.2 | +29.2 |

учнів під час онлайн-навчання. Це свідчить про високе навантаження на родини в умовах тривалого дистанційного освітнього процесу.

Для оцінювання ***професійної адаптації педагогів*** використовувався інтегральний показник TI (Teacher Index), який ураховував рівень цифрової компетентності, професійної мотивації, психологічного комфорту й упевненості в дистанційній комунікації.

Дослідження проводилося на основі анкетування педагогів, педагогічного спостереження, аналізу участі у внутрішніх цифрових тренінгах і напівструктурованих онлайн-інтерв’ю. Особлива увага приділялася впливу гуманітарного середовища школи на професійну стійкість учителів у кризових умовах.

Результати дослідження (табл. 4) засвідчили більш високий рівень професійної адаптації педагогів ШГП порівняно з контрольною групою. Найбільші відмінності спостерігалися в рівні цифрової компетентності та впевненості в онлайн-комунікації.

Таблиця 4

**Професійна адаптація та педагогічна стійкість учителів (TI)**

| Показник | Контрольна школа (%) | ШГП (%) | Різниця |
|---|---|---|---|
| Цифрова компетентність | 66.0 | 91.0 | +25 |
| Професійна мотивація | 69.0 | 88.0 | +19 |
| Психологічний комфорт | 58.0 | 79.0 | +21 |
| Упевненість в онлайн-комунікації | 62.0 | 90.0 | +28 |
| Середній TI | 63.7 | 87.0 | +23.3 |

Педагоги ШГП відзначали, що системна внутрішня підтримка, колективна взаємодія та гуманітарна атмосфера школи сприяли збереженню професійної мотивації навіть в умовах тривалої кризи.

Водночас значна частина педагогів незалежно від типу школи повідомляла про прояви емоційного виснаження, перевантаження цифровими комунікаціями й труднощі підтримання балансу між професійною та особистою сферою. Це підтверджує необхідність розвитку систем психологічної підтримки педагогів у цифровому освітньому середовищі.

Для ***узагальнення результатів дослідження*** було використано інтегральний показник EI (Experimental Integral Index), який об'єднував академічні, психологічні, соціально-комунікативні та педагогічні показники ефективності гуманітарно-цифрової моделі ШГП.

Індекс EI формувався на основі середніх значень показників AI (Academic Index), PI (Psychological Involvement Index), RI (Relationship Index) та TI (Teacher Index).

Результати інтегрального аналізу, подані в табл. 5, засвідчили, що гуманітарно-цифрова модель ШГП демонструє вищі показники ефективності порівняно з традиційною дистанційною моделлю навчання. Найбільші відмінності були зафіксовані в показниках психологічної залученості та взаємодії з родинами.

Таблиця 5

**Інтегральний індекс (EI) ефективності моделі навчання**

| Індекс | Контрольна школа (%) | ШГП (%) | Різниця |
|---|---|---|---|
| AI | 67.6 | 83.7 | +16.1 |
| PI | 55.2 | 82.2 | +27.0 |
| RI | 58.0 | 87.2 | +29.2 |
| TI | 63.7 | 87.0 | +23.3 |
| EI | 61.1 | 85.0 | +23.9 |

Ефективність дистанційної освіти визначається не лише якістю цифрових технологій, а й характером гуманітарного середовища, рівнем комунікації, творчої активності та емоційної підтримки учасників освітнього процесу.

Коефіцієнт внутрішньої узгодженості Cronbach's alpha становив $\alpha = 0.86$, що свідчить про достатній рівень надійності інтегральних показників. Статистичний аналіз із використанням t-критерію Стьюдента підтвердив значущість відмінностей між експериментальною та контрольною групами ($p < 0.05$).

**Висновки.** Результати проведеного longitudinal-дослідження засвідчили ефективність гуманітарно-цифрової моделі дистанційного та змішаного навчання, реалізованої у «Школі гуманітарної праці» в умовах пандемії COVID-19 і воєнного стану в Україні.

Порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп показав, що учні ШГП продемонстрували вищі академічні результати, вищий рівень психологічної залученості, більш активну взаємодію з родинами, а вчителі – вищий рівень педагогічної адаптації в умовах тривалого дистанційного навчання.

Отримані результати свідчать про те, що ефективність цифрової освіти визначається не лише технологічною інфраструктурою, а й характером гуманітарного освітнього середовища, рівнем емоційної взаємодії, творчої активності та системної підтримки учасників освітнього процесу. Особливого значення в умовах кризи набувають творчі й гуманітарні практики: театральна діяльність, медіапроєкти, спільні онлайн-заходи та система постійної комунікації між школою, учнями й батьками. Саме ці компоненти сприяли підтриманню освітньої стійкості та емоційної залученості учнів у період тривалого дистанційного навчання.

Водночас результати дослідження не дають підстав розглядати гуманітарно-цифрову модель як універсальне рішення для всіх освітніх контекстів. Ефективність системи значною мірою залежала від сформованої гуманітарної культури закладу освіти, високого рівня педагогічної взаємодії та активної участі родин у навчальному процесі.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання окремих елементів гуманітарно-цифрової моделі ШГП у системі дистанційної та змішаної освіти, зокрема у сфері психологічної підтримки учнів, організації творчих практик, розвитку цифрової комунікації та підтримання освітньої спільноти в умовах суспільної кризи.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з вивченням гуманітарно-цифрових моделей освіти в інших типах шкіл, аналізом довготривалих психологічних наслідків дистанційного навчання та дослідженням ролі творчих практик у формуванні освітньої стійкості учнів.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вишневецька Є. М. Інтегративний підхід у навчанні англійської мови: практика створення англомовного середовища в «Школі гуманітарної праці». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. № 100. С. 64–70. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.10

2. Головатюк В. Реабілітаційні можливості театральної діяльності в закладі освіти: на прикладі театральної студії КЗ «НВК «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради. *Український педагогічний журнал***.** 2025. № 1. С. 149–157. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-149-157

3. Кириленко А., Чумак Т. Інноваційний досвід роботи шкільного радіо в умовах дистанційного навчання (на прикладі авторського навчально- виховного комплексу «Школа гуманітарної праці»). *Український педагогічний журнал.* 2024. № 3. С. 271–277. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-271-277

4. Кияновський А. Інтегративний підхід до використання соціальних мереж у «Школі гуманітарної праці». *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки.* 2025. Вип. 3(66). С. 33–38. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.5

5. Кияновський А. О. Нестандартні уроки як інструмент психологічної та освітньої реабілітації учнів воєнного часу. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»***.** 2025. № 8(38). С. 1315–1329. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-1315-1329

6. ONLINE-ОСВІТА.ШГП: Інформаційні технології сучасної дистанційної освіти : навчально-методичний посібник / А. О. Кияновський та ін. Вид. 2-е, випр. Дніпро : Середняк Т. К., 2024. URL: https://methodological.sgt.ks.ua/material/1 (дата звернення: 11.07.2026).

7. Bozkurt A., Sharma R. C. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education.* 2020. Vol. 15, T. 1. Pp. i–vi. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083

8. CASEL. What Is Social and Emotional Learning? 2021. URL: https://casel.org/fundamentals-of-sel/ (дата звернення: 11.07.2026).

9. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning / C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond. *EDUCAUSE Review*. 2020. URL: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (дата звернення: 11.07.2026).

10. Ivaniuk I. V., Ovcharuk O. V. Problems and Needs of Teachers in the Organization of Distance Learning in Ukraine During Quarantine Caused by COVID-19: 2021 Research Results. *Information Technologies and Learning Tools.* 2021. Vol. 85. T. 5. P. 29–41. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4669

11. Kyianovskyi A., Pozdniakova T. Fostering student psychological resilience using humanitarian art pedagogy in wartime Ukraine. *Discover Education*. 2026. Vol. 5, article number 103. DOI: https://doi.org/10.1007/s44217-026-01199-1

12. Levchuk O. Technology of Blended Learning in Institutions of Higher Education in Wartime. *European Humanities Studies***.** 2022. Vol. 2. P. 45–61. DOI: https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2022.2.03

13. OECD. The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic. Paris : OECD Publishing, 2021. DOI: https://doi.org/10.1787/201dde84-en

14. Sytnykova Y., Petrenko T., Bezkorovaina O., Ptushka A. Challenges for Universities to Online Technologies Implementation in the Conditions of War in Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools***.** 2024. Vol. 99. T. 1. P. 193–208. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5436

15. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO Publishing, 2021.

**REFERENCES:**

1. Vyshnevetska, Ie. M. (2025). Intehratyvnyi pidkhid u navchanni anhliiskoi movy: praktyka stvorennia anhlomovnoho seredovyshcha v «Shkoli humanitarnoi pratsi» [The integrative approach in English language teaching: practices of creating an English-speaking environment at the «School of Humanitarian Labour»]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Secondary Schools, 100*, 64–70. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.10 [in Ukrainian].

2. Holovatiuk, V. (2025). Reabilitatsiini mozhlyvosti teatralnoi diialnosti v zakladi osvity: Na prykladi teatralnoi studii KZ «NVK «Shkola humanitarnoi pratsi» Khersonskoi oblasnoi rady [Rehabilitation possibilities of theatrical activity in an educational institution (based on the example of the theatrical studio of Communal Institution «Educational Complex «School of Humanitarian Labour» of the Kherson Regional Council)]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal, (1)*, 149–157. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-149-157 [in Ukrainian].

3. Kyrylenko, A., & Chumak, T. (2024). Innovatsiinyi dosvid roboty shkilnoho radio v umovakh dystantsiinoho navchannia (na prykladi avtorskoho navchalno- vykhovnoho kompleksu «Shkola humanitarnoi pratsi») [Innovative

experience of the school radio functioning in the conditions of distance education : On the example of the author's Educational Complex «School of Humanitarian Labour»]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal, (3)*, 271–277. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-149-157 [in Ukrainian].

4. Kyianovskyi, A. (2025). Intehratyvnyi pidkhid do vykorystannia sotsialnykh merezh u «Shkoli humanitarnoi pratsi» [The integrative approach to using social networks in the «School of Humanitarian Labour»]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Pedahohichni nauky – Scientific Works of Interregional Academy of Personnel Management. Pedagogical Sciences, 3(66)*, 33–38. https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.5 [in Ukrainian].

5. Kyianovskyi, A. O. (2025). Nestandartni uroky yak instrument psykholohichnoi ta osvitnoi reabilitatsii uchniv voiennoho chasu [Non-standart lessons as a pedagogical strategy for psycological and educational reabilitation of students in wartime condition]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Pedahohika») – Bulletin of Science and Education («Pedagogy» Series), 8(38)*, 1315–1329. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-1315-1329 [in Ukrainian].

6. Kyianovskyi, A. O. ta in. (2024). ONLINE-OSVITA.ShHP: Informatsiini tekhnolohii suchasnoi dystantsiinoi osvity [ONLINE-EDUCATION.ShGP: Information Technologies in Modern Distance Education]. Dnipro: Seredniak T. K. Retrieved from: https://methodological.sgt.ks.ua/material/1 (data zvernennia: 11.07.2026) [in Ukrainian].

7. Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15(1)*, i–vi. https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083 [in English].

8. CASEL. (2021). What Is Social and Emotional Learning? Retrieved from: https://casel.org/fundamentals-of-sel/ (data zvernennia: 11.07.2026) [in English].

9. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review. Retrieved from: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (data zvernennia: 11.07.2026) [in English].

10. Ivaniuk, I. V., & Ovcharuk, O. V. (2021). Problems and Needs of Teachers in the Organization of Distance Learning in Ukraine During Quarantine Caused by COVID-19: 2021 Research Results. *Information Technologies and Learning Tools, 85(5)*, 29–41. https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4669 [in English].

11. Kyianovskyi, A., & Pozdniakova, T. (2026). Fostering student psychological resilience using humanitarian art pedagogy in wartime Ukraine. *Discover Education, (5)*, 103. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01199-1 [in English].

12. Levchuk, O. (2022). Technology of Blended Learning in Institutions of Higher Education in Wartime. *European Humanities Studies, (2)*, 45–61. https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2022.2.03 [in English].

13. OECD. (2021). The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/201dde84-en [in English].

14. Sytnykova, Y., Petrenko, T., Bezkorovaina, O., & Ptushka, A. (2024). Challenges for Universities to Online Technologies Implementation in the Conditions of War in Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools, 99(1)*, 193–208. https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5436 [in English].

15. UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO Publishing [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.964:616.89-008.441.13
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.17

***Петро КОЗИРА***
*кандидат психологічних наук,*
*доцент кафедри практичної психології*
*Навчально-наукового інституту права, психології та безпекознавства,*
*Львівський державний університет внутрішніх справ*
*ryu161alfa@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-3046-9841*

## НАРКОТИЧНА ЗАЛЕЖНІСТЬ З ПСИХОДИНАМІЧНОЇ ТОЧКИ ЗОРУ

***Анотація. Мета статті** полягає у поданні психодинамічного аналізу феномену наркотичної залежності, який розкриває її глибинні психологічні механізми, а також в теоретичному аналізі наркотичної залежності крізь призму психодинамічної теорії. **Методологія** дослідження базується на методах теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення наукових літературних джерел. Застосовано міждисциплінарний підхід, що поєднує напрацювання в галузях психології узалежнень, клінічної психології та нейробіології для пояснення глибинних механізмів формування наркотичної залежності. **Наукова новизна** у статті представлено огляд сучасної психодинамічної терапії узалежнень, яка охоплює доказові підходи, такі як короткострокові індивідуальні моделі та групові методи, метою яких є інтеграція афектів, зміцнення Его і відновлення цілісності особистості, порушеної залежністю. Підкреслено, що психодинамічна теорія трактує адикцію не лише як біологічний чи поведінковий розлад, а як прояв несвідомих внутрішніх конфліктів. **Висновки.** Психодинамічна теорія пропонує глибоке, цілісне бачення залежності – як симптому внутрішнього життя, який відображає конфлікти, травми та порушення розвитку «Я». А саме, психодинамічна перспектива пояснює, як ранні стосункові травми, дефіцити прив'язаності та емоційна дисрегуляція формують вразливість до залежної поведінки. Вона розглядає вживання речовин, як спробу регуляції нестерпних афектів і водночас – як несвідому стратегію виживання, що компенсує глибокі емоційні дефіцити. Психодинамічні втручання є порівняно ефективними з когнітивно-поведінковими методами у зменшенні симптомів залежності, покращенні залученості в лікування та довготривалій ремісії, особливо при кокаїновій залежності. Отже, психодинамічний підхід не заперечує біологічні чи поведінкові моделі, а доповнює їх, розкриваючи психологічні витоки адикції. Його унікальна цінність полягає у фокусі на внутрішньому світі, історії прив'язаностей і несвідомих мотиваціях.*

***Ключові слова:** психодинамічна психотерапія, психоаналітична психотерапія, адиктивна поведінка, наркотична залежність, узалежнення, адикція, психоактивні речовини, залежність.*

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

## DRUG ADDICTION FROM A PSYCHODYNAMIC POINT OF VIEW

***Abstract. The purpose** of this article is to present a psychodynamic analysis of the phenomenon of drug addiction–revealing its underlying psychological mechanisms–and to theoretically analyze drug addiction through the lens of psychodynamic theory. The research **methodology** is based on methods of theoretical analysis, systematization, and synthesis of scientific literature. An interdisciplinary approach is employed, combining insights from the psychology of addiction, clinical psychology, and neurobiology to explain the underlying mechanisms of drug addiction development. **The scientific novelty** of article presents an overview of contemporary psychodynamic addiction therapy, encompassing evidence-based approaches–such as short-term individual models and group methods–that aim to integrate affects, strengthen the Ego, and restore the personal integrity compromised by addiction. It highlights that psychodynamic theory views addiction not merely as a biological or behavioral disorder, but as a manifestation of unconscious internal conflicts.*

© П. Козира, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Conclusions.*** *Psychodynamic theory offers a profound, holistic view of addiction as a symptom of inner life that reflects conflicts, traumas, and disturbances in the development of the "Self." Specifically, the psychodynamic perspective explains how early relational traumas, attachment deficits, and emotional dysregulation shape vulnerability to addictive behavior. It views substance use as an attempt to regulate intolerable affects and, simultaneously, as an unconscious survival strategy that compensates for deep emotional deficits. Psychodynamic interventions are comparable in effectiveness to cognitive-behavioral methods in reducing addiction symptoms, improving treatment engagement, and achieving long-term remission, particularly in cases of cocaine addiction. Thus, the psychodynamic approach does not contradict biological or behavioral models but rather complements them by revealing the psychological origins of addiction. Its unique value lies in its focus on the inner world, attachment history, and unconscious motivations.*

***Key words:*** *psychodynamic psychotherapy, psychoanalytic psychotherapy, addictive behavior, drug dependence, dependency, addiction, psychoactive substances, dependence.*

**Постановка проблеми.** За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, розлади пов'язані зі вживанням психоактивних речовин, вражають понад 35 мільйонів людей у всьому світі, що є серйозною проблемою для громадського здоров'я з глибокими психологічними та соціальними наслідками [19, с. 264].

Традиційні нейробіологічні моделі залежності зосереджуються переважно на дисфункції системи винагороди мозку, зміні рівня нейротрансмітерів і порушенні процесів мотивації та контролю поведінки. Вони допомагають зрозуміти механізми формування толерантності чи синдрому відміни, однак не дають повної відповіді на запитання – чому саме певна людина стає залежною, тоді як інша, перебуваючи в аналогічних умовах, ні. Саме тут на перший план виходить психодинамічна перспектива, яка розглядає наркоманію не лише як біологічне явище, а як симптом неусвідомлених внутрішніх конфліктів, які виникають унаслідок ранніх травматичних переживань, порушень прив'язаності або дефіциту емоційної регуляції в дитинстві [6, с. 439]. Вживання психоактивних речовин у цьому контексті виступає не лише як спосіб уникнення болісних афектів, а й як спроба відновлення втраченої внутрішньої цілісності та контролю над психічним станом.

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. Серед науковців, які зробили значний внесок у дослідження психодинамічних аспектів залежності, варто відзначити Ґ.О. Ґаббард, Б. Джонсон, К.А. Альфонсо, Е.Дж. Ханціан, Дж. Макдуґал, П.Дж. Флорес, К.Б. Валлант та інших. Їхні праці поглибили розуміння несвідомих механізмів, афективної дисрегуляції та міжособистісних порушень, що лежать в основі адиктивної поведінки.

Попри наявність значного наукового доробку у сфері психодинамічного аналізу феномену наркотичної залежності, все ще залишається низка недостатньо досліджених проблем, які потребують подальшого емпіричного підтвердження.

**Мета статті** полягає у поданні психодинамічного аналізу феномену наркотичної залежності, який розкриває її глибинні психологічні механізми, а також в теоретичному аналізі наркотичної залежності крізь призму психодинамічної теорії.

**Виклад основного матеріалу.** Психодинамічна теорія розглядає залежність не просто як поведінкове чи нейробіологічне явище, а як глибинний прояв несвідомого внутрішнього конфлікту, що бере свій початок у ранніх етапах психічного розвитку особистості, коли домінує потреба в негайному задоволенні без втручання контролю Его. Така регресія відображає оральну або анальну фіксацію, а сама речовина стає замінником первинного об'єкта прив'язаності – фігури, що колись забезпечувала безумовну турботу та прийняття [18, с. 486].

Згідно з психоаналітичними уявленнями, адиктивна поведінка є наслідком порушення інтеграції афектів, потягів і контролю, через що людина шукає зовнішній об'єкт – психоактивну речовину, для тимчасового відновлення внутрішньої рівноваги [8, с. 50].

Важливим психодинамічним чинником у формуванні залежності є порушення самооцінки та здатності до саморегуляції, що унеможливлює адекватний догляд за собою та формування стабільного відчуття власної цінності. Згідно з Ґ.О. Ґаббард [5, с. 221], неадекватна інтерналізація опікунських фігур у дитинстві, спричинена непослідовністю чи емоційним нехтуванням, порушує розвиток автономії та самозахисту. У результаті особа залишається вразливою до деструктивних способів самозаспокоєння. Подібно до цього, Б. Джонсон [7, с. 805] вказував, що дефіцит

сталості об'єкта може зумовити використання психоактивних речовин, як сурогатного джерела емоційного комфорту.

За Х. Когут [15, с. 198], залежність можна розглядати, як розлад нарцисичної саморегуляції: людина вдається до речовини для стабілізації самооцінки, приглушення афектів і підтримання ілюзії контролю. Коли базові процеси самопідтримки не були сформовані в дитинстві, наркотики тимчасово допомагають регулювати емоційний стан, самооцінку та міжособистісні зв'язки.

Порушення формування стабільної прив'язаності в ранньому дитинстві – наслідок травматичного досвіду, емоційного нехтування чи жорстокого поводження, що зумовлює довготривалі зміни у нейронних системах, відповідальних за регуляцію емоцій. Згідно з теорією прив'язаності [2, с. 33], цей процес має глибокі наслідки для подальшого психічного розвитку. Немовля, яке не отримує від опікуна достатньої безпеки, тепла та емоційного відгуку, поступово втрачає здатність до ефективної афективної регуляції.

Навпаки, послідовна й чуйна турбота формує внутрішнє відчуття стабільності, довіри та контролю над власними емоціями. Якщо ж цей досвід відсутній, у дорослому житті людина часто намагається компенсувати емоційний дефіцит через зовнішні засоби регуляції стану.

Дослідження К.А. Альфонсо [1, с. 365] вказують, що ненадійні прив'язаності асоційовані з дисфункцією вентральних стріарних шляхів винагороди, що призводить до надмірного пошуку новизни та гедоністичних стимулів у дорослому віці. Ця нейронна перебудова сприяє формуванню компульсивного потягу до речовини, підвищеній толерантності й ризику рецидиву, навіть за умов проходження терапії.

Е.Дж. Ханціан розробив психодинамічну модель залежності від психоактивних речовин, засновану на припущенні, що в осіб із залежністю існують специфічні дефіцити в структурі «Я» та функціях Его, які призводять до використання психоактивних речовин, як засобу саморегуляції та самолікування. На думку Е.Дж. Ханціан, залежність – це не просто форма девіантної поведінки, а спроба впоратися з внутрішнім психологічним болем, який має коріння у ранніх травматичних переживаннях або порушеннях розвитку. Вживання речовин надає короткочасне, але майже недосяжне іншими способами відчуття полегшення, контролю та комфорту [9, с. 276].

Ключовим у цій моделі є процес трансформації неконтрольованого страждання у контрольоване. Залежна людина несвідомо замінює невиразний біль, який неможливо усвідомити (оскільки він походить із ранніх психічних шарів), на більш зрозуміле і контрольоване страждання, пов'язане з самою залежністю. Таким чином, наркотична поведінка виконує захисну та регулятивну функцію, хоч і має руйнівні наслідки. Е.Дж. Ханціан виділив чотири основні сфери дефіциту саморегуляції, які підвищують вразливість до залежності [9, с. 278]:

– нездатність розпізнавати й адекватно регулювати власні почуття;

– нестабільне почуття самоцінності й цілісного уявлення про себе;

– труднощі у формуванні та підтриманні задовільних міжособистісних стосунків;

– дефіцит контролю поведінки, особливо у сфері самозбереження та турботи про себе.

Ці сфери є взаємопов'язаними, порушення в одній з них посилюють інші, формуючи замкнене коло, в якому емоційна дисрегуляція, міжособистісна ізоляція та низька самооцінка взаємно підживлюють залежність. Водночас на їх формування впливають генетичні, нейробіологічні та середовищні чинники.

Таким чином, залежність у моделі Е.Дж. Ханціан розглядається, як спроба компенсувати психічний дефіцит – відновити ослаблену Я-концепцію, повернути контроль над емоціями й заповнити прогалини у функціях саморегуляції. При цьому вибір конкретної речовини не є випадковим, а несвідомо обумовлений її психологічним і фармакологічним ефектом, який найкраще «збігається» з внутрішньою патологією пацієнта.

За Дж. Макдуґал залежність розглядається, як психосоматичний феномен – спробу психіки захиститися від нестерпних афектів шляхом їх розсіювання та екстерналізації [11, с. 57]. Залежності, так і психосоматичні порушення описані, як несвідомі захисні механізми, що дозволяють «розряджати» емоційне напруження через дію, замість його символічного опрацювання. Такий процес було названо acting out – «розрядкою в дії».

На думку Дж. Макдуґал, страждання залежних осіб не зумовлене відсутністю здатності відчувати, а навпаки – надлишком примітивних, всепоглинаючих емоцій, перед якими психіка беззахисна. Через брак розвинених внутрішніх (символічних) механізмів опрацювання афектів люди з залежністю змушені виключати ці емоції зі свідомості, вдаючись до соматизації або адиктивної поведінки. Було підкреслено, що страх, який лежить в основі залежності, ближчий до психотичного, ніж до невротичного – це страх втрати ідентичності, внутрішньої порожнечі та навіть права на існування.

У цьому контексті залежність виступає, як захисний механізм високого рівня сили, який дозволяє уникнути зіткнення з фундаментальними страхами. Хаотичний, ритуалізований спосіб життя залежного створює ілюзію структури та контролю, формуючи помилкове «Я», яке маскує внутрішню безжиттєвість і нестачу справжньої ідентичності [11, с. 49].

Коріння цього явища вбачалося у порушених стосунках між матір'ю та дитиною. Відсутність послідовного, емоційно тепла материнського догляду перешкоджає формуванню здатності дитини символічно справлятися з почуттями. У таких випадках наркотики стають зовнішнім замінником відсутнього об'єкта турботи, джерелом спокою та безпеки. Якщо дитині не дозволяли розвинути власну автономію, почуття та бажання, у дорослому віці це породжує глибокий страх перед власною ідентичністю, який компенсується залежністю.

У подальших психоаналітичних інтерпретаціях, спираючись на концепцію В.Р. Біон, психоактивна речовина розглядається як «контейнер» для афектів, тобто засіб утримання й переробки нестерпних емоційних станів. Психоактивні речовини у цьому випадку набувають функції псевдо-матері, здатної приймати, утримувати й трансформувати афект, який не був належно сприйнятий у дитинстві. Його роль замінює нездатність реальної матері виконувати альфа-функцію, тобто перетворювати сирі емоційні переживання дитини на осмислені образи [14, с. 190].

Таким чином, наркотики стають об'єктом «Я», який бере на себе роль первинного доглядового інтроєкту. Ставлення до речовини, як до символічного батьківського об'єкта відображає негативний досвід дитинства – відкидання, байдужість або нестачу прийняття з боку значущих осіб.

Подібну концепцію розвиває П.Дж. Флорес, спираючись на психологію «Я» та теорію прив'язаності. Він вважав, що руйнівний досвід дитячих стосунків безпосередньо впливає на центральну нервову систему, а в дорослому віці – на виникнення компульсивної поведінки, зокрема залежності. Люди з небезпечними моделями прив'язаності схильні сприймати психоактивну речовину, як замінник людської близькості: вона забезпечує передбачуване, контрольоване відчуття задоволення, яке здається безпечнішим за непостійні міжособистісні зв'язки.

П.Дж. Флорес наголошував, що адикція є формою відступу до фальшивого «Я», у якому потреба в справжніх емоційних зв'язках скасовується. Залежність створює ілюзію самодостатності, але водночас поглиблює самотність і розрив міжособистісних зв'язків. За даними терапевтичних спостережень, дитячі переживання більшості осіб із залежністю характеризуються непослідовністю, ревнощами, відкиданням і браком довіри, що у дорослому віці проявляється нездатністю формувати стабільну прив'язаність. Унаслідок цього наркотичні речовини використовуються, як «засіб репарації» – спроба полегшити біль, заповнити емоційну порожнечу та відновити ослаблене «Я». Проте цей процес лише посилює патологічні моделі прихильності та поглиблює руйнування особистісної структури [4, с. 64].

К.Б. Валлант встановив, що залежність від психоактивних речовин, це наслідок нерозвиненої здатності формувати безпечну прихильність. Тобто, адиктивна поведінка є способом подолання наслідків ранньої емоційної депривації, яка виникла внаслідок досвіду неемпатичного, непередбачуваного або надмірно контролюючого батьківства. Такий досвід порушує процес становлення автономії дитини та розвиток базової довіри до світу.

Було підкреслено, що майбутні залежні особи в дитинстві надто рідко відчували емоційне єднання з об'єктом, необхідне для формування внутрішнього почуття безпеки, або, навпаки, занадто часто переживали симбіотичне злиття, яке обмежувало індивідуальність та автономію. У деяких випадках досвід

фізичного чи сексуального насильства створював глибоке відчуття втрати контролю та безпорадності, що перешкоджало розвитку впевненості у власній силі. У дорослому віці психоактивні речовини виконують замісну функцію цього відсутнього досвіду, надаючи ілюзію внутрішньої опори, всемогутності та контролю, яких бракувало у взаємодії з первинними об'єктами прив'язаності [20, с. 245].

Подібну позицію розвивав Б. Ріддінґ [17, с. 22], який, базуючись на теорії прив'язаності, розглядав залежність, як спробу відтворити стосунок із втраченим або дефіцитарним об'єктом. Він припускав, що психоактивна речовина оцінюється залежною особою не лише за її фармакологічним ефектом, а й за символічним значенням. Звернення до речовини відбувається за аналогією з тим, як дитина у стані тривоги чи болю шукає фігуру прихильності – матір чи опікуна – щоб пережити досвід комфорту, тепла і безпеки.

Таким чином, психоактивні речовини виконують псевдо-функції Его, які не були сформовані через дефіцит турботи в дитинстві. Вони забезпечують тимчасову регуляцію афекту, зменшення тривоги та відновлення ілюзії контролю. Проте повторювані звернення до таких речовин формують патологічну внутрішню модель стосунків із «об'єктом-залежністю», у якій безпека та задоволення ототожнюються з прийомом речовини. З часом ця модель витісняє здатність до справжньої емоційної близькості, що поглиблює ізоляцію, самотність і відчуження – характерні риси залежної особистості.

Основна ідея психодинамічних моделей полягає в тому, що захисні механізми виконують функцію опосередкування між внутрішнім конфліктом та свідомістю, допомагаючи індивіду уникати болісних афектів, таких як тривога, сором, провина чи безпорадність. У випадку залежності ці механізми набувають ригідного, хронічного характеру, перетворюючись із тимчасових засобів психічного захисту на стійкі патерни, які підтримують саму адиктивну поведінку та унеможливлюють усвідомлення проблеми. До поширених захисних механізмів належать:

– Заперечення. Індивід відмовляється визнавати реальність або тяжкість власного вживання психоактивних речовин, знецінює його наслідки або переконує себе, що має контроль над ситуацією. Це дозволяє тимчасово зберегти психічну рівновагу, уникаючи зіткнення з тривожними чи загрозливими істинами.

– Проєкція. Власні неприйнятні імпульси, емоції чи бажання – наприклад, агресія, залежність або безпорадність – несвідомо приписуються іншим людям. Таким чином, залежний може звинувачувати оточення у контролі, байдужості чи ворожості, замість того, щоб визнати власну внутрішню напругу або почуття провини.

– Раціоналізація. Індивід створює логічно правдоподібні, але насправді хибні пояснення своєї поведінки, щоб замаскувати несвідомі мотиви («Я вживаю наркотики, щоб розслабитися після роботи», «Я можу зупинитися будь-коли»). Такі виправдання дозволяють уникнути зіткнення з глибинним конфліктом і підтримувати ілюзію контролю.

Встановлено, що незрілі захисні механізми, зокрема заперечення, проєкція та раціоналізація, у людей із залежністю є самообманними способами адаптації до внутрішнього конфлікту. Вони тимчасово знижують емоційну напругу, дозволяючи уникнути болісних переживань – сорому, провини чи безпорадності, проте водночас підкріплюють патологічну структуру залежності, закріплюючи замкнене коло уникання реальності.

У процесі психодинамічної психотерапії спостерігається зсув від примітивних до зрілих захистів, таких як очікування, придушення, інтелектуалізація та сублімація. Цей поступовий розвиток відображає зміцнення Его та зростання здатності до саморефлексії. Завдяки цьому пацієнт набуває можливості визнавати власну відповідальність, приймати складні почуття і толерувати фрустрацію без необхідності в наркотичному чи алкогольному «пом'якшенні». Таким чином, адаптивна трансформація захисних механізмів зменшує схильність до заперечення шкоди, уникання обов'язків чи перекладання провини на інших [12, с. 251].

У психоаналітичній психотерапії адиктивних розладів ключовим завданням є допомога пацієнту у поступовому усвідомленні та розпізнаванні власних захисних механізмів, що дозволяє послабити їхню ригідність і відновити гнучкість психічного функціонування.

Через розвиток толерантності до афекту та зміцнення его-функцій пацієнт поступово навчається заміщувати патологічні форми захисту більш зрілими, адаптивними способами регуляції емоцій, поведінки й міжособистісних стосунків [18, с. 487].

З психодинамічної точки зору, терапія залежності виходить далеко за межі простої абстиненції – вона спрямована на глибинну психологічну реконструкцію особистості, усвідомлення причин внутрішнього конфлікту та відновлення цілісності «Я». Основними терапевтичними цілями є:

1. Розкриття несвідомих значень, що стоять за вживанням психоактивних речовин. Психодинамічна терапія спрямована на усвідомлення несвідомих конфліктів, потягів і символічних функцій, що лежать в основі адиктивної поведінки. Вживання наркотичних речовин розглядається, як форма вираження пригніченого афекту, засіб уникнення болю або спроба відновити втрачене почуття контролю.

У цьому процесі терапевт допомагає пацієнту дослідити феномени перенесення, захисних механізмів та опору, які проявляються у терапевтичних відносинах. Через інтерпретацію цих процесів пацієнт поступово починає усвідомлювати приховані мотиви, емоційні травми й повторювані патерни поведінки, що підтримують залежність. Таким чином, внутрішній конфлікт, який раніше «відігравався» через вживання речовини, поступово переходить у сферу опрацювання – процес розуміння, інсайту та інтеграції емоційного досвіду.

2. Посилення Его-функцій і розвиток емоційної регуляції. Більшість осіб із залежністю демонструють дефіцит Его-функцій, що проявляється у слабкому контролі імпульсів, низькій толерантності до фрустрації, емоційній нестабільності та труднощах у саморегуляції. Психодинамічна терапія має на меті зміцнити структуру Его, тобто допомогти пацієнту розвинути здатність:

– переносити інтенсивні афекти без потреби у зовнішньому регулюванні (наприклад, за допомогою наркотиків);

– інтегрувати розщеплені частини власного образу та формувати цілісне уявлення про власну особистість;

– розвивати внутрішні ресурси для самозаспокоєння, що дозволяє витримувати дистрес без втечі в адиктивну поведінку.

Зміцнення Его та розвиток емоційної компетентності сприяють формуванню зрілих форм саморегуляції. У процесі терапії пацієнт навчається утримувати напруження, пов'язане з конфліктними почуттями, без необхідності у «знеболюванні» речовинами.

Історично у психоаналітичному середовищі існувало упередження щодо можливості проведення психотерапії осіб із залежностями, оскільки багато клініцистів вважали їх недостатньо мотивованими для глибинної терапії. Проте низка аналітиків суттєво розширила теоретичну базу розуміння адикції.

Психотерапевтичний підхід В.Г. Ґоттдінер представляє операціоналізовану форму аналізу перенесення, відому як модель теми основних конфліктних відносин (Core Conflictual Relationship Theme) [3, с. 490]. Цей метод лежить в основі підтримуючо-експресивного психодинамічного лікування, яке поєднує інтерпретацію несвідомих конфліктів із підтримкою Его-функцій. За В.Г. Ґоттдінер, така терапія може бути відносно короткостроковою (16–20 сеансів), має чітку структуру і є легкою для навчання та застосування в клінічній практиці.

Іншим психодинамічним підходом є динамічна деконструктивна терапія (Dynamic Deconstructive Psychotherapy), запропонована Р.Дж. Ґреґорі [10, с. 4]. Ця модель виявила особливу ефективність у пацієнтів із коморбідними межовими рисами особистості та залежністю. Терапія триває близько одного рік (один сеанс на тиждень) і фокусується на: усвідомленні та вербалізації афектів, розумінні несвідомих мотивацій та деконструкції спотвореного міжособистісного сприйняття. Метою підходу є відновлення інтеграції емоційного досвіду, покращення емпатії та формування стабільнішої саморегуляції.

Е.Дж. Ханціан та його колеги, створили та впровадили модифіковану динамічну групову терапію (Modified Dynamic Group Therapy). Цей підхід інтегрує психодинамічні принципи в групову терапевтичну роботу, фокусуючись на дефіцитах Его-функцій і міжособистісних стосунків у залежних пацієнтів. Головна ідея терапії полягає в тому, що лікування порушень

характеру – це шлях до відновлення від залежності, адже саме дефіцитарні риси особистості (імпульсивність, нестача саморефлексії, страх близькості) підтримують патологічне вживання [8, с. 52].

Однак, попри зростання ефективності психодинамічних підходів, лікування адиктивних розладів залишається надзвичайно складним завданням. На практиці психотерапевт стикається з рядом викликів, а саме:

– Однією з найпоширеніших проблем у психодинамічному лікуванні залежності є високий рівень опору та амбівалентності, які пацієнти демонструють щодо початку чи підтримки змін. Встановлено, що амбівалентність є ядром адиктивної поведінки, і робота з нею – ключ до зменшення опору. Терапевт має не нав'язувати зміни, а працювати з амбівалентністю, підтверджуючи конфлікт, досліджуючи його вигоди та втрати, поступово ведучи пацієнта до внутрішнього зобов'язання щодо змін без провокації захисного колапсу [13, с. 136].

У психодинамічних умовах амбівалентність може проявлятися як уникнення, мінімізація проблеми, часте скасування сеансів або вербальний опір цілям лікування.

– Іншою значною проблемою є контрперенесення – емоційні реакції терапевта на проєкції пацієнта та динаміку їхніх стосунків. Оскільки залежність часто пов'язана з темами контролю, зради, сорому й амбівалентності, терапевти особливо вразливі до потужних контрпереносних переживань, таких як безпорадність, фрустрація, фантазії про «порятунок» пацієнта або розігрування взаємної залежності [16, с. 2130].

Було підкреслено, що контрперенесення нерідко відображає очікувані проєкції пацієнта, а тому вимагає аналітичної пильності, супервізії та саморефлексії. Контрперенесення особливо складне тому, що залежний пацієнт часто несвідомо провокує терапевта на відтворення знайомих дитячих сценаріїв: потреби в порятунку, покаранні чи тотальному контролі.

**Висновки.** Психодинамічна теорія пропонує глибоке, цілісне бачення залежності – як симптому внутрішнього життя, який відображає конфлікти, травми та порушення розвитку «Я».

А саме, психодинамічна перспектива пояснює, як ранні стосункові травми, дефіцити прив'язаності та емоційна дисрегуляція формують вразливість до залежної поведінки. Вона розглядає вживання речовин, як спробу регуляції нестерпних афектів і водночас – як несвідому стратегію виживання, що компенсує глибокі емоційні дефіцити.

Психодинамічні втручання є порівняно ефективними з когнітивно-поведінковими методами у зменшенні симптомів залежності, покращенні залученості в лікування та довготривалій ремісії, особливо при кокаїновій залежності.

Отже, психодинамічний підхід не заперечує біологічні чи поведінкові моделі, а доповнює їх, розкриваючи психологічні витоки адикції. Його унікальна цінність полягає у фокусі на внутрішньому світі, історії прив'язаностей і несвідомих мотиваціях.

Подальші дослідження мають перспективу у випадку залучення на завершальному етапі (особливо на базі реабілітаційних центрів та стаціонарних відділень медичних закладів) до групової та індивідуальної роботи з людьми, узалежненими від психоактивних речовин, психотерапевтів, які спеціалізуються у психодинамічному напрямку. Оскільки переважна більшість спеціалістів, які працюють із цією категорією клієнтів (пацієнтів) мають кваліфікацію консультанта з хімічної залежності, кризового консультанта та психотерапевта із узалежнень. Основою до психодинамічної роботи може слугувати висока мотивація клієнта (пацієнта) до збереження тривалої ремісії та готовності кардинально переглянути власне життя.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Alfonso C. A. An overview of the psychodynamics of addiction. *Psychodynamic Psychiatry*. 2021. Vol. 49, № 3, P. 363–369. DOI:10.1521/pdps.2021.49.3.363

2. Cleary R. J. III. Bowlby's theory of attachment and loss: A feminist reconsideration. *Feminism & Psychology*. 1999. Vol. 9, № 1, P. 32–42. DOI:10.1177/0959353599009001004

3. Connolly M. Crits-Christoph P. Shappell S. Shaffer C. Relation of transference interpretations to outcome in the early sessions of brief supportive-expressive psychotherapy. *Psychotherapy Research*. 1999. Vol. 9 № 4, P. 485–495. DOI:10.1093/ptr/9.4.485

4. Flores P. J. Addiction as an attachment disorder: Implications for group therapy. *International journal of group psychotherapy*. 2001. Vol. 51, № 1, P. 63–81. DOI: 10.1521/ijgp.51.1.63.49730

5. Gabbard G. O. Allison S. E. Psychodynamic treatment. *The American psychiatric publishing textbook of suicide assessment and management. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc*. 2006. P. 221–234.

6. Grady M. D. Levenson, J. S. Bolder T. Linking adverse childhood effects and attachment: A theory of etiology for sexual offending. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2017. Vol. 18, № 4, P. 433–444. DOI:10.1177/1524838015627147

7. Johnson B. Three perspectives on addiction. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 1999. Vol. 47, № 3, P. 791–815. DOI:10.1177/00030651990470031301

8. Khantzian E. J. The self-medication hypothesis revisited: The dually diagnosed patient. *Primary Psychiatry*. 2003. Vol. 10, № 47, P. 53–54.

9. Khantzian E. J. Reflections on treating addictive disorders: a psychodynamic perspective. *American Journal on Addictions*. 2012. Vol. 21, № 3. P. 274–279. DOI:10.1111/j.1521-0391.2012.00234.x

10. Majdara E. Rahimmian I. Talepassand S. & Gregory R. J. A randomized trial of dynamic deconstructive psychotherapy in Iran for borderline personality disorder. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 2019. Vol. 67, № 5, P. 1–7. DOI:10.1177/0003065119891390

11. McDougall J. Theatres of the psyche. *Journal of Analytical Psychology*. 2000. Vol. 45, № 1, P. 45–64. DOI:10.1111/1465-5922.00135

12. McKernan L. C. Nash M. R. Gottdiener W. H. Carr E. R. Further evidence of self-medication: Personality factors influencing drug choice in substance use disorders. *Psychodynamic psychiatry*. 2015. Vol. 43, № 2, P. 243–275. DOI:10.1521/pdps.2015.43.2.243

13. Miller W. R. Rollnick S. Ten things that motivational interviewing is not. *Behavioural and cognitive psychotherapy*. 2009. Vol. 37, № 2, P. 129–140. DOI:10.1017/S1352465809005128

14. Ogden T. H. The analytic third: Implications for psychoanalytic theory and technique. *The Psychoanalytic Quarterly*. 2004. Vol. 73, № 1, P. 167–195. DOI:10.1002/j.2167-4086.2004.tb00156.x

15. Ornstein P. H. Heinz Kohut's self psychology–and ours: Transformations of psychoanalysis. *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*. 2008. Vol. 3, № 2, P. 195–214. DOI:10.1080/15551020801923003

16. Prasko J. Ociskova M. Vanek J. Juskiene A. Managing transference and countertransference in cognitive behavioral supervision: Theoretical framework and clinical application. *Psychology research and behavior management*. 2022. Vol. 15 P. 2129–2155. DOI:10.2147/PRBM.S369294

17. Reading B. The Application of Bowlby's Attachment Theory to the Psychotherapy of the Sddictions. *The psychodynamics of addiction. Whurr Publishers.* 2002. P. 13−30. DOI:10.1002/9780470713655.ch2

18. Verma M. Vijayakrishnan A. Psychoanalytic psychotherapy in addictive disorders. *Indian Journal of Psychiatry*. 2018. Vol. 60, № 4, P. 485-489. doi: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_16_18

19. Virk G. S. Global Drug Abuse: An Examination of Diverse International Approaches to Combat the Drug Menace. *Journal of East-West Thought (JET).* 2024. Vol. 14, № 1, P. 263–271.

20. Walant K. B. Creating the capacity for attachment: Treating addictions and the alienated self. *Bloomsbury Publishing PLC.* 1998. P. 245.

**REFERENCES:**

1. Alfonso, C. A. (2021). An overview of the psychodynamics of addiction. *Psychodynamic Psychiatry*, *49*(3), 363–369. DOI:10.1521/pdps.2021.49.3.363 [in English].

2. Cleary, R. J. (1999). III. Bowlby's theory of attachment and loss: A feminist reconsideration. *Feminism & Psychology*, *9*(1), 32–42. DOI:10.1177/0959353599009001004 [in English].

3. Connolly, M., Crits-Christoph, P., Shappell, S., & Shaffer, C. (1999). Relation of transference interpretations to outcome in the early sessions of brief supportive-expressive psychotherapy. *Psychotherapy Research*, *9*(4), 485–495. DOI:10.1093/ptr/9.4.485 [in English].

4. Flores, P. J. (2001). Addiction as an attachment disorder: Implications for group therapy. *International journal of group psychotherapy*, *51*(1), 63–81. DOI: 10.1521/ijgp.51.1.63.49730 [in English].

5. Gabbard, G. O., & Allison, S. E. (2006). Psychodynamic treatment. *The American psychiatric publishing textbook of suicide assessment and management. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc*, 221–234. [in English].

6. Grady, M. D., Levenson, J. S., & Bolder, T. (2017). Linking adverse childhood effects and attachment: A theory of etiology for sexual offending. *Trauma, Violence, & Abuse*, *18*(4), 433–444. DOI:10.1177/1524838015627147 [in English].

7. Johnson, B. (1999). Three perspectives on addiction. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *47*(3), 791–815. DOI:10.1177/00030651990470031301 [in English].

8. Khantzian, E. J. (2003). The self-medication hypothesis revisited: The dually diagnosed patient. *Primary Psychiatry*, *10*(47), 53–54. [in English].

9. Khantzian, E. J. (2012). Reflections on treating addictive disorders: a psychodynamic perspective. *American Journal on Addictions*, *21*(3). 274–279. DOI:10.1111/j.1521-0391.2012.00234.x [in English].

10. Majdara, E., Rahimmian, I., Talepassand, S., & Gregory, R. J. (2019). A randomized trial of dynamic deconstructive psychotherapy in Iran for borderline personality disorder. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *67*(5), 1–7. DOI:10.1177/0003065119891390 [in English].

11. McDougall, J. (2000). Theatres of the psyche. *Journal of Analytical Psychology*, *45*(1), 45–64. DOI:10.1111/1465-5922.00135 [in English].

12. McKernan, L. C., Nash, M. R., Gottdiener, W. H., & Carr, E. R. (2015). Further evidence of self-medication: Personality factors influencing drug choice in substance use disorders. *Psychodynamic psychiatry*, *43*(2), 243–275. DOI:10.1521/pdps.2015.43.2.243 [in English].

13. Miller, W. R., & Rollnick, S. (2009). Ten things that motivational interviewing is not. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, *37*(2), 129–140. DOI:10.1017/S1352465809005128 [in English].

14. Ogden, T. H. (2004). The analytic third: Implications for psychoanalytic theory and technique. *The Psychoanalytic Quarterly*, *73*(1), 167–195. DOI:10.1002/j.2167-4086.2004.tb00156.x [in English].

15. Ornstein, P. H. (2008). Heinz Kohut's self psychology–and ours: Transformations of psychoanalysis. *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*, *3*(2), 195–214. DOI:10.1080/15551020801923003 [in English].

16. Prasko, J., Ociskova, M., Vanek, J., & Juskiene, A. (2022). Managing transference and countertransference in cognitive behavioral supervision: Theoretical framework and clinical application. *Psychology research and behavior management*, *15*, 2129–2155. DOI:10.2147/PRBM.S369294 [in English].

17. Reading, B. (2002). The Application of Bowlby's Attachment Theory to the Psychotherapy of the Addictions. *The psychodynamics of addiction. Whurr Publishers,* 13−30 p. DOI:10.1002/9780470713655.ch2 [in English].

18. Verma, M., & Vijayakrishnan, A. (2018). Psychoanalytic psychotherapy in addictive disorders. *Indian Journal of Psychiatry*, *60*(Suppl 4), 485–489. doi: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_16_18 [in English].

19. Virk, G. S. (2024). Global Drug Abuse: An Examination of Diverse International Approaches to Combat the Drug Menace. *Journal of East-West Thought (JET). 14*(1), 263–271. [in English].

20. Walant, K. B. (1998). Creating the capacity for attachment: Treating addictions and the alienated self. *Bloomsbury Publishing PLC,* 245 p. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

UDC 159.9:355.01
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.18

***Svitlana KRAVCHUK***
*Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology,*
*Taras Shevchenko National University of Kyiv*
*757kravchuk@gmail.com*
***ORCID:*** *0000-0002-6951-1912*

# THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DESIRE FOR REVENGE, PSYCHOLOGICAL RESILIENCE, AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG CIVILIAN MEN

***Abstract.*** *In the course of the study, an analysis was conducted of the specific characteristics of the relationships between the desire for revenge and the individual psychological characteristics of civilian men, depending on the directionality of revenge. Particular attention was paid to defining the concept of «revenge» within the field of psychology.* ***The purpose*** *of the study is to determine the specific characteristics of the relationship between the desire for revenge and psychological resilience and psychological well-being among civilian men. The following empirical* ***research methods*** *were used in the study: the «Interpersonal Unforgiveness in Close Relationships» assessment procedure; the «Assessment of Individual Psychological Resilience» methodology; the Psychological Well-Being Scale; the research questionnaire «Assessment of Attitudes Toward Life»; the «Civic Identity» questionnaire; and the Collective Identity Questionnaire.* ***The scientific novelty*** *of the study lies in clarifying the specific characteristics of the relationships between the desire for revenge and the individual psychological characteristics of civilian men depending on the direction of revenge. The findings demonstrate that the desire for revenge toward the invaders/enemies of Ukraine is associated with higher levels of psychological resilience, national identity, and civic identity, whereas the desire for revenge in response to interpersonal offenses is associated with lower levels of psychological well-being, life satisfaction, and psychological resilience, as well as with lower levels of meaning in life and prosocial orientation of personality.* ***Conclusions.*** *The results of the analysis indicate that revenge is a multidimensional psychological phenomenon that emerges at the intersection of cognitive appraisals, emotional experiences, personality characteristics, and sociocultural factors. The desire for revenge may arise as a response to experienced injustice and violations of the sense of fairness; however, its enactment does not necessarily contribute to an individual's psychological recovery. It was established that the desire for revenge toward the invaders/enemies of Ukraine has significant positive correlations with psychological resilience, as well as with indicators of national and civic identity. Under conditions of threat and collective traumatization, the desire to oppose an external enemy may be associated with the activation of personal resilience resources and a stronger sense of belonging to the national community. Among civilian men, statistically significant negative correlations were found between the level of vengefulness in interpersonal interactions and indicators of psychological well-being, including subjective happiness, life satisfaction, family relationships, and relationships with other people. A negative association was also identified between the desire for revenge in interpersonal interactions and the ability to contribute to the good under any circumstances, the awareness of the significance of one's own activities, the understanding of one's life purpose, as well as the level of psychological resilience. An orientation toward revenge against an external enemy may serve the function of maintaining a sense of identity and mobilizing internal personal resources, whereas the desire for revenge in the interpersonal domain is associated with lower levels of psychological well-being, life satisfaction, and personal psychological resilience. The desire for revenge in interpersonal interactions is associated with a deterioration of individuals' adaptive resources.*

***Key words:*** *revenge, desire for revenge, aggression, psychological resilience, psychological well-being, life satisfaction, interpersonal relationships.*

© S. Kravchuk, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Світлана КРАВЧУК***
*доктор психологічних наук, доцент,*
*доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології,*
*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*
*757kravchuk@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-6951-1912*

# ЗВ'ЯЗОК ПРАГНЕННЯ ДО ПОМСТИ З ПСИХОЛОГІЧНОЮ ПРУЖНІСТЮ ТА ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ ЦИВІЛЬНИХ ЧОЛОВІКІВ

***Анотація.*** *У процесі дослідження здійснено аналіз специфіки взаємозв'язків між прагненням до помсти та індивідуально-психологічними характеристиками цивільних чоловіків залежно від спрямованості помсти. Особливу увагу приділено визначенню концепту «помста» у психології.* ***Мета*** *дослідження полягає у визначенні особливостей зв'язку прагнення до помсти з психологічною пружністю та психологічним благополуччям цивільних чоловіків.* ***Методологія.*** *У дослідженні застосовано такі методи емпіричного дослідження: методика «Діагностика міжособового непрощення в близьких стосунках»; методика «Діагностика психологічної пружності особистості»; шкала психологічного благополуччя; дослідницька анкета «Діагностика ставлення до життя»; опитувальник «Громадянська ідентичність»; опитувальник колективної ідентичності.* ***Наукова новизна*** *дослідження полягає в уточненні специфіки взаємозв'язків між прагненням до помсти та індивідуально-психологічними характеристиками цивільних чоловіків залежно від спрямованості помсти. Показано, що прагнення до помсти щодо загарбників/ворогів України пов'язане з вищими показниками психологічної пружності, національної та громадянської ідентичності, тоді як прагнення до помсти у відповідь на міжособистісну кривду пов'язано зі зниженням психологічного благополуччя, життєвої задоволеності, психологічної пружності, а також із нижчими показниками осмисленості життя та просоціальної спрямованості особистості. Обґрунтовано неоднорідність психологічної природи прагнення до помсти, яка визначається об'єктом її спрямованості та проявляється у відмінностях її психологічних корелятів.* ***Висновки.*** *Результати проведеного аналізу свідчать, що помста є багатовимірним психологічним феноменом, який формується на перетині когнітивних оцінок, емоційних переживань, особистісних характеристик і соціокультурних чинників. Прагнення до помсти може виникати як реакція на пережиту кривду та порушення відчуття справедливості, однак його реалізація не обов'язково сприяє психологічному відновленню особистості. Установлено, що прагнення до помсти щодо загарбників/ворогів України має прямі значущі кореляційні зв'язки з рівнем психологічної пружності, а також із показниками національної та громадянської ідентичності. В умовах загрози та переживання колективної травматизації прагнення до протидії зовнішньому ворогу може бути пов'язане з актуалізацією ресурсів психологічної пружності особистості та почуттям приналежності до національної спільноти. У цивільних чоловіків установлено статистично значущі обернені кореляційні зв'язки між прагненням до помсти у міжособистісній взаємодії та показниками психологічного благополуччя, зокрема відчуттям щастя, задоволеністю життям, сімейними стосунками та взаєминами з іншими людьми. Виявлено зворотний зв'язок між прагненням до помсти у міжособистісній взаємодії та здатністю сприяти добру за будь-яких обставин, усвідомленням значущості власної діяльності, розумінням життєвого призначення, а також рівнем психологічної пружності. Орієнтація на помсту щодо зовнішнього ворога може виконувати функцію підтримання почуття ідентичності та мобілізації внутрішніх ресурсів особистості, тоді як прагнення до помсти у міжособистісній сфері пов'язане зі зниженням рівня психологічного благополуччя, життєвої задоволеності та особистісної психологічної пружності. Прагнення до помсти у контексті міжособистісної взаємодії пов'язане з погіршенням адаптаційних ресурсів особистості.*

***Ключові слова:*** *помста, прагнення до помсти, агресія, психологічна пружність, психологічне благополуччя, задоволеність життям, міжособистісні стосунки.*

**Problem statement.** Contemporary social and security challenges, particularly the consequences of armed conflicts, traumatic experiences, and violations of the sense of justice, have intensified the need to study the psychological mechanisms underlying individuals' responses to experienced losses, grievances, and situations of moral injury. One of the significant phenomena requiring comprehensive psychological analysis is the desire for revenge, understood as a complex emotional and cognitive construct that may serve the function of restoring a person's subjective sense of justice while simultaneously being associated with adverse effects on psychological well-being. The study of this phenomenon is particularly relevant among civilian men, who, under conditions of prolonged stress, may demonstrate specific patterns of coping with traumatic experiences and adapting to challenging life circumstances.

An important scientific objective is to determine the relationship between the desire for revenge and such personal resource characteristics as psychological resilience

and psychological well-being. Psychological resilience is understood as an individual's ability to maintain adaptability, recover from stressful events, and sustain effective functioning under adverse circumstances. At the same time, psychological well-being reflects the overall level of positive psychological functioning, including life satisfaction, self-acceptance, and the ability to establish constructive relationships with the social environment. Examining the patterns of interaction among these phenomena will contribute to a deeper understanding of the psychological factors underlying the development of both destructive and constructive strategies for coping with negative experiences.

The practical significance of the study lies in the potential application of the findings for the development of psychological support and prevention programs aimed at reducing the negative consequences of traumatic experiences among the civilian population. Identifying the relationships between the desire for revenge, psychological resilience, and psychological well-being may contribute to the development of effective psychological interventions focused on restoring emotional balance, enhancing social adaptation, and fostering constructive coping with adverse life experiences.

**Analysis of recent research and publications.** An individual's attitude toward experienced wrongdoing and their willingness to resort to retaliation may vary significantly depending on personal characteristics, life experiences, and the way the situation is interpreted. Some individuals tend to accept the situation or seek constructive ways of overcoming it, whereas others may perceive revenge as an acceptable means of responding to offense, humiliation, rejection, or other manifestations of hostile attitudes.

In the context of coping with negative emotional experiences, revenge represents one possible form of response. In the scientific literature, it is often described as «an aggressive, and frequently violent, response to the intentional infliction of harm upon an individual or their loved ones» [16]. For a person who has experienced wrongdoing, the desire for revenge may acquire the meaning of a means to restore a violated sense of justice or to reduce the emotional distress associated with a traumatic experience.

According to S. Reiss and S. M. Havercamp [14], the desire for revenge represents one of the fundamental human motives. The researchers emphasize that the phenomenon of retaliation possesses considerable social and psychological significance and manifests itself across diverse cultural contexts. Therefore, the desire to punish an offender is regarded as a universal human response that is not limited by the characteristics of particular societies or historical periods [8].

An analysis of psychological concepts of revenge allows for the conclusion that most scholars primarily view it as a response to subjectively perceived injustice, offense, or harm inflicted by another person. In this context, revenge is not merely an isolated act but rather a behavioral response shaped by emotional experiences and the individual's evaluation of another person's actions. E. Echeburúa and P. J. Amor [4] define revenge as an act that may be accompanied by a sense of satisfaction on the part of the individual who carries it out, as it is associated with the desire to compensate for the experienced feelings of hurt and resentment caused by the offender's behavior.

Another approach was proposed by S. D. Boon and S. M. Yoshimura [3], who conceptualize revenge as a complex communicative and socio-psychological process. Within this framework, the focus is placed not only on the act of retaliatory behavior itself but also on how the participants in the interaction attribute meaning to events, evaluate each other's actions, and develop their own motives for subsequent responses.

Scientific research also distinguishes between revenge as an actual behavioral act and revenge as an internal desire or intention to retaliate [15]. At the same time, some scholars equate or closely associate the concepts of revenge and punishment. Within this perspective, revenge is viewed as a response to a perceived violation of norms or inflicted harm, aimed at imposing certain negative consequences on the person considered responsible for the wrongdoing [1].

A distinct line of research on the phenomenon of revenge is represented by M. E. McCullough's evolutionary approach [12]. According to the scholar, the desire for revenge is a result of human evolutionary development and emerged as a mechanism that may have contributed to survival and the protection of personal interests in the past.

This perspective is supported by other researchers who point to the existence of biological, evolutionary, and instinctive foundations of revenge associated with basic mechanisms of self-protection and defensive responses [6].

M. E. McCullough and C. V. Witvliet [13] emphasize that the desire for revenge is shaped by a combination of factors, including biological characteristics of the individual, psychological processes, and cultural norms. The researchers suggest that revenge should be understood not as an isolated act but as an element of interaction between parties involved in a conflict, in which the harmed individual seeks to respond to a previous wrongdoing inflicted by another party.

A similar perspective can be observed in the concept proposed by J. Elster [5], who describes revenge as a deliberate desire to inflict harm on the person responsible for one's experienced suffering, even when such behavior involves certain risks for the individual seeking revenge. S. Uniacke [17], in turn, defines revenge as a specific form of retaliation aimed at restoring a sense of control through a response to experienced humiliation, offense, or psychological harm.

Some researchers consider revenge not only as a behavioral act but also as a symbolic message associated with the interpretation of the meaning of a particular situation. Thus, S. D. Boon and S. M. Yoshimura [3] conceptualize revenge as a process of meaning exchange, within which not only the actions of the participants involved in the interaction are important, but also their perceptions, emotional responses, motives, goals, and previous experiences.

F. D. Fincham [7] emphasizes that the likelihood of revenge increases when an individual perceives another person's actions as a threat to their positive self-image and as a violation of moral norms. In this context, the primary motives underlying retaliatory behavior include the desire to restore equality, justice, and reciprocity. The findings of empirical studies confirm that feelings of injustice are positively associated both with the desire for revenge and with fantasies about carrying it out [18]. It has been established that the experience of injustice may mediate the relationship between the number of traumatic events experienced by an individual and the intensity of revenge-related tendencies or revenge fantasies [9].

Cultural norms, social expectations, and widely shared societal perceptions of justice have a significant influence on the content and manifestations of revenge. R. Von Sinner and E. R. Westphal [19] emphasize that the perception of revenge as acceptable or effective depends on the characteristics of the individual making the evaluation, as well as on the specific cultural and situational context.

M. E. McCullough and C. V. Witvliet [13] view the tendency toward revenge as psychologically associated with the norm of reciprocity. According to this approach, individuals tend to respond to inflicted harm with actions perceived as an equivalent response to the experienced violation. Such a reaction may be driven by the desire to restore a balance between one's own losses and the actions of the offender.

At the same time, revenge may have significant and unpredictable negative consequences. For a long period, psychological literature was dominated by the view that a pronounced desire for revenge could serve as an indicator of psychological dysfunction. Acts of revenge may take different forms depending on whether they are carried out by an individual or by a group of people. It is important to note that revenge is considered one of the factors that may underlie various forms of unlawful behavior, including violent crimes, stalking, and manifestations of discriminatory behavior.

M. E. McCullough [11] identifies three main functions that may sustain retaliatory actions. First, revenge may be viewed as a means of restoring balance between the parties involved in a conflict, when an individual perceives it as a morally justified response to the harm inflicted. Second, it may serve a normative function by acting as a form of signal to the offender and the social environment regarding the unacceptability of certain behaviors. Third, revenge may be aimed at demonstrating one's personal values, dignity, and the need for respect.

Overall, the ultimate goal of a retaliatory act is often the desire to restore justice: an individual who has experienced harm seeks to obtain some form of compensation or retribution for the suffering endured. The desire for revenge may be associated with the need to regain a sense of control over the situation and one's own position following an experience of wrongdoing.

Thus, revenge can be viewed as a complex psychological phenomenon that combines emotional experiences, cognitive appraisal of the situation, and a behavioral response to perceived injustice. It may serve the function of restoring a subjective sense of justice, regaining control over the situation, or attempting to influence the offender by imposing negative consequences.

**The aim of the study** is to determine the characteristics of the relationship between the desire for revenge, psychological resilience, and psychological well-being among civilian men.

**Presentation of the main research findings.** The empirical study was conducted during 2023–2026. It involved civilian men (264 male participants: 136 young adults and 128 middle-aged adults). The empirical study was conducted online, with participants completing a questionnaire via Google Forms.

The following empirical research methods were employed: the «Interpersonal Unforgiveness in Close Relationships» Diagnostic Scale (developed by M. E. McCullough, K. K. Rachal, S. J. Sandage, E. L. Worthington, S. V. Brown, T. L. Hight; Ukrainian-language adaptation by S. L. Kravchuk); the «Diagnostic Assessment of Individual Psychological Resilience» Methodology (developed by S. L. Kravchuk); the Psychological Well-Being Scale (developed by C. Ryff; Ukrainian-language adaptation by S. Karskanova); the research questionnaire «Assessment of Attitudes Toward Life» (developed by S. L. Kravchuk); the «Civic Identity» Questionnaire (developed by I. Petrovska); and the Collective Identity Questionnaire (developed by R. Luhtanen and J. Crocker; Ukrainian-language adaptation by A. V. Hafiatulina).

The results of the Kolmogorov-Smirnov test indicated statistically significant deviations of the distributions of the studied variables from the normal distribution. Therefore, a non-parametric method – Spearman's rank correlation coefficient – was selected to analyze the relationships between the variables. The results of the empirical study are presented in Table 1.

The results of the study demonstrated the presence of significant positive correlations among civilian men between the desire for revenge against the occupiers/enemies of Ukraine and such psychological factors as psychological resilience ($\rho = 0.38$, $p < 0.001$), national identity ($\rho = 0.34$, $p < 0.001$), and civic identity ($\rho = 0.33$, $p < 0.001$).

In addition, statistically significant associations were found between the desire for revenge in response to experienced interpersonal injustice and a range of individual psychological characteristics of personality. Within the group of civilian men, a number of negative correlations were identified between the level of revenge motivation in interpersonal interactions and the following indicators: the tendency to promote good under all circumstances ($\rho = -0.45$, $p < 0.001$), the sense of

Table 1

**Significant correlations between revenge motivation and psychological characteristics among civilian men**

| Type of revenge motivation | Psychological characteristic | Spearman's ρ | p (sig) |
|---|---|---|---|
| Desire for revenge against the occupiers/enemies of Ukraine | Psychological resilience | 0.38 | < 0.001 |
| | National identity | 0.34 | < 0.001 |
| | Civic identity | 0.33 | < 0.001 |
| Desire for revenge in response to interpersonal injustice | Tendency to promote good under all circumstances | −0.45 | < 0.001 |
| | Sense of happiness | −0.43 | < 0.001 |
| | Satisfaction with family life | −0.39 | < 0.001 |
| | Awareness of the significance of one's own activities in life | −0.37 | < 0.001 |
| | Psychological well-being | −0.36 | < 0.001 |
| | Psychological resilience | −0.35 | < 0.001 |
| | Understanding of one's own life purpose | −0.34 | < 0.01 |
| | Recent life satisfaction | −0.31 | < 0.001 |
| | Satisfaction with relationships with other people | −0.29 | < 0.001 |

happiness ($\rho = -0.43$, $p < 0.001$), satisfaction with family life ($\rho = -0.39$, $p < 0.001$), psychological well-being ($\rho = -0.36$, $p < 0.001$), awareness of the significance of one's own activities in life ($\rho = -0.37$, $p < 0.001$), psychological resilience ($\rho = -0.35$, $p < 0.001$), understanding of one's own life purpose ($\rho = -0.34$, $p < 0.01$), recent life satisfaction ($\rho = -0.31$, $p < 0.001$), as well as satisfaction with relationships with other people ($\rho = -0.29$, $p < 0.001$).

The obtained results indicate that, among civilian men, negative associations were identified between the desire for revenge in response to experienced interpersonal injustice and indicators of psychological well-being and psychological resilience.

These findings are consistent with the results of a number of international studies that have established a negative relationship between vindictiveness and indicators of mental health and psychological well-being. In particular, empirical research has demonstrated that a pronounced desire for revenge is associated with lower levels of psychological well-being and deterioration of an individual's mental state [21]. A number of scientific studies have revealed associations between vindictiveness and symptoms of post-traumatic stress disorder [18], as well as somatic consequences, including cardiovascular disorders [20].

It was also found that individuals who tend to avoid social interactions or engage in retaliatory behaviors are more likely to demonstrate increased self-criticism and negative self-attitudes, which are associated with more pronounced depressive symptoms [2]. The findings of the study [10] showed that revenge motivation positively correlates with depression, low self-esteem, anxiety, and avoidance of closeness with God. At the same time, excessive self-criticism intensifies psychological distress, whereas a kind and supportive attitude toward oneself and others contributes to the reduction of depressive symptoms [2].

It should be noted that it is precisely the provocative nature of revenge that distinguishes it from the broader phenomenon of aggression. Although experienced injustice may provoke an aggressive reaction, revenge always presupposes the existence of a prior act that an individual interprets as offensive, humiliating, or unjust. In psychological science, revenge is considered a specific form of aggressive behavior that emerges when an individual perceives themselves as the injured party and believes that a response to the inflicted harm is necessary. Thus, revenge can be defined as an action or an emotion-motivational process involving an aggressive response to subjectively perceived aggression from another person. At the same time, in the absence of prior provocation, an aggressive act may be regarded as aggression but not necessarily as revenge.

**Conclusions of this study and prospects for further research in this area.** Despite the substantial body of theoretical and empirical research, contemporary psychology continues to debate the conceptual content and definition of the phenomenon of revenge. The psychological basis of revenge is the experience of injustice, which arises from the evaluation of another person's actions as morally wrong, offensive, or unjustified. In this context, revenge may be viewed as a form of retaliation for a perceived violation of justice, as well as one of the motives that may underlie aggressive and violent behavior. Revenge largely depends on the process of interpreting another person's behavior and assigning specific symbolic meaning to it. Not all negative events or interpersonal conflicts lead to the emergence of vengeful intentions. A decisive factor is the subjective appraisal of a situation as humiliating, provocative, unjust, or threatening to a positive self-image. It is precisely the perception of another person's actions as an intentional offense or moral violation that may activate anger and contribute to the development of revenge motivation.

Revenge may be viewed as a specific form of aggressive response that emerges when an individual experiences themselves as a victim of unjust treatment or provocation. Its specificity lies not only in the act of causing harm to another person but also in the presence of a prior experience of injustice and a subjective belief in the necessity of restoring justice.

An important factor in the formation of revenge reactions is the cultural context. Social norms, values, and expectations determine the extent to which a particular form of revenge may be perceived as acceptable, justified, or even necessary. Therefore, manifestations of revenge cannot be considered outside the specific cultural and social

environment in which systems of beliefs regarding honor, justice, punishment, and reciprocity are formed. One of the key emotional factors associated with revenge is anger. The experience of anger often serves as a trigger for revenge intentions, as it is directed toward overcoming feelings of offense, humiliation, or injustice.

Thus, the results of the conducted analysis indicate that revenge is a multidimensional psychological phenomenon formed at the intersection of cognitive appraisals, emotional experiences, personality characteristics, and sociocultural factors. The desire for revenge may arise as a response to experienced injustice and a perceived violation of the sense of justice; however, its enactment does not necessarily contribute to an individual's psychological recovery. On the contrary, numerous studies indicate that vengeful tendencies may be associated with decreased psychological well-being, increased negative emotional states, and difficulties in interpersonal interactions.

The obtained research findings demonstrated the presence of specific associations between the desire for revenge and a number of psychological characteristics of civilian men. It was established that the desire for revenge toward the occupiers/enemies of Ukraine has significant positive correlations with the level of psychological resilience, as well as with indicators of national and civic identity. This may indicate that, under conditions of threat and collective traumatization, the desire to oppose an external enemy may be associated with the activation of personal resilience resources and a sense of belonging to the national community.

At the same time, the desire for revenge in response to experienced interpersonal injustice was found to be associated with a number of negative psychological characteristics. Among civilian men, statistically significant negative correlations were identified between the level of vindictiveness in interpersonal interactions and indicators of psychological well-being, including the sense of happiness, life satisfaction, satisfaction with family relationships, and satisfaction with relationships with other people. In addition, an inverse relationship was found between the desire for revenge and the ability to promote good under all circumstances, awareness of the significance of one's own activities, understanding of one's life purpose, as well as the level of psychological resilience.

Thus, the findings of the study indicate differences in the psychological nature of the desire for revenge depending on its direction. An orientation toward revenge against an external enemy may serve the function of maintaining a sense of identity and mobilizing internal personal resources, whereas the desire for revenge in the interpersonal domain is associated with decreased psychological well-being, life satisfaction, and personal resilience. Therefore, vindictiveness in the context of personal injustice may be considered a psychological factor associated with the deterioration of an individual's adaptive resources.

In future research, we plan to examine how the desire for revenge changes depending on the time elapsed after a traumatic event and how these changes are related to the restoration of psychological well-being.

**BIBLIOGRAPHY:**

1. Aquino K., Tripp T. M., Bies R. J. How employees respond to personal offense: the effects of blame attribution, victim status, and offender status on revenge and reconciliation in the workplace. Journal of Applied Psychology. 2001. Vol. 86. P. 52–59. DOI: https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.52

2. Barcaccia B., Salvati M., Pallini S., Baiocco R., Curcio G., Mancini F., Vecchio G. M. Interpersonal Forgiveness and Adolescent Depression. The Mediational Role of Self-reassurance and Self-criticism. Journal of Child and Family Studies. 2020. Vol. 29, No 2. P. 462–470. DOI: https://doi.org/10.1007/s10826-019-01550-1

3. Boon S. D., Yoshimura S. M. Revenge as social interaction: Merging social psychological and interpersonal communication approaches to the study of vengeful behavior. Social and Personality Psychology Compass. 2020. Vol. 14, No 9. Article e12554. DOI: https://doi.org/10.1111/spc3.12554

4. Echeburúa E., & Amor P. J. Memoria traumática: Estrategias de afrontamiento adaptativas e inadaptativas [Traumatic memories: Adaptive and maladaptive coping strategies]. Terapia Psicológica. 2019. Vol. 37, No 1. P. 71–80. DOI: https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000100071

5. Elster J. Norms of revenge. Ethics. 1990. Vol. 100. P. 862–885. URL: https://www.jstor.org/stable/2381783

6. Fatfouta R., Merkl A. Associations between obsessive compulsive symptoms, revenge, and the perception of interpersonal transgressions. Psychiatry Research. 2014. Vol. 219. P. 316–321. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.05.038

7. Fincham F. D. The kiss of the porcupines: From attributing responsibility to forgiving. Personal Relationships. 2000. Vol. 7. P. 1–23. URL: https://fincham.info/papers/pr-kiss.pdf

8. Frijda N. H. *The lex talionis: On vengeance.* Emotions: Essays on emotion theory / Eds. S. M. van Goozen, N. E. Van de Poll, & J. A. Sergeant. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates,1994. P. 263–289.

9. Goldner L., Lev-Wiesel R., Simon G. Revenge Fantasies After Experiencing Traumatic Events: Sex Differences. Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. Article e886. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00886

10. Kerlin A. M. Women in Christian Substance Abuse Treatment; Forgiveness, Attachment Styles, and Improvements in Co-occurring Mental Health Symptoms. Journal of Religion & Health. 2020. Vol. 59, No 6. P. 3168–3192. DOI: https://doi.org/10.1007/s10943-019-00948-x

11. McCullough M. E. *Beyond Revenge: The Evolution of the Forgiveness Instinct*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 298 p.

12. McCullough M. E., Kurzban R., Tabak B. A. Putting revenge and forgiveness in an evolutionary context. Behavioral and Brain Sciences. 2013. Vol. 36. P. 41–58. DOI: https://doi.org/10.1017/S0140525X12001513

13. McCullough M. E., Witvliet C. V. *The psychology of forgiveness.* The handbook of positive psychology / Eds.C. R. Snyder & S. J. Lopez. Oxford, UK: Oxford University Press, 2002. P. 446–455.

14. Reiss S., Havercamp S. M. Toward a comprehensive assessment of fundamental motivation: Factor structure of the Reiss profiles. Psychological Assessment. 1998. Vol. 10. P. 97–106. DOI: https://doi.org/10.1037/1040-3590.10.2.97

15. Schumann K., Ross M. The benefits, costs, and paradox of revenge. Social and Personality Psychology Compass. 2010. Vol. 4, No 12. P. 1193–1205. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00322.x

16. Stuckless N., Goranson R. The Vengeance Scale: Development of a measure of attitudes toward revenge. Journal of Social Behavior and Personality. 1992. Vol. 7. P. 25–42.

17. Uniacke S. Why is revenge wrong? Journal of Value Inquiry. 2000. Vol. 34. P. 61–69. URL: https://philpapers.org/rec/UNIWIR

18. Van Denderen M., De Keijser J., Gerlsma C., Huisman M., &Boelen P. A. Revenge and psychological adjustment after homicidal loss. Aggressive Behavior. 2014. Vol. 40, No 6. P. 504–511. DOI: https://doi-org.proxyub.rug.nl/10.1002/ab.21543

19. Von Sinner R., Westphal E. R. Lethal violence, the lack of resonance and the challenge of forgiveness in Brazil. Estudos Teologicos. 2019. Vol. 59, No 1. P. 94–107. DOI: https://doi.org/10.22351/et.v59il.3658

20. Witvliet C., Ludwig T. E., Vander Laan K. L. Granting forgiveness or harboring grudges: Implications for emotion, physiology, and health. Psychological Science. 2001. Vol. 12, No 2. P. 117–123. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-9280.00320

21. Wulandari I., Megawati F. The Role of Forgiveness on Psychological Well-Being in Adolescents: A Review Advances in Social Science. Education and Humanities Research. 2020. Vol. 395. P. 99–103. DOI: https://doi.org/10.2991/assehr.k.200120.022

**REFERENCES:**

1. Aquino, K., Tripp, T. M., & Bies, R. J. (2001). How employees respond to personal offense: The effects of blame attribution, victim status, and offender status on revenge and reconciliation in the workplace. Journal of Applied Psychology, 86(1), 52–59. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.52 [in English].

2. Barcaccia, B., Salvati, M., Pallini, S., Baiocco, R., Curcio, G., Mancini, F., & Vecchio, G. M. (2020). Interpersonal forgiveness and adolescent depression: The mediational role of self-reassurance and self-criticism. Journal of Child and Family Studies, 29(2), 462–470. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01550-1 [in English].

3. Boon, S. D., & Yoshimura, S. M. (2020). Revenge as social interaction: Merging social psychological and interpersonal communication approaches to the study of vengeful behavior. Social and Personality Psychology Compass, 14(9), Article e12554. https://doi.org/10.1111/spc3.12554 [in English].

4. Echeburúa, E., & Amor, P. J. (2019). Memoria traumática: Estrategias de afrontamiento adaptativas e inadaptativas [Traumatic memories: Adaptive and maladaptive coping strategies]. Terapia Psicológica, 37(1), 71–80. https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000100071 [in English].

5. Elster, J. (1990). Norms of revenge. Ethics, 100(4), 862–885. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/2381783 [in English].

6. Fatfouta, R., & Merkl, A. (2014). Associations between obsessive compulsive symptoms, revenge, and the perception of interpersonal transgressions. Psychiatry Research, 219(2), 316–321. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.05.038 [in English].

7. Fincham, F. D. (2000). The kiss of the porcupines: From attributing responsibility to forgiving. Personal Relationships, 7(1), 1–23. Retrieved from: https://fincham.info/papers/pr-kiss.pdf [in English].

8. Frijda, N. H. (1994). The lex talionis: On vengeance. In S. M. van Goozen, N. E. Van de Poll, & J. A. Sergeant (Eds.), Emotions: Essays on emotion theory (pp. 263–289). Lawrence Erlbaum Associates. [in English].

9. Goldner, L., Lev-Wiesel, R., & Simon, G. (2019). Revenge fantasies after experiencing traumatic events: Sex differences. Frontiers in Psychology, 10, Article 886. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00886 [in English].

10. Kerlin, A. M. (2020). Women in Christian substance abuse treatment: Forgiveness, attachment styles, and improvements in co-occurring mental health symptoms. Journal of Religion and Health, 59(6), 3168–3192. https://doi.org/10.1007/s10943-019-00948-x [in English].

11. McCullough, M. E. (2008). Beyond revenge: The evolution of the forgiveness instinct. Jossey-Bass. [in English].

12. McCullough, M. E., Kurzban, R., & Tabak, B. A. (2013). Putting revenge and forgiveness in an evolutionary context. Behavioral and Brain Sciences, 36(1), 41–58. https://doi.org/10.1017/S0140525X12001513 [in English].

13. McCullough, M. E., & Witvliet, C. V. O. (2002). The psychology of forgiveness. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 446–455). Oxford University Press. [in English].

14. Reiss, S., & Havercamp, S. M. (1998). Toward a comprehensive assessment of fundamental motivation: Factor structure of the Reiss profiles. Psychological Assessment, 10(2), 97–106. https://doi.org/10.1037/1040-3590.10.2.97 [in English].

15. Schumann, K., & Ross, M. (2010). The benefits, costs, and paradox of revenge. Social and Personality Psychology Compass, 4(12), 1193–1205. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00322.x [in English].

16. Stuckless, N., & Goranson, R. (1992). The Vengeance Scale: Development of a measure of attitudes toward revenge. Journal of Social Behavior and Personality, 7(1), 25–42. [in English].

17. Uniacke, S. (2000). Why is revenge wrong? Journal of Value Inquiry, 34(1), 61–69. Retrieved from: https://philpapers.org/rec/UNIWIR [in English].

18. Van Denderen, M., De Keijser, J., Gerlsma, C., Huisman, M., & Boelen, P. A. (2014). Revenge and psychological adjustment after homicidal loss. Aggressive Behavior, 40(6), 504–511. https://doi.org/10.1002/ab.21543 [in English].

19. Von Sinner, R., & Westphal, E. R. (2019). Lethal violence, the lack of resonance and the challenge of forgiveness in Brazil. Estudos Teológicos, 59(1), 94–107. https://doi.org/10.22351/et.v59i1.3658 [in English].

20. Witvliet, C. V. O., Ludwig, T. E., & Vander Laan, K. L. (2001). Granting forgiveness or harboring grudges: Implications for emotion, physiology, and health. Psychological Science, 12(2), 117–123. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00320 [in English].

21. Wulandari, I., & Megawati, F. (2020). The role of forgiveness on psychological well-being in adolescents: A review. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 395, 99–103. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200120.022 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 377.8:378.091.3:159.923.2
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.19

***Алла КРОХМАЛЬ***
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*доцент кафедри іноземної філології та перекладу,*
*Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова*
*krokhmal.alla@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-9490-489X*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

***Анотація. Метою статті є** теоретичне обґрунтування психологічних і педагогічних чинників, що впливають на формування альтернативної позиції професійної реалізації майбутніх філологів, а також узагальнення практичного досвіду їх реалізації в освітньому процесі. **Методологія.** Для досягнення поставленої мети використано комплекс загальнонаукових методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел із проблеми дослідження. Практичну основу становили педагогічне спостереження, аналіз власного досвіду професійної діяльності автора та узагальнення результатів роботи зі студентами спеціальності В11.041 «Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» Харківського національного університету імені О.М. Бекетова. **Наукова новизна** полягає у тому, що у статті проаналізовано сутність поняття альтернативної позиції професійної реалізації студентів та визначено її місце у сучасній системі професійної підготовки майбутніх філологів. Установлено, що процес її формування визначається взаємодією психологічних і педагогічних та соціальних чинників. До психологічних чинників віднесено мотивацію, самооцінку, саморефлексію, професійну мотивацію, професійну ідентичність, позитивне ставлення до майбутньої професії, усвідомлення професійних перспектив і професійне спілкування. Обґрунтовано, що педагогічними чинниками є мотиваційне стимулювання, створення гнучкого освітнього середовища, розвиток професійної мобільності, критичного мислення, професійна спрямованість навчання, компетентнісний підхід та міждисциплінарна інтеграція. **Висновки.** Доведено, що ефективне формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів можливе за умови комплексного поєднання психологічних і педагогічних чинників, інтеграції теоретичної підготовки з практичною діяльністю та створення сучасного освітнього середовища, орієнтованого на потреби ринку праці. Запропоновані підходи сприяють підвищенню професійної мобільності, конкурентоспроможності майбутніх фахівців та їхньої готовності до професійної діяльності в різних сферах застосування філологічної освіти.*

***Ключові слова:** професійна реалізація, альтернативна позиція професійної реалізації майбутніх філологів, психологічні чинники, педагогічні чинники, професійна мотивація, практико-орієнтоване навчання, геодезія та землеустрій.*

***Alla KROKHMAL***
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation,*
*O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv*
*krokhmal.alla@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-9490-489X*

# PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF FORMING AN ALTERNATIVE POSITION OF PROFESSIONAL REALIZATION OF FUTURE PHILOLOGISTS

***Abstract. The purpose** of the article is to theoretically substantiate the psychological and pedagogical factors that influence the formation of an alternative position of professional realization of future philologists, as well as to generalize the practical experience of their implementation in the educational process. To achieve the set goal, a set of general scientific **research methods** was used: analysis, synthesis, comparison and generalization of scientific sources on the research problem. The practical basis was pedagogical observation, analysis of the author's own experience of professional activity and generalization of the results of work with students of the specialty B11.041 «Philology (Germanic languages*

© А. Крохмаль, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*and literatures (including translation), the first – English)» of O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv.* ***The scientific novelty*** *is the fact that the article analyzes the essence of the concept of alternative professional realization of students and determines its place in the modern system of professional training of future philologists. It is established that the process of its formation is determined by the interaction of psychological and pedagogical factors. Psychological factors include motivation, self-esteem, self-reflection, professional motivation, professional identity, positive attitude towards the future profession, awareness of professional prospects, and professional communication. It is substantiated that pedagogical factors are motivational stimulation, creation of a flexible educational environment, development of professional mobility, critical thinking, professional orientation of training, competency-based approach and interdisciplinary integration.* ***Conclusions.*** *It is proved that the effective formation of an alternative position of professional realization of students is possible under the condition of a comprehensive combination of psychological and pedagogical factors, integration of theoretical training with practical activities and creation of a modern educational environment focused on the needs of the labor market. The proposed approaches contribute to increasing professional mobility, competitiveness of future specialists and their readiness for professional activity in various areas of application of philological education.*

***Key words:*** *professional realization, alternative position of professional realization, philological students, psychological factors, pedagogical factors, professional motivation, practice-oriented learning, GIS.*

**Постановка проблеми.** В умовах сучасних трансформацій українського суспільства сьогодні особливої уваги заслуговує освітній процес в університетах, що готують молодих фахівців, необхідних країні. Проблема професійної реалізації є достатньо вагомою в суспільстві, оскільки багато молодих людей їдуть з України закордон, не маючи можливості професійної реалізації на українському ринку праці. Однією з причин відсутності можливості професійної реалізації молоді в українському суспільстві є низькі заробітні плати, але більш вагомою причиною є відсутність знань усіх сфер, де вони можуть мати можливість реалізуватися відповідно до здобутої кваліфікації. Саме тому університети мають приділяти велику увагу формуванню у студентів альтернативної позиції професійної реалізації з метою формування у них не лише чіткого розуміння усіх професійних сфер відповідно до їхньої спеціальності, а й завдяки практиці, мати розуміння в якій саме сфері їм цікаво працювати й професійно розвиватися.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Питання професійного становлення особистості, професійної реалізації та професійного саморозвитку особистості досліджуються багатьма вченими в педагогіці. Водночас із вивченням внутрішніх і зовнішніх чинників, що впливають на розвиток особистості, які розглядаються в працях І. Дружиніної [3]. Т. Ямчук розглядає психологічні детермінанти, як чинники формування професійної ідентичності майбутніх фахівців [10]. Питаннями педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців займалися такі вчені, як Т. Шмоніна, Л. Сподін та Т. Гуцан [2; 8; 9].

Водночас аналіз наукових праць багатьох українських та іноземних учених свідчить про те, що питання формування альтернативної позиції професійної реалізації молодих фахівців в Україні потребує вивчення, що забезпечить у подальшому формування у випускників університетів залишатись і розвиватись у своїй професії саме в Україні.

**Мета статті** – теоретичне й практичне обґрунтування педагогічних і психологічних чинників, що впливають на формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів на прикладі студентів Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова спеціальності В11.041 «Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)».

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «альтернативна позиція професійної реалізації» тісно пов’язана з такими науковими напрямами, як педагогіка, психологія й соціологія, та зі здатністю особистості пристосовуватися та реалізовуватися у професійній сфері відповідно до вимог і потреб суспільства та його змін, що є результатом розвитку цього суспільства. Питання формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів, зокрема студентів-філологів, сьогодні для України є надзвичайно важливим і гострим. Випускники університетів мають чітко розуміти і мати не лише теоретичні знання, а й практичне уявлення про ті сфери і напрями, де вони мають можливість реалізовуватися у професії згідно з отриманими дипломами. Із погляду соціології це надзвичайно важливе питання, оскільки демографічна проблема, яка

вже виникає в українському суспільстві, може бути вирішена залученням молодого покоління до життя й праці в Україні.

Вирішення проблеми формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів, що є рішенням соціальної проблеми, є результатом впливу педагогічних й психологічних чинників, що впливають на її формування. Розкриваючи поняття педагогічних та психологічних чинників, що впливають на формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів, слід, перш за все, визначитися з поняттям «чинник» узагалі. За визначенням Т. Ю. Ямчук, чинник є похідним поняттям від понять «чинити», «діяти» як умови, що має прямий вплив на перебіг певного явища [10]. Із погляду психології виділяють зовнішні й внутрішні чинники, що впливають на особистість. До зовнішніх чинників відносять саме соціальні, що можуть виступати як стимулом для формування особистості, так і гальмом. Внутрішні чинники, на думку І. А. Дружиніної, є взаємовпливом якостей та властивостей особистості, що за певних умов не можуть реалізовуватися, і, таким чином, можна говорити про психологічний потенціал особистості, що є само по собі потенційною енергією [3].

Якщо дивитися на психологічні чинники з погляду формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів вищої школи, то можна чітко виділити зовнішні й внутрішні чинники її формування. До зовнішніх чинників формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів можна віднести такі соціальні факти сучасного українського суспільства, як економічний спад, нестача робітників у всіх сферах, небезпека життя й багато інших, що є результатом війни, яка триває нині на території України. Особливо гостро ці чинники проявляються в містах, що знаходяться недалеко від лінії фронту, наприклад Харків. Із погляду внутрішніх чинників для студентів іноземної філології можна перетворити їхній психологічний потенціал (потенційну енергію) на фактичний, що знаходить свою реалізацію у професійній сфері. Досягти цього можна так саме за допомогою практичного застосування теоретичних знань під час практичної підготовки у професійній сфері. Тобто з погляду чинників, що впливають на формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів, слід зазначити, що це той вплив на молоде покоління, що за умов правильного підходу допоможе сформувати у них альтернативну позицію професійної реалізації саме у своїй країні, незважаючи на ті соціальні процеси, що в ній відбуваються.

Т. Ю. Ямчук виділяє певну категорію психологічних детермінантів, що сприяють розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців, серед яких: ідеальні образи професії, поінформованість, усвідомлення своєї приналежності до професії, емоційно-позитивне сприйняття майбутньої професії, можливість соціальних перспектив у професії, професійне спілкування і взаємодія студентів із фахівцями професійної спільноти та ін. [10]. Із погляду педагогіки ці психологічні детермінанти є чинниками, що впливають і на формування альтернативи професійної реалізації майбутнього фахівця. Серед названих детермінантів слід зазначити поінформованість, емоційно позитивне сприйняття майбутньої професії, можливість соціальних перспектив у професії, професійне спілкування та взаємодію студентів із фахівцями професійної спільноти, коли йдеться про формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів іноземної філології Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова. Поінформованість – це той детермінант, що є основою у формуванні альтернативної позиції професійної реалізації, оскільки перш ніж спробувати свої знання під час практики, студенти мають їх отримати, а разом із цим й інформацію, у яких саме сферах вони можуть реалізовуватись як професіонали. Наприклад, вступаючи на іноземну філологію, абітурієнти часто уявляють себе як викладачі або перекладачі, але в процесі навчання вони знайомляться з багатьма іншими сферами, де вони можуть реалізовуватися, маючи диплом бакалавра або магістра іноземної філології, а саме: медіа, діджітал-комунікації, копірайтинг, аудіовізуальний переклад, контент-менеджмент та ін. Емоційно позитивне сприйняття майбутньої професії є тим детермінантом, що сприяє формуванню у студентів залишатись у професії згідно з отриманим дипломом. Цей детермінант гарно проявляється саме в практичних спробах себе в різних сферах. Із цією метою проводяться не лише практики в кінці кожного

курсу, а й на практичних заняттях студенти мають можливість спробувати себе як фахівці в тій чи іншій сфері. Наприклад, на заняттях з аудіовізуального перекладу студенти мають можливість представити свої проєкти з перекладу медійної продукції або ж виступити перекладачами на презентаціях студентів технічних спеціальностей, зокрема спеціальності «Геодезія та землеустрій». У процесі формування альтернативної позиції професійної реалізації у студентів іноземної філології ХНУМГ ім. О.М. Бекетова велика увага приділяється такому детермінанту, як професійне спілкування та взаємодія студентів із фахівцями професійної спільноти. Кожен рік студенти мають можливість брати участь у міжнародному форумі іноземними мовами «Дослідження і освіта у глобалізованому світі: процеси євроінтеграції», що проводиться на базі ХНУМГ ім. О.М. Бекетова за підтримки міжнародної організації TESOL Ukraine. На форумі студенти мають можливість представити результати своїх досліджень, узяти участь в обговоренні професійних проблем, поспілкуватися з представниками не лише інших вищих навчальних закладів України, а й із представниками університетів з усього світу.

Розглядаючи педагогічні чинники, що впливають на формування альтернативної позиції професійної реалізації, слід дати визначення поняттю «педагогічні чинники». Із погляду педагогіки чинники – це сукупність педагогічних факторів, що сприяють розвитку формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів вищої школи. Т. Шмоніна вважає, що під педагогічними умовами слід розуміти якісні характеристики основних важливих процесів, явищ, чинників освітнього середовища, які: упроваджуються й реалізуються цілеспрямовано в освітньому середовищі; уможливлюють упровадження педагогічних завдань; зумовлюють планомірне дослідження та сприяють його апробації; привносять ефективні результати навчального-виховного процесу [9]. Своєю чергою, Л. Сподін розглядає поняття «педагогічні умови» як підпорядкованість зовнішнім і внутрішнім чинникам, де зовнішні чинники впливають на зміст, організацію навчально-виховного процесу закладу освіти, удосконалення освітнього матеріалу, міжособистісні взаємодії майбутніх фахівців; внутрішні чинники сприяють надбанню професійної мотивації, досягненню самовдосконалення, формуванню вподобань та зацікавленості у професійному становленні [8, с. 47].

Із погляду видів педагогічних чинників різні вчені дають різні класифікації. Т. Гуцан визначає такі педагогічні умови: 1. Оновлення змісту професійної підготовки шляхом розроблення та впровадження в навчальний процес спецкурсів, які доповнюють навчальний план. 2. Формування у студентів позитивної мотивації до професійної діяльності. 3. Підвищення якісного рівня діяльності кафедри та моніторинг змін на основі розроблення і реалізації комплексної цільової програми [2, с. 9].

На основі аналізу робіт учених-педагогів та з практичного досвіду роботи зі студентами іноземної філології Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова виділено основні чинники, що сприяють формуванню альтернативної позиції професійної реалізації студентів: мотиваційне стимулювання, гнучке освітнє середовище, формування професійної мобільності, розвиток критичного мислення, компетентнісний підхід, професійна спрямованість навчання, міждисциплінарна інтеграція.

Одним із важливих чинників у педагогіці у формуванні альтернативної позиції професійної реалізації студентів є мотивація. На практичних заняттях та лекціях студенти завжди мають чути мету, з якою вони вивчають цей курс та конкретну тему. У них має постійно формуватися розуміння не лише предмета чи конкретної теми, а й розуміння, де саме та як вони зможуть застосувати ці знання практично у своєму професійному житті. Наприклад, вивчаючи курс аудіовізуального перекладу, студенти не лише відкривають для себе нову сферу, у якій вони можуть реалізовуватись як перекладачі, а й у самому курсі є певні теми, що знайомлять їх із більш вузьким, але сучасним напрямом реалізації у майбутній професії, наприклад інклюзією. У цій темі студенти знайомляться з особливостями перекладу для людей із проблемами слуху чи зору. Ураховуючи той факт, що наше суспільство все більше й більше говорить про інклюзію, оскільки багато людей з'являється з проблемами слуху та зору як результат отриманих травм і

поранень, ця сфера професійної реалізації для студентів є надзвичайно актуальною.

Процес навчання у вищій школі за останні роки повномасштабної війни в Україні зазнав багатьох змін, які постійно відбуваються відповідно до ситуації на той час, коли проходять заняття, у чому й полягає такий чинник, як гнучке освітнє середовище. У прифронтових містах, таких як Харків, навчання відбувається здебільшого онлайн, що є запорукою безпеки студентів і сприяє їх зосередженню на предметі, не викликаючи у них стрес. Але навіть коли практичні заняття або лекції проходять онлайн, може виникнути ситуація, коли з метою безпеки студенти мають від'єднатись і перейти в більш безпечні місця. У такому разі студентам пропонується виконати завдання асинхронно й прислати викладачеві. Це сприяє утриманню інтересу студента до предмету й засвоєння ним знань, які стануть йому в нагоді під час практики або ж на наступному практичному занятті. Так само в моменти перебоїв з електропостачанням робота зі студентами коригується, вносяться деякі корективи, щоб інтерес до предмета і майбутньої професії залишався високим та стійким.

Із цим чинником пов'язаний наступний, що є необхідним не лише для формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів, а й формує сучасних фахівців на ринку праці, здатних працювати в сучасному українському суспільстві, – чинник формування професійної мобільності. Цей чинник особливо проявляється під час практичної підготовки і практичних занять, де студенти виконують завдання, максимально наближені до професійного життя. Наприклад, студенти-магістри на практичних заняттях виступають перекладачами конференції, що проводиться серед студентів-бакалаврів першого курсу спеціальності «Геодезія та землеустрій». Такий вид роботи навчає їх не лише використовувати знання, отримані на багатьох курсах, пов'язаних з їхньою спеціальністю, та курсі аудіовізуального перекладу, а й учить професійній мобільності, умінню реагувати на обставини професійно й швидко, учить критичному мисленню.

Професійна спрямованість навчання є одним із чинників, що є необхідним, коли йдеться про формування альтернативної позиції професійної реалізації. Цей педагогічний підхід поєднує здобуття академічних знань із практичними потребами майбутньої професії. Вона формує у студентів мотивацію, професійні інтереси та навички. Саме у цьому полягає альтернативна позиція професійної реалізації студентів. Нині випускник факультету іноземної філології – це не лише перекладач чи викладач, як було багато років тому, а й спеціаліст у багатьох інших сферах, де він має можливість використовувати знання, отримані в університеті. Сьогодні студенти, що отримали диплом філолога іноземної філології, можуть знайти свою професійну реалізацію у сфері медіа, діджітал-комунікації, SMM, міжнародних проєктів, HR, копірайтингу, EdTech, контент-менеджменту та багатьох інших. Завдання вищої школи – побудувати навчальний процес так, щоб студенти не лише отримали інформацію про ці сфери, а й спробували себе в них на практиках або ж на практичних заняттях. Це допоможе їм визначитися з професійною сферою, у якій вони зможуть реалізовуватися в майбутньому відповідно до їхнього диплому, у чому й полягає формування альтернативної позиції професійної реалізації майбутніх спеціалістів.

**Висновки.** Проведене дослідження продемонструвало, які педагогічні й психологічні чинники впливають на формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів на прикладі студентів спеціальності В11.041 «Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова. До психологічних чинників були віднесені зовнішні соціальні обставини, пов'язані з воєнними, економічними та демографічними викликами та внутрішні особистісні ресурси студентів, такі як професійна мотивація, усвідомлення власного потенціалу, професійна ідентичність, позитивне ставлення до майбутньої професії та готовність до професійної мобільності.

До педагогічних чинників, що впливають на формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів, були віднесені мотиваційне стимулювання, створення гнучкого освітнього середовища, професійна спрямованість навчання, компетентнісний підхід, розвиток критичного мислення, міждисциплінарна

інтеграція та організація практико-орієнтованої підготовки. Було продемонстровано, наскільки важливим для формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів є поєднання теоретичних знань із практичним їх застосуванням із метою надання студентам можливості не лише дізнатися про можливі сфери їхньої професійної реалізації, а й спробувати себе практично у цих сферах. Саме такий підхід допомагає студентам зрозуміти, у якій саме сфері, відповідно до їхньої кваліфікації, вони б хотіли реалізовуватися.

Таким чином, слід зазначити, що на формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів впливають як педагогічні, так і психологічні чинники. Урахування цих чинників та застосування їх у комплексі сприяють формуванню альтернативної позиції професійної реалізації студентів, що є гарантією того, що після закінчення університету майбутні молоді спеціалісти реалізуються професійно у сфері, що відповідає їхній отриманій спеціальності.

Перспектива подальших досліджень полягає у поглибленому вивченні взаємозв'язку внутрішньої та зовнішньої мотивації майбутніх фахівців іноземної філології з формуванням їхньої альтернативної позиції професійної реалізації. Особливого значення набувають розроблення та експериментальна перевірка педагогічних умов і методичного забезпечення розвитку мотиваційної готовності студентів до усвідомленого вибору альтернативних напрямів професійної діяльності в умовах трансформації сучасного професійного середовища.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

2. Гуцан Т. Г. Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників : дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2011. С. 9–10.

3. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2009. 253 с.

4. Заволодько Г., Каук В. Підвищення мотивації та залученості студентів у навчальний процес: продуктові підходи та роль кооперації. Вища освіта України. 2025. № 4. С. 76–81. https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.4(99).10

5. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Психологічні чинники професійного вигорання працівників Державної фіскальної служби України : монографія. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. 254 с.

6. Кузікова С. Б., Пухно С. В. Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. Слобожанський науковий вісник. Серія «Психологія». 2024. № 1. С. 90–94. DOI: https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.16

7. Ременюк Я. Мотивація учіння студентів як предмет психологічного дослідження. Вісник Національного університету оборони України. 2025. № 1(83). С. 137–147. ttps://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-83-1-137-147

8. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 228 с.

9. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». Педагогічні науки. 2011. № 59. https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/3752/3283

10. Ямчук Т. Ю. Психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 23 с.

11. Rezvan O., Krokhmal A. Peculiarities of Pedagogical Internship Organization For Future Specialists of Foreign Philology in Blended Learning. Educational Challenges. 2022. Vol. 27, Issue 2. P. 169–184. DOI: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.12

**REFERENCES:**

1. Druzhynina, I. A. (2009). Psykholohichni chynnyky rozvytku profesiinoi identychnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Psychological factors in the development of professional identity of future practical psychologists] [Candidate dissertation, H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. [in Ukrainian].

2. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid. [in Ukrainian].

3. Hutsan, T. H. (2011). Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia ekonomiky do profilnoho navchannia starshoklasnykiv [Formation of future economics teachers' readiness for specialized education of high school students] [Candidate dissertation, Zhytomyr Ivan Franko State University]. [in Ukrainian].

4. Zavolodko, H., & Kauk, V. (2025). Pidvyshchennia motyvatsii ta zaluchenosti studentiv u navchalnyi protses: Produktovi pidkhody ta rol kooperatsii [Increasing student motivation and engagement in the educational process: Product approaches and the role of cooperation]. Vyshcha osvita Ukrainy, 4(99), 76–81. https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.4(99).10 [in Ukrainian].

5. Karamushka, L. M., Bondarchuk, O. I., & Hrubi, T. V. (2015). Psykholohichni chynnyky profesiinoho vyhorannia pratsivnykiv derzhavnoi fiskalnoi sluzhby Ukrainy [Psychological factors of professional burnout among employees of the State Fiscal Service of Ukraine]. Medobory-2006. [in Ukrainian].

6. Kuzikova, S. B., & Pukhno, S. V. (2024). Osoblyvosti motyvatsii navchannia studentiv pedahohichnykh spetsialnostei zakladu vyshchoi osvity [Specific features of learning motivation among students of pedagogical specialties in higher education institutions]. Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Psykholohiia, (1), 90–94. https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.16 [in Ukrainian].

7. Remeniuk, Ya. (2025). Motyvatsiia uchinnia studentiv yak predmet psykholohichnoho doslidzhennia [Students' learning motivation as a subject of psychological research]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy, 83(1), 137–147. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-83-1-137-147 [in Ukrainian].

8. Spodin, L. A. (2001). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi spriamovanosti osobystosti studentiv vyshchykh ahrarnykh zakladiv osvity [Pedagogical conditions for the formation of professional orientation of students of higher agricultural educational institutions] [Candidate dissertation, Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. [in Ukrainian].

9. Shmonina, T. A., & Hlukhov, I. H. (2011). Suchasni pidkhody do rozuminnia poniattia «pedahohichni umovy» [Modern approaches to understanding the concept of «pedagogical conditions»]. Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky», (59). Retrieved from https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/3752/3283 [in Ukrainian].

10. Yamchuk, T. Yu. (2017). Psykholohichni chynnyky rozvytku profesiinoi samoidentychnosti maibutnikh psykholohiv [Psychological factors in the development of professional self-identity of future psychologists] [Abstract of candidate dissertation, H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine]. [in Ukrainian].

11. Rezvan, O., & Krokhmal, A. (2022). Peculiarities of pedagogical internship organization for future specialists of foreign philology in blended learning. Educational Challenges, 27(2), 169–184. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.12

Дата першого надходження статті до видання: 03.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 37.013.73:2(477)(092)
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.20

***Олег КУЗЬМЕНКО***
*аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,*
*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*
***ORCID:*** *0009-0007-7290-3339*

***Василь ФАЗАН***
*доктор педагогічних наук, доктор теологічних наук, професор,*
*професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,*
*проректор з наукової роботи,*
*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*
*fazanvv@gmail.com*
***ORCID:*** *0000-0002-9823-3704*

# ОСВІТНЯ ФІЛОСОФІЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СВІТОГЛЯДІ ІВАНА ОГІЄНКА

***Анотація.*** *У статті здійснюється ґрунтовний аналіз освітньо-філософських засад педагогічної концепції Івана Огієнка як видатного українського науковця, педагога, державного діяча та культурного просвітителя. Розглядаються ключові ідеї мислителя щодо ролі освіти у формуванні національної свідомості, духовності та культурної ідентичності особистості. Особлива увага приділяється гуманістичній спрямованості його педагогічних поглядів, у яких освіта постає не лише як процес передачі знань, а й як важливий чинник морального виховання, духовного зростання та становлення гармонійної особистості.*

***Метою*** *статті є здійснення ґрунтовного аналізу освітньо-філософських засад педагогічної концепції Івана Огієнка, а також визначення її ролі у формуванні національної свідомості, духовності та культурної ідентичності особистості.* ***Методологія*** *роботи базується на системному та історико-педагогічному аналізі праць і поглядів мислителя з урахуванням поєднання національних традицій, християнських цінностей та загальнолюдських гуманістичних принципів в організації навчально-виховного процесу.* ***Наукова новизна*** *полягає у формуванні цілісного розуміння концепції Івана Огієнка, де освіта постає як чинник духовного зростання, виокремлюється ключова роль рідної мови як фундаменту навчання, а місія вчителя переосмислюється як діяльність духовного авторитету й наставника.* ***Висновки.*** *У висновках наголошено, що філософія освіти Івана Огієнка має виняткову актуальність для сучасної педагогічної науки та практики України, оскільки його ідеї щодо єдності інтелектуального розвитку, патріотизму та морального виховання є ефективним підґрунтям для вдосконалення національної системи освіти в умовах глобалізаційних викликів.*

***Ключові слова:*** *філософія освіти, педагогічна концепція, Іван Огієнко, національна ідентичність, духовність, гуманізм, рідна мова, виховання, освітній процес, культурна спадщина.*

***Oleg KUZMENKO***
*Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Andragogy,*
*Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*
***ORCID:*** *0009-0007-7290-3339*

***Vasyl FAZAN***
*Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Theological Sciences, Professor,*
*Professor at the Department of General Pedagogy and Andragogy,*
*Vice-Rector for Scientific Work,*
*Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*
*fazanvv@gmail.com*
***ORCID:*** *0000-0002-9823-3704*

© О. Кузьменко, В. Фазан, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

# EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN THE PEDAGOGICAL WORLDVIEW OF IVAN OHIENKO

***Abstract.*** *The article provides a thorough analysis of the educational and philosophical foundations of the pedagogical concept of Ivan Ohienko as an outstanding Ukrainian scientist, teacher, statesman and cultural educator. The thinker's key ideas regarding the role of education in the formation of national consciousness, spirituality and cultural identity of the individual are considered. Special attention is paid to the humanistic orientation of his pedagogical views, in which education appears not only as a process of transferring knowledge, but also as an important factor in moral education, spiritual growth and the formation of a harmonious personality.*

***The purpose*** *of the study is to carry out a thorough analysis of the educational and philosophical foundations of Ivan Ohiienko's pedagogical concept, as well as to determine its role in the formation of national consciousness, spirituality, and cultural identity of the individual.* ***The methodology*** *of the work is based on a systemic and historical-pedagogical analysis of the thinker's works and views, taking into account the combination of national traditions, Christian values, and universal humanistic principles in the organization of the educational process.* ***The scientific novelty*** *lies in the formation of a holistic understanding of Ivan Ohiienko's concept, where education appears as a factor of spiritual growth, the key role of the native language is highlighted as the foundation of learning, and the teacher's mission is reimagined as the activity of a spiritual authority and mentor.* ***The conclusions*** *emphasize that Ivan Ohiienko's philosophy of education is highly relevant for contemporary Ukrainian pedagogical science and practice, as his ideas regarding the unity of intellectual development, patriotism, and moral upbringing serve as an effective basis for improving the national educational system in the face of globalization challenges.*

***Key words:*** *philosophy of education, pedagogical concept, Ivan Ohienko, national identity, spirituality, humanism, native language, upbringing, educational process, cultural heritage.*

**Постановка проблеми.** В умовах сучасних глобалізаційних викликів та трансформації суспільства особливої ваги набуває потреба збереження національної ідентичності, розвитку духовності та виховання свідомого громадянина України. Сучасна освітня система потребує не лише модернізації технологій навчання, а й міцного філософсько-педагогічного підґрунтя, орієнтованого на національні цінності. У цьому контексті звернення до класичної вітчизняної педагогічної спадщини є надзвичайно актуальним практичним і науковим завданням. Потреба переосмислення минулого для розбудови сучасної школи зумовлює необхідність детального вивчення концепцій видатних українських мислителів.

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. Педагогічна та наукова спадщина Івана Огієнка привертала увагу багатьох українських дослідників, зокрема у галузях педагогіки, історії освіти та культурології. У наукових працях висвітлюються окремі аспекти його діяльності: мовознавчі ідеї, внесок у розвиток української школи, роль у формуванні духовних цінностей молоді. Освітньо-філософська спадщина України початку ХХ ст. перебуває у центрі уваги багатьох сучасних науковців. Різні аспекти становлення української школи, розвитку педагогічної думки та ролі національних діячів у цьому процесі досліджували такі вчені, як О. Сухомлинська, М. Євтух, В. Кремень та ін. Зокрема, у фокусі наукових розвідок часто постає постать Івана Огієнка як видатного українського науковця, педагога, державного діяча та культурного просвітителя. Проте, попри наявність праць, присвячених його біографії та релігійній діяльності, комплексний аналіз його педагогічної концепції крізь призму викликів сучасної освітньої системи потребує додаткового систематизованого вивчення.

Однак більшість досліджень має фрагментарний характер і не охоплює філософію освіти Огієнка як цілісне явище. Недостатньо уваги приділяється також практичному застосуванню його ідей у сучасному освітньому процесі, що зумовлює потребу у подальших комплексних дослідженнях.

**Мета статті** – здійснення ґрунтовного аналізу освітньо-філософських засад педагогічної концепції Івана Огієнка, визначення її ключових гуманістичних і національних чинників, а також обґрунтування актуальності його ідей для вдосконалення сучасної освітньої системи України.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах трансформації освітньої системи України особливої актуальності набуває звернення до національних педагогічних традицій та ідей видатних українських мислителів. Однією з ключових постатей у цьому контексті є Іван Огієнко, чия педагогічна спадщина поєднує глибокі філософські, культурні та духовні засади. Проблема полягає

у недостатньому осмисленні його філософії освіти як цілісної системи, що може бути адаптована до сучасних освітніх викликів. В умовах глобалізації, інформаційного суспільства та загроз національній ідентичності постає необхідність глибшого вивчення освітніх ідей Огієнка та визначення їхньої ролі у формуванні сучасної української школи.

Постать Івана Огієнка (1882–1972) є унікальною в історії української науки та світової славістики, оскільки його надзвичайно багатогранна діяльність охоплювала мовознавство, педагогіку, теологію, культурологію та активну громадську роботу. Попри те що його наукова та публіцистична спадщина налічує понад 1 848 праць, значна її частина все ще потребує комплексного осмислення, тому в межах даного аналізу доцільно зосередитися на конкретному аспекті – поглядах ученого на українську мову в освітньому вимірі як фундаментальний чинник націєтворення. Звернення до історії філософської та педагогічної думки підтверджує нерозривний зв'язок між цими галузями, оскільки видатні педагоги завжди спиралися на певні етичні концепції для реалізації виховних цілей, а спільність об'єкта дослідження – людини – пояснює таку взаємозалежність. Саме у визначенні шляхів формування світогляду пізнавальний потенціал філософії поєднується з практичною спрямованістю педагогіки, тому закономірно, що найяскравіші педагоги у процесі своєї діяльності піднімалися до рівня філософських узагальнень.

Попередні наукові розвідки доводять, що етичні погляди Івана Огієнка ґрунтувалися на глибокій релігійності, прагненні піднести національне життя та беззастережній відданості ідеї соборності України, де Рідне Слово постає не лише засобом комунікації, а духовною основою нації та ключовим інструментом її історичного самоствердження [5]. Досліджуючи його спадщину, Євгенія Сохацька наголошувала, що самовіддана праця вченого була цілісною системою життєвих переконань та внутрішнім кредо, а сам Огієнко підкреслював, що його світогляд сформувався під впливом глибокого пізнання страждань народу, що призвело до переконання: без щоденної праці в ім'я нації неможливе її відродження [16, с. 531]. Ще в Брусилові він намагався ініціювати створення школи з національним характером, де навчання здійснювалося б рідною мовою, причому поняття «християнський» він уживав як синонім національної та етнічної ідентичності закладу [3].

Учений послідовно обстоював думку, що формування національної свідомості можливе насамперед через освітні процеси та видавничу діяльність, яку він активно провадив і в умовах еміграції, заснувавши часописи «Рідна мова» та «Наша культура» [8]. Саме на сторінках «Нашої культури» Огієнку вдалося найбільш повно втілити власну концепцію національної освіти, звертаючись до інтелігенції, яка часто не мала глибоких знань про власну культуру через виховання в чужому середовищі [4, с. 3]. Вибудовуючи модель часопису, він визначив ключові чинники формування особистості: українську літературу, мовну культуру, вивчення історичного минулого та роль Церкви як джерела духовних цінностей [4, с. 4]. Концепція Огієнка спиралася на комплекс складників: національну школу, літературу, історію та релігійно-моральне виховання, що відображалося у структурі видання, куди залучалися провідні науковці, зокрема митрополит Діонісій Валединський [4, с. 6]. Історична проблематика в часописі була представлена працями М. Грушевського, І. Коровницького та ін., оскільки знання власної історії вважалося необхідною умовою усвідомлення коріння та запобігання помилкам минулого. Матеріали про мову, значна частина яких належала самому Огієнку, аналізували творчість М. Рильського, Лесі Українки та Т. Шевченка як взірець поєднання літературної та народної стихій [2, с. 33–37]. Також вагоме місце займала літературна критика щодо творчості видатних письменників та ідеологічних засад літератури [14].

Огієнко наполягав на важливості знання діяльності подвижників минулого, зокрема М. Грушевського як історика освіти, який убачав причину занепаду Київської держави у вузькому колі освіченої еліти, що не мала підтримки широких мас [13, с. 92–93]. Ідеї національної освіти пронизували всі рубрики часопису, включаючи рецензії на праці С. Сірополка та аналіз музичної спадщини [15]. Філософія освіти Івана Огієнка ґрунтується на баченні людини як духовної та національно свідомої особистості, а сам освітній

процес постає стратегічним чинником націєтворення [6]. Важливим складником є поєднання інтелектуального розвитку з етичними орієнтирами, оскільки знання без моралі веде до деградації. Духовність у його розумінні означала глибоке усвідомлення сенсу життя, а сама освіта мала відповідати потребам суспільства та історичним обставинам.

Ключовим положенням є відповідальність учителя як духовного наставника, чий високий рівень освіченості та моральності формує ціннісні орієнтири вихованців [9]. Принцип наступності передбачав гармонію між родинним та шкільним вихованням, оскільки без національного ґрунту освіта породжує внутрішню роздвоєність особистості [10]. Водночас його філософія не була ізоляціоністською: він відстоював поєднання національного й загальнолюдського, наголошуючи, що справжня освіта розквітає у діалозі з ширшим культурним світом [7]. Таким чином, концепція Івана Огієнка охоплювала школу, літературу, мову, історію та Церкву як цілісну систему, спрямовану на формування духовно зрілої особистості.

**Висновки.** На основі проведеного аналізу науково-педагогічної спадщини та публіцистичної діяльності Івана Огієнка можна зробити висновок, що його постать являє собою унікальний синтез мовознавства, теології, історії та педагогіки, де кожна галузь знань підпорядкована єдиній стратегічній меті – національному відродженню України. Учений обґрунтував роль української мови як духовного коду та першооснови існування нації, довівши, що національна школа може бути ефективною лише за умови панування в ній рідного слова та усунення розриву між літературним стандартом і народною стихією. Важливим інструментом реалізації цих ідей став часопис «Наша культура», який функціонував як цілісний інтелектуальний проєкт, спрямований на деколонізацію свідомості української інтелігенції та подолання фрагментарності знань про власне історичне минуле. Філософія освіти Огієнка базувалася на непорушній єдності інтелекту та моралі, де релігійно-етичні цінності виступали фундаментом виховного процесу, а постать учителя розглядалася як приклад духовного наставництва та особистої відповідальності перед суспільством. Принцип наступності між родинним і шкільним вихованням у його концепції забезпечував цілісність особистості, запобігаючи внутрішньому відчуженню людини від власної культурної традиції. Зрештою, ідеї вченого щодо утвердження національної ідентичності залишаються надзвичайно актуальними для сучасної української освіти, пропонуючи модель виховання, яка глибоко вкорінена в національний ґрунт і водночас відкрита до світових гуманістичних ідеалів. Таким чином, спадщина Івана Огієнка постає як комплексна програма формування духовно зрілого громадянина, здатного забезпечити історичну тяглість розвитку Української держави.

Перспектива подальших досліджень у цьому напрямі вбачається в детальнішому теоретико-методологічному аналізі еволюції освітньої філософії Івана Огієнка крізь призму його міждисциплінарної наукової спадщини. Особливої уваги потребує компаративне вивчення його мовоцентричної та культурологічної концепції порівняно з ідеями провідних тогочасних мислителів європейського та українського відродження. Науковий інтерес становить також глибше теоретичне осмислення феномену синергії світської педагогіки та християнської етики в працях митрополита Іларіона як цілісної виховної системи. Окремим вектором досліджень може стати концептуалізація його моделі вчителя як духовного наставника та її інтеграція у сучасну філософію педагогічної освіти. Це дасть змогу суттєво збагатити вітчизняну історико-педагогічну науку новими теоретичними узагальненнями щодо збереження національної ідентичності в умовах глобалізаційних викликів.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Біда К. «Ідеологія» совєтської літератури. *Наша культура*. 1951. Листопад. Ч. 1. С. 26–30.

2. Білецький Л. Критичні моменти в ранній творчості Тараса Шевченка. *Наша культура*. 1935. Кн. 1. С. 16–24.

3. Воротняк Т. І. Канадський україномовний часопис «Наша культура» (Вінніпег, 1951–1953): культурологічний та освітній аспекти. URL: http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2224

4. Діонісій (митрополит). Археологія Євхаристичного культу. *Наша культура*. 1935. Кн. 1. С. 6–16.

5. Дічек Н. Етика національної свідомості Івана Огієнка. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2002. Вип. 9. С. 12–14.

6. Кобилянський Л. Українська музика. *Наша культура*. 1937. Серпень–вересень. Кн. 8–9. С. 354–357.

7. Огієнко І. І. Вчімося рідної мови! Нариси про мову українську. Київ : Видання книгарні Є. Череповського, 1917. 32 с.

8. Огієнко І. І. Короткий курс української мови: з лекцій з історії української мови : посібник для студентів, учителів та учнів старших класів середніх навчальних закладів. Київ : Видання книгарні Є. Череповського, 1918. 240 с.

9. Огієнко І. І. Українська літературна мова XVI століття та український Крехівський Апостол. Варшава, 1930. 192 с.

10. Огієнко І. Нариси з історії української мови. Варшава, 1927. 216 с.

11. Огієнко І. Національна освіта й наші завдання. *Наша культура: науково-літературний місячник*. Варшава, 1935. Квітень. Кн. 1. С. 3–6.

12. Огієнко І. Сучасна українська літературна мова (мова Максима Рильського). *Наша культура*. 1935. Кн. 1. С. 34–37.

13. Огієнко І. Чистота й правильність української мови : підручник для вивчення української літературної мови : популярний курс з історичним освітленням. Львів : Видання книгарні А. Бардаха, 1925. 215 с.

14. Свєнціцький І. Етапи творчості Миколи Гоголя. *Наша культура*. 1935. Кн. 1. С. 24–30.

15. Сірополко С. Михайло Грушевський як історик освіти в Україні й освітній діяч. *Наша культура*. 1935. Травень. Кн. 2. С. 91–98.

16. Сохацька Є. Культурно-просвітницька діяльність Івана Огієнка у Кам'янці-Подільському (1918–1920). *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. 2010. Вип. 19. С. 531–535.

17. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). Ф. 1871, оп. 1, спр. 5, арк. 78, 78 зв. Автограф.

## REFERENCES:

1. Bida, K. (1951, Lystopad). «Ideolohiia» sovietskoi literatury [«Ideology» of Soviet literature]. *Nasha kultura*, (1), 26–30. [in Ukrainian].

2. Biletskyi, L. (1935). Krytychni momenty v rannii tvorchosti Tarasa Shevchenka [Critical moments in the early work of Taras Shevchenko]. *Nasha kultura*, (1), 16–24. [in Ukrainian].

3. Vorotniak, T. I. (n.d.). *Kanadskyi ukrainskomovnyi chasopys «Nasha kultura» (Vinnipeg, 1951–1953): kulturolohichnyi ta osvitnii aspekty* [Canadian Ukrainian-language magazine «Nasha kultura» (Winnipeg, 1951–1953): cultural and educational aspects]. Retrieved from http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2224 [in Ukrainian].

4. Dionisii (mytropolyt). (1935). Arkheolohiia Yevkharystychnoho kultu [Archaeology of the Eucharistic cult]. *Nasha kultura*, (1), 6–16. [in Ukrainian].

5. Dichek, N. (2002). Etyka natsionalnoi svidomosti Ivana Ohiienka [Ethics of Ivan Ohiienko's national consciousness]. *Visnyk Zhytomyrskoho pedahohichnoho universytetu*, (9), 12–14. [in Ukrainian].

6. Kobylianskyi, L. (1937, Serpen–veresen). Ukrainska muzyka [Ukrainian music]. *Nasha kultura*, (8–9), 354–357. [in Ukrainian].

7. Ohiienko, I. I. (1917). *Vchimosia ridnoi movy! Narysy pro movu ukrainsku* [Let's learn our mother tongue! Essays on the Ukrainian language]. Vydannia knyharni Ye. Cherepovskoho. [in Ukrainian].

8. Ohiienko, I. I. (1918). Korotkyi kurs ukrainskoi movy: z lektsii z istorii ukrainskoi movy : posibnyk dlia studentiv, uchyteliv ta uchniv starshykh klasiv serednikh navchalnykh zakladiv [A short course of the Ukrainian language: from lectures on the history of the Ukrainian language: a manual for students, teachers and senior students of secondary schools]. Vydannia knyharni Ye. Cherepovskoho. [in Ukrainian].

9. Ohiienko, I. I. (1930). Ukrainska literaturna mova XVI stolittia ta ukrainskyi Krekhivskyi Apostol [Ukrainian literary language of the 16th century and the Ukrainian Krekhiv Apostle]. [in Ukrainian].

10. Ohiienko, I. (1927). Narysy z istorii ukrainskoi movy [Essays on the history of the Ukrainian language]. [in Ukrainian].

11. Ohiienko, I. (1935, Kviten). Natsionalna osvita i nashi zavdannia [National education and our tasks]. *Nasha kultura: naukovo-literaturnyi misiachnyk*, (1), 3–6. [in Ukrainian].

12. Ohiienko, I. (1935). Suchasna ukrainska literaturna mova (mova Maksyma Rylskoho) [Modern Ukrainian literary language (the language of Maksym Rylsky)]. *Nasha kultura*, (1), 34–37. [in Ukrainian].

13. Ohiienko, I. (1925). Chystota i pravylnist ukrainskoi movy : pidruchnyk dlia vyvchennia ukrainskoi literaturnoi movy : populiarnyi kurs z istorychnym osvitlenniam [Purity and correctness of the Ukrainian language: a textbook for studying the Ukrainian literary language: a popular course with historical illumination]. Vydannia knyharni A. Bardakha. [in Ukrainian].

14. Svientsitskyi, I. (1935). Etapy tvorchosti Mykoly Hoholia [Stages of Mykola Hohol's creativity]. *Nasha kultura*, (1), 24–30. [in Ukrainian].

15. Siropolko, S. (1935, Traven). Mykhailo Hrushevskyi yak istoryk osvity v Ukraini i osvitnii diiach [Mykhailo Hrushevsky as a historian of education in Ukraine and an educational figure]. *Nasha kultura*, (2), 91–98. [in Ukrainian].

16. Sokhatska, Ye. (2010). Kulturno-prosvitnytska diialnist Ivana Ohiienka u Kamiantsi-Podilskomu (1918–1920) [Cultural and educational activities of Ivan Ohiienko in Kamianets-Podilskyi (1918–1920)]. *Ukraina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist*, (19), 531–535. [in Ukrainian].

17. Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO Ukrainy). (n.d.). F. 1871, op. 1, spr. 5, ark. 78, 78 zv. Avtohraf [Fund 1871, Description 1, Case 5, Sheets 78, 78 back. Autograph]. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 02.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.98:378.147:373.3.011.3-051
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.21

***Юлія ЛІТВІН***
*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,*
*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;*
*викладач психолого-педагогічних дисциплін,*
*Комунальний заклад Київської обласної ради*
*«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»*
*litvinkayulya@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0004-2569-1167*

# ІНТЕГРАЦІЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

***Анотація. Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі особливостей інтеграції арттерапевтичних технологій у фахову підготовку майбутніх учителів початкової школи в умовах закладу фахової передвищої освіти, а також визначенні рівня обізнаності здобувачів освіти щодо можливостей їх використання у професійній діяльності. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, що забезпечують комплексний аналіз процесу професійної підготовки майбутніх педагогів. Дослідження реалізовано на базі КЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж», який здійснює підготовку майбутніх учителів початкової школи. **Наукова новизна** полягає в обґрунтуванні доцільності інтеграції арттерапевтичних технологій у систему фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначенні педагогічних можливостей використання арттерапії як засобу розвитку емоційної компетентності, творчого потенціалу, професійної рефлексії та психологічної стійкості майбутніх педагогів. На основі результатів дослідження з'ясовано найбільш поширені напрями використання арттехнологій в освітньому процесі та окреслено перспективи подальшого впровадження таких технологій у професійну підготовку майбутніх учителів. **Висновки.** Інтеграція арттерапевтичних технологій у систему фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяє формуванню професійно значущих особистісних якостей, розвитку емоційного інтелекту, креативності, навичок саморегуляції, рефлексії та конструктивної міжособистісної взаємодії. Використання арттерапевтичних вправ у процесі вивчення фахових дисциплін, під час педагогічної практики та позааудиторної діяльності створює позитивне освітнє середовище, підвищує навчальну мотивацію здобувачів освіти та формує їхню готовність до використання здоров'язбережувальних та психолого-педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності. Отримані результати підтверджують доцільність подальшого впровадження арттерапевтичних технологій у систему підготовки педагогічних кадрів та можуть бути використані для вдосконалення змісту освітньо-професійних програм закладів фахової передвищої освіти.*

***Ключові слова:** арттерапія, арттерапевтичні технології, фахова передвища освіта, професійна підготовка, майбутні вчителі початкової школи.*

© Ю. Літвін, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Yuliia LITVIN***
*third-level (educational and scientific) higher education graduate,*
*Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education*
*of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine;*
*Teacher of Psychological and Pedagogical Disciplines,*
*Kyiv Regional Council Communal Institution Bila Tserkva Applied Humanitarian Pedagogical College*
*litvinkayulya@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0004-2569-1167*

# INTEGRATION OF ART THERAPEUTIC TECHNOLOGIES INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

***Abstract. The purpose*** *of the article is to theoretically substantiate and analyze the features of the integration of art therapeutic technologies into the professional training of future primary school teachers in the conditions of a professional pre-higher education institution, as well as to determine the level of awareness of education seekers regarding the possibilities of their use in professional activities. The research* ***methodology*** *is based on a combination of systemic, competency-based, personally oriented and activity-based approaches, which provide a comprehensive analysis of the process of professional training of future teachers. The research was implemented on the basis of the «Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College», which trains future primary school teachers. The* ***scientific novelty*** *lies in substantiating the feasibility of integrating art therapy technologies into the system of professional training of future primary school teachers, identifying pedagogical opportunities for using art therapy as a means of developing emotional competence, creative potential, professional reflection and psychological stability of future teachers. Based on the results of the study, the most common areas of use of art technologies in the educational process were identified and the prospects for further implementation of such technologies in the professional training of future teachers were outlined.* ***Conclusions.*** *The integration of art therapy technologies into the system of professional training of future primary school teachers contributes to the formation of professionally significant personal qualities, the development of emotional intelligence, creativity, self-regulation skills, reflection and constructive interpersonal interaction. The use of art therapy exercises in the process of studying professional disciplines, during pedagogical practice and extracurricular activities creates a positive educational environment, increases the learning motivation of students and forms their readiness to use health-saving and psychological and pedagogical technologies in their future professional activities. The results obtained confirm the feasibility of further introducing art therapy technologies into the system of training pedagogical personnel and can be used to improve the content of educational and professional programs of institutions of professional pre-higher education.*

***Key words****: art therapy, art therapy technologies, professional pre-higher education, professional training, future primary school teachers.*

**Постановка проблеми.** Протягом останніх років в освітній сфері важливе місце у професійній підготовці майбутніх педагогів посідає проблема використання арттерапевтичних технологій, що знаходиться в центрі уваги українських та зарубіжних дослідників-практиків. Така тенденція зумовлена реформуванням системи освіти, впровадженням у процес навчання компетентнісного підходу, потребою забезпечення психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу та пошуком ефективних здоров'язбережувальних технологій. У сучасній психолого-педагогічній науці арттерапія розглядається не просто як метод психологічної допомоги, а й як інноваційна освітня технологія, яка сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, емоційного інтелекту, професійної рефлексії та навичок саморегуляції [4, с. 6–7].

За твердженням І. Фарафонової, теоретичні основи арттерапії були розроблені зарубіжними вченими М. Наумбург та Е. Крамер, які розглядали художню творчість як ефективний засіб самовираження, психоемоційної підтримки та загального розвитку особистості. Їхні наукові концепції заклали основу сучасної арттерапевтичної практики та значно вплинули на розвиток педагогічних технологій, щоякі використовують мистецтво як засіб навчання, виховання та психологічного супроводу [9, с. 411].

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. В українській науці питання використання арттерапевтичних технологій окреслені в різних

аспектах професійної підготовки педагогічних кадрів. Так, Т. Яковишина вивчає педагогічні умови застосування арттерапії у підготовці майбутніх учителів початкової школи, обґрунтовуючи потребу створення креативного освітнього середовища, інтеграції арттехнологій у процес професійної підготовки та розвитку готовності майбутніх педагогів до в икористання їх у професійній діяльності [10, с. 288].

Практичну сторону використання арттерапевтичних засобів у професійній підготовці майбутніх педагогів розкрито у дослідженні О. Романовської, яка підтверджує ефективність застосування казкотерапії, пісочної терапії, метафоричних асоціативних карт та інших арттерапевтичних методів як засобів розвитку професійної компетентності, творчості та психологічної готовності до педагогічної діяльності [7, с. 36].

Особливості використання арттерапії як альтернативної освітньої технології у розвитку емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи досліджено у працях О. Рябошапки. Авторка вказує на важливість формування у майбутніх педагогів умінь емоційної саморегуляції, психологічної стійкості, гнучкості та готовності до роботи в сучасних умовах, коли професійна діяльність учителя пов’язана зі значними психоемоційними навантаженнями [8, с. 246].

Науково-методичні засади використання арттехнологій у підготовці педагогічних працівників розкрито у навчально-методичному посібнику О. Мірошниченко, де арттехнології визначаються як інноваційний психолого-педагогічний інструмент, який поєднує навчальну, виховну, діагностичну, корекційну та профілактичну функції. Авторка запропонувала систему арттехнологічних вправ, методик і тренінгів, спрямованих на розвиток творчості, емоційної компетентності та професійного самопізнання майбутніх педагогів, що є важливим для професійного становлення особистості вчителя [4, с. 8].

У своїй праці А. Василюк, розкриває зміст поняття «арттерапія», визначає особливості організації арттерапевтичної підготовки майбутніх учителів початкової школи та окреслює педагогічні умови ефективного використання арттерапевтичних технік у професійній діяльності педагога [1, с. 43].

Окремі аспекти використання арттерапевтичних технологій у роботі з дітьми висвітлено у посібнику А. Кошель та Н. Кульбако, де подано методичні рекомендації щодо використання ізотерапії та інших арттерапевтичних технік для корекції психоемоційного стану дітей і створення позитивного освітнього середовища [3, с. 62].

Таким чином, аналіз наукових праць свідчить про те, що українськими дослідниками достатньо ґрунтовно висвітлено питання сутності арттерапії, її психолого-педагогічного потенціалу, особливостей використання в роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, а також у підготовці майбутніх педагогів різних спеціальностей. Водночас проблема інтеграції арттерапевтичних технологій у фахову підготовку майбутніх учителів початкової школи саме в умовах закладу фахової передвищої освіти залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, потребують подальшого наукового обґрунтування питання визначення рівня обізнаності здобувачів освіти щодо арттерапевтичних технологій, особливостей їх використання в освітньому процесі та готовності майбутніх учителів до застосування цих технологій у професійній діяльності, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей інтеграції арттерапевтичних технологій у фахову професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи в умовах закладу фахової передвищої освіти, визначенні їх психолого-педагогічного потенціалу, а також аналізі рівня обізнаності здобувачів освіти щодо можливостей використання арттерапевтичних технологій у майбутній професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти характеризуються переорієнтацією професійної підготовки майбутніх учителів із засвоєння сукупності знань на формування професійних компетентностей, емоційної зрілості, психологічної стійкості та готовності до педагогічної взаємодії. У цьому контексті особливого значення набувають арттерапевтичні технології, які забезпечують гармонійне поєднання навчальної, виховної та психокорекційної функцій освітнього процесу. Використання

засобів мистецтва у професійній підготовці майбутніх педагогів сприяє розвитку творчого мислення, емоційного інтелекту, здатності до рефлексії, саморегуляції та ефективної комунікації, що повністю відповідає сучасним вимогам до вчителя Нової української школи.

Поняття «арттерапія» походить від англійського art therapy і дослівно означає «лікування мистецтвом». У сучасній психолого-педагогічній науці арттерапія розглядається значно ширше, ніж лише метод психотерапевтичного впливу. Вона виступає комплексною технологією розвитку особистості, що ґрунтується на використанні різних видів художньої діяльності для пізнання власного внутрішнього світу, емоційного самовираження, розвитку творчого потенціалу, подолання психоемоційного напруження та формування позитивної Я-концепції. Саме тому арттерапія активно інтегрується в освітній процес закладів освіти різних рівнів як ефективний засіб особистісного і професійного розвитку [4, с. 6].

У педагогічній літературі дедалі частіше використовується поняття «арттерапевтичні технології», під яким розуміють систему педагогічних методів, прийомів і форм роботи, що засновані на використанні різних видів мистецтва з метою розвитку особистості, формування позитивного емоційного стану, психологічної підтримки, розвитку творчості та професійних компетентностей здобувачів освіти. Їх використання сприяє створенню психологічно безпечного освітнього середовища, формуванню позитивної мотивації до навчання та розвитку здатності до конструктивної взаємодії [7, с. 37].

Педагогічний потенціал арттерапевтичних технологій визначається їх комплексним впливом на особистість майбутнього педагога. Вони забезпечують розвиток креативності, емоційної культури, професійної рефлексії, навичок самопізнання та саморегуляції, сприяють формуванню позитивної професійної мотивації, розвитку емпатії, комунікативної компетентності й уміння працювати в команді. Водночас використання арттерапевтичних технологій допомагає майбутньому вчителеві опановувати сучасні способи психологічної підтримки дітей, що особливо важливо в умовах воєнного стану та зростання рівня психоемоційного навантаження на учасників освітнього процесу [8, с. 247].

Науковці визначають низку функцій арттерапевтичних технологій, які реалізуються в освітньому процесі. Насамперед це діагностична функція, що дозволяє виявити емоційний стан, індивідуальні особливості та внутрішні переживання особистості через продукти творчої діяльності. Корекційна функція спрямована на зниження психоемоційного напруження, розвиток навичок конструктивного подолання стресових ситуацій і гармонізацію емоційної сфери. Розвивальна функція забезпечує формування творчого мислення, уяви, емоційного інтелекту та професійно значущих якостей педагога. Водночас комунікативна функція сприяє розвитку культури спілкування, емпатії та навичок міжособистісної взаємодії, а профілактична – запобігає емоційному вигоранню та професійним деформаціям майбутніх педагогів [4, с. 44].

У практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи найбільшого поширення набули різні види арттерапевтичних технологій.

Ізотерапія, яка заснована на використанні образотворчої діяльності (малювання, живопису, ліплення, аплікації), що сприяє розвитку творчого мислення, уяви, дрібної моторики, емоційного самовираження та рефлексії [4, с. 43].

Казкотерапія використовує терапевтичний потенціал казки як засобу формування моральних цінностей, розвитку уяви, емоційного інтелекту та навичок розв’язання життєвих ситуацій. Створення власних казок або аналіз казкових сюжетів допомагає майбутнім учителям формувати професійне мислення та знаходити конструктивні шляхи педагогічної взаємодії з дітьми.

Музикотерапія ґрунтується на використанні музики для регуляції психоемоційного стану, розвитку емоційної чутливості, концентрації уваги та зниження рівня тривожності [4, с. 43–45].

Ігротерапія ґрунтується на використанні різних видів ігор (рольових, дидактичних, творчих, психолого-педагогічних) як засобу розвитку особистості, емоційної сфери та комунікативної компетентності.

Пісочна терапія передбачає використання піску та мініатюрних предметів як засобу творчого самовираження, розвитку уяви, емоційної рівноваги та самопізнання.

Драматерапія базується на використанні театралізованої діяльності, рольових ігор, інсценізацій та імпровізації як засобу розвитку особистості й професійних умінь.

Бібліотерапія полягає у використанні художньої, педагогічної та дитячої літератури як засобу розвитку емоційної сфери, моральних цінностей і самопізнання.

Мандалотерапія є різновидом ізотерапії, що передбачає створення або розфарбовування мандал як засобу гармонізації емоційного стану, розвитку самопізнання, концентрації уваги та внутрішньої рівноваги.

Лялькотерапія передбачає використання різних видів ляльок як засобу моделювання життєвих ситуацій, розвитку емоційної сфери, комунікативних навичок та педагогічної творчості [4, с. 43–45].

Колажування дозволяє поєднати різні художні матеріали для створення цілісного образу, що сприяє розвитку креативності, рефлексії, професійного самопізнання та візуалізації особистісних і професійних цілей.

Останніми роками дедалі більшої популярності набуває нейрографіка – сучасна артпрактика, яка поєднує елементи малювання, психологічної саморегуляції та розвитку творчого мислення. Виконання нейрографічних вправ сприяє зниженню рівня тривожності, розвитку позитивного мислення, концентрації уваги та пошуку нових способів розв'язання професійних і життєвих завдань.

Отже, арттерапевтичні технології є важливою складовою сучасної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Їх інтеграція в освітній процес закладів фахової передвищої освіти забезпечує не лише розвиток професійних компетентностей, а й формування психологічної стійкості, емоційної компетентності, творчого потенціалу та готовності майбутніх педагогів до створення безпечного й підтримувального освітнього середовища в Новій українській школі.

Одним із пріоритетних напрямів осучаснення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є створення такого освітнього середовища, яке забезпечує не лише формування професійних компетентностей, а й розвиток психологічної стійкості, емоційної зрілості, творчого потенціалу та готовності до ефективної педагогічної взаємодії. У цьому контексті особливої актуальності набуває інтеграція арттерапевтичних технологій у зміст професійної підготовки здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти. Як зазначають Т. Яковишина, О. Романовська, О. Рябошапка та Р. Найда, використання арттерапевтичних методів у підготовці майбутніх педагогів сприяє розвитку креативності, професійної рефлексії, емоційного інтелекту та навичок конструктивної взаємодії, що є важливими складовими професійної компетентності сучасного вчителя.

Досвід Комунального закладу Київської обласної ради «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж» дозволяє зрозуміти, що найбільш ефективною є інтеграція різноманітних арттерапевтичних технологій, коли вони не викладаються як окрема дисципліна, а органічно поєднуються зі змістом психолого-педагогічної, методичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Такий підхід дає можливість забезпечити міждисциплінарну інтеграцію знань, формує позитивну мотивацію до навчання, сприяє розвитку професійної рефлексії та створює психологічно безпечне освітнє середовище.

У процесі професійної підготовки арттерапевтичні технології інтегруються під час вивчення психолого-педагогічних і методичних освітніх компонентів, проходження педагогічної практики, організації виховної роботи та позааудиторної діяльності студентів. Водночас у вказаному освітньому закладі запроваджено роботу психологічної студії, робота якої спирається на проведення різноманітних тренінгових занять, які спрямовані на глибинне вивчення самого себе та інших, розуміння ситуацій та поведінки, а отже на формування емоційного інтелекту.

Аналіз робочих програм та бесіди з викладацьким та студентським колективом дали можливість визначити місце арттерапевтичних технік в освітньому процесі. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Педагогіка з основами психолого-педагогічних досліджень» арттерапевтичні технології використовуються з метою розвитку педагогічної творчості, професійної самоідентифікації та формування гуманістичної позиції майбутнього вчителя. Тут використовується ігротерапія, ізотерапія, бібліотерапія, казкотерапія, нейрографіка.

Ефективними є вправи «Портрет сучасного вчителя», «Педагогічне дерево», «Моя педагогічна місія», виконання яких спонукає студентів до осмислення власного професійного становлення та визначення особистісних ресурсів.

У межах дисципліни «Психологія (загальна, вікова, педагогічна)» арттерапевтичні вправи спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, самопізнання, саморегуляції та профілактику емоційного виснаження. Використовуються техніки «Мій емоційний ресурс», «Кольори настрою», «Колесо життєвого балансу», вправи з мандалотерапії, нейрографіки та музикотерапії, які допомагають студентам усвідомлювати власний психоемоційний стан і формувати навички його конструктивної регуляції. Тут використовуються ізотерапія, ігротерапія, драматерапія, бібліотерапія, казкотерапія та колажування. Такий підхід відповідає сучасним рекомендаціям щодо використання арттехнологій у професійній підготовці педагогів.

Під час вивчення методик навчання освітніх галузей початкової школи студенти ознайомлюються з особливостями використання арттерапевтичних технологій безпосередньо у роботі з молодшими школярами. Майбутні вчителі моделюють фрагменти уроків, добирають арттерапевтичні вправи відповідно до теми заняття, розробляють інтегровані завдання та створюють власні методичні матеріали. Під час вивчення різноманітних методик навчання використовуються ігротерапія, ляльковтерапія, музикотерапія, колажування, нейрографіка. Особлива увага приділяється добору вправ, спрямованих на формування позитивної мотивації до навчання, розвиток творчого мислення та підтримку емоційного благополуччя дітей.

Важливим етапом інтеграції арттерапевтичних технологій є різені види педагогічної практики, під час якої студенти апробовують набуті знання у реальних умовах роботи початкової школи. Майбутні педагоги використовують елементи казкотерапії, ізотерапії, музикотерапії, колажування, вправи на емоційну рефлексію та творчі хвилинки під час ранкових зустрічей, виховних заходів, інтегрованих уроків і занять із психологічного розвантаження. Це сприяє формуванню впевненості у власних професійних можливостях та розвитку готовності застосовувати здоров'язбережувальні технології у майбутній професійній діяльності.

Не менш важливим напрямом є виховна та позааудиторна діяльність, у межах якої проводяться тренінги особистісного розвитку, майстер-класи, творчі майстерні, тематичні тижні психологічного здоров'я та заняття студентського гуртка. Саме в неформальному освітньому середовищі студенти мають можливість вільно виражати власні почуття, розвивати творчі здібності, набувати досвіду фасилітації групової роботи та вдосконалювати навички професійного спілкування.

Найбільше інтегративний підхід використання арттехнологій використовується під час занять психологічної студії «Емоційний інтелект». Здобувачі освіти мають можливість спробувати майже усі види арттерапії, розвинути емоційний інтелект та стабілізувати власний психічний стан.

Результати впровадження арттерапевтичних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів узагальнено в таблиці 1.

Аналіз результатів практичного використання арттерапевтичних технологій свідчить, що їх систематична інтеграція в освітній процес позитивно впливає на професійне становлення майбутніх учителів початкової школи. Здобувачі освіти демонструють вищий рівень навчальної мотивації, активніше залучаються до творчої діяльності, швидше опановують навички педагогічної взаємодії, виявляють більшу відкритість до саморефлексії та здатність використовувати здоров'язбережувальні технології під час проходження педагогічної практики.

Таким чином, інтеграція арттерапевтичних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи має системний характер і реалізується через зміст освітніх компонентів, педагогічну практику, виховну та гурткову роботу. Такий підхід забезпечує розвиток професійної компетентності, психологічної стійкості, творчого потенціалу та готовності майбутніх педагогів до використання арттерапевтичних технологій у роботі з молодшими школярами.

**Висновки.** Проведене дослідження підтвердило актуальність проблеми інтеграції арттерапевтичних технологій у систему фахової

Таблиця 1

**Інтеграція арттерапевтичних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи**

| **Арттерапевтична технологія** | **Приклади впровадження** | **Освітній компонент під час якого впроваджено арттерапевтичну технологію** | **Прогнозований результат** |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ізотерапія | вправи «Портрет сучасного вчителя», «Я і моя професія» | Педагогіка з основами психолого-педагогічних досліджень, Психологія, Інтегрований курс «Мистецтво» з методиками навчання, Виховна діяльність педагога, гурткова робота | розвиток творчого мислення, професійної самоідентифікації, самопізнання, розвиток емоційного інтелекту |
| Мандалотерапія | «Мій ресурс», «Мандала емоцій», «Мандала професійного успіху» | Психологія (загальна, вікова, педагогічна), Основи інклюзивної освіти з методикою навчання і виховання, Виховна діяльність педагога | розвиток емоційної стійкості, саморефлексії, навичок саморегуляції |
| Ігротерапія | рольові ігри, психолого-педагогічні тренінги, моделювання педагогічних ситуацій | Психологія (загальна, вікова, педагогічна), Педагогіка з основами психолого-педагогічних досліджень, Інноваційні освітні технології з основами педагогічної майстерності, Навчальна (психолого-педагогічна) практика, гурткова робота | розвиток комунікативної компетентності, педагогічної майстерності, емпатії |
| Казкотерапія | створення педагогічних казок, аналіз казкових ситуацій, терапевтичні історії | Дитяча література з методикою літературного читання, Методика навчання української мови з каліграфією, Виховна діяльність педагога, Виробнича (педагогічна) практика, гурткова робота | розвиток педагогічної уяви, мовленнєвої компетентності, моральних цінностей |
| Колажування | «Я – майбутній учитель», «Освітнє середовище НУШ», «Моя професійна траєкторія» | Основи інклюзивної освіти з методикою навчання і виховання, Психологія, Виховна діяльність педагога, гурткова робота | розвиток професійної мотивації, творчості, командної взаємодії |
| Музикотерапія | музична релаксація, вправи «Музика настрою», музичні паузи | Музичне мистецтво з методикою навчання, Психологія, Інтегрований курс «Мистецтво» з методиками навчання, гурткова робота | емоційна саморегуляція, розвиток емоційного інтелекту, зниження тривожності |
| Пісочна терапія | малювання піском, створення тематичних композицій, моделювання ситуацій | Основи інклюзивної освіти з методикою навчання і виховання, Психологія, Навчальна (психолого-педагогічна) практика, гурткова робота | розвиток творчої уяви, емоційного благополуччя, навичок взаємодії |
| Лялькотерапія | інсценізація казок, використання пальчикових і театральних ляльок | Дитяча література з методикою літературного читання, Виховна діяльність педагога; Виробнича (педагогічна) практика, гурткова робота | розвиток комунікативних умінь, педагогічної творчості, емоційної виразності |
| Драматерапія | рольові ігри, театралізація, інсценізація педагогічних ситуацій | Виховна діяльність педагога, Інноваційні освітні технології з основами педагогічної майстерності, Інтегрований курс «Мистецтво» з методиками навчання, Виробнича (педагогічна) практика | розвиток педагогічної майстерності, комунікативної культури, рефлексії |
| Бібліотерапія | аналіз художніх творів, педагогічних притч, читацькі рефлексії | Дитяча література з методикою літературного читання, Методика навчання української мови з каліграфією, гурткова робота | розвиток критичного мислення, професійної рефлексії, морально-етичних якостей |

Продовження таблиці 1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| Нейрографіка | «Шлях до професійної мети», «Мої професійні ресурси», нейрографічні практики | Психологія (загальна, вікова, педагогічна) , Інноваційні освітні технології з основами педагогічної майстерності, Виховна діяльність педагога, гурткова робота | розвиток позитивного мислення, стресостійкості, саморегуляції, професійної рефлексії |

підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах закладу фахової передвищої освіти. Аналіз наукових джерел засвідчив, що сучасна педагогічна освіта потребує впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій, спрямованих не лише на формування професійних компетентностей, а й на розвиток емоційної компетентності, психологічної стійкості, творчого потенціалу та професійної рефлексії майбутніх педагогів.

У ході дослідження обґрунтовано педагогічний потенціал арттерапевтичних технологій як ефективного засобу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Встановлено, що використання ізотерапії, казкотерапії, музикотерапії, мандалотерапії, лялькотерапії, колажування, нейрографіки та інших арттерапевтичних практик сприяє розвитку креативності, емоційного інтелекту, комунікативної компетентності, навичок саморегуляції, стресостійкості та професійного самопізнання, що є важливими складовими професійної компетентності сучасного педагога.

Описаний досвід інтеграції арттерапевтичних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи засвідчив доцільність їх комплексного використання під час вивчення психолого-педагогічних і методичних освітніх компонентів, проходження педагогічної практики, організації виховної та позааудиторної діяльності. Такий підхід забезпечує створення позитивного освітнього середовища, активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє розвитку їхньої професійної мотивації та готовності до використання сучасних здоров'язбережувальних технологій у роботі з молодшими школярами.

На основі теоретичного аналізу та дослідження, проведеного у закладі фахової передвищої освіти визначено педагогічні умови ефективної інтеграції арттерапевтичних технологій у систему фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, серед яких: систематичне використання арттерапевтичних технологій у процесі професійної підготовки; інтеграція арттерапевтичних методів у зміст психолого-педагогічних і методичних дисциплін; практична спрямованість освітнього процесу; методична готовність викладачів до використання арттерапевтичних технологій; забезпечення рефлексивного супроводу професійного становлення майбутніх педагогів.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у розробці та експериментальній перевірці методичної системи інтеграції арттерапевтичних технологій у фахову підготовку майбутніх учителів початкової школи, створенні навчально-методичного забезпечення для їх використання в закладах фахової передвищої освіти, а також у дослідженні впливу арттерапевтичних технологій на формування професійної компетентності, емоційної стійкості та психологічного благополуччя майбутніх педагогів.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Василюк А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання арттерапії. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені М. Коцюбинского, 26–27 березня 2024р.)/ за ред. Н.О.Пахальчук, Т.М. Кривошеї; Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, факультут дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної. Вінниця, 2024. Випуск 13. С. 43–46.

2. Кас'яненко О. М., Ямчук Т. Ю. Арттерапія як інноваційний ресурс у забезпеченні якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 10(56). С. 516–524. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-516-524

3. Кошель А. П., Кульбако Н. П. Використання елементів арттерапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Чернігів : ФОП Баликіна О. В. 2020. 90 с.

4. Мірошниченко О. А. Арттехнології : навч.-метод. посіб. Житомир : ТОВ «Видавничий дім Бук-Друк», 2024. 180 с.

5. Наконечна О. В. Моделювання процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арттерапії у роботі з підлітками. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2014. №122. С. 184–190.

6. Найда Р., Березовська Л., Чекан О. Підготовка майбутніх вихователів до використання арттерапевтичних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2026. Вип. 2. С. 140–153. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2026.362786

7. Романовська О. Використання арттерапевтичних засобів у підготовці майбутніх фахівців. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2023. № 1. С. 34–52. DOI: https://doi.org/10.20998/2078-7782.2023.1.03

8. Рябошапка О. Арттерапія як альтернативна освітня технологія у розвитку емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи. *Наука і перспективи.* 2023. № 11(30). С. 245–255. DOI: https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-11(30)-245-255

9. Фарафонова І.А. Філософські та психологічні аспекти арттерапії які впливають на свідомість та поведінку. *Наукові перспективи*. 2022. №10 (28). С. 410–420. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-10(28)-410-420

10. Яковишина Т. Педагогічні умови застосування арттерапії у підготовці вчителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Випуск 28. Том 4. С. 287–294. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208853

**REFERENCES:**

1. Vasyliuk, A. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vykorystannia art-terapii [Training of future primary school teachers for the use of art therapy]. *Proceedings from the 8th International Scientific and Practical Internet Conference «Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity» – «Current problems of forming the creative personality of a teacher in the context of continuity of preschool and primary education»* (Issue 13, pp. 43–46). Vinnytsia: Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni M. Kotsiubynskoho [in Ukrainian].

2. Kasianenko, O. M., & Yamchuk, T. Yu. (2025). Art-terapiia yak innovatsiinyi resurs u zabezpechenni yakisnoi osvity ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Art therapy as an innovative resource in ensuring quality education for children with special educational needs]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science,* 10(56), 516–524. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-516-524 [in Ukrainian].

3. Koshel, A. P., & Kulbako, N. P. (2020). *Vykorystannia elementiv art-terapii v umovakh osvitnoho protsesu zakladiv doshkilnoi osvity* [The use of art therapy elements in the educational process of preschool education institutions]. Chernihiv: FOP Balykina O. V. [in Ukrainian].

4. Miroshnychenko, O. A. (2024). *Art-tekhnolohii* [Art technologies]. Zhytomyr: TOV «Vydavnychyi dim Buk-Druk» [in Ukrainian].

5. Nakonechna, O. V. (2014). Modeliuvannia protsesu formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do vykorystannia art-terapii u roboti z pidlitkamy [Modeling the process of forming future social pedagogues' readiness to use art therapy in work with adolescents]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University,* 122, 184–190 [in Ukrainian].

6. Naida, R., Berezovska, L., & Chekan, O. (2026). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia art-terapevtychnykh tekhnolohii u roboti z ditmy doshkilnoho viku [Training of future preschool teachers to use art-therapeutic technologies in work with preschool children]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University, 2*, 140–153. https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2026.362786 [in Ukrainian].

7. Romanovska, O. (2023). Vykorystannia artterapevtychnykh zasobiv u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [The use of art-therapeutic means in the training of future specialists]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy – Theory and Practice of Social Systems Management, 1*, 34–52. https://doi.org/10.20998/2078-7782.2023.1.03 [in Ukrainian].

8. Riaboshapka, O. (2023). Art-terapiia yak alternatyvna osvitnia tekhnolohiia u rozvytku emotsiinoi kultury maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Art therapy as an alternative educational technology in the development of emotional culture of a future primary school teacher]. *Nauka i perspektyvy – Science and Perspectives, 11*(30), 245–255. https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-11(30)-245-255 [in Ukrainian].

9. Farafonova, I. A. (2022). Filosofski ta psykholohichni aspekty artterapii yaki vplyvaiut na svidomist ta povedinku [Philosophical and psychological aspects of art therapy that influence consciousness and behavior]. *Naukovi perspektyvy – Scientific Perspectives, 10*(28), 410–420. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-10(28)-410-420 [in Ukrainian].

10. Yakovyshyna, T. (2020). Pedahohichni umovy zastosuvannia art-terapii u pidhotovtsi vchyteliv pochatkovoi shkoly [Pedagogical conditions for the use of art therapy in the training of primary school teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 28*(4), 287–294. https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208853 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 377:780.616.432:781.42
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.22

***Дарина МАГЕЛЬНИЦЬКА***
*викладач кафедри мистецьких дисциплін,*
*Комунальний заклад вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського»*
*dawkenciya@ukr.net*
***ORCID:** 0009-0006-3472-325X*

# РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ДОСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА

***Анотація. Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні принципу доступності навчання як чинника розвитку поліфонічного мислення студентів та визначенні методичних підходів до його реалізації у класі основного музичного інструмента в умовах фахової передвищої освіти.*

***Методологія дослідження** ґрунтується на положеннях музичної педагогіки, інструментально-виконавської підготовки та дидактичному розумінні доступності як педагогічно вмотивованого співвіднесення складності навчального матеріалу з актуальними можливостями студента. Використано теоретичний аналіз і узагальнення наукових положень, структурно-функціональний аналіз, порівняння, методичний аналіз виконавського процесу та практико-орієнтований аналіз поліфонічного репертуару.*

***Наукова новизна** полягає в конкретизації принципу доступності навчання стосовно розвитку поліфонічного мислення здобувачів фахової передвищої освіти та обґрунтуванні його реалізації через послідовне структурування аналітичних, слухових і виконавських дій без спрощення художнього змісту поліфонічного твору. У структурі поліфонічного мислення виокремлено когнітивно-аналітичний, слухово-диференційований та виконавсько-координаційний компоненти. Обґрунтовано поетапну логіку роботи, що охоплює доінструментальне моделювання поліфонічного тексту, роздільне вокально-інструментальне опрацювання голосів і виконавську інтеграцію з темброво-артикуляційною диференціацією. На матеріалі Симфонії f-moll BWV 795 Й. С. Баха конкретизовано методичні прийоми графічного структурування нотного тексту, вокального інтонування, ансамблевого розподілу фактури та тимчасової артикуляційно-динамічної диференціації голосів; окреслено можливості перенесення запропонованої методичної логіки на український поліфонічний репертуар.*

***Висновки.** Реалізація принципу доступності у роботі над багатоголосною музикою може розглядатися як педагогічно перспективний чинник розвитку поліфонічного мислення за умови послідовного ускладнення навчальних дій, диференціації завдань і активного слухового контролю. Такий підхід створює передумови для переходу від механічного засвоєння нотного тексту до усвідомленої роботи з його структурою, формування виконавської самостійності та методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.*

***Ключові слова:** принцип доступності, поліфонічне мислення, основний музичний інструмент, фахова передвища освіта, інструментально-виконавська підготовка, майбутній педагог-музикант, поліфонічний репертуар, музична педагогіка.*

© Д. Магельницька, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Daryna MAHELNYTSKA***
*Lecturer at the Department of Arts Disciplines,*
*Municipal Institution of Higher Education "Bar Humanitarian Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevsky"*
*dawkenciya@ukr.net*
***ORCID:** 0009-0006-3472-325X*

# IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF ACCESSIBILITY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' POLYPHONIC THINKING IN INDIVIDUAL INSTRUMENTAL INSTRUCTION

***Abstract. The purpose** of the article is to provide a theoretical substantiation of the principle of accessibility as a factor in the development of students' polyphonic thinking and to identify methodological approaches to its implementation in individual instrumental instruction within professional pre-higher education.*

***The research methodology** is based on concepts of music pedagogy, instrumental and performance training, and the didactic understanding of accessibility as a pedagogically grounded correlation between the complexity of learning material and students' current abilities. The study employs theoretical analysis and synthesis of scientific concepts, structural and functional analysis, comparison, methodological analysis of the performance process, and a practice-oriented analysis of polyphonic repertoire.*

***The scientific novelty** lies in specifying the principle of accessibility in relation to the development of polyphonic thinking among professional pre-higher education students and in substantiating its implementation through the gradual structuring of analytical, auditory, and performance activities without simplifying the artistic content of a polyphonic work. Three interrelated components of polyphonic thinking are identified: cognitive-analytical, auditory-differentiation, and performance-coordination. A staged methodological sequence is substantiated, comprising pre-instrumental modelling of the polyphonic score, separate vocal and instrumental study of individual voices, and subsequent performance integration with timbral and articulatory differentiation. Drawing on J. S. Bach's Sinfonia in F minor, BWV 795, the article specifies techniques involving graphic structuring of the musical score, vocal intoning, ensemble-based distribution of polyphonic texture, and temporary articulatory and dynamic differentiation of individual voices; possibilities for transferring the proposed methodological logic to Ukrainian polyphonic repertoire are also outlined.*

***Conclusions.** The implementation of the principle of accessibility in the study of polyphonic music can be regarded as a pedagogically promising factor in the development of polyphonic thinking when learning activities are gradually complicated, tasks are differentiated, and active auditory control is maintained. Such an approach creates conditions for moving from mechanical reproduction of the musical score towards conscious engagement with its structure and for developing performance independence and the methodological competence of future music teachers.*

***Key words:** principle of accessibility, polyphonic thinking, individual instrumental instruction, professional pre-higher education, instrumental and performance training, future music teacher, polyphonic repertoire, music pedagogy.*

**Постановка проблеми.** Оновлення змісту мистецько-педагогічної освіти посилює увагу до тих форм інструментальної підготовки, які сприяють не лише розвитку виконавської техніки, а й формуванню аналітичного, слухового та художнього мислення майбутнього педагога-музиканта [4; 6; 7]. У класі основного музичного інструмента особливе місце в цьому процесі посідає робота над поліфонічним репертуаром, оскільки багатоголосна фактура вимагає від студента одночасного слухового контролю кількох самостійних голосів, розуміння логіки їхнього розвитку та здатності координувати різні виконавські завдання в межах цілісної музичної форми [1; 2].

Для здобувачів фахової передвищої освіти складність поліфонічного репертуару нерідко пов'язана не лише з технічними труднощами. Значне навантаження припадає на увагу, внутрішній слух, пам'ять, координацію та здатність аналітично опрацьовувати музичний текст [1; 9]. Якщо робота будується переважно на багаторазовому повторенні нотного матеріалу без усвідомлення функцій окремих голосів і характеру їхньої взаємодії, поліфонічний твір може сприйматися студентом як сукупність ізольованих технічних завдань. За таких умов послаблюється його головний педагогічний потенціал – формування здатності мислити багатопланово, чути структуру твору й керувати нею у процесі виконання.

Саме тому особливого значення набуває принцип доступності навчання. У музичній педагогіці його доцільно розуміти не як спрощення репертуару або уникнення складних творів, а як співвіднесення змісту й способів навчальної роботи з актуальними

можливостями студента [5; 6]. Доступність у цьому випадку забезпечується послідовністю дій, дозуванням складності, розподілом уваги між окремими компонентами музичного тексту та поступовим переходом від локальних завдань до цілісної інтерпретації. Такий підхід дозволяє зробити складний поліфонічний матеріал педагогічно керованим без втрати його художньої та інтелектуальної змістовності.

У системі фахової передвищої освіти ця проблема має додаткову специфіку. Студенти педагогічного коледжу можуть істотно відрізнятися за рівнем попередньої музичної підготовки, досвідом роботи з поліфонією та сформованістю слухового самоконтролю. Тому уніфікований спосіб роботи з багатоголосним текстом не завжди відповідає індивідуальним можливостям і рівню підготовленості всіх здобувачів. Необхідним стає таке структурування навчального процесу, за якого складність поліфонічного твору не зменшується механічно, а розкладається на послідовні виконавські й аналітичні дії, доступні студентові на конкретному етапі навчання [7; 9]. Саме в цьому контексті реалізація принципу доступності може розглядатися як один із чинників розвитку поліфонічного мислення майбутнього педагога-музиканта.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема поліфонічного мислення має тривалу традицію осмислення у теорії музичного виконавства та музичній педагогіці. У наукових працях розглядаються питання інтерпретації клавірної поліфонії, артикуляції, голосоведіння, фразування та слухового розрізнення окремих ліній у багатоголосній фактурі [2].

У музично-педагогічній площині проблема доступності пов'язується з принципами послідовності, індивідуалізації, художньої доцільності та професійної спрямованості навчання. Г. Падалка та О. Олексюк розглядають навчання мистецьких дисциплін як процес, у якому складність завдань має співвідноситися з рівнем підготовленості здобувача, а розвиток виконавських умінь – поєднуватися з формуванням художнього мислення й самостійності [5; 6]. Л. Масол акцентує на ролі художнього сприймання та активної взаємодії з музичним матеріалом у розвитку особистості здобувача мистецької освіти [3].

Для нашого дослідження важливими є також напрацювання В. Бурназової, Є. Проворової та М. Мороз, у яких професійна й інструментальна підготовка майбутнього педагога-музиканта осмислюється у взаємозв'язку з розвитком виконавської самостійності, методичної готовності та професійної компетентності. В. Бурназова акцентує на формуванні виконавської самостійності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки [9], Є. Проворова пов'язує професійне становлення майбутнього вчителя музики з розвитком аналітичних, рефлексивних та художньо-виконавських складових методичної готовності [7], а М. Мороз розглядає професійну компетентність майбутнього вчителя музики як інтегровану характеристику його фахової підготовки [4]. У такому контексті робота над музичним твором не обмежується моторним засвоєнням нотного матеріалу, а передбачає формування здатності осмислювати його структурну логіку, співвідносити виконавські рішення з художнім задумом та критично оцінювати власне виконання. Для розвитку поліфонічного мислення такий підхід є особливо важливим, оскільки багатоголосна фактура потребує одночасної роботи аналітичного, слухового й виконавського компонентів.

Водночас проблема реалізації принципу доступності саме під час роботи над поліфонічним репертуаром у системі фахової передвищої освіти представлена фрагментарно. Менше уваги приділено тому, як адаптувати складний багатоголосний текст до неоднорідного рівня підготовленості студентів без його спрощення, які етапи роботи доцільно виокремлювати та яким чином пов'язувати аналітичні, слухові й виконавські завдання. Саме цей аспект визначає спрямованість нашого дослідження.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування принципу доступності навчання як чинника розвитку поліфонічного мислення студентів та визначення методичних підходів до його реалізації у класі основного музичного інструмента в умовах фахової передвищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток поліфонічного мислення у класі основного музичного інструмента належить до тих завдань, у яких технічна, слухова й аналітична

складові тісно взаємодіють [1; 9]. На відміну від гомофонно-гармонічної фактури, де виконавська увага часто зосереджується на співвідношенні провідної мелодичної лінії та акомпанементу, поліфонічний текст вимагає одночасного усвідомлення кількох відносно самостійних голосів. Кожний із них має власну логіку розвитку, ритмічну організацію, інтонаційний напрям і місце в загальній драматургії твору. Тому студент має не лише відтворити багатоголосну фактуру технічно, а й навчитися чути її як систему взаємопов'язаних ліній.

Саме в цьому полягає одна з головних труднощів опанування поліфонічного репертуару. На початкових етапах студент нерідко прагне засвоїти нотний текст переважно моторно, концентруючись на правильності пальцювання, ритму та послідовності звуків. За такого підходу окремі голоси можуть втрачати самостійність, а виконання – перетворюватися на відтворення вертикальних звукових комплексів без усвідомлення їхнього лінеарного розвитку. Тому робота над поліфонією потребує спеціальної організації уваги, за якої слуховий контроль поступово переходить від окремого голосу до взаємодії кількох голосів і лише після цього – до цілісного сприймання музичної тканини [1].

Принцип доступності в такому контексті доцільно розглядати як спосіб педагогічного структурування складного навчального матеріалу [5; 6]. Його реалізація не передбачає штучного полегшення музичного тексту, а полягає у співвіднесенні складності окремого завдання з актуальними можливостями студента та послідовному нарощуванні вимог. Поліфонічний твір стає доступним не тому, що з нього усуваються складні елементи, а тому, що викладач допомагає студентові поетапно оволодіти способами їх аналізу, слухового розрізнення та виконавського втілення.

У структурі поліфонічного мислення доцільно виокремити три взаємопов'язані компоненти – когнітивно-аналітичний, слухово-диференційований та виконавсько-координаційний. Таке розмежування має аналітичний характер, оскільки в реальному виконанні вони функціонують одночасно й постійно взаємодіють.

Когнітивно-аналітичний компонент пов'язаний зі здатністю студента свідомо читати поліфонічний текст, визначати функції його основних елементів і простежувати логіку голосоведіння. Важливим є розпізнавання тематичних проведень, імітаційних зв'язків і структурних співвідношень, що створює своєрідну «карту» твору та запобігає механічному засвоєнню нотного тексту.

Слухово-диференційований компонент передбачає здатність внутрішньо чути кожний голос окремо й водночас контролювати його взаємодію з іншими голосами. Увага спрямовується на інтонаційну самостійність, фразування, динамічний розвиток і темброву специфіку музичних ліній, що дає змогу свідомо керувати їхнім балансом [1].

Виконавсько-координаційний компонент забезпечує практичне втілення попередньо осмисленого й почутого матеріалу. Він охоплює координацію рук і пальців, незалежність рухів, диференціацію штрихів і динаміки та здатність зберігати самостійність голосів у процесі одночасного виконання [9].

Розвиток поліфонічного мислення не можна зводити лише до техніки виконання багатоголосся. Він передбачає послідовне формування здатності аналізувати, чути й виконавськи диференціювати музичні лінії. Саме на цьому рівні принцип доступності набуває практичного змісту: викладач не спрощує художнє завдання, а розкладає його на такі послідовні операції, які дозволяють студентові поступово перейти від фрагментарного сприймання поліфонічного тексту до його цілісного усвідомлення й виконання [5; 6].

Практична реалізація принципу доступності під час роботи над поліфонічним твором потребує такого структурування навчального процесу, за якого кожний наступний етап спирається на вже сформовані аналітичні, слухові та виконавські дії [7; 9]. У цьому разі складність багатоголосного тексту не усувається, а поступово стає керованою для студента. Такий підхід доцільно розглянути на матеріалі Симфонії f-moll BWV 795 Й. С. Баха, що вимагає збереження самостійності трьох голосів, розуміння їхньої інтонаційної логіки та цілісної драматургії твору [8].

Першим етапом є доінструментальне моделювання поліфонічного тексту. Його завдання полягає в тому, щоб ще до безпосередньої гри зробити структуру твору зрозумілою для

студента. Доцільним є графічне виділення окремих голосів, тематичних проведень та імітаційних входів. Така робота допомагає сприймати нотний текст не як сукупність одночасно розташованих звуків, а як систему лінеарних зв'язків. Кольорове маркування може використовуватися як тимчасова візуальна опора для формування аналітичного уявлення про фактуру.

На цьому ж етапі студент простежує логіку тематичного розвитку: визначає появу теми в різних голосах, зміни регістру та імітаційні зв'язки [8]. Доступність забезпечується тим, що складна структура твору переводиться у послідовність конкретних спостережень і аналітичних дій.

Другим етапом є роздільне вокально-інструментальне опрацювання голосів. Його основне завдання – сформувати стійке слухове уявлення про кожну мелодичну лінію. На початку доцільно виконувати голоси окремо, звертаючи увагу на їхню інтонаційну виразність, фразування та кульмінаційні точки. Вокальне проспівування одного з голосів під час виконання іншого допомагає студентові активізувати внутрішній слух і уникнути моторного засвоєння фактури без усвідомлення її лінеарної природи [1].

Методично доцільним є й ансамблевий спосіб роботи, коли викладач виконує один або два голоси, а студент – інший. Це зменшує координаційне навантаження, зберігаючи цілісне слухове сприймання багатоголосної тканини. Надалі комбінації поступово ускладнюються до самостійного виконання студентом усіх голосів, що дає змогу поетапно розширювати обсяг слухової уваги й координації [7; 9].

Третій етап – виконавська інтеграція та темброво-артикуляційна диференціація голосів. На цьому рівні студент уже має цілісне уявлення про структуру твору й слуховий образ кожної лінії, тому основним завданням стає їх одночасне виконавське втілення. У складних епізодах доцільно тимчасово посилювати контраст між голосами за допомогою різних штрихів, динамічних рівнів або тембрових уявлень, щоб слух студента чіткіше фіксував їхню самостійність [1; 8].

Такий штучно створений контраст має лише навчальну функцію. Після того як студент починає впевнено чути кожний голос у загальній фактурі, виконавські засоби повертаються до стилістично виправданого балансу. Методичний прийом не повинен підміняти художню інтерпретацію; його завдання – сформувати внутрішній слуховий контроль [1; 6].

Поетапне опрацювання Симфонії f-moll BWV 795 дає змогу простежити, що доступність поліфонічного матеріалу забезпечується не спрощенням твору, а зміною способу його засвоєння. Спочатку студент аналізує структуру, далі формує слухове уявлення про кожний голос, а потім інтегрує всі компоненти у цілісне виконання. Така послідовність відповідає когнітивно-аналітичному, слухово-диференційованому та виконавсько-координаційному компонентам поліфонічного мислення.

Водночас запропонована методична логіка не повинна обмежуватися західноєвропейською клавірною класикою. Для професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта важливим є її перенесення на український поліфонічний репертуар, що дає змогу перевіряти сформовані аналітичні, слухові й виконавські способи роботи в іншому музичному матеріалі [3; 4].

Під час роботи з поліфонічними творами українських композиторів загальна методична логіка може зберігатися, однак конкретні прийоми визначаються особливостями музичного тексту. За ритмічної складності доцільно окремо опрацьовувати ритмічну організацію голосів через проговорювання, простукування або виконання ритмічних моделей без звуковисотного компонента з подальшим перенесенням сформованого ритмічного каркаса у фортепіанне звучання.

Використання українського репертуару в такій системі не є лише репертуарним розширенням. Воно дає змогу переносити сформовані аналітичні, слухові та виконавські способи роботи на інші музичні мови, жанри й типи фактури. Саме здатність застосовувати набуті способи дії до нового матеріалу свідчить про перехід від засвоєння окремого твору до професійного способу мислення майбутнього педагога-музиканта [4; 7].

Таким чином, реалізація принципу доступності у роботі над поліфонічним репертуаром може бути представлена як послідовний перехід від структурного аналізу до слухового

опрацювання та виконавської інтеграції. Така організація навчання зменшує частку механічного засвоєння нотного тексту й посилює усвідомленість виконавських дій, створюючи методичні передумови для розвитку поліфонічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Висновки.** Проведене теоретико-методичне опрацювання дає підстави розглядати принцип доступності як важливу дидактичну основу розвитку поліфонічного мислення студентів у класі основного музичного інструмента. Його реалізація передбачає не спрощення музичного матеріалу, а педагогічно вмотивоване структурування навчальних дій відповідно до актуальних можливостей студента, послідовне ускладнення завдань і поступовий перехід від локального опрацювання окремих елементів багатоголосної фактури до цілісного виконання.

У структурі поліфонічного мислення виокремлено когнітивно-аналітичний, слухово-диференційований та виконавсько-координаційний компоненти. Їх розвиток забезпечується поетапною логікою роботи, що охоплює доінструментальне моделювання поліфонічного тексту, роздільне вокально-інструментальне опрацювання голосів і подальшу виконавську інтеграцію. Методичний аналіз Симфонії f-moll BWV 795 Й. С. Баха конкретизує можливості використання графічного структурування, вокального інтонування, ансамблевого розподілу фактури та тимчасової артикуляційно-динамічної диференціації як навчальних прийомів, спрямованих на розвиток слухового контролю й виконавської самостійності.

Реалізація принципу доступності у роботі над поліфонічним репертуаром створює методичні передумови для переходу від механічного засвоєння нотного тексту до усвідомленої аналітичної, слухової та виконавської діяльності студента. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва така організація роботи має подвійне значення: сприяє вдосконаленню власної виконавської культури й водночас формує досвід методично осмисленої роботи зі складним музичним матеріалом. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з практичною апробацією запропонованої поетапної методики на ширшому поліфонічному репертуарі та визначенням критеріїв оцінювання динаміки розвитку складових поліфонічного мислення.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Аніщенко Н. Фортепіанне навчання обдарованих старшокласників у контексті формування музично-виконавського сприйняття. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2023. № 1 (30). С. 82–92. DOI: https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-82-92

2. Кашкадамова Н. Б. Історія фортеп'янного мистецтва XIX сторіччя : підручник. Тернопіль : АСТОН, 2006. 608 с. ISBN 966-308-169-4.

3. Масол Л. М., Комаровська О. А., Базелюк О. В., Рагозіна В. В., Муромець В. Г. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в XXI столітті. Київ : Аура Букс, 2012. ISBN 978-966-97207-2-6.

4. Мороз М. О. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики: семантичний аналіз поняття. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. № 4 (95). С. 117–125. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(95).2018.117-125.

5. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 248 с.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с. ISBN 978-966-8847-79-0.

7. Проворова Є. М. Формування методичної готовності майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 2 (22). С. 29–33. DOI: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.124459.

8. Bach J. S. Inventionen und Sinfonien / hrsg. von Ullrich Scheideler. München : G. Henle Verlag, Urtextausgabe ohne Fingersatz. HN 1589. 100 S. ISMN 979-0-2018-1589-3.

9. Burnazova V. Innovative methodological model of instrumental preparation of future teachers of musical art in the aspect of development of their performing independence. *ScienceRise: Pedagogical Education.* 2020. № 1 (34). P. 8–12. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.193401.

**REFERENCES:**

1. Anishchenko, N. (2023). Fortepianne navchannia obdarovanykh starshoklasnykiv u konteksti formuvannia muzychno-vykonavskoho spryiniattia [Piano training of gifted high school students in the context of developing music-performance perception]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy – Pedagogical Innovations: Ideas, Realities, Perspectives,* 1(30), 82–92. https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-82-92 [in Ukrainian].

2. Kashkadamova, N. B. (2006). Istoriia fortepiannoho mystetstva XIX storichchia [History of nineteenth-century piano art]. Ternopil: ASTON. [in Ukrainian].

3. Masol, L. M., Komarovska, O. A., Bazeliuk, O. V., Rahozina, V. V., & Muromets, V. H. (2012). Mystetska osvita v Ukraini: rozvytok tvorchoho potentsialu v XXI stolitti [Arts education in Ukraine: Development of creative potential in the 21st century]. Kyiv: Aura Buks. [in Ukrainian].

4. Moroz, M. O. (2018). Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia muzyky: semantychnyi analiz poniattia [Professional competence of a future music teacher: Semantic analysis of the concept]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences,* 4(95), 117–125. https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(95).2018.117-125 [in Ukrainian].

5. Oleksiuk, O. M. (2013). Muzychna pedahohika [Music pedagogy]. Kyiv: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. 248 p. [in Ukrainian].

6. Padalka, H. M. (2008). Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin [Pedagogy of art: Theory and methodology of teaching artistic disciplines]. Kyiv: Osvita Ukrainy. 274 p. [in Ukrainian].

7. Provorova, Y. M. (2018). Formuvannia metodychnoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky na zasadakh prakseolohichnoho pidkhodu [Formation of methodical readiness of future music teachers based on the praxeological approach]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2(22), 29–33. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.124459. [in Ukrainian].

8. Bach, J. S. Inventionen und Sinfonien [Inventions and Sinfonias] (U. Scheideler, Ed.). München: G. Henle Verlag. Urtext Edition without fingering. HN 1589. 100 p. ISMN 979-0-2018-1589-3 [in German].

9. Burnazova, V. (2020). Innovative methodological model of instrumental preparation of future teachers of musical art in the aspect of development of their performing independence. ScienceRise: Pedagogical Education, 1(34), 8–12. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.193401 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 21.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 37.016:78:781.4
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.23

***Майя МОРОЗ***
*доктор педагогічних наук, доцент,*
*декан гуманітарно-педагогічного факультету,*
*Комунальний заклад вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж*
*імені Михайла Грушевського»*
*morozmaya@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0001-5187-0434*

# ВІЗУАЛЬНО-ПРАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ЗАСВОЄННЯ КЛАСИЧНОЇ ГАРМОНІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

***Анотація. Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні візуально-практичного підходу до засвоєння класичної гармонії та визначенні змісту, послідовності й методичних засобів його реалізації у професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів.*

***Методологія дослідження** ґрунтується на поєднанні положень музичної педагогіки, методики викладання музично-теоретичних дисциплін і практико-орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Використано методи теоретичного аналізу й узагальнення наукових положень, структурно-функціонального аналізу, порівняння, педагогічного моделювання та методичного аналізу навчальних завдань із класичної гармонії.*

***Наукова новизна** полягає в теоретичному обґрунтуванні візуально-практичного підходу як способу організації навчальної діяльності, за якого теоретичні закономірності класичної гармонії переводяться у візуально структуровану модель, співвідносяться зі слуховим образом і закріплюються у практичній музичній дії. Виокремлено візуально-аналітичний, слухово-перцептивний і практично-виконавський компоненти підходу; запропоновано послідовність навчальних дій «побачити – почути – відтворити – пояснити – застосувати»; конкретизовано можливості використання функціональних карт, графічних моделей голосоведіння, слухового зіставлення альтернативних гармонічних рішень, практичного виконання, транспонування та методичної вербалізації. Гармонічне мислення розглянуто як здатність усвідомлювати функціональні, ладотональні й голосоведіннєві закономірності музичного матеріалу, прогнозувати можливі напрями його розвитку та слухово оцінювати й практично реалізовувати альтернативні гармонічні рішення.*

***Висновки.** Візуально-практичний підхід створює методичні передумови для переходу від формального засвоєння гармонічних правил до усвідомленої взаємодії студента з музичним матеріалом. Його професійна цінність полягає в інтеграції музично-теоретичної, слухової, виконавської та методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта й формуванні здатності не лише застосовувати гармонічні закономірності, а й педагогічно доцільно пояснювати їх.*

***Ключові слова:** класична гармонія, візуально-практичний підхід, гармонічне мислення, музично-теоретична підготовка, майбутній педагог-музикант, гармонічний слух, голосоведіння, професійна підготовка.*

***Maiia MOROZ***
*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Dean of the Faculty of Humanities and Pedagogy,*
*Municipal Institution of Higher Education "Bar Humanitarian Pedagogical College*
*named after Mykhailo Hrushevsky"*
*morozmaya@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0001-5187-0434*

# VISUAL AND PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO MASTERING CLASSICAL HARMONY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

***Abstract. The purpose** of the article is to provide a theoretical substantiation of a visual and practice-oriented approach to mastering classical harmony and to determine the content, sequence, and methodological means of its implementation in the professional training of future music teachers.*

© М. Мороз, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***The research methodology*** *is based on the integration of concepts from music pedagogy, the methodology of teaching music-theoretical disciplines, and a practice-oriented approach to the professional training of future music teachers. The study employs theoretical analysis and synthesis of scientific concepts, structural and functional analysis, comparison, pedagogical modelling, and methodological analysis of learning tasks in classical harmony.*

***The scientific novelty*** *lies in the theoretical substantiation of the visual and practice-oriented approach as a way of organising learning activities in which theoretical principles of classical harmony are transformed into visually structured models, correlated with auditory representations, and consolidated through practical musical actions. Three interrelated components of the approach are identified: visual-analytical, auditory-perceptual, and practical-performance. The sequence of learning actions «see – hear – reproduce – explain – apply» is proposed, and the use of functional maps, graphic models of voice leading, auditory comparison of alternative harmonic solutions, practical performance, transposition, and methodological verbalisation is specified. Harmonic thinking is conceptualised as the ability to understand functional, tonal, and voice-leading relationships in musical material, anticipate possible directions of harmonic development, aurally evaluate alternative solutions, and implement them in practical musical activities.*

***Conclusions.*** *The visual and practice-oriented approach provides a methodological basis for moving from the formal acquisition of harmonic rules towards students' conscious engagement with musical material. Its professional value lies in integrating music-theoretical, auditory, performance, and methodological dimensions of future music teachers' training and in developing their ability not only to apply harmonic principles independently but also to explain them in a pedagogically meaningful and accessible manner.*

***Key words:*** *classical harmony, visual and practice-oriented approach, harmonic thinking, music-theoretical training, future music teacher, harmonic ear, voice leading, professional training.*

**Постановка проблеми.** Теоретична підготовка майбутнього педагога-музиканта передбачає не лише засвоєння системи музичних понять і закономірностей, а й формування здатності застосовувати їх у слуховій, аналітичній, виконавській та педагогічній діяльності [1; 7]. Особливе місце в цьому процесі посідає вивчення класичної гармонії, оскільки розуміння функціональних зв'язків між акордами, логіки голосоведіння, ладотональних тяжінь і принципів гармонічного розвитку становить основу професійного осмислення музичного тексту. Водночас для значної частини студентів гармонія залишається однією з найбільш абстрактних складових музично-теоретичної підготовки, оскільки її засвоєння потребує одночасного оперування умовними позначеннями, нотним текстом, слуховими уявленнями та правилами практичного поєднання співзвуч [2; 4].

Традиційне опрацювання гармонічного матеріалу нерідко зосереджується на засвоєнні правил, письмовому виконанні задач і правильності функціонального аналізу. Така робота є необхідною, однак сама по собі не гарантує формування цілісного гармонічного мислення. Дослідження з педагогіки музичної теорії засвідчують необхідність тіснішого поєднання абстрактно-теоретичних моделей із слуховим сприйманням і практичними музичними діями [4; 6]. Зокрема, Т. Ченетт звертає увагу на те, що традиційні системи позначення можуть посилювати логіко-абстрактний компонент навчання без достатньої опори на безпосереднє музичне сприймання, тоді як розвиток гармонічного слуху потребує спеціально організованої перцептивної діяльності. Практичне спрямування навчання гармонії підтримується й підходами, у яких слухове розпізнавання акордів поєднується зі співом, голосоведінням і виконанням гармонічних послідовностей.

У цьому контексті перспективним є використання візуально-практичного підходу, який дозволяє представити гармонічні закономірності не лише у вербальній або знаково-теоретичній формі, а як систему наочно виявлених зв'язків, що безпосередньо співвідносяться зі слуховою та виконавською дією [3; 5]. Візуальне картографування понять і взаємозв'язків у музичному навчанні розглядається як засіб активізації самостійного й метакогнітивного мислення, оскільки вимагає від здобувача не пасивного відтворення інформації, а усвідомленого структурування власного розуміння музичного матеріалу. Для вивчення класичної гармонії це може реалізовуватися через графічне моделювання функціональних тяжінь, візуальне зіставлення акордових структур і голосоведіння, схематизацію кадансових та секвенційних зворотів із подальшим їх слуховим розпізнаванням, програванням, транспонуванням і використанням у гармонізації.

Професійна значущість такого підходу особливо виразна у підготовці майбутнього педагога-музиканта. Для нього знання гармонії не

може обмежуватися правильним виконанням академічної письмової задачі. У подальшій професійній діяльності необхідними є вміння аналізувати гармонічну організацію музичного твору, добирати й модифікувати акомпанемент, гармонізувати мелодію, транспонувати музичний матеріал, слухово розпізнавати функціональні зв'язки та доступно пояснювати їх здобувачам освіти [1; 2]. Отже, актуалізується потреба в такій організації навчання класичної гармонії, за якої теоретичне знання поступово трансформується в усвідомлену слухову й практичну дію.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблематика музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва представлена в українській педагогічній науці дослідженнями, у яких теоретичні дисципліни розглядаються як складова цілісної професійної підготовки, пов'язана не лише з набуттям спеціальних знань, а й із розвитком слухових, аналітичних, виконавських та педагогічних умінь. Зокрема, О. Скляр обґрунтовує значення музично-теоретичних дисциплін у формуванні професійного інтересу майбутнього вчителя музики та акцентує на їхніх психолого-педагогічних можливостях у системі фахової підготовки [1]. І. Ходоровська акцентує на розвитку гармонічного слуху як необхідної складової фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [2] та розглядає мультимедійні технології як ресурс модернізації музично-теоретичної підготовки, що розширює способи подання й опрацювання навчального матеріалу [3].

У зарубіжній музично-педагогічній думці Е. Джонсон пропонує поєднувати слухове розпізнавання гармоній із вокальним інтонуванням, гармонічним диктантом і засвоєнням закономірностей голосоведіння [6]. Проблема співвідношення теоретичної моделі та реальної музичної практики має тривалу історію в педагогіці музичної теорії. Г. Карпінскі, аналізуючи розвиток викладання музично-теоретичних дисциплін, розглядає гармонію, голосоведіння, слухові навички та комп'ютерно підтримуване навчання як взаємопов'язані компоненти музичної освіти, що потребують методичної інтеграції [7].

Для обґрунтування візуальної складової запропонованого підходу важливими є результати Дж. Гроффман і З. Вулф. Дослідники розглядають візуальне моделювання зв'язків як спосіб відображення зв'язків між музичними поняттями й доводять його цінність для розвитку самостійного, критичного та метакогнітивного мислення здобувачів [5]. Візуальна модель у такому випадку виконує не декоративну функцію, а стає інструментом структурування знання: студент має самостійно визначити характер зв'язків між елементами музичного матеріалу й зробити ці зв'язки явними. Певною мірою цю лінію продовжують дослідження технологічно підтримуваного музичного навчання, у яких цифрові та мультимедійні засоби використовуються для поєднання музичного розуміння з активною навчальною діяльністю й розвитком когнітивної гнучкості.

Отже, наявні дослідження переконливо висвітлюють окремі складові проблеми: професійне значення музично-теоретичної підготовки, розвиток гармонічного слуху, практичне засвоєння гармонії, використання візуальних і мультимедійних засобів у музичному навчанні. Водночас візуальний, слуховий і практично-виконавський способи опрацювання гармонічного матеріалу переважно розглядаються відокремлено. Недостатньо конкретизовано можливості їх системного поєднання саме під час засвоєння класичної гармонії майбутніми педагогами-музикантами, а також логіку переходу від візуального моделювання гармонічних зв'язків до їх слухового розпізнавання та практичного застосування. Саме ця невирішена частина проблеми визначає спрямованість нашого дослідження.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування візуально-практичного підходу до засвоєння класичної гармонії та визначення змісту, послідовності й методичних засобів його реалізації у професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів.

**Виклад основного матеріалу.** Засвоєння класичної гармонії у професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта має комплексний характер, оскільки поєднує теоретичне розуміння закономірностей музичної мови, слухове сприймання функціональних зв'язків, аналітичне опрацювання нотного тексту та практичне застосування засвоєних моделей [1; 2; 7]. У цьому процесі недостатньо лише

запам'ятати правила побудови акордів, їх розташування чи способи сполучення. Повноцінне опанування гармонічного матеріалу передбачає здатність студента розпізнавати функціональну логіку музичного розвитку, прогнозувати характер гармонічного тяжіння, чути співвідношення стійкості й нестійкості та самостійно відтворювати ці закономірності у письмових, слухових і виконавських завданнях.

Саме тому в межах нашого дослідження візуально-практичний підхід до засвоєння класичної гармонії розуміємо як спосіб організації навчальної діяльності, за якого теоретичні закономірності гармонії послідовно переводяться у візуально структуровану модель, співвідносяться зі слуховим образом і закріплюються у практичній музичній дії. Його принциповою особливістю є те, що візуалізація не виконує лише допоміжну ілюстративну функцію, а стає проміжною ланкою між абстрактним теоретичним поняттям і його слухово-виконавським усвідомленням. Водночас практична діяльність не зводиться до механічного виконання вправ, а спрямовується на перевірку, уточнення і закріплення сформованої гармонічної моделі.

У структурі такого підходу виокремимо три взаємопов'язані компоненти: візуально-аналітичний, слухово-перцептивний і практично-виконавський. Їх розмежування має методичний характер, оскільки в реальному навчальному процесі вони постійно взаємодіють і поступово утворюють цілісну систему гармонічного мислення.

Візуально-аналітичний компонент забезпечує первинне структурування гармонічного матеріалу. Його завдання полягає в тому, щоб зробити невидимі функціональні зв'язки між акордами максимально явними й зрозумілими для студента. На цьому етапі доцільно використовувати схеми функціональних тяжінь, графічне розміщення акордів за ступенями, позначення напрямів розв'язання нестійких співзвуч, зіставлення акордових структур, візуальне виділення спільних і рухомих звуків у голосоведінні, а також схематизацію типових кадансових і секвенційних зворотів [3; 5]. Така робота допомагає студентові побачити гармонію не як послідовність ізольованих акордів, а як систему функціонально зумовлених зв'язків.

Особливо показовим є початковий етап вивчення головних функцій ладу. Традиційне засвоєння формули $T^5_3$–$S^5_3$–$D^5_3$–$T^5_3$ може залишитися суто знаковим, якщо студент сприймає її лише як послідовність символів. У межах візуально-практичного підходу ця формула має перетворитися на модель гармонічного руху. Тоніка позначається як зона відносної стійкості, субдомінанта – як відхід від неї, домінанта – як максимальне напруження, що спрямоване до розв'язання, а повернення до тоніки – як завершення функціонального циклу. Візуальне представлення такого руху дозволяє співвіднести теоретичну назву функції з її місцем у логіці музичного розвитку.

Проте лише графічного або знакового розуміння недостатньо. Тому наступним етапом стає слухово-перцептивне опрацювання цієї самої моделі [2; 4; 6]. Студент має навчитися не лише називати функції, а й розпізнавати на слух характер їхнього тяжіння. Викладач може виконувати короткі гармонічні послідовності, змінювати порядок функцій, зупиняти звучання на домінанті й пропонувати студентові спрогнозувати наступний акорд або визначити, чи відчувається завершеність гармонічної побудови. У такий спосіб абстрактні категорії стійкості, нестійкості й функціонального тяжіння переходять у безпосередній слуховий досвід.

Практично-виконавський компонент завершує цей цикл. Після візуального й слухового опрацювання студент виконує відповідні гармонічні послідовності на фортепіано, транспонує їх у різні тональності, змінює розташування акордів, будує завершені та незавершені кадансові звороти, а згодом застосовує опрацьовані моделі під час гармонізації мелодії [6]. Важливо, що в цей момент теоретичне знання вже не існує окремо від практики: студент не просто «знає», що домінанта розв'язується в тоніку, а бачить голосоведіння, чує функціональне тяжіння і реалізує його у власному виконанні.

Такий принцип роботи доцільно поширювати і на вивчення обернень тризвуків. Для студента початкового етапу проблема нерідко полягає в тому, що секстакорд або квартсекстакорд сприймається як нова акордова конструкція, а не як інша позиція вже відомого тризвуку. Тому ефективним є візуальне зіставлення

трьох форм одного акорду із графічним виділенням незмінного звукового складу та зміни басового тону. Після цього студент може виконати всі три позиції послідовно, почути відмінність їхнього звучання, визначити характер басового руху й простежити, як зміна обернення впливає на плавність голосоведіння.

Особливу педагогічну цінність має порівняльна робота. Наприклад, студентам можна запропонувати дві гармонізації одного короткого мелодичного фрагмента: у першій використано переважно основний вид тризвуків, у другій – їх обернення. Завдання полягає не лише у визначенні акордів, а у візуальному й слуховому зіставленні лінії баса, руху середніх голосів і загальної плавності гармонічного розвитку. Така форма роботи спрямовує увагу від формального визначення акорду до усвідомлення його функції в конкретному музичному контексті.

Подібна логіка є продуктивною і під час засвоєння домінантсептакорду. Теоретичне правило його будови та розв'язання стає значно зрозумілішим, якщо студент спочатку бачить спрямованість нестійких ступенів, зокрема рух ввідного тону до тоніки та септими акорду вниз, далі чує характер напруження $D_7$ і його розв'язання, а потім самостійно виконує відповідні послідовності [2; 6]. На цьому матеріалі особливо добре простежується взаємозв'язок горизонтальної та вертикальної організації гармонії: правильність розв'язання акорду визначається не лише його функціональною належністю, а й логікою руху кожного окремого голосу.

У цьому контексті доцільним є використання графічного маршруту голосоведіння. У нотному прикладі можна умовними лініями позначити напрям руху окремих голосів від одного акорду до іншого, виділяючи спільні звуки, поступеневі переміщення та стрибки. Такий прийом особливо корисний на початкових етапах, коли студент ще не здатний одночасно контролювати чотири голоси. Візуальна фіксація руху дозволяє зменшити когнітивне навантаження й поступово перевести зовнішню графічну опору у внутрішнє розуміння принципів голосоведіння [5].

Важливо при цьому не перетворювати візуалізацію на надлишкове маркування нотного тексту. Її функція має бути тимчасовою. На початку студент користується кольором, стрілками, функціональними схемами та іншими зовнішніми орієнтирами, однак у міру засвоєння матеріалу кількість таких підказок поступово скорочується. Кінцевою метою є не вміння працювати зі схемою як такою, а здатність самостійно бачити функціональні зв'язки в нотному тексті без зовнішньої підтримки.

Окремого значення набуває робота з каданcовими зворотами. Каданс є зручним навчальним матеріалом, оскільки в концентрованій формі демонструє логіку функціонального руху, ступінь завершеності музичної думки та роль голосоведіння у формуванні відчуття стійкості. Доцільним є зіставлення повного автентичного, половинного, плагального та перерваного кадансів спочатку у вигляді функціональних схем, далі – у нотному записі, після цього – на слух і, нарешті, у практичному виконанні. Студент може визначати тип кадансу за звучанням, самостійно будувати його в заданій тональності, транспонувати, включати до короткої гармонізації або підбирати до нього мелодичне завершення.

Саме на цьому етапі особливо виразно проявляється професійна спрямованість навчання. Майбутньому педагогу-музиканту важливо не лише виконати каданcовий зворот, а й уміти пояснити його логіку іншій людині. Тому доцільно вводити завдання типу «поясни, чому ця послідовність звучить завершено», «покажи, де виникає найбільше гармонічне напруження», «запропонуй іншу басову лінію», «зміни каданс так, щоб він утратив відчуття завершеності». Такі завдання переводять студента з позиції виконавця готового правила у позицію майбутнього педагога, який має усвідомлювати механізм явища й уміти його вербалізувати.

Наступним рівнем реалізації візуально-практичного підходу є гармонізація мелодії. Саме тут інтегруються практично всі попередньо сформовані вміння. Студент має визначити тональність, функціональну опору окремих звуків мелодії, можливі акорди, характер каданcових зон, доцільні обернення, логіку басової лінії та голосоведіння. Якщо така робота відразу подається як повна письмова задача, вона може створювати надмірне когнітивне навантаження. Тому доцільним є поетапне моделювання.

Спочатку мелодичний фрагмент можна поділити на функціональні зони й позначити місця потенційної тонічної, субдомінантової та домінантової опори. Далі студент визначає кілька можливих варіантів гармонізації окремих звуків, зіставляє їх на слух, обирає найбільш доцільний і лише після цього переходить до чотириголосного викладу. Наступним кроком стає виконання отриманого варіанта на фортепіано та його слухова самооцінка. Якщо студент виявляє незручне голосоведіння, надмірну статичність баса або небажане повторення функцій, він коригує власне рішення. У такий спосіб помилка перестає бути лише формальним порушенням правила й стає матеріалом для аналітичної та слухової рефлексії.

На нашу думку, саме ця послідовність – побачити, почути, відтворити, пояснити й застосувати – становить внутрішню логіку візуально-практичного підходу. Її цінність полягає в тому, що один і той самий гармонічний матеріал опрацьовується в кількох формах діяльності, кожна з яких підсилює іншу. Візуальна модель допомагає структурувати поняття, слухове сприймання надає йому реального музичного змісту, практичне виконання переводить знання у дію, а вербалізація і перенесення в нову ситуацію засвідчують ступінь його усвідомленості.

Розглянемо практичну реалізацію візуально-практичного підходу на прикладі опрацювання теми «Гармонізація мелодії з використанням головних тризвуків ладу та їх обернень». Такий матеріал є методично показовим, оскільки потребує одночасного застосування знань про функції T, S, D, правила голосоведіння, види розташування акордів, обернення тризвуків і логіку кадансового завершення. Водночас гармонізація мелодії створює ситуацію, у якій студент має не відтворити наперед задану схему, а самостійно прийняти низку взаємопов'язаних рішень. Саме тому вона є одним із найбільш продуктивних видів роботи для переходу від репродуктивного засвоєння правил до формування гармонічного мислення.

На першому етапі студент здійснює попереднє візуально-аналітичне опрацювання мелодії. Доцільно не пропонувати відразу визначити акорди під кожним звуком, а спочатку встановити загальну логіку музичного фрагмента: тональність, метроритмічну структуру, початкову і завершальну опору, місця фразування, кульмінаційні точки та можливі кадансові зони. У нотному тексті можуть бути графічно виділені опорні долі такту, а окремі фрагменти мелодії – умовно об'єднані відповідно до передбачуваного функціонального руху. Така робота спрямовує увагу студента не на механічне «підставляння» акордів до окремих звуків, а на сприймання мелодії як цілісної структури, що має власну логіку розвитку.

Наступний крок полягає у визначенні можливих функціональних опор. Для кожного значущого звука мелодії студент встановлює, до складу яких акордів він може входити, однак не зупиняється на першому формально правильному варіанті. Доцільно пропонувати два або три можливі гармонічні рішення та зіставляти їх з погляду функціональної логіки. Наприклад, один і той самий мелодичний звук може належати тонічному й субдомінантовому тризвукам, проте вибір конкретної функції залежатиме від його місця у фразі, попереднього гармонічного руху та перспективи подальшого розвитку. Таким чином студент поступово переходить від локального визначення акорду до розуміння гармонізації як процесу побудови функціонально пов'язаної послідовності.

На цьому етапі особливо корисною може бути функціональна карта мелодії. У ній позначаються не окремі акорди, а функціональні зони: початкова тонічна опора, зона відходу від тоніки, наростання домінантового напруження та завершальне розв'язання. Така модель дозволяє студентові бачити напрям гармонічного руху ще до того, як буде визначено конкретне розташування кожного акорду. Важливо, що функціональна карта не повинна перетворюватися на жорсткий шаблон. Вона виконує орієнтувальну функцію й може коригуватися після слухової перевірки запропонованого варіанта.

Після попереднього визначення функціональної логіки до роботи включається слуховий компонент. Студент програє кілька можливих гармонічних варіантів і порівнює їхнє звучання. Йому пропонується визначити, який із них переконливіше підтримує напрям мелодії, де виникає надмірна статичність, чи достатньо виразно формується кульмінація,

чи відповідає завершення характеру фрази. У цьому разі слухова оцінка не замінює теоретичного аналізу, а перевіряє його. Студент має не просто висловити суб'єктивне враження «подобається – не подобається», а пояснити, яке функціональне або голосоведіннєве рішення зумовило певний слуховий ефект.

Далі відбувається конкретизація акордової фактури через вибір обернень. Якщо на попередньому етапі студент працював переважно з функціями, то тепер увага переноситься на лінію баса та взаємодію голосів. Доцільно спочатку побудувати два варіанти однієї й тієї самої гармонічної послідовності: з переважанням основного виду тризвуків і з використанням секстакордів. Їхнє візуальне зіставлення дозволяє простежити, як обернення змінюють характер басової лінії, зменшують кількість стрибків і створюють плавніші переходи між акордами. Після цього обидва варіанти виконуються на інструменті й оцінюються слухово.

Такий спосіб роботи принципово змінює розуміння студентом ролі обернень. Секстакорд перестає сприйматися лише як теоретично визначена структура з терцієвим тоном у басу і починає усвідомлюватися як засіб організації голосоведіння та формування виразної басової лінії. Аналогічно квартсекстакорд розглядається не як механічна зміна положення акорду, а у зв'язку з його функціональним контекстом і конкретною роллю в гармонічному русі. Таким чином теоретична категорія набуває практичного й слухового змісту.

Наступним етапом є побудова повного чотириголосного викладу. На цьому рівні студент має одночасно контролювати функціональну послідовність, положення акордів, рух баса, співвідношення верхніх голосів і дотримання правил голосоведіння. Щоб уникнути надмірного навантаження, доцільно зберігати візуальні опори лише там, де вони справді потрібні. Наприклад, у складних місцях можна тимчасово позначати спільні звуки між сусідніми акордами або напрям руху окремих голосів. Після кількох прикладів такі позначення поступово прибираються, а контроль має переходити у внутрішній план.

Принципово важливим елементом цього етапу є не лише виправлення помилки викладачем, а її самостійне виявлення студентом. Якщо у гармонізації виникають паралельні квінти чи октави, невиправдані стрибки, незручне розташування голосів або функціонально слабкий перехід, студенту доцільно запропонувати спочатку локалізувати проблемне місце візуально, потім програти його окремо й лише після цього запропонувати інше рішення. Така послідовність переводить контроль із зовнішнього на внутрішній рівень і сприяє розвитку здатності до самоперевірки.

Важливо, що робота з помилкою у візуально-практичному підході не повинна мати лише нормативний характер. Завдання полягає не в тому, щоб студент запам'ятав: «так робити не можна», а в тому, щоб він зрозумів, чому певне голосоведіння вважається недоцільним у межах класичної гармонії, почув його наслідок і зміг запропонувати альтернативу. Таким чином нормативне правило перетворюється на усвідомлений принцип організації музичної тканини.

Після завершення письмової гармонізації обов'язковим має бути її виконання на фортепіано. Саме цей момент дає можливість зіставити теоретично побудовану модель з її реальним звучанням. Студент чує співвідношення голосів, характер басової лінії, переконливість кадансу, ступінь функціональної напруженості окремих зворотів і може оцінити, наскільки його рішення відповідає музичній логіці фрагмента. Доцільно запропонувати після першого виконання внести одну або дві зміни не тому, що початковий варіант обов'язково неправильний, а для того, щоб студент усвідомив можливість варіативності гармонічного рішення.

Саме варіативність має принципове значення для розвитку гармонічного мислення. Якщо навчання будується виключно навколо пошуку єдиного «правильного» варіанта, студент поступово починає сприймати гармонію як систему заборон і нормативних алгоритмів. Натомість зіставлення кількох стилістично допустимих рішень дозволяє зрозуміти різницю між правилом як межею стилю та творчим вибором усередині цієї межі. Для майбутнього педагога-музиканта така здатність особливо важлива, оскільки в подальшій роботі він має не лише контролювати правильність виконання завдання, а й пояснювати можливість різних музично обґрунтованих рішень.

Завершальним етапом може бути перенесення засвоєної моделі в нову ситуацію.

Студентові пропонується транспонувати гармонізований фрагмент в іншу тональність, створити власну коротку мелодію на основі тієї самої функціональної схеми, змінити тип кадансу, перебудувати басову лінію або виконати гармонічну послідовність у формі нескладного акомпанементу. Таке перенесення є важливим показником того, що засвоєне правило перестало бути прив'язаним до конкретної письмової задачі й перетворилося на інструмент самостійної музичної діяльності.

У професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта доцільно додати ще один рівень – методичну вербалізацію. Після виконання завдання студент має коротко пояснити власні дії: чому обрано певну функцію, з якою метою використано конкретне обернення, яким чином побудовано басову лінію, де формується каданс і чому одна гармонізація сприймається переконливіше за іншу. Подібні завдання формують здатність переводити внутрішнє професійне розуміння у педагогічно зрозуміле пояснення. Для майбутнього вчителя ця здатність має самостійну професійну цінність, оскільки музичне знання набуває педагогічної повноти лише тоді, коли його можна не тільки застосувати самому, а й доступно передати іншому.

Таким чином, на прикладі гармонізації мелодії візуально-практичний підхід може бути представлений як послідовність взаємопов'язаних навчальних дій: первинне структурування музичного матеріалу, побудова функціональної моделі, слухова перевірка можливих рішень, конкретизація голосоведіння, практичне виконання, корекція, варіативне моделювання та перенесення засвоєного способу дії в нову ситуацію. Методична цінність такої послідовності полягає в тому, що студент не отримує готової гармонізації як зразка для відтворення, а поступово опановує сам спосіб прийняття гармонічного рішення.

На нашу думку, саме цей перехід від виконання окремого навчального завдання до опанування способу мислення є одним із ключових результатів вивчення класичної гармонії. У такому контексті гармонічне мислення можна визначити як здатність усвідомлювати функціональні, ладотональні й голосоведіннєві закономірності музичного матеріалу, передбачати можливі напрями його розвитку, слухово оцінювати варіанти гармонічного рішення та застосовувати відповідні моделі у нових аналітичних, виконавських і творчих ситуаціях.

Водночас реалізація візуально-практичного підходу потребує дотримання принципу поступового згортання зовнішніх опор. На початкових етапах студент може активно користуватися схемами, кольоровими позначеннями, стрілками, функціональними картами й алгоритмами. Однак якщо такі засоби залишаються незмінними протягом тривалого часу, вони можуть перетворитися з інструмента розвитку на додаткову залежність. Тому кожна зовнішня опора має виконувати тимчасову функцію: спочатку зробити зв'язок видимим, потім допомогти його усвідомити, а надалі поступово поступитися місцем внутрішньому слуховому й аналітичному контролю.

Звідси випливає важлива методична умова: візуально-практичний підхід не може бути зведений до збільшення кількості схем, презентацій або кольорових позначень. Його результативність визначається не кількістю візуальних матеріалів, а тим, наскільки вони допомагають студентові самостійно встановлювати зв'язки між теоретичним поняттям, його звучанням і способом практичного застосування. Саме тому візуалізація повинна бути функціонально вмотивованою, практичне завдання – пов'язаним із конкретним теоретичним змістом, а слухова дія – інтегрованою в кожний етап навчання.

У цьому сенсі запропонований підхід має не лише дидактичне, а й професійно-орієнтоване значення. Майбутній педагог-музикант поступово засвоює модель роботи, яку надалі може адаптувати до власної педагогічної діяльності: складне музично-теоретичне явище спочатку структурувати, зробити зрозумілим через наочну модель, пов'язати зі слуховим досвідом, організувати його практичне відтворення, а потім перевести здобувача до самостійного застосування. Отже, вивчення гармонії одночасно стає і засобом професійного музичного розвитку, і джерелом методичного досвіду майбутнього вчителя.

**Висновки.** Проведене теоретико-методичне опрацювання проблеми дає підстави розглядати засвоєння класичної гармонії як важливу складову професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта, що не може

обмежуватися засвоєнням правил побудови акордів, функціональних позначень і нормативних схем голосоведіння. Повноцінне опанування гармонічного матеріалу передбачає здатність студента бачити функціональні зв'язки, слухово розпізнавати їх, співвідносити з конкретним нотним текстом, відтворювати у практичній діяльності та застосовувати в нових музичних ситуаціях.

У межах дослідження візуально-практичний підхід визначено як спосіб організації навчальної діяльності, за якого теоретичні закономірності класичної гармонії послідовно переводяться у візуально структуровану модель, співвідносяться зі слуховим образом і закріплюються у практичній музичній дії. Його принципова відмінність від звичайної наочності полягає в тому, що візуалізація виконує не ілюстративну, а структурно-орієнтувальну функцію: допомагає студентові встановлювати зв'язки між функціями, акордовими структурами, голосоведінням, ладотональним тяжінням і характером гармонічного розвитку.

У структурі візуально-практичного підходу виокремлено три взаємопов'язані компоненти: візуально-аналітичний, слухово-перцептивний і практично-виконавський. Візуально-аналітичний компонент забезпечує структурування гармонічного матеріалу та усвідомлення його функціональної логіки; слухово-перцептивний – формування здатності розпізнавати стійкість, нестійкість, гармонічне напруження й розв'язання; практично-виконавський – перенесення теоретичного й слухового досвіду у виконання, гармонізацію, транспонування, варіативне моделювання та інші види музичної діяльності. Їхня взаємодія створює умови для переходу від формального знання до усвідомленого гармонічного мислення.

Методичний аналіз засвоєння головних функцій ладу, обернень тризвуків, домінантсептакорду, кадансових зворотів і гармонізації мелодії показав доцільність поетапної організації навчальної діяльності. Внутрішня логіка такого навчання може бути представлена як послідовність: побачити гармонічний зв'язок, почути його, практично відтворити, пояснити та застосувати в новому контексті. Саме така послідовність дозволяє поєднати символічно-теоретичний рівень знання з реальним звучанням і практичною музичною дією.

Особливої педагогічної цінності набувають функціональні карти, графічні моделі голосоведіння, візуальне зіставлення акордових структур, слухове порівняння альтернативних гармонізацій, виконання на фортепіано та методична вербалізація власних рішень. Водночас ці засоби мають використовуватися як тимчасова навчальна опора. У міру засвоєння матеріалу зовнішні схеми, кольорові позначення й алгоритми доцільно поступово згортати, переводячи контроль у внутрішній аналітичний і слуховий план. Такий підхід запобігає формуванню залежності від готової схеми й сприяє розвитку самостійності студента.

Важливим результатом запропонованого підходу є зміна характеру роботи з помилкою. Вона розглядається не лише як порушення нормативного правила, а як підстава для аналізу причин конкретного гармонічного рішення, його слухової перевірки й пошуку альтернативи. Це сприяє переходу від репродуктивної моделі навчання до аналітико-пошукової, у якій студент поступово опановує не лише правильний результат, а сам спосіб прийняття гармонічного рішення.

У цьому контексті гармонічне мислення доцільно розуміти як здатність усвідомлювати функціональні, ладотональні й голосоведіннєві закономірності музичного матеріалу, прогнозувати можливі напрями його розвитку, слухово оцінювати альтернативні рішення та застосовувати засвоєні моделі в аналітичній, виконавській і творчій діяльності. Саме розвиток такої здатності є одним із ключових педагогічних результатів вивчення класичної гармонії.

Для майбутнього педагога-музиканта візуально-практичний підхід має подвійне професійне значення. З одного боку, він поглиблює власну музично-теоретичну, слухову й виконавську підготовку студента. З іншого – формує методичний досвід пояснення складних музично-теоретичних явищ через послідовне структурування матеріалу, його слухове осмислення і практичне закріплення. Таким чином, вивчення класичної гармонії може виконувати не лише предметно-теоретичну, а й безпосередню професійно-педагогічну функцію.

Отже, візуально-практичний підхід до засвоєння класичної гармонії може розглядатися як перспективний напрям удосконалення

музично-теоретичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів за умови системного поєднання візуального моделювання, слухового аналізу, практичного музикування, рефлексії та поступового переходу до самостійного застосування гармонічних закономірностей.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у практичній апробації запропонованого підходу в курсі теорії музики, розробленні системи навчальних завдань для різних етапів опанування класичної гармонії, визначенні критеріїв оцінювання динаміки гармонічного мислення студентів, а також у вивченні можливостей цифрової візуалізації гармонічних процесів і перенесення запропонованої методичної логіки на інші модулі музично-теоретичної підготовки.

**Конфлікт інтересів:** Мороз М. є членом редакційної колегії журналу. Для забезпечення незалежності редакційного процесу рукопис розглядався редактором, який не мав конфлікту інтересів з автором. Автор не брав участі у відборі рецензентів, процесі рецензування та прийнятті рішення щодо публікації статті. Рукопис пройшов стандартну процедуру подвійного сліпого рецензування.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Скляр О. О. Музично-теоретичні дисципліни у розвитку професійного інтересу майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. 2012. № 9. С. 157–162.

2. Ходоровська І. М. Розвиток гармонічного слуху як необхідної складової фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 14–15 квітня 2016 р.* Київ, 2016. С. 707–713.

3. Ходоровська І. М. Мультимедійні технології у музично-теоретичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2017. № 2. С. 164–167. DOI: 10.28925/2518-766X.20172.62.

4. Chenette T. What Are the Truly Aural Skills? *Music Theory Online*. 2021. Vol. 27, No. 2. DOI: 10.30535/mto.27.2.2.

5. Groffman J., Wolfe Z. M. Using Visual Mapping to Promote Higher-Level Thinking in Music-Making. *Music Educators Journal*. 2019. Vol. 106, Issue 2. P. 58–65. DOI: 10.1177/0027432119877926.

6. Johnson E. Practical Tools to Foster Harmonic Understanding. *Music Educators Journal*. 2013. Vol. 99, Issue 3. P. 63–68. DOI: 10.1177/0027432112469539.

7. Karpinski G. S. Lessons from the Past: Music Theory Pedagogy and the Future. *Music Theory Online*. 2000. Vol. 6, No. 3. DOI: 10.30535/mto.6.3.4.

**REFERENCES:**

1. Skliar, O. O. (2012). Muzychno-teoretychni dystsypliny u rozvytku profesiinoho interesu maibutnoho vchytelia muzyky [Music-theoretical disciplines in the development of professional interest of a future music teacher]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University (Series: Pedagogy)*, 9, 157–162. [in Ukrainian].

2. Khodorovska, I. M. (2016). Rozvytok harmonichnoho slukhu yak neobkhidnoi skladovoi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Development of harmonic hearing as a necessary component of professional training of future music teachers]. *Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky XXI stolittia* [Professional art education and artistic culture: Challenges of the 21st century]: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference, April 14–15, 2016 (pp. 707–713). Kyiv. [in Ukrainian].

3. Khodorovska, I. M. (2017). Multymediini tekhnolohii u muzychno-teoretychnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Multimedia technologies in music-theoretical training of future music teachers]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi – Musical Art in the Educological Discourse*, 2, 164–167. DOI: 10.28925/2518-766X.20172.62. [in Ukrainian].

4. Chenette, T. (2021). What Are the Truly Aural Skills? *Music Theory Online*, 27(2). DOI: 10.30535/mto.27.2.2. [in English].

5. Groffman, J., & Wolfe, Z. M. (2019). Using Visual Mapping to Promote Higher-Level Thinking in Music-Making. *Music Educators Journal*, 106(2), 58–65. DOI: 10.1177/0027432119877926. [in English].

6. Johnson, E. (2013). Practical Tools to Foster Harmonic Understanding. *Music Educators Journal*, 99(3), 63–68. DOI: 10.1177/0027432112469539. [in English].

7. Karpinski, G. S. (2000). Lessons from the Past: Music Theory Pedagogy and the Future. *Music Theory Online,* 6(3). DOI: 10.30535/mto.6.3.4. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 373.091.313(100)
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.24

***Вікторія ПАВЕЛКО***
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,*
*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка*
*vpavelko@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0002-6372-6090*

# ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: НЕОБХІДНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ

***Анотація. Мета статті** полягає в аналізі й узагальненні міжнародного досвіду застосування інтегрованого навчання в початковій школі та результату формування математичної грамотності школярів. **Методологія дослідження** ґрунтується на сукупності взаємодоповнювальних методів: аналіз, синтез, узагальнення й систематизація наукових джерел і нормативних документів щодо розвитку математичної грамотності учнів на прикладі фінської системи освіти; порівняльний аналіз зарубіжного досвіду організації початкової освіти та професійної підготовки у контексті впровадження інтегрованого навчання. **Наукова новизна** полягає у комплексному узагальненні зарубіжного досвіду щодо ключових педагогічних умов ефективної інтеграції в початковій освіті й професійній підготовці майбутніх учителів тв. формування математичної грамотності фінських учнів початкової школи загалом і крізь призму інтегрованого навчання зокрема.*

***Висновки.** Аналіз міжнародного досвіду (Данії, Німеччини, Норвегії, США, Фінляндії, Швеції) засвідчив, що інтегроване навчання є однією з провідних тенденцій розвитку сучасної початкової освіти та професійної підготовки майбутніх учителів. Важливою умовою його ефективності є орієнтація освітнього процесу на компетентнісний підхід, активні методи навчання, використання цифрових технологій, формувальне оцінювання та створення навчального середовища, у якому учні є активними учасниками пізнавальної діяльності.*

*Проведений аналіз зарубіжного досвіду засвідчив, що одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної початкової освіти є формування математичної грамотності. Узагальнюючи результати фінської освіти щодо навчання учнів математики, очевидною є необхідність систематичного й ґрунтовного формування базової теоретичної основи, тобто математичних знань, навичок вчитися, водночас створювати умови, які знижують рівень математичної тривожності на основі феномено-орієнтованого навчання.*

***Ключові слова:** зарубіжна освіта, інтеграція, математична грамотність, початкова школа, професійна підготовка вчителів, результати PISA.*

***Viktoriya PAVELKO***
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education,*
*Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy*
*vpavelko@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0002-6372-6090*

# FOREIGN EXPERIENCE IN PRIMARY EDUCATION: THE NEED FOR INTEGRATION AND IMPROVEMENT OF MATHEMATICAL LITERACY

***Abstract. The purpose** of the article is to analyze and summarize international experience in the application of integrated learning in primary school and the results of the formation of mathematical literacy of schoolchildren. **The research methodology** is based on a set of complementary methods: analysis, synthesis, generalization and systematization of scientific sources and regulatory documents on the development of mathematical literacy of students using the example of the Finnish education system; comparative analysis of foreign experience in organizing primary education and vocational training in the context of implementing integrated learning. **The scientific novelty** lies in the comprehensive generalization of foreign experience regarding the key pedagogical conditions for effective integration in primary education and professional training of future teachers, i.e. the formation of mathematical literacy of Finnish primary school students in general and through the prism of integrated learning in particular.*

© В. Павелко, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Conclusions****. Analysis of international experience (Denmark, Germany, Norway, USA, Finland, Sweden) has shown that integrated learning is one of the leading trends in the development of modern primary education and professional training of future teachers. An important condition for its effectiveness is the orientation of the educational process towards a competency-based approach, active learning methods, the use of digital technologies, formative assessment, and the creation of a learning environment in which students are active participants in cognitive activity.*

*The analysis of foreign experience showed that one of the priority areas of development of modern primary education is the formation of mathematical literacy. Summarizing the results of Finnish education in teaching students mathematics, it is obvious that there is a need for systematic and thorough formation of the basic theoretical basis, that is, mathematical knowledge, learning skills, while at the same time creating conditions that reduce the level of mathematical anxiety on the basis of phenomenon-oriented learning.*

***Key words****: foreign education, integration, mathematical literacy, primary school, professional training of teachers, PISA results.*

**Постановка проблеми.** Інтеграційні процеси в Європі зумовили потребу у формуванні сучасної особистості – людини, здатної жити й взаємодіяти в полікультурному суспільстві на засадах миру, свободи, гуманізму та справедливості. Вагому роль у цьому відіграють педагогічні та науково-педагогічні працівники, які покликані утверджувати духовні цінності та ідеали європейської спільноти. Саме об'єднавчі процеси, зокрема й в освіті, сприяли пошуку спільних підходів до побудови системи як початкової освіти, так і професійної підготовки вчителів для реалізації інтегрованого навчання.

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. Питання вищої освіти, навчання молодших школярів, впровадження компетентністного й інтегрованого підходів у Фінляндії відображено у працях таких науковців як М. Бондаренко, Н. Волошина, І. Драч, С. Лавренко, М. Михайліченко, О. Овчарук, В. Поберецька, Л. Пуховська, М. Степко, В. Шинкарук та інші; у Великій Британії – О. Волошина, В. Гарапко, Л. Поліщук. Різні аспекти функціонування початкової школи та професійної підготовки вчителів за кордоном висвітлено у дослідженнях М. Борисенко (моделювання змісту), О. Кашуба, О. Ярова (організація навчального процесу), О. Муращенко (підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання), М. Пап'юк (реформування початкової освіти).

Сучасний зарубіжний досвід інтегрованого навчання у початковій школі є проблемою наукових розвідок групи міжнародних дослідників, які працюють у STEM освіті, К. Ларкін, Т. Лоурі, Ф. Матіндіке, Д. Панкуебан, В. Рамдхані. Зокрема, К. Ларкін і Т. Лоурі здійснено вивчення питання STEM-інтеграції для дітей 4–12 років й акцентовано увагу на міждисциплінарному, проблемному та проєктному навчанні [9].

**Мета статті** – проаналізувати й узагальнити міжнародний досвід застосування інтегрованого навчання в початковій школі та результату формування математичної грамотності молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчаючи досвід створення освітніх стандартів у зарубіжних країнах, Н. Воскресенська зазначає про активне оновлення змісту освіти через запровадження нових курсів і тем, які відображають сучасні досягнення науки, техніки та культури. Також розробляють нові програми, підручники й навчальні матеріали на міждисциплінарній основі, орієнтовані на формування фундаментальних знань у гуманітарній і природничій сферах [3, с. 63]. Одним із ключових напрямів розвитку стандартів змісту початкової освіти в країнах Європейського Союзу є відхід від поділу навчальних програм за окремими предметами та перехід до їх об'єднання у модулі, інтегровані блоки й освітні галузі.

У Педагогічній Конституції Європи у статті 7.3 також зазначено про інтегративність, як одну з ключових стратегій успішної діяльності вчителя поряд з іншими, такими як: автентичність, виключність, візуалізація знань, демократичність, діалогічність, дослідництво, конструктивізм, лідерство, особистісна зорієнтованість, послідовність, рефлективність, розвивальність, соціальна спрямованість, спирання на відповідний досвід, співробітництво, цілеспрямованість [10, с. 15].

У багатьох зарубіжних країнах вирішення проблеми підготовки вчителів початкових класів до впровадження інтегрованого навчання здійснюється на основі концептуальної стратегії. Її основою є глибокий системний аналіз

результатів діалектичної взаємодії, взаємозв'язку й взаємодоповнення умов та провідних принципів функціонування сучасної системи професійної підготовки педагогічних кадрів.

Формування готовності вчителів початкових класів до впровадження інтегрованого навчання відбувається через реалізацію змістового аспекту розроблених державних стандартів і післядипломної педагогічної освіти, зокрема у Великій Британії, Німеччині, Норвегії, США, Франції та інших країнах. Це ґрунтується на продуманій інтеграції ключових компонентів педагогічної освіти: рівня та науковості знань із предметів початкової школи; відображення в них досягнень науки, техніки й культури тощо; створення міждисциплінарної основи через упровадження інтегрованих курсів і тем, орієнтованих на фундаментальні знання з гуманітарних і природничих наук, а також спеціальні психолого-педагогічні знання, необхідні для реалізації інтегрованого навчання молодших школярів.

Крім того, у системі професійної підготовки вчителів початкових класів у західних країнах провідне місце традиційно посідає психологія. Вона акумулює знання про вікові психофізичні особливості дітей, а також аспекти педагогічної психології. Важливо, що «в багатьох країнах у процесі підготовки вчителів початкових класів до інтегрованого навчання відбувається зміщення акцентів з курсу «Загальної психології» на курс «Педагогічної психології»» [3, с. 63–64]. Вона має «роль «практичної методології», що покликана теоретично обґрунтувати інтеграційний освітній простір початкової школи та сприяє переходу вчителів до практичної роботи з урахуванням психологічних основ професійної діяльності педагогів та пізнавальної у школярів [3, с. 64].

Важливою складовою підготовки вчителів початкових класів до впровадження інтегрованого навчання в більшості зарубіжних країн є створення наукових платформ. Вони зумовлюють постійне оновлення освітнього процесу, активізацію науково-дослідницької діяльності, формування дієвих механізмів оцінювання досліджень в освіті тощо. Це можливість для вчителів ознайомлюватися з сучасними методичними й інформаційно-комунікаційними технологіями та розвивати власну видавничу, публікаційну діяльність [3].

Аналізуючи тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу наприкінці XX – на початку XXI ст., О. Ярова зазначає, що МСКО 1 сприяє впровадженню інтегрованого підходу до навчання. Це пояснюється тим, що згідно даної класифікації початкова освіта є перший етапом обов'язкового навчання. Він спрямований на системне формування в учнів базових навичок читання, письма й математики та водночас на розвиток елементарних уявлень про історію, географію, природничі та суспільні науки, доповнених здоров'язбережувальним (фізична культура і спорт) й естетичним (мистецтво, музика) компонентами [4]. Наприклад, національні курикулуми Данії, Швеції та Фінляндії акцентують увагу на розвитку компетентностей учнів початкової школи через опрацювання міждисциплінарних тем. Це підсилює значення інтегрованого підходу в сучасній освіті [7, с. 180].

Загалом зарубіжні країни пропонують різноманітні моделі педагогічної освіти зокрема й у контексті впровадження інтегрованого навчання в початковій школі й підготовки до нього вчителів як за змістом, так і за формами. Проаналізуємо й узагальнимо міжнародний досвід на прикладі таких країн як Норвегія, Німеччина, США, Фінляндія.

У Норвегії вчителі початкової школи зорієнтовані на усвідомлення власної професійної відповідальності за вибір методів і засобів, які використовують для досягнення освітніх цілей. Мають забезпечувати плавний перехід учнів між різними рівнями освітніх досягнень. Крім того, володіти навичками індивідуалізованого навчання різноманітних категорій школярів «за умови збереження загальних вимог до використання методик інтегрованого навчання» [3, с. 67].

Після об'єднання Німеччини в 1990-х роках у «Шкільних законах про освіту» східних федеральних земель метою стало впровадження інтегрованого навчання. Загалом навчання набуло більш вираженої практичної спрямованості й стало зорієнтоване на формування в учнів як навчальних, так і життєвих компетентностей. Починаючи з 2000-х років, німецьких молодших школярів ознайомлюють з базовими навчальними предметами, адаптуючи зміст і форми до індивідуальних

здібностей і можливостей кожної дитини. Розпочалося оновлення навчальних планів, програм і підручників.

Однією з ключових складових змісту початкової освіти визначено розвиток мислення та пізнавальних здібностей учнів. Більшість тем уроків діти додатково закріплюють в позаурочній діяльності. Таке поєднання стало важливою умовою формування інтегрованого освітнього середовища в початковій школі східних земель Німеччини [4].

Віце-президент з комунікацій і громадських питань Асоціації американських коледжів та університетів Д. Хамфріс у статті «Why Integrative Learning? Why Now?», наголошує, що ця організація приділяє значну увагу тому, щоб школи, коледжі та університети сприяли формуванню студентів «інтегративними мислителями, які можуть бачити зв'язки у, здавалося б, різній інформації та спиратися на широкий спектр знань для прийняття рішень». [5, с. 98]. Такі мислителі мають уміти переносити навички, набуті в одній ситуації, на розв'язання проблем в інших контекстах: у навчанні, професійній діяльності, громадському житті чи повсякденних обставинах [5, с. 98].

Р. Карплас (США) ще у 1982 році обґрунтував доцільність інтегрованого викладання природничих дисциплін уже на рівні початкової школи [4]. Прикладом реалізації інтегрованого навчання, починаючи ще з 1987 року, є державна шкільна система міста Раднор (Radnor Township School District) у штаті Пенсільванія (США). Комплексність освітніх програм тут ґрунтуються на розумінні того, що в реальному житті дорослі виконують завдання та застосовують уміння, які не обмежуються однією навчальною дисципліною [5].

Педагоги, які працюють за інтегрованими програмами, залучають учнів до проєктної діяльності та інших видів навчальної роботи, спрямованих на встановлення взаємозв'язків між знаннями й уміннями, набутими в межах традиційних навчальних предметів. Інтегроване навчання поєднує *на*уку, суспільствознавство та словесність, тобто природничі науки, суспільствознавство та мовно-літературну галузь, об'єднуючи їхній зміст у цілісний підхід. У результаті дисципліни взаємопроникають і поєднуються, що дає змогу учням легше сприймати та адаптуватися до динамічності знань і навичок.

Досвід упровадження інтегрованого навчання студентів накопичено в коледжі Ітаки (Ithaca College) у США. Тут розроблено інтегративний базовий навчальний план (The Integrative Core Curriculum). Він зорієнтований на розширення знань здобувачів, розвиток аналітичного мислення та формування навичок розв'язання проблем, які є ключовими для майбутнього професійного успіху та рефлексивного навчання [5, с. 97].

Фінську систему освіти вважають однією з найефективніших у світі. М. Гриньова у праці «Освітній трансформер: Фінляндія як натхнення», виокремлює низку чинників успіху фінської освіти. Серед них особливе місце займає роль учителя: навчання здобувачів сприймається як почесна професія з виразною моральною місією – прагненням приносити користь людям і сприяти побудові кращого суспільства. Вчительська професія у Фінляндії є престижною, автономною та передбачає можливості постійного професійного зростання [5, с. 90].

Важливим є якісний початок підготовки педагогів, що передбачає ретельний відбір абітурієнтів і високий рівень педагогічної освіти. Зокрема, вступ на програми підготовки вчителів початкових класів відбувається у два етапи. Перший – визначається рівень академічних знань за допомогою міждисциплінарного письмового тесту, який спрямований на виявлення критичного мислення та здатності до інтеграції знань. Другий – перевірка особистісних якостей претендента та їхньої відповідності вимогам професії. Форми цього оцінювання можуть різнитися залежно від університету.

Такий ретельний відбір формує міцне професійне й моральне підґрунтя фінської школи. М. Коскенніємі, фінський педагог, окреслює це як «педагогічна любов». «Кропіткий і відповідальний процес підготовки й відбору викладацьких кадрів, на думку В. Покідіної, експерта CASE Ukraine, – найголовніша запорука успіху фінської моделі освіти» [5, с. 91]. Більшість педагогів – «професіонали, обрані з 10 відсотків кращих випускників країни, які захистили магістерську дипломну роботу на відмінно й отримали обов'язковий ступінь магістра з педагогічної діяльності» [5, с. 91].

П. Мойланен, професор фінського педагогічного інноваційного університету, наголошує, що самі лише теоретичні знання не гарантують успіху в професії: справжнього вчителя вирізняють «велике серце, турбота про учнів, вміння слухати й чути учнів, повсякчасний розвиток свого мислення» [5, с. 90].

Для результативного вирішення завдань професійної підготовки майбутніх педагогів, спираючись на фінський досвід, доцільно враховувати застосування інноваційних підходів до навчання й викладання, зокрема: проблемне заняття, проєктна діяльність та науково-дослідна робота [5].

Початкові школи у Фінляндії зазвичай роблять власні невеликі акценти в розвитку тих або інших здібностей дитини (наприклад, творчого самовираження дитини або математичних здібностей). Шкільна програма разом з окремими предметами передбачає вивчення деяких загальних тем, які пронизують усю освіту в початковій школі і в тій чи іншій мірі розглядаються в кожному предметі. Вони покликані зробити шкільну освіту не роздробленою на окремі, зовні не пов'язані між собою предмети, а цілісним освітнім і виховним процесом. Теми затверджуються на державному рівні і є ключовими для усіх фінських державних шкіл [2].

Основні цінності навчання початкової та середньої школи ґрунтується на фінській культурі, історії. В учнів формують вміння відновлювати, оцінювати та зберігати свою спадщину. Навчання базується на повазі до прав людини, містить заняття правди, гуманності та справедливості.

Т. Швець, як дослідниця досвіду фінських шкіл, зазначає, що, крім засвоєння знань, значна увага приділяється формуванню важливих для дитини навичок, зокрема комунікації, самостійності та вміння організовувати себе. Авторка наголошує, що однією з ключових умов успішного навчання в початкових класах є інтегроване навчання. Таку думка підтверджує й М. Гриньова, яка окреслила у фінських школах ключові принципи організації освітнього процесу. Серед них зокрема є й інтеграція змісту навчальних предметів [1].

Інтегроване навчання ґрунтується на спілкуванні, грі, обміні досвідом й реалізується через phenomenon-based teaching and learning (феномено-орієнтоване навчання). Цей освітній підхід, започаткований у Фінляндії, передбачає не вивчення класичних шкільних предметів, а дослідження учнями цілісних явищ реального повсякденного життя. Водночас фінські вчителі наголошують, що «не всі уроки мають бути інтегровані. Є теми, які варто вивчати окремо. Але така форма уроків дає дітям більше можливостей зрозуміти походження і взаємодію різних явищ» [1, с. 60]. «Навчальні предмети постійно інтегруються, так, на одному уроці може вивчатись одразу кілька дисциплін. Фінська система передбачає інтеграцію та діалог між предметами, які сприяють формуванню мультидисциплінарних компетентностей: вміння навчатися, культурної компетентності та вміння взаємодіяти з іншими й виражати себе» [1, с. 61].

Тобто у різних країнах Європейського Союзу й Америки інтегроване навчання є важливою складовою і початкової освіти, і професійної. У контексті нашого дослідження виокремимо й питання щодо зарубіжного досвіду формування математичної грамотності молодших школярів. Для розуміння загального стану означеної проблеми розглянемо й узагальнимо, як приклад, результати фінської освіти.

Фінляндія була однією з країн світових лідерів у сфері освіти, що підтверджувалося дослідженнями PISA 2003 й 2006 років Приголомшливо високі результати зробили фінську освіту прикладом для наслідування й предметом захоплення у світі. Загалом її успіх пояснювали тим, що країна випереджала світові тенденції й мала один із найменших розривів між учнями з високими та низькими результатами.

Проте вже результати PISA 2012 продемонстрували перші ознаки спаду: країна вибула з десяти найкращих за рівнем математичної грамотності. Водночас варто зазначити, що зниження рівня математичних знань серед 15-річних учнів у Фінляндії триває ще з 2006 року, коли середній результат становив 548 балів. Тестування 2015 року підтвердило негативну тенденцію – результати погіршилися з усіх трьох основних предметів. За підсумками оцінювання 2022 середній бал фінських 15-річних учнів із математики зменшився на 23 бали порівняно з 2018 роком і становив 484 бали. Попри це, показник усе ще залишився на 12 балів вищим за середній рівень країн ОЕСР.

Однак Фінляндія не є винятком: погіршення результатів із математики зафіксовано у 41 країні, зокрема у 35 державах-членах ОЕСР. Лише Японія та Південна Корея змогли покращити показники математичної грамотності, тоді як середній результат серед країн ОЕСР знизився на 17 балів у порівнянні з 2018 роком [8].

Водночас одним із небагатьох позитивних аспектів дослідження PISA 2022 стало те, що фінські школярі продемонстрували найнижчий рівень математичної тривожності серед учнів усіх країн ОЕСР. Рівень тривожності тісно пов'язаний із тим, наскільки здобувачі відчувають підтримку з боку вчителів під час уроків математики. У Фінляндії 78% учнів зазначили, що отримували додаткову допомогу від учителів у разі потреби, а 59% вважали, що педагоги були зацікавлені у навчальному прогресі кожного школяра. Як зазначають дослідники, ставлення учнів до навчання загалом за попередні десятиліття стало більш позитивним, однак це не позначається в такій же мірі на рівні їхніх знань і навичок [8].

Міністерка освіти Фінляндії Анна-Мая Генрікссон наголосила, що пандемія COVID-19 та її вплив на процес навчання, мотивацію й психологічний стан учнів неминуче позначилися на результатах міжнародного оцінювання. Водночас зазначила, що результати PISA не дають однозначної відповіді, якою мірою погіршення успішності спричинене саме пандемією, а якою — іншими чинниками. Окрім цього, дослідники звертають увагу на проблему надмірного акценту на наскрізних навичках, адже їхній зв'язок із предметними компетентностями залишається недостатньо чітко визначеним.

Дослідник К. Ахонен (K. Ahonen) з університету Ювяскюля (University of Jyväskylä) вважає, що погіршення результатів навчання не можна пояснити якимось одним чинником. На його думку, причини спаду пов'язані не лише зі школою, а й із ширшими суспільними змінами. Аналіз результатів досліджень PISA 2018 та 2022 років показує, що не існує єдиного фактора, який би міг повністю пояснити різницю в досягненнях учнів. К. Ахонен також звертає увагу на те, що частина молоді не володіє навичками, необхідними для ефективного навчання [8].

Міністерство освіти і культури Фінляндії назвало ситуацію «надзвичайно тривожною», попри те, що спад результатів навчання спостерігається загалом у багатьох країнах ОЕСР. Уряд Фінляндії намагається зупинити тенденцію до зниження освітніх результатів, а тому 31.12.2024 р. прийнято Laki perusopetuslain muuttamisesta (Закон про внесення змін до Закону про базову освіту від 31.12.2024 р.).

У результаті законодавчих змін у Фінляндії відбулося збільшення інвестицій у базову освіту у розмірі 200 мільйонів євро, а також кількості годин на тиждень на вивчення основних предметів. Зокрема з 1 серпня 2025 року учні першого та другого класів вже мають дві додаткові години на тиждень з літератури та рідної мови, а учні третього–шостого класів – одну додаткову годину на тиждень з математики. «Початкова школа – це місце, де закладається фундамент, саме туди потрібні інвестиції», зазначає фінський науковець К. Ахонен [8]. Водночас Г. Філь наголошує, що, майбутнє суспільства значною мірою залежить від якісної підготовки педагогів [4].

Узагальнюючи досвід фінської освіти щодо навчання учнів математики, очевидною є необхідність систематичного й ґрунтовного формування базової теоретичної основи, тобто математичних знань, а також навичок вчитися та водночас створювати умови, які знижують рівень математичної тривожності на основі феномено-орієнтованого навчання.

**Висновки.** Досвід зарубіжних освітніх систем свідчить про їх спрямованість на інтеграцію змісту навчання, яка реалізується через міжпредметні зв'язки, тематичне й проєктне навчання, використання практико орієнтованих завдань, моделювання реальних життєвих ситуацій та дослідницької діяльності. Інтеграція змісту освіти є не механічним об'єднанням навчальних предметів, а цілеспрямованою педагогічною стратегією та створює умови для розвитку функціональної, зокрема математичної, грамотності. Перспективами дослідження є подальше вдосконалення інтегрованого змісту навчання, оновлення методичного забезпечення розвитку математичної грамотності, підготовка педагогів до реалізації інтегративного підходу у початковій школі.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Драч І.В., Поберецька В.В. Аналіз фінської моделі освіти у контексті модернізації системи підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2021. Вип. 84, том 1. С. 59–63. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.1.13.

2. Лавренко С.О. Особливості організації дошкільної та початкової освіти у Фінляндії. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук :* зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 14–15 лют. 2020 р., Ч. ІІ. / Громадська організація «Південна фундація педагогіки». Одеса, 2020. С. 25–27.

3. Муращенко О.В. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2021. 322 с.

4. Поберецька В.В. Впровадження інтегрованого навчання в початковій освіті: закордонний досвід. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2020. Вип. 3. С. 125–131.

5. Поберецька В.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів : дис. … док. філософії : 011. Київ, 2021. 303 с.

6. Пологовська О. Особливості освіти Фінлянді. *Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства.* 2020. Вип. 2. С. 114–118.

7. Ярова О.Б. Дидактичні основи організації навчання у початковій школі Євросоюзу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2013. I(6), Issue: 10. p. 179–183.

8. Aleksi Teivainen. Finland's Pisa results continue to decline, sparking concern Finland. *Helsinki times.* 2023. 06 Dec. URL: https://www.helsinkitimes.fi/finland/finland-news/domestic/24581-finland-s-pisa-results-continue-to-decline-sparking-concern.html (дата звернення: 12.04.26).

9. Larkin K., Lowrie T. Teaching Approaches for STEM Integration in Pre- and Primary School: a Systematic Qualitative Literature Review. *International Journal of Science and Mathematics Education.* 2023. Vol. 21, Suppl. 1. P. 11–39. DOI: 10.1007/s10763-023-10362-1.

10. Pedagogical Constitution of Europe. 2013. URL: http://alla-kolomiytseva.kh.sch.in.ua/Files/downloadcenter/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D1%94%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B8.pdf (дата звернення: 12.04.26).

**REFERENCES:**

1. Drach, I.V., & Poberetska, V.V. (2021). Analiz finskoi modeli osvity u konteksti modernizatsii systemy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Analysis of the Finnish model of education in the context of modernization of the system of training future primary school teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvyp – Scientific journal of the NPU named after M.P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 84, tom 1, 59–63. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.1.13 [in Ukrainian].

2. Lavrenko, S.O. (2020). Osoblyvosti orhanizatsii doshkilnoi ta pochatkovoi osvity u Finliandii [Peculiarities of the organization of preschool and primary education in Finland]. *Aktualni pytannia suchasnykh pedahohichnykh ta psykholohichnykh nauk : zb. nauk. robit uchasnykiv mizh nar. nauk.-prakt. konf. m. Odesa, 14–15 liut., II / Hromadska orhanizatsiia «Pivdenna fundatsiia pedahohiky» – Current issues of modern pedagogical and psychological sciences: collection of scientific works of participants of the International Scientific-Practical Conference, Odessa, 14-15 Feb. II, / Public organization "Southern Foundation of Pedagogy",* Odesa. 25–27 [in Ukrainian].

3. Murashchenko, O.V. (2021). Pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pisliadyplomnoi osvity do intehrovanoho navchannia molodshykh shkoliariv [Training of primary school teachers in the postgraduate education system for integrated teaching of younger schoolchildren]. *Candidate's thesis.* Zaporizhzhia, 322 [in Ukrainian].

4. Poberetska, V.V. (2020). Vprovadzhennia intehrovanoho navchannia v pochatkovii osviti: zakordonnyi dosvid [Implementation of integrated learning in primary education: foreign experience]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of scientific papers of the Uman State Pedagogical University,* 3, 125–131 [in Ukrainian].

5. Poberetska, V.V. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u pedahohichnykh koledzhakh do intehrovanoho navchannia uchniv [Preparation of future primary school teachers in pedagogical colleges for integrated teaching of students] : dys. … dok. filosofii : 011 – PhD thesis in Philosophy : 011. Kyiv, 303. [in Ukrainian].

6. Polohovska O. (2020). Osoblyvosti osvity Finliandi [Peculiarities of Finnish education]. *Kreatyvnist osobystosti yak faktor innovatsiinoho rozvytku suspilstva – Creativity of the individual as a factor of innovative development of society,* 2, 114–118 [in Ukrainian].

7. Yarova, O.B. (2013). Dydaktychni osnovy orhanizatsii navchannia u pochatkovii shkoli Yevrosoiuzu [Didactic foundations of the organization of education in primary schools of the European Union]. *Nauka ta osvita: novyi*

*vymir. Pedahohika ta psykholohiia – Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, I(6),* 10, 179–183 [in Ukrainian].

8. Aleksi Teivainen. (2023). Finland's Pisa results continue to decline, sparking concern Finland. *Helsinki times.* Retrieved from: https://www.helsinkitimes.fi/finland/finland-news/domestic/24581-finland-s-pisa-results-continue-to-decline-sparking-concern.html [in English].

9. Larkin, K., & Lowrie, T. (2023). Teaching approaches for STEM integration in pre- and primary school: A systematic qualitative literature review. *International Journal of Science and Mathematics Education, 21*(Suppl 1), 11–39. DOI: 10.1007/s10763-023-10362-1 [in English].

10. Pedagogical Constitution of Europe (2013). Retrieved from: http://alla-kolomiytseva.kh.sch.in.ua/Files/downloadcenter/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D1%94%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B8.pdf [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 377:37.091.3
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.25

***Тарас ПАСКА***
*доктор філософії у галузі знань «Освіта/Педагогіка»,*
*асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,*
*Карпатський національний університет імені Василя Стефаника*
*taras.paska@cnu.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0002-4579-388X*

# ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

***Анотація. Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні дидактичних засад організації освітнього процесу в закладах професійної освіти, визначенні їхніх основних складників та дослідженні особливостей їх реалізації у сучасних умовах розвитку професійної освіти. **Методологія** дослідження ґрунтується на використанні системного, компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. У процесі дослідження використано теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та систематизації наукової літератури й нормативно-правових документів, що регламентують функціонування системи професійної освіти, а також емпіричні методи анкетування, кількісного та якісного аналізу отриманих результатів. Експериментальне дослідження проведено впродовж 2025–2026 рр. серед 45 педагогічних працівників закладів професійної освіти міста Івано-Франківська. **Наукова новизна** статті полягає у комплексному обґрунтуванні сучасних дидактичних засад організації освітнього процесу в закладах професійної освіти на основі аналізу наукових праць, чинної нормативно-правової бази та результатів експериментального дослідження. Уточнено авторське трактування поняття «дидактичні засади організації освітнього процесу» як науково обґрунтованої системи взаємопов'язаних принципів, змісту, методів, форм, засобів і педагогічних умов, що забезпечують ефективне проєктування та реалізацію професійної підготовки. Визначено основні сучасні дидактичні засади організації освітнього процесу, серед яких – компетентнісний підхід, студентоцентрованість, практична спрямованість, цифровізація, інтеграція теоретичної і практичної підготовки та формувальне оцінювання. **Висновки.** У висновках наголошено, що реалізація зазначених дидактичних засад сприяє підвищенню якості освітнього процесу, формуванню професійної компетентності здобувачів освіти, професійному розвитку педагогічних працівників та підготовці конкурентоспроможних фахівців відповідно до сучасних вимог ринку праці.*

***Ключові слова:** дидактичні засади, освітній процес, професійна освіта, заклади професійної освіти, дидактичні основи професійної освіти, компетентнісний підхід, професійна компетентність, педагогічні працівники, сучасні освітні технології, цифровізація освіти.*

***Taras PASKA***
*Doctor of Philosophy (PhD in Pedagogy),*
*Assistant of the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management,*
*Vasyl Stefanyk Carpathian National University*
*taras.paska@cnu.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0002-4579-388X*

# DIDACTIC PRINCIPLES FOR ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

***Abstract. The purpose** of this article is to provide a theoretical justification for the didactic principles underlying the organization of the educational process in vocational education institutions, to identify their main components, and to examine the specifics of their implementation in the current context of vocational education development. **The research methodology** is based on the use of systemic, competency-based, activity-based, and person-centered approaches. The research employed theoretical methods of analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of scientific literature and regulatory documents governing the functioning of the vocational education system, as well as empirical methods such as questionnaires and quantitative and qualitative analysis of the obtained results. The experimental study was conducted during 2025–2026 among 45 teaching staff members at vocational education institutions in the city of Ivano-*

© Т. Паска, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*Frankivsk. **The scientific novelty** of this article lies in a comprehensive justification of the modern didactic principles for organizing the educational process in vocational education institutions, based on an analysis of scientific works, the current regulatory framework, and the results of an experimental study. The author's interpretation of the concept of «didactic principles for organizing the educational process» has been refined as a scientifically grounded system of interrelated principles, content, methods, forms, means, and pedagogical conditions that ensure the effective design and implementation of vocational training. The main contemporary didactic principles for organizing the educational process have been identified, including the competency-based approach, student-centeredness, practical orientation, digitalization, the integration of theoretical and practical training, and formative assessment. **The conclusions** emphasize that the implementation of these didactic principles contributes to improving the quality of the educational process, developing the professional competence of students, fostering the professional development of teaching staff, and preparing competitive specialists in accordance with the current demands of the labor market.*

***Key words:** didactic principles, educational process, vocational education, vocational education institutions, didactic foundations of vocational education, competency-based approach, professional competence, teaching staff, modern educational technologies, digitization of education.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку системи професійної освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими євроінтеграційним курсом держави, цифровізацією суспільства, модернізацією ринку праці та необхідністю підготовки конкурентоспроможних, мобільних і компетентних фахівців. В умовах стрімкого оновлення технологій, зміни вимог роботодавців, розвитку цифрової економіки, а також функціонування освітньої системи в умовах воєнного стану особливого значення набуває забезпечення високої якості освітнього процесу у закладах професійної освіти. Пріоритетним завданням таких закладів є не лише формування професійних знань, умінь і навичок здобувачів освіти, а й розвиток ключових компетентностей, критичного мислення, здатності до безперервного професійного саморозвитку, адаптації до інноваційних виробничих технологій та ефективної діяльності в умовах динамічних соціально-економічних змін. Реалізація зазначених завдань безпосередньо залежить від науково обґрунтованої організації освітнього процесу, що спирається на сучасні дидактичні засади, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та практико-орієнтований підходи.

Водночас аналіз сучасної практики функціонування закладів професійної освіти засвідчує наявність низки суперечностей між потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях, здатних працювати в умовах цифрової трансформації виробництва, та недостатнім рівнем оновлення дидактичного забезпечення освітнього процесу; між широкими можливостями використання інноваційних педагогічних технологій і цифрових освітніх ресурсів та недостатньою системністю їх інтеграції у професійну підготовку; між необхідністю індивідуалізації навчання та переважанням традиційних підходів до організації освітньої діяльності. У зв'язку із цим особливої актуальності набувають дослідження дидактичних засад організації освітнього процесу у закладах професійної освіти, визначення ефективних принципів, методів, форм і засобів навчання, які забезпечують формування професійної компетентності майбутніх фахівців, підвищення якості професійної підготовки та відповідність результатів навчання сучасним вимогам держави, суспільства і ринку праці.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема організації освітнього процесу у закладах професійної освіти є предметом активних наукових досліджень багатьох українських учених. Значний внесок у розроблення теоретико-методологічних засад професійної освіти, удосконалення змісту професійної підготовки, розвитку професійної педагогіки та організації освітнього процесу зробили Т. Близнюк, О. Будник, Г. Васянович, О. Внукова, Т. Гельжинська, І. Зайченко, О. Кондур, Н. Коломієць, О. Малишевський, О. Мельник, В. Онищенко, М. Пригодій, Л. Прокопів, В. Радкевич, В. Стинська, С. Ткачук, О. Цюняк, М. Чепіль та ін. У працях зазначених науковців висвітлено концептуальні засади професійної педагогіки, закономірності організації освітнього процесу, особливості компетентнісного підходу, принципи побудови змісту професійної освіти, методи і форми професійної підготовки, а також питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Водночас аналіз сучасної наукової літератури засвідчив, що, незважаючи на значну

кількість наукових праць, недостатньо комплексно дослідженими залишаються питання систематизації сучасних дидактичних засад організації освітнього процесу у закладах професійної освіти з урахуванням положень нового Закону України «Про професійну освіту» (2025), сучасних нормативно-правових документів, компетентнісної парадигми, цифрової трансформації освіти, розвитку дуальної форми здобуття освіти та використання інноваційних освітніх технологій. Потребують подальшого наукового обґрунтування практичні механізми реалізації сучасних дидактичних засад у професійній освіті, що й зумовило вибір теми дослідження, його мету та основні завдання.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування дидактичних засад організації освітнього процесу у закладах професійної освіти, визначення їхньої сутності та особливостей реалізації у сучасних умовах, а також дослідження стану їх упровадження у практику професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах модернізації системи професійної освіти особливого значення набуває переосмислення дидактичних засад організації освітнього процесу, оскільки саме вони визначають ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців, забезпечують якість освітніх результатів та сприяють формуванню професійної компетентності відповідно до актуальних потреб суспільства і ринку праці. Динамічний розвиток науки, цифрових технологій, виробничих процесів, а також інтеграція української освіти до європейського освітнього простору актуалізують необхідність упровадження нових підходів до організації освітнього процесу у закладах професійної освіти. У зв'язку із цим особливої уваги потребують уточнення базових понять дослідження, аналіз нормативно-правових засад функціонування системи професійної освіти та визначення сучасних дидактичних орієнтирів, які забезпечують цілісність, системність і результативність професійної підготовки.

Насамперед доцільно визначити сутність поняття «освітній процес», оскільки саме воно є базовою категорією дослідження. Його зміст визначає характер взаємодії між усіма учасниками освітньої діяльності, окреслює цілі, засоби, методи та результати професійної підготовки. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), освітній процес визначено як «систему науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей» [8]. Представлене нормативне визначення акцентує увагу на комплексному характері освітнього процесу, який охоплює не лише передачу знань, а й створення педагогічних умов для всебічного розвитку особистості, формування ключових і професійних компетентностей, розвитку здатності до самореалізації, професійного становлення та безперервного навчання впродовж життя.

Подібний підхід простежується і в наукових працях І. Зайченка, який визначає освітній процес як «цілеспрямований і організований процес отримання знань, умінь і навичок згідно з метою й завданнями освіти, розвитком особистості» [4, с. 540]. Наукове трактування доповнює нормативне визначення, підкреслюючи його процесуальний характер та взаємозв'язок між цілями освіти, змістом професійної підготовки і розвитком особистості здобувача освіти.

Особливості організації освітнього процесу у закладах професійної освіти визначено Законом України «Про професійну освіту» (2025), де наголошено, що «заклад професійної освіти організовує освітній процес у безпечному освітньому середовищі з урахуванням вікових категорій здобувачів професійної освіти, їхнього фізичного, психічного та інтелектуального розвитку, стану здоров’я, особливих освітніх потреб, протипоказань та специфіки професій, за якими здобуваються професійна освіта і професійна кваліфікація» [9]. Наведене положення свідчить про гуманістичну спрямованість сучасної професійної освіти, відповідно до якої організація освітнього процесу повинна забезпечувати не лише якісну професійну підготовку, а й створення безпечного, інклюзивного та психологічно комфортного освітнього середовища.

Наукове осмислення проблеми організації освітнього процесу неможливе без аналізу поняття «дидактика», яке становить теоретичну основу будь-якого педагогічного дослідження. Дослідниця Т. Гельжинська зазначає, що на сучасному етапі дидактику розуміють

як «науку про навчання та освіту, їхні мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати» [3, с. 38]. Таке визначення дає змогу розглядати дидактику як фундаментальний складник педагогічної науки, який досліджує закономірності організації освітнього процесу, принципи побудови змісту освіти та механізми досягнення запланованих результатів навчання. Для системи професійної освіти дидактика має особливе значення, оскільки саме вона забезпечує наукове обґрунтування ефективного поєднання теоретичної та практичної підготовки, визначає оптимальні форми взаємодії педагога і здобувача освіти, сприяє інтеграції сучасних освітніх технологій та створює передумови для формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

У науковій літературі поняття «дидактичні засади» розкривається через систему взаємопов'язаних компонентів, які визначають логіку організації освітнього процесу. Зокрема, дослідниця Н. Коломієць зазначає, що дидактичні засади охоплюють цілі навчання, принципи та умови їх реалізації, зміст освіти, методи і форми навчання, а також взаємозалежну діяльність педагога і здобувачів освіти [5]. Розвиваючи зазначений підхід, Н. Коломієць наголошує, що поняття «дидактичні засади» охоплює компоненти, пов'язані з організацією процесу навчання, складниками якого є цілі навчання, принципи та умови навчання, зміст навчання, оптимальні методи і форми, а також взаємозалежна навчальна діяльність педагога та здобувачів освіти на занятті [5]. Така позиція підкреслює, що дидактична система має будуватися на принципах цілісності, взаємозумовленості та педагогічної доцільності. При цьому кожний структурний компонент виконує власну функцію, однак лише їх узгоджене функціонування забезпечує високу якість освітнього процесу та ефективне досягнення визначених освітніх результатів.

Узагальнюючи наведені наукові підходи, під дидактичними засадами організації освітнього процесу ми розуміємо науково обґрунтовану систему взаємопов'язаних принципів, закономірностей, цілей, змісту, методів, форм, засобів і педагогічних умов, які забезпечують ефективне проєктування, реалізацію та оцінювання освітнього процесу в закладах професійної освіти, спрямованого на формування професійних компетентностей, особистісний розвиток здобувачів освіти та досягнення визначених результатів навчання.

Теоретичне підґрунтя дослідження сутності дидактичних засад професійної освіти також становлять положення професійної педагогіки. Так, Г. Васянович та В. Онищенко підкреслюють, що професійна педагогіка «розкриває дидактичні, методологічні, концептуальні, теоретичні та методологічні основи процесів у професійних закладах освіти» [1, с. 13]. Наведене положення свідчить, що професійна педагогіка виступає інтегративною галуззю педагогічної науки, яка досліджує закономірності професійної підготовки майбутніх фахівців, визначає особливості формування професійної компетентності, обґрунтовує принципи побудови змісту професійної освіти та забезпечує наукові засади удосконалення освітнього процесу відповідно до сучасних соціально-економічних викликів.

Наступною базовою категорією дослідження є поняття «професійна освіта». У Законі України «Про професійну освіту» (2025) професійну освіту визначено як «систематизовану сукупність здобутих особою результатів навчання і компетентностей, визначених стандартом професійної освіти та відповідним професійним стандартом, що засвідчується документом про професійну освіту» [9]. Запропоноване законодавче визначення демонструє зміну сучасної освітньої парадигми, відповідно до якої основним результатом професійної освіти виступає не обсяг засвоєної інформації, а сформованість компетентностей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності.

Зміст професійної освіти у педагогічній науці розглядається значно ширше, ніж засвоєння спеціальних знань. І. Зайченко зазначає, що зміст професійної освіти включає «поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією вибраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності» [4, с. 543]. Наведене трактування дає змогу зробити висновок, що професійна освіта має комплексний характер і поєднує когнітивний,

практичний, особистісний та ціннісний компоненти професійної підготовки.

Провідним результатом сучасної професійної освіти є сформованість компетентностей, які забезпечують готовність випускника до успішної професійної діяльності, професійного розвитку та ефективної адаптації до динамічних змін виробничого середовища. Саме тому поняття «компетентність» посідає центральне місце у сучасній педагогічній науці та нормативно-правовому забезпеченні освітньої діяльності. У Законі України «Про освіту» (2017) поняття «компетентність» визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [8]. Таке визначення відображає сучасне розуміння компетентності як інтегральної характеристики особистості, яка формується в процесі цілеспрямованої освітньої діяльності та проявляється у здатності застосовувати набуті знання, уміння, навички й особистісні якості у реальних професійних ситуаціях.

Наукове трактування поняття компетентності доповнює О. Внукова, яка визначає її як «здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії, досягаючи високих кількісних та якісних результатів праці» [2, с. 180]. У цьому контексті компетентність виступає показником професійної зрілості майбутнього фахівця, його здатності ефективно використовувати набуті знання, професійний досвід, сучасні технології та інструменти для розв'язання професійних завдань різного рівня складності.

Таким чином, аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що компетентність є інтегральним результатом професійної підготовки, а формування компетентностей виступає основною метою організації сучасного освітнього процесу у закладах професійної освіти. Відповідно, усі складники дидактичної системи: зміст освіти, методи навчання, організаційні форми, цифрові технології та система оцінювання повинні бути спрямовані на досягнення саме компетентнісних результатів навчання.

Формування сучасних дидактичних засад організації освітнього процесу ґрунтується на положеннях низки нормативно-правових документів, які визначають стратегічні напрями розвитку освіти в Україні. Базовим документом залишається Закон України «Про освіту» (2017) [8], у якому закладено фундаментальні принципи розвитку сучасної освіти, серед яких особливе значення мають компетентнісний підхід, академічна свобода педагогічних працівників, студентоцентрованість, забезпечення якості освіти, академічна доброчесність та рівний доступ до освітніх послуг.

Велике значення має також Закон України «Про професійну освіту» (2025) [9], який визначає правові, організаційні та методичні засади функціонування системи професійної освіти, регламентує особливості організації освітнього процесу, форми здобуття освіти, механізми формування професійних кваліфікацій та взаємодію з роботодавцями. Водночас підготовка педагогів професійної освіти здійснюється у закладах вищої освіти, тому важливим нормативним підґрунтям є також Закон України «Про вищу освіту» (2014) [7], який визначає принципи організації освітнього процесу, автономію закладів вищої освіти, студентоцентрованість, забезпечення академічної свободи та внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Сукупність положень зазначених законодавчих актів формує сучасну нормативну основу, відповідно до якої здійснюється організація освітнього процесу у сфері професійної освіти.

Важливим стратегічним документом, що визначає перспективні напрями модернізації освітньої сфери, є Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр. (2022) [10]. У ній акцентується увага на необхідності забезпечення високої якості освіти, розвитку людського капіталу, інтеграції української освіти до Європейського простору вищої освіти, цифрової трансформації освітнього середовища, упровадження інноваційних технологій навчання, академічної мобільності та безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. Реалізація зазначених напрямів безпосередньо впливає на вдосконалення дидактичних засад професійної підготовки, зокрема через оновлення змісту освіти, широке використання цифрових технологій та впровадження інноваційних педагогічних практик.

Не менш важливу роль у розвитку сучасної професійної освіти відіграє Концепція Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022–2027 рр. (2021), яка визначає стратегічні напрями модернізації системи професійної освіти відповідно до актуальних потреб економіки та ринку праці. У документі зазначено, що розвиток професійної освіти спрямований на модернізацію її системи відповідно до сучасних та перспективних потреб ринку праці, міжнародних стандартів і практик для забезпечення реалізації права громадян на якісну та доступну професійну освіту, створення умов для формування і розвитку актуальних професійних компетентностей особи, необхідних для її успішної професійної діяльності та самореалізації [6].

Важливим орієнтиром розвитку сучасної професійної освіти є міжнародні документи, зокрема стратегія ЮНЕСКО «Трансформація технічної та професійної освіти та підготовки кадрів для успішного та справедливого переходу» на 2022–2029 рр. Документ визначає глобальні орієнтири розвитку технічної та професійної освіти, спрямовані на забезпечення сталого розвитку суспільства, інклюзивності, цифрової трансформації та підготовки конкурентоспроможної робочої сили. Стратегія ґрунтується на трьох взаємопов'язаних напрямах: розвитку вмінь і навичок для навчання, праці та життя; формуванні компетентностей для інклюзивної та сталої економіки; розвитку вмінь і навичок для побудови інклюзивного та мирного суспільства [11]. Особлива увага приділяється розвитку цифрових компетентностей, STEM-освіти, навичок XXI ст., інноваційності, гнучких освітніх траєкторій, навчання впродовж життя та забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Аналіз зазначених нормативних документів свідчить про їх концептуальну узгодженість щодо визначення основних пріоритетів розвитку сучасної професійної освіти. Незважаючи на різний рівень нормативного регулювання, усі вони акцентують увагу на компетентнісному характері професійної підготовки, необхідності інтеграції освіти, науки й виробництва, розвитку цифрового освітнього середовища, упровадженні інноваційних педагогічних технологій, забезпеченні академічної свободи, студентоцентрованості та безперервного професійного розвитку особистості. Саме ці положення визначають сучасні дидактичні засади організації освітнього процесу у закладах професійної освіти.

Важливим аспектом дослідження є аналіз законодавчо визначених особливостей організації освітнього процесу безпосередньо у закладах професійної освіти. Відповідно до Закону України «Про професійну освіту» (2025), структура, терміни початку та завершення навчального року, тривалість семестрів, навчального тижня, навчального дня, занять, перерв, канікул, а також форми організації освітнього процесу визначаються положенням про організацію освітнього процесу конкретного закладу професійної освіти в межах часу, передбаченого освітньою програмою, з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти, їхнього фізичного, психічного та інтелектуального розвитку, особливостей регіону та інших чинників [9]. Такий підхід забезпечує достатню автономію закладів професійної освіти у плануванні освітньої діяльності та дає змогу адаптувати освітній процес до потреб конкретних здобувачів освіти і роботодавців.

Важливою особливістю сучасної системи професійної освіти є нормативне закріплення різних форм здобуття освіти. Закон України «Про професійну освіту» (2025) визначає інституційну (очну, вечірню, дистанційну, мережеву), індивідуальну (екстернатну, навчання на робочому місці) та дуальну форми здобуття професійної освіти, а також можливість їх поєднання [9]. Така варіативність створює широкі можливості для побудови індивідуальних освітніх траєкторій, забезпечує доступність професійної освіти для різних категорій населення та сприяє реалізації принципу гнучкості організації освітнього процесу відповідно до сучасних потреб особистості й ринку праці. Особливе місце серед сучасних форм здобуття професійної освіти займає дуальна форма, яка забезпечує ефективне поєднання теоретичної підготовки з практичною професійною діяльністю.

Законодавство також визначає особливості розроблення освітніх програм професійної освіти. Зокрема, освітні програми створюються для забезпечення здобуття особами професійних кваліфікацій, що відповідають

третьому–п'ятому рівням Національної рамки кваліфікацій, а основою для їх розроблення є стандарти професійної освіти та професійні стандарти [9]. Такий підхід забезпечує єдність державних вимог до результатів навчання, узгодження змісту освіти із сучасними потребами виробництва та гарантує відповідність професійної підготовки міжнародним підходам до кваліфікаційного забезпечення.

Закон України «Про професійну освіту» (2025) також визначає основні форми організації освітнього процесу, до яких належать теоретична підготовка, практична підготовка, самостійна робота та контрольні заходи. Водночас заклад професійної освіти має право самостійно встановлювати інші форми організації освітнього процесу залежно від специфіки освітньої програми, потреб роботодавців, особливостей професійної кваліфікації та можливостей освітнього середовища. Теоретична підготовка забезпечує формування системи фундаментальних і професійно орієнтованих знань, необхідних для подальшої професійної діяльності. Закон визначає, що її основними видами є групові заняття, індивідуальні заняття та інші форми організації освітньої діяльності. Особливу роль у професійній підготовці відіграє практична підготовка, яка законодавчо визначена як обов'язкова та невід'ємна форма організації освітнього процесу. Її головною метою є формування та вдосконалення професійних компетентностей відповідно до вибраної професійної кваліфікації та вимог освітньої програми. Важливим елементом організації освітнього процесу залишаються контрольні заходи, які забезпечують моніторинг досягнення результатів навчання та рівня сформованості професійних компетентностей.

Разом із тим сучасна дидактика поступово відходить від переважання суто підсумкового контролю та орієнтується на використання формувального оцінювання, що передбачає систематичний зворотний зв'язок, підтримку навчальної мотивації, виявлення індивідуальних освітніх труднощів та своєчасне коригування освітньої діяльності. Такий підхід відповідає сучасній студентоцентрованій моделі організації освітнього процесу [9].

Проведений аналіз наукової літератури, сучасних педагогічних досліджень та нормативно-правових документів дає підстави стверджувати, що сучасні дидактичні засади організації освітнього процесу у закладах професійної освіти мають комплексний характер та охоплюють взаємопов'язану систему концептуальних положень, які визначають зміст, організацію, методичне забезпечення та очікувані результати професійної підготовки. На основі узагальнення наукової літератури та аналізу чинної нормативної бази нами визначено основні сучасні дидактичні засади організації освітнього процесу у закладах професійної освіти, які представлено в табл. 1.

Таблиця 1

**Сучасні дидактичні засади організації освітнього процесу в закладах професійної освіти**

| № | Дидактична засада | Особливості реалізації в освітньому процесі |
|---|---|---|
| 1 | Компетентнісний підхід | Орієнтація освітнього процесу на формування професійних і загальних компетентностей шляхом виконання практичних, проблемних та професійно орієнтованих завдань, моделювання реальних виробничих ситуацій і досягнення результатів навчання. |
| 2 | Студентоцентрованість | Урахування індивідуальних потреб, здібностей, професійних інтересів та освітніх можливостей здобувачів освіти; побудова індивідуальних освітніх траєкторій; розвиток академічної автономії здобувачів освіти. |
| 3 | Практична спрямованість | Широке використання виробничих кейсів, професійних ситуацій, практичних занять, лабораторних робіт, виробничої практики та співпраці з роботодавцями для формування професійної компетентності. |
| 4 | Цифровізація освітнього процесу | Використання систем управління навчанням (LMS), цифрових освітніх платформ, технологій штучного інтелекту, електронних освітніх ресурсів, віртуальних лабораторій та цифрових засобів оцінювання результатів навчання. |
| 5 | Інтеграція теорії і практики | Поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю шляхом упровадження дуальної форми освіти, практичного навчання на підприємствах, виконання проєктних і виробничих завдань. |
| 6 | Формувальне оцінювання | Систематичний зворотний зв'язок між педагогом і здобувачем освіти, моніторинг індивідуального прогресу, своєчасне коригування освітньої діяльності та підтримка навчальної мотивації. |

Як засвідчують дані табл. 1, сучасні дидактичні засади не функціонують ізольовано, а утворюють цілісну систему взаємопов'язаних компонентів. Їх комплексна реалізація забезпечує підвищення якості професійної підготовки, сприяє розвитку професійних компетентностей, цифрової грамотності, здатності до самоосвіти, професійної мобільності та безперервного професійного розвитку майбутніх фахівців. Саме системне впровадження зазначених дидактичних засад створює передумови для модернізації освітнього процесу у закладах професійної освіти відповідно до сучасних національних і міжнародних вимог.

Із метою виявлення особливостей реалізації сучасних дидактичних засад організації освітнього процесу у закладах професійної освіти, визначення рівня готовності педагогічних працівників до впровадження інноваційних дидактичних підходів, а також окреслення перспектив удосконалення освітнього процесу впродовж 2025–2026 рр. нами було проведено експериментальне дослідження. Воно здійснювалося шляхом анкетування, яким було охоплено 45 педагогічних працівників закладів професійної освіти м. Івано-Франківська. Респондентам було запропоновано анкету на тему «Дидактичні засади організації сучасного освітнього процесу у закладах професійної освіти». Анкета містила закриті та напіввідкриті запитання, спрямовані на з'ясування рівня обізнаності педагогів щодо сучасних дидактичних підходів, особливостей їх практичної реалізації, використання інноваційних освітніх технологій, а також визначення перспектив подальшого розвитку освітнього процесу.

Перший блок анкети був присвячений визначенню рівня обізнаності педагогічних працівників щодо сучасних дидактичних засад організації освітнього процесу. Результати опитування засвідчили достатньо високий рівень професійної підготовленості респондентів: 38% педагогів оцінили власний рівень обізнаності як високий, 47% – як достатній, 13% – як середній, і лише 2% зазначили низький рівень. Отримані результати свідчать про те, що більшість педагогічних працівників добре орієнтується у сучасних тенденціях розвитку професійної освіти та активно впроваджують нові дидактичні підходи у власну професійну діяльність.

Наступний блок дослідження був спрямований на визначення дидактичних засад, які найчастіше реалізуються під час організації освітнього процесу. Аналіз відповідей показав, що компетентнісний підхід систематично використовують 91% педагогічних працівників. Практичну спрямованість освітнього процесу забезпечують 87% респондентів, студентоцентрований підхід застосовують 82%, цифрові технології активно інтегрують у професійну діяльність 78%, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки реалізують 75%, а елементи формувального оцінювання використовують 69% опитаних. Такі результати підтверджують, що сучасні дидактичні засади вже стали невід'ємним складником організації освітнього процесу у більшості закладів професійної освіти.

Окремий блок анкети дав змогу визначити чинники, які найбільше сприяють підвищенню ефективності організації освітнього процесу. Найбільша кількість педагогічних працівників (84%) відзначила важливість використання сучасних освітніх технологій та інтерактивних методів навчання. 79% респондентів уважають, що суттєвий позитивний вплив має поєднання теоретичної підготовки з виробничою практикою. Високий рівень професійної майстерності педагогічних працівників як важливу умову якісної організації освітнього процесу визначили 76% опитаних, сучасне матеріально-технічне забезпечення – 71%, активну взаємодію з роботодавцями – 68%. Отримані результати свідчать, що педагоги насамперед акцентують увагу на тих чинниках, які безпосередньо впливають на якість професійної підготовки та формування професійних компетентностей здобувачів освіти.

Наступне питання стосувалося визначення найбільш ефективних форм організації освітнього процесу у закладах професійної освіти. Переважна більшість педагогічних працівників (89%) відзначила практичні заняття та виробниче навчання як найбільш результативні форми професійної підготовки. Дуальну форму здобуття освіти підтримали 81% респондентів, проєктне навчання – 74%, використання цифрових освітніх платформ та технологій змішаного навчання – 70%, інтерактивні методи навчання – 67%, а дослідницьку діяльність здобувачів освіти – 55% опитаних. Це

свідчить про поступове розширення спектра сучасних форм організації освітнього процесу та їх активне впровадження у практику діяльності закладів професійної освіти.

Завершальний блок анкети був спрямований на визначення перспектив подальшого розвитку організації освітнього процесу. Переважна більшість педагогічних працівників (88%) висловила готовність брати участь у програмах підвищення кваліфікації щодо сучасних дидактичних технологій. Подальший розвиток цифрового освітнього середовища підтримали 83% респондентів, розширення співпраці з роботодавцями та впровадження дуальної освіти – 79%, оновлення навчально-методичного забезпечення – 74%, активніше використання технологій штучного інтелекту та цифрових сервісів в освітньому процесі – 68% опитаних. Такі результати свідчать про високий рівень готовності педагогічних працівників до подальшого професійного розвитку та впровадження сучасних інновацій у професійну освіту.

Проведене експериментальне дослідження дало змогу визначити сучасний стан реалізації дидактичних засад організації освітнього процесу у закладах професійної освіти. Отримані результати засвідчили, що педагогічні працівники активно впроваджують компетентнісний підхід, студентоцентрованість, практичну спрямованість навчання, цифрові технології та сучасні форми організації освітнього процесу. Водночас респонденти продемонстрували високий рівень готовності до подальшого професійного розвитку, розширення використання інноваційних дидактичних технологій, цифрових інструментів та розвитку партнерства з роботодавцями. Це підтверджує позитивну динаміку модернізації професійної освіти та свідчить про наявність сприятливих передумов для подальшого вдосконалення організації освітнього процесу відповідно до сучасних вимог і міжнародних тенденцій розвитку освіти.

**Висновки.** Проведене дослідження дало змогу узагальнити теоретичні засади організації освітнього процесу у закладах професійної освіти та визначити їхній сучасний зміст. На основі аналізу наукової літератури і нормативно-правових документів установлено, що сучасні дидактичні засади ґрунтуються на компетентнісному підході, студентоцентрованості, практичній спрямованості професійної підготовки, цифровізації освітнього процесу, інтеграції теоретичної і практичної підготовки, формувальному оцінюванні та реалізації дуальної освіти. Обґрунтовано авторське розуміння дидактичних засад як комплексу взаємопов'язаних принципів, підходів, форм, методів і засобів навчання, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу, формування професійної компетентності та підготовку конкурентоспроможних фахівців відповідно до сучасних вимог ринку праці.

Результати експериментального дослідження, проведеного серед педагогічних працівників закладів професійної освіти м. Івано-Франківська, засвідчили загалом позитивну оцінку рівня реалізації сучасних дидактичних засад в організації освітнього процесу. Установлено, що більшість респондентів активно використовує компетентнісний підхід, практико-орієнтовані технології, цифрові інструменти та сучасні форми організації освітнього процесу, а також позитивно оцінюють перспективи подальшої модернізації професійної освіти. Отримані результати підтвердили актуальність комплексного впровадження сучасних дидактичних засад як важливої умови підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні та експериментальній перевірці моделей організації освітнього процесу в закладах професійної освіти на засадах компетентнісного, цифрового та студентоцентрованого підходів, дослідженні можливостей використання технологій штучного інтелекту для персоналізації професійної підготовки, а також у визначенні педагогічних умов ефективного впровадження інноваційних дидактичних технологій у систему професійної освіти.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Васянович Г., Онищенко В. Дидактичні засади професійної освіти у контексті фундаментальних педагогічних теорій. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. № 6. С. 9–34.

2. Внукова О. Методологічні засади професійної освіти : навчальний посібник. Київ : КНУТД, 2015. 198 с.

3. Гельжинська Т. Теорія та методика професійного навчання : навчальний посібник. Львів : Новий Світ-2000, 2025. 220 с.

4. Зайченко І. Теорія і методика професійного навчання : навчальний посібник. 2-е вид., доп. і перероб. Київ : Ліра-К, 2022. 580 с.

5. Коломієць Н. Дидактичні засади ефективного застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2018. № 1. С. 118–129. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2018.134899

6. Концепція Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022–2027 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 09.12.2021 № 1619-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-%D1%80#Text (дата звернення: 10.07.2026).

7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 10.07.2026).

8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 10.07.2026).

9. Про професійну освіту : Закон України від 21.08.2025 № 4574-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text (дата звернення: 10.07.2026).

10. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 10.07.2026).

11. UNESCO launches new strategy for TVET 2022-2029 at international conference. URL: https://surl.li/sjxikw (дата звернення: 10.07.2026).

**REFERENCES:**

1. Vasianovych, H., Onyshchenko, V. (2013). Dydaktychni zasady profesiinoi osvity u konteksti fundamentalnykh pedahohichnykh teorii [Didactic principles of vocational education in the context of fundamental pedagogical theories]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and Psychology of Professional Education,* (6), 9–34. [in Ukrainian].

2. Vnukova, O. (2015). Metodolohichni zasady profesiinoi osvity: navchalnyi posibnyk dlia studentiv napriamiv pidhotovky 6.010104 Profesiina osvita (Tekhnolohiia vyrobiv lehkoi promyslovosti), 6.010104 Profesiina osvita (Dyzain) [Methodological principles of vocational education: textbook]. Kyiv: KNUTD. 198 p. [in Ukrainian].

3. Helzhynska, T. (2025). Teoriia ta metodyka profesiinoho navchannia: navchalnyi posibnyk [Theory and methodology of vocational training: textbook]. Lviv: Novyi Svit-2000. 220 p. [in Ukrainian].

4. Zaichenko, I. (2022). Teoriia i metodyka profesiinoho navchannia: navchalnyi posibnyk [Theory and methodology of vocational training: textbook] (2nd ed., rev.). Kyiv: Vydavnytstvo Lira-K. 580 p. [in Ukrainian].

5. Kolomiiets, N. (2018). Dydaktychni zasady efektyvnoho zastosuvannia interaktyvnykh metodiv u navchanni molodshykh shkoliariv [Didactic principles of effective use of interactive methods in teaching primary school students]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University,* (1), 118–129. https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2018.134899 [in Ukrainian].

6. Kontseptsiia Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy rozvytku profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity na 2022–2027 roky: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 09.12.2021 № 1619-r [Concept of the State Target Social Program for the Development of Vocational (Vocational and Technical) Education for 2022–2027: approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on December 9, 2021, No. 1619-r]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-%D1%80#Text (access obtained: 10.07.2026) [in Ukrainian].

7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine of July 1, 2014, No. 1556-VII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (access obtained: 10.07.2026) [in Ukrainian].

8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017, No. 2145-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (access obtained: 10.07.2026) [in Ukrainian].

9. Pro profesiinu osvitu: Zakon Ukrainy vid 21.08.2025 № 4574-IX [On Vocational Education: Law of Ukraine of August 21, 2025, No. 4574-IX]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text (access obtained: 10.07.2026) [in Ukrainian].

10. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.02.2022 № 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, No. 286-r]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (access obtained: 10.07.2026) [in Ukrainian].

11. UNESCO launches new strategy for TVET 2022–2029 at international conference. Retrieved from https://surl.li/sjxikw (access obtained: 10.07.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.922.7:37.015.3
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.26

***Наталія ПИЛЯВЕЦЬ***
*доктор філософії у психології,*
*доцент кафедри психології,*
*Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»*
*27morozovanata@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0001-6292-1660*

***Юлія КРАСНЯНСЬКА***
*здобувачка вищої освіти факультету публічного управління, соціальних та природничих наук спеціальності С4 «Психологія»,*
*Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»*
*Juliahorbonos@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0000-7379-2430*

# ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

***Анотація. Мета статті** полягає у здійсненні теоретичного аналізу психологічних особливостей мотивації до навчання молодших школярів та визначенні впливу сучасних освітніх викликів, зокрема воєнного стану, цифровізації, дистанційного й змішаного навчання, на процес її формування та розвитку. Особливу увагу приділено виявленню психологічних чинників, що забезпечують підтримку внутрішньої навчальної мотивації в умовах соціальних та освітніх трансформацій. **Методологія** дослідження ґрунтується на положеннях концепції когнітивного розвитку Ж. Піаже, самоефективності А. Бандури, теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, а також ідеях гуманістичної психології А. Маслоу та К. Роджерса. Водночас використано наукові підходи українських дослідників, зокрема І. Беха, О. Савченко, Г. Костюка, С. Максименка, які розкривають особливості розвитку особистості дитини, формування її мотиваційної сфери та організації освітнього процесу в початковій школі. Залучення цих підходів дало змогу комплексно розкрити особливості мотиваційної сфери молодших школярів і визначити психологічні механізми її розвитку в сучасних умовах. **Наукова новизна** полягає в узагальненні впливу сучасних соціально-освітніх трансформацій на структуру навчальної мотивації молодших школярів та уточненні ролі психологічних чинників у її підтримці. Акцентовано увагу на взаємозв'язку між умовами воєнного стану, цифровізацією освітнього середовища та змінами у сімейній взаємодії як чинниками, що впливають на мотиваційні процеси. Додатково визначено перспективні напрями психолого-педагогічної підтримки навчальної мотивації молодших школярів в умовах сучасних освітніх трансформацій. **Висновки.** Ефективне формування навчальної мотивації молодших школярів потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу, який передбачає індивідуалізацію навчання, розвиток автономії учнів, підтримку їхньої пізнавальної ініціативи та створення умов для позитивного емоційного досвіду навчання. Практичне впровадження зазначених підходів сприятиме зміцненню внутрішньої навчальної мотивації, підвищенню психологічної стійкості молодших школярів та їхній успішній адаптації до сучасних освітніх умов.*

***Ключові слова:** навчальна мотивація, молодші школярі, пізнавальний інтерес, освітнє середовище, адаптація.*

© Н. Пилявець, Ю. Краснянська, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Nataliia PYLIAVETS***
*Doctor of Philosophy in Psychology,*
*Associate Professor at the Department of Psychology,*
*Public Higher Educational Establishment "Vinnitsa Academy of Continuing Education"*
*27morozovanata@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0001-6292-1660*

***Yuliia KRASNIANSKA***
*Student of Higher Education at the Faculty of Public Administration,*
*Social and Natural Sciences, Specialty C4 "Psychology",*
*Public Higher Educational Establishment "Vinnitsa Academy of Continuing Education"*
*Juliahorbonos@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0000-7379-2430*

# PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATION TO LEARN OF YOUNG SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL CHALLENGES

***Abstract. The purpose** of the article is to conduct a theoretical analysis of the psychological characteristics of the motivation for learning of younger schoolchildren and to determine the impact of modern educational challenges, in particular martial law, digitalization, distance and blended learning, on the process of its formation and development. Particular attention is paid to identifying psychological factors that provide support for internal learning motivation in the context of social and educational transformations. **The research methodology** is based on the provisions of the concept of cognitive development by J. Piaget, self-efficacy by A. Bandura, the theory of self-determination by E. Deci and R. Ryan, as well as the ideas of humanistic psychology by A. Maslow and K. Rogers. At the same time, scientific approaches of Ukrainian researchers, in particular I. Bekh, O. Savchenko, G. Kostyuk, S. Maksymenko, which reveal the features of the development of a child's personality, the formation of his motivational sphere and the organization of the educational process in primary school, are used. The involvement of these approaches allowed us to comprehensively reveal the features of the motivational sphere of younger schoolchildren and determine the psychological mechanisms of its development in modern conditions. **The scientific novelty** lies in the generalization of the influence of modern socio-educational transformations on the structure of the educational motivation of younger schoolchildren and the clarification of the role of psychological factors in its support. The focus is on the relationship between the conditions of martial law, the digitalization of the educational environment and changes in family interaction as factors affecting motivational processes. In addition, promising areas of psychological and pedagogical support for the educational motivation of younger schoolchildren in the conditions of modern educational transformations are identified. **Conclusions.** Effective formation of educational motivation of younger schoolchildren requires targeted psychological and pedagogical support, which involves individualization of learning, development of student autonomy, support of their cognitive initiative and creation of conditions for a positive emotional learning experience. The practical implementation of these approaches will contribute to strengthening internal learning motivation, increasing the psychological stability of younger schoolchildren and their successful adaptation to modern educational conditions.*

***Key words:** learning motivation, younger schoolchildren, cognitive interest, educational environment, adaptation.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується суттєвими соціальними, психологічними та організаційними трансформаціями, що безпосередньо впливають на навчальну діяльність молодших школярів. Повномасштабна війна, воєнний стан, дистанційне й змішане навчання, вимушені переміщення сімей та інформаційний тиск створюють нові виклики для розвитку дитини. За таких умов особливої актуальності набуває проблема збереження й розвитку мотивації до навчання як важливого чинника успішної навчальної діяльності.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом формування навчальної діяльності, пізнавальних мотивів, довільної регуляції поведінки та позитивного ставлення до навчання. Саме у цей період закладаються основи внутрішньої навчальної мотивації. Водночас хронічний стрес, підвищена тривожність, емоційне виснаження й когнітивне перевантаження послаблюють пізнавальний інтерес, сприяючи формальному виконанню навчальних завдань і зниженню навчальної активності.

У цих умовах дослідження психологічних особливостей мотивації до навчання молодших школярів набуває особливої наукової й практичної значущості. Воно дає змогу визначити чинники, що впливають на навчальну мотивацію, окреслити ресурси її розвитку та

обґрунтувати ефективні підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей в умовах сучасних освітніх викликів.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема навчальної мотивації молодших школярів належить до фундаментальних напрямів психологічних досліджень, оскільки мотиваційна сфера визначає успішність навчальної діяльності, особистісний розвиток дитини та її готовність до подальшого навчання. Теоретичні засади дослідження мотивації сформовано у працях зарубіжних учених, зокрема А. Маслоу, В. Джеймса, К. Левіна, А. Бандури, К. Роджерса, Х. Хекхаузена, Б. Вайнера, К. Двек, Ж. Піаже, які розкрили психологічні механізми виникнення мотивів, роль потреб, самоефективності, атрибуції успіху, особистісного смислу навчання та когнітивного розвитку у формуванні навчальної активності дитини. Їхні концепції підтверджують, що мотивація є складним динамічним утворенням, яке формується під впливом взаємодії внутрішніх психологічних чинників і соціального середовища.

У вітчизняній психології проблему мотивації навчальної діяльності досліджували С. Максименко, С. Дуткевич, Ю. Приходько, О. Толмачова, Т. Циганчук, М. Халько, С. Ольховецький, О. Лівшун, Л. Маляр, З. Ваколя та інші науковці. У їхніх працях навчальна мотивація розглядається як багатокомпонентна система, що поєднує потреби, мотиви, цілі, ціннісні орієнтації, емоційно-вольові процеси та пізнавальний інтерес. Дослідники наголошують, що саме молодший шкільний вік є сенситивним періодом становлення внутрішньої мотивації до навчання, а її розвиток значною мірою залежить від характеру взаємодії дитини з учителем, батьками та освітнім середовищем.

Разом із тим сучасні соціально-освітні трансформації, спричинені повномасштабною війною, цифровізацією освітнього процесу, поширенням дистанційного й змішаного навчання, суттєво змінюють умови формування навчальної мотивації молодших школярів. Зростання психоемоційного та інформаційного навантаження, тривожності та зміна характеру взаємодії дітей із цифровим середовищем актуалізують необхідність переосмислення традиційних уявлень про психологічні механізми мотивації до навчання. Попри значну кількість досліджень, недостатньо висвітленими залишаються психологічні особливості мотивації молодших школярів саме в умовах сучасних освітніх викликів, що й зумовлює актуальність представленого дослідження.

**Мета статті** полягає у теоретичному аналізі психологічних особливостей мотивації до навчання молодших школярів та визначенні впливу сучасних освітніх викликів на її формування й розвиток.

**Виклад основного матеріалу.** Молодший шкільний вік є сенситивним періодом становлення мотиваційної сфери особистості, оскільки саме тоді відбувається перехід від переважно ситуативних ігрових мотивів до усвідомленої навчальної діяльності. Вступ до школи змінює соціальну ситуацію розвитку дитини, зумовлюючи появу нової системи вимог, взаємин і способів діяльності. Молодший школяр опановує нову соціальну роль учня, яка передбачає не лише засвоєння знань, а й розвиток довільної поведінки, саморегуляції, відповідальності та здатності підпорядковувати власні бажання вимогам навчальної діяльності [4].

Психологічною основою розвитку мотиваційної сфери є якісні зміни когнітивної та емоційно-вольової сфер дитини. За концепцією Ж. Піаже [8], молодший школяр перебуває на стадії конкретних операцій, коли логічне мислення вже формується, але залишається тісно пов'язаним із наочністю та практичним досвідом. Саме тому стійкість навчальної мотивації значною мірою залежить від можливості безпосередньо спостерігати результати власної діяльності, переживати ситуацію успіху та бачити практичне значення навчальних завдань. Надмірна абстрактність навчального матеріалу, відсутність емоційного підкріплення або когнітивне перевантаження призводять до швидкої втомлюваності, зниження пізнавального інтересу та ослаблення внутрішньої мотивації. Водночас у цей період активно розвиваються довільна увага, логічна пам'ять, рефлексія та самоконтроль, що створює психологічне підґрунтя для переходу від зовнішньо зумовленої до внутрішньо детермінованої навчальної діяльності [1; 4].

Важливою особливістю мотиваційної сфери молодших школярів є поєднання внутрішніх і

зовнішніх мотивів навчальної діяльності. Внутрішні мотиви ґрунтуються на пізнавальному інтересі, прагненні до саморозвитку та задоволенні від навчання, тоді як зовнішні пов'язані зі схваленням дорослих, високими оцінками чи уникненням покарання. На початку молодшого шкільного віку переважають зовнішні мотиви, що зумовлено авторитетом учителя й орієнтацією на оцінку дорослих. Проте в процесі навчання вони мають поступово трансформуватися у внутрішню навчально-пізнавальну мотивацію, яка забезпечує стійкість навчальної активності незалежно від зовнішнього контролю [1; 2].

Сучасними науковцями мотивація розглядається як багатокомпонентна система, у якій ефективність навчальної діяльності визначається не окремим мотивом, а особливостями їхньої взаємодії. Психологічно найбільш сприятливою є ситуація, коли домінують навчальні та соціальні мотиви, тоді як переважання оціночної мотивації або мотиву уникнення покарання підвищує рівень шкільної тривожності, формує залежність від зовнішнього схвалення та перешкоджає розвитку самостійності. Водночас ігровий мотив, який природно зберігається протягом усього молодшого шкільного віку, не слід розглядати як перешкоду навчальній діяльності. За умови педагогічно доцільного використання дидактичної гри він стає ефективним механізмом розвитку пізнавального інтересу, позитивних емоцій та внутрішньої мотивації [3; 5].

Особливої актуальності проблема розвитку мотиваційної сфери набуває в умовах трансформації освітнього простору. Повномасштабна війна, дистанційне й змішане навчання, цифровізація та інформаційне перевантаження суттєво впливають на формування навчальної мотивації. Хронічний стрес, підвищена тривожність, обмеження безпосередньої взаємодії з учителем і однолітками, а також домінування цифрового контенту знижують пізнавальний інтерес та сприяють орієнтації дітей на миттєве емоційне задоволення. За таких умов особливого значення набувають забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища, розвиток самоефективності, позитивної самооцінки та переживання ситуації успіху, що підтримують внутрішню навчальну мотивацію й пізнавальну активність навіть за наявності значних зовнішніх стресогенних чинників [3; 4].

Одним із провідних психологічних чинників розвитку навчальної мотивації є емоційний стан молодшого школяра. Пізнавальна активність дитини безпосередньо залежить від рівня психологічного благополуччя, відчуття безпеки та емоційної стабільності. За підвищеної тривожності внутрішній інтерес до навчання поступово змінюється прагненням уникнути невдачі, а навчальна діяльність стає засобом уникнення негативної оцінки. Це супроводжується звуженням пізнавальних інтересів, зниженням концентрації уваги, погіршенням довільної регуляції та формальним виконанням навчальних завдань, оскільки значна частина психічних ресурсів спрямовується на подолання емоційного напруження.

Особливого значення емоційний компонент набуває в умовах тривалого воєнного стану. Переживання небезпеки, вимушені переміщення, повітряні тривоги та інформаційний стрес формують у дітей відчуття невизначеності й психологічної нестабільності. Згідно з гуманістичним підходом, когнітивна активність повноцінно розвивається лише за умови задоволення базової потреби в безпеці. Тому тривале перебування в умовах загрози знижує внутрішню мотивацію, послаблює навчальну активність і сприяє уникненню інтелектуально складних завдань. Отже, сучасні соціальні умови істотно впливають як на емоційний стан дітей, так і на психологічні механізми формування навчальної мотивації.

Важливим внутрішнім ресурсом навчальної мотивації є розвиток позитивної самооцінки та відчуття самоефективності. Адекватна самооцінка сприяє упевненості у власних можливостях, готовності долати навчальні труднощі та проявляти пізнавальну активність. Натомість негативне самосприйняття формує безпорадність, що виявляється в уникненні складних завдань і втраті інтересу до навчання. Саме переживання успіху підтримує внутрішню мотивацію, пізнавальну активність і психологічну стійкість молодшого школяра.

Формування навчальної мотивації значною мірою залежить від сімейного середовища. Саме в родині закладається ставлення дитини до навчання, труднощів і власних можливостей. Гармонійний стиль виховання, що поєднує

емоційну підтримку, довіру та розумну вимогливість, сприяє розвитку автономності, позитивної самооцінки і внутрішньої мотивації. Натомість авторитарне виховання або гіперопіка посилюють залежність від оцінки дорослих, страх помилки та недостатню самостійність. За сучасних умов великого значення набуває партнерська взаємодія сім'ї та школи. Узгодженість вимог педагогів і батьків, підтримка навчальних досягнень та позитивне ставлення до помилок як природного етапу навчання сприяють формуванню стійкої внутрішньої мотивації.

Важливими чинниками формування навчальної мотивації є організація освітнього процесу та особистість учителя. Саме педагог значною мірою визначає емоційне ставлення молодшого школяра до школи й навчання. Підтримуючий стиль взаємодії, створення ситуацій успіху, позитивний зворотний зв'язок, проблемно-пошукові методи та врахування індивідуальних особливостей учнів сприяють розвитку пізнавального інтересу і внутрішньої мотивації. Натомість надмірний контроль, критика та орієнтація лише на оцінювання формують залежність від зовнішнього схвалення, підвищують навчальну тривожність і знижують навчальну активність. У сучасній школі вчитель дедалі більше виступає фасилітатором пізнавальної діяльності, створюючи умови для розвитку самостійності, рефлексії та відповідального ставлення до навчання.

Однією з характерних особливостей сучасного освітнього середовища є його стрімка цифровізація. Постійна взаємодія дітей із гаджетами, соціальними мережами, короткими відео та комп'ютерними іграми впливає на мотиваційну сферу, формуючи потребу у швидкому отриманні результату без тривалих вольових зусиль. Унаслідок цього навчальна діяльність, що потребує концентрації уваги й наполегливості, часто поступається цифровому контенту, породжуючи конфлікт між необхідністю інтелектуальної праці та прагненням до миттєвого задоволення.

Психологічним наслідком цифровізації є поширення кліпового мислення, яке ускладнює розвиток довільної уваги, глибокого аналізу та стійкого пізнавального інтересу. Якщо базові потреби в автономії, компетентності й соціальній належності задовольняються переважно у віртуальному середовищі, внутрішня навчальна мотивація послаблюється. Це зумовлює потребу в упровадженні психолого-педагогічних технологій, які поєднують цифрові інтереси дітей із розвитком їхньої пізнавальної активності та самостійності.

**Висновки.** Психологічні особливості мотивації до навчання молодших школярів у сучасних умовах визначаються комплексною взаємодією емоційних, когнітивних, особистісних та соціальних чинників. Воєнний стан, цифровізація освітнього середовища, трансформація сімейної взаємодії та зміна ролі педагога істотно впливають на механізми формування навчальної мотивації, посилюючи значення психологічної безпеки, розвитку самоефективності, позитивної самооцінки та внутрішнього пізнавального інтересу. За цих умов підтримка мотивації до навчання потребує комплексного психолого-педагогічного підходу, спрямованого не лише на підвищення навчальних результатів, а й на забезпечення психологічного благополуччя дитини та збереження її природної потреби в пізнанні.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення взаємозв'язку між емоційним станом, цифровим середовищем, сімейними чинниками та навчальною мотивацією молодших школярів із метою розроблення та апробації програм психологічного супроводу, спрямованих на формування стійкої внутрішньої мотивації до навчання в умовах сучасного освітнього простору.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

2. Максименко С. Д. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.

3. Маляр Л. В., Ваколя З. М. Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2021. Вип. 82. С. 102–107. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.22

4. Литвин І. М., Зорочкіна Т. С., Шпак В. П. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2024. № 4. С. 346–356. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/04.2024/346-356

5. Приходько Ю. О., Толмачова О. Є. Розвиток мотиваційної сфери молодшого школяра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання.* 2019. Вип. 31. С. 140–146.

6. Maslow A. H. Motivation and Personality. 3rd ed. New York : Harper & Row, 1987. 336 p.

7. Piaget J., Inhelder B. The Psychology of the Child. New York : Basic Books, 1969. 173 p.

**REFERENCES:**

1. Dutkevych, T. V. (2012). Dytiacha psykholohiia [Child psychology]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

2. Maksymenko, S. D. (2004). Zahalna psykholohiia [General psychology]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

3. Maliar, L. V., & Vakolia, Z. M. (2021). Osoblyvosti motyvatsii uchniv do navchalnoi diialnosti [Features of students' motivation for educational activity]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 82, 102–107. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.22 [in Ukrainian].

4. Lytvyn, I. M., Zorochkina, T. S., & Shpak, V. P. (2024). Psykholohichni osoblyvosti ditei molodshoho shkilnoho viku [Psychological characteristics of primary school children]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 4, 346–356. https://doi.org/10.24139/2312-5993/04.2024/346-356 [in Ukrainian].

5. Prykhodko, Yu. O., & Tolmachova, O. Ye. (2019). Rozvytok motyvatsiinoi sfery molodshoho shkoliara [Development of the motivational sphere of primary school pupils]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 17: Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 17: Theory and Practice of Teaching and Education*, 31, 140–146 [in Ukrainian].

6. Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3rd ed.). New York, NY: Harper & Row.

7. Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York, NY: Basic Books.

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 377:004:37.013
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.27

***Оксана ПИСАРЧУК***
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*доцент кафедри освітології і педагогіки,*
*Західноукраїнський національний університет*
*pysarchukoksana04@gmail.com*
***ORCID:*** *0000-0003-0110-9174*

***Ольга ГЛАВАЦЬКА***
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*доцент кафедри освітології і педагогіки,*
*Західноукраїнський національний університет*
*olga.raduk@gmail.com*
***ORCID:*** *0000-0001-9636-3970*

***Антоніна ДЕМ'ЯНЮК***
*кандидат економічних наук, доцент,*
*доцент кафедри освітології і педагогіки,*
*Західноукраїнський національний університет*
*a.demianiuk@wunu.edu.ua*
***ORCID:*** *0000-0002-8994-7633*

***Ірина БІЛОУС***
*кандидат економічних наук, доцент,*
*доцент кафедри освітології і педагогіки,*
*Західноукраїнський національний університет*
*i.i.bilous@wunu.edu.ua*
***ORCID:*** *0000-0001-8203-1350*

# РОЗВИТОК SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

***Анотація. Мета:*** *теоретично обґрунтувати дидактичні й технологічні засади розвитку soft skills у здобувачів професійної освіти засобами цифрових технологій, систематизувати педагогічні умови такого розвитку та визначити напрями інтеграції гнучких навичок у зміст професійної підготовки.*

***Методологія.*** *Дослідження має теоретико-аналітичний характер. Використано концептуальний аналіз понять «soft skills», «цифрове освітнє середовище», «цифрова суб'єктність» та «інформаційно-цифрова компетентність»; порівняння наукових підходів до розвитку гнучких навичок; аналіз, синтез і систематизацію результатів українських досліджень; структурно-функціональне моделювання взаємозв'язку між компонентами soft skills, навчальною діяльністю та цифровими інструментами. Джерельну основу становлять наукові праці 2020–2025 років, присвячені цифровізації професійної і вищої освіти, інтерактивним методам навчання та формуванню професійно значущих гнучких навичок.*

*Soft skills визначено як інтегративну сукупність соціально-комунікативних, когнітивно-аналітичних, організаційно-управлінських та особистісно-рефлексивних здатностей, які забезпечують ефективну професійну діяльність у змінному технологічному середовищі. Обґрунтовано, що цифрові технології сприяють їх розвитку не автоматично, а за умови педагогічно доцільного включення у проблемне, проєктне, кейсове, симуляційне й командне навчання. Систематизовано чотири взаємопов'язані педагогічні умови: узгодження очікуваних результатів навчання з конкретними компонентами soft skills; організація спільної продуктивної діяльності у цифровому середовищі; забезпечення регулярного зворотного зв'язку, самооцінювання й рефлексії; використан-*

© О. Писарчук, О. Главацька, А. Дем'янюк, І. Білоус, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*ня комплексного оцінювання за спостережуваними показниками діяльності. Визначено потенціал LMS, сервісів відеокомунікації, хмарних документів, цифрових дошок, віртуальних симуляторів, електронних портфоліо та інструментів навчальної аналітики.*

***Наукова новизна.*** *Запропоновано цілісну логіку розвитку soft skills у професійній освіті за взаємозв'язком «компонент навички – навчальна діяльність – цифровий інструмент – спостережуваний результат». Уточнено, що цифрове освітнє середовище доцільно розглядати не як сукупність технічних ресурсів, а як спеціально спроєктований простір взаємодії, прийняття рішень, відповідальності, рефлексії та професійного саморозвитку здобувачів.*

*Систематизовані педагогічні умови та співвідношення компонентів soft skills із цифровими технологіями можуть бути використані під час оновлення освітньо-професійних програм, проєктування навчальних дисциплін, організації виробничо орієнтованих проєктів, розроблення критеріїв формувального оцінювання й електронних портфоліо здобувачів професійної освіти.*

***Висновки.*** *Ефективний розвиток soft skills забезпечується не фактом використання цифрових платформ, а змістом і способом організації діяльності в них. Найбільший педагогічний потенціал мають цифрові завдання, що передбачають співпрацю, розподіл ролей, аналіз професійних ситуацій, створення спільного продукту, аргументований вибір, взаємооцінювання та рефлексію. Системна інтеграція таких практик у професійну підготовку підсилює комунікативність, критичне й системне мислення, адаптивність, ініціативність, лідерство, самоорганізацію та цифрову відповідальність майбутніх фахівців.*

***Ключові слова:*** *професійна освіта, здобувачі освіти, soft skills, цифрові технології, цифровізація, цифрове освітнє середовище, інтерактивні методи, проєктне навчання, цифрова компетентність.*

***Oksana PYSARCHUK***
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Educology and Pedagogy,*
*West Ukrainian National University*
*pysarchukoksana04@gmail.com*
***ORCID:*** *0000-0003-0110-9174*

***Olha HLAVATSKA***
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Educology and Pedagogy,*
*West Ukrainian National University*
*olga.raduk@gmail.com*
***ORCID:*** *0000-0001-9636-3970*

***Antonina DEMIANIUK***
*Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Educology and Pedagogy,*
*West Ukrainian National University*
*a.demianiuk@wunu.edu.ua*
***ORCID:*** *0000-0002-8994-7633*

***Iryna BILOUS***
*Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Educology and Pedagogy,*
*West Ukrainian National University*
*i.i.bilous@wunu.edu.ua*
***ORCID:*** *0000-0001-8203-1350*

## DEVELOPING SOFT SKILLS AMONG VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES

***Abstract. Purpose.*** *To provide a theoretical justification of the didactic and technological foundations for developing soft skills among vocational education students through digital technologies, to systematise the pedagogical conditions for this process, and to identify ways of integrating flexible skills into vocational training.*

***Methodology.*** *The study is theoretical and analytical. It applies conceptual analysis of soft skills, digital educational environment, digital agency and information and digital competence; comparison of scholarly approaches to flexible-skill development; analysis, synthesis and systematisation of Ukrainian research findings; and structural-functional modelling of the relationship between soft-skill components, learning activities and digital tools. The evidence base comprises publications issued between 2020 and 2025 on the digitalisation of vocational and higher education, interactive teaching methods and the development of professionally significant flexible skills.*

*Soft skills are interpreted as an integrated set of socio-communicative, cognitive-analytical, organisational-managerial and personal-reflective capabilities that support effective professional performance in a changing technological environment. Digital technologies are shown to foster these capabilities not automatically but when they are purposefully embedded in problem-based, project-based, case-based, simulation and collaborative learning. Four interrelated pedagogical conditions are systematised: aligning intended learning outcomes with specific soft-skill components; organising productive collaboration in a digital environment; ensuring regular feedback, self-assessment and reflection; and applying comprehensive assessment based on observable performance indicators. The educational potential of learning management systems, video communication services, cloud documents, digital whiteboards, virtual simulators, electronic portfolios and learning analytics is specified.*

***Scientific novelty.*** *An integrated logic for developing soft skills in vocational education is proposed through the relationship "skill component – learning activity – digital tool – observable outcome". The digital educational environment is conceptualised not merely as a set of technical resources but as a purposefully designed space for interaction, decision-making, responsibility, reflection and continuing professional development.*

*The systematised pedagogical conditions and the mapping of soft-skill components to digital technologies can inform the revision of vocational programmes, the design of courses and work-related projects, and the development of formative assessment criteria and electronic student portfolios.*

***Conclusions.*** *Effective soft-skill development depends not on the mere presence of digital platforms but on the content and organisation of the activities conducted through them. Digital tasks have the greatest educational value when they require collaboration, role allocation, analysis of occupational situations, creation of a shared product, reasoned choice, peer assessment and reflection. Systematic integration of such practices into vocational training strengthens communication, critical and systemic thinking, adaptability, initiative, leadership, self-organisation and responsible digital behaviour.*

***Key words:*** *vocational education, students, soft skills, digital technologies, digitalisation, digital educational environment, interactive methods, project-based learning, digital competence.*

**Постановка проблеми.** Автоматизація операцій, поширення штучного інтелекту, дистанційних сервісів і мережевої співпраці зумовлюють потребу не лише у фахових знаннях та технологічних уміннях, а й у здатності комунікувати, працювати в команді, критично оцінювати інформацію, адаптуватися до змін, відповідально приймати рішення та безперервно навчатися. Отже, конкурентоспроможність випускника закладу професійної освіти визначається поєднанням hard skills і soft skills, а не ізольованим опануванням вузькопрофесійних операцій [7].

Soft skills розуміємо як надпрофесійні, але професійно значущі здатності, що виявляються у способах взаємодії, мислення, самоорганізації та регуляції поведінки. До них належать комунікативність, командна робота, критичне й системне мислення, уміння розв'язувати проблеми, креативність, емоційний інтелект, лідерство, адаптивність, відповідальність і самоменеджмент, які не формуються шляхом простого засвоєння інформації: здобувач має діяти у ситуаціях вибору, співпраці, невизначеності, обмежених ресурсів і відповідальності за спільний результат.

Тому практичне завдання професійної освіти полягає у переході від інструментального використання цифрових ресурсів до педагогічного проєктування цифрового освітнього середовища. Таке середовище має поєднувати зміст професійної підготовки, реалістичні виробничі або сервісні ситуації, активні методи навчання, взаємодію учасників, критерії оцінювання та рефлексивні процедури. Методологічні засади цифровізації закладу професійної освіти передбачають системне узгодження технологічних, дидактичних і організаційних компонентів, а не лише оновлення технічної інфраструктури [5].

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою теоретично обґрунтувати, за яких педагогічних умов цифрові технології стають засобом цілеспрямованого розвитку soft skills, а також визначити логіку їх інтеграції в освітні програми, навчальні завдання й оцінювання результатів професійної підготовки.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема розвитку soft skills у професійній підготовці досліджується у взаємозв'язку з компетентнісним підходом, цифровізацією освіти та застосуванням інтерактивних

методів. Г. Алєксєєва та С. Пірковець обґрунтовують необхідність системного формування гнучких навичок у майбутніх бакалаврів професійної освіти й виокремлюють потенціал кейсів, рольових ігор, симуляцій та групових проєктів для розвитку комунікації, креативності, критичного мислення й адаптивності [1]. І. Шевченко, О. Шелевер і В. Маркова розглядають soft skills як важливу передумову успішної професійної діяльності та наголошують на їх інтеграції з фаховими компетентностями [7].

Дослідження цифровізації освіти засвідчують, що цифрова трансформація змінює не тільки засоби подання інформації, а й організацію взаємодії, роль викладача, способи контролю та побудову індивідуальних освітніх траєкторій. В. Арешонков пов'язує цифровізацію із системними змінами в управлінні й освітньому процесі [2]. В. Гнатюк, О. Горицька та А. Матвійчук визначають організаційно-управлінські, навчально-методичні, технологічні й психолого-педагогічні умови функціонування адаптивно-цифрового середовища [4]. Т. Волотовська, Л. Єпик і Н. Лемешева підкреслюють роль ІКТ, хмарних сервісів, дистанційного навчання та інноваційних методів у підготовці майбутніх фахівців [3].

Безпосередньо для професійної освіти важливими є положення А. Гуржія, В. Радкевич і М. Пригодія про методологічну єдність цифрового середовища, професійного змісту, підготовки педагогічних працівників і навчальної активності здобувачів [5]. О. Юденкова акцентує на формуванні інформаційно-цифрової компетентності в контексті діджиталізації професійної освіти [8]. В. Маршицька розглядає цифрові та гнучкі навички як взаємопов'язані складники професійного зростання педагогічних працівників [6].

Аналіз публікацій свідчить, що недостатньо систематизованим залишається взаємозв'язок між конкретним компонентом гнучких навичок, видом навчальної діяльності, цифровим інструментом і спостережуваним результатом. Також потребують уточнення педагогічні умови, за яких цифрова взаємодія не зводиться до технічного виконання завдання, а сприяє суб'єктності, відповідальності, рефлексії та готовності діяти у професійно наближених ситуаціях. Ця дослідницька прогалина визначає спрямованість подальшого теоретичного узагальнення.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні дидактичних і технологічних засад розвитку soft skills у здобувачів професійної освіти засобами цифрових технологій. Для досягнення мети поставлено такі завдання: уточнити зміст soft skills у структурі професійної компетентності; визначити педагогічний потенціал і обмеження цифрових технологій; систематизувати педагогічні умови розвитку гнучких навичок; установити відповідність між компонентами soft skills і цифрово опосередкованими видами навчальної діяльності; окреслити підходи до оцінювання їх сформованості.

Методологія дослідження ґрунтується на системному, компетентнісному, діяльнісному й особистісно орієнтованому підходах. Застосовано аналіз і синтез наукових положень, порівняння, узагальнення, систематизацію та структурно-функціональне моделювання. Дослідження не містить нових емпіричних даних; запропоновані положення є результатом теоретичного узагальнення та потребують подальшої перевірки в освітньому процесі закладів професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** ***Soft skills у структурі професійної компетентності здобувача освіти.*** У компетентнісній парадигмі результат професійної освіти визначається здатністю особи ефективно діяти, а не лише відтворювати знання. Тому soft skills доцільно розглядати як функціональний складник професійної компетентності, що забезпечує застосування фахових знань у взаємодії з людьми, інформацією, технологіями та змінними умовами діяльності, які мають наскрізний характер і виявляються під час виконання різних дисциплінарних і виробничих завдань.

Для цілей дослідження виокремлено чотири взаємопов'язані групи soft skills. Соціально-комунікативна група охоплює усне й письмове спілкування, аргументацію, активне слухання, командну взаємодію та врегулювання розбіжностей. Когнітивно-аналітична група включає критичне й системне мислення, аналіз даних, оцінювання джерел, креативність і розв'язання проблем. Організаційно-управлінська група охоплює планування, розподіл

ролей, тайм-менеджмент, ініціативність, лідерство та відповідальність за результат. Особистісно-рефлексивна група включає адаптивність, саморегуляцію, емоційний інтелект, автономність, здатність приймати зворотний зв'язок і коригувати власні дії. Поділ має аналітичний характер, оскільки у реальній діяльності навички виявляються комплексно.

***Педагогічний потенціал цифрових технологій.*** Цифрові технології розширюють можливості професійної освіти за кількома напрямами. По-перше, вони забезпечують синхронну й асинхронну взаємодію, що дає змогу організовувати командну роботу незалежно від місця перебування учасників. По-друге, цифрові середовища фіксують внесок кожного учасника, етапи виконання завдання та історію змін, створюючи підґрунтя для прозорого оцінювання відповідальності й самоорганізації. По-третє, симуляції та цифрове моделювання дають змогу відтворювати професійні ситуації, у яких помилка не спричиняє реальних виробничих втрат, але потребує аналізу наслідків і коригування рішення. По-четверте, електронні портфоліо, опитувальники й навчальна аналітика підтримують рефлексію: здобувач може зіставляти початкові цілі з результатом, аналізувати труднощі, відстежувати динаміку та визначати напрями саморозвитку. По-п'яте, цифрові ресурси полегшують персоналізацію, оскільки дозволяють варіювати складність завдань, темп роботи, форму подання матеріалу й способи демонстрації результату. Такі можливості відповідають ідеї адаптивно-цифрового освітнього середовища [4].

Водночас цифрове середовище містить ризики: формалізацію комунікації, нерівномірний розподіл командної роботи, інформаційне перевантаження, поверхове копіювання матеріалів, залежність від технічної доступності та непрозоре використання інструментів штучного інтелекту. Отже, педагогічний ефект залежить від чітких правил взаємодії, академічної доброчесності, доступності технологій, підготовленості педагогів і відповідності інструменту меті завдання.

***Педагогічні умови розвитку soft skills засобами цифрових технологій. Перша умова*** – цільове узгодження компонентів soft skills з результатами навчання і професійним змістом. У програмі дисципліни або модуля потрібно визначити, яка саме гнучка навичка розвивається, у якій діяльності вона проявляється і за якими ознаками може бути оцінена. Конкретними результатами можуть бути здатність погоджувати ролі, дотримуватися спільного плану, аргументовано пропонувати рішення й відповідально виконувати власну частину завдання.

***Друга умова*** – організація продуктивної взаємодії в цифровому середовищі. Співпраця має завершуватися спільним продуктом: проєктом, моделлю, презентацією, технологічною картою, цифровим портфоліо, аналітичним звітом або рішенням професійного кейсу. Ролі повинні бути взаємозалежними, а завдання – достатньо складним, щоб його неможливо було якісно виконати шляхом механічного розподілу фрагментів. Саме така організація спонукає до переговорів, координації та взаємної допомоги.

***Третя умова*** – регулярний формувальний зворотний зв'язок і рефлексія. Цифрові коментарі, рубрики, короткі опитування, взаємооцінювання та рефлексивні записи мають допомагати здобувачам усвідомлювати не лише якість кінцевого продукту, а й процес взаємодії: як ухвалювалися рішення, чи були почуті альтернативні позиції, як розподілявся час, що спричинило труднощі та які дії варто змінити.

***Четверта умова*** – комплексне оцінювання soft skills на основі спостережуваної діяльності. Доцільно поєднувати самооцінку, взаємооцінювання, експертне спостереження педагога, аналіз цифрового сліду й оцінювання продукту. Такий підхід зменшує ризик оцінювання особистісних рис «за враженням» і переводить увагу на конкретні способи дії.

Реалізація зазначених умов передбачає педагогічно обґрунтований вибір цифрових інструментів. Один і той самий сервіс може мати різний дидактичний ефект залежно від завдання. Наприклад, спільний документ розвиває командну взаємодію лише тоді, коли учасники погоджують структуру, редагують і коментують внески одне одного та несуть спільну відповідальність за цілісність результату.

Дана таблиця демонструє, що розвиток soft skills відбувається через спеціально організовану діяльність, а цифровий інструмент виконує підтримувальну функцію.

Таблиця 1

**Компоненти soft skills і цифрові засоби їх розвитку у професійній освіті**

| Компонент soft skills | Навчальна діяльність і спостережувані прояви | Цифрові інструменти та технології |
|---|---|---|
| Комунікативність | Аргументоване висловлення позиції; активне слухання; уточнення інформації; конструктивна відповідь на заперечення; дотримання цифрового етикету. | Zoom, Google Meet, форуми LMS, спільні документи Google Workspace / Microsoft 365, сервіси презентацій. |
| Командна робота | Погодження мети; розподіл ролей; координація дій; взаємодопомога; відповідальність за спільний продукт. | Microsoft Teams, Google Workspace, Trello, Miro, Padlet, групові простори LMS. |
| Критичне й системне мислення | Перевірка джерел; порівняння альтернатив; виявлення причинно-наслідкових зв'язків; обґрунтування висновків. | Цифрові кейси, онлайн-бібліотеки, бази даних, інтерактивні дошки, аналітичні та тестові системи. |
| Розв'язання проблем і креативність | Формулювання проблеми; генерування варіантів; оцінювання обмежень; вибір і тестування рішення; удосконалення прототипу. | Віртуальні симулятори, цифрове моделювання, професійні програмні середовища, сценарні тренажери. |
| Лідерство й відповідальність | Ініціювання дій; планування роботи; координація команди; прийняття рішень; відповідальність за наслідки. | Сервіси керування проєктами, онлайн-хакатони, цифрові портфоліо, дошки планування. |
| Самоорганізація й рефлексія | Постановка цілей; планування часу; відстеження прогресу; самооцінювання; коригування стратегії навчання. | Електронні календарі, планувальники завдань, LMS-аналітика, електронні портфоліо, цифрові щоденники. |
| Емоційний інтелект і адаптивність | Розпізнавання емоцій; саморегуляція; емпатійна взаємодія; конструктивна поведінка в умовах змін і невизначеності. | Рольові онлайн-сценарії, відеотренінги, рефлексивні щоденники, опитувальники самооцінювання, симуляції. |

***Організаційна логіка інтеграції soft skills у професійну підготовку.*** Системний розвиток гнучких навичок потребує їх наскрізного включення в освітню програму. На діагностично-проєктувальному етапі доцільно визначити вихідні потреби здобувачів, професійно значущі групи soft skills та дисципліни, у яких вони можуть проявлятися. На діяльнісному етапі провідними стають професійні кейси, командні проєкти, симуляції, рольові завдання, цифрове моделювання та змішане навчання. Викладач виконує функції фасилітатора й наставника: формулює проблему, забезпечує ресурси, підтримує взаємодію, ставить уточнювальні запитання та допомагає команді осмислити процес прийняття рішень. На рефлексивно-оцінювальному етапі аналізуються продукт, процес і індивідуальний внесок. Рубрики оцінювання можуть містити рівневі описи: від виконання дій лише після зовнішнього нагадування до самостійного ініціювання, координації інших і перенесення навички в нову ситуацію. Важливо забезпечити право здобувача пояснити власні рішення, визначити сильні сторони й сформулювати наступну ціль розвитку.

Особливу увагу слід приділяти галузевій специфіці. У технічних і виробничих професіях цифрові симуляції можуть розвивати системне мислення, відповідальність за безпеку, точність комунікації та командне усунення несправностей. Необхідною передумовою є готовність педагогічних працівників, яка охоплює не лише технічне володіння сервісами, а й уміння проєктувати групову діяльність, модерацію дискусії, зворотний зв'язок, критерії оцінювання та правила етичного використання цифрових даних і штучного інтелекту [6].

***Оцінювання сформованості soft skills.*** Оцінювання гнучких навичок є складним через їх контекстність і латентний характер. Доцільно використовувати накопичувальну модель, у якій дані збираються в різних видах діяльності та з кількох джерел. Наприклад, спостережуваними індикаторами командної роботи можуть бути своєчасне виконання взятої ролі, внесення пропозицій, узгодження дій, надання допомоги й конструктивне розв'язання розбіжностей. Для критичного мислення – перевірка надійності джерел, розмежування фактів і суджень, пояснення критеріїв вибору та аналіз наслідків рішення. Для самоорганізації – реалістичне планування, дотримання термінів,

фіксація прогресу й самостійне коригування плану.

Цифровий слід може бути додатковим, але не єдиним джерелом оцінювання. Кількість повідомлень або редагувань не тотожна якості внеску; активність у системі слід інтерпретувати разом зі змістом роботи й контекстом команди. Так само самооцінювання має поєднуватися з конкретними доказами – прикладами рішень, продуктами, відгуками та рефлексивними висновками.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз підтвердив, що soft skills є інтегративним складником професійної компетентності та забезпечують ефективне застосування фахових знань у командній, інформаційно насиченій і технологічно змінній діяльності. Обґрунтовано чотири педагогічні умови: цільове узгодження soft skills із результатами навчання; організація продуктивної цифрової взаємодії навколо спільного професійно значущого продукту; регулярний формувальний зворотний зв'язок і рефлексія; комплексне оцінювання за спостережуваними показниками діяльності. Запропонована логіка «компонент навички – навчальна діяльність – цифровий інструмент – спостережуваний результат» дає змогу уникнути технологічного формалізму та спрямувати цифровізацію на розвиток суб'єктності здобувача.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованих педагогічних умов у різних галузях професійної освіти; розробленням і валідизацією індикаторів сформованості soft skills; порівнянням ефективності цифрових симуляцій, проєктного й змішаного навчання; визначенням етичних засад використання навчальної аналітики та інструментів штучного інтелекту для формувального оцінювання гнучких навичок.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Алєксєєва Г. М., Пірковець С. М. Формування soft skills у майбутніх бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) як науково-педагогічна проблема. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2025. № 14. С. 1–21. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14955799.

2. Арешонков В. Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2020. Т. 2, № 2. С. 1–6. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2.

3. Волотовська Т. П., Єпик Л. І., Лемешева Н. В. Роль ІКТ та інновацій у підготовці майбутніх фахівців у системі вищої освіти. *Академічні візії.* 2024. Вип. 28. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10653952.

4. Гнатюк В. В., Горицька О. В., Матвійчук А. В. Роль адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти у формуванні професійної компетентності студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2021. Вип. 31. С. 225–237. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-31-225-237.

5. Гуржій А., Радкевич В., Пригодій М. Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти. *Нові технології навчання.* 2022. Вип. 96. С. 44–53. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.06.

6. Маршицька В. В. Професійне зростання педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах цифрової трансформації освіти. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2024. Vol. 6, No. 31-06. P. 86–93. DOI: https://doi.org/10.30890/2567-5273.2024-31-00-030.

7. Шевченко І. А., Шелевер О. В., Маркова В. В. Розвиток soft skills у здобувачів освіти як запорука успішної професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 72. С. 269–272. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.54.

8. Юденкова О. П. Формування інформаційно-цифрової компетентності у здобувачів освіти в контексті діджиталізації професійної освіти. *Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах диджиталізації суспільства:* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 10 листопада 2022 р.). Київ, 2022. С. 585–588. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732960/.

**REFERENCES:**

1. Alieksieieva, H. M., & Pirkovets, S. M. (2025). Formuvannia soft skills u maibutnikh bakalavriv z profesiinoi osvity (tsyfrovi tekhnolohii) yak naukovo-pedahohichna problema [Developing soft skills in future bachelor's degree students of vocational education (digital technologies) as a scientific and pedagogical problem]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*, 14, 1–21. https://doi.org/10.5281/zenodo.14955799 [in Ukrainian].

2. Areshonkov, V. Yu. (2020). Tsyfrovizatsiia vyshchoi osvity: vyklyky ta vidpovidi [Digitalisation of higher education: Challenges and responses]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy,* 2(2), 1–6. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2 [in Ukrainian].

3. Volotovska, T. P., Yepyk, L. I., & Lemesheva, N. V. (2024). Rol IKT ta innovatsii u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [The role of ICT and innovation in training future specialists in higher education]. *Akademichni vizii,* 28. https://doi.org/10.5281/zenodo.10653952 [in Ukrainian].

4. Hnatiuk, V. V., Horytska, O. V., & Matviichuk, A. V. (2021). Rol adaptyvno-tsyfrovoho seredovyshcha zakladu vyshchoi osvity u formuvanni profesiinoi kompetentnosti studentiv [The role of an adaptive digital environment of a higher education institution in developing students' professional competence]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 31, 225–237. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-31-225-237 [in Ukrainian].

5. Hurzhii, A., Radkevych, V., & Pryhodii, M. (2022). Metodolohichni zasady tsyfrovizatsii informatsiino-osvitnoho seredovyshcha zakladu profesiinoi osvity [Methodological foundations for digitalising the information and educational environment of a vocational education institution]. *Novi tekhnolohii navchannia,* 96, 44–53. https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.06 [in Ukrainian].

6. Marshytska, V. V. (2024). Profesiine zrostannia pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity [Professional growth of teaching employees of professional higher education institutions in the context of digital transformation of education]. *Modern Engineering and Innovative Technologies,* 6(31-06), 86–93. https://doi.org/10.30890/2567-5273.2024-31-00-030 [in Ukrainian].

7. Shevchenko, I. A., Shelever, O. V., & Markova, V. V. (2024). Rozvytok soft skills u zdobuvachiv osvity yak zaporuka uspishnoi profesiinoi diialnosti [Developing students' soft skills as a prerequisite for successful professional activity]. *Innovatsiina pedahohika,* 72, 269–272. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.54 [in Ukrainian].

8. Yudenkova, O. P. (2022). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti u zdobuvachiv osvity v konteksti didzhytalizatsii profesiinoi osvity [Developing students' information and digital competence in the context of vocational education digitalisation]. In *Informatsiino-resursne zabezpechennia osvitnoho protsesu v umovakh didzhytalizatsii suspilstva:* materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 585–588). Kyiv. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732960/ [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 28.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 174:159.9:004.738.5(477)
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.28

***Наталія ПШУК***
*доктор медичних наук, професор,*
*професор кафедри медичної психології та психіатрії,*
*Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова*
***ORCID:*** *0000-0001-9857-2565*

***Марія ЯЦЮК***
*кандидат психологічних наук, доцент,*
*доцент кафедри психології,*
*Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»*
*yatsyuk.m@academia.vn.ua*
***ORCID:*** *0000-0002-2393-9964*

# ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ФОРМУВАННЯ ТА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЦИФРОВОГО ІМІДЖУ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

***Анотація. Мета статті*** *– теоретичне узагальнення етичних засад формування та репрезентації цифрового іміджу практичного психолога в умовах діджиталізації суспільства, а саме: уточнення сутності поняття «цифровий імідж психолога» та його структурних компонентів; систематизація типових етичних ризиків, що виникають у процесі цифрової самопрезентації фахівця; обґрунтування принципів етично відповідального формування цифрового іміджу психолога; розроблення практико-орієнтованих рекомендацій для фахівців і закладів професійної підготовки.* ***Методологія.*** *Аналіз, синтез і систематизація наукових публікацій, порівняльний аналіз етичних кодексів і настанов щодо цифрових форматів психологічних практик, категоріальний аналіз понять «імідж», «цифровий імідж», «професійна етика».* ***Наукова новизна.*** *Виокремлено компоненти цифрового іміджу психолога (контентний, комунікативний, візуальний, репутаційний); систематизовано ризики цифрової самопрезентації (порушення конфіденційності, подвійні стосунки, псевдонауковий контент, стирання межі особистого й професійного, комерціалізація довіри); уперше запропоновано модель етично відповідального цифрового іміджу, побудовану на принципах автентичності, поінформованої згоди, компетентності та цифрової гігієни, а також визначено практичні орієнтири для закладів підготовки психологів і професійних асоціацій.* ***Висновки.*** *Цифровий імідж психолога потребує окремого етичного регулювання, що доповнює класичні деонтологічні кодекси нормами цифрової взаємодії, а підготовка психологів має формувати навички рефлексивного й етично виваженого цифрового самопредставлення.*

***Ключові слова:*** *професійна етика психолога, цифровий імідж, діджиталізація, самопрезентація, цифрові формати психологічних практик, соціальні мережі, конфіденційність, деонтологія психолога.*

***Nataliia PSHUK***
*Doctor of Medical Sciences, Professor,*
*Professor at the Department of Medical Psychology and Psychiatry,*
*National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya*
***ORCID:*** *0000-0001-9857-2565*

***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*

© Н. Пшук, М. Яцюк, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

# PROFESSIONAL ETHICS OF FORMATION AND REPRESENTATION OF THE DIGITAL IMAGE OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF SOCIETY

***Abstract. Purpose.*** *A theoretical generalization of the ethical foundations underlying the formation and representation of the digital image of a practicing psychologist under conditions of the digitalization of society, namely: clarifying the essence of the concept of «digital image of a psychologist» and its structural components; systematizing the typical ethical risks arising in the process of a specialist's digital self-presentation; substantiating the principles of the ethically responsible formation of a psychologist's digital image; and developing practice-oriented recommendations for specialists and institutions of professional training.* ***Methodology.*** *Analysis, synthesis, and systematization of scholarly publications; comparative analysis of ethical codes and guidelines concerning digital formats of psychological practice; categorical analysis of the concepts of «image», «digital image», and «professional ethics».* ***Scientific novelty.*** *The components of a psychologist's digital image (content-related, communicative, visual, and reputational) are identified; the risks of digital self-presentation are systematized (breaches of confidentiality, dual relationships, pseudoscientific content, the blurring of boundaries between personal and professional spheres, and the commercialization of trust); for the first time, a model of an ethically responsible digital image is proposed, grounded in the principles of authenticity, informed consent, competence, and digital hygiene; practical guidelines for institutions training psychologists and for professional associations are also identified.* ***Conclusions.*** *A psychologist's digital image requires separate ethical regulation that complements classical deontological codes with norms of digital interaction, and the training of psychologists should cultivate skills of reflective and ethically balanced digital self-presentation.*

***Key words:*** *psychologist's professional ethics, digital image, digitalization, self-presentation, digital formats of psychological practice, social media, confidentiality, psychologist's deontology.*

**Постановка проблеми.** Діджиталізація суспільства кардинально трансформувала спосіб, у який практичний психолог заявляє про себе, установлює перший контакт із потенційним клієнтом і підтримує професійну репутацію: якщо раніше імідж фахівця формувався переважно «з вуст в уста», то сьогодні первинним і часто вирішальним каналом знайомства клієнта з психологом стає цифровий простір: персональний сайт, сторінка у соціальній мережі, профіль на платформі психологічних послуг, месенджер, відео чи підкаст, унаслідок чого цифровий імідж перетворився з допоміжного маркетингового інструменту на невіддільний складник професійної ідентичності фахівця, а сама природа взаємодії «психолог – аудиторія» докорінно змінилася, адже на відміну від консультації у кабінеті публікація у соціальній мережі є публічною, копіюється, зберігається необмежено довго й поширюється поза контролем автора серед невизначеного кола осіб, що створює якісно нову етичну ситуацію, не врегульовану вичерпно класичними деонтологічними кодексами психолога, розробленими в доцифрову епоху, і потребує переосмислення таких принципів, як конфіденційність, компетентність, недвозначність стосунків, ненанесення шкоди та поінформована згода. Практичне значення проблеми зумовлене тим, що зростання кількості звернень до психологів саме через цифрові канали робить цифровий імідж безпосереднім чинником доступності психологічної допомоги, тоді як помилки цифрової самопрезентації: розкриття деталей випадків клієнтів, некоректні публічні висловлювання, змішування особистого й професійного контенту, участь у сумнівних рекламних кампаніях здатні завдати реальної шкоди клієнтам і підірвати довіру суспільства до професії загалом. В умовах воєнного стану в Україні, коли значна частина психологічної допомоги надається дистанційно, саме цифровий образ психолога часто є першим і єдиним джерелом інформації для людини у кризовому стані, що й актуалізує потребу в науковому осмисленні професійної етики формування та репрезентації цифрового іміджу практичного психолога як самостійного напряму деонтології психологічної практики.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема етичного регулювання професійної діяльності психолога у цифровому середовищі перебуває на перетині кількох дослідницьких традицій. Класичні засади розуміння іміджу як керованого враження, що особистість свідомо конструює для інших, закладено ще в роботах Е. Гоффмана, який розглядав соціальну взаємодію як «сценічну» презентацію себе, де межа між «фронтальною» (публічною) та «закулісною» (приватною) зонами є ключовою для збереження довіри аудиторії [7]. Ця концептуальна рамка залишається продуктивною для аналізу цифрового іміджу психолога, оскільки саме розмивання межі

між «фронтальною» та «закулісною» зонами у соціальних мережах є джерелом більшості етичних дилем.

Другий пласт досліджень пов'язаний із розвитком цифрових форматів психологічних практик як окремого напряму практики. Американська психологічна асоціація ще в 2013 р. ухвалила настанови щодо цифрових форматів психологічних практик, а в 2024 р. представила їх оновлену редакцію, яка враховує розширення цифрових каналів надання допомоги – від відеозв'язку до застосунків і чат-платформ – та наголошує на необхідності підтримання тих самих етичних стандартів компетентності, конфіденційності й інформованої згоди, що й у традиційній практиці [5]. Дж. Столл, А. Мюллер та М. Трахсель на основі системного огляду 249 публікацій виокремили ключові етичні аргументи «за» і «проти» онлайн-психотерапії, серед яких провідними контраргументами є питання приватності, конфіденційності й безпеки даних, а також потреба у спеціальній компетентності фахівця для роботи в дистанційному форматі [6]. Ці висновки безпосередньо стосуються й проблематики цифрового іміджу, оскільки саме канали самопрезентації психолога (сайт, форма запису, месенджер) є первинною точкою контакту, де закладаються ризики порушення приватності.

Третій напрям досліджень зосереджений безпосередньо на етиці використання соціальних мереж психологами. К. Друде та К. Мессер-Енгель описали процес розроблення настанов щодо використання соціальних мереж Асоціацією державних і провінційних рад із психології (ASPPB) – організацією, що об'єднує 65 регуляторних органів США й Канади, – і показали, що, попри поширеність соціальних мереж, більшість національних психологічних асоціацій досі не має спеціалізованих, деталізованих стандартів, покладаючись на загальні етичні кодекси та настанови із цифрових психологічних практик, розроблені без урахування специфіки соціальних мереж [4].

Д. Ланнін та Л. Парріс у своєму аналізі акцентують, що зростання прозорості онлайн-середовища робить майже неминучою ситуацію, коли клієнт (у тому числі неповнолітній) натрапляє на особисту сторінку психолога, і наголошують на потребі вироблення фахівцями усвідомлених стратегій щодо самопрезентації, збереження меж і убезпечення власної приватності [9]. І. Ланчія зі співавторами розглядають перспективи розвитку «цифрової професійної ідентичності» психолога в контексті нових технологій – від відеоконсультування до голографічних інтерфейсів – і вказують на потребу спеціальної підготовки фахівців до формування онлайн-присутності [8].

У вітчизняному науковому дискурсі проблема професійної етики психолога в умовах цифровізації активно розробляється в останні роки. Л. Драгола, С. Манжара та Ю. Сіденко здійснили комплексний аналіз етичних принципів діяльності практичного психолога в умовах сучасних соціальних трансформацій, зумовлених глобалізацією й цифровізацією, приділивши особливу увагу специфіці забезпечення конфіденційності у форматі дистанційного та онлайн-консультування [1]. С. Сапожников, В. Первий та А. Теплицька дослідили трансформацію принципів академічної доброчесності та професійної етики психологів у контексті впровадження технологій штучного інтелекту, увівши поняття «цифрова гігієна» та обґрунтувавши необхідність розроблення спеціального етичного кодексу використання штучного інтелекту в роботі практичного психолога, що є суміжним і значною мірою перетинається з проблематикою цифрового іміджу [3].

Разом із тим аналіз наявних джерел засвідчує, що переважна частина досліджень стосується або загальних етичних принципів онлайн-консультування, або окремих аспектів використання соціальних мереж, тоді як цілісного теоретичного осмислення цифрового іміджу психолога як самостійного етичного об'єкта, що поєднує маркетинговий, комунікативний і деонтологічний складники, у вітчизняній психологічній науці бракує. Це й зумовлює доцільність цієї статті.

**Мета статті** – теоретичне узагальнення етичних засад формування та репрезентації цифрового іміджу практичного психолога в умовах діджиталізації суспільства, а саме: уточнення сутності поняття «цифровий імідж психолога» та його структурних компонентів; систематизація типових етичних ризиків, що виникають у процесі цифрової

самопрезентації фахівця; обґрунтування принципів етичного відповідального формування цифрового іміджу психолога та розроблення практико-орієнтованих рекомендацій для фахівців і закладів професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Імідж у класичному розумінні визначається як цілеспрямовано сформований образ, який покликаний справити емоційно-психологічний вплив на певну аудиторію з метою популяризації, реклами тощо. Стосовно професії психолога імідж традиційно розглядався як складник професійної компетентності, що охоплює зовнішній вигляд, манеру спілкування, репутацію та довіру колег і клієнтів. Цифровий імідж є похідним, але якісно новим феноменом: це сукупність текстових, візуальних, аудіовізуальних та поведінкових слідів професійної й особистої активності фахівця у цифровому просторі, які у своїй сукупності формують у сприйнятті аудиторії цілісний образ психолога як компетентного, етичного та заслуговуючого на довіру фахівця (або, навпаки, підривають таку довіру).

На відміну від традиційного іміджу цифровий імідж психолога має низку специфічних характеристик. По-перше, це кумулятивність: цифровий слід накопичується роками і рідко піддається повному видаленню, тому будь-яка непродумана публікація може впливати на професійну репутацію значно довше, ніж окрема помилка в реальному спілкуванні. По-друге, це неконтрольована циркуляція: репост, скриншот чи цитата можуть бути вирвані з контексту та поширені серед аудиторії, для якої вихідне повідомлення не призначалося. По-третє, це змішування ролей: у соціальних мережах психолог одночасно постає як приватна особа (з друзями, родиною, особистими поглядами) і як фахівець, до якого можуть звертатися клієнти, що суттєво ускладнює підтримання класичної вимоги недвозначності стосунків. По-четверте, це асиметрія доступу до інформації: клієнт, переглядаючи профіль психолога, отримує значний обсяг особистих відомостей про фахівця ще до першого контакту, тоді як психолог позбавлений аналогічної можливості щодо клієнта, що змінює традиційний баланс влади й приватності в терапевтичних стосунках.

Структурно у цифровому іміджі практичного психолога доцільно виокремити чотири взаємопов'язані компоненти. Контентний компонент охоплює тексти, публікації, відео, у яких фахівець висвітлює професійні теми: саме тут виникають ризики псевдонаукових тверджень, некоректних узагальнень чи порушень академічної доброчесності, на що звертають увагу С. Сапожников зі співавторами, аналізуючи ризики використання інтерпретацій, згенерованих штучним інтелектом, без належної фахової верифікації [3]. Комунікативний компонент стосується стилю та меж взаємодії з аудиторією в коментарях, повідомленнях, прямих ефірах, де особливо гостро постає проблема збереження професійної дистанції. Візуальний компонент охоплює оформлення профілю, фотографії, дизайн сайту, які формують перше враження про статус і стиль роботи фахівця. Репутаційний компонент інтегрує відгуки, рейтинги, згадки колег і клієнтів, що є найменш контрольованим, але водночас найвпливовішим складником довіри.

Проаналізуємо етичні ризики формування та репрезентації цифрового іміджу. Систематизація наукових джерел дає змогу виокремити кілька груп типових етичних ризиків цифрової самопрезентації психолога.

Перша група ризиків пов'язана з конфіденційністю та приватністю. Публікація навіть анонімізованих «випадків із практики» у соціальних мережах створює загрозу непрямої ідентифікації клієнта, особливо в невеликих спільнотах чи вузьких професійних нішах. Дж. Столл, А. Мюллер та М. Трахсель відносять питання приватності, конфіденційності й безпеки даних до найбільш вагомого етичного контраргументу проти дистанційних форм психологічної практики [6], і ця теза цілком поширюється на цифровий імідж: канали, через які клієнт звертається до психолога (форми на сайті, приватні повідомлення в месенджерах), нерідко не відповідають вимогам захисту персональних даних.

Друга група ризиків стосується множинних (подвійних) стосунків і розмивання меж. Додавання клієнта в друзі у соціальній мережі, публічне обговорення особистого життя психолога, участь у розважальному контенті, який суперечить професійному образу, здатні зруйнувати терапевтичну асиметрію, необхідну для ефективної допомоги. Д. Ланнін та Л. Парріс наголошують, що прозорість цифрового

середовища робить майже неминучим перетин особистого й професійного простору психолога та вимагає свідомого вибору стратегій розмежування – від створення окремих професійних акаунтів до чіткої політики щодо запитів у «друзі» [9].

Третя група ризиків пов'язана з компетентністю та якістю контенту. Спрощення складних психологічних феноменів заради «вірусності» публікації, використання непідтверджених методик, самопрезентація як експерта з питань, що виходять за межі власної кваліфікації, підривають не лише репутацію конкретного фахівця, а й довіру до психологічної науки загалом. Настанови щодо цифрового контенту APA прямо вказують на необхідність підтримання тих самих стандартів компетентності в дистанційному форматі роботи, що й у традиційній практиці, включно з попередньою оцінкою придатності цифрового каналу для конкретного клієнта та ситуації [5].

Четверта група ризиків має комерційний характер – комерціалізація довіри. Публічний образ психолога дедалі частіше вбудовується в логіку персонального бренду, що передбачає рекламні інтеграції, партнерства з брендами, платні підписки на контент. К. Друде та К. Мессер-Енгель зазначають, що серед основних тематичних блоків, які мають регулюватися настановами щодо соціальних мереж, – саме особисте використання соціальних мереж ліцензованими фахівцями та збереження професійної поведінки, оскільки сьогодні відповідні стандарти в більшості юрисдикцій залишаються фрагментарними або взагалі відсутніми [4]. Це створює ситуацію етичної невизначеності, коли фахівець змушений самостійно, без чітких зовнішніх орієнтирів визначати межу між прийнятним просуванням послуг і експлуатацією довіри аудиторії.

П'ята, специфічна для сучасного етапу група ризиків, пов'язана з використанням штучного інтелекту у формуванні цифрового контенту психолога – автоматично згенерованих текстів, «інтерпретацій» психологічних тестів, чат-ботів, що імітують консультування від імені фахівця. С. Сапожников, В. Первий та А. Теплицька емпірично показали, що використання інтерпретацій, згенерованих штучним інтелектом, у діагностичній роботі знижує чутливість до індивідуальних нюансів клієнта, і обґрунтували потребу розроблення окремого етичного кодексу використання штучного інтелекту в роботі практичного психолога [3]. У контексті цифрового іміджу це означає додатковий ризик: аудиторія може не розрізняти, який контент створено безпосередньо фахівцем, а який згенеровано автоматизованими засобами від його імені.

На основі здійсненого аналізу можна виокремити систему принципів, дотримання яких дає змогу мінімізувати окреслені ризики та побудувати етично відповідальний цифровий імідж практичного психолога.

Принцип автентичності передбачає відповідність цифрового образу реальній кваліфікації, досвіду й цінностям фахівця, відмову від перебільшень щодо освіти, спеціалізації чи результативності роботи. Автентичність тісно пов'язана з класичним принципом компетентності: психолог має публічно позиціонувати себе лише в межах тих напрямів, у яких він має підтверджену кваліфікацію.

Принцип розмежування ролей передбачає свідоме розведення особистого й професійного цифрового простору – від використання окремих акаунтів до формулювання прозорої політики щодо взаємодії з клієнтами у соціальних мережах. Спираючись на ідею Е. Гоффмана про «фронтальну» і «закулісну» зони соціальної взаємодії [7], можна стверджувати, що професійний цифровий акаунт психолога має функціонувати виключно як «фронтальна» зона, тоді як особисті прояви залишаються поза публічним доступом клієнтів.

Принцип конфіденційності та захисту даних вимагає, щоб будь-який контент, що стосується практики психолога (кейси, приклади, ілюстрації), проходив ретельну анонімізацію чи узагальнення настільки, щоб унеможливити ідентифікацію реальних осіб, а канали комунікації з клієнтами відповідали технічним стандартам захисту персональних даних, що узгоджується з висновками щодо пріоритетності питань приватності в дистанційній практиці [6].

Принцип поінформованої прозорості стосується як контенту (чітке розмежування науково обґрунтованої інформації, особистої думки психолога та рекламних матеріалів), так і технологій (обов'язкове інформування аудиторії про використання автоматизованих

чи згенерованих штучним інтелектом інструментів у створенні контенту, якщо такі застосовуються), що прямо випливає з рекомендацій щодо цифрової гігієни та етичного використання штучного інтелекту в роботі психолога [3].

Принцип професійної поміркованості в комерціалізації означає усвідомлений вибір форматів просування послуг, які не експлуатують емоційну уразливість аудиторії, не обіцяють гарантованого «зцілення» чи оминання складних станів, і узгоджується з логікою настанов щодо соціальних мереж, які прямо стосуються меж прийнятної професійної поведінки в публічному просторі [4].

Принцип цифрової гігієни та безперервної рефлексії передбачає регулярний перегляд фахівцем власного цифрового сліду, оцінку відповідності наявного контенту актуальним професійним стандартам і готовність коригувати чи видаляти застарілі або невідповідні матеріали. Цей принцип особливо важливий з огляду на кумулятивний характер цифрового іміджу, зазначений вище.

Реалізація окреслених принципів на практиці потребує системних змін як на рівні індивідуальної підготовки фахівців, так і на рівні професійних інституцій. На рівні закладів вищої освіти доцільним є включення до програм підготовки психологів окремого модуля із цифрової деонтології, що поєднував би теоретичне ознайомлення з етичними кодексами (зокрема, Етичним кодексом психолога Товариства психологів України [2] та міжнародними аналогами) і практичні вправи з аналізу реальних кейсів цифрової самопрезентації. На рівні професійних асоціацій актуальним є розроблення спеціалізованих настанов щодо використання соціальних мереж і цифрових платформ, аналогічних тим, що вже впроваджені окремими регуляторними органами за кордоном [4]. На індивідуальному рівні кожному практичному психологу доцільно розробити власну письмову політику цифрової присутності, яка охоплювала би перелік прийнятних і неприйнятних форм контенту, порядок реагування на запити клієнтів у соціальних мережах, правила взаємодії з відгуками та коментарями, а також періодичність і критерії аудиту власного цифрового сліду.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що цифровий імідж практичного психолога є самостійним об’єктом професійної етики, який поєднує маркетингову, комунікативну й деонтологічну функції, охоплює контентний, комунікативний, візуальний та репутаційний компоненти з притаманними їм специфічними ризиками – від розкриття конфіденційної інформації й розмивання професійних меж до комерціалізації довіри та безконтрольного використання технології штучного інтелекту – і потребує окремого етичного осмислення на основі принципів автентичності, розмежування ролей, конфіденційності, поінформованої прозорості, професійної поміркованості й цифрової гігієни, що водночас окреслює перспективи подальших емпіричних розвідок – від контент-аналізу цифрової самопрезентації українських психологів і вивчення сприйняття клієнтами їхнього цифрового іміджу до розроблення психометричного інструментарію оцінки етичної рефлексивності фахівців.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Драгола Л., Манжара С., Сіденко Ю. Етична відповідальність у роботі практичного психолога. *Психологічний журнал*. 2026. № 17. С. 142–147. DOI: 10.31499/2617-2100.17.2026.362089

2. Етичний кодекс психолога Товариства психологів України : затв. З’їздом Товариства психологів України 20.12.1990. URL: https://khutir.osv.org.ua/etichnij-kodeks-psihologa-11-28-42-27-03-2019/ (дата звернення: 01.07.2026).

3. Сапожников С., Первий В., Теплицька А. Академічна доброчесність та професійна етика як фундамент підготовки практичних психологів до роботи з травмівними станами. *Психологічний журнал*. 2026. № 16. С. 77–84. DOI: 10.31499/2617-2100.16.2026.355908

4. American Psychological Association. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. URL: http://www.apa.org/ethics/code/ (дата звернення: 01.07.2026)

5. American Psychological Association. Guidelines for the Practice of Telepsychology (Revision). Washington, DC : APA, 2024. URL: https://www.apa.org/practice/guidelines/telepsychology-revisions.pdf (дата звернення: 01.07.2026)

6. Drude K., Messer-Engel K. The Development of Social Media Guidelines for Psychologists and for Regulatory Use. *Journal of Technology in Behavioral Science*. 2020. Vol. 6, No. 2. P. 388–396. DOI: 10.1007/s41347-020-00176-1

7. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. New York : Anchor Books, 1959. 259 p.

8. Lancia I. S., Festa G. M., Sisinna M. L., Ciarrocchi M. Telepsychology with Its Innovations in Psychotherapy and Psychodiagnostics. *European Psychiatry*. 2023. Vol. 66, Suppl. 1. DOI: 10.1192/j.eurpsy. 2023.1817

9. Lannin D. G., Parris L. Social Media in Clinical Psychology: Ethics, Guidelines, and Considerations. In: Handbook of Clinical Psychology. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/352723853 (дата звернення: 01.07.2026)

10. Stoll J., Müller J. A., Trachsel M. Ethical Issues in Online Psychotherapy: A Narrative Review. *Frontiers in Psychiatry*. 2020. Vol. 10. Art. 993. DOI: 10.3389/fpsyt.2019.00993

**REFERENCES:**

1. Drahola, L., Manzhara, S., & Sidenko, Yu. (2026). Etychna vidpovidalnist u roboti praktychnoho psykholoha [Ethical responsibility in the practical psychologist's work]. *Psykholohichnyi zhurnal – Psychological Journal,* (17), 142–147. https://doi.org/10.31499/2617-2100.17.2026.362089 [in Ukrainian].

2. Etychnyi kodeks psykholoha Tovarystva psykholohiv Ukrainy [Code of Ethics of the Psychologist of the Society of Psychologists of Ukraine] (1990). Retrieved from https://khutir.osv.org.ua/etichnij-kodeks-psihologa-11-28-42-27-03-2019/ [in Ukrainian].

3. Sapozhnykov, S., Pervyi, V., & Teplytska, A. (2026). Akademichna dobrochesnist ta profesiina etyka yak fundament pidhotovky praktychnykh psykholohiv do roboty z travmivnymy stanamy [Academic integrity and professional ethics as the foundation of training practical psychologists to work with traumatic conditions]. *Psykholohichnyi zhurnal – Psychological Journal,* (16), 77–84. https://doi.org/10.31499/2617-2100.16.2026.355908 [in Ukrainian].

4. American Psychological Association (n.d.). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Retrieved from http://www.apa.org/ethics/code/ [in English].

5. American Psychological Association (2024). Guidelines for the Practice of Telepsychology (Revision). Washington, DC: APA. Retrieved from https://www.apa.org/practice/guidelines/telepsychology-revisions.pdf [in English].

6. Drude, K., & Messer-Engel, K. (2020). The development of social media guidelines for psychologists and for regulatory use. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 6(2), 388–396. https://doi.org/10.1007/s41347-020-00176-1 [in English].

7. Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books [in English].

8. Lancia, I. S., Festa, G. M., Sisinna, M. L., & Ciarrocchi, M. (2023). Telepsychology with its innovations in psychotherapy and psychodiagnostics. *European Psychiatry*, 66 (Suppl. 1). https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.1817 [in English].

9. Lannin, D. G., & Parris, L. (2021). Social media in clinical psychology: Ethics, guidelines, and considerations. In *Handbook of Clinical Psychology*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/352723853 [in English].

10. Stoll, J., Müller, J. A., & Trachsel, M. (2020). Ethical issues in online psychotherapy: A narrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 993. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00993 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.923:378.011.3-051
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.29

***Тетяна РИСИНЕЦЬ***
*кандидат психологічних наук,*
*доцент кафедри психології,*
*Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти "Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна" Вінницький соціально-економічний інститут*
*Risinetstanj@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0001-5855-6106*

***Олена ПОПЕРЕЧНА***
*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти*
*спеціальності С4 Психологія кафедри психології,*
*Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»*
*oporerechna@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0004-9151-8776*

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

***Анотація. Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні методологічних засад й концептуальних підходів емпіричного дослідження професійної самоефективності майбутніх психологів та її детермінант, а також представленні його результатів. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні взаємодоповнюючих підходів: системного (забезпечує цілісне розуміння професійної самоефективності як інтегративної особистісно-професійної характеристики); суб'єктивно-діяльнісного (дозволяє розглядати професійну самоефективність у якості динамічного утворення, що формується в процесі професійної підготовки майбутніх психологів та набуття ними практичного досвіду); соціально-когнітивного (уможливлює пояснення ролі когнітивних, мотиваційних та інших чинників у розвитку професійної самоефективності майбутніх психологів). **Наукова новизна** полягає в уточненні теоретико-методологічних засад емпіричного дослідження детермінант професійної самоефективності майбутніх психологів, розробленні теоретичної моделі, характеристиці особливостей професійної самоефективності та її детермінант у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. **Висновки.** Представлено результати емпіричного дослідження та кореляційного аналізу детермінант професійної самоефективності майбутніх психологів, а також окреслено перспективи використання отриманих результатів для вдосконалення професійної підготовки й розроблення програм їх розвитку.*

***Ключові слова:** професійна самоефективність, детермінанти професійної самоефективності, теоретична модель, діагностична програма, кореляційний аналіз, майбутні психологи.*

© Т. Рисинець, О. Поперечна, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Tetiana RYSYNETS***
*Candidate of Psychological Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Psychology,*
*Separate Structural Subdivision of Higher Education Institution "Open International University of Human Development "Ukraine" Vinnytsia Institute of Economics and Social Sciences*
*Risinetstanj@gmail.com*
***ORCID:*** *0000-0001-5855-6106*

***Olena POPERECHNA***
*Higher Education Applicant of the Second (Master's) Level, Speciality C4 Psychology,*
*Department of Psychology,*
*Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"*
*opoperechna@gmail.com*
***ORCID:*** *0009-0004-9151-8776*

# THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY OF THE DETERMINANTS OF PROFESSIONAL SELF-EFFICACY AMONG FUTURE PSYCHOLOGISTS

***Abstract. The purpose*** *of this article is to provide a theoretical justification for the methodological foundations and conceptual approaches of an empirical study of the professional self-efficacy of future psychologists and their determinants, as well as to present the study's results. The research* ***methodology*** *is based on a combination of complementary approaches: the systemic approach (which provides a holistic understanding of professional self-efficacy as an integrative personal-professional characteristic); the subjective-activity-based approach (which allows for the consideration of professional self-efficacy as a dynamic construct that is formed during the professional training of future psychologists and their acquisition of practical experience); and the social-cognitive approach (which enables an explanation of the role of cognitive, motivational, and other factors in the development of professional self-efficacy among future psychologists). The* ***scientific novelty*** *lies in refining the theoretical and methodological foundations of an empirical study of the determinants of professional self-efficacy among future psychologists, developing a theoretical model, and characterizing the features of professional self-efficacy and its determinants during the professional training of future psychologists.* ***Conclusions****. The results of an empirical study and a correlation analysis of the determinants of professional self-efficacy among future psychologists are presented, and prospects for using the obtained results to improve professional training and develop professional development programs are outlined.*

***Key words:*** *professional self-efficacy, determinants of professional self-efficacy, theoretical model, diagnostic program, correlation analysis, future psychologists.*

**Постановка проблеми.** Сучасні вимоги до підготовки майбутніх психологів актуалізують проблему формування їхньої професійної самоефективності як важливої передумови успішного виконання професійної діяльності, психологічної стійкості та готовності до розв'язання складних завдань в умовах воєнного часу. Війна суттєво трансформувала суспільні запити до професії психолога, розширила спектр професійних функцій і зумовила зміни у запитах до фахівців-психологів, посилюючи значущість їхньої професійної самоефективності як чинника успішної професійної діяльності в умовах сучасної невизначеності. Водночас недостатньо дослідженими залишаються теоретико-методологічні засади емпіричного вивчення професійної самоефективності майбутніх психологів, її складові та детермінанти розвитку в процесі професійної підготовки. Це зумовлює необхідність удосконалення методологічних підходів до її дослідження та отримання емпіричних даних з метою підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх психологів.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблематика самоефективності особистості посідає нині важливе місце у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних авторів, зокрема й щодо вивчення її ролі у професійній діяльності, навчанні, психологічному благополуччі, соціально-психологічній адаптації, реагуванні на стрес, формуванні життєстійкості тощо. Теоретичним підґрунтям сучасних досліджень самоефективності і професійної самоефективності особистості є соціально-когнітивна теорія А. Бандури [14], в якій самоефективність

тлумачиться як переконаність у власній здатності успішно виконувати діяльність, що призведе до досягнення поставлених цілей. Саме рівень самоефективності особистості значною мірою впливає на вибір поведінкових стратегій, наполегливість у подоланні труднощів, емоційну стійкість та успішність діяльності. Підґрунтя для дослідження професійної самоефективності особистості як якості, що характеризує її переконаність у здатності успішно виконувати професійні (робочі) завдання, закладено Б. Шинс і Г. фон Коллані [16]. Професійну самоефективність дослідники визначили окремим видом самоефективності особистості, наділили її ознаками динамічності, змінності під впливом конкретного досвіду виконання трудової діяльності, розуміли як запоруку профілактики професійного стресу, вигорання тощо. В українській психологічній науці спостерігається активізація досліджень феномену самоефективності загалом і професійної самоефективності зокрема (О. Вовк [1], Т. Гальцева [3], О. Кревська [6], О. Креденцер [7], О. Музика [8], С. Пухно [10], О. Шпортун [13] та ін.), що розглядається як важливий психологічний ресурс для підтримання професійного благополуччя, збереження психічної стійкості, зміцнення професійної успішності, подолання кризових ситуацій у діяльності за фахом в непростих умовах воєнного сьогодення. Незважаючи на наявність наукових праць, питання розвитку професійної самоефективності, а також її детермінації залишається актуальним на часі та потребує подальших досліджень.

**Мета статті** – обґрунтувати теоретико-методологічні засади емпіричного дослідження детермінант професійної самоефективності майбутніх психологів, а також представити його узагальнені результати.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті сучасних наукових традицій професійна самоефективність розглядається чинником успішності професійної діяльності, здатності особистості адаптуватися до змін в робочому середовищі, ефективно вирішувати професійні завдання та досягати поставлених цілей. Професійна самоефективність відображає систему переконань фахівців (у т.ч. майбутніх фахівців) щодо власних можливостей успішно виконувати професійні обов'язки, долати труднощі, зберігати достатню продуктивність навіть в умовах невизначеності й високого психологічного навантаження. Вона підсилює професійну вмотивованість, стійкість, активність, задоволеність працею, переживання психологічного благополуччя, бажання безперервного професійного розвитку й самовдосконалення.

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить, що професійна самоефективність розглядається як складна інтегративна особистісно-професійна характеристика, що формується під впливом різних чинників – особистісних, соціальних, професійних тощо, і включена в структуру інших психологічних феноменів (професійна «Я-концепція» (Т. Гальцева [3, с. 113], О. Креденцер [7, с. 52]; професійне самоздійснення (О. Кокун [4, с. 294–295]), професійний універсум (О. Столярчук [12, с. 122]) тощо. Представимо кілька визначень професійної самоефективності особистості (табл. 1).

Отже, професійна самоефективність є інтегральною психологічною характеристикою, що відображає переконаність (впевненість, віру) особистості у власній здатності ефективно виконувати професійні завдання, досягати поставлених цілей і успішно діяти в умовах труднощів та невизначеності. Вона є важливим регулятором професійної діяльності, професійного розвитку, самореалізації, задоволеності працею та психологічного благополуччя фахівців.

Формування професійної самоефективності особистості розпочинається ще на етапі професійного становлення, під час навчання осіб юнацького віку у закладі вищої освіти (О. Вовк, О. Музика, О. Столярчук, С. Пухно, О. Шпортун та ін.). У цей час майбутні психологи опановують систему професійних знань, умінь і навичок, набувають першого досвіду виконання професійно орієнтованих завдань, розвивають загальні і фахові компетентності, формують уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності та своє місце в професійному середовищі. У процесі навчання відбувається також становлення професійної ідентичності, цінностей і мотивації, формується впевненість у здатності успішно долати професійні виклики, ефективно виконувати професійні обов'язки та досягати поставлених професійних цілей. Увага до детермінант професійної самоефективності майбутніх

Таблиця 1

**Сутність професійної самоефективності особистості**

| Науковці, рік | Ключові тези щодо сутності професійної самоефективності особистості та її зв'язку з іншими психологічними конструктами |
|---|---|
| О. Вовк, 2010 | уявлення про важливі особистісно-професійні якості та впевненість в здатності їх успішного використання в професійній діяльності [1] |
| О. Кокун, 2015 | формується поступово у динаміці професійного становлення й саморозвитку; чим вища професійна самоефективність, тим більше виражене задоволення власними професійними досягненнями і рівнем професійного самоздійснення [4, с. 294–295] |
| О. Кревська, 2016 | усвідомлена здатність вирішувати різні професійні завдання, розв'язувати складні ситуації, досягати бажаного рівня результативності, покладаючись на компетентність, мобілізуючи зусилля [6] |
| О. Креденцер, 2023 | характеризує переконаність у здатності успішно виконати професійне завдання, впливає на покращення якості та ефективності професійної діяльності, сприяє психологічному здоров'ю [7, с. 53] |
| О. Музика, 2018 | важливий чинник професіоналізації, особистісно-професійна властивість студентства, що розкриває впевненість у можливостях досягати бажаних цілей та успіху в професійних ситуаціях [8, с. 83] |
| Д. Несдейл, К. Пінтер, 2000 | відображає систему усвідомлених переконань щодо власної здатності досягати ефективності в межах професійної діяльності, покладається на самоорганізацію, самооцінку компетентності та ресурсів, професійний досвід та перспективи, вимагає відповідальності й мотивації до професійного самовдосконалення та розвитку кар'єри [15] |

психологів має важливе теоретичне і практичне значення, оскільки сприяє визначенню чинників, що забезпечують їхнє успішне професійне становлення, розвиток професійної компетентності, психологічної стійкості та готовності до майбутньої професійної діяльності.

Детермінантами професійної самоефективності майбутніх психологів виступають зовнішні та внутрішні (індивідуально-психологічні) чинники. Як показує аналіз наукових джерел, розвиток професійної самоефективності майбутніх психологів визначається особливостями освітнього середовища ЗВО, суб'єктивним досвідом поступової інтеграції у майбутню професію, динамікою професійного становлення (С. Пухно [10, с. 116]); соціально-психологічним кліматом, непрямим досвідом спостереження за успіхами інших (О. Музика [8, с. 85–86]. Підвищенню рівня професійної самоефективності майбутніх психологів сприяє внутрішня навчально-професійна мотивація і мотивація досягнення успіху, вольові якості, впевненість (О. Вовк [1]); здатність до саморегуляції, вироблення ефективних стратегій поведінки, цінності і здібності (С. Пухно [10, с. 117]; Т. Рисинець [11, с. 373]); самооцінка, самоприйняття, рефлексивність, вольові якості (Т. Гальцева [3]; довіра до себе, до інших, до світу, інтернальність (Л. Коломієць, Г. Шульга [5, с. 103]); рівень професійної компетентності (Н. Перегончук [9, с. 52]); професійний універсум, що інтегрує професійну картину світу, ідентичність, світогляд і образ професійного майбутнього (О. Столярчук [12, с. 122]) та ін.

На основі проведеного аналізу наукових праць і зроблених на цій основі узагальнень, нами було запропоновано теоретичну модель професійної самоефективності майбутніх психологів та її детермінант (рис. 1), що стала підґрунтям подальшого емпіричного дослідження. Професійну самоефективність майбутніх психологів розуміємо як важливе інтегративне особистісно-професійне утворення, що характеризує систему переконань щодо власної здатності успішно здійснювати майбутню професійну діяльність, виконувати професійні завдання, долати труднощі та досягати професійних цілей.

У процесі емпіричного дослідження взяли участь 86 майбутніх психологів, які здобувають вищу освіту за СВО бакалавра і СВО магістра. У якості завдань емпіричного дослідження було визначено виявлення особливостей професійної самоефективності та виокремлених її детермінант. Для емпіричного дослідження було використано авторську анкету «Професійна самоефективність» та діагностичні інструменти («Опитувальник професійної самоефективності (коротка версія) («Short Occupational Self-Efficacy Scale») (T. Rigotti,

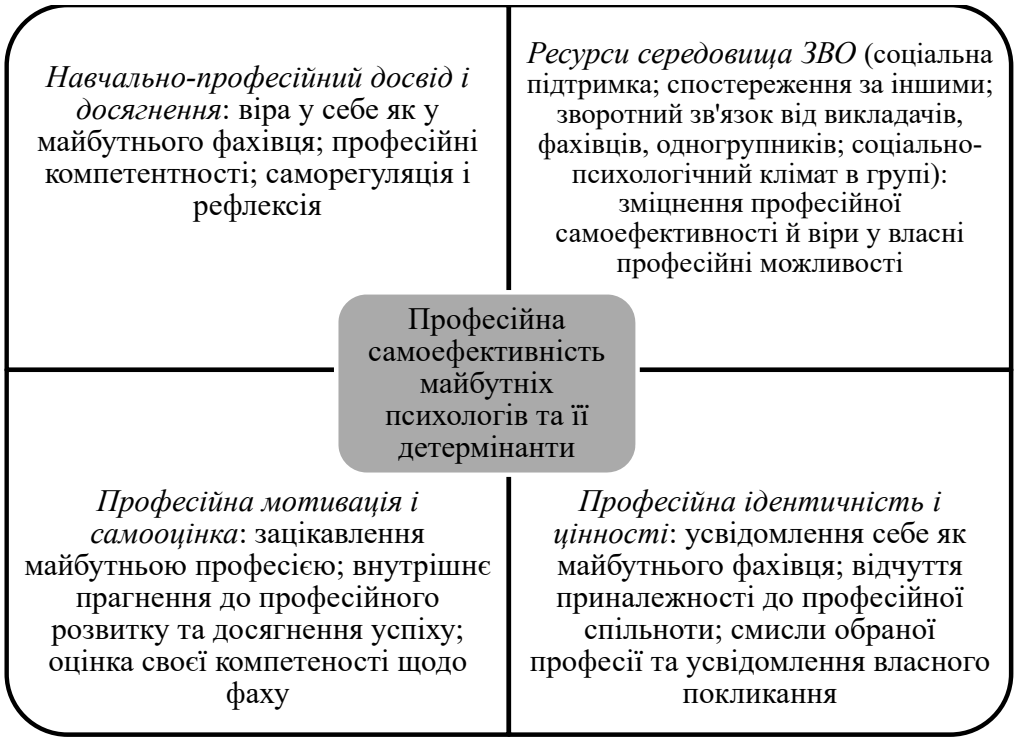



**Рис. 1. Модель професійної самоефективності майбутніх психологів та її детермінант**

B. Schyns, and G. Mohr, адаптація О. Креденцер); опитувальник «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко); методика діагностики професійної самооцінки (модифікація О. Столярчук); опитувальник «Оцінка статусів професійної ідентичності» (VISA-19), адаптація В. Олефір, К. Аккая). Авторська анкета містила п’ять блоків для самооцінювання за 5-бальною шкалою Лайкерта (по чотири показники в кожному), а саме: самооцінювання професійної самоефективності; навчально-професійний досвід і досягнення в навчанні; ресурси середовища закладу вищої освіти; професійна мотивація і самооцінка; професійна ідентичність.

Узагальнення результатів проведеного емпіричного дослідження дозволило зробити такі висновки щодо вибірки майбутніх психологів: виявлено високий рівень самооцінювання власної професійної самоефективності та її детермінант (53,5%); присутня позитивна динаміка професійної самоефективності залежно від року навчання (найвища у здобувачів вищої освіти 3 р.н. СВО бакалавра і 1 р.н. СВО магістра); переважають внутрішні індивідуально значущі і соціально значущі мотиви вибору професії і навчання (присутнє зниження мотивації у здобувачів вищої освіти 3–4 р.н. СВО бакалавра і частково у магістрів); не залежно від року навчання у здобувачів вищої освіти виражена потреба у покращенні власної професійної компетентності, комунікативних умінь, емоційної стійкості та саморегуляції, самоконтролю, організованості, що призводитиме до більшої впевненості у власній професійній успішності; домінує середній рівень сформованості професійного універсуму (48,8%) та його складових (самоактуалізації, рефлексивності, відповідальності, гнучкості, професійної ідентичності), має місце різна динаміка складових професійного універсуму залежно від років навчання майбутніх психологів, що вказує на нелінійний характер формування цих детермінант, їх ускладнення та диференціацію під час навчання у ЗВО.

Проведений кореляційний аналіз (критерій Пірсона SPSS v.21.0) виявив, що професійна самоефективність майбутніх психологів зростає, якщо тому сприяють ресурси середовища закладу вищої освіти ($r=0,318$, при $p\leq0,01$), присутня позитивна динаміка в розвитку професійної мотивації та самооцінки ($r=0,357$, при $p\leq0,01$), професійної ідентичності ($r=0,326$, при $p\leq0,01$), формується прихильність до власного професійного шляху ($r=0,233$, при $p\leq0,05$), зростає зацікавленість в професійному зростанні та розширюється суб’єктивний

потенціал в обраній професії (r=0,237, при p≤0,05).

**Висновки.** Проведене дослідження дало змогу теоретично обґрунтувати методологічні засади та концептуальні підходи до емпіричного вивчення детермінант професійної самоефективності майбутніх психологів. Розроблена теоретична модель і встановлені взаємозв'язки між професійною самоефективністю та її детермінантами можуть слугувати підґрунтям для вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та апробації програм розвитку професійної самоефективності майбутніх психологів та її детермінант у процесі здобування вищої освіти.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вовк О. М. Самоефективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці. *Вісник психології і соціальної педагогіки* : зб. наук. праць. 2010. Вип. 3. URL: https://surl.li/pwledw

2. Галецька І. І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету. «Філософські науки».* 2003. Вип. 5. С. 433–442. DOI: http://dx.doi.org/10.30970/vps.2003.05.53

3. Гальцева Т.О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія : психологічні науки, 2015. Вип.4. С. 110–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2015_4_24

4. Кокун О. М. Загальні чинники професійного самоздійснення особистості. *Актуальні проблеми психології : Збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.* Том. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. 2016. Випуск 9. С. 292–301. URL: https://surl.li/gtgdjx

5. Коломієць Л. І., Шульга Г. Б. Особливості прояву довіри до себе в майбутніх психологів на етапі професійного навчання в закладі вищої освіти. *Науковий журнал «Габітус».* 2023. Вип. 55. С. 99–104. DOI https://doi.org/10.32782/2663-5208. 2023.55.17

6. Кревська О. О. Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості: автор. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Луцьк. 2018. 20 с. URL: https://surl.li/yskvtu

7. Креденцер О. Професійна самоефективність та її роль у забезпеченні психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах війни та повоєнного відродження: теоретичний аналіз проблеми. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. № 2–3 (29). С. 52–-64. DOI https://doi.org/10.31108/2.2023.2.29.5

8. Музика О. Самоефективність як чинник професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс.* 2018. № 3–4 (22–23). С. 83–94. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.3-4.6849721

9. Перегончук Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. *Наука і освіта.* 2016. № 11. С. 49–55. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-11-10

10. Пухно С. В. Самоефективність студентів закладів вищої освіти – майбутніх психологів. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*. 2025. Вип. 1. С. 115–119. DOI https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.21

11. Рисинець Т.П., Потоцька І.С. Формування поведінки подолання в процесі професійного становлення майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології*: *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2017. Вип. 35. С. 371–383. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2017_35_32

12. Столярчук О.А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2018. 294 с. URL: https://surl.li/xalqrj

13. Шпортун О. М., Савчук З. С. Психологічні особливості самоефективності осіб юнацького віку. *Проблеми педагогічної та вікової психології. Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Психологія».* 2020. Вип. 11. С. 88–99. DOI: https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-11-88-99

14. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84 (2). P. 191–215. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

15. Nesdale D., Pinter K. Self-efficacy and Job-seeking activities in unemployed ethnic youth. *The Journal of Social Psychology*. 2000. Vol. 140 (5). P. 608–614. DOI: https://doi.org/10.1080/00224540009600500

16. Schyns B., von Collani G. A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 2002. №11(2), P. 219–241. https://doi.org/10.1080/13594320244000148

**REFERENCES:**

1. Vovk, O. M. (2010). Samoefektyvnist: sutnist, struktura ta osoblyvosti rozvytku v studentskomu vitsi [Self-efficacy: Essence, Structure, and Characteristics of Development During College Years]. *Visnyk psykholohii i sotsialnoi*

*pedahohiky : zb. nauk. Prats – Journal of Psychology and Social Pedagogy: Collection of Scientific Papers,* 3. Retrieved from: https://surl.li/pwledw [in Ukrainian].

2. Haletska, I. I. (2003). Samoefektyvnist u strukturi sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii [Self-efficacy in the Structure of Sociopsychological Adaptation]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. «Filosofski nauky» – Bulletin of Lviv University. "Philosophical Sciences*", 5, 433–442. DOI: http://dx.doi.org/10.30970/vps.2003.05.53 [in Ukrainian].

3. Haltseva, T. O. (2015). Vydy samoefektyvnosti osobystosti: yikh kharakterystyka ta doslidzhennia [Types of Personal Self-Efficacy: Their Characteristics and Research]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia : psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 4, 110–114. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2015_4_24 [in Ukrainian].

4. Kokun, O. M. (2016). Zahalni chynnyky profesiinoho samozdiisnennia osobystosti [General Factors in Professional Self-Actualization]. *Aktualni problemy psykholohii : Zbirnyk nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy.* Tom. IX: Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia – *Current Issues in Psychology: A Collection of Scientific Papers from the G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.* Vol. IX: General Psychology. Historical Psychology. Ethnic Psychology, 9, 292–301. Retrieved from: https://surl.li/gtgdjx [in Ukrainian].

5. Kolomiiets, L. I., & Shulha, H. B. (2023). Osoblyvosti proiavu doviry do sebe v maibutnikh psykholohiv na etapi profesiinoho navchannia v zakladi vyshchoi osvity [Characteristics of Self-Confidence Among Future Psychologists During Their Professional Training at a Higher Education Institution]. *Naukovyi zhurnal «Habitus» – The scientific journal "Habitus"*, 55, 99–104. DOI https://doi.org/10.32782/2663-5208. 2023.55.17 [in Ukrainian].

6. Krevska, O. O. (2018). Motyvatsiini chynnyky profesiinoi samoefektyvnosti osobystosti [Motivational Factors of an Individual's Professional Self-Efficacy]. *Extended abstract of Candidate's thesis.* Lutsk, 20 p. Retrieved from: https://surl.li/yskvtu [in Ukrainian].

7. Kredentser, O. (2023). Profesiina samoefektyvnist ta yii rol u zabezpechenni psykholohichnoho zdorovia personalu osvitnikh orhanizatsii v umovakh viiny ta povoiennoho vidrodzhennia: teoretychnyi analiz problemy [Professional Self-Efficacy and Its Role in Ensuring the Psychological Well-Being of Staff in Educational Organizations During Wartime and Postwar Reconstruction: A Theoretical Analysis of the Issue.]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology*, 2–3 (29), 52–64. DOI https://doi.org/10.31108/2.2023.2.29.5 [in Ukrainian].

8. Muzyka, O. (2018). Samoefektyvnist yak chynnyk profesionalizatsii studentiv [Self-efficacy as a Factor in Students' Professional Development]. *Osvitolohichnyi dyskurs – Educational Discourse*, 3–4 (22–23), 83–94. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.3-4.6849721 [in Ukrainian].

9. Perehonchuk, N. V. (2016). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u suchasnomu osvitnomu prostori [The Development of Professional Competence Among Future Psychologists in the Contemporary Educational Environment]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 11, 49–55. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-11-10 [in Ukrainian].

10. Pukhno, S. V. (2025). Samoefektyvnist studentiv zakladiv vyshchoi osvity – maibutnikh psykholohiv [Self-Efficacy Among Students at Institutions of Higher Education-Future Psychologists]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia Psykholohiia – Slobozhansky Scientific Bulletin. Psychology Series*, 1, 115–119. DOI https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.21 [in Ukrainian].

11. Rysynets, T. P., & Pototska, I. S. (2017). Formuvannia povedinky podolannia v protsesi profesiinoho stanovlennia maibutnikh psykholohiv [The Development of Coping Behaviors in the Professional Development of Future Psychologists]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka, Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Issues in Contemporary Psychology: A Collection of Scientific Papers from the Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 35, 371–383. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2017_35_32 [in Ukrainian].

12. Stoliarchuk, O. A. (2018). Psykholohiia stanovlennia osobystosti fakhivtsia v umovakh riznovektornosti universumu: monohrafiia [The Psychology of a Specialist's Personal Development in the Context of the Multidimensional Nature of the Universe: A Monograph]. Kremenchuk: PP Shcherbatykh O.V. – Kremenchuk: O.V. Shcherbatykh, Sole Proprietorship, 294 p. Retrieved from: https://surl.li/xalqrj [in Ukrainian].

13. Shportun, O. M., & Savchuk, Z. S. (2020). Psykholohichni osoblyvosti samoefektyvnosti osib yunatskoho viku [Psychological Characteristics of Self-Efficacy in Adolescents]. Problemy pedahohichnoi ta vikovoi psykholohii. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», seriia «Psykholohiia» – Issues in Educational and Developmental Psychology. Scientific Notes of the National University "Ostrog Academy"*, "Psychology" Series, 11, 88–99. https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-11-88-99 [in Ukrainian].

14. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191 [in English].

15. Nesdale, D., & Pinter, K. (2000). Self-efficacy and Job-seeking activities in unemployed ethnic youth. *The Journal of Social Psychology*, 140 (5), 608–614. DOI: https://doi.org/10.1080/00224540009600500 [in English].

16. Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 11(2), 219–241. https://doi.org/10.1080/13594320244000148 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.98:616.89-008.441.13:355.01
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.30

***Олена СЕЧЕЙКО***
*кандидат психологічних наук, доцент,*
*доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором,*
*Національний університет «Київський авіаційний інститут»*
*olenasecheyko@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-7140-8252*

***Костянтин ЛУПАНОВ***
*кандидат медичних наук,*
*професор кафедри загальної медицини Медичного інституту,*
*Приватний заклад вищої освіти «Київський міжнародний університет»*
*konstantinlupanov@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0000-1412-2701*

# ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПРЕДСТАВНИКІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО ВОЄННОГО СТРЕСУ

***Анотація. Мета статті** полягає в обґрунтуванні сучасних підходів до збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій в умовах тривалого впливу воєнного стресу та визначенні найбільш ефективних психолого-профілактичних стратегій підтримки їхньої професійної стійкості. **Методологія** дослідження ґрунтується на застосуванні методів теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та порівняння результатів сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень у напрямах психології екстремальних та кризових ситуацій, психотравматології, когнітивно-поведінкової терапії та психології професійної діяльності. У дослідженні використано міждисциплінарний підхід до аналізу психологічних і психофізіологічних механізмів професійної адаптації. **Наукову новизну** становить систематизація сучасних наукових підходів до профілактики професійно зумовлених порушень ментального здоров'я представників допомагаючих професій та обґрунтування доцільності комплексного використання психофізіологічної саморегуляції, письмової рефлексії, розвитку психологічної гнучкості та інтеграції індивідуальних і організаційних ресурсів підтримки ментального здоров'я в умовах тривалого воєнного стресу. **Висновки.** Ефективне збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій потребує комплексного поєднання навичок психологічної саморегуляції, когнітивно-емоційного опрацювання професійного досвіду, розвитку психологічної гнучкості та системної організаційної підтримки. Інтеграція зазначених компонентів сприяє підвищенню професійної стійкості, профілактиці емоційного виснаження, вторинної травматизації та професійного вигорання, забезпечуючи збереження професійної працездатності в умовах тривалих кризових викликів.*

***Ключові слова:** ментальне здоров'я, допомагаючі професії, професійний стрес, саморегуляція, психологічна гнучкість, професійне вигорання, вторинна травматизація, психологічне благополуччя, воєнний стрес.*

© О. Сечейко, К. Лупанов, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Olena SECHEIKO***
*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Aviation Psychology and Human Factor Management,*
*National University "Kyiv Aviation Institute"*
*olenasecheyko@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-7140-8252*

***Kostiantyn LUPANOV***
*Candidate of Medical Sciences,*
*Professor at the Department of General Medicine of Medical Institute,*
*Private Institution of Higher Education "Kyiv International University"*
*konstantinlupanov@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0000-1412-2701*

# PRESERVING THE MENTAL HEALTH OF HELPING PROFESSIONALS UNDER CONDITIONS OF PROLONGED WAR-RELATED STRESS

***Abstract. The purpose** of the article is to substantiate contemporary approaches to preserving the mental health of helping professionals under conditions of prolonged war-related stress and to identify the most effective psychological preventive strategies for enhancing their professional resilience. **The research methodology** is based on the methods of theoretical analysis, synthesis, generalization, systematization, and comparative analysis of contemporary national and international studies in psychology of extreme and crisis situations, psychotraumatology, cognitive-behavioral therapy and psychology of professional activity. The study applies an interdisciplinary approach to the analysis of psychological and psychophysiological mechanisms underlying professional adaptation. **The scientific novelty** of the study lies in the systematization of contemporary scientific approaches to preventing work-related mental health disorders among helping professionals and in substantiating the feasibility of an integrated application of psychophysiological self-regulation, expressive writing, psychological flexibility, and the integration of individual and organizational resources for maintaining mental health under conditions of prolonged war-related stress. **Conclusions.** Effective preservation of the mental health of helping professionals requires a comprehensive combination of psychological self-regulation skills, cognitive-emotional processing of professional experience, the development of psychological flexibility, and systematic organizational support. The integration of these components contributes to strengthening professional resilience, preventing emotional exhaustion, secondary traumatization, and occupational burnout, while maintaining professional performance under prolonged crisis conditions.*

***Key words:** mental health, helping professionals, occupational stress, psychological self-regulation, psychological flexibility, occupational burnout, secondary traumatization, psychological well-being, war-related stress.*

**Постановка проблеми.** В умовах тривалого воєнного стану особливого значення набуває збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій, діяльність яких пов'язана з постійним наданням медичної, психологічної, соціальної, реабілітаційної та гуманітарної допомоги населенню. До цієї категорії належать лікарі, медичні сестри, психологи, психотерапевти, реабілітологи, соціальні працівники, фахівці екстрених служб, волонтери, а також інші спеціалісти, професійна діяльність яких передбачає тривалий контакт із людським стражданням, високою відповідальністю та необхідністю прийняття рішень в умовах невизначеності. Тривалий вплив професійних стресорів суттєво підвищує ризик розвитку емоційного виснаження, вторинної травматизації, професійного вигорання та інших порушень ментального здоров'я. Попри значну кількість досліджень, присвячених окремим методам психологічної підтримки, питання їх комплексної інтеграції у систему профілактики професійної дезадаптації залишається недостатньо висвітленим, що зумовлює необхідність систематизації сучасних підходів до підтримки ментального здоров'я представників допомагаючих професій.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій сьогодні розглядається як один із пріоритетних напрямів психології професійної безпеки, психотравматології та медицини праці. Особлива увага приділяється дослідженню професійного вигорання, вторинного травматичного стресу, морального дистресу та психофізіологічних механізмів адаптації до

тривалого професійного стресу [2, с. 1–8; 5, с. 174–180]. Сучасні дослідження доводять ефективність комплексних програм підтримки психічного здоров'я, які поєднують психоедукацію, розвиток навичок саморегуляції, когнітивно-поведінкові методи, практики усвідомленості та організаційну підтримку персоналу [4, с. 1–12; 6, с. 462–468; 8, с. 537–547]. Окремий напрям становлять роботи, присвячені розвитку психологічної гнучкості, резильєнтності та навичок самодогляду як чинників професійної стійкості. Отримані результати свідчать, що саме ці психологічні ресурси істотно знижують ризик професійного вигорання, вторинної травматизації та психосоматичних порушень [1, с. 1304–1312; 7, с. 128–139; 10, с. 1–12]. Водночас у більшості опублікованих досліджень окремі методи психологічної підтримки розглядаються ізольовано. Недостатньо уваги приділено їх інтеграції у цілісну систему профілактики професійного стресу, адаптовану до діяльності представників допомагаючих професій в умовах тривалого воєнного навантаження, що й зумовлює актуальність проведеного дослідження.

**Мета статті** – узагальнити сучасні підходи до збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій та визначити ключові психофізіологічні, психологічні й організаційні механізми підтримання професійної адаптації в умовах тривалого воєнного стресу.

**Виклад основного матеріалу.** ***Раннє виявлення дезадаптивних стресових реакцій як основа збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій.*** Одним із провідних напрямів профілактики професійних деформацій є своєчасне виявлення ранніх проявів психологічної дезадаптації. На відміну від клінічно виражених психічних розладів початкові зміни мають переважно неспецифічний характер і проявляються емоційним виснаженням, зниженням когнітивної продуктивності, порушенням концентрації уваги, дратівливістю, розладами сну, соматичними скаргами та зменшенням професійної ефективності. Ігнорування цих симптомів створює передумови для розвитку професійного вигорання, вторинного травматичного стресу, тривожних і депресивних розладів.

Психологічні прояви професійного стресу нерозривно пов'язані з психофізіологічними механізмами адаптації. Хронічна активація стрес-реалізуючих систем супроводжується дисрегуляцією нейроендокринних процесів, порушенням функціонування автономної нервової системи та циркадних ритмів, що проявляється тахікардією, м'язовою напругою, головним болем, гастроінтестинальними розладами, хронічною втомою та погіршенням якості сну. Це свідчить про необхідність розглядати психоемоційні й соматичні симптоми як взаємопов'язані компоненти єдиного адаптаційного процесу.

Важливим завданням є диференціація тимчасових адаптаційних реакцій і ранніх ознак професійної дезадаптації. Для представників допомагаючих професій характерне прагнення зберігати професійну ефективність навіть за умов значного психоемоційного виснаження, що часто зумовлює недооцінку власного стану та несвоєчасне звернення по допомогу. Тому ефективні програми збереження ментального здоров'я мають передбачати регулярний психологічний моніторинг, розвиток навичок самоспостереження та формування культури своєчасного звернення за професійною підтримкою.

Міждисциплінарна взаємодія психологів, лікарів та інших фахівців у сфері психічного здоров'я забезпечує своєчасне виявлення факторів ризику, комплексну профілактику професійно зумовлених порушень і підтримання психічного здоров'я та психологічного благополуччя персоналу.

Далі розглянемо ключові компоненти інтегративної системи збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій в умовах тривалої дії стресогенних чинників.

***Психофізіологічна саморегуляція як компонент підтримки ментального здоров'я.*** Хронічне психоемоційне напруження виснажує адаптаційні ресурси організму та підвищує ризик розвитку професійно зумовлених психічних і психосоматичних розладів. У зв'язку із цим формування навичок саморегуляції є одним із ключових напрямів профілактики порушень ментального здоров'я.

Важливим складником саморегуляції є опанування методів швидкого зниження

психофізіологічного напруження. Контрольоване дихання, прогресивна м'язова релаксація та інші техніки регуляції фізіологічного збудження активують парасимпатичний відділ автономної нервової системи, зменшують прояви гіперактивації та сприяють відновленню емоційної стабільності. Найбільшої ефективності вони набувають за умови регулярного використання як складової частини щоденної профілактики професійного стресу.

Одним із найбільш досліджених нефармакологічних методів підтримки ментального здоров'я представників допомагаючих професій є техніки контрольованого дихання. У сучасній психології резільєнтності та поведінковій медицині вони розглядаються не лише як засіб швидкого зниження емоційної напруги, а й як ефективний інструмент модифікації психофізіологічної відповіді організму на хронічний стрес.

Фізіологічна ефективність контрольованого дихання зумовлена його впливом на автономну нервову систему. Хронічний професійний стрес супроводжується тривалою симпатичною активацією, що призводить до дисрегуляції серцево-судинної та нейроендокринної систем, порушення сну, когнітивного виснаження й підвищення ризику психосоматичних розладів. Сповільнення дихального ритму активує парасимпатичні механізми регуляції, покращує варіабельність серцевого ритму, нормалізує газообмін і зменшує фізіологічні прояви стресової відповіді.

Отже, для медичних працівників, психологів, реабілітологів та інших фахівців допомагаючих професій опанування навичок дихальної саморегуляції у поєднанні з навичками регуляції м'язового тонусу є важливим компонентом профілактики професійного вигорання та підтримання працездатності. Ефективність дихальної саморегуляції та м'язової релаксації значною мірою залежить від систематичності їх застосування. Регулярна практика в періоди відносного психоемоційного благополуччя дає змогу заформувати стійкі адаптаційні механізми, підвищити стресостійкість, інтегрувати навички саморегуляції у повсякденну професійну діяльність тощо.

Зауважимо, що дихальні та м'язові техніки не слід розглядати як універсальний засіб психологічної допомоги. Їх застосування має ураховувати індивідуальні особливості людини, стан її психічного й соматичного здоров'я та здійснюватися в межах комплексних програм підтримки ментального здоров'я, що поєднують психоедукацію, когнітивно-поведінкові стратегії, розвиток психологічної гнучкості, організаційну підтримку та формування культури професійного самоспостереження.

***Когнітивно-наративне опрацювання професійного досвіду як ресурс збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій.*** Професійна діяльність представників допомагаючих професій супроводжується постійним накопиченням емоційно насиченого досвіду, пов'язаного з людським болем, смертю, морально складними професійними рішеннями, високою відповідальністю та невизначеністю результатів допомоги. В умовах тривалого воєнного стресу інтенсивність таких переживань істотно зростає, що підвищує ризик вторинної травматизації, морального дистресу, емоційного виснаження та професійного вигорання. За відсутності ефективних механізмів психологічного опрацювання цей досвід накопичується, знижуючи адаптаційний потенціал особистості, професійну ефективність і загальний рівень психічного благополуччя.

Сучасні психологічні підходи розглядають інтеграцію складного професійного досвіду не як пригнічення небажаних переживань, а як їх когнітивно-наративне опрацювання та включення до цілісної системи особистісних смислів. Тимчасове уникнення емоційного осмислення може зменшувати суб'єктивний дискомфорт, проте в довгостроковій перспективі інтенсифікує накопичення нерозв'язаних когнітивно-емоційних конфліктів, сприяє підвищенню емоційної реактивності та посиленню чутливості до професійних тригерів.

Когнітивно-наративне опрацювання передбачає усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між професійними подіями, емоційними реакціями, прийнятими рішеннями та набутим досвідом. Такий процес полегшує інтеграцію фрагментарних або нав'язливих переживань у послідовну систему смислів, зменшує їх емоційну інтенсивність, підвищує відчуття психологічного контролю та формує більш адаптивну професійну ідентичність.

Водночас активізуються процеси метакогнітивного аналізу, розвивається емоційна усвідомленість, удосконалюються механізми когнітивної переоцінки професійних ситуацій і психологічної гнучкості.

У міждисциплінарному аспекті когнітивно-наративне опрацювання має не лише психологічне, а й медико-біологічне значення. Усвідомлена вербалізація та осмислення переживань асоціюються зі зниженням емоційної реактивності, оптимізацією взаємодії між емоційними й виконавчими системами головного мозку, нормалізацією нейроендокринної та автономної регуляції, що зменшує хронічну активацію стрес-реалізуючих механізмів і підтримує психічне та соматичне здоров'я.

Практична реалізація когнітивно-наративного опрацювання може здійснюватися за допомогою різних рефлексивних інструментів, серед яких – письмова рефлексія, ведення професійного щоденника, супервізія, групове обговорення складних клінічних випадків, наративні практики та інші форми професійної рефлексії. Використання цих методів дає змогу своєчасно виявляти ознаки емоційного виснаження, усвідомлювати індивідуальні тригери, переоцінювати професійний досвід та формувати більш конструктивні стратегії психологічної адаптації.

Отже, когнітивно-наративне опрацювання професійного досвіду розглядається як один із базових компонентів комплексної системи збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій. Його інтеграція у програми психологічного супроводу, професійної підготовки та безперервного розвитку сприяє зміцненню психологічної стійкості, профілактиці професійної дезадаптації та підтриманню високого рівня професійного функціонування в умовах тривалого воєнного стресу.

***Розвиток психологічної гнучкості як основи адаптивного реагування на професійні стресори.*** Професійна діяльність представників допомагаючих професій в умовах воєнного часу супроводжується постійним впливом інтенсивних стресорів, тривала дія яких підвищує ризик розвитку емоційного виснаження, вторинної травматизації, професійного вигорання та психосоматичних порушень.

Одним із провідних механізмів профілактики професійної дезадаптації сучасна психологія розглядає розвиток психологічної гнучкості – здатності підтримувати ефективне професійне функціонування, незважаючи на наявність складних емоційних переживань. Її сутність полягає не в уникненні стресу, а в усвідомленні власних реакцій, їх регуляції та виборі конструктивних способів поведінки.

Психологічна гнучкість ґрунтується на кількох взаємопов'язаних компонентах: своєчасному розпізнаванні ознак психоемоційного перенапруження, когнітивній переоцінці стресових подій, зменшенні катастрофізації, толерантності до невизначеності та здатності свідомо вибирати адаптивні стратегії реагування. Важливими ресурсами її розвитку є навички психофізіологічної саморегуляції, професійна рефлексія, супервізія, соціальна підтримка та дотримання принципів професійного самодогляду. Розвиток психологічної гнучкості позитивно впливає не лише на психологічне благополуччя, а й на психофізіологічні механізми адаптації. Він супроводжується зменшенням хронічної активації стресових систем організму, покращенням автономної регуляції та зниженням ризику психосоматичних порушень.

Таким чином, розвиток психологічної гнучкості доцільно розглядати як один із ключових напрямів збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій в умовах тривалого воєнного стресу.

***Організаційні стратегії підтримки ментального здоров'я***. Збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій окрім наявності у них індивідуальних компетенцій саморегуляції, розглянутих вище, передбачає також комплекс організаційних заходів, спрямованих на забезпечення підтримуючого середовища.

Психологічно безпечні умови праці, супервізія, командна взаємодія, психологічний супровід персоналу та програми профілактики професійного вигорання створюють умови для підтримання професійної стійкості. Важливим складником комплексної системи є регулярний моніторинг психоемоційного стану працівників, що дає змогу своєчасно виявляти ознаки професійної дезадаптації та коригувати профілактичні заходи відповідно до потреб персоналу.

Отже, підтримка ментального здоров'я представників допомагаючих професій має ґрунтуватися на інтеграції психофізіологічних, психологічних та організаційних ресурсів. Саме їх взаємодія забезпечує професійну стійкість, профілактику вигорання та збереження високої якості професійної допомоги в умовах тривалого воєнного стресу.

**Висновки.** Збереження ментального здоров'я представників допомагаючих професій потребує комплексного підходу, що поєднує раннє виявлення ознак професійної дезадаптації, розвиток навичок психофізіологічної саморегуляції, когнітивно-емоційного опрацювання професійного досвіду, психологічної гнучкості та організаційної підтримки персоналу. Ефективність профілактики професійного виснаження визначається не окремими психологічними техніками, а їх інтеграцією в цілісну систему підтримки психічного благополуччя. Узагальнення сучасних наукових підходів дало змогу систематизувати основні напрями такої підтримки та окреслити концептуальні засади їх практичного застосування в умовах тривалого воєнного стресу.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення, теоретичне обґрунтування та емпірична верифікація авторської інтегративної моделі підтримки ментального здоров'я представників допомагаючих професій.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Bakker A. B., de Vries J. D. Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress & Coping*. 2021. Vol. 34(1). P. 1–21. https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695

2. Greenberg N., Weston D., Hall C. et al. Mental health of staff working in intensive care during COVID-19. *Occupational Medicine*. 2021. Vol. 71(2). P. 62–67. https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa220

3. Hayes S. C., Strosahl K. D., Wilson K. G. Acceptance and Commitment Therapy and psychological flexibility: processes of change. *Behaviour Research and Therapy*. 2006. Vol. 44(1). P. 1–25. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

4. Kinman G., Teoh K., Harriss A. Supporting the well-being of healthcare workers during and after COVID-19. *Occupational Medicine*. 2020. Vol. 70(5). P. 294–296. https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa096

5. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15(2). P. 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

6. Pennebaker J. W., Chung C. K. Expressive writing: Connections to physical and mental health. In: *Oxford Handbook of Health Psychology*. Oxford University Press, 2011. P. 417–437. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0015

7. Robertson I. T., Cooper C. L., Sarkar M., Curran T. Resilience training in the workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2015. Vol. 88(3). P. 533–562. https://doi.org/10.1111/joop.12120

8. West C. P., Dyrbye L. N., Shanafelt T. D. Physician burnout: contributors, consequences and solutions. *Journal of Internal Medicine*. 2018. Vol. 283(6). P. 516–529. https://doi.org/10.1111/joim.12752

9. World Health Organization. *Guidelines on mental health at work*. Geneva: WHO, 2022. https://doi.org/10.2471/9789240053052

10. Zhang Y., Han W., Qin W. et al. Extent of compassion satisfaction, compassion fatigue and burnout in nursing: A meta-analysis. *Journal of Nursing Management*. 2018. Vol. 26(7). P. 810–819. https://doi.org/10.1111/jonm.12589

**REFERENCES:**

1. Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job demands–resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. Anxiety, Stress, & Coping, 34(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695 [in English].

2. Greenberg, N., Weston, D., Hall, C., Caulfield, T., Williamson, V., & Fong, K. (2021). Mental health of staff working in intensive care during COVID-19. Occupational Medicine, 71(2), 62–67. https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa220 [in English].

3. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2006). Acceptance and commitment therapy and psychological flexibility: Processes of change. Behaviour Research and Therapy, 44(1), 1–25. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006 [in English].

4. Kinman, G., Teoh, K., & Harriss, A. (2020). Supporting the well-being of healthcare workers during and after COVID-19. Occupational Medicine, 70(5), 294–296. https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa096 [in English].

5. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311 [in English].

6. Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2011). Expressive writing: Connections to physical and mental health. In H. S. Friedman (Ed.), The Oxford handbook of health psychology (pp. 417–437). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0015 [in English].

7. Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M., & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 88(3), 533–562. https://doi.org/10.1111/joop.12120 [in English].

8. West, C. P., Dyrbye, L. N., & Shanafelt, T. D. (2018). Physician burnout: Contributors, consequences and solutions. Journal of Internal Medicine, 283(6), 516–529. https://doi.org/10.1111/joim.12752 [in English].

9. World Health Organization. (2022). Guidelines on mental health at work. World Health Organization. https://doi.org/10.2471/9789240053052 [in English].

10. Zhang, Y., Han, W., Qin, W., Yin, H., Zhang, C., Kong, C., & Wang, Y. (2018). Extent of compassion satisfaction, compassion fatigue and burnout in nursing: A meta-analysis. Journal of Nursing Management, 26(7), 810–819. https://doi.org/10.1111/jonm.12589 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 07.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.31

***Оксана СЛОБОДИСЬКА***
*кандидат історичних наук, доцент,*
*доцент кафедри психології,*
*Вінницький торговельно-економічний інститут Державного торговельно-економічного університету*
*o.slobodyska@vtei.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0001-9708-2679*

# ЕВОЛЮЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ МАСКУЛІННОСТІ В МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

***Анотація. Мета статті** полягає в дослідженні динаміки психологічних моделей маскулінності на прикладі образів головних героїв довготривалого телесеріалу «Midsomer Murders» («Суто англійські вбивства») та окресленні особливостей їхнього сприйняття (рецепції) в українському соціокультурному контексті. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні історико-психологічного (принцип розвитку, зв'язку історії психології з культурою та медіа, системності) та гендерного (концепція гегемонної та підпорядкованої маскулінностей; теорія напруги гендерної ролі; концепція «природної маскулінності» та ін.) підходів із методами системно-структурного, компаративного аналізу та контент-аналізу медійного дискурсу. **Наукова новизна** полягає в тому, що на основі застосування контент-аналізу емпіричних параметрів серіалу та вивчення праць вітчизняних і зарубіжних дослідників здійснено аналіз еволюції маскулінності від традиційної (патріархальної) до нової (психологізованої) моделі та розкрито специфіку її впливу на трансформацію гендерних уявлень і сімейних патернів українського глядача в умовах пострадянського розвитку й сучасного воєнного стану. **Висновки.** Довготривалий європейський медіаконтент виступив для українського соціуму, що перебував у стані хронічної кризи чоловічої самоідентифікації («чоловік у кризі»), агентом «м'якої психотерапії» та ресоціалізації. Через механізми проекції та ідентифікації українські глядачі засвоювали егалітарні моделі поведінки, залученого батьківства та емоційної відкритості, що розмивало деструктивні пострадянські стереотипи. Водночас аналіз сучасного соціокультурного дискурсу в умовах російсько-української війни фіксує процеси ре-патріархалізації та суспільної стигматизації чоловіків, що підтверджує нелінійний характер еволюції гендерного порядку в Україні.*

***Ключові слова:** маскулінність, гендерна ідентичність, медійний дискурс, рецепція, егалітарний шлюб, криза маскулінності, стигматизація.*

***Oksana SLOBODYSKA***
*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Psychology,*
*Vinnytsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics*
*o.slobodyska@vtei.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0001-9708-2679*

# EVOLUTION OF PSYCHOLOGICAL MODELS OF MASCULINITY IN THE MEDIA DISCOURSE OF THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURIES: EUROPEAN EXPERIENCE AND UKRAINIAN CONTEXT

***Abstract. The purpose** of the article is to investigate the dynamics of psychological models of masculinity on the example of the main characters' images in the long-running TV series Midsomer Murders and to outline the features of their perception (reception) in the Ukrainian socio-cultural context. **The research methodology** is based on a combination of historical-psychological (the principle of development, the connection of the history of psychology with culture and media, and systematicity) and gender (the concept of hegemonic and subordinate masculinities; the gender role strain theory; the concept of «natural masculinity», etc.) approaches, using the methods of systemic-structural, comparative analysis, and content analysis of media discourse. **The scientific novelty** lies in the fact that, through the content analysis of the empirical parameters of the series and the examination of works by domestic and foreign scholars, a comprehensive*

© О. Слободиська, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*analysis of the evolution of masculinity from traditional (patriarchal) to new (psychologised) models is carried out, and the specificity of its influence on the transformation of gender representations and family patterns of Ukrainian viewers in the conditions of post-Soviet development and the modern state of war is revealed.* ***Conclusions.*** *Long-term European media content acted as an agent of «soft psychotherapy» and resocialisation for Ukrainian society, which was in a state of chronic crisis of male self-identification («man in crisis»). Through the mechanisms of projection and identification, Ukrainian viewers internalised egalitarian models of behavior, involved fatherhood, and emotional openness, which dissolved destructive post-Soviet stereotypes. At the same time, the analysis of modern socio-cultural discourse under the conditions of the Russian-Ukrainian war detects the processes of re-patriarchalisation and social stigmatisation of men, which confirms the non-linear nature of the evolution of the gender order in Ukraine.*

***Key words:*** *masculinity, gender identity, media discourse, reception, egalitarian marriage, crisis of masculinity, stigmatisation.*

**Постановка проблеми.** Трансформація соціокультурного простору на зламі XX–XXI століть суттєво позначилася на змісті чоловічої гендерної соціалізації, деконструюючи класичні уявлення про чоловічу ідентичність. Сучасний чоловік опинився в ситуації співіснування традиційних патріархальних вимог та нових егалітарних цінностей.

У зв'язку з цим у соціогуманітарних науках активно дискутується явище «кризи маскулінності». При розгляді цього феномену вбачається за доцільне спиратися на пропозицію Т. Бурейчак [1] розрізняти кризу визначення маскулінності як концепту на теоретичному рівні, її соціальний рівень конструювання, а також феномен «чоловіка в кризі», пов'язаний із суб'єктивними труднощами самоідентифікації та необхідністю адаптації до швидкоплинних соціальних умов. Цю кризу самоідентифікації в гендерній психології трактують як конфлікт між внутрішніми компонентами маскулінної ідентичності (уявленнями, самооцінкою, індивідуальними поведінковими патернами) та її зовнішніми нормативними орієнтирами (суспільними еталонами, стереотипами, ролями). З огляду на це, особливої актуальності набуває аналіз та психологічне переосмислення провідних теоретичних моделей дослідження маскулінної ідентичності чоловіка крізь призму їхньої трансляції у масовому медіапросторі.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Питання медіапсихології, гендерної психології та трансформації чоловічих ролей досліджували такі вчені, як Д. Ґонтлетт, Р. Коннелл (концепція гегемонної маскулінності) [6], а також українські дослідники гендеру – Т. Говорун, О. Кікінежді [3], Н. Лавриненко [4]. Систематизація методологічних підходів до аналізу маскулінної ідентичності як базової структури Я-концепції представлена у розвідці українського дослідника Ю. Чернова [5], який виокремлює чотири провідні моделі: психоаналітичну, соціального научіння, соціально-конструктивістську та феміністичну. Це дослідження спирається на запропоновану автором класифікацію, переносячи її у площину аналізу еволюції чоловічих образів у сучасному медіадискурсі.

Особливе місце в аналізі психологічних установок суспільства посідає медіапростір. Телевізійний контент, зокрема довготривалі художні проєкти (серіали), не просто віддзеркалює соціокультурні зміни, а виступає потужним інструментом формування та трансформації психологічних установок суспільства. Дослідження маскулінності в її історичній динаміці дає змогу простежити зміну наукових парадигм на стику історії психології та гендерної психології.

Популярність британського детективного серіалу «Midsomer Murders» («Суто англійські вбивства») [7] на провідних українських телеканалах (НТН, Enter-фільм) протягом понад двадцяти років свідчить про глибокий запит вітчизняної аудиторії на трансляцію європейських соціокультурних моделей. Це робить ретроспективний аналіз гендерних трансформацій у межах цього телевізійного дискурсу актуальним не лише для західного, а й для українського суспільства, оскільки глядач протягом тривалого часу спостерігав за еволюцією соціальних ролей на екрані паралельно з трансформаційними процесами у власному соціумі.

**Мета статті** – проаналізувати динаміку психологічних моделей маскулінності на прикладі образів головних героїв серіалу «Midsomer Murders» та окреслити особливості їхнього сприйняття (рецепції) в українському соціокультурному контексті крізь призму історико-психологічного та гендерного підходів.

**Виклад основного матеріалу.** Масштабність та глибину соціокультурного впливу телевізійного дискурсу серіалу «Midsomer Murders» за мотивами книг К. Грем унаочнює його кількісний вимір. Протягом понад чверті століття в ефір вийшло понад 140 серій (розподілених на 24 сезони), які транслювалися у більш ніж 200 країнах світу, збираючи рекордну глобальну аудиторію (лише у Великій Британії кожну серію на екранах ITV стабільно переглядали від 6 до 10 мільйонів глядачів, а загальна світова аудиторія сягає сотень мільйонів осіб). В Україні, за даними медіапанелей, серіал входив до трійки найпопулярніших закордонних детективних продуктів у денному та вечірньому слотах телеканалів «НТН» та «Enter-фільм», залучаючи до екранів мільйони українських сімей та утримуючи стабільно високу частку глядацької аудиторії [10].

На особливу увагу заслуговує той факт, що вплив серіалу не обмежився епохою традиційного лінійного телебачення. Сьогодні, після завершення 24-го сезону (грудень 2023 року) та в очікуванні нових серій, значна частина українських та світових глядачів продовжує самостійну ресоціалізацію та індивідуальний перегляд проєкту через цифрові платформи, зокрема YouTube та спеціалізовані стримінгові сервіси. Це свідчить про довготривалий кумулятивний ефект впливу цього медіапродукту на формування соціокультурних уявлень сучасних поколінь.

Як показано в таблиці 1, структурування емпіричного матеріалу дозволяє чітко розмежувати два вектори еволюції маскулінності. Межа між етапами проходить по 81-й серії (завершення 13 сезону), що дає змогу порівняти солідний та репрезентативний масив медіаданих. Особливістю Етапу I є фокусування на традиційних патріархальних патернах у межах класичного лінійного телебачення. Натомість Етап II, який триває і сьогодні після завершення 24-го сезону в грудні 2023 року, демонструє адаптацію образу емпатичного чоловіка-психолога до умов конвергентних медіа. Сучасний самостійний перегляд серіалу українськими та світовими глядачами через цифрові платформи (зокрема YouTube) забезпечує тривалий кумулятивний ефект впливу цих моделей на гендерну свідомість суспільства.

Аналіз трансформації образу головного персонажа у довготривалому телевізійному дискурсі серіалу дозволяє наочно простежити зміну наукових та суспільних парадигм у розумінні чоловічої гендерної соціалізації. Зміна головного інспектора – від Тома Барнабі (сезони 1–13) до його двоюрідного брата Джона Барнабі (з 14 сезону) – є чітко фіксованим психологічним зсувом від традиційної (гегемонної) до нової (психологізованої, егалітарної) маскулінності, що відбувався в європейському просторі на зламі XX–XXI століть.

Для систематизації результатів дослідження та унаочнення виявленого історико-психологічного зсуву було здійснено зіставлення ключових особистісних параметрів обох персонажів. Порівняльний аналіз охоплював базові виміри структури ідентичності: від домінуючого психотипу та способів емоційної

Таблиця 1

**Етапи та емпіричні параметри телесеріалу «Midsomer Murders»**

| Параметр аналізу | Етап I (Том Барнабі) | Етап II (Джон Барнабі) |
|---|---|---|
| Хронологічні межі | 1997–2011 рр. (сезони 1–13) | З 2011 р. – дотепер (сезони 14–24+) |
| Обсяг вибірки для аналізу | 81 серія (епізоди 1–81) | 60+ серій (епізоди 82–140+) |
| Провідний виконавець ролі | Джон Неттлз (John Nettles) | Ніл Даджен (Neil Dudgeon) |
| Офіційний статус у серіалі | Старший інспектор (суперинтендант) | Старший інспектор (з дипломом психолога) |
| Глобальне охоплення аудиторії | Трансляція у 200+ країнах світу; середня аудиторія в UK – 6–10 млн глядачів на епізод | Трансляція у 200+ країнах світу; середня аудиторія в UK – 6–10 млн глядачів на епізод |
| Особливості дистрибуції в Україні | Лінійне телебачення (телеканали «НТН», «Enter-фільм») | Конвергентні медіа (ТБ, YouTube-платформи, стримінгові сервіси) |
| Поточний статус виробництва | Етап завершено | Триває (24-й сезон завершено у грудні 2023 р.) |

саморегуляції до поведінкових проявів у професійній (модель управління) та приватній (родинні ролі) сферах. Узагальнені результати цього порівняння, що демонструють перехід від інструментальних патріархальних приписів до егалітарно-партнерських стандартів, представлено в таблиці 2.

Представлені в Таблиці 2 дані дають змогу детально експлікувати психологічну специфіку переходу між двома соціокультурними моделями маскулінності. Зіставлення параметрів унаочнює, що еволюція чоловічого образу відбувалася за вектором демілітаризації та гуманізації особистісного профілю.

Якщо Етап I (Том Барнабі) репрезентує традиційну модель, орієнтовану на емоційну ригідність та збереження патріархального авторитету через ієрархічний контроль, то Етап II (Джон Барнабі) демонструє альтернативний варіант – «природну маскулінність» із високим рівнем емоційного інтелекту. Особливого значення набуває зміна методу пізнання світу: інтуїтивно-життєвий підхід та опора на класичну логіку старшого інспектора трансформуються у наукову психологічну методологію його наступника.

На міжособистісному рівні цей зсув виражається у руйнуванні жорсткого поділу гендерних ролей у сім'ї та переході від авторитарного наставництва до егалітарного коучингу в професійній діяльності. Таким чином, Таблиця 2 фіксує не просто зміну персонажів, а глибинну психологічну перебудову чоловічого «Я» в європейському медійному дискурсі, де емпатія, рефлексія та залучене батьківство легітимізуються як нові нормативні стандарти мужності.

Трансляція телесеріалу «Midsomer Murders» («Суто англійські вбивства») на українських телеекранах (починаючи з кінця 1990-х і протягом 2000-х та 2010-х років) збіглася з періодом глибоких соціокультурних та геополітичних трансформацій в Україні. Рецепція (психологічне сприйняття та засвоєння) цього медіапродукту вітчизняним глядачем відбувалася в умовах вираженого соціокультурного розриву. Зіткнення західноєвропейського екранного наративу та пострадянської психологічної реальності створило унікальний феномен, де закордонний детектив виступив не просто розважальним контентом, а агентом «м'якої» психотерапії та ресоціалізації для українського суспільства.

Зіткнення європейського медійного наративу з пострадянською дійсністю відбувалося в умовах вираженого конфлікту між внутрішніми компонентами маскулінності (самооцінкою, емоційною сферою) та нав'язаними соціумом деструктивними стереотипами, що визначає стан «чоловіка в кризі», описаний у працях українських дослідників [5]. Ця «криза маскулінності» в Україні наприкінці XX століття була спровокована двома потужними факторами: деструктивними пострадянськими поведінковими патернами та затяжними економічними кризами періоду розбудови незалежності.

В українському суспільстві того часу домінували дві полярні, але однаково деструктивні моделі чоловічої поведінки:

1. Культ «силовика» (криміналізована/авторитарна маскулінність): Медіапростір та реальне життя були перенасичені культом фізичної сили,

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика психологічних моделей маскулінності головних героїв телесеріалу «Midsomer Murders»**

| Психологічний параметр | Традиційна маскулінність (Том Барнабі) | Нова/Психологізована маскулінність (Джон Барнабі) |
|---|---|---|
| Базовий психотип | Раціональний, інструментальний, емоційно стриманий. | Емпатичний, експресивний, рефлексивний. |
| Ставлення до емоцій | Емоційна ригідність, витіснення вразливості, контроль. | Високий $EQ$, вербалізація почуттів, відкритість до діалогу. |
| Модель управління | Авторитарно-ієрархічна, патріархальне наставництво. | Партнерська, коучингова, колегіальна. |
| Роль у сім'ї | Головний годувальник, патріарх, емоційно дистанційований центр. | Рівноправний партнер, залучений батько, розділений побут. |
| Метод пізнання світу | Накопичений життєвий досвід, інтуїція, класична логіка. | Наукова психологічна методологія, аналіз мотивів і травм. |

агресії та жорсткого домінування. Уособленням «успішного чоловіка» виступав образ «суворого оперативника» з популярних тоді пострадянських телесеріалів. Раціональність замінялася тиском, а емоційна сфера зводилася до демонстрації гніву чи зневаги.

2. Інфантилізація та депресивний синдром «втраченого годувальника»: Економічний колапс 1990-х років позбавив мільйони українських чоловіків традиційної патріархальної ролі (забезпечуваного центру родини). Нездатність адаптуватися до нових ринкових умов призвела до масової невротизації, алкоголізації, психологічного відсторонення від виховання дітей та інфантилізації чоловічого населення. Натомість українські жінки були змушені перебрати на себе функцію економічного виживання (феномен жіночої трудової міграції та мікропідприємництва), що зруйнувало традиційні сімейні ієрархії, але не сформувало здорових партнерських взаємин.

На тлі агресивного вітчизняного медіаконтенту та побутової напруги серіал «Суто англійські вбивства» став для українського глядача так званим безпечним психологічним простором. Ідилічні пейзажі англійського села, розмірений темп оповіді та інтелектуальний характер розслідувань виконували компенсаторну функцію, знижуючи рівень тривожності аудиторії.

Головне завдання, яке несвідомо виконував цей серіал у психіці українського глядача – це презентація альтернативного батьківського та чоловічого архетипу. Замість звичного екранного насильства, українці побачили детективів, які вирішують конфлікти силою інтелекту й логіки, поважають особистісні кордони інших людей та не сприймають жінку як об’єкт домінування. Повага, з якою Том, а згодом і Джон Барнабі ставилися до жінок, входила у гострий когнітивний дисонанс із пострадянською практикою побутового сексизму та психологічного тиску.

Особливе значення для трансформації психологічних установок українського суспільства мала демонстрація внутрішньосімейного життя головних героїв. Для української аудиторії британський детектив відкрив психологічні переваги егалітарного (рівноправного) союзу.

Зокрема, образ Джона Барнабі у пізніх сезонах став наочним психологічним інструментом легітимізації концепту залученого батьківства. Український глядач-чоловік отримував позитивне підкріплення того, що турбота про немовля, прогулянки з візочком, приготування вечері чи виконання хатніх обов’язків разом із дружиною не зменшують його маскулінність, а навпаки – є ознакою особистісної зрілості, психологічної сили та емоційного здоров’я. Жіноча аудиторія отримувала еталонні патерни поведінки, у яких жінка може бути успішним професіоналом, не жертвуючи повагою у шлюбі.

У сучасних міжнародних дослідженнях медійного дискурсу України концепція соціокультурної ієрархії маскулінностей Р. Коннелл застосовується для деконструкції образів «гегемонного героя-захисника» та «підпорядкованого ухилянта», що ілюструє динаміку нормативних вимог до чоловічої ідентичності під час кризи. Аналізуючи передумови трансформації чоловічих ролей, дослідники відзначають, що пострадянський простір України тривалий час перебував під впливом «неотрадиційного відродження» гендерних відносин, де радянські деформації сімейних структур призвели до тривалої кризи чоловічої ідентичності та потреби у конструюванні нових моделей маскулінності [9].

Якщо у мирний період трансляція європейського медіаконтенту сприяла еволюції українського соціуму в бік «м'якої», психологізованої маскулінності та егалітарного партнерства [3], то в умовах повномасштабного збройного конфлікту спостерігається зворотна тенденція. Як доводить С. Роуз, сучасний офіційний та медійний дискурс в Україні знову репродукує звужені, традиційні мілітаризовані воєнні ролі для чоловіків, створюючи певний когнітивний дисонанс із загальним євроінтеграційним вектором розвитку гендерного порядку країни. Реалії воєнного часу знову актуалізують проблему тиску зовнішніх жорстких нормативних рамок на чоловічу ідентичність в Україні, репродукуючи процеси суспільної стигматизації чоловіків, які не відповідають канону «гегемонного захисника» [9].

Таким чином, рецепція європейських моделей маскулінності на прикладі серіалу «Midsomer Murders» в Україні мала характер прихованого психологічного впливу. Серіал успішно експлуатував механізм ідентифікації:

глядач підсвідомо прагнув бути схожим на раціонального, шанованого та психологічно стабільного британського інспектора. Це поступово розмивало пострадянські патерни «токсичної» маскулінності та готувало внутрішнє психологічне підґрунтя українського суспільства до сприйняття егалітарних, європейських цінностей. Проте російсько-українська війна та реалії воєнного часу продемонстрували крихкість цих надбань, активувавши процеси ре-патріархалізації у медійному та державному дискурсі.

**Висновки.**

1. Медійний дискурс кінця XX – початку XXI століття зафіксував і прискорив важливий історико-психологічний перехід від жорсткої патріархальної маскулінності до емпатичної, психологізованої та гнучкої моделі чоловічої ідентичності. На прикладі еволюції образів детективів Тома та Джона Барнабі в серіалі «Midsomer Murders» наочно продемонстровано зсув наукової та суспільної парадигми від емоційної ригідності та нормативної алекситимії до високого емоційного інтелекту, егалітарного партнерства у шлюбі та залученого батьківства.

2. Для пострадянського українського суспільства, яке перебувало у стані глибокої гендерної самоідентифікаційної кризи («чоловік у кризі»), тривала трансляція європейського медіапродукту відіграла роль «м'якої психотерапії» та ресоціалізації. Через психологічні механізми проекції та ідентифікації український глядач засвоював нові егалітарні патерни поведінки, що сприяло розмиванню тоталітарних гендерних стереотипів та поступовій адаптації до європейських психологічних стандартів міжособистісної взаємодії.

3. Водночас аналіз сучасних соціокультурних умов вказує на нелінійний характер цієї еволюції. В екзистенційних умовах воєнного стану в Україні медійний та державний дискурс зазнає ре-патріархалізації, знову репродукуючи традиційні мілітаризовані воєнні ролі для чоловіків та маргіналізуючи гнучкі й егалітарні моделі чоловічого «Я». Це створює новий когнітивний дисонанс у суспільній свідомості та потребує подальших фундаментальних досліджень на стику історії психології, соціології та гендерної психології.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаються у проведенні якісного та кількісного емпіричного аналізу особливостей сприйняття сучасних медійних наративів українською аудиторією в контексті ре-патріархалізації суспільної свідомості. Доцільним є розширення міждисциплінарного поля розвідок на стику медіапсихології, соціології та гендерних студій задля дослідження динаміки чоловічої ідентичності під впливом екзистенційної кризи воєнного часу. Окрему увагу варто приділити розробці психологічних технологій підтримки ментального здоров'я та гармонізації Я-концепції чоловіків у період повоєнного відновлення.

*Використання генеративного штучного інтелекту під час підготовки рукопису:* під час підготовки та оформлення цієї праці автором було залучено інструменти генеративного штучного інтелекту, зокрема велику мовну модель Gemini (Google, 2026). Штучний інтелект використовувався для технічно-допоміжних завдань: стилістичного редагування та мовної корекції окремих фрагментів тексту, розширення анотації до нормативного обсягу. Авторка критично переглянула, відредагувала і верифікувала увесь згенерований та скоригований матеріал і несе повну відповідальність за зміст та остаточний текст цієї публікації.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бурейчак Т. Соціологія маскулінності. Львів «Магнолія-2006». 2011. 142с. URL: https://stmm.in.ua/archive/ukr/2011-1/8.pdf

2. Глосарій і тезаурус Європейського інституту з ґендерної рівності / ред. кол. М. Бабак, О. Давліканова, М. Дмитрієва, М. Козир, Л. Компанцева, К. Левченко, М. Скорик, О. Суслова ; оновл. вид. Київ : Вістка, 2021. 170 с.

3. Ґендерні дослідження: прикладні аспекти : монографія / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді та ін. ; за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2013. 448 с.

4. Лавріненко Н. Ґендерні відносини в українській родині. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг.* 2010. № 1. С. 138–162. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stmm_2010_1_11

5. Чернов Ю.О. Аналіз провідних теоретичних моделей дослідження маскулінної ідентичності чоловіка. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* Том 33 (72) № 1 2022. С. 74–80. DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/12

6. Connell R. W. Masculinities. 2nd ed.- niversity of California Press Berkeley and Los Angeles, California Copyright© R. W. Connell 1995, 2005. p. 362

7. «Midsomer Murders» («Суто англійські вбивства») URL: https://uaserials.com/1476-suto-angliyski-vbivstva.html

8. Parental involvement by US fathers : Levels, sources, and consequences / Joseph H. Pleck, Brian P. Masciadrelli / The role of father in child involvement. / ed. by M.E. Lamb. 4 th ed. New York : John Wiley, 2003. P. 222–271.

9. Rose S. Nation of heroes: state stigmatisation of Ukrainian men who flee the war. *Critical Studies on Security*. 2024. Vol. 14, No. 1. P. 112–132. DOI: https://doi.org/10.1080/21624887.2024.2398848

10. All3Media International. (n.d.). Midsomer Murders: Our global brand. Retrieved from. URL: https://all3mediainternational.com/brand/1/midsomer-murders

**REFERENCES:**

1. Bureychak, T. (2011). *Sotsiolohiia maskulinnosti [Sociology of masculinity]*. Lviv: Mahnoliia-2006. [in Ukrainian]

2. Babak, M., Davlikanova, O., Dmytrieva, M., Kozyr, M., Kompantseva, L., Levchenko, K., Skoryk, M., & Suslova, O. (Eds.). (2021). *Hlosarii i tezaurus Yevropeiskoho instytutu z gendernoi rivnosti [Glossary and thesaurus of the European Institute for Gender Equality]* (Updated ed.). Kyiv: Vistka. [in Ukrainian]

3. Kravets, V.P., Hovorun, T.V., Kikinezhdi, O.M. et al. (2013). *Genderki doslidzhennia: prykladni aspekty [Gender studies: applied aspects]:* monohrafiia. Ternopil: Navch. knyha – Bohdan. [in Ukrainian]

4. Lavrynenko, N. (2010). Genderki vidnosyny v ukrainskii rodyni [Gender relations in the Ukrainian family]. *Sotsiolohiia: teoriia, metody, marketynh – Sociology: Theory, Methods, Marketing,* (1), 138–162. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/stmm_2010_1_11 [in Ukrainian]

5. Chernov, Yu.O. (2022). Analiz providnykh teoretychnykh modelei doslidzhennia maskulinnoy identychnosti cholovika [Analysis of leading theoretical models of the study of men's masculine identity]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia – Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University. Series: Psychology,* 33(72), No. 1, 74–80. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/12 [in Ukrainian]

6. Connell, R.W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press [in English]

7. Midsomer Murders [Midsomer Murders (Suto anhliiski vbyvstva)]. Retrieved from https://uaserials.com/1476-suto-angliyski-vbivstva.html [in Ukrainian]

8. Pleck, J.H., & Masciadrelli, B.P. (2003). *Parental involvement by US fathers: Levels, sources, and consequences*. In M.E. Lamb (Ed.), The role of father in child development (4th ed., pp. 222–271). New York: John Wiley in English]

9. Rose, S. (2024). Nation of heroes: state stigmatisation of Ukrainian men who flee the war. *Critical Studies on Security,* 14(1), 112–132. DOI: https://doi.org/10.1080/21624887.2024.2398848 in English]

10. All3Media International. (n.d.). *Midsomer Murders: Our global brand*. Retrieved from. URL: https://all3mediainternational.com/brand/1/midsomer-murders in English]

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 37.016:78:784
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.32

***Світлана СОРОЧИНСЬКА***
*викладач кафедри мистецьких дисциплін,*
*Комунальний заклад вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж*
*імені Михайла Грушевського»*
*sorokasvit02@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0000-8493-3438*

# ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА БЕСІДА ЯК МЕТОД ОПРАЦЮВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТВОРІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

***Анотація. Мета статті*** *полягає в теоретичному обґрунтуванні художньо-педагогічної бесіди як методу опрацювання вокально-хорових творів у професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів, визначенні її змісту, структурних компонентів і послідовності реалізації у процесі вокально-виконавської та диригентсько-хорової підготовки.*

***Методологія дослідження*** *ґрунтується на положеннях музичної педагогіки, теорії художньої інтерпретації, вокально-педагогічної та диригентсько-хорової підготовки, а також на розумінні діалогічної взаємодії як засобу професійного осмислення музичного твору. Використано теоретичний аналіз і узагальнення наукових положень, порівняння, структурно-функціональний аналіз, педагогічне моделювання та практико-орієнтований методичний аналіз роботи з вокально-хоровим репертуаром.*

***Наукова новизна*** *полягає в теоретичній конкретизації художньо-педагогічної бесіди як цілісного методу інтегрованого опрацювання вокально-хорового твору, спрямованого на послідовне переведення художньо-смислового осмислення у слухові, вокально-виконавські, диригентські та педагогічні рішення. Визначено п'ять взаємопов'язаних рівнів реалізації методу: художньо-смислове осмислення, інтонаційно-слухове моделювання, вокально-виконавське рішення, диригентське втілення та педагогічна вербалізація. Запропоновано класифікацію художньо-смислових, інтонаційно-слухових, вокально-виконавських, диригентсько-виконавських і рефлексивно-педагогічних запитань. Обґрунтовано інтегрувальну роль принципу «чую – співаю – показую – пояснюю», що відображає перехід від внутрішнього слухового уявлення до вокального й диригентського втілення та педагогічного пояснення.*

***Висновки.*** *Художньо-педагогічна бесіда може розглядатися як перспективний метод інтегрованого опрацювання вокально-хорових творів, оскільки створює методичні передумови для взаємозв'язку художньої інтерпретації, вокальної техніки, диригентського жесту та професійно-педагогічної комунікації. Її застосування спрямоване на формування в майбутнього педагога-музиканта здатності самостійно знаходити, аргументувати та педагогічно передавати виконавське рішення.*

***Ключові слова:*** *художньо-педагогічна бесіда, вокально-хоровий твір, дисципліни вокально-хорового циклу, майбутній педагог-музикант, художня інтерпретація, вокально-виконавська підготовка, хорове диригування, педагогічна комунікація.*

***Svitlana SOROCHYNSKA***
*Lecturer at the Department of Arts Disciplines,*
*Municipal Institution of Higher Education*
*"Bar Humanitarian Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevsky"*
*sorokasvit02@gmail.com*
***ORCID:** 0009-0000-8493-3438*

# ARTISTIC AND PEDAGOGICAL CONVERSATION AS A METHOD OF WORKING WITH VOCAL AND CHORAL WORKS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

***Abstract. The purpose*** *of the article is to provide a theoretical substantiation of artistic and pedagogical conversation as a method of working with vocal and choral works in the professional training of future music teachers and to determine its content, structural components, and sequence of implementation in vocal performance and choral conducting training.*

© С. Сорочинська, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***The research methodology*** *is based on concepts of music pedagogy, artistic interpretation, vocal pedagogy, choral conducting training, and dialogical interaction as a means of professional comprehension of a musical work. The study employs theoretical analysis and synthesis of scientific concepts, comparison, structural and functional analysis, pedagogical modelling, and practice-oriented methodological analysis of work with vocal and choral repertoire.*

***The scientific novelty*** *lies in the theoretical specification of artistic and pedagogical conversation as an integrated method of working with a vocal and choral work, aimed at consistently transforming artistic and semantic comprehension into auditory, vocal-performance, conducting, and pedagogical decisions. Five interrelated levels of implementation are identified: artistic and semantic comprehension, intonational and auditory modelling, vocal-performance decision-making, conducting embodiment, and pedagogical verbalisation. A classification of artistic-semantic, intonational-auditory, vocal-performance, conducting-performance, and reflective-pedagogical questions is proposed. The integrating role of the principle «hear – sing – conduct – explain» is substantiated as reflecting the transition from internal auditory representation to vocal and conducting embodiment and pedagogical explanation.*

***Conclusions.*** *Artistic and pedagogical conversation can be regarded as a promising method for the integrated study of vocal and choral works, as it creates methodological preconditions for linking artistic interpretation, vocal technique, conducting gestures, and professional pedagogical communication. Its application is aimed at developing future music teachers' ability to independently find, substantiate, and pedagogically communicate performance decisions.*

***Key words:*** *artistic and pedagogical conversation, vocal and choral work, vocal and choral disciplines, future music teacher, artistic interpretation, vocal performance training, choral conducting, pedagogical communication.*

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка майбутнього педагога-музиканта у межах дисциплін вокально-хорового циклу передбачає не лише оволодіння вокально-технічними та диригентсько-виконавськими навичками, а й формування здатності цілісно осмислювати художній зміст музичного твору, визначати логіку його інтонаційного розвитку та знаходити адекватні засоби виконавського втілення [1; 2; 4]. Вокально-хоровий твір у цьому контексті постає не тільки як навчальний матеріал для розвитку голосу, диригентського апарату чи техніки роботи з партитурою, а як художня цілісність, розуміння якої має передувати свідомому вибору вокальних і диригентських засобів.

Особливість підготовки майбутнього педагога-музиканта полягає в тому, що один і той самий музичний твір може опрацьовуватися в різних навчальних дисциплінах із різних професійних позицій. У процесі постановки голосу увага закономірно зосереджується на диханні, звукоутворенні, інтонаційній точності, дикції, артикуляції, фразуванні, динаміці та відповідності вокальної манери художньому образу. Під час хорового диригування той самий музичний матеріал потребує осмислення драматургії, функцій хорових партій, тембрової організації, ансамблю, динамічного розвитку, характеру диригентського жесту, способів показу вступу, дихання, фразування, кульмінації та завершення. Однак за відсутності інтегрувальної методичної основи ці види діяльності можуть сприйматися студентом як відносно автономні: вокально-технічне завдання відокремлюється від диригентського, а обидва – від художньо-смислового змісту твору [2; 3; 4; 5].

Сучасні дослідження підготовки хорових диригентів підтверджують, що професійне диригування не зводиться до володіння жестовою технікою. Воно охоплює комплекс взаємопов'язаних компетентностей, серед яких музичне розуміння, слухова діяльність, організація репетиційного процесу, комунікація, педагогічне керівництво й здатність реалізовувати художній задум у взаємодії з виконавцями [4; 6; 7]. Дослідження практики студентів-диригентів також показують, що технічні навички нерідко опрацьовуються інтенсивніше, ніж виразові, що актуалізує пошук педагогічних засобів, спрямованих на усвідомлений зв'язок між музичним змістом і його виконавським утіленням [6].

Одним із таких засобів може стати художньо-педагогічна бесіда. У контексті вокально-хорової підготовки її доцільно розглядати не як допоміжне повідомлення про автора, епоху чи зміст твору, а як спеціально організований діалог викладача і студента, спрямований на послідовне відкриття художнього образу та його трансформацію у виконавські рішення [1]. Запитання викладача у такій бесіді мають спонукати студента визначати емоційно-смисловий центр твору, характер інтонації, логіку розвитку музичної фрази, співвідношення слова і музики, кульмінаційні зони, характер дихання, звукоутворення, артикуляції, тембру, динаміки, а надалі – співвідносити ці характеристики з диригентським

жестом і способами педагогічного впливу на виконавців.

У такому розумінні художньо-педагогічна бесіда здатна виконувати інтегрувальну функцію між різними видами професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта. Осмислений студентом художній образ стає вихідною точкою для вибору вокально-виконавських засобів, а сформоване звукове уявлення – основою для диригентського моделювання. Відповідно, послідовність роботи може вибудовуватися від розуміння змісту музичного твору до його інтонаційно-вокального втілення, від вокального переживання – до диригентського жесту, а від власного виконавського досвіду – до здатності пояснити відповідне художнє завдання іншому виконавцеві або хоровому колективу.

Цей аспект особливо важливий для майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки його професійна діяльність передбачає не лише особисте виконання чи диригування. Він має організовувати процес художнього пізнання музики іншими, ставити педагогічно продуктивні запитання, спрямовувати слухову увагу, допомагати встановлювати зв'язок між музичним образом і способом його виконання, аргументувати вибір засобів виразності. Дослідження хорового навчання також показують значущість рефлексії, взаємодії, різних способів представлення музичного матеріалу й педагогічного спілкування у професійному становленні диригента.

Саме тому актуальною є проблема методичного обґрунтування художньо-педагогічної бесіди як способу інтегрованого опрацювання вокально-хорового твору, який забезпечує взаємозв'язок його художньо-смислового осмислення, вокально-виконавської реалізації, диригентського моделювання та педагогічної інтерпретації у професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблематика професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової та виконавсько-педагогічної діяльності представлена в сучасних дослідженнях кількома взаємопов'язаними напрямами. Значна увага приділяється формуванню вокально-виконавської культури, здатності до художньої інтерпретації музичного твору, розвитку диригентсько-хорових умінь, а також взаємозв'язку виконавського й педагогічного компонентів професійної діяльності майбутнього фахівця. У працях О. Ляшенко та Л. Лабінцевої фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва безпосередньо пов'язується зі здатністю здійснювати художньо-педагогічну інтерпретацію музичного твору, що передбачає не лише розуміння його змісту, а й педагогічно доцільне розкриття художнього задуму в процесі музичної діяльності [1].

Вокальний аспект професійної підготовки грунтовно представлений у дослідженнях Н. Овчаренко, яка розглядає підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності як цілісну систему, що поєднує виконавську, методичну й педагогічну складові. Такий підхід є важливим для нашого дослідження, оскільки дозволяє трактувати роботу над вокальним твором не лише як удосконалення голосового апарату, а як підготовку до професійного осмислення й педагогічного передавання музичного змісту [2]. О. Петрикова, досліджуючи формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, також акцентує на взаємозв'язку вокально-виконавського розвитку, художньої виразності та методів педагогічного впливу, серед яких важливе місце посідають словесне пояснення, демонстрація й усвідомлене інтонування [3].

Окремий напрям досліджень становить диригентсько-хорова підготовка. С. Світайло наголошує, що робота майбутнього вчителя музичного мистецтва з хоровою партитурою не може обмежуватися її технічним опрацюванням. Важливою складовою підготовки є здатність аналізувати та інтерпретувати вокально-хоровий твір із використанням музично-теоретичного, вокально-хорового й виконавського видів аналізу [4]. М. Чугунова розкриває методичні аспекти роботи над хоровою партитурою в диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, що також підтверджує необхідність комплексного опрацювання музичного матеріалу [5].

У сучасних зарубіжних дослідженнях також простежується тенденція до розширеного трактування диригентської підготовки.

Б. Реджир, А. Шерер, Б. Сілві, М. Боман, досліджуючи практику студентів у курсах хорового диригування, встановили, що технічні навички опрацьовуються ними частіше й сприймаються як доступніші, ніж виразові, хоча саме останні є визначальними для художньо переконливого диригування. Автори звертають увагу також на значення співу й вокального відтворення музичних ліній у практиці диригента [6]. А. Ґрей у систематичному огляді досліджень диригентської та репетиційної підготовки майбутніх учителів музики підкреслює складність поєднання жестової техніки, слухового контролю, вербальної та невербальної комунікації й уміння виявляти та коригувати виконавські помилки [7]. Таким чином, сучасна педагогіка диригування дедалі чіткіше орієнтується на взаємозв'язок технічного, художнього й комунікативного компонентів діяльності.

Проведений аналіз дозволяє констатувати, що в науковій літературі достатньо ґрунтовно розкрито окремі аспекти вокальної, вокально-педагогічної та диригентсько-хорової підготовки майбутніх педагогів-музикантів, обґрунтовано значення художньої інтерпретації, виразного інтонування, музично-теоретичного й виконавського аналізу, а також професійної комунікації. Водночас художньо-педагогічна бесіда як цілісний метод опрацювання вокально-хорового твору, здатний інтегрувати художньо-смислове осмислення, вокально-виконавське рішення, диригентське моделювання та педагогічну вербалізацію, спеціально не конкретизована. Недостатньо розкрито також внутрішню логіку переходу від запитання про зміст і художній образ твору до вибору конкретних вокальних і диригентських засобів його втілення. Саме цей аспект визначає спрямованість нашого дослідження.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування художньо-педагогічної бесіди як методу опрацювання вокально-хорових творів у професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів, визначення її змісту, структурних компонентів і послідовності реалізації у процесі вокально-виконавської та диригентсько-хорової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Опрацювання вокально-хорового твору в професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта є багаторівневим процесом, у якому художнє пізнання музики має поєднуватися зі слуховим аналізом, вокальним відтворенням, диригентським моделюванням і педагогічною інтерпретацією. Саме ця багаторівневість визначає принципову відмінність професійної роботи над твором від його побутового слухового сприймання або суто технічного розучування. Студентові недостатньо правильно відтворити мелодичну лінію чи опанувати диригентську схему. Він має усвідомити, який художній зміст реалізується через конкретну інтонацію, тембр, динаміку, фразування, характер звукоутворення та диригентський жест, а надалі – бути здатним пояснити логіку відповідного виконавського рішення іншому [1; 2; 4].

У цьому контексті художньо-педагогічну бесіду пропонуємо розглядати як метод цілеспрямованої діалогічної взаємодії викладача і студента, спрямований на розкриття художньо-смислового змісту вокально-хорового твору, його співвіднесення зі слуховими уявленнями та послідовне переведення результатів осмислення у вокально-виконавські, диригентські й педагогічні рішення. Таке розуміння принципово розширює функції бесіди. Вона перестає бути вступною розмовою, що передує безпосередньому розучуванню твору, і стає наскрізним методом, який може супроводжувати різні етапи роботи – від першого знайомства з музичним матеріалом до його завершеної виконавської інтерпретації.

Важливо розмежувати художньо-педагогічну бесіду та звичайне повідомлення інформації про музичний твір. Біографічні відомості про композитора, характеристика епохи, відомості про історію написання твору або пояснення змісту поетичного тексту можуть бути необхідними, однак самі по собі вони ще не утворюють художньо-педагогічної бесіди. Її визначальною ознакою є діалогічність і спрямованість на самостійне відкриття студентом зв'язків між художнім змістом та способом його музичного втілення. Тому домінувати мають не інформаційні запитання на відтворення готового знання, а проблемні, порівняльні, інтерпретаційні та рефлексивні запитання.

Наприклад, замість запитання «Який характер має цей твір?» доцільніше запропонувати студентові визначити, які конкретні елементи музичної мови створюють відчуття

відповідного характеру. Замість готового твердження про кульмінацію – поставити питання, де студент відчуває найвищу емоційну напругу і що саме в мелодії, гармонії, фактурі, динаміці або поетичному тексті створює це відчуття. Подальше запитання має переводити знайдений зміст у площину виконавської дії: як зміниться дихання, звукоутворення, артикуляція або диригентський жест у цій точці? У такий спосіб кожне наступне питання поглиблює попереднє й поступово переводить студента від загального емоційного враження до професійно аргументованої інтерпретації.

На нашу думку, внутрішню логіку художньо-педагогічної бесіди доцільно представити як послідовність п'яти взаємопов'язаних рівнів: художньо-смислове осмислення → інтонаційно-слухове моделювання → вокально-виконавське рішення → диригентське втілення → педагогічна вербалізація. Ці рівні не утворюють жорсткого алгоритму, однак дають можливість структурувати навчальну взаємодію та запобігати відриву технічної роботи від художнього змісту вокально-хорового твору.

Першим є художньо-смисловий рівень. Його завдання полягає у формуванні цілісного уявлення про образний зміст твору. Робота може розпочинатися з прослуховування або прочитання нотного й поетичного тексту без детального технічного аналізу. Завдання викладача полягає в тому, щоб за допомогою системи запитань допомогти студентові конкретизувати первинне емоційне враження, визначити домінантний образ, смислові переломи, кульмінаційні зони та характер завершення.

Для вокально-хорового твору особливого значення набуває взаємодія слова і музики. Художньо-педагогічна бесіда має спрямовувати студента на виявлення способу музичного прочитання поетичного тексту: смислового виділення окремих слів, співвідношення словесного й музичного фразування, кульмінаційних зон і змін музичної виразності. Така робота допомагає перейти від формального виконання авторських позначень до усвідомленого розуміння їхньої художньої функції.

Другий рівень визначаємо як інтонаційно-слухове моделювання. Після усвідомлення змістової логіки твору студентові необхідно сформувати внутрішнє слухове уявлення про характер його звучання. Запитання викладача спрямовують увагу на конкретні слухові параметри – тембр, характер атаки, динаміку, фразування та напрям розвитку звучності. У цьому разі внутрішній слуховий образ стає проміжною ланкою між художнім задумом і його вокальним або диригентським утіленням.

У цьому разі внутрішній слуховий образ стає своєрідним проміжним етапом між художнім задумом і його фізичним відтворенням. Студент має спочатку уявити бажане звучання, а вже після цього шукати відповідний вокальний або диригентський спосіб його реалізації. Такий порядок роботи принципово важливий: технічний засіб обирається не сам по собі, а як відповідь на конкретне художньо-слухове завдання.

Третій рівень – вокально-виконавський – безпосередньо пов’язує запропонований метод із дисципліною «Постановка голосу». Художньо-педагогічна бесіда тут переводить запитання «що має бути виражено?» у площину «яким способом це може бути втілено голосом?». Предметом осмислення стають дихання, звукоутворення, атака звука, дикція, артикуляція, тембр, фразування, динаміка та кульмінаційний розвиток [2; 3].

Принципово важливо, щоб вокально-технічне завдання не існувало відокремлено від художнього. Вимога співати фразу на одному диханні набуває професійного змісту тоді, коли студент розуміє, яку цілісну думку необхідно зберегти. Робота над дикцією стає способом донесення смислово значущого слова, а вибір характеру атаки чи динамічного розвитку пов’язується з художнім образом. Таким чином художньо-педагогічна бесіда допомагає підпорядкувати вокальну техніку завданню інтерпретації.

Цей принцип особливо важливий під час роботи з фразуванням. Викладач може запропонувати студентові виконати один фрагмент у двох варіантах і порівняти їх за напрямом фрази, розподілом дихання, динамікою, тембром та артикуляцією. Така робота поєднує художньо-педагогічну бесіду з виконавським експериментуванням і формує досвід аргументованого вибору вокальних засобів.

Четвертий рівень – диригентське втілення. Тут сформований художньо-слуховий і вокально-виконавський образ переводиться

у систему диригентських засобів. Студентові пропонується відповісти на професійне питання: яким має бути жест, щоб виконавці зрозуміли необхідний характер звучання? У центрі уваги – ауфтакт, пластика жесту, показ дихання, вступу і зняття, фразування, динамічного розвитку та кульмінації [4; 5; 6; 7].

Саме тут особливо виразно проявляється інтегрувальна функція художньо-педагогічної бесіди. Якщо студент попередньо вокально прожив фразу, усвідомив її дихання, інтонаційну спрямованість і кульмінацію, диригентський жест перестає бути зовнішньою схемою метричного відліку й стає пластичним продовженням внутрішнього слухового та вокального образу. Характер ауфтакту, зняття й динамічного розвитку визначається не лише технічною доцільністю, а й художнім змістом фрази.

У цьому контексті доцільним є порівняння різних диригентських варіантів. Студентові можна запропонувати продиригувати один фрагмент нейтральним, переважно метричним жестом, а потім – відповідно до попередньо визначеного художнього завдання. Подальше обговорення спрямовується на встановлення того, які зміни в ауфтакті, амплітуді, пластичності та траєкторії жесту сприяють досягненню потрібного характеру звучання.

У такий спосіб формується принципово важливий професійний зв'язок «чую – співаю – показую». Майбутній диригент має не просто знати, який жест застосувати, а спочатку мати внутрішнє слухове уявлення про бажане хорове звучання, бути здатним вокально його відтворити і лише потім знайти адекватну пластичну форму. Відповідно, дисципліни «Постановка голосу» та «Хорове диригування» перестають сприйматися як ізольовані напрями підготовки і постають як взаємодоповнювальні способи формування єдиного художньо-виконавського мислення майбутнього педагога-музиканта.

П'ятий рівень – педагогічна вербалізація – надає художньо-педагогічній бесіді безпосереднього професійно-педагогічного змісту. Студентові недостатньо самому зрозуміти художній образ, правильно заспівати фрагмент або продемонструвати його диригентським жестом. Майбутній учитель має навчитися переводити власне професійне розуміння у доступне педагогічне пояснення. Саме тому завершальна частина бесіди може передбачати зміну ролі: студент пояснює умовному учневі, вокальному ансамблю чи хоровому колективу, як має звучати певний фрагмент і чому.

При цьому методична якість такого пояснення визначається не кількістю професійних термінів, а здатністю встановити зрозумілий зв'язок між художнім завданням і виконавською дією. Педагогічна вербалізація завершує процес професійного осмислення твору: те, що студент спочатку відчув і зрозумів сам, він має навчитися передати іншому через слово, вокальний показ і диригентський жест.

Практична реалізація художньо-педагогічної бесіди передбачає варіативне використання запитань відповідно до етапу опрацювання вокально-хорового твору та конкретного навчального завдання. Їх можна об'єднати у п'ять груп: художньо-смислові, інтонаційно-слухові, вокально-виконавські, диригентсько-виконавські та рефлексивно-педагогічні. Кожна група спрямовує студента від осмислення художнього змісту до вибору відповідних виконавських засобів і подальшого педагогічного пояснення власного рішення.

Важливо, що зазначені групи запитань не мають використовуватися як формалізована схема, однакова для кожного твору. Їхній добір визначається художнім змістом музичного матеріалу, рівнем підготовленості студента та конкретною педагогічною ситуацією. В одному випадку центральним може стати осмислення взаємодії слова й музичної інтонації, в іншому – пошук відповідного характеру звукоутворення, фразування або диригентського жесту. Методична доцільність бесіди полягає саме у здатності викладача вибудувати таку послідовність запитань, за якої кожна наступна відповідь поглиблює художнє розуміння твору й водночас наближає студента до конкретного виконавського рішення.

Наприклад, опрацювання ліричного вокально-хорового фрагмента може розпочинатися із визначення його емоційного стану та смислової кульмінації, після чого студент конкретизує бажане звучання й відповідні вокальні засоби. На етапі хорового диригування те саме художнє завдання переводиться у площину жесту, а завершальним етапом стає педагогічне пояснення способу його виконання.

Методична цінність такого підходу залежить і від характеру педагогічної взаємодії. Художньо-педагогічна бесіда не повинна підміняти самостійність студента готовою інтерпретацією викладача. Її завдання полягає у створенні умов, за яких майбутній педагог-музикант аргументовано знаходить власне виконавське рішення, перевіряє його у звучанні та за потреби коригує. Тому важливими є порівняння альтернативних варіантів, повторне виконання після обговорення, самооцінка та пояснення причин внесених змін. У цьому разі бесіда виконує не лише інформаційну, а аналітичну, інтерпретаційну, рефлексивну й професійно-педагогічну функції.

Отже, художньо-педагогічна бесіда в дисциплінах вокально-хорового циклу може реалізовуватися як гнучкий метод поетапного переходу від осмислення художнього образу – до його слухового уявлення, від слухового уявлення – до вокального й диригентського втілення, а від власного виконавського рішення – до педагогічного пояснення. Саме така спрямованість забезпечує інтеграцію виконавської й педагогічної складових професійної підготовки та дозволяє розглядати роботу над вокально-хоровим твором як цілісний процес художнього пізнання, виконання і педагогічної інтерпретації.

**Висновки.** Проведене теоретико-методичне опрацювання дає підстави розглядати художньо-педагогічну бесіду як перспективний метод роботи з вокально-хоровим твором у професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів. Її зміст полягає в послідовному переході від художньо-смислового осмислення твору до слухового, вокально-виконавського, диригентського та педагогічного втілення.

Методична цінність художньо-педагогічної бесіди полягає в інтеграції художньої інтерпретації, вокально-виконавської діяльності, диригентського моделювання та педагогічної комунікації. Такий підхід спрямовує студента не лише на самостійний пошук виконавського рішення, а й на його аргументоване пояснення та педагогічне передавання іншому виконавцеві або хоровому колективу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у практичній апробації запропонованої методичної логіки в дисциплінах вокально-хорового циклу, розробленні системи художньо-педагогічних запитань для різних типів вокально-хорових творів і визначенні критеріїв оцінювання художньо-інтерпретаційних та педагогічно-комунікативних умінь майбутніх педагогів-музикантів.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ляшенко О. Д., Лабінцева Л. П. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 139. С. 83–87.

2. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2016.

3. Петрикова О. П. Методика формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 76. С. 184–188.

4. Світайло С. В. Методичний дискурс диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1–2(24–25). С. 259–271. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.1-2.259271.

5. Чугунова М. М. Робота над хоровою партитурою у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 14–15 квітня 2016 р.* Київ, 2016. С. 727–734.

6. Regier B. J., Scherer A. D., Silvey B. A., Baughman M. Undergraduate Choral Conducting Courses: Examining Students' Practice Behaviors and Instructors' Pedagogy. *Journal of Music Teacher Education*. 2022. Vol. 31, No. 3. P. 66–80. DOI: https://doi.org/10.1177/10570837221076382.

7. Grey A. N. Conducting and Rehearsal Skills in Preservice Music Education: A Review of the Literature. *Journal of Music Teacher Education*. 2022. Vol. 32, No. 1. P. 82–94. DOI: https://doi.org/10.1177/10570837221091223.

**REFERENCES:**

1. Liashenko, O. D., & Labintseva, L. P. (2015). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Formation of professional competence of future music teachers]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 139, 83–87. [in Ukrainian].

2. Ovcharenko, N. A. (2016). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti [Theoretical and methodological foundations of professional training of future music teachers for vocal and pedagogical activity]. *Doctor's thesis.* Kyiv. [in Ukrainian].

3. Petrykova, O. P. (2021). Metodyka formuvannia vokalnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Methods of forming vocal culture of future music teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and General Secondary Schools*, 76, 184–188. [in Ukrainian].

4. Svitailo, S. V. (2019). Metodychnyi dyskurs dyryhentsko-khorovoi pidhotovky vchytelia muzychnoho mystetstva [Methodological discourse of conducting and choral training of a music teacher]. *Osvitolohichnyi dyskurs – Educological Discourse,* 1–2(24–25), 259–271. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.1-2.259271 [in Ukrainian].

5. Chuhunova, M. M. (2016). Robota nad khorovoiu partyturoiu u dyryhentsko-khorovii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Working with a choral score in the conducting and choral training of a future music teacher]. *Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky XXI stolittia – Professional art education and artistic culture: Challenges of the 21st century*: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference, April 14–15, 2016 (pp. 727–734). Kyiv. [in Ukrainian].

6. Regier, B. J., Scherer, A. D., Silvey, B. A., & Baughman, M. (2022). Undergraduate choral conducting courses: Examining students' practice behaviors and instructors' pedagogy. *Journal of Music Teacher Education,* 31(3), 66–80. https://doi.org/10.1177/10570837221076382 [in English].

7. Grey, A. N. (2022). Conducting and rehearsal skills in preservice music education: A review of the literature. *Journal of Music Teacher Education*, 32(1), 82–94. https://doi.org/10.1177/10570837221091223 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 378.147:373.2:316.46
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.33

***Надія СТАДНІК***
*кандидат педагогічних наук,*
*старший викладач кафедри педагогіки і психології,*
*Комунальний заклад Київської обласної ради*
*«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»*
*n.stadnik72@ukr.net*
***ORCID**: 0000-0002-2619-4419*

***Юлія ВОЛИНЕЦЬ***
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,*
*Інститут післядипломної освіти*
*Київського університету імені Бориса Грінченка*
*y.volynets@kubg.edu.ua*
***ORCID**: 0000-0002-3849-0821*

***Наталія ЮРЧУК***
*старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти,*
*Інститут післядипломної освіти*
*Київського університету імені Бориса Грінченка*
*n.yurchuk@kubg.edu.ua*
***ORCID**: 0009-0005-7391-6786*

# ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ ТА СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

***Анотація. Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні структури лідерських якостей майбутніх фахівців дошкільної освіти та визначенні педагогічних орієнтирів їх формування відповідно до професійного стандарту вихователя, сучасного законодавства й актуальних освітніх викликів. **Методологія** дослідження ґрунтується на аналізі та порівнянні нормативно-правових документів, контент-аналізі загальних і професійних компетентностей, систематизації вітчизняних і зарубіжних праць із педагогічного та розподіленого лідерства, а також на концептуальному моделюванні. **Наукова новизна** полягає у нормативно орієнтованому уточненні лідерських якостей не лише як передумови управлінської кар'єри, а й як складника професійної готовності майбутнього вихователя. Запропоновано модель, що охоплює ціннісно-мотиваційний, стратегічно-організаційний, партнерсько-комунікативний, емоційно-рефлексивний та інноваційно-цифровий компоненти. **Висновки.** Лідерство вихователя виявляється у відповідальному прийнятті рішень, ініціюванні позитивних змін, фасилітації командної взаємодії, підтримці партнерства з родинами, захисті прав та інтересів дитини, а також у готовності до професійного навчання. Його формування потребує наскрізного включення лідерських дій до змісту дисциплін і практики, використання професійних кейсів, ротації ролей у студентських командах, рефлексивно-коучингового супроводу, автентичного оцінювання та системного опрацювання безпекових, інклюзивних і цифрових ситуацій. Практичне значення положень полягає у можливості використання моделі для оновлення освітніх програм, завдань педагогічної практики, індивідуальних траєкторій професійного розвитку та критеріїв оцінювання результатів навчання. Запропонована структура може бути операціоналізована через дескриптори професійних дій і застосована у подальших емпіричних дослідженнях.*

***Ключові слова:** лідерство, лідерські якості, лідерська компетентність, майбутній вихователь, дошкільна освіта, професійний стандарт, педагогічне партнерство, розподілене лідерство, професійна підготовка.*

© Н. Стаднік, Ю. Волинець, Н. Юрчук, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Nadiia STADNIK***
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology,*
*Kyiv Regional Council Communal Institution Bila Tserkva Applied Humanitarian Pedagogical College*
*n.stadnik72@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0002-2619-4419*

***Yuliia VOLYNETS***
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education,*
*Institute of Postgraduate Education,*
*Borys Grinchenko Kyiv University*
*y.volynets@kubg.edu.ua*
***ORCID**: 0000-0002-3849-0821*

***Nataliia YURCHUK***
*Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education,*
*Institute of Postgraduate Education,*
*Borys Grinchenko Kyiv University*
*n.yurchuk@kubg.edu.ua*
***ORCID**: 0009-0005-7391-6786*

# FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL STANDARD AND CURRENT EDUCATIONAL CHALLENGES

***Abstract. The purpose** of the article is to theoretically substantiate the structure of leadership qualities of future preschool education professionals and to identify pedagogical guidelines for their development in accordance with the Professional Standard for Preschool Teachers, current legislation and contemporary educational challenges. The **methodology** combines analysis and comparison of regulatory documents, content analysis of general and professional competences, systematisation of Ukrainian and international research on pedagogical and distributed leadership, and conceptual modelling. **The scientific novelty** lies in a normative-oriented interpretation of leadership qualities not only as a prerequisite for an administrative career, but also as an integral part of the professional readiness of future preschool teacher. A model is proposed: value-motivational, strategic-organisational, partnership-communicative, emotional-reflective and innovative-digital.*

***Conclusions**. Teacher leadership is expressed through responsible decision-making, initiation of positive change, facilitation of teamwork, partnership with families, protection of children's rights and best interests, and readiness for continuous professional learning. Its development requires the systematic inclusion of leadership actions in academic courses and practicum, professional cases, rotating roles in student teams, reflective and coaching support, authentic assessment, and sustained work with safety, inclusion and digital-responsibility scenarios. The practical value of the proposed framework lies in its applicability to curriculum revision, practicum assignments, individual professional-development pathways and assessment criteria. The model can be operationalised through descriptors of observable professional actions and further tested in empirical research.*

***Key words:** leadership, leadership qualities, leadership competence, future preschool teacher, preschool education, professional standard, pedagogical partnership, distributed leadership, professional training.*

**Постановка проблеми.** Сучасна дошкільна освіта в Україні розвивається в умовах оновлення законодавства, посилення безпекових та інклюзивних вимог, цифровізації взаємодії з родинами і необхідності підтримувати психологічне благополуччя дітей у ситуації суспільної нестабільності. Закон України «Про дошкільну освіту» закріплює дитиноцентризм, партнерство із сім'єю, безпечність освітнього середовища, професійну відповідальність і цифровізацію як важливі засади функціонування галузі [6]. Це змінює професійне очікування від вихователя: він має бути не лише виконавцем методичних приписів, а й суб'єктом відповідальної ініціативи, організатором взаємодії та учасником командного прийняття рішень.

Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» безпосередньо відносить

лідерську компетентність до загальних компетентностей і пов'язує її зі здатністю приймати ефективні професійні рішення, відповідально виконувати обов'язки та мотивувати людей до спільної мети [5]. Водночас у практиці підготовки здобувачів вищої совіти такі результати часто розпорошено між різними освітніми компонентами. Виникає потреба уточнити структуру лідерських якостей майбутнього вихователя і визначити способи їх наскрізного формування у закладі вищої освіти.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Вітчизняні дослідники розглядають лідерство майбутнього вихователя як поєднання професійних, комунікативних, цифрових та особистісних ресурсів. О. Отич акцентує на значенні комунікативного лідерства й соціального партнерства університетів та закладів дошкільної освіти для розвитку професійного потенціалу педагогів [3]. Г. Зажарська систематизує якості, пов'язані з ініціативністю, адаптивністю, комунікативністю, творчістю, емпатією та відповідальністю [2], а М. Починкова доводить необхідність цілеспрямованого розвитку лідерської компетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти [4].

Міжнародний дискурс зміщує увагу від лідерства як формального статусу до педагогічного, реляційного й розподіленого лідерства. Воно ґрунтується на довірі, спільних цілях, професійному діалозі та здатності педагогів впливати на якість освітньої практики [10; 11]. Дослідження професійного розвитку підтверджують роль рефлексії, наставництва і спільного навчання у становленні педагогічного лідерства [9]. Виникає потреба у створенні моделі, що поєднає ці підходи з українськими нормативними вимогами та умовами безпеки, інклюзії і цифрової відповідальності.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні структури лідерських якостей майбутніх фахівців дошкільної освіти та визначенні педагогічних орієнтирів їх формування у закладах вищої освіти. Для її реалізації застосовано аналіз нормативних документів і наукових праць, систематизацію та концептуальне моделювання.

**Виклад основного матеріалу.** Лідерство майбутнього вихователя доцільно розглядати як інтегративний вимір професійної діяльності, а не як набір загальних рис чи підготовку лише до адміністративної посади. Професійний стандарт поєднує лідерську компетентність із прогностичною, організаційною, оцінювально-аналітичною, психоемоційною, партнерською та інформаційно-комунікаційною компетентностями [5]. Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує вихователя на діяльнісну організацію освітнього процесу, партнерство з родиною та створення умов участі кожної дитини [1]. Державний стандарт дошкільної освіти, що набирає чинності з 01 вересня 2027 р., посилює компетентнісну логіку та вимагає завчасного оновлення змісту підготовки педагогічних кадрів [7].

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» передбачає готовність випускника розв'язувати складні професійні завдання в умовах невизначеності, взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, забезпечувати якість і безпеку та застосовувати сучасні технології [8]. Отже, освітня професійна програма має не ізолювати лідерство в межах окремого курсу, а передбачати послідовний досвід професійного вибору, командної координації, аргументації рішень і рефлексії їхніх наслідків.

Лідерські якості майбутнього фахівця дошкільної освіти визначаємо як інтегровану сукупність ціннісних орієнтацій, особистісних властивостей і професійних здатностей, що забезпечує відповідальне прийняття рішень, ініціювання позитивних змін, організацію партнерської та командної взаємодії, педагогічний вплив без примусу, рефлексивне самовдосконалення і захист інтересів дитини. Запропонований підхід переносить акцент з адміністративного статусу на професійну готовність кожного вихователя впливати на якість освітнього процесу та спільно відповідати за його результати.

Структура лідерських якостей охоплює такі компоненти.

Ціннісно-мотиваційний компонент охоплює дитиноцентричність, професійну доброчесність, соціальну відповідальність, внутрішню мотивацію до розвитку і готовність відповідати за якість прийняття власних рішень. Він визначає етичні межі професійного впливу: ініціатива не може перетворюватися на самопросування, а переконування – на маніпуляцію. Формування компонента потребує вирішення таких протиріч, як: баланс між безпекою та автономією дитини, конфіденційність та обов'язок

реагувати на загрозу, повагу до родинної культури й недопущення дискримінації.

Стратегічно-організаційний компонент включає цілепокладання, прогнозування, планування, самоорганізацію, пріоритизацію, прийняття рішень, моніторинг і коригування дій. Для вихователя стратегічність починається з уміння бачити перспективу розвитку конкретної дитини й групи, передбачати ризики, формулювати цілі, домовлятися про ролі та перевіряти результат. Такий досвід формується через мікропроєкти, командне планування освітнього середовища, розроблення алгоритмів дій у кризових ситуаціях і аналіз наслідків професійного вибору.

Партнерсько-комунікативний компонент поєднує здатність слухати, вести діалог, фасилітувати обговорення, надавати й приймати зворотний зв'язок, конструктивно розв'язувати конфлікти та підтримувати розподілене лідерство. У дошкільній освіті якість взаємодії залежить від узгодженості дій родини, вихователів, асистентів, психологів та інших фахівців. Комунікативний лідер не монополізує рішення, а створює умови, за яких учасники можуть висловити позицію, побачити спільну мету й розподілити відповідальність. Це відповідає дослідженням педагогічного та розподіленого лідерства [10; 11].

Емоційно-рефлексивний компонент охоплює усвідомлення власних емоцій і професійних установок, самоконтроль, емпатію, адаптивність, толерантність до невизначеності, стійкість та здатність учитися на досвіді. Вихователь має уміти не переносити власне напруження на дитину, вчасно звертатися за підтримкою, делегувати завдання і відновлювати професійну ефективність. У контексті воєнного стану особливо важливо розвивати травма-інформовану чутливість, уміння діяти в межах компетентності та співпрацювати з фахівцями психологічної й соціальної підтримки.

Інноваційно-цифровий компонент передбачає відкритість до змін, критичне мислення, інформаційну грамотність, безпечну цифрову комунікацію, дотримання конфіденційності та оцінювання педагогічної доцільності технологій. Майбутній вихователь має бути спроможним організовувати цифрову взаємодію з родинами, захищати персональні дані дітей, критично перевіряти згенерований штучним інтелектом зміст і не підмінювати технологіями професійне судження. Цей компонент пов'язує ініціативність із відповідальністю за наслідки цифрового рішення.

Розглянемо педагогічні орієнтири формування лідерських якостей.

Першим орієнтиром є нормативно-компетентнісне оновлення освітньо-професійної програми. Результати навчання, зміст дисциплін, завдання практики та критерії оцінювання мають бути співвіднесені з професійним стандартом і конкретизовані через спостережувані дії: обґрунтування рішення з урахуванням інтересів дитини, фасилітацію командного обговорення, планування спільного проєкту, комунікацію з батьками, реагування на ризик і аналіз власної помилки. Це дає змогу уникнути формального прикріплення лідерської компетентності до однієї дисципліни.

Другим орієнтиром є практико-орієнтоване навчання. Кейси, рольові та ділові ігри, симуляції педагогічної ради, моделювання зустрічі з батьками, аналіз критичних інцидентів, командне проєктування інклюзивного осередку або плану безпеки створюють ситуації відповідального вибору.

Третім орієнтиром є організація розподіленого лідерства у студентських командах. Викладачеві варто оцінювати не лише продукт, а й уміння делегувати, підтримувати ініціативу інших, визнавати експертизу колег і відповідально виконувати свою роль. Такий підхід узгоджується з висновками про значення довіри, професійного діалогу та спільних цілей для розподіленого лідерства [11].

Четвертим орієнтиром є рефлексивно-коучинговий супровід. Рефлексивний щоденник, портфоліо професійних ситуацій, само- і взаємооцінювання, структурований зворотний зв'язок та наставницькі бесіди допомагають здобувачеві вищої освіти усвідомити не лише результат, а й спосіб дії. Доцільними є запитання: «Який вплив мала моя дія на дитину й команду?», «Чий голос не був почутий?», «Який ризик я не врахував?», «Коли потрібно було передати ініціативу іншому?» тощо. Дослідження професійного розвитку у сфері вищої освіти підтверджують цінність таких практик для переходу від виконання окремих методичних дій до усвідомленого педагогічного лідерства [9].

П’ятим орієнтиром є інтеграція безпекових, інклюзивних і цифрових завдань у всі етапи підготовки. Лідерство у сфері безпеки передбачає розпізнавання ризиків, знання алгоритмів, спокійну комунікацію і координацію дій. Інклюзивне лідерство виявляється у здатності виявляти бар’єри, забезпечувати участь кожної дитини, співпрацювати з командою супроводу та запобігати стигматизації. Цифрове лідерство охоплює критичний вибір інструментів, захист даних, медіаграмотність та етичне використання штучного інтелекту. У цих сферах особливо важливе поєднання самостійності здобувача з чітким позначенням професійних і правових меж.

Шостим орієнтиром є стале партнерство закладів вищої та дошкільної освіти. Практика має бути середовищем, де здобувач вищої освіти спостерігає різні моделі лідерства, бере участь у командних нарадах, аналізує професійні ситуації, реалізує невеликий проєкт і отримує доказовий зворотний зв’язок від наставника. Упровадження моделі взаємної відповідальності між викладачем, наставником від закладу дошкільної освіти та здобувачем-практикантом дає змогу інтегрувати теоретичні знання у практичну площину, забезпечуючи плавний перехід майбутнього фахівця до реальної професійної культури [3]. Автентичне оцінювання має спиратися на аналіз етичного випадку, сценарій взаємодії з батьками, план командного проєкту, рефлексивний звіт або портфоліо практики, а не лише на тестування знання теорій лідерства.

**Висновки.** Формування лідерських якостей майбутніх фахівців дошкільної освіти є нормативно зумовленим напрямом модернізації професійної підготовки. Лідерство вихователя не зводиться до формального статусу чи особистої харизми. Воно виявляється у відповідальному прийнятті рішень, ініціюванні позитивних змін, етичній комунікації, координації командної взаємодії, рефлексії та захисті інтересів дитини дошкільного віку. Окреслена модель лідерського потенціалу майбутнього фахівця дошкільної освіти базується на синергії п’яти ключових компонентів: ціннісно-мотиваційного, стратегічно-організаційного, партнерсько-комунікативного, емоційно-рефлексивного та інноваційно-цифрового.

Ефективне формування цих якостей потребує наскрізної організації освітньої програми, професійних кейсів і симуляцій, ротації ролей у командах, рефлексивно-коучингового супроводу, партнерства з базами практики та автентичного оцінювання.

Перспектива подальших досліджень пов’язана з операціоналізацією запропонованої структури, розробленням рівневих дескрипторів і діагностичного інструментарію, експертною валідацією моделі та емпіричним вивченням ефективності окремих освітніх технологій.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція, затв. Наказом МОН України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 10.06.2026).

2. Зажарська Г. П. Класифікація лідерських якостей вихователя закладу дошкільної освіти у науковому дискурсі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 67. Т. 1. С. 165–167. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.1.35

3. Отич О. М. Особливості взаємодії університетів і закладів дошкільної освіти в розвитку лідерського потенціалу педагогічних працівників. *Освітня аналітика України*. 2023. № 2(23). С. 34–48. DOI: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-2-34-48

4. Починкова М. М. Лідерська компетентність майбутнього педагога як необхідний складник професійної підготовки. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2(186). С. 63–72. URL: https://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps/article/view/181 (дата звернення: 10.06.2026).

5. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» : затв. Наказом Міністерства економіки України від 19.10.2021 № 755-21. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/357-nakaz_755.pdf (дата звернення: 10.06.2026).

6. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 10.06.2026).

7. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-%D0%BF (дата звернення: 10.06.2026).

8. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта» : затв. Наказом МОН України від 21.11.2019 № 1456, зі змінами.

URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf (дата звернення: 10.06.2026).

9. Fonsén E., Ukkonen-Mikkola T. Early Childhood Education Teachers' Professional Development towards Pedagogical Leadership. *Educational Research*. 2019. Vol. 61, no. 2. P. 181–196. DOI: https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377

10. Fonsén E., Szecsi T., Kupila P., Liinamaa T., Halpern C., Repo M. Teachers' Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. *Educational Research*. 2023. Vol. 65, no. 1. P. 1–23. DOI: https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855

11. Heikka J., Pitkäniemi H., Kettukangas T., Hyttinen T. Distributed Pedagogical Leadership and Teacher Leadership in Early Childhood Education Contexts. *International Journal of Leadership in Education*. 2021. Vol. 24, no. 3. P. 333–348. DOI: https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923

**REFERENCES:**

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) [Basic component of preschool education (State Standard of Preschool Education)]. (2021). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy No. 33, January 12, 2021. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

2. Zazharska, H. P. (2024). Klasyfikatsiia liderskykh yakostei vykhovatelia zakladu doshkilnoi osvity u naukovomu dyskursi [Classification of leadership qualities of a preschool teacher in academic discourse]. *Innovatsiina pedahohika*, 67(1), 165–167. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.1.35 [in Ukrainian].

3. Otych, O. M. (2023). Osoblyvosti vzaiemodii universytetiv i zakladiv doshkilnoi osvity v rozvytku liderskoho potentsialu pedahohichnykh pratsivnykiv [Features of interaction between universities and preschool education institutions in developing the leadership potential of educators]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 2(23), 34–48. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-2-34-48 [in Ukrainian].

4. Pochynkova, M. M. (2024). Liderska kompetentnist maibutnoho pedahoha yak neobkhidnyi skladnyk profesiinoi pidhotovky [Leadership competence of the future teacher as a necessary component of professional training]. *Osvita ta pedahohichna nauka*, 2(186), 63–72. Retrieved from https://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps/article/view/181 [in Ukrainian].

5. Profesiinyi standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity» [Professional Standard «Preschool Teacher»]. (2021). Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy №. 755-21, October 19, 2021. Retrieved from https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/357-nakaz_755.pdf [in Ukrainian].

6. Pro doshkilnu osvitu [On Preschool Education]. (2024). Zakon Ukrainy №. 3788-IX, June 6, 2024. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity [On approval of the State Standard of Preschool Education]. (2025). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №. 1557, November 26, 2025. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-%D0%BF [in Ukrainian].

8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 012 Doshkilna osvita [Higher Education Standard of Ukraine: first (bachelor's) level, field 01 Education/Pedagogy, specialty 012 Preschool Education]. (2019). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №. 1456, November 21, 2019, as amended. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf [in Ukrainian].

9. Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), 181–196. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377 [in English].

10. Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational Research*, 65(1), 1–23. https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855 [in English].

11. Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333–348. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 07.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 376.37:37.018.43
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.34

***Наталія СУХОВІЄНКО***
*кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії,*
*викладач кафедри початкової і спеціальної освіти,*
*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*
*chrysantemum14@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-0528-9494*

***Інна ЛИТВИН***
*кандидат педагогічних наук,*
*старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти,*
*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*
*in.litvin19@vu.cdu.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0002-8946-1449*

# ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ: СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ

***Анотація.*** *У статті здійснено структурно-компонентний аналіз впливу дистанційного навчання на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах сучасних освітніх викликів – пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні.* ***Мета статті*** *полягає у здійсненні структурно-компонентний аналізу впливу дистанційного навчання на мовленнєвий розвиток дітей та обґрунтуванні педагогічних умов мінімізації його негативних наслідків.* ***Методологія*** *дослідження: теоретичний аналіз наукових досліджень і публікацій; структурно-компонентний аналіз впливу дистанційного навчання на компоненти мовленнєвої системи; порівняльний аналіз особливостей очного, синхронного та асинхронного форматів навчання; узагальнення та систематизація наукових положень щодо педагогічних умов мінімізації негативного впливу дистанційного навчання на мовленнєвий розвиток дітей. Актуальність дослідження зумовлена тривалим переведенням освітнього процесу в дистанційний та змішаний формати, що суттєво змінило умови мовленнєвого розвитку дітей і потребує комплексного науково-педагогічного осмислення. Визначено сутність та специфіку дистанційного навчання як форми організації освітнього процесу; окреслено його відмінності від традиційного очного навчання в контексті мовленнєвого розвитку.* ***Наукова новизна:*** *уперше проаналізовано вплив дистанційного навчання на основні компоненти мовленнєвої системи дітей із позиції структурно-компонентного підходу, уточнено ризики та негативні наслідки дистанційного навчання для мовленнєвого розвитку (обмеження живого спілкування, звуження комунікативного середовища, підвищений екранний час, труднощі у сприйнятті фонетичної інформації через аудіотехніку), уточнено потенційні позитивні ефекти (розширення доступу до логопедичної допомоги, можливості використання цифрових засобів стимуляції мовленнєвого розвитку). Розглянуто роль цифрових технологій у логопедичній роботі з дітьми в умовах дистанційного навчання. Проаналізовано специфіку впливу дистанційного навчання на мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення.* ***Висновки.*** *Запропоновано педагогічні умови мінімізації негативного впливу дистанційного навчання на мовленнєвий розвиток дітей та рекомендації для педагогів і батьків. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання результатів аналізу для вдосконалення організації логопедичного супроводу в умовах дистанційного та змішаного навчання.*

***Ключові слова:*** *дистанційне навчання, мовленнєвий розвиток, структурно-компонентний аналіз, цифрові технології, логопедична робота, мовленнєва компетентність, діти з особливими освітніми потребами.*

© Н. Суховієнко, І. Литвин, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Nataliia SUKHOVIIENKO***
*Candidate of Pedagogical Sciences, Speech Therapist of the Highest Category,*
*Lecturer at the Department of Primary and Special Education,*
*Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy*
*chrysantemum14@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-0528-9494*

***Inna LITVIN***
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Senior Lecturer at the Department of Primary and Special Education,*
*Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy*
*In.litvin19@vu.cdu.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0002-8946-1449*

# THE IMPACT OF DISTANCE LEARNING ON CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT: A STRUCTURAL-COMPONENT ANALYSIS

***Abstract.*** *The article presents a structural-component analysis of the impact of distance learning on the speech development of preschool and primary school children in the context of contemporary educational challenges – the COVID-19 pandemic and the full-scale war in Ukraine.* ***The purpose*** *of the article is to conduct a structural-component analysis of the impact of distance learning on the speech development of children and to substantiate the pedagogical conditions for minimizing its negative consequences. The research* ***methodology*** *is based on theoretical analysis of scientific research and publications; structural and component analysis of the impact of distance learning on the components of the speech system; comparative analysis of the features of face-to-face, synchronous and asynchronous learning formats; generalization and systematization of scientific provisions on pedagogical conditions for minimizing the negative impact of distance learning on the speech development of children. The relevance of the research is determined by the prolonged transition of the educational process to distance and mixed formats, which significantly changed the conditions of children's speech development and requires comprehensive scientific-pedagogical reflection. The nature and specifics of distance learning as a form of organising the educational process are defined; its differences from traditional face-to-face learning in the context of speech development are outlined.* ***The scientific novelty:*** *for the first time, the impact of distance learning on the main components of children's speech system was analyzed from the perspective of a structural-component approach, and the risks and negative consequences of distance learning for speech development were clarified (limited live communication, narrowing of the communicative environment, increased screen time, difficulties in perceiving phonetic information through audio equipment) and its potential positive effects (expanded access to speech therapy assistance, possibilities of using digital means to stimulate speech development) are specified. The role of digital technologies in speech therapy work with children in distance learning conditions is considered. The specifics of the impact of distance learning on the speech development of children with special educational needs, particularly those with severe speech disorders, are analysed.* ***Conclusions.*** *Pedagogical conditions for minimising the negative impact of distance learning on children's speech development and recommendations for educators and parents are proposed.*

***Key words:*** *distance learning; speech development, structural-component analysis, digital technologies, speech therapy work, speech competence, children with special educational needs.*

**Постановка проблеми.** Дистанційне навчання з непопулярної форми організації освіти перетворилося на повноцінну освітню реальність для мільйонів українських дітей. Пандемія COVID-19, а з лютого 2022 р. повномасштабна збройна агресія Росії проти України змусили перевести освітній процес у дистанційний та змішаний формати на безпрецедентно тривалий час. За даними Міністерства освіти і науки України, значна частина здобувачів освіти від 2 до 6–7 років упродовж 2020–2025 рр. не мала можливості повноцінно брати участь в освітньому процесі закладів дошкільної та загальної середньої освіти у звичному очному режимі.

Мовленнєвий розвиток дитини є соціальним за своєю природою: він відбувається у процесі живого спілкування з дорослими та однолітками, у різноманітних ситуаціях комунікативної діяльності. Дистанційне навчання принципово змінює комунікативне середовище дитини: живе спілкування заміщується опосередкованою взаємодією через технічні засоби, що не може не відбиватися на всіх структурних компонентах мовленнєвої системи: фонетичному, лексичному, граматичному та зв'язно-мовленнєвому.

Особливої гостроти ця проблема набуває щодо дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення. Для них регулярний логопедичний супровід є необхідною умовою мовленнєвого прогресу; переведення в дистанційний формат може суттєво уповільнити або навіть призупинити корекційний процес. Попри масштабність явища та його тривалість, науково-педагогічний аналіз впливу дистанційного навчання на мовленнєвий розвиток дітей у структурно-компонентному вимірі залишається недостатньо розробленим. Більшість наявних досліджень зосереджено або на організаційно-методичних аспектах дистанційного навчання загалом, або на окремих аспектах логопедичної роботи онлайн, не охоплюючи системного аналізу впливу на всі компоненти мовленнєвої системи дитини. Це й зумовлює актуальність та наукову значущість пропонованого дослідження.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Питання дистанційного навчання як форми організації освітнього процесу та його можливостей для дітей з особливими потребами висвітлено у вітчизняній та зарубіжній науці. Вплив пандемії COVID-19 на мовленнєве середовище та мовленнєвий розвиток дітей комплексно проаналізовано у скопінговому огляді С. Чарні, С. Камарата, А. Черн, [11], які першими звернули увагу на ризики порушення комунікативного розвитку дітей в умовах соціальної ізоляції. Дослідження Й. Пейович, К. Северіну, М. Вігаріу, С. Фрота [12] підтвердило, що діти, народжені й виховані в умовах пандемії, систематично показують нижчі результати у сегментації слів та мовленнєвому засвоєнні порівняно з допандемійними однолітками. Вплив дистанційного навчання на розвиток дітей у контексті різних форматів взаємодії (живе відеонавчання чи передача матеріалів) емпірично вивчено Г. Шампо, Л. Манджаваккі, Ф. Маркетта, Л. Пікколі [10]. Автори виявили, що живі відеозаняття забезпечують значно кращий розвиток дітей, зокрема у мовленнєвій сфері, порівняно з асинхронним навчанням через відеозаписи та матеріали. Серед вітчизняних дослідників цифрові технології у логопедичній практиці аналізує Т. Коломоєць [4], яка обґрунтовує, що застосування цифрових засобів у корекційній роботі сприяє більш ефективному фонематичному розвитку, розширенню активного словника та підвищенню загального інтересу дітей до процесу пізнання. Цифрові технології у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями слуху та мовлення досліджує А. Цибулько [7], яка систематизує цифрові інструменти для стимуляції мовленнєвого розвитку та подолання комунікативних бар'єрів в умовах дистанційного навчання. Інформаційно-цифрову компетентність учителя-логопеда як сучасну вимогу в умовах цифрового суспільства розглядає Л. Чередніченко [8]. Дистанційне навчання дітей із сенсорною алалією та його місце в системі корекційної роботи аналізує Н. Бірченко [1], підкреслюючи, що дистанційне середовище може створювати як нові можливості, так і суттєві обмеження для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Ю. Рібцун [5] також розкриває проблему допомоги дітям з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану, фіксуючи значне зростання кількості дітей із заїканням та загостренням наявних мовленнєвих порушень під впливом стресу. Цифровізацію навчального процесу дітей із порушеннями слуху і мовлення в умовах спеціальної школи вивчають В. Гладуш, І. Кравчук, Л. Кравчук [2]. Аналіз наявних досліджень засвідчує, що, попри активну увагу науковців до окремих аспектів проблеми, цілісного структурно-компонентного аналізу впливу дистанційного навчання на всі рівні мовленнєвої системи дітей в українському науково-педагогічному дискурсі ще не представлено. Це й визначає мету пропонованого дослідження.

**Мета статті** – здійснити структурно-компонентний аналіз впливу дистанційного навчання на мовленнєвий розвиток дітей та обґрунтувати педагогічні умови мінімізації його негативних наслідків.

**Виклад основного матеріалу.** Дистанційне навчання – це форма організації освітнього процесу, що здійснюється переважно на відстані з опосередкованою (через технічні засоби) взаємодією між учасниками навчання. Відповідно до законодавства України, «дистанційне навчання може передбачати навчальні (у тому числі практичні, лабораторні) заняття, вебінари, онлайн-форуми та конференції, самостійну роботу, дослідницьку, пошукову,

проєктну діяльність, навчальні ігри, консультації та інші форми організації освітнього процесу, визначені освітньою програмою закладу освіти» [9].

Принципова відмінність дистанційного навчання від традиційного очного в контексті мовленнєвого розвитку дітей полягає у зміні якості та кількості комунікативних ситуацій. В умовах очного навчання дитина щоденно занурена в багатоканальне мовленнєве середовище: вона чує мовлення педагога та однолітків у природній акустиці, спостерігає невербальні комунікативні сигнали (міміку, жести, інтонацію), бере участь у спонтанному діалозі, має можливість наслідувати зразки правильного мовлення у різноманітних ситуаціях. Дистанційний формат суттєво обмежує ці можливості. По-перше, мовлення педагога сприймається через мікрофон і динаміки, що погіршує акустичну якість звуку та ускладнює фонематичне сприймання. По-друге, площина екрана обмежує сприймання невербального контексту мовлення. По-третє, технічні затримки та перебої у зв’язку порушують природну ритміку діалогічного обміну. По-четверте, соціальна ізоляція від однолітків різко звужує репертуар комунікативних ситуацій, необхідних для розвитку спонтанного мовлення.

Застосовуючи структурно-компонентний підхід, розглянемо вплив дистанційного навчання на кожен компонент мовленнєвої системи дитини. Фонетичний складник мовленнєвого розвитку є найбільш уразливим щодо впливу дистанційного навчання. Сприймання звукового складу мовлення через аудіотехніку суттєво відрізняється від живого акустичного середовища: компресія звуку, шуми, затримки спотворюють фонетичний образ слова. Для дітей із несформованим фонематичним сприйманням або порушеннями звуковимови це означає отримання спотвореного акустичного зразка, що може закріплювати помилкові фонематичні уявлення. Дослідження С. Чарні, С. Камарата, А. Черн [11] показало, що носіння масок та обмежена міміка під час пандемії суттєво ускладнили сприймання фонетичної інформації дітьми, оскільки діти молодшого віку значною мірою орієнтуються на зорові підказки (положення губ, артикуляційні рухи) під час сприймання та відтворення звуків. Під час дистанційного навчання зображення обличчя педагога на екрані є значно меншим і менш деталізованим порівняно з живим спілкуванням, що обмежує зорово-моторну імітацію – провідний механізм засвоєння звуковимови. Водночас сучасні цифрові технології відкривають нові можливості для розвитку фонематичного компонента: спеціалізовані застосунки для тренування звуковимови та фонематичного аналізу, інтерактивні логопедичні програми з візуальним біологічним зворотним зв'язком. Т. Коломоєць зафіксувала, що «оптимальне використання цифрових технологій у логопедичній роботі залежить, з одного боку, від індивідуальних особливостей кожної конкретної дитини, а з іншого – від професіоналізму самих логопедів, від їхнього вміння органічно та дозовано вписувати означені технології у систему корекційної роботи з кожною дитиною з ООП» [4, с. 22].

Словниковий запас дитини безпосередньо залежить від різноманіття та насиченості її комунікативного середовища. В умовах дистанційного навчання дитина значною мірою позбавлена природних ситуацій збагачення лексики: спільних ігор, прогулянок, відвідування громадських місць, спілкування з різними людьми. Соціальні обмеження, пов’язані з локдаунами та збройним конфліктом, додатково звужують практику слова у реальних ситуаціях С. Фрота та співавтори у своїх емпіричних дослідженнях виявили стійке відставання у показниках словника у дітей, які розвивалися виключно в умовах пандемії, хоча соціальна комунікація не зазнала впливу [12]. В умовах України ситуація ускладнюється чинником вимушеного переміщення сімей, що додатково дестабілізує мовне середовище дитини та, в частині двомовних сімей, може вести до змішування мов. Цифрові технології мають значний потенціал для лексичного розвитку дітей: мультимедійні словники, інтерактивні ігри на збагачення словника, відеоматеріали з новими предметами та явищами можуть компенсувати обмеженість реального середовища. А. Цибулько систематизує цифрові інструменти, що дають змогу стимулювати лексичний розвиток через різні сенсорні канали. Її дослідження доводять, що «використання цифрових технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями слуху

покращує якість навчального процесу та сприяє розвитку у них мовленнєвих і комунікативних навичок. Систематичне впровадження технологій, таких як слухові тренажери, мультимедійні засоби, програми для жестової мови та альтернативної комунікації, показало свою ефективність у створенні багатоканальної підтримки та інтерактивного середовища для дітей із різними ступенями втрати слух» [7, с. 298]. Формування граматичних стереотипів потребує значної кількості повторювань та варіювань граматичних конструкцій у природному мовленнєвому оточенні. Дистанційне навчання обмежує природні ситуації граматичної практики: зменшується кількість розгорнутих діалогів, спонтанних розповідей, ситуацій, де дитина змушена використовувати складні синтаксичні конструкції. Разом із тим вплив дистанційного навчання на граматичний компонент є найменш вираженим порівняно з іншими складниками, насамперед тому, що граматичні навички активно підтримуються мовленнєвим спілкуванням у родині. Під час дистанційного навчання педагог має обмежені можливості для виправлення граматичних помилок у режимі реального часу, що характерно для традиційного логопедичного заняття. Водночас цифрові засоби: інтерактивні граматичні вправи, застосунки для корекції граматичної правильності можуть ефективно доповнювати онлайн-роботу. Розвиток зв'язного мовлення – найбільш складний і соціально зумовлений аспект мовленнєвого розвитку – зазнає найвиразнішого негативного впливу дистанційного навчання. Монологічне мовлення (розповідь, переказ, опис) потребує комунікативної мотивації – бажання розповісти щось значущому слухачеві. Дистанційний формат штучно звужує репертуар мовленнєвих ситуацій, де така мотивація природно виникає. Діалогічне мовлення в онлайн-режимі також є менш природним: технічні обмеження унеможливлюють одночасне говоріння, що руйнує природну інтерактивну структуру діалогу.

Дослідження впливу дистанційного навчання на розвиток дітей переконливо демонструє, що «живі» онлайн-заняття з реальним педагогом є значно ефективнішими для розвитку зв'язного мовлення, ніж асинхронні відеоматеріали: лише жива взаємодія створює справжні комунікативні ситуації, де дитина відчуває потребу в розгорнутому мовленнєвому висловлюванні. Використання художніх картин, серій сюжетних зображень та відеоматеріалів як стимульного матеріалу для зв'язного мовлення в онлайн-форматі може частково компенсувати цей недолік.

Комунікативна функція мовлення – здатність дитини ефективно взаємодіяти з різними партнерами у різних ситуаціях – зазнає найвиразнішого збіднення в умовах дистанційного навчання. Діти позбавлені природного різноманіття комунікативних контактів: вони менше спілкуються з однолітками, обмежені в участі у групових формах діяльності, мають менше можливостей для відпрацювання соціальних мовленнєвих сценаріїв (знайомство, запрошення, прохання, відмова тощо). Дослідження О. Фещенко та О. Шопші зафіксувало, що «комунікативні здібності є інтегральною характеристикою дошкільника, яка формується на перетині когнітивних, емоційно-вольових і поведінкових компонентів та істотно залежить від якості соціального середовища й організації освітнього процесу» [6, с. 567]. Разом із тим необхідно зазначити, що цифрове середовище само по собі є новою комунікативною реальністю, яка формує власні комунікативні компетентності. Діти, які опановують дистанційне навчання, набувають навичок цифрової комунікації, уміння орієнтуватися в онлайн-середовищі та адаптувати своє мовлення до опосередкованої взаємодії. Ці навички є затребуваними у сучасному цифровому суспільстві, хоча й не замінюють повноцінного живого спілкування.

Дистанційне навчання несе особливі ризики для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Логопедична допомога є процесом, що потребує безпосереднього контакту: педагог має бачити артикуляцію дитини, чути дрібні нюанси звуковимови, здійснювати тактильну корекцію артикуляційних рухів. Переведення логопедичних занять в онлайн-формат неминуче призводить до втрати частини цих можливостей. Н. Бірченко, аналізуючи дистанційне навчання дітей із сенсорною алалією, констатує, що «впровадження цифрових технологій у корекційний процес є механізмом, що впливає на корекційно-розвивальне середовище, у якому відбувається корекція, і реалізує вирішення всіх проблем,

які пов'язані із сенсорною алалією» [1, с. 220]. Ю. Рібцун констатує, що в умовах воєнного стану значно зросла кількість дітей із заїканням, спровокованим травматичним стресом, а дистанційний формат ускладнює своєчасне виявлення та лікування таких порушень [5]. В. Гладуш, І. Кравчук, Л. Кравчук [2] у SWOT-аналізі цифровізації навчання у спеціальній школі фіксують суперечливий баланс. Цифрові засоби підвищують мотивацію та забезпечують диференційований підхід, але технічні труднощі та відсутність живого контакту обмежують їхню ефективність у корекції мовлення. Разом із тим цифрові технології відкривають нові можливості для дітей із порушеннями мовлення, які раніше не мали доступу до кваліфікованої логопедичної допомоги через географічну або фінансову недоступність. Л. Чередніченко підкреслює, що «інформаційно-цифрова компетентність учителя-логопеда є важливим складником його професійної діяльності у сучасному цифровому суспільстві. Вона охоплює технічну, комунікаційну, методичну, аналітичну, етичну та самоосвітню компетентності, що сприяють ефективному використанню цифрових технологій у логопедичній практиці» [8, с. 82]. На основі проведеного структурно-компонентного аналізу сформулюємо педагогічні умови, що дають змогу мінімізувати негативний вплив дистанційного навчання на мовленнєвий розвиток дітей.

1. Пріоритет синхронного (живого) онлайн-спілкування над асинхронним. Дані досліджень Г. Шампо, Л. Манджаваккі, Ф. Маркетта, Л. Пікколі переконливо свідчать, що лише жива інтерактивна взаємодія з педагогом та однолітками забезпечує повноцінний розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок [10]. Тому під час дистанційного навчання необхідно максимально збільшувати частку живих відеозанять за рахунок скорочення частки асинхронних матеріалів.

2. Забезпечення якісного аудіосередовища на онлайн-заняттях. Для фонетичного розвитку дітей принципово важливо, щоб педагог і дитина мали якісні мікрофони та навушники, займалися у тихих приміщеннях, а відеозображення давало змогу бачити артикуляцію. Це особливо важливо для дітей із порушеннями фонематичного сприймання.

3. Активне залучення батьків як посередників між педагогом і дитиною. В умовах дистанційного навчання батьки перебирають на себе значну частину функцій, що традиційно виконує педагог: спостереження за мовленням дитини, виконання домашніх завдань, стимуляція мовленнєвої активності у побутовому середовищі. Педагог має систематично проводити консультації для батьків щодо стимуляції мовленнєвого розвитку дитини вдома.

4. Методично обґрунтований підбір цифрових засобів стимуляції мовленнєвого розвитку. Арсенал сучасних логопедичних застосунків, мультимедійних ресурсів та інтерактивних платформ може суттєво збагатити мовленнєве середовище дитини в умовах дистанційного навчання. Водночас цифровий інструментарій має добиратися методично обґрунтовано – з урахуванням вікових особливостей дитини, рівня її мовленнєвого розвитку та конкретних завдань.

5. Обмеження екранного часу та збереження природних мовленнєвих ситуацій. Дистанційне навчання у поєднанні з дозвіллям перед екраном може призводити до надмірного екранного часу, що негативно позначається на мовленнєвому розвитку, особливо у дітей раннього та дошкільного віку. Педагоги мають рекомендувати батькам підтримувати природні ситуації живого спілкування: сімейне читання, спільні ігри, розмови під час прогулянок і побутової діяльності.

6. Посилений логопедичний моніторинг у постдистанційний період. Після тривалого дистанційного навчання необхідне ретельне обстеження стану мовленнєвого розвитку кожної дитини для виявлення можливих відставань та планування коригуючих заходів. Особлива увага має приділятися дітям, які в умовах дистанційного навчання не отримували систематичного логопедичного супроводу.

**Висновки.** Здійснений структурно-компонентний аналіз дає змогу зробити такі висновки. Дистанційне навчання як форма організації освітнього процесу справляє диференційований вплив на різні компоненти мовленнєвої системи дітей. Найбільшої негативної дії зазнають фонетико-фонематичний та комунікативний компоненти, що пов'язано зі зміною акустичних умов сприймання мовлення та звуженням репертуару комунікативних

ситуацій. Лексичний та зв'язно-мовленнєвий компоненти зазнають впливу переважно опосередковано – через збіднення мовленнєвого середовища та зниження комунікативної мотивації. Граматичний компонент є найменш уразливим за умови збереження активного мовленнєвого спілкування в родині. Водночас дистанційне навчання відкриває нові можливості для мовленнєвого розвитку дітей завдяки доступу до різноманітних цифрових освітніх ресурсів, розширенню охоплення дітей з ООП логопедичною допомогою та розвитку цифрових комунікативних компетентностей. Баланс позитивних та негативних ефектів визначається якістю організації дистанційного навчання та рівнем методичної підготовки педагогів і батьків.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з емпіричним вивченням наслідків тривалого дистанційного навчання для мовленнєвого розвитку українських дітей, розробленням науково обґрунтованого діагностичного інструментарію для виявлення мовленнєвих відставань, спричинених дистанційним навчанням, та методичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо стимуляції мовленнєвого розвитку дітей в умовах дистанційного та змішаного навчання.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бірченко Н. С. Дистанційне навчання дітей із сенсорною алалією. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ».* 2024. № 16. С. 216–221. https://doi.org/10.36074/logos-20.09.2024.042

2. Гладуш В., Кравчук І. Кравчук Л. Цифровізація навчального процесу дітей із порушеннями слуху і мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2025. № 25. С. 81–108. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.81-108

3. Калмикова Л., Харченко Н., Кючуков Х., Мисан І. Вплив мовленнєво-мовної компетентності дошкільників на успішність подальшого оволодіння і розвитку мовлення в школі: результати порівняльного психолінгвістичного аналізу. *Preschool Education: Global Trends.* 2022. № 2. С. 7–37. https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-7-37

4. Коломоєць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2023. Вип. 44. С. 17–23. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.03

5. Рібцун Ю. В. Запобігти, захистити, допомогти. Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти.* 2022. № 2(2). С. 201–112. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-2(2)-201-212

6. Фещенко О., Шопша О. Особливості розвитку комунікативних здібностей дітей дошкільного віку. *UNIVERSUM.* 2025. № 25. С. 560–568. URL: https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/2203

7. Цибулько А. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями слуху. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки».* 2024. Вип. 216. С. 293–299. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-293-299

8. Чередніченко Л. Інформаційно-цифрова компетентність учителя-логопеда як сучасна вимога цифрового суспільства. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2025. Т. 13. № 4. С. 79–83. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-011

9. Щодо окремих питань організації освітнього процесу в умовах воєнного стану : Лист МОН України від 03.11.2023 № 1/17310-23. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/90390/#google_vignette

10. Champeaux H., Mangiavacchi L., Marchetta F., Piccoli L. Child development and distance learning in the age of COVID-19. *Review of Economics of the Household.* 2022. Vol. 20(3). P. 659–685. DOI: https://doi.org/10.1007/s11150-022-09606-w

11. Charney S. A., Camarata S. M., Chern A. Potential Impact of the COVID-19 Pandemic on Communication and Language Skills in Children. *Otolaryngology – Head and Neck Surgery.* 2021. Vol. 165(1). P. 1–2. DOI: https://doi.org/10.1177/0194599820978247

12. Pejovic J., Severino C., Vigário M., Frota S. Prolonged COVID-19 related effects on early language development: A longitudinal study. *Infant Behavior and Development.* 2024. Vol. 75. URL: https://researchportal.ulisboa.pt/en/publications/prolonged-covid-19-related-effects-on-early-language-development-/

**REFERENCES:**

1. Birchenko, N. S. (2024). Dystantsiine navchannia ditei iz sensornoiu alaliiieiu [Distance learning of children with sensory alalia]. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*., 16, 216–221. https://doi.org/10.36074/logos-20.09.2024.042 [in Ukrainian].

2. Hladush, V., Kravchuk, I., & Kravchuk, L. (2025). Tsyfrovizatsiia navchalnoho protsesu ditei z porushenniamy slukhu i movlennia [Digitalization of the educational process of children with hearing and speech disorders]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky), 25, 81–108. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.81-108[in Ukrainian].

3. Kalmykova, L., Kharchenko, N., Kyuchukov, Kh., & Mysan, I. (2022). Vplyv movlennievo-movnoi kompetentnosti doshkilnykiv na uspishnist podalshoho ovolodinnia i rozvytku movlennia v shkoli: rezultaty porivnialnoho psykholinhvistychnoho analizu [The influence of speech-language competence of preschoolers on the success of subsequent language acquisition and development at school: results of a comparative psycholinguistic analysis]. Preschool Education: Global Trends, 2, 7–37. https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-7-37 [in Ukrainian].

4. Kolomoiets, T. H. (2023). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u lohopedychnii roboti [The use of digital technologies in speech therapy work]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 44, 17–23. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.03 [in Ukrainian].

5. Ribtsun, Yu. V. (2022). Zapobihty, zakhystyty, dopomohty. Dity z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v umovakh voiennoho stanu [Prevent, protect, help. Children with special speech needs under martial law]. Visnyk nauky ta osvity, 2(2), 201–112. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-2(2)-201-212 [in Ukrainian].

6. Feshchenko, O., & Shopsha, O. (2025). Osoblyvosti rozvytku komunikatyvnykh zdibnostei ditei doshkilnoho viku [Peculiarities of the development of communicative abilities of preschool children]. UNIVERSUM, 25, 560–568. Retrieved from https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/2203 [in Ukrainian].

7. Tsybulko, A. (2024). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u lohopedychnii roboti z ditmy z porushenniamy slukhu [The use of digital technologies in speech therapy work with children with hearing impairments]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, 216, 293–299. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-293-299 [in Ukrainian].

8. Cherednichenko, L. (2025). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist vchytelia-lohopeda yak suchasna vymoha tsyfrovoho suspilstva [Information and digital competence of the speech therapist as a modern requirement of the digital society]. Osvita. Innovatyka. Praktyka, 13(4), 79–83. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-011 [in Ukrainian].

9. Shchodo okremykh pytan orhanizatsii osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu [On certain issues of organizing the educational process under martial law]: Lyst MON Ukrainy vid 03.11.2023 № 1/17310-23. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/90390/ [in Ukrainian].

10. Champeaux, H., Mangiavacchi, L., Marchetta, F., Piccoli, L. (2022). Child development and distance learning in the age of COVID-19. Review of Economics of the Household, 20(3), 659–685. https://doi.org/10.1007/s11150-022-09606-w [in English].

11. Charney, S. A., Camarata, S. M., & Chern, A. (2021). Potential impact of the COVID-19 pandemic on communication and language skills in children. Otolaryngology – Head and Neck Surgery, 165(1), 1–2. https://doi.org/10.1177/0194599820978247 [in English].

12. Pejovic, J., Severino, C., Vigário, M., Frota, S. (2024). Prolonged COVID-19 related effects on early language development: A longitudinal study. Infant Behavior and Development, 75. Retrieved from https://researchportal.ulisboa.pt/en/publications/prolonged-covid-19-related-effects-on-early-language-development-/ [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 09.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 378.147:82 (1-87)
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.35

***Вікторія ТКАЧЕНКО***
*кандидат педагогічних наук,*
*викладач української мови та літератури, зарубіжної літератури,*
*Миколаївський юридичний фаховий коледж*
*Національного університету «Одеська юридична академія»*
*mia2010@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0001-7794-3136*

# МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ЧИТАННЯ

***Анотація. Метою** статі є простеження ефективності використання проєктного методу на заняттях з української та зарубіжної літератури для підвищення читацької мотивації студентів. **Методологія** дослідження базується на методах теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення наукових літературних джерел. Використано методи синтезу, аналізу та моделювання проєктного методу. Детально описано приклад проведення проєктного методу «Улюблена книга» серед студентів під час вивчення теми сучасної літератури на заняттях із зарубіжної літератури. Він складається з розповіді про книгу, яку студент прочитав поза навчальною програмою (романи, біографії, фантастику, фентезі, детективи, графічні романи тощо). Окреслено етапи підготовки студентів до виступу (10–15 хвилин) у вигляді презентації-відгуку, яка оформлюється як презентація PowerPoint, плакат, газета, брошура тощо. Визначено проблемні питання, які можуть виникати у студентів під час підготовки завдання, та надано загальний план, який допомагає розкрити основну інформацію: короткі відомості про автора, інформація про книгу, чому була вибрана саме ця книга. **Наукова новизна** статті полягає у проведенні проєктного методу із сучасної літератури, який полягає у залученні усіх студентів до проєкту, розширенні читацьких смаків, розвитку навичок самостійної роботи та творчих здібностей, формуванні впевненості в собі під час публічних виступів, умінні вести дискусію та адекватно сприймати критику, пошуку однодумців. **Висновки.** Установлено, що метод проєктів є ефективним для підвищення мотивації читацької компетентності серед студентів. Він дає змогу розширити межі вивчення літератури, індивідуалізувати виконання завдання, активно взаємодіяти з текстом, удосконалити навички самостійної роботи, розвивати творчий потенціал. Під час виконання проєктного завдання студенти використовують не лише знання з курсу зарубіжної літератури, а й з інших дисциплін, та набувають нових умінь та навичок. Проєкт допомагає перетворити звичайне прочитання творів на цікаве дослідження з подальшим обговоренням та пошуком однодумців. Перспективою подальших досліджень є використання методу проєктів під час вивчення інших тем та розділів зарубіжної літератури.*

***Ключові слова:** література, мотивація, читання, читацька компетенція, проєктний метод, сучасна література, зарубіжна література.*

***Victoria TKACHENKO***
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Lecturer at the Department of the Ukrainian Language and Literature, World Literature,*
*Mykolaiv Vocational Law College of National University "Odesa Law Academy"*
*mia2010@ukr.net*
***ORCID:** 0000-0001-7794-3136*

# THE METHOD OF PROJECTS AS AN EFFECTIVE MEANS OF INCREASING READING MOTIVATION

***Abstract. The purpose** of the article is to trace the effectiveness of using the project method in Ukrainian and Foreign Literature classes to increase students' reading motivation. The research **methodology** is based on the methods of theoretical analysis, systematization and generalization of scientific literary sources. The methods of synthesis, analysis and modeling of the project method are used. An example of conducting the project method «Favorite Book» among students while studying the topic of modern literature in Foreign Literature classes is described in detail. It consists of a story about a book that the student read outside the curriculum (novels, biographies, science fiction, fantasy, detectives, graphic*

© В. Ткаченко, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*novels, etc.). The stages of preparing students for a speech (10−15 minutes) in the form of a presentation-feedback, which is designed as a PowerPoint presentation, poster, newspaper, brochure, etc. Problematic issues that may arise for students during the preparation of the task are identified and a general plan is provided that helps to reveal the basic information: brief information about the author; information about the book; why this particular book was chosen.* ***The scientific novelty*** *of the article lies in the implementation of a project method in modern literature, which consists in involving all students in the project; expanding reading tastes; developing skills of independent work and creative abilities, forming self-confidence during public speeches; the ability to conduct a discussion and adequately perceive criticism; finding like-minded people.* ***Conclusions.*** *It has been established that the project method is effective for increasing the motivation of reading competence among students. It allows you to expand the boundaries of studying literature, individualize the completion of the task, actively interact with the text, improve independent work skills, and develop creative potential. When completing a project task, students use not only knowledge from the course of Foreign Literature, but also from other disciplines and acquire new skills and abilities. The project helps to turn the usual reading of works into an interesting study with subsequent discussion and search for like-minded people. Prospects for further research include the use of the project method when studying other topics and sections of foreign literature.*

***Key words:*** *literature, motivation, reading, reading competence, project method, modern literature, Foreign Literature.*

**Постановка проблеми.** Читання є невіддільною частиною нашого життя. Під час читання люди отримують нові знання; розвивають критичне мислення, навички самостійної роботи; розширюють світогляд, ознайомлюються з різними країнами, культурами та традиціями; проживають різні життя, ситуації та емоції разом з героями творів; учаться співчуттю, аналізу інформації, робити висновки. Проте сьогодні молодь усе більше переглядає короткі відео, спілкується невеличкими повідомленнями, що знижує концентрацію уваги. Читання книг стає складним і довгим процесом. Такі процеси сприяють зменшенню читацької активності. Отже, актуальним питанням залишається підвищення мотивації щодо формування читацької компетенції. Важливим елементом у цьому є заняття з української та зарубіжної літератури, які забезпечують її опанування.

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. Питання розвитку читацької компетенції досліджували науковці Н. Голуб, В. Мартиненко, О. Савченко, Н. Сметаннікова, Г. Токмань, А. Фасоля, Т. Яценко та ін. Вивченням ефективності використання методу проєктів (проєктного методу) займалися такі вітчизняні науковці, як О. Дьоміна, І. Зимня, О. Моісеєва, І. Олійник та ін.

**Мета статі** – простежити ефективність використання проєктного методу на заняттях з української та зарубіжної літератури для підвищення читацької мотивації студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Читацька компетенція – це «інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературною темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних орієнтацій, сформованих на матеріалі програмових художніх творів, а також здатність до цільового осмисленого застосування комплексу знань із літератури, набутих умінь і способів діяльності в майбутній професійній сфері та різних життєвих ситуаціях» [4, с. 258–259]. Отже, читацька компетентність є основою для опанування та розвитку вмінь та навичок, які застосовуються під час вивчення інших предметів та сприяють розвитку особистості.

Т. Корнілова роботі виділила складники читацької компетентності (табл. 1) [2].

Отже, читацька компетентність охоплює усі сфери життя. Проте вона не завжди мотивує студентів до читання.

В умовах значного навчального навантаження постає питання зниження мотивації до читання, оскільки велика кількість навчальних предметів, підготовка до НМТ, позакласна діяльність, гуртки зменшують кількість часу для якісного, вдумливого прочитання та аналізу художнього твору. Багато часу займають перегляд соціальних мереж, комп'ютерні ігри. Негативно на процес читання впливають й особисті якості, такі як невпевненість, сором'язливість, які найбільше проявляються під час обговорення прочитаного: виникає хвилювання, переживання, що неправильно буде сформульована думка, виникне помилка у вимові або наведенні певних фактів, і це буде негативно сприйнято співрозмовниками. Тож заняття із зарубіжної літератури покликані не лише ознайомити студентів із найкращими зразками художніх творів, а й створювати умови для розвитку вмінь та навичок вільного спілкування та подолання таких психологічних

Таблиця 1

**Складники читацької компетентності**

| № з/п | Складники | Види вираження |
|---|---|---|
| 1. | Технічне читання | Навички декодування, швидкість, правильність, виразність |
| 2. | Розуміння прочитаного | Здатність уловлювати основну думку, деталі, причинно-наслідкові зв'язки |
| 3. | Аналітичне мислення | Уміння критично оцінювати інформацію, робити висновки, ставити запитання |
| 4. | Творче мислення | Уміння використовувати інформацію для створення власних текстів, ідей, проєктів |
| 5. | Використання інформації з тексту | Пошук, аналіз, синтез, оцінка |
| 6. | Комунікативний | Взаємодія з текстом, висловлювання власних думок та почуттів, обмін інформацією з іншими людьми |
| 7. | Інтерес до читання | Мотивація до самостійного вивчення літератури |

бар'єрів. Отже, метою вивчення курсу зарубіжної літератури є «формування громадянина України, патріота свої держави з планетарним мисленням; розвиток у процесі читацької діяльності ключових і предметних компетентностей учнів, здатних вибрати для задоволення своїх інтелектуальних, духовних, естетичних та соціальних потреб якісний літературний твір, дати йому адекватну оцінку, виявити власну читацьку рефлексію; заохочення школярів до розширення кола читання, осягнення духовної та естетичної цінності літературних творів різних епох і країн, поглиблення культурно-пізнавальних інтересів учнів, усвідомлення ними ключової ролі художньої літератури в сучасному світі, націєтворчої функції художнього перекладу, ролі вітчизняних майстрів перекладу в духовному поступі України; виховання в учнів поваги до культурних надбань українського та інших народів, формування творчої особистості громадянина України з високим рівнем загальної культури, гуманістичним світоглядом, активною життєвою позицією, національною свідомістю» [1, с. 2].

Важливо зазначити, що інтереси молоді в тематичному та жанровому спрямуванні творів виходять за межі шкільної програми. Студенти не завжди проводять паралелі між темами та проблемами, порушеними у програмних творах, зі звичним життям, сьогоденням, оскільки такі твори здаються неактуальними, незрозумілими, які просто оповідають історії з інших часів, країн, культур. Через це деякі твори стають складними для прочитання, сприйняття й обговорення, що негативно впливає на мотивацію до вивчення літератури. Сьогодні серед підлітків переважають такі жанри, як сучасні романи, детективи, трилери, фентезі, комікси тощо. Отже, забезпечення ефективного формування читацької компетентності передбачає використання нових, нестандартних методів: проєктів, дискусій, живих журналів тощо. Такий вид діяльності сприяє збільшенню інтересу до читання.

Для того щоб залучити до читання та роботи над художніми творами здобувачів освіти, дієвим є використання проєктного методу.

Проєктний метод – це «система навчання, за якої студенти набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання поступово ускладнюваних практичних завдань-проєктів» [3, с. 79]. Основною метою проєктного методу є розвиток навичок самостійної роботи студентів у процесі виконання поставлених завдань та використання знань і вмінь з інших навчальних дисциплін.

Проєктний метод об'єднує новітні та традиційні форми та прийоми навчання: індивідуальні, парні, групові; велика кількість вправ; постановка та розв'язання проблемних питань; використання різних джерел інформації; проявлення творчих здібностей. Використання цього методу під час занять із літератури дає можливість проявити здібності кожному студенту незалежно від рівня його знань, умінь та підготовки з певної теми. Здібні студенти розширюють сферу використання своїх компетенцій поза програмою, а слабші отримують можливість проявити свої «сильні» боки через виконання нетипових завдань.

Удалим є проведення проєкту «Улюблена книга» під час вивчення розділу сучасної літератури. Він складається з розповіді про книгу, яку студент прочитав поза навчальною

програмою. Для цього студентами вибираються твори сучасної літератури. Проте можна розширити часовий відрізок. Для студентів проєкт є можливістю проявити себе, показати інший бік своєї особистості, знайти однодумців.

Час проведення проєкту встановлюється відповідно до кількості залучених студентів: одна група, кілька груп окремо чи потік. Проєкт проводиться протягом навчального семестру або року на заняттях з української та зарубіжної літератури або під час кураторських годин.

Викладач оголошує завдання за кілька тижнів або місяців (залежно від строків проведення проєкту) перед початком проведення проєктних занять. Таким чином, студенти мають час на вибір книги, яку бажають презентувати.

Вибір книги не базується лише на назві проєкту. Для презентації вибирається будь-яка книга із сучасної літератури, як зарубіжної, так і української:

– остання прочитана книга;

– улюблена книга;

– книга улюбленого автора;

– бестселер, який усі радять прочитати;

– книга, яка не сподобалася, але залишила багато вражень.

Важливим елементом у виборі книги є відсутність жанрових та тематичних обмежень. Це можуть бути детективи, фентезі, історичні романи, пригодницькі романи, любовні романи, дарк-романи, трилери, антиутопії, біографії, мемуари, збірки віршів, комікси, графічна проза, книги з психології та саморозвитку тощо. Таким чином, студенти розповідають про ту книгу, яку вони вибрали самостійно, а не повинні прочитати за навчальною програмою. Це є великим стимулом у виконанні проєкту та підвищує читацьку мотивацію вже на етапі обдумування, обговорення та уточнення умов вибору книги.

Ознайомлення з книгами, які читають студенти, дає змогу звернути їхню увагу на розгалуженість тематики та проблематики художніх творів. Цей аналіз допомагає провести паралелі з програмною літературою та знайти спільні риси. Тож сучасні твори стають своєрідними «перекладачами», які допомагають об’єднати та пояснити складні проблеми та питання простою та доступною мовою, зрозумілою молоді.

Також студенти мають можливість розповісти про серію книг. Під час такої презентації надається скорочена характеристика всієї серії, а не оповідь про кожну книгу окремо. Проте доцільно зробити акцент на тій частині, яка сподобалася найбільше.

Вільний вибір книги для презентації дає можливість студентам не лише розповісти про книгу, а й поділитися своїми інтересами, знайти однодумців, інколи показати себе з нового боку.

Варто зазначити, що під час вибору книг можуть виникати такі питання серед студентів:

– не можуть вибрати лише одну книгу;

– мало інформації про автора;

– не мають улюблену книгу;

– не люблять читати.

У цей момент необхідно визначити інтереси цього студента та знайти, як їх можна поєднати з творчим завданням.

Виступ учасники готують у вигляді презентації-відгуку, яка оформлюється як презентація PowerPoint, плакат, газета, брошура тощо. Студенти орієнтуються на презентацію у 10–15 хвилин. Час доповіді залежить від кількості учасників. Під час вибору книги та підготовки до презентації студенти спираються на загальний план, який розкриває основну інформацію та складається з таких пунктів:

1. Короткі відомості про автора:

– прізвище, ім'я;

– у якому жанрі/жанрах пише;

– премії;

– цікаві факти.

2. Інформація про книгу:

– назва (підзаголовок);

- рік виходу (фото різних видань);

– історія написання (коротко окреслюються основні моменти);

– наявність екранізацій чи театральних постановок;

– цікаві факти;

– цитати, які влучно передають зміст книги;

– сприйняття книги критиками.

3. Чому саме цю книгу вибрали (спираємося на питання):

– Чим зацікавила?

– Чим особлива?

– Чим сподобалася?

– Чи є моменти, які, навпаки, не подобаються?

– Чи радите її для прочитання?

Найважливішим правилом підготовки до виступу є розповідь про книгу, свої враження, емоції, а не переказування сюжету книги чи серії.

Також студенти мають можливість принести паперові книги для виставки. Інколи представлена експозиція з кількох різних видань.

Варто зазначити, що значна кількість творів сучасної літератури має екранізації або незабаром буде екранізована. У такому разі студенти долучають до презентації трейлер фільму або серіалу, що допомагає візуалізувати почуту інформацію. Також можна додати коротку порівняльну характеристику книги та фільму.

Після завершення презентації студенти мають можливість поставити питання доповідачу для поглиблення обговорення цікавого твору.

Проведення проєкту доводить, що молодь читає книги різних жанрів та обсягів, проводить аналіз та робить висновки з прочитаного. Якщо проєкт триває більше ніж кілька занять, то студенти мають можливість представити декілька подібних презентацій (наприклад, дві улюблені або останні прочитані книги, книги різних жанрів тощо). Зважаючи на це, збільшується інтерес до виконання проєкту. Після першої власної презентації та перегляду робіт одногрупників з'являються нові ідеї для розповіді про наступну книгу.

Перевагами проведення цього проєкту, окрім підвищення рівня мотивації до читання, є:

– розвиток навичок самостійної роботи;

– розвиток творчих здібностей студентів;

– розвиток уміння користуватися новими інформаційно-комунікаційними технологіями;

– формування упевненості в собі під час публічних виступів;

– розвивається вміння сприймати критику та з повагою ставитися до думки інших;

– розвивається вміння формулювати запитання;

– формується робота з голосом (гучність та темп мовлення, інтонація, паузи);

– розвиваються навички ведення дискусії;

– оновлення словникового запасу;

– ознайомлення з творами сучасної літератури;

– розширення читацьких смаків.

Також під час обговорення книг порушується й питання носія інформації, що значно впливає на процес читання. Студенти обговорюють, у якому форматі легше, зручніше читати книгу: паперову чи електронну.

У підсумку проєкту студенти ознайомлюються зі значною кількістю сучасної літератури різних жанрів, відкривають для себе нових авторів, складають список для прочитання, який включає й нові жанри, знаходять однодумців.

**Висновки.** Отже, метод проєктів є ефективним для підвищення мотивації читацької компетентності серед студентів. Він дає змогу розширити межі вивчення літератури, індивідуалізувати виконання завдання, активно взаємодіяти з текстом, удосконалити навички самостійної роботи, розвивати творчий потенціал. Під час виконання проєктного завдання студенти використовують не лише знання з курсу зарубіжної літератури, а й з інших дисциплін, та набувають нових умінь та навичок. Проєкт допомагає перетворити звичайне прочитання творів на цікаве дослідження з подальшим обговоренням та пошуком однодумців.

Перспективою подальших досліджень є використання методу проєктів під час вивчення інших тем та розділів зарубіжної літератури.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Зарубіжна література. 10–11 класи. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2022. Затверджено та надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2022 р. № 698).

2. Корнілова Т. Формування читацької компетентності: шлях до успішного навчання та розвитку. *Педагогічна Житомирщина*. 2024. № 2(34). С. 1–6. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2024/03/5.-%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%BD%D1%96%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0-75-.pdf

3. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. М. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

4. Яценко Т. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.

**REFERENCES:**

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). Zarubizhna literatura. 10-11 klasy. Riven standartu. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Foreign literature. Grades 10–11. Standard level. Curriculum for general secondary education institutions]. Zatverdzheno ta nadano hryf «Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy» (Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 03 serpnia 2022 r. № 698). [in Ukrainian].

2. Kornilova, T. (2024). Formuvannia chytatskoi kompetentnosti: shliakh do uspishnoho navchannia ta rozvytku [Formation of reading competence: the path to successful learning and development]. *Pedahohichna Zhytomyrshchyna*, 2(34), 1–6. Retrieved from: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2024/03/5.-%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%BD%D1%96%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0-75-.pdf [in Ukrainian].

3. Piekhota, O. M., Kiktenko, A. Z., & Liubarska, O. M. (2001). *Osvitni tekhnolohii: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Educational technologies: a teaching and methodological manual]*. A.S.K. 256 p. [in Ukrainian].

4. Yatsenko, T. (2016). *Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Trends in the development of methods of teaching Ukrainian literature in general education institutions (second half of the 20th – beginning of the 21st century)]*. Pedahohichna dumka. 360 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 30.06.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.07.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.9:316.6:352/354
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.36

***Любомира ТЯГУР***
*доктор філософії (PhD) у галузі «Соціальні та поведінкові науки. Психологія»,*
*доцент кафедри психології та особистісного розвитку,*
*Навчально-науковий інститут менеджменту та психології,*
*Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»*
*lyubomira107@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0001-5106-2920*

# ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ТА МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСТВА НА РІВНІ ГРОМАДИ

***Анотація. Мета статті** полягає у виявленні, систематизації та психологічній інтерпретації психологічних бар'єрів і мотиваційних детермінант готовності фахівців соціальної сфери до партнерства на рівні громади, репрезентованих в есе фахівців соціальної сфери. Актуальність дослідження зумовлена воєнними та післявоєнними трансформаціями українського суспільства, що посилюють потребу в координації зусиль психологів, освітян, соціальних педагогів і соціальних працівників у процесах підтримки, відновлення та розвитку громади. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел з якісними методами опрацювання текстового матеріалу: есе-аналізом, контент-аналізом, смисловим групуванням текстових фрагментів і психологічною інтерпретацією змісту. **Наукова новизна** полягає у тому, що готовність до партнерства на рівні громади розглянуто як внутрішньо суперечливе психологічне утворення, яке формується на перетині психологічних бар'єрів і мотиваційних детермінант. Показано, що ці чинники не існують ізольовано, а формують єдину динамічну систему внутрішніх суперечностей і смислових опор, яка визначає характер партнерської готовності. **Висновки.** Установлено, що до основних бар'єрів належать емоційне виснаження, дефіцит внутрішнього ресурсу, переживання безсилля, сумнів у професійній спроможності, невизначеність і страх змін. Мотиваційні детермінанти проявляються через орієнтацію на допомогу іншому, прагнення до взаємопідтримки, переживання професійної місії, віру у спільне відновлення, цінність громади як простору змін та установку на розвиток і адаптацію. У більшості есе простежується напруга між тенденцією до самозбереження та тенденцією до виходу у спільність. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання для розроблення програм психологічної підтримки фахівців соціальної сфери, профілактики емоційного виснаження та розвитку готовності до партнерської взаємодії у громаді.*

***Ключові слова:** психологічні бар'єри, мотиваційні детермінанти, готовність до партнерства, громада, фахівці соціальної сфери, есе-аналіз, професійна місія, взаємопідтримка.*

***Liubomyra TIAHUR***
*Doctor of Philosophy (PhD) in the field of "Social and Behavioral Sciences. Psychology",*
*Associate Professor at the Department of Psychology and Personal Development,*
*Educational and Scientific Institute of Management and Psychology of the State Higher Educational Institution "University of Educational Management"*
*lyubomira107@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0001-5106-2920*

# PSYCHOLOGICAL BARRIERS AND MOTIVATIONAL DETERMINANTS OF READINESS FOR PARTNERSHIP AT THE COMMUNITY LEVEL

***Abstract. The aim** of the article is to identify, systematize, and psychologically interpret the psychological barriers and motivational determinants of social sphere specialists' readiness for partnership at the community level as represented in their essays. The relevance of the study is determined by wartime and postwar transformations in Ukrainian society, which intensify the need to coordinate the efforts of psychologists, educators, social pedagogues, and social workers in the processes of community support, recovery, and development. The **research methodology** is based on the combination of analysis, generalization, and systematization of scientific sources with qualitative methods of textual data processing: essay analysis, content analysis, semantic grouping of text fragments, and psychological*

© Л. Тягур, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*interpretation of their content.* ***The scientific novelty*** *lies in the fact that readiness for partnership at the community level is considered as an internally contradictory psychological formation that emerges at the intersection of psychological barriers and motivational determinants. It is shown that these factors do not exist separately but form a single dynamic system of internal contradictions and meaning-making supports that determines the nature of partnership readiness.* ***Conclusions.*** *The main barriers include emotional exhaustion, a lack of internal resources, feelings of helplessness, doubts about professional competence, uncertainty, and fear of change. Motivational determinants are manifested through an orientation toward helping others, striving for mutual support, experiencing professional mission, belief in collective recovery, valuing the community as a space for change, and an orientation toward development and adaptation. Most essays reveal tension between the tendency toward self-preservation and the tendency toward moving into community. The practical significance of the results lies in their possible use for developing psychological support programs for social sphere specialists, preventing emotional exhaustion, fostering readiness for partnership interaction in the community, and improving the professional training of helping professionals.*

***Key words:*** *psychological barriers, motivational determinants, readiness for partnership, community, social sphere specialists, essay analysis, professional mission, mutual support.*

**Постановка проблеми.** Воєнні та післявоєнні трансформації українського суспільства посилюють значення партнерства на рівні громади як механізму спільного реагування на соціальні виклики, відновлення людського потенціалу та координації зусиль фахівців соціономічної сфери. У сучасних умовах психологи, соціальні педагоги, освітяни, соціальні працівники та інші представники допомагаючих професій дедалі частіше діють не лише в межах індивідуальної професійної ролі, а й у просторі громади, де від них очікується готовність до співпраці, узгодження дій, взаємної підтримки, участі у спільному ухваленні рішень та включення у процеси колективного відновлення.

Водночас сама наявність професійного досвіду, ціннісних орієнтацій чи навіть усвідомлення суспільної значущості партнерства ще не гарантує реальної готовності фахівця до такої взаємодії. У практиці професійної діяльності партнерство нерідко ускладнюється внутрішніми психологічними бар'єрами: емоційним виснаженням, недовірою, страхом додаткової відповідальності, переживанням безсилля, невпевненістю у власній ефективності, звуженням професійної активності до індивідуальних завдань. Водночас у фахівців можуть зберігатися або посилюватися мотиваційні детермінанти, що, навпаки, спонукають до партнерської взаємодії: прагнення бути корисним спільноті, потреба у спільній дії, орієнтація на взаємопідтримку, відчуття професійної місії, цінність причетності до відновлення громади.

Таким чином, готовність до партнерства на рівні громади постає не як лінійний наслідок професійної підготовленості, а як результат складної внутрішньої взаємодії стримувальних і спонукальних психологічних чинників. Саме ця внутрішня суперечність є особливо важливою в умовах тривалого соціального напруження, коли один і той самий фахівець може одночасно відчувати потребу в кооперації та уникати її через утому, перевантаження чи брак довіри. У зв'язку із цим наукового значення набуває дослідження не лише ресурсів або зовнішніх умов партнерства, а саме психологічних бар'єрів і мотиваційних детермінант, що визначають готовність особистості включатися у спільну діяльність на рівні громади.

Особливу евристичну цінність для такого аналізу мають есе-рефлексії фахівців соціальної сфери, оскільки вони дають змогу виявити приховані смисли, внутрішні сумніви, мотиви, переживання, ціннісні орієнтири та способи осмислення власної ролі у громаді. Саме в наративному самовираженні найбільш виразно проступає не лише декларована готовність до співпраці, а й ті психологічні бар'єри, які можуть її обмежувати, а також ті мотиваційні підстави, котрі підтримують прагнення до партнерства навіть у складних соціальних умовах.

Отже, постає потреба у спеціальному психологічному аналізі того, які саме бар'єри та мотиваційні детермінанти репрезентовані в есе фахівців соціальної сфери і яким чином їх поєднання пов'язане з готовністю до партнерства на рівні громади. Такий підхід дає змогу поглибити розуміння внутрішньої структури партнерської готовності та уточнити психологічні механізми її формування в умовах воєнного і післявоєнного суспільства.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** У сучасному науковому дискурсі готовність до партнерства на рівні громади дедалі частіше розглядається не лише як організаційна

чи професійно-комунікативна компетентність, а й як складне психологічне утворення, що формується на перетині мотиваційних, ціннісно-смислових, емоційно-регулятивних і соціально-поведінкових чинників. Особливої актуальності така проблематика набуває щодо фахівців соціономічної сфери, професійна діяльність яких пов'язана з допомогою людям, координацією взаємодії, фасилітацією підтримки та включенням у процеси відновлення громади. У цьому контексті партнерство постає не лише як інституційна вимога, а й як форма професійної взаємодії, що потребує довіри, відкритості, готовності до спільної відповідальності та наявності внутрішніх мотиваційних підстав для кооперації [5; 10].

У зарубіжних дослідженнях міжпрофесійної та міжсекторальної співпраці наголошується, що ефективне партнерство гальмується як структурними, так і психологічними бар'єрами. Серед найтиповіших перешкод називають дефіцит часу, недостатню підготовку до взаємодії, нечіткість професійних ролей, труднощі комунікації, страх утрати професійної автономії та побоювання щодо розмивання професійної ідентичності. Водночас до чинників, що полегшують партнерство, відносять визнання компетентності інших учасників взаємодії, спільне бачення цілей, підтримувальне лідерство, усталені комунікативні механізми, організаційну підтримку та досвід спільного розв'язання проблем [9; 11]. Такий підхід є важливим для осмислення готовності до партнерства саме як результату співвідношення стримувальних і фасилітативних чинників, а не лише як наслідку формальної професійної підготовки.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням психологічного стану представників допомагаючих професій як передумови їхньої здатності до взаємодії та залученості у спільну діяльність. У систематичних оглядах, присвячених соціальним працівникам, показано, що емоційне виснаження, перевантаження, конфлікт ролей, віктимізація на робочому місці, недостатня соціальна підтримка та зниження професійного благополуччя істотно послаблюють професійну активність і можуть виступати психологічними бар'єрами до продуктивної співпраці. Натомість резильєнтність, самодогляд, соціальна підтримка, відчуття приналежності та позитивний зв'язок із громадою розглядаються як захисні чинники, що підтримують включення у спільні практики та знижують ризик вигорання [6; 7]. Отже, бар'єри готовності до партнерства доцільно розглядати не лише як індивідуальні установки чи побоювання, а й як наслідок виснаження ресурсів та погіршення суб'єктивного професійного стану.

Теоретичне пояснення мотиваційних детермінант партнерської готовності може бути посилене через положення теорії самодетермінації, відповідно до якої стійка внутрішня мотивація підтримується за умов задоволення базових психологічних потреб в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими [10]. Саме тому готовність фахівця вступати у партнерську взаємодію на рівні громади доцільно пов'язувати не лише з усвідомленням соціальної значущості такої взаємодії, а й із переживанням власної спроможності, суб'єктності та смислової причетності до спільної справи. Своєю чергою, JD-R-теорія дає змогу інтерпретувати співвідношення бар'єрів і мотиваційних чинників через баланс професійних вимог та ресурсів: надмірні вимоги підсилюють виснаження, тоді як особистісні й організаційні ресурси підтримують залученість, ініціативність та готовність до кооперації [5]. У межах ресурсного підходу С. Гобфолла це також узгоджується з положенням про те, що загроза втрати ресурсів або їх дефіцит знижують готовність особистості до додаткового включення у складні форми взаємодії, тоді як наявність ресурсів підвищує здатність до конструктивної активності [8].

В українських дослідженнях проблема готовності фахівців соціальної сфери до взаємодії у громаді найчастіше аналізується через категорії життєстійкості, професійної стійкості, міжвідомчої співпраці, соціального партнерства, згуртованості громади та організації соціальної роботи в територіальній громаді. Праці О. М. Кокуна та співавторів розкривають значення життєстійкості фахівців соціономічних професій як важливого ресурсу збереження ефективності в умовах тривалого стресу, невизначеності та підвищеного емоційного навантаження [3]. У вітчизняних виданнях із соціальної роботи також підкреслюється роль координації суб'єктів

допомоги, міждисциплінарної взаємодії, партнерської мережі та громадоорієнтованого підходу в організації підтримки населення [1; 2]. Вище наведені праці створюють важливе тло для розуміння партнерства як суспільно значущої та професійно необхідної форми діяльності, однак психологічні механізми внутрішньої готовності до нього розроблені ще недостатньо.

Водночас аналіз наявних публікацій свідчить, що у фокусі більшості досліджень перебувають або зовнішні умови ефективної співпраці, або загальні професійні ресурси фахівців, тоді як внутрішня взаємодія психологічних бар'єрів і мотиваційних детермінант готовності до партнерства на рівні громади залишається недостатньо з'ясованою. Ще менш розробленим є питання того, як ці бар'єри і мотиваційні спонукання проявляються у наративній саморефлексії фахівців соціальної сфери, тобто в текстах, де вони самі описують свої сумніви, переживання, наміри, цінності, очікування та смисли професійної участі у житті громади. Саме тому есе-аналіз дає змогу виявити не лише декларовані установки на співпрацю, а й приховані внутрішні суперечності між прагненням до партнерства та психологічними труднощами, які його стримують, та й зумовлюють доцільність спеціального дослідження психологічних бар'єрів та мотиваційних детермінант готовності до партнерства на рівні громади за матеріалами есе.

**Мета статті** полягає у виявленні, систематизації та психологічній інтерпретації бар'єрів і мотиваційних детермінант готовності до партнерства на рівні громади, репрезентованих в есе фахівців соціальної сфери.

У дослідженні використано аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел, а також якісні методи опрацювання текстового матеріалу: есе-аналіз, контент-аналіз, смислове групування текстових фрагментів і психологічну інтерпретацію змісту. Емпіричну основу становили есе учасників Всеукраїнського конкурсу «Світ буде іншим. Ким я себе бачу в новій реальності» [4]. Використані методи дають змогу виявити психологічні бар'єри та мотиваційні детермінанти готовності фахівців соціальної сфери до партнерства на рівні громади, репрезентовані в текстах есе.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті дослідження готовності фахівців соціальної сфери до партнерства на рівні громади особливого значення набуває аналіз тих внутрішніх чинників, які або підтримують включення у взаємодію, або, навпаки, ускладнюють його. Ідеться насамперед про психологічні бар'єри та мотиваційні детермінанти, що визначають внутрішню налаштованість фахівця на співпрацю, спільну відповідальність і кооперацію. Такий ракурс дає змогу розглядати готовність до партнерства не як формальну установку на взаємодію, а як складне психологічне утворення, у якому поєднуються спонукальні та стримувальні тенденції, емоційно-регулятивні стани, ресурсні можливості та смислові орієнтири [5].

Теоретично важливим є те, що партнерська готовність не зводиться лише до декларативного визнання цінності співпраці. Вона передбачає внутрішню здатність фахівця входити у взаємодію з іншими суб'єктами громади, витримувати напругу спільної відповідальності, довіри, координації та невизначеності, а також зберігати орієнтацію на спільне благо в умовах професійного й соціального напруження. Саме тому в центрі аналізу мають бути не лише зовнішні організаційні умови партнерства, а й внутрішні психологічні механізми, що підтримують або блокують готовність до нього [9; 11].

Одним із ключових теоретичних орієнтирів для осмислення психологічних бар'єрів є ресурсний підхід. У межах теорії збереження ресурсів С. Гобфолла вважається, що в умовах загрози втрати ресурсів або їх фактичного виснаження людина прагне мінімізувати додаткові витрати й звужує активність до тих форм поведінки, які здаються необхідними для самозбереження [8]. Для фахівців соціальної сфери це означає, що емоційне виснаження, переживання безсилля, дефіцит підтримки, нестача часу, тривале перебування у стресових умовах та зниження суб'єктивного відчуття професійної спроможності можуть істотно ускладнювати включення у партнерську взаємодію. За таких умов навіть соціально значуща і цінно прийнятна співпраця може переживатися як додатковий тягар, а не як ресурс.

У цьому сенсі психологічні бар'єри до партнерства доцільно розглядати як прояви

ресурсного дефіциту, що обмежує відкритість до кооперації, знижує готовність до розподіленої відповідальності та посилює тенденцію до зосередження на власному втриманні. Такий погляд узгоджується і з українськими дослідженнями життєстійкості фахівців соціономічних професій, у яких підкреслюється, що здатність ефективно діяти в напружених умовах залежить від рівня внутрішньої стійкості, саморегуляції, підтримки та збереження психологічного ресурсу [3]. Відповідно, бар'єри партнерської готовності можуть мати не лише ціннісне чи смислове, а й виразно ресурсне походження.

Не менш значущим для дослідження є мотиваційний підхід. Згідно з теорією самодетермінації, стійка активність людини підтримується тоді, коли задовольняються її базові психологічні потреби в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими [10]. У площині партнерства на рівні громади це означає, що готовність до взаємодії посилюється тоді, коли фахівець не лише розуміє суспільну значущість співпраці, а й відчуває себе здатним діяти, бачить смисл спільної діяльності та переживає свою включеність у систему значущих міжособистісних і професійних зв'язків. Отже, мотиваційні детермінанти партнерської готовності пов'язані не лише із зовнішнім обов'язком чи функціональною необхідністю, а й із глибинним внутрішнім прийняттям взаємодії як особистісно й професійно значущої.

Саме тому мотиваційними детермінантами готовності до партнерства можуть виступати професійна місія, орієнтація на допомогу іншому, прагнення до взаємопідтримки, цінність участі у спільному благополуччі, переживання причетності до громади, віра у можливість колективного відновлення та установка на розвиток у змінених умовах [10]. У цій логіці мотиваційні детермінанти є не просто позитивними установками, а внутрішніми смисловими опорами, що підтримують партнерську готовність навіть у ситуаціях, коли зовнішні умови залишаються складними, а особистий емоційний стан – нестабільним.

Вагомим теоретичним орієнтиром є також JD-R-підхід, який дає змогу розглядати готовність до партнерства як результат співвідношення професійних вимог і ресурсів середовища. Як зазначають А. Баккер, Е. Демеруті та А. Санс-Вергел [5], високі вимоги роботи: емоційне напруження, часовий дефіцит, рольова перевантаженість, постійна невизначеність можуть призводити до виснаження, тоді як ресурси: автономія, підтримка, визнання, якісна комунікація та можливість впливати на процеси підсилюють залученість і продуктивну активність. У контексті нашої теми це дає підстави вважати, що готовність до партнерства не є сталою особистісною рисою, а формується динамічно, залежно від того, наскільки професійне середовище підтримує або, навпаки, послаблює внутрішню налаштованість фахівця на співпрацю.

Таким чином, психологічні бар'єри і мотиваційні детермінанти варто розглядати не як дві ізольовані групи чинників, а як елементи єдиної системи регуляції партнерської готовності. Бар'єри у цій системі пов'язані з виснаженням, тривогою, сумнівом у власній ефективності, недовірою, страхом додаткової відповідальності, рольовою невизначеністю та дефіцитом внутрішнього ресурсу. Мотиваційні детермінанти, своєю чергою, репрезентують смислові та ціннісні підстави взаємодії: орієнтацію на співпрацю, взаємодопомогу, професійну місію, причетність до громади та готовність брати участь у її відновленні [3; 7; 10].

Додатково важливим є звернення до досліджень міжпрофесійної співпраці, у яких партнерська взаємодія аналізується через поєднання бар'єрів і фасилітаторів. Як показують огляди, до основних перешкод належать нестача часу, нечіткість ролей, труднощі комунікації, страхи щодо професійної ідентичності та недостатня організаційна підтримка. Водночас серед чинників, що сприяють співпраці, виокремлюють взаємне визнання, спільне бачення мети, підтримувальне лідерство та налагоджену комунікацію [9; 11]. Для нашого дослідження цей підхід є важливим тому, що дає змогу побачити психологічні бар'єри не лише як індивідуальні переживання, а й як феномени, що виникають на перетині особистісного досвіду та професійного контексту. Водночас мотиваційні детермінанти постають як пов'язані з довірою, відчуттям спільності мети та переживанням власної значущості у взаємодії.

Отже, у межах цієї статті психологічні бар'єри доцільно розуміти як внутрішні стани,

переживання та установки, що ускладнюють включення фахівця у взаємодію, послаблюють його відкритість до співпраці та звужують готовність до спільної відповідальності. Натомість мотиваційні детермінанти слід розглядати як внутрішні смислові та ціннісні спонукання, що підтримують орієнтацію на співпрацю, взаємодопомогу, причетність до громади, професійну місію та спільне відновлення. Саме таке розуміння створює теоретичну основу для подальшої інтерпретації смислових маркерів, виявлених у текстах есе, де готовність до партнерства постає як результат складної взаємодії уразливості, ресурсних обмежень, професійного смислу та внутрішньої орієнтації на спільну дію.

У контексті окреслених теоретичних орієнтирів особливого значення набуває аналіз того, яким чином психологічні бар'єри та мотиваційні детермінанти співіснують у наративному самовираженні фахівців соціальної сфери, і саме якісний аналіз есе учасників Всеукраїнського конкурсу «Світ буде іншим. Ким я себе бачу в новій реальності» [4] дає підстави стверджувати, що готовність фахівців соціальної сфери до партнерства на рівні громади має не лінійний, а внутрішньо суперечливий характер. У текстах есе вона постає як динамічне утворення, у якому психологічні бар'єри не виключають мотиваційних детермінант, а співіснують із ними, формуючи складну внутрішню структуру партнерської готовності. Ідеться не про однозначну готовність або неготовність до взаємодії, а про поєднання виснаження, тривоги, сумнівів, невизначеності з одночасним прагненням бути корисним, підтримувати інших, зберігати людяність і брати участь у спільному відновленні громади.

Одним із найтиповіших варіантів такого поєднання є співіснування емоційного виснаження з орієнтацією на допомогу іншому. Так, у есе Ганни Акименко [11, с. 14–16] прямо зазначено, що «втома та вигорання можуть стати перешкодами», однак увесь текст водночас побудований навколо ідеї внутрішньої стійкості, самопідтримки й готовності залишатися джерелом допомоги для інших. Подібне поєднання бачимо і в есе Галини Корсун [4, с. 93–96], де з'являється образ «емоційно виснаженого та нересурсного педагога», але водночас зберігається уявлення про вчителя і психолога як про того, хто має підтримувати інших і залишатися моральною опорою у кризових умовах. Близьку логіку демонструє і есе Тетяни Кириченко [4, с. 79–81], у якому поряд із маркерами «тривожності», «втоми», «психоемоційного вигорання», «відчуття безсилля» простежується чітка орієнтація на психологічну підтримку дітей, батьків і дорослих у ситуації війни, даючи підстави інтерпретувати готовність до партнерства як таку, що може зберігатися на ціннісному рівні навіть за умов зниженого емоційного ресурсу.

Інший важливий тип поєднання пов'язаний із переживанням безсилля або дефіциту внутрішнього ресурсу за одночасного збереження мотивації до включення у спільне відновлення. В есе Альони Пятуніної [4, с. 157–160] акцентовано біль, невизначеність і те, що «більшість українців має знижений рівень внутрішнього ресурсу», однак текст орієнтований не на відмову від взаємодії, а на пошук внутрішніх підстав для подальшого руху та відновлення. Подібна логіка простежується в есе Людмили Габенко [4, с. 41–43], де образи болю, утрати, страху й емоційного вигорання поєднуються з наголосом на людяності, співпереживанні та необхідності бути поруч із тими, хто переживає кризу. У цьому разі мотиваційні детермінанти не усувають бар'єр, а виконують компенсаторну функцію, не даючи переживанню виснаження перерости в повну відмову від соціальної включеності.

Суттєвою особливістю структури готовності є також поєднання сумніву у власній професійній спроможності із внутрішнім прагненням залишатися у професійній ролі та бути корисним іншим. Найвиразніше це виявляється в есе Олени Мазур [4, с. 128–132], де авторка визнає: «Були моменти, коли я сумнівалася, чи зможу бути психологом», однак сам текст не завершується відмовою від професійної місії, а, навпаки, демонструє прагнення втриматися в ній і надалі бути потрібною людям. Близький варіант внутрішньої суперечності простежується й у есе Юлії Ковальчук [4, с. 87–89], де з'являються образи крайньої втоми, абсурду й внутрішнього «ступору», але водночас не зникає намагання зберегти професійне самоусвідомлення і продовжити смисловий пошук власного місця в новій реальності. Отже, сумнів тут не руйнує повністю

мотиваційну основу професійної взаємодії, а радше вказує на напруження між внутрішньою вразливістю та збереженням ціннісної орієнтації на допомогу.

Окремої уваги заслуговує поєднання невизначеності й тривоги з потребою у взаємопідтримці та збереженні зв'язку з іншими. В есе Надії Стоцької [4, с. 179–183] життя в умовах невизначеності описується через ризики перевтоми, емоційного вигорання та навіть депресивного стану, однак ця тривожна картина не веде до замикання в собі, а радше підкреслює потребу в психологічній підтримці й збереженні стійкості. У Наталії Умерової [4, с. 197–200] «моменти невизначеності» поєднуються з мотивами внутрішньої гнучкості й необхідності не втрачати здатності бути в контакті з іншими. Схожу конфігурацію демонструє есе Тетяни Кузнєцової [4, с. 104–105], де нова реальність постає як простір, у якому «стара система координат більше не працює, а нова ще лише формується», однак саме ця нестабільність стимулює потребу в переосмисленні професійної ролі й пошуку нових способів бути корисною іншим. У цьому виявляється важлива закономірність: невизначеність не завжди блокує готовність до партнерства, але змінює її характер, роблячи більш емоційно напруженою та залежною від переживання підтримки й зв'язку.

Ще один тип поєднання можна описати як напругу між страхом змін і водночас усвідомленням необхідності особистісного й професійного оновлення. В есе Олесі Толкачової [4, с. 191–196] прямо фіксуються страх змін, неготовність навчатися новому, а також супровідні переживання тривоги, самотності, розчарування й утрати опори. Проте сам текст не обмежується констатацією бар'єра, у ньому також звучить мотив необхідності внутрішньої трансформації й пристосування до нової реальності. Подібне бачимо і в есе Олексія Шадріна [4, с. 219–223], де «надмірний страх перед змінами» описується як чинник соціальної атомізації й дезадаптації, але саме це усвідомлення виводить автора до ідеї потреби нових моделей взаємодії та відповідальності. Близький за смислом матеріал містить і есе Лариси Борсяк [4, с. 25–26], де страх новизни й зміни названо безпосередньо, однак сама авторська логіка вибудовується навколо необхідності правильної трансформації попереднього досвіду. Таким чином, страх змін у цих есе не лише блокує партнерську готовність, а й стає тлом для актуалізації мотивації до переосмислення взаємодії.

В окремих есе виразно простежується поєднання особистісної уразливості з етикою служіння та професійної місії. У Дар'ї Швидкіної [4, с. 228–232] образи страху, втоми, внутрішнього спустошення та емоційного виснаження педагогів і батьків супроводжуються орієнтацією на підтримку колег, дітей і сімей, а також на поширення психологічної чутливості до станів інших. Подібно в есе Тетяни Кириченко [4, с. 79–81] професійна роль психолога осмислюється як «психологічний фронт», де фахівець, попри власну втому й перевантаження, не відмовляється від місії підтримки. Це означає, що навіть за наявності виражених бар'єрів мотиваційний складник готовності до партнерства може зберігатися завдяки етичному переживанню своєї ролі як того, хто має бути не лише фахівцем, а й учасником спільноти підтримки.

Отже, результати якісного аналізу дають змогу стверджувати, що структура готовності фахівців соціальної сфери до партнерства на рівні громади в есе репрезентована як поле взаємодії двох протилежно спрямованих тенденцій. З одного боку, це тенденція до самозбереження, яка проявляється через виснаження, тривогу, сумнів, страх змін, невизначеність і дефіцит внутрішнього ресурсу. З іншого – тенденція до виходу в спільність, що виявляється через прагнення допомагати, бути корисним, підтримувати інших, брати участь у відновленні громади, зберігати людяність і не втрачати професійну місію. Саме баланс між цими двома тенденціями визначає реальний стан партнерської готовності. У тих есе, де мотиваційні детермінанти переважають або компенсують психологічні бар'єри, готовність до партнерства набуває більш зрілого і діяльнісного характеру; там, де бар'єри домінують, вона лишається переважно ціннісною або декларативною. Отже, психологічні бар'єри й мотиваційні детермінанти не існують ізольовано, а формують єдину динамічну систему внутрішніх суперечностей, компенсацій і смислових опор, що й визначає особливості готовності до партнерської взаємодії на рівні громади.

**Висновки.** Результати дослідження засвідчили, що готовність фахівців соціальної сфери до партнерства на рівні громади є складним психологічним утворенням, у структурі якого поєднуються психологічні бар'єри та мотиваційні детермінанти. До основних бар'єрів належать емоційне виснаження, дефіцит внутрішнього ресурсу, переживання безсилля, сумнів у професійній спроможності, невизначеність і страх змін. Водночас мотиваційні детермінанти проявляються через орієнтацію на допомогу іншому, прагнення до взаємопідтримки, переживання професійної місії, віру у спільне відновлення, цінність громади як простору змін та установку на розвиток і адаптацію.

Установлено, що психологічні бар'єри й мотиваційні детермінанти не існують ізольовано, а формують єдину динамічну систему внутрішніх суперечностей і смислових опор. Саме співвідношення тенденції до самозбереження і тенденції до виходу в спільність визначає характер готовності до партнерства: за переважання мотиваційних детермінант вона набуває більш діяльнісного характеру, тоді як за домінування бар'єрів залишається переважно ціннісною або декларативною.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості їх використання для розроблення програм психологічної підтримки фахівців соціальної сфери та розвитку готовності до партнерської взаємодії в громаді. Перспектива подальших досліджень пов'язана з розширенням корпусу есе, уточненням індикаторів психологічних бар'єрів і мотиваційних детермінант, а також із поєднанням якісного есе-аналізу з кількісними психодіагностичними методами.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Актуальні питання соціальної роботи / за ред. О. В. Епель, Т. Л. Лях, І. С. Силантьєвої. РІК-У, 2023. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/1/O_%20Epel_T_Liakh_I_Silantieva_APSR_FPSRSO_KSPSR.pdf.pdf

2. Пєша І. В., Сопівник І. В., Вакуленко О. В., Овдій Н. М. Соціальна робота у територіальній громаді : навчальний посібник. Київ : НУБіП України, 2024. 305 с. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi83/0062385.pdf

3. Психофізіологічні закономірності життєстійкості фахівців соціономічних професій / за ред. О. М. Кокуна. Видавець Вікторія Кундельська, 2021. URL: https://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/Kokun.pdf

4. Світ буде іншим. Ким я себе бачу в новій реальності : збірник навчально-методичних матеріалів за результатами Всеукраїнського конкурсу есе / уклад. А. Москальова, М. Москальов, Л. Тягур. Київ : ЮСТОН, 2025. 240 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747148/

5. Bakker A. B., Demerouti E., Sanz-Vergel A. I. Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2023. Vol. 10. P. 25–53. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933

6. Chaves-Montero A., Moreno-Carmona N. D., Martínez-Muñoz M. Analysis of the predictors and consequential factors of emotional exhaustion among social workers: A systematic review. *Healthcare*. 2025. Vol. 13, no. 5. Article 552. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare13050552

7. Henriques J., Luís S., Rivero C., Gonçalves S. P., Tavares L. P., Marujo H. Á. The impact of community resilience, well-being, and community attachment on human service workers' burnout. *Journal of Social Work*. 2024. Vol. 24, no. 3. P. 322–338. DOI: https://doi.org/10.1177/14680173231225113

8. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, no. 3. P. 513–524. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

9. Rawlinson C., Carron T., Cohidon C., Arditi C., Hong Q. N., Pluye P., Gilles I., Peytremann-Bridevaux I. An overview of reviews on interprofessional collaboration in primary care: Barriers and facilitators. *International Journal of Integrated Care*. 2021. Vol. 21, no. 2. Article 32. DOI: https://doi.org/10.5334/ijic.5589

10. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Article 101860. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

11. Wei H., Horns P., Sears S. F., Huang K., Smith C. M., Wei T. L. A systematic meta-review of systematic reviews about interprofessional collaboration: Facilitators, barriers, and outcomes. *Journal of Interprofessional Care*. 2022. Vol. 36, no. 5. P. 735–749. DOI: https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1973975

**REFERENCES:**

1. Epel, O. V., Liakh, T. L., & Sylantieva, I. S. (2023). Aktualni pytannia sotsialnoi roboty [Current issues of social work]. RIK-U. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/1/O_%20Epel_T_Liakh_I_Silantieva_APSR_FPSRSO_KSPSR.pdf.pdf [in Ukrainian].

2. Piesha, I. V., Sopivnyk, I. V., Vakulenko, O. V., & Ovdii, N. M. (2024). Sotsialna robota u terytorialnii hromadi [Social work in the territorial community]. Vydavnychyi tsentr NUBiP Ukrainy. Retrieved from https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi83/0062385.pdf [in Ukrainian].

3. Kokun, O. M. (2021). Psykhofiziolohichni zakonomirnosti zhyttiestiikosti fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Psychophysiological patterns of resilience of specialists in socionomic professions]. Vydavets Viktoriia Kundelska. Retrieved from https://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/Kokun.pdf [in Ukrainian].

4. Moskaliova, A., Moskaliov, M., & Tiahur, L. (2025). Svit bude inshym. Kym ya sebe bachu v novii realnosti: Zbirnyk navchalno-metodychnykh materialiv za rezultatamy Vseukrainskoho konkursu ese [The world will be different. Who I see myself as in the new reality: Collection of educational and methodological materials based on the results of the All-Ukrainian essay competition]. YUSTON. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747148/ [in Ukrainian].

5. Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior,* 10, 25–53. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933 [in English].

6. Chaves-Montero, A., Moreno-Carmona, N. D., & Martínez-Muñoz, M. (2025). Analysis of the predictors and consequential factors of emotional exhaustion among social workers: A systematic review. *Healthcare, 13*(5), Article 552. https://doi.org/10.3390/healthcare13050552 [in English].

7. Henriques, J., Luís, S., Rivero, C., Gonçalves, S. P., Tavares, L. P., & Marujo, H. Á. (2024). The impact of community resilience, well-being, and community attachment on human service workers' burnout. *Journal of Social Work, 24*(3), 322–338. https://doi.org/10.1177/14680173231225113 [in English].

8. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513 [in English].

9. Rawlinson, C., Carron, T., Cohidon, C., Arditi, C., Hong, Q. N., Pluye, P., Gilles, I., & Peytremann-Bridevaux, I. (2021). An overview of reviews on interprofessional collaboration in primary care: Barriers and facilitators. *International Journal of Integrated Care, 21*(2), Article 32. https://doi.org/10.5334/ijic.5589 [in English].

10. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61,* Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860 [in English].

11. Wei, H., Horns, P., Sears, S. F., Huang, K., Smith, C. M., & Wei, T. L. (2022). A systematic meta-review of systematic reviews about interprofessional collaboration: Facilitators, barriers, and outcomes. *Journal of Interprofessional Care, 36*(5), 735–749. https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1973975 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 01.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.07.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 378.147:373.2/.3:613
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.37

***Ірина ФАСТОВЕЦЬ***
*викладач фізичного виховання,*
*Комунальний заклад Київської обласної ради*
*«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»*
*fastovets.ira12@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-7437-8263*

# ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

***Анотація. Мета статті*** *полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування здоров'язбережувального освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти, визначенні його сутнісних характеристик, структурних компонентів та практичних аспектів реалізації у закладі вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах цифровізації освіти, воєнного стану, розвитку інклюзивної освіти, зростання психоемоційного навантаження на учасників освітнього процесу та потребою створення безпечного, психологічно комфортного й здоров'язбережувального освітнього середовища.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на поєднанні середовищного, компетентнісного, аксіологічного та особистісно орієнтованого підходів із використанням комплексу загальнонаукових методів, зокрема аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації та інтерпретації наукових джерел, що дало змогу розкрити сутність здоров'язбережувального освітнього середовища, визначити його структурні компоненти, узагальнити сучасні наукові підходи до проблеми та обґрунтувати систему педагогічних умов його формування у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти.* ***Наукова новизна*** *дослідження полягає в уточненні змісту поняття «здоров'язбережувальне освітнє середовище» у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів, розробленні авторської системи педагогічних умов його формування, що охоплює формування стійкої мотивації майбутніх педагогів до здоров'язбережувальної професійної діяльності, інтеграцію здоров'язбережувального компонента у зміст професійної підготовки, використання інтерактивних і здоров'язбережувальних освітніх технологій, створення психологічно безпечного та інклюзивного освітнього середовища, розвиток партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Також визначено практичні аспекти реалізації запропонованих педагогічних умов у професійній підготовці здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, зокрема через інтеграцію здоров'язбережувального компонента в освітні компоненти, удосконалення організації педагогічної практики, використання сучасних цифрових ресурсів та застосування критеріїв оцінювання ефективності сформованого здоров'язбережувального освітнього середовища.* ***Висновки.*** *Доведено, що ефективність формування здоров'язбережувального освітнього середовища забезпечується комплексною реалізацією взаємопов'язаних педагогічних умов, інтеграцією здоров'язбережувального змісту у професійну підготовку майбутніх педагогів, використанням сучасних освітніх технологій, створенням психологічно безпечного освітнього простору та розвитком партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Практичне впровадження запропонованої системи педагогічних умов сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти, розвитку їхньої здоров'язбережувальної компетентності та готовності до створення безпечного, інклюзивного й здоров'язбережувального освітнього середовища у майбутній професійній діяльності.*

***Ключові слова:*** *здоров'язбережувальне освітнє середовище, педагогічні умови, професійна підготовка, майбутні педагоги, дошкільна освіта, початкова освіта, здоров'язбережувальна компетентність.*

© І. Фастовець, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

***Iryna FASTOVETS***
*Teacher of Physical Education,*
*Kyiv Regional Council Communal Institution Bila Tserkva Applied Humanitarian Pedagogical College*
*fastovets.ira12@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0002-7437-8263*

# PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A HEALTH-SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

***Abstract. The purpose** of the article is to theoretically substantiate the pedagogical conditions for the formation of a health-preserving educational environment in the professional training of future teachers of preschool and primary education, to determine its essential characteristics, structural components and practical aspects of implementation in a higher education institution. The relevance of the study is due to the need to modernize the professional training of pedagogical personnel in the conditions of digitalization of education, martial law, the development of inclusive education, the growth of psycho-emotional stress on participants in the educational process and the need to create a safe, psychologically comfortable and health-preserving educational environment. The research **methodology** is based on a combination of environmental, competency, axiological and personality-oriented approaches using a complex of general scientific methods, in particular analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization and interpretation of scientific sources, which made it possible to reveal the essence of a health-preserving educational environment, determine its structural components, generalize modern scientific approaches to the problem and substantiate the system of pedagogical conditions for its formation in the professional training of future teachers of preschool and primary education. The **scientific novelty** of the study lies in clarifying the content of the concept of «health-preserving educational environment» in the context of professional training of future teachers, developing an author's system of pedagogical conditions for its formation, which includes the formation of sustainable motivation of future teachers for health-preserving professional activity, integration of the health-preserving component into the content of professional training, use of interactive and health-preserving educational technologies, creation of a psychologically safe and inclusive educational environment, development of partnership between all participants in the educational process. Also, practical aspects of implementing the proposed pedagogical conditions in the professional training of applicants for the first (bachelor's) level of higher education are determined, in particular through the integration of the health-preserving component into educational components, improvement of the organization of pedagogical practice, use of modern digital resources and application of criteria for assessing the effectiveness of the formed health-preserving educational environment. **Conclusions.** It has been proven that the effectiveness of the formation of a health-preserving educational environment is ensured by the comprehensive implementation of interconnected pedagogical conditions, the integration of health-preserving content into the professional training of future teachers, the use of modern educational technologies, the creation of a psychologically safe educational space and the development of partnership between all participants in the educational process. The practical implementation of the proposed system of pedagogical conditions will contribute to improving the quality of professional training of future teachers of preschool and primary education, the development of their health-preserving competence and readiness to create a safe, inclusive and health-preserving educational environment in their future professional activities.*

***Key words:** health-preserving educational environment, pedagogical conditions, professional training, future teachers, preschool education, primary education, health-preserving competence, higher education institution.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти здійнюється посилення вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів, здатних не просто забезпечувати ефективну організацію освітнього процесу, а й створювати безпечне, психологічно комфортне та здоров'язбережувальне освітнє середовище. Особливої актуальності дана проблема набуває в умовах військового стану, цифрової трансформації освітньої сфери, зростання психоемоційного навантаження на всіх учасників освітнього процесу та необхідності забезпечення їхнього фізичного, психологічного і соціального благополуччя. Як зазначають О. Бабкова, Л. Васильченко та К. Стадниченко, сучасне освітнє середовище повинно гарантувати фізичну, психологічну, інформаційну й соціальну безпеку, а також забезпечувати комфортні умови навчання, що посилює необхідність розвитку відповідної компетентності педагогів та використання ними здоров'язбережувальних технологій [1, с. 8].

Професійна підготовка майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти повинна враховувати сучасні суспільні виклики, оскільки саме вони у майбутній професійній діяльності формують у дітей основи культури

здоров'я, безпечної поведінки, відповідального ставлення до власного фізичного й психічного благополуччя. Водночас педагог повинен бути готовим до створення такого освітнього середовища, яке сприятиме гармонійному розвитку кожної дитини, забезпечуватиме психологічний комфорт, партнерську взаємодію та профілактику негативних чинників освітнього процесу. Саме тому здоров'язбережувальна компетентність майбутнього педагога розглядається як інтегральна складова його професійної підготовки, яка реалізується через здатність організовувати здоров'язбережувальну діяльність в освітньому середовищі [8, с. 143–144].

У сучасних умовах змінюється розуміння здоров'язбережувальної підготовки майбутнього педагога. Якщо раніше вона асоціювалася із засвоєнням знань про здоровий спосіб життя та використанням окремих здоров'язбережувальних технологій, то на сьогодні цей процес охоплює розвиток психологічної стійкості, умінь саморегуляції, готовності діяти в кризових ситуаціях, забезпечувати психоемоційну підтримку дітей та створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище. У зв'язку з цим здоров'язбережувальна компетентність перетворюється з окремої професійної характеристики у фундаментальну складову професійної культури сучасного педагога [2, с. 1–3].

Встановлено, що у більшості сучасних досліджень педагогічні умови розглядаються переважно крізь призму формування здоров'язбережувальної компетентності окремих категорій майбутніх фахівців або використання здоров'язбережувальних технологій, тоді як проблема цілісного формування здоров'язбережувального освітнього середовища саме у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти залишається недостатньо розробленою. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування такого середовища у закладах вищої освіти та сприяють підготовці педагогів, здатних реалізовувати здоров'язбережувальний підхід у майбутній професійній діяльності.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема здоров'язбереження в освіті є предметом активного наукового пошуку, однак у сучасних дослідженнях вона розкривається переважно крізь призму формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх і практикуючих педагогів, упровадження відповідних технологій та створення безпечних умов навчання. Аналіз наукових публікацій дає підстави виділити кілька взаємопов'язаних напрямів, важливих для обґрунтування педагогічних умов формування здоров'язбережувального освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти.

Теоретичне осмислення здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя представлено в дослідженні С. Бєляєва, К. Корсікової та О. Суровова. Науковці розглядають її не як додаткову професійну характеристику, а як важливу складову готовності педагога до діяльності в умовах воєнного стану, цифровізації та підвищених психоемоційних навантажень [2, с. 1–3].

Дослідники О. Бабкова, Л. Васильченко та К. Стадниченко пов'язують здоров'язбережувальну компетентність педагога зі здатністю організовувати безпечне середовище, застосовувати здоров'язбережувальні технології, підтримувати власне фізичне та психоемоційне здоров'я, здійснювати профілактично-просвітницьку роботу й формувати у здобувачів освіти культуру безпечного способу життя [1, с. 7–12].

Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей майбутніх фахівців обґрунтовано Т. Гулько [4, с. 23–24].

Підхід О. Ворохаєва присвячений формуванню здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. До педагогічних умов дослідник відносить підвищення мотивації студентів до здоров'язбережувальної діяльності, створення відповідного освітнього середовища, урізноманітнення форм аудиторної та позааудиторної роботи, організацію конструктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, педагогічну діагностику та рефлексію [3, с. 27–30].

Педагогічні умови готовності майбутніх учителів до застосування здоров'язбережувальних технологій розкрито у праці С. Кари та С. Хатунцевої. До основних умов

віднесено формування позитивної мотивації студентів і вдосконалення змісту освітніх компонентів, форм та методів підготовки [6, с. 161–162].

Безпосередньо питання створення здоров'язбережувального середовища у сучасній школі розглядають О. Киселиця, А. Богданюк, О. Гауряк і Л. Гуліна. До ефективних засобів віднесено тренінги, програми самоаналізу, творчі проєкти й інформаційно-комунікаційні технології.

Отже, здоров'язбережувальне середовище постає як організована сукупність умов і технологій, що впливають на фізичне, психічне та соціальне благополуччя суб'єктів освіти [7, с. 75–76].

З позицій діяльнісного підходу проблему досліджує О. Грошовенко. Авторка обґрунтовує організаційно-педагогічні умови формування здоров'язбережувальних компетентностей молодших школярів, серед яких створення здоров'язбережувального середовища, застосування ігрових, проблемних, проєктних та дослідницьких методів, інтеграція здоров'язбережувального змісту в різні навчальні предмети, співпраця з батьками й громадськістю, а також підвищення професійної компетентності педагогів [5, с. 96–100].

Специфіку здоров'язбережувальної спрямованості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти висвітлено С. Сиваш, Н. Вахняк та Л. Овдієнко. Науковці наголошують, що майбутній вихователь має бути готовим підтримувати фізичне, психічне й соціальне здоров'я дітей, створювати безпечний фізичний простір, забезпечувати психоемоційне благополуччя, запобігати дискримінації та булінгу, взаємодіяти з батьками й іншими фахівцями [8, с. 143–145].

Отже, проведений аналіз вказує на те, що в сучасному науковому дискурсі ґрунтовно представлені окремі аспекти досліджуваної проблеми, проте педагогічні умови формування здоров'язбережувального освітнього середовища безпосередньо у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів двох взаємопов'язаних освітніх ланок – дошкільної та початкової – не набули цілісного теоретичного обґрунтування. Описана наукова прогалина вказує на необхідність визначення та обґрунтування системи педагогічних умов, які будуть забезпечувати не лише збереження здоров'я майбутніх педагогів під час навчання у закладі вищої освіти, а й формування їхньої професійної готовності створювати здоров'язбережувальне середовище у майбутній роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування здоров'язбережувального освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти, визначення його сутнісних характеристик, структурних компонентів і методологічних підходів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній педагогічній науці поняття здоров'язбережувального освітнього середовища розглядається як один із ключових чинників забезпечення якості освіти, збереження фізичного, психічного та соціального здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Однак, єдиного підходу до формулювання даного терімну немає.

Аналіз сучасних наукових праць засвідчує, що більшість дослідників пов'язують здоров'язбережувальне освітнє середовище зі створенням комплексу організаційних, педагогічних, психологічних і соціальних умов, які забезпечують не лише збереження здоров'я здобувачів освіти, а й їхній гармонійний розвиток, психологічне благополуччя, безпеку та формування культури здорового способу життя. Так, О. Бабкова, Л. Васильченко та К. Стадниченко визначають безпечне освітнє середовище як простір, що забезпечує фізичну, психологічну, інформаційну та соціальну безпеку учасників освітнього процесу, створює умови для їхнього особистісного розвитку та формування здоров'язбережувальної компетентності педагога [1, с. 7–8].

Подібної позиції дотримуються О. Киселиця, А. Богданюк, О. Гауряк та Л. Гуліна, які розглядають здоров'язбережувальне середовище як сукупність педагогічних умов, що забезпечують підтримку здоров'я дітей, формування навичок здорового способу життя та сприяють підвищенню якості життя всіх суб'єктів освітнього процесу [7, с. 75–77].

У дослідженні С. Кари та С. Хатунцевої здоров'язбережувальне освітнє середовище

розглядається як важлива умова професійної підготовки майбутнього педагога [6, с. 161–164].

Узагальнення результатів аналізу наукових праць дає підстави трактувати здоров'язбережувальне освітнє середовище у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти як цілісну систему взаємопов'язаних педагогічних, психологічних, соціальних, організаційних та цифрових умов, що забезпечують збереження й зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я здобувачів вищої освіти, формування їхньої здоров'язбережувальної компетентності, професійної стійкості та готовності до створення безпечного освітнього середовища у майбутній педагогічній діяльності.

Ефективність формування здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі вищої освіти значною мірою визначається цілеспрямованою реалізацією педагогічних умов, які забезпечують інтеграцію змістового, організаційного, технологічного та особистісного складників професійної підготовки. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що більшість учених розглядають педагогічні умови як сукупність взаємопов'язаних факторів освітнього процесу, які забезпечують досягнення визначеної педагогічної мети [6, с. 161–163].

Враховуючи результати аналізу сучасних наукових праць та особливості професійної діяльності педагогів дошкільної й початкової освіти, вважаємо, що формування здоров'язбережувального освітнього середовища варто здійснювати на основі взаємопов'язаної системи педагогічних умов, реалізація яких забезпечує професійну готовність майбутнього педагога до створення безпечного, здорового та психологічно комфортного освітнього простору.

Першою педагогічною умовою визначаємо формування стійкої мотивації майбутніх педагогів до здоров'язбережувальної професійної діяльності. Мотиваційний компонент є основою професійного становлення педагога, оскільки саме внутрішнє усвідомлення цінності здоров'я визначає готовність майбутнього фахівця реалізовувати здоров'язбережувальний підхід у своїй професійній діяльності. На думку О. Ворохаєва, підвищення мотивації студентів до здоров'язбережувальної діяльності є одним із визначальних чинників формування здоров'язбережувальної компетентності, оскільки сприяє розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей [3, с. 27–29].

Другою педагогічною умовою є інтеграція здоров'язбережувального компонента у зміст професійної підготовки. Сучасний педагог має володіти не лише знаннями про фізичне здоров'я, а й компетентностями щодо підтримки психічного, соціального та емоційного благополуччя дітей. У дослідженні Т. Гулько обґрунтовано необхідність оновлення змісту освітніх програм шляхом інтеграції здоров'язбережувального контексту в усі компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує формування цілісної системи знань, умінь і професійних цінностей [4, с. 23–24].

Третьою педагогічною умовою виступає використання інтерактивних та здоров'язбережувальних освітніх технологій. Результати сучасних досліджень вказують на те, що ефективність професійної підготовки значною мірою залежить від застосування технологій, які забезпечують активну участь студентів у навчанні, розвиток рефлексії, професійного мислення та практичних умінь. Т. Гулько відносить до таких технологій інтерактивні, діалогові та проблемно орієнтовані методи навчання, що сприяють формуванню відповідального ставлення до здоров'я та розвитку професійної компетентності [4, с. 23–25].

Четвертою педагогічною умовою є створення психологічно безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Сучасне розуміння здоров'язбереження охоплює не лише фізичне здоров'я, а й психологічний комфорт, емоційне благополуччя, атмосферу взаємної поваги та підтримки. Саме тому безпечне освітнє середовище має виключати прояви дискримінації, булінгу, психологічного насильства та сприяти розвитку довірчих взаємин між усіма учасниками освітнього процесу. С. Сиваш, Н. Вахняк та Л. Овдієнко підкреслюють, що одним із ключових напрямів професійної підготовки майбутніх вихователів є формування компетентності щодо створення здоров'язбережувального освітнього

середовища, яке забезпечує підтримку психоемоційного благополуччя дітей, розвиток партнерської взаємодії та створення безпечного фізичного простору [8, с. 143–145].

П'ятою педагогічною умовою визначаємо розвиток партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Реалізація здоров'язбережувального підходу неможлива без конструктивної співпраці викладачів, студентів, адміністрації закладу освіти, батьків та інших соціальних партнерів. О. Ворохаєв підкреслює, що організація конструктивної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу є необхідною умовою формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців [3, с. 27–30].

Таким чином, запропонована система педагогічних умов є взаємопов'язаною та взаємодоповнювальною. Її реалізація забезпечує не лише формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти, а й створення в закладі вищої освіти здоров'язбережувального освітнього середовища, що виступає важливим чинником їхньої професійної готовності до організації безпечного, інклюзивного та психологічно комфортного освітнього процесу.

Практична реалізація запропонованої системи педагогічних умов здійснюється в освітньому процесі Комунального закладу Київської обласної ради «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж», який здійснює підготовку здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальностями «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта». Враховуючи особливості професійної підготовки майбутніх педагогів, здоров'язбережувальне освітнє середовище необхідно розглядати не просто як сукупність сприятливих умов навчання, а й як невід'ємний складник професійної підготовки, який забезпечує готовність майбутніх педагогів до організації безпечного, психологічно комфортного та здоров'язбережувального освітнього простору у майбутній професійній діяльності.

Одним із ключових напрямів реалізації запропонованих педагогічних умов є інтеграція здоров'язбережувального компонента у зміст освітніх компонентів професійної підготовки. Викладачі коледжу вважають, що проблема здоров'язбереження повинна мати міждисциплінарний характер і системно реалізовуватися під час вивчення освітніх компонентів психолого-педагогічного та методичного циклів. Так, у межах дисциплін «Загальна педагогіка», «Психологія», «Дошкільна педагогіка», «Теорія та методика фізичного виховання», «Основи інклюзивної освіти», «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»», «Методика організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» викладачі інтегрують теми, що присвячені формуванню культури здоров'я, профілактиці професійного вигорання, психоемоційному благополуччю дітей, створенню безпечного освітнього середовища, організації здоров'язбережувальних технологій та розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Важливою умовою є організація освітнього процесу на засадах здоров'язбереження. Вона передбачає використання інтерактивних форм навчання, командної роботи, кейс-методу, тренінгових занять, моделювання педагогічних ситуацій, проєктної діяльності, рефлексивних вправ та професійно орієнтованих дискусій. Такі методи сприяють розвитку професійного мислення студентів, формуванню навичок прийняття педагогічних рішень і створюють позитивний психологічний клімат академічної групи. Доцільним є також проведення тематичних тижнів здоров'я, тренінгів із розвитку стресостійкості, майстер-класів із першої домедичної допомоги, зустрічей із практичними психологами, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та медичними працівниками.

Особливе значення у професійній підготовці бакалаврів має педагогічна практика, під час якої відбувається апробація сформованих знань, умінь і професійних компетентностей у реальних умовах діяльності закладів дошкільної та початкової освіти. Саме практика створює можливості для спостереження за організацією здоров'язбережувального освітнього середовища, аналізу використання педагогами здоров'язбережувальних технологій, оцінювання психологічного клімату в дитячому колективі та набуття власного досвіду організації безпечного освітнього простору. Доцільним є включення до програми педагогічної практики індивідуальних завдань, пов'язаних

із аналізом здоров'язбережувального середовища баз практики, розробленням рекомендацій щодо його вдосконалення, проведенням інтегрованих занять із використанням здоров'язбережувальних технологій та самоаналізом власної професійної діяльності.

Важливою складовою сучасної професійної підготовки є використання цифрових ресурсів, які забезпечують гнучкість навчання, підтримують взаємодію між викладачами та студентами, сприяють розвитку цифрової та здоров'язбережувальної компетентностей. У практиці підготовки майбутніх педагогів викладачі коледжу використовують платформи Google Classroom, Google Workspace for Education, інтерактивні сервіси LearningApps, Kahoot!, Canva, Padlet, а також застосовують цифрові інструменти для організації рефлексії, самооцінювання, дистанційної взаємодії зі здобувачами освіти. Водночас особлива увага приділяється дотриманню цифрової гігієни, раціональному режиму роботи з електронними пристроями та профілактиці інформаційного перевантаження.

Таким чином, запропонована модель практичної реалізації педагогічних умов у КЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж» забезпечує цілісне поєднання змістового, організаційного, практичного та цифрового складників професійної підготовки бакалаврів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта». Її впровадження сприятиме формуванню здоров'язбережувальної компетентності, професійної відповідальності та готовності майбутніх педагогів до створення безпечного, психологічно комфортного й здоров'язбережувального освітнього середовища у закладах дошкільної та початкової освіти.

**Висновки.** Формування здоров'язбережувального освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти є одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної педагогічної освіти. В умовах воєнного стану, цифрової трансформації освітнього процесу, зростання психоемоційних навантажень і впровадження інклюзивної освіти підготовка майбутнього педагога має бути зорієнтована не лише на формування професійних компетентностей, а й на розвиток готовності до створення безпечного, психологічно комфортного та здоров'язбережувального освітнього середовища.

У результаті аналізу сучасних наукових досліджень уточнено сутність поняття «здоров'язбережувальне освітнє середовище», яке розглядається як цілісна система педагогічних, психологічних, організаційних, соціальних і цифрових умов, що забезпечують збереження та зміцнення фізичного, психічного і соціального здоров'я здобувачів освіти, сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності та професійної готовності майбутніх педагогів до організації безпечного освітнього процесу.

Обґрунтовано авторську систему педагогічних умов формування здоров'язбережувального освітнього середовища, що включає: формування стійкої мотивації майбутніх педагогів до здоров'язбережувальної професійної діяльності; інтеграцію здоров'язбережувального компонента у зміст професійної підготовки; використання інтерактивних і здоров'язбережувальних освітніх технологій; створення психологічно безпечного та інклюзивного освітнього середовища; розвиток партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Доведено, що комплексна реалізація зазначених педагогічних умов забезпечує взаємозв'язок мотиваційного, змістового, діяльнісного та рефлексивного компонентів професійної підготовки майбутніх педагогів.

Перспективи подальших наукових досліджень передбачають розробку структурно-функціональної моделі формування здоров'язбережувального освітнього середовища у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти, експериментальній перевірці ефективності запропонованої системи педагогічних умов, визначенні критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до здоров'язбережувальної діяльності, а також у дослідженні можливостей використання цифрових здоров'язбережувальних технологій та інструментів штучного інтелекту для підтримки фізичного й психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бабкова О., Васильченко Л., Стадниченко К. Напрями розвитку здоров'язбережувальноїкомпетентності педагогічних працівників щодо створення безпечного освітнього середовища. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. № 5. С. 7–13. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-001

2. Бєляєв С.Б., Корсікова К., Суровов О. А. Здоровязбережувальна компетентність майбутніх педагогів як актуальна наукова проблема. А*кадемічні візії.* 2025. № 50. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18102108

3. Ворохаєв О. А. Педагогічні умови формування здоровязбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. № 25. Т. 2. С. 27–31. DOI: https://doi.org/10.32843/2663 6085/2020/25-2.5

4. Гулько Т. Ю. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компететностей у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. *Наукові записки. Серія : Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2025. №2 (6). С. 23–34. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-2-3

5. Грошовенко О. П. Організаційно-педагогічні умови формування здоровязбережувальних компетентностей. *Імідж сучасного педагога.* 2025. №3 (222). С. 96–101. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-96-101

6. Кара С., Хатунцева С. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів біології та основ здоров'я до застосування здоров'язбережувлаьних технологій в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки БДПУ. Серія : Педагогічні науки.* 2024. Випуск 1. С. 160–170. DOI: https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-160-170

7. Киселиця О. М., Богданюк А. М., Гауряк О. Д., Гуліна Л.В. Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища в сучасній школі. *Корекційна педагогіка*. 2022. Випуск 44. Том 3. С. 75–78. DOI: https://doi.org/10.32843/2663 6085/2022/44/3.16

8. Сиваш С. В., Вахняк Н. В., Овдієнко Л. С. Здоров'язбережувальна спрямованість професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. № 100. С. 143–147. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.23

**REFERENCES:**

1. Babkova, O., Vasylchenko, L., & Stadnychenko, K. (2025). Napriamy rozvytku zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv shchodo stvorennia bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha [Directions for the development of health-preserving competence of pedagogical workers regarding the creation of a safe educational environment]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice, 13*(5), 7–13. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-001 [in Ukrainian].

2. Bieliaiev, S. B., Korsikova, K., & Surovov, O. A. (2025). Zdoroviazberezhuvalna kompetentnist maibutnikh pedahohiv yak aktualna naukova problema [Health-preserving competence of future teachers as a current scientific problem]. *Akademichni vizii - Academic Visions, 50*. https://doi.org/10.5281/zenodo.18102108 [in Ukrainian].

3. Vorokhaiev, O. A. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Pedagogical conditions for the formation of health-preserving competence of future social workers]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Theory and Methods of Vocational Education, 25*(2), 27–31. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.5 [in Ukrainian].

4. Hulko, T. Yu. (2025). Pedahohichni umovy formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi ta zdoroviarozvyvalnoi kompetetnostei u maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury ta sportu [Pedagogical conditions for the formation of health-preserving and health-developing competencies in future specialists in physical culture and sports]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity – Scientific Notes. Series: Problems of Natural-Mathematical, Technological and Professional Education, 2*(6), 23–34. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-2-3 [in Ukrainian].

5. Hroshovenko, O. P. (2025). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia zdoroviazberezhuvalnykh kompetentnostei [Organizational and pedagogical conditions for the formation of health-preserving competencies]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue, 3*(222), 96–101. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-96-101 [in Ukrainian].

6. Kara, S., & Khatuntseva, S. (2024). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv biolohii ta osnov zdorovia do zastosuvannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Pedagogical conditions for forming the readiness of future teachers of biology and fundamentals of health to apply health-preserving technologies in general secondary education institutions]. *Naukovi zapysky BDPU. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Papers of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 1*, 160–170. https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-160-170 [in Ukrainian].

7. Kyselytsia, O. M., Bohdaniuk, A. M., Hauriak, O. D., & Hulina, L. V. (2022). Pedahohichni umovy stvorennia zdoroviazberihaiuchoho seredovyshcha v suchasnii shkoli [Pedagogical conditions for creating a health-preserving environment in a modern school]. *Korektsiina pedahohika – Correctional Pedagogy, 44*(3), 75–78. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/3.16 [in Ukrainian].

8. Syvash, S. V., Vakhniak, N. V., & Ovdiienko, L. S. (2025). Zdoroviazberezhuvalna spriamovanist profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Health-preserving orientation of professional training of future preschool teachers for working with children with special educational needs]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools, 100*, 143–147. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.100.23 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.923.2:355.01]-057.875
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.38

***Наталія ШЕЛЬ***
*кандидат психологічних наук, доцент,*
*доцент кафедри загальної та соціальної психології,*
*Донецький національний університет імені Василя Стуса*
*nataliaperegoncuk@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0001-5965-5288*

# ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВІЙНИ ДЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ МАРКЕРИ ТА ІНСТРУМЕНТИ

***Анотація.*** *Статтю присвячено аналізу психологічних наслідків війни для студентської молоді з акцентом на визначенні психодіагностичних маркерів та інструментів їх оцінювання.* ***Мета статті*** *зумовлена зростанням рівня психоемоційних порушень серед студентів, які перебувають в умовах тривалого впливу воєнного стресу, невизначеності та соціальної нестабільності.* ***Методологія*** *дослідження полягає у систематизації сучасних наукових підходів до розуміння феномену психологічної травматизації та її впливу на функціонування особистості, що відображають особливості психоемоційного стану молоді в умовах війни.* ***Наукова новизна*** *полягає у визначенні ключових психодіагностичних маркерів психологічного неблагополуччя студентів (підвищений рівень стресу, тривожності, депресивних проявів, емоційне виснаження, симптоми посттравматичного стресового розладу, а також порушення когнітивних процесів і адаптаційних механізмів). Окреслено роль копінг-поведінки як значущого чинника адаптації до стресогенних впливів і доведено перевагу проблемно-орієнтованих стратегій подолання у зниженні психоемоційного напруження. Здійснено характеристику сучасних психодіагностичних методик, які забезпечують комплексну оцінку психоемоційного стану, дають змогу ідентифікувати групи ризику та визначити напрями психокорекційної роботи з ними. Сформульовано* ***висновки*** *щодо психодіагностики психоемоційного стану здобувачів вищої освіти під час війни. Установлено, що інтегроване застосування опитувальників підвищує точність визначення когнітивних, емоційних, поведінкових порушень та допоможе у розробленні ефективних програм психологічної підтримки, супроводу та допомоги.*

***Ключові слова:*** *психодіагностичні маркери, психодіагностичні опитувальники, стрес, тривога, психоемоційний стан, копінг-поведінка, студентська молодь.*

# PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF WAR FOR YOUNG STUDENTS: PSYCHODIAGNOSTIC MARKERS AND TOOLS

***Natalia SCHELL***
*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of General and Social Psychology,*
*Vasyl Stus Donetsk National University*
*nataliaperegoncuk@gmail.com*
***ORCID:** 0000-0001-5965-5288*

***Abstract.*** *The article is devoted to the analysis of the psychological consequences of war for student youth with an emphasis on determining psychodiagnostic markers and tools for their assessment.* ***Purpose.*** *The relevance of the study is due to the increase in the level of psychoemotional disorders among students who are in conditions of prolonged exposure to war stress, uncertainty and social instability.* ***Methodology****. The work systematizes modern scientific approaches to understanding the phenomenon of psychological traumatization and its impact on the functioning of the individual, and also analyzes the results of empirical studies that reflect the peculiarities of the mental state of youth in conditions of war.* ***Scientific novelty.*** *It is determined that the key psychodiagnostic markers of psychological distress of students are an increased level of stress, anxiety, depressive manifestations, emotional exhaustion, symptoms of post-traumatic stress disorder, as well as impaired cognitive processes and adaptation mechanisms. The role of coping behavior as a significant factor in adaptation to stressogenic influences is outlined and the advantage of problem-oriented coping strategies in reducing psychoemotional tension is proven.* ***Conclusions.*** *The article describes modern psychodiagnostic methods that provide a comprehensive assessment of the psycho-emotional state, allowing to identify*

© Н. Шель, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*risk groups and determine the areas of psychocorrectional work with them. It is shown that their integrated application increases the accuracy of diagnostics and contributes to the development of effective programs of psychological support, guidance and assistance.*

***Key words:*** *psychodiagnostic markers, psychodiagnostic questionnaires, stress, anxiety, psycho-emotional state, coping behavior, student youth.*

**Постановка проблеми.** Повномасштабна війна має руйнівний вплив на всі сфери життя українців. Умови постійної небезпеки, невизначеності майбутнього, інформаційного перевантаження та вимушених змін життєвих обставин призводять до формування хронічного стресу, який негативно впливає на все цивільне населення України. Студентська молодь – це уразлива категорія, оскільки перебуває під подвійним тиском академічного стресу та війни.

Сучасні дослідження свідчать про зростання рівня тривожності, депресивних проявів, емоційного виснаження та симптомів посттравматичного стресу серед студентів, що ускладнює процес навчання, соціальної адаптації та професійного становлення. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема своєчасної психодіагностики психічних станів, яка ґрунтується на використанні надійного та валідного інструментарію для оцінки ключових психологічних маркерів.

Визначення психодіагностичних маркерів дає змогу не лише кількісно оцінити рівень стресу, тривожності та депресії, а й виявити специфіку порушень емоційної регуляції, особливості копінг-стратегій та адаптаційних ресурсів особистості. Це створює підґрунтя для розроблення ефективних програм психологічної підтримки студентської молоді в умовах тривалого стресового навантаження.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема вивчення психологічних наслідків війни для студентської молоді активно досліджується в зарубіжних та вітчизняних роботах. Значний внесок у вивчення наслідків психічної травматизації зробили такі дослідники, як С. Фолкман, яка розробила когнітивно-емоційну модель копінгу; Бессел ван дер Колк, відомий своїми роботами щодо тілесних аспектів переживання травми. Суттєвий внесок у дослідження психологічних наслідків кризових і травматичних подій зробили С. Мурті, який аналізував вплив масових катастроф на психіку людини, а також Л. Нараян, наукові праці якої присвячено оцінюванню психічного стану молоді в умовах кризових ситуацій. Розроблені ними теоретичні підходи сприяють поглибленому розумінню механізмів формування психоемоційних порушень і водночас виступають концептуальною основою для розроблення та впровадження ефективних стратегій психологічної допомоги й підтримки в умовах воєнної реальності.

Українські науковці, зокрема І. В. Стаднік та І. П. Хозак, зосередилися на вивченні впливу війни на студентів-медиків. О. Ф. Яцина, О. С. Чабан, Н. В. Оніщенко, Д. Ю. Ляшко та О. О. Новак присвячують свої наукові публікації-динаміці емоційних станів молоді в умовах тривалого стресу, розробленню діагностичних інструментів і моделей психологічної підтримки, спрямованих на забезпечення психічного благополуччя здобувачів освіти в умовах кризи.

**Мета статті** – узагальнення сучасних теоретичних підходів до психологічних наслідків війни для студентської молоді, а також обґрунтування доцільності використання психодіагностичних маркерів і валідних інструментів для оцінки психоемоційного стану здобувачів вищої освіти під час війни.

**Виклад основного матеріалу.** Студентська молодь – соціально активна, але психологічно уразлива група населення, яка змушена адаптуватися до нових, екстремальних реалій безпеки, зберігаючи при цьому навчальну активність. Студенти, зокрема ті, хто навчається у закладах вищої освіти, перебувають у стані хронічного стресу, який формується на тлі постійної загрози життю, утрати відчуття безпеки, порушення звичного ритму життя та необхідності продовжувати освітній процес в умовах надзвичайної нестабільності. Такий багатофакторний психоемоційний тиск упродовж тривалого часу призводить до порушень емоційної регуляції, появи симптомів виснаження, когнітивного перевантаження, зниження мотивації та втоми. Своєю чергою, ці прояви мають безпосередній вплив на рівень навчальної успішності, соціальну взаємодію та загальну якість життя здобувачів освіти [6; 7].

Важливим наслідком є також формування стану емоційного виснаження та вигорання, що проявляється у втраті мотивації, зниженні продуктивності, труднощах концентрації уваги та зростанні психічної напруги. Поєднання академічних вимог із воєнними стресорами призводить до виснаження адаптаційних ресурсів, що ускладнює ефективне навчання та професійне становлення.

Стрес війни глибоко впливає на якість життя студентів, погіршуючи їхнє психічне, фізичне та соціальне самопочуття. Українські студенти повідомляють про значне незадоволення якістю свого життя та зниження працездатності через конфлікт, що продовжується [5]. Це погіршення проявляється не лише в їхньому психоемоційному стані, а й у фізичному здоров'ї, оскільки травми, пов'язані з війною, порушують базові функції організму. Студенти часто занадто налякані, щоб відвідувати лекції, побоюючись небезпек, мають нижчу академічну успішність [11].

Фінансовий стрес і дефіцит ресурсів студентської молоді посилюють психологічний дистрес. Окрім того, студенти часто сприймають психологічний вплив війни як більш тривожний, аніж фізичні загрози, що посилює їхнє відчуття уразливості [3].

Тривалий вплив стресових чинників воєнного часу на психоемоційний стан здобувачів освіти супроводжується значними змінами на психологічному та поведінковому рівнях. Хронічний стрес порушує емоційну регуляцію, що проявляється у підвищеній тривожності, дратівливості, депресивних настроях, апатії та зниженні когнітивних здібностей. Постійне перебування у стані психологічної напруги та загрози негативно впливає на емоційну стабільність студентів. Здобувачі освіти, які зазнають впливу хронічного стресу через воєнні дії, часто демонструють симптоми посттравматичного стресового розладу, що включають нав’язливі спогади про травматичні події, підвищену чутливість до тригерів, емоційну пригніченість і соціальну відчуженість [7, с. 161–163].

Вплив стресових чинників в умовах воєнного стану сприяє розвитку депресивних станів, порушень у прийнятті рішень, схильності до ризикованої поведінки, труднощів у концентрації уваги та зниження здатності адаптуватися до нових обставин. Постійна психоемоційна напруга також негативно позначається на загальному емоційному стані студентів, спричиняючи симптоми емоційного виснаження, утрату мотивації до навчання, порушення сну та зниження здатності до обробки інформації [4].

Ще одним наслідком війни, на думку Н. Дзеружинської та А. Гиндич, є коморбідність. Коморбідність у контексті психічного здоров'я означає одночасну наявність двох або більше психічних розладів у людини. Серед студентів, особливо в постраждалих від війни регіонах, поширеними прикладами є поєднання депресії з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) або тривогою. Травми, пов'язані з війною, загострюють ці стани, що призводить до каскаду проблем із психічним здоров'ям, які суттєво погіршують як академічну успішність, так і загальну якість життя. У середовищах високого рівня стресу, таких як зони конфлікту, персистенція травми, страху та нестабільності підвищує імовірність коморбідних станів, що робить цю сферу дослідження важливою для розроблення цільових утручань у сферу психічного здоров'я [3].

Отже, війна впливає на всі сфери життя здобувачів освіти, при цьому погіршуючи їхні психоемоційний стан та фізичне здоров'я. Для того щоб вчасно реагувати на ті виклики, які несе війна, варто своєчасно проводити психодіагностику психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти.

До найпоширеніших опитувальників, які доцільно використовувати у роботі зі студентською молоддю можна, віднести такі.

*Шкала сприйнятого стресу (PSS-10), запропонована С. Коеном із колегами*, призначена не для фіксації об’єктивних стресових подій, а для визначення того, як людина інтерпретує власний життєвий досвід через напруженість та перевантаженість. Опитувальник дає змогу вимірювати сприйняття стресу за останній місяць та складається з 10 запитань, що оцінюють, наскільки учасники відчували стрес у своїй повсякденній діяльності. Запитання охоплюють аспекти відчуття контролю над ситуаціями, емоційного реагування та загального відчуття безпорадності [9].

*Опитувальник депресії Бека (Beck Depression Inventory, BDI) та опитувальник*

*тривоги Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI)* спрямований на оцінку інтенсивності емоційних порушень депресивного і тривожного спектра. Вони базуються на самооцінці респондентом власного психоемоційного стану та дають змогу кількісно визначити вираженість симптомів, таких як пригніченість, зниження активності, соматичне напруження та тривожність [8].

Структурно обидва опитувальники включають серії тверджень, що відображають когнітивні, афективні та поведінкові прояви психічних станів, і дають змогу комплексно оцінювати рівень депресії та тривоги, а також аналізувати взаємозв'язки між емоційним станом, стресом та адаптаційними можливостями особистості [8].

*Шкала втоми* ***FACIT (Functional Assessment of Chronic Illness Therapy – Fatigue Scale)*** [16] призначена для оцінювання суб'єктивного рівня вираженості втоми та її впливу на повсякденне функціонування особистості. Опитувальник складається з 13 тверджень, які відображають як фізичні, так і психоемоційні прояви виснаження, зокрема відчуття слабкості, нестачі енергії, труднощі виконання звичних завдань, а також вплив утоми на соціальну активність і працездатність. Інструмент дає змогу не лише визначити рівень фізичної та психічної виснаженості, а й оцінити ступінь її впливу на якість життя.

***DASS-21 (Depression Anxiety Stress Scales)*** (автори – П. Ловібонд, С. Ловібонд) призначений для комплексної оцінки трьох взаємопов'язаних, але концептуально відмінних негативних емоційних станів: депресії, тривоги та стресу. Методика є скороченою версією оригінальної шкали (DASS-42) і включає 21 твердження, розподілене на три підшкали по сім пунктів кожна. Зміст пунктів охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові прояви психоемоційного неблагополуччя, зокрема дисфорію, безнадійність, напруженість, дратівливість, труднощі релаксації, фізіологічні прояви тривоги та загальне нервове виснаження [13].

Для діагностики емоційного виснаження як складника синдрому професійного вигорання також застосовується ***Maslach Burnout Inventory (MBI)***, що була розроблена американськими психологами Крістіною Маслач (Christina Maslach) та Сьюзен Джексон (Susan E. Jackson) [14]. Методика оцінює відчуття хронічної перевтоми, емоційного спустошення, утрати інтересу до діяльності та зниження здатності до емоційного включення. У контексті війни ці показники часто посилюються внаслідок тривалого впливу стресових чинників, невизначеності та психологічної напруги.

Для дослідження стратегій подолання стресу (копінг-поведінки) широко використовується опитувальник Ways of Coping Questionnaire (WCQ), розроблений Р. Лазарусом і С. Фолкман у рамках транзакційної теорії стресу і копінгу. Методика дає змогу дослідити як адаптивні, так і неадаптивні форми копінгу, що є важливим для розуміння індивідуальних особливостей стресореагування, особливо в умовах хронічного стресу, таких як воєнний стан. У структурі WCQ виокремлюються основні типи копінгу, серед яких: проблемно-орієнтований копінг (пошук рішень, планування), емоційно-орієнтований копінг (емоційне реагування, самозаспокоєння), уникання (ігнорування проблеми), пошук соціальної підтримки, позитивна переоцінка тощо. Обробка результатів передбачає підсумовування балів за шкалами, що дає змогу визначити домінуючі стратегії подолання стресу та оцінити їх ефективність у контексті адаптації особистості [12].

Таким чином, запропонований психодіагностичний інструментарій дає змогу визначити групу ризику, орієнтуючись на основні маркери психоемоційного стану у здобувачів вищої освіти.

**Висновки.** Аналіз сучасних теоретичних досліджень дає змогу зробити висновок, що війна виступає потужним хронічним стресогенним чинником, який комплексно впливає на психічне здоров'я студентської молоді. Установлено, що війна спричиняє формування коморбідних психічних станів, де симптоми стресу, тривоги та депресії взаємопов'язані та взаємопідсилюють один одного. Вище описані психодіагностичні інструменти довели свою ефективність у комплексній оцінці психоемоційного стану студентської молоді. Їх застосування дає змогу ідентифікувати ключові психодіагностичні маркери (рівень стресу, тривожності, депресії, посттравматичних реакцій, втоми та особливості копінгу), що

є необхідною умовою для своєчасного виявлення груп ризику та планування психокорекційної роботи.

Перспективними напрямами подальших досліджень є розроблення інтегрованих програм психологічної підтримки, спрямованих на підвищення резильєнтності, розвиток адаптивних копінг-стратегій та профілактику психічних розладів у студентів в умовах тривалого стресу.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Березяк К. М., Марциняк-Дорош О. М., Васильєва О. А., Слободяник В. І., Пасько К. М. Психічна травматизація особистості внаслідок військових дій та її вплив на життєдіяльність. Наукові перспективи. 2023. № 5(35). С. 835–845. DOI: 10.52058/2708-7530-2023-5(35)-835-845

2. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. Проблеми сучасної психології. 2022. № 2. С. 16–27. DOI: 10.26661/2310-4368/2022-2-2

3. Дзеружинська Н., Гиндич А. Дослідження психічного здоров'я студентів, які постраждали від війни: коморбідність, якість життя та ефективні терапевтичні підходи. Psychosomatic Medicine and General Practice. 2025. № 1. DOI: 10.26766/pmgp.v10i1.596.

4. Корб А. У пастці депресії. Київ : Наш формат, 2025. 224 с.

5. Огоренко В., Шорніков А. Вплив тривоги і депресії на психічний стан здобувачів медичної освіти під час воєнного стану. Psychosomatic Medicine and General Practice. 2023. Т. 8. № 4. С. 78–88. DOI: 10.26766/pmgp.v8i4.453

6. Савіна Л. Ю., Чернякова О. В. Аналіз ознак посттравматичного стресового розладу у студентів під час воєнного стану. SCIENTIA: Collection of Scientific Papers. Athens, 2024. С. 325–329. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2243

7. Савіна Л. Ю., Чернякова О. В. Психологічні наслідки травматизації в умовах воєнного стану у студентів. Габітус. 2025. Вип. 80. С. 159–163. DOI https://doi.org/10.32782/hbts.80.30

8. Beck A. T., Ward C. H., Mendelson M. et al. An inventory for measuring depression. Archives of General Psychiatry. 1961.

9. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior. 1983. Vol. 24. P. 385–396.

10. Folkman S., Lazarus R. S. Ways of Coping Questionnaire manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1988.

11. Joury E., Barngkgei I., Al-Batayneh O. B. et al. Impact of Protracted War Crisis on Dental Students: A Comparative Multicountry Cross-sectional Study. Education for Health. 2023. Vol. 36, № 3. P. 123. DOI: 10.4103/efh.efh_127_23

12. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.

13. Lovibond P. F., Lovibond S. H. The structure of negative emotional states: comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. Behaviour Research and Therapy. 1995. Vol. 33, № 3. P. 335–343. DOI: 10.1016/0005-7967(94)00075-u

14. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior. 1981. Vol. 2. P. 99–113. DOI: 10.1002/job.4030020205

15. Stadnik A., Melnyk Y., Babak S., Vashchenko I., Krut P. Psychological distress among students and cadets of universities in the war conditions. International Journal of Science Annals. 2022. Vol. 5. P. 20–29. DOI: 10.26697/ijsa.2022.1-2.0

16. Yellen S. B., Cella D. F., Webster K., Blendowski C., Kaplan E. Measuring fatigue and other anemia-related symptoms with the Functional Assessment of Cancer Therapy (FACT) measurement system. Journal of Pain and Symptom Management. 1997. Vol. 13. № 2. P. 63–74. DOI: 10.1016/s0885-3924(96)00274-6

**REFERENCES:**

1. Bereziak, K. M., Martsyniak-Dorosh, O. M., Vasylieva, O. A., Slobodianyk, V. I., & Pasko, K. M. (2023). Psykhichna travmatyzatsiia osobystosti vnaslidok viiskovykh dii ta yii vplyv na zhyttiediialnist [Mental traumatization of the individual as a result of military actions and its impact on life]. *Naukovi perspektyvy,* 5(35), 835–845. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-5(35)-835-845. [in Ukrainian].

2. Veldbrekht, O. O., & Tavrovetska, N. I. (2022). Shkala spryiniatoho stresu (PSS-10): adaptatsiia ta aprobatsiia v umovakh viiny [Perceived Stress Scale (PSS 10): adaptation and testing in war conditions]. *Problemy suchasnoi psykholohii,* 2, 16–27. DOI: 10.26661/2310-4368/2022-2-2 [in Ukrainian].

3. Dzeruzhynska, N., & Hyndych, A. (2025). Doslidzhennia psykhichnoho zdorovia studentiv, yaki postrazhdaly vid viiny: komorbidnist, yakist zhyttia ta efektyvni terapevtychni pidkhody [Research on the mental health of students affected by war: comorbidity, quality of life and effective therapeutic approaches]. *Psychosomatic Medicine and General Practice,* 1. DOI: 10.26766/pmgp.v10i1.596 [in Ukrainian].

4. Korb, A. (2025). U pasttsi depresii. [In the trap of depression]. Kyiv: Nash format. 224 p. [in Ukrainian].

5. Ohorenko, V., & Shornikov, A. (2023). Vplyv tryvohy i depresii na psykhichnyi stan zdobuvachiv medychnoi osvity pid chas voiennoho stanu [The impact of anxiety and depression on the mental state of medical students during martial law]. *Psychosomatic Medicine and General Practice,* 8(4). https://doi.org/10.26766/pmgp.v8i4.453. [in Ukrainian].

6. Savina, L. Yu., & Cherniakova, O. V. (2024). Analiz oznak posttravmatychnoho stresovoho rozladu u studentiv pid chas voiennoho stanu [Analysis of signs of post-traumatic stress disorder in students during martial law] SCIENTIA: Collection of Scientific Papers. Athens, P. 325–329. Retrieved from https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2243 [in Ukrainian].

7. Savina, L. Yu., & Cherniakova, O. V. (2025). Psykholohichni naslidky travmatyzatsii v umovakh voiennoho stanu u studentiv [Psychological consequences of traumatization in martial law in students]. *Habitus,* 80, 159–163. DOI https://doi.org/10.32782/hbts.80.30 [in Ukrainian].

8. Beck, A. T., Ward, C. H., & Mendelson, M. et al. (1961). An inventory for measuring depression. Archives of General Psychiatry. [in English].

9. Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior,* 24, 385–396. [in English].

10. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Ways of Coping Questionnaire manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. [in English].

11. Joury, E., Barngkgei, I., & Al-Batayneh, O. B. et al. (2023). Impact of Protracted War Crisis on Dental Students: A Comparative Multicountry Cross-sectional Study. *Education for Health,* 36(3), 123. https://doi.org/10.4103/efh.efh_127_23. [in English].

12. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer. [in English].

13. Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy,* 33(3), 335–343. https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-u [in English].

14. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior,* 2, 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205 [in English].

15. Stadnik, A., Melnyk, Y., Babak, S., Vashchenko, I., & Krut, P. (2022). Psychological distress among students and cadets of universities in the war conditions. *International Journal of Science Annals,* 5, 20–29. https://doi.org/10.26697/ijsa.2022.1-2.0. [in English].

16. Yellen, S. B., Cella, D. F., Webster, K., Blendowski, C., & Kaplan, E. (1997). Measuring fatigue and other anemia-related symptoms with the Functional Assessment of Cancer Therapy (FACT) measurement system. *Journal of Pain and Symptom Management,* 13(2), 63–74. https://doi.org/10.1016/s0885-3924(96)00274-6 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 03.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.07.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 159.922.7:159.944
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.39

***Михайло ЯКОВЕЦЬ***
*аспірант кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти,*
*Університет Григорія Сковороди в Переяславі*
*mykhailo.yakovets@gmail.com*
***ORCID:*** *0009-0005-1411-2681*

# РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

***Анотація. Мета статті*** *полягає у дослідженні проблеми формування та розвитку стресостійкості у підлітковому віці. Досліджуються взаємозв'язки фізіологічного та психічного стресу, а також чинники, які впливають на здатність підлітків протистояти стресовим ситуаціям.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на поєднанні філософського (системності, діалектичної суперечності, єдності якості та кількості, діалектичного заперечення, розвитку, причинності та ін.) та загальнопсихологічного принципів із методами системності, науковості та верифікації.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що, використовуючи метод аналізу наукової літератури та результати емпіричного дослідження, здійснено аналіз стресостійкості та чинників, що є стресовими для підлітків.* ***Висновки.*** *Серед основних чинників виділяються фізіологічні, поведінкові, суб'єктивні, соціально-психологічні аспекти, а також типи стресу. Особливу увагу приділено значенню соціальних чинників для підвищення стресостійкості, зокрема ролі нормального функціонування у соціальному середовищі та адекватної підтримки з боку дорослих. Ці чинники істотно сприяють зниженню рівня психічної депривації та посиленню здатності підлітків долати психологічні труднощі. У статті також розглядаються етапи становлення стресостійкості, пропонуються конкретні підходи до надання соціально-психологічної допомоги підліткам. Автор описує стресостійкість як інтегральну характеристику особистості, що визначає її здатність адаптуватися до нових умов і зменшувати загрозливий вплив стресорів. Ця властивість є важливою для збереження здоров'я та забезпечення високої продуктивності діяльності підлітка. Зазначається, що проблема розвитку стресостійкості в підлітковий період нині викликає серйозне занепокоєння. Велика кількість чинників стресу негативно позначається на фізичному та психічному стані, а також на навчальній діяльності підлітків, при цьому профілактичні заходи залишаються недостатньо ефективними. Отримані результати дослідження доповнюють знання практичних психологів про особливості впливу механізмів психологічного захисту на стійкість до стресу. Вони можуть допомогти у пошуку нових напрямів розвитку та вдосконалення стратегій подолання стресових ситуацій, характерних для сучасного покоління підлітків.*

***Ключові слова:*** *підлітковий вік, стрес, стресор, стресостійкість, чинники.*

***Mykhailo YAKOVETS***
*Postgraduate Student at the Department of Early Childhood Education Psychology and Pedagogy,*
*Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav*
*mykhailo.yakovets@gmail.com*
***ORCID:*** *0009-0005-1411-2681*

# DEVELOPING STRESS RESILIENCE IN ADOLESCENTS: A MODERN NECESSITY

***Abstract. The aim*** *of this article is to examine the issues surrounding the formation and development of stress resilience during adolescence. It explores the interrelationships between physiological and psychological stress, as well as the factors that influence adolescents' ability to cope with stressful situations.* ***The research methodology*** *is based on a combination of philosophical principles (systemicity, dialectical contradiction, the unity of quality and quantity, dialectical negation, development, causality, etc.) and general psychological principles, alongside the methods of systematicity, scientific rigour and verification.* ***The scientific novelty*** *lies in the fact that, using the method of analysing the scientific literature and the results of empirical research, an analysis has been carried out of stress resilience and the factors that cause stress in adolescents.* ***Conclusions.*** *Among the main factors, physiological, behavioural, subjective and socio-psychological aspects are identified, as well as types of stress. Particular attention is paid to the importance of social factors in*

© М. Яковець, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*enhancing stress resilience, specifically the role of normal functioning within the social environment and adequate support from adults. These factors significantly contribute to reducing the level of psychological deprivation and strengthening adolescents' ability to overcome psychological difficulties. The article also examines the stages of developing stress resilience and proposes specific approaches to providing socio-psychological support to adolescents. The author describes stress resilience as an integral characteristic of the personality, which determines an individual's ability to adapt to new circumstances and minimise the harmful effects of stressors. This trait is important for maintaining health and ensuring high levels of productivity in adolescents. It is noted that the issue of developing stress resilience during adolescence is currently a cause for serious concern. A large number of stressors have a negative impact on adolescents' physical and mental well-being, as well as on their academic performance, whilst preventive measures remain insufficiently effective. The findings of this study complement practising psychologists' understanding of how psychological defence mechanisms influence stress resilience. They may assist in identifying new avenues for developing and refining strategies to cope with the stressful situations typical of the current generation of adolescents.*

***Key words:*** *adolescence, stress, stressor, stress resilience, factors.*

**Постановка проблеми.** Сучасні наукові роботи дедалі частіше присвячуються дослідженню проблеми стресостійкості у підлітків. Дослідники аналізують різноманітні аспекти цього питання включно з індивідуальною чутливістю підлітків до різних стресових чинників, які впливають на їхню емоційно-вольову сферу, а також вибраними ними стратегіями усвідомлення, прийняття та подолання життєвих ситуацій разом із методами психологічного захисту. Розвиток стресостійкості у підлітків значною мірою залежить від соціальних та особистісних чинників, таких як тактовність, емпатія, рефлексія і повага з боку дорослих – педагогів і батьків, а також здатність самих підлітків ефективно справлятися зі стресовими обставинами. У рамках педагогічної та соціальної психології проблематика стресостійкості, соціально-психологічної адаптації та академічної успішності підлітків здебільшого розглядається у контексті навчальної діяльності.

Незважаючи на це, залишається недостатньо вивченим вплив специфічних стресових чинників на психічне здоров'я школярів, а також зв'язок між стресостійкістю, особистісними характеристиками та віковими особливостями підліткового періоду. Ці прогалини у знаннях стимулюють науковців до подальших досліджень у цій галузі. Слід зазначити, що у вітчизняній психологічній науці існує невідповідність між необхідністю розроблення сучасних психолого-педагогічних методик для підвищення стресостійкості у підлітків і відсутністю достатньо ефективних психопрофілактичних заходів, заснованих на новітніх методах психологічної корекції стресу. Це підтверджує як актуальність, так і недостатню розробленість теми впливу стресостійкості на психофункціональний стан осіб у підлітковому віці, що й визначило вибір досліджуваного напряму.

**Аналіз джерел та останніх досліджень.** Проблема стресостійкості особистості вже протягом десятиліть залишається предметом детального вивчення багатьма дослідниками з України та інших країн. Зокрема, аспектам стресу і способам протидії йому присвятили свої роботи такі видатні науковці, як Р. Лазарус і Г. Сельє. Механізми захисту, що сприяють ефективній адаптації особистості, аналізували С. Кобаса та Е. Фромм. А. Панасюк, Т. Циганчук і Л. Наугольник розробили концепцію факторів навчального стресу, а Т. Руда сконцентрувала увагу на особливостях стійкості до стресів серед підлітків. Проблему психологічної профілактики стресових перевантажень школярів досліджували Т. Титаренко та Л. Лєпіхова. Особливості прояву стресу в підлітковому віці вивчав О. Кормило, а факторну модель стресу серед учнів запропонувала М. Кудінова. А. Боднар і Н. Макаренко запропонували визначення стресостійкості як комплексної інтегральної властивості особистості, яка взаємопов'язана з інтелектуальними, когнітивними, емоційними та особистісними рисами і дає змогу людині долати значні розумові, фізичні, вольові та емоційні труднощі. Науковці розглядають стресостійкість із різних точок зору, охоплюючи такі пов'язані поняття, як «емоційна стійкість», «психологічна резистентність до стресу», «фрустраційна толерантність» тощо. Додатковий внесок у вивчення цієї проблематики зробили О. Протасенко та О. Поліщук.

**Мета статті** – розкрити теоретичні основи стресостійкості та виявити чинники, що є стресовими для підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш активно усвідомлювати емоційний стрес людина починає у підлітковому віці. Це зумовлено віковими змінами у психофізіології, адаптацією до соціального простору, пробуванням себе в нових соціальних ролях, а також кризою ідентичності, що характерна для періоду пубертату. Ця криза проявляється у вигляді фізичної акселерації, емоційної нестабільності та формування соціального уявлення про себе – уже не дитина, але ще не дорослий. Також вона пов'язана з необхідністю визначити своє місце в житті відповідно до вмінь, здібностей та соціальних вимог. Підлітковий вік відзначається підвищеною чутливістю до чинників ризику в соціальному середовищі [3, с. 77]. У цей період конфлікти, стресові ситуації та складнощі адаптації можуть провокувати розвиток психосоматичних захворювань або сприяти невротизації. Стресостійкістю зазвичай володіють фізично здорові, емоційно врівноважені люди, які мають активну життєву позицію, адекватну самооцінку та низький рівень тривожності. Аналіз наукових досліджень дає змогу виділити кілька ключових чинників, що впливають на здатність до опору стресу. Серед них: психологічна компетентність, яка включає розуміння своїх особистісних та фізіологічних особливостей; знання про симптоми, ознаки та наслідки стресу; життєвий досвід, що охоплює навички поведінки в різних ситуаціях та реакції на взаємини; особистісні риси характеру, такі як мотивація, саморегуляція та активність; уміння налагоджувати та підтримувати міжособистісні стосунки [2, с. 25].

Найбільш значимими соціальними чинниками, що сприяють зниженню впливу стресових чинників, є належне функціонування особистості в суспільстві та наявність адекватної соціальної підтримки. Це дає змогу зменшити психічну депривацію та посилити здатність до протистояння психологічним стресам. Таким чином, основними чинниками, які впливають на стресостійкість, є фізіологічний, поведінковий, суб'єктивний, соціально-психологічний та психологічний аспекти стресу. Під стресостійкістю підлітка розуміється інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність протидіяти стресовим впливам упродовж часу, достатнього для адаптації до нових умов, за яких стресовий чинник перестає бути загрозливим. Таким чином, стресостійкість сприяє ефективній діяльності та збереженню здоров'я підлітків. За умови можливого виникнення стресової ситуації важливо передбачити альтернативні шляхи виходу з неї, що часто забезпечується креативним мисленням.

Протистояння стресу акцентує суб'єктивну активність підлітка і сприймається не лише як опір чи боротьба зі стресором, а й як здатність до рефлексії у складних ситуаціях. Це протистояння може поєднувати форми опору, агресії, бунтівних реакцій із тимчасовим пристосуванням чи сублімацією через адаптаційні стратегії. На активну природу механізмів соціальної адаптації звертають увагу Т. Титаренко та Л. Лєпіхова. Розглядаючи адаптивність навіть у «пасивному» її прояві, вони наголошують, що процес адаптації завжди є активним і передбачає певне самопристосування, самокорекцію особистості відповідно до вимог середовища [7, с. 77].

На думку дослідників, існують два основні типи адаптаційного процесу, залежно від напряму активності особистості: спрямованість на адаптацію до середовища або ж на активну зміну власних установок та поведінкових шаблонів. Ці типи не існують у своїй чистій формі, але взаємопов'язані між собою та доповнюють одне одного. Можна виділити декілька основних стратегій подолання стресу. До першого типу належить зменшення емоційного навантаження в міжособистісних відносинах через перехід до співпраці або колективної взаємодії. Наприклад, завдяки розширенню соціальних контактів підліток може змінити свій статус у групі однолітків. Він активно досліджує різні соціальні ролі, визначає пов'язані з кожною роллю вимоги та можливості, досліджує права та обов'язки і знаходить способи нейтралізації негативних ситуацій через їх переосмислення або трансформацію. Конструктивна поведінка у подоланні стресів сприяє розвитку внутрішнього потенціалу підлітка, допомагає краще реалізовувати особистісні можливості та цілком проявляти індивідуальність [1, с. 50].

До другого типу належать такі стратегії:

– використовуючи фізіологічні, нейродинамічні та психічні чинники, можна пов'язати стресостійкість підлітка з його здатністю до саморегуляції, яка базується на розумінні при-

роди стресу та методів регуляції психічних станів. Найбільш ефективним механізмом протидії несприятливим чинникам стресу є вольова саморегуляція. Схильність до стресу вища у підлітків з емоційною ригідністю, яка проявляється у складності швидко змінювати напрям своїх емоцій або контролювати їх, що особливо важливо в підлітковому віці;

– у процесі самостійної діяльності підлітки формують власний образ, який може сприйматися як певний алгоритм. Власна позиція, що формується при цьому, а також переконання набувають значення особистісних смислів. Такі уявлення формуються в ході онтогенезу у зв'язку із задоволенням базових потреб і становлять основу так званої «Я-теорії». У ситуаціях стресу можливий її «колапс», який у деяких випадках може мати адаптивний характер, адже він створює передумови для більш ефективної реорганізації системи «Я»;

– адаптація до стресових умов іноді проявляється у формі ухилення за допомогою психологічних захисних механізмів. Ці механізми являють собою набір як несвідомих, так і іноді свідомих прийомів, що допомагають людині уникати психологічних травм та неприємних переживань. Основною їхньою метою є збереження цілісності «Я»-образу. Формування індивідуальних захисних механізмів відбувається внаслідок пристосування людини до нових життєвих обставин. Спочатку ситуативні способи подолання напруги поступово стають універсальними та застосовуються особистістю в інших складних ситуаціях. У підлітковому віці ці механізми ще залишаються відносно сталими [2, с. 25].

Однак, зважаючи на те що підліток часто опиняється у стресових ситуаціях, йому доводиться балансувати між навчальною діяльністю та значно зростаючою потребою у соціальних контактах і особистих відносинах. З одного боку, він продовжує здобувати знання у школі, а з іншого – почуває себе дорослим, розширює коло своїх інтересів і поступово надає перевагу особистим взаєминам із ровесниками замість навчання. При цьому підліток усвідомлює необхідність замислюватися про власну майбутню перспективу, але водночас значущість референтної групи та спільних інтересів стає для нього ключовим чинником у процесі розвитку особистості.

Розуміння власної недостатньої соціальної зрілості часто стає основним джерелом стресу у підлітковому віці, що, своєю чергою, активує механізми психологічного захисту. Підлітки нерідко стикаються зі станом хронічної втоми, підвищеною уразливістю до стресових чинників, а також із ризиком розвитку депресивних розладів. У цьому віці можуть проявлятися різні ознаки психосоматичних розладів. Такі явища свідчать про необхідність для підлітків, навіть за умов помітного спаду інтересу до навчання, опановувати вміння саморегуляції емоцій, отримувати соціально-психологічну підтримку та професійний супровід психолога.

Р. Лазарус [3] у своєму узагальненому підході виділив три основні етапи подолання стресових ситуацій. Перший етап включає оцінку та інтерпретацію ситуації, зокрема аналіз вимог ситуації, рівня навантаження, потенційних загроз (для добробуту, здоров'я, соціального статусу тощо) і наявних можливостей для їх подолання. На другому етапі відзначається реакція організму на стресові зміни – те, як вони позначаються на фізичному та психоемоційному стані. Третій етап є фазою адаптації: це процес пристосування або протидії стресовій ситуації. Реакція може мати форму активного подолання труднощів, пасивного прийняття обставин чи уникання стресового впливу із залученням психологічних захисних механізмів. Стресостійкість можна розглядати як здатність особистості оцінювати власні можливості та ефективно долати непрості життєві обставини. Сучасні дослідження українських науковців трактують стресостійкість як комплексну якість особистості, яка поєднує психофізіологічні характеристики, мотиваційні установки, емоційний досвід, вольові риси та навички саморегуляції.

Як людина справляється зі стресом, залежить від її особистісних рис та того, що для неї найважливіше в житті. Підлітки, які цінують духовні та моральні цінності, зазвичай краще переносять стресові ситуації. Натомість ті, хто зосереджений на матеріальних благах, не лише гірше справляються зі стресом, а й можуть стати від нього залежними.

Існує декілька типів реакції підлітків на стрес:

– стресостійкі: вони легко адаптуються до змін, без особливих зусиль долають труднощі;

– стресонестійкі: їм складно пристосуватися до нових умов, вони відчувають значні проблеми, коли потрібно змінити свою поведінку, погляди чи звички;

– стресотреновані: вони готові до поступових змін, але в умовах обмеженого часу можуть впадати в тривалу депресію. Однак якщо стресові ситуації повторюються, вони звикають до них і реагують спокійніше [7, с. 66].

Стресостійкі підлітки мають особливу здатність перетворювати стрес на активний пошук рішень. Вони менш схильні піддаватися спокусам, аніж ті, хто залежить від стресу (часто це більш інфантильні підлітки). Щоб допомогти підліткам стати більш стійкими до стресу, важливо розвивати їхню здатність керувати емоціями, аналізувати свої дії та їхні наслідки. Це має бути постійний процес. Уміння рефлексувати (аналізувати себе та свої дії) допомагає підлітку зрозуміти причини своїх проблем, усвідомити свої сильні та слабкі боки, знайти шляхи вирішення труднощів та внести необхідні корективи.

Формування резистентності до стресу у підлітків значною мірою залежить від їхньої навчальної діяльності, тому освітня система повинна бути структурована таким чином, щоб, з одного боку, мінімізувати конфліктогенність навчального процесу, а з іншого – ефективно сприяти розвитку стресостійкості. Ключовим аспектом у формуванні цієї якості є розвиток соціальних компетенцій, що надають особистості інструменти для управління стресовими станами та використання їхнього потенціалу для збереження та зміцнення психофізичного здоров'я. Нині проблема формування стресостійкості у підлітковому віці викликає значне занепокоєння, оскільки численні стресогенні чинники негативно впливають як на соматичне, так і на психічне здоров'я підлітків, а превентивні заходи щодо стресових ситуацій є недостатніми. Розвиток стресостійкості у підлітковому віці сприятиме підвищенню ефективності їхньої діяльності, збереженню здоров'я, здатності долати життєві виклики без розвитку депресивних станів та забезпечить психологічний комфорт.

Актуальність проблеми стресу та стресостійкості у підлітковому віці зумовлена, з одного боку, кризовими явищами цього віку, а з іншого – сучасними вимогами освітньої системи, що створюють сприятливе підґрунтя для виникнення стресових ситуацій. Підлітки демонструють високу схильність до стресу, а його симптоматика практично не відрізняється від такої у дорослих. Емоційне напруження може бути спровоковане різноманітними чинниками, які класифікуються дослідниками як стресори.

Стресор – це будь-який сильний або тривалий подразник, який негативно впливає на людину і призводить до стану стресу. Стрес, своєю чергою, є надзвичайною або патологічною реакцією організму на такий вплив.

Види стресорів:

– фізіологічні. Це стресори, пов'язані з тілом. До них належать сильний біль, вплив екстремальних температур (дуже холодно чи спекотно), а також прийом певних ліків;

– психологічні. Це стресори, що впливають на психіку: надмірне інформаційне навантаження, конкуренція, загроза втрати соціального статусу або шкода самооцінці.

У шкільному середовищі підлітки часто стикаються з різними труднощами, які можуть викликати стрес. Ось основні з них:

– навчальні труднощі: погана успішність, складність навчального матеріалу, надмірне навантаження домашніми завданнями, підготовка до контрольних та іспитів, страх отримати низьку оцінку, а також складні стосунки з авторитарними вчителями;

– конфлікти з учителями. Це може проявлятися у вигляді доган, постійного невдоволення вчителя учнем, роздратування вчителя поведінкою учня, його неготовністю до занять або навіть взаємною неприязню;

– булінг (цькування). Це будь-які прояви насильства: фізичного, психологічного чи непрямого, що відбуваються в колективі;

– кібербулінг. Це форма цькування, що відбувається в Інтернеті. Жертва може отримувати образливі повідомлення на електронну пошту, зазнавати принижень через мобільні телефони або інші електронні пристрої (наприклад, розповсюдження непристойних зображень, обзивання, поширення пліток);

– ігнорування та відчуження в колективі. Це ситуації, коли підлітка вважають аутсайдером, його думки не враховують або він стикається з нетерпимістю (національною, релігійною) та міжособистісними конфліктами [6, с. 8].

Вплив цих стресових чинників може призвести до серйозних порушень у житті підлітка. Він може стати менш чутливим до оточуючих, частіше вступати в конфлікти, проявляти антисоціальну поведінку, мати проблеми зі сном, відчувати підвищену втомлюваність та труднощі у спілкуванні з іншими.

Стресостійкість підлітків – це комплекс рис характеру, що дає їм змогу ефективно протистояти стресовим ситуаціям, зберігаючи при цьому психічне здоров'я. Це вміння не лише витримувати тиск, а й активно діяти для подолання труднощів. Учені помітили, що діти, які з раннього віку успішно долають складні обставини, часто мають високий рівень стресостійкості. Це проявляється в їхній успішності в навчанні, наявності друзів та позитивних стосунках із педагогами. Із часом ця здатність до адаптації лише посилюється. Ключовим чинником у розвитку стресостійкості підлітків є наявність міцних зв'язків із люблячими та турботливими дорослими.

Завдання щодо розвитку стресостійкості та психологічного самозахисту підлітків полягають у:

– формуванні усвідомлення того, наскільки важливе самопізнання для досягнення успіху;

– сприянні розумінню та формулюванню особистого сенсу та цінності власної діяльності;

– навчанні прогнозувати своє майбутнє, щоб успішно адаптуватися до постійних змін у світі.

У підлітковому віці часто спостерігаються неконструктивні способи реагування на труднощі. Підлітки схильні до агресивної поведінки, звинувачень та переслідувань, не завжди усвідомлюючи власні помилки. Їхні дії часто залежать від конкретної ситуації, але з часом ця поведінка може стати більш зрілою та конструктивною.

Захисні механізми підлітків часто проявляються неусвідомлено та пасивно, супроводжуючись сильними емоціями. Серед поширених стратегій, які вони використовують, можна виділити:

– перенесення агресії: спрямування негативних емоцій на інших;

– раціоналізацію: пошук логічних пояснень для неприйнятної поведінки;

– використання ритуалів: дотримання певних правил чи дій для зменшення тривоги;

– відволікання: переключення уваги на щось інше;

– фантазування: створення уявних світів для втечі від реальності;

– заперечення: відмова визнавати наявність проблеми;

– регресію: повернення до більш дитячих форм поведінки [6, с. 9].

Ці захисні механізми є типовими для підліткового віку.

Для ефективної підтримки підлітків та підвищення їхньої стресостійкості важливо зосередитися на таких цілях:

– формування усвідомлення важливості самопізнання: допомогти підліткам зрозуміти, як розуміння себе сприяє досягненню успіху в житті;

– визначення особистісного сенсу та цінності діяльності: підтримати підлітків у пошуку того, що для них важливо та має значення на індивідуальному рівні;

– розвиток прогностичних навичок: навчити підлітків думати про майбутнє, щоб краще адаптуватися до змін.

Для досягнення цих цілей необхідно застосовувати різноманітні форми психологічної допомоги:

– тренінги: спрямовані на розвиток саморегуляції, психологічної готовності до стресу, ефективної комунікації, формування позитивного самосприйняття, а також навички самовідновлення;

– консультації: індивідуальні та групові консультації для підлітків, їхніх батьків, педагогів та адміністрації з актуальних психологічних питань;

– психопрофілактичні заходи: проведення заходів, що базуються на сучасних методах корекції стресу у підлітків;

– рекомендації для дорослих: консультування та розроблення рекомендацій для педагогів та батьків щодо підтримки підлітків;

– корекційно-розвивальна робота: індивідуальна робота з учнями для подолання труднощів;

– просвітницька робота: підвищення професійної компетентності та психологічної культури педагогів у питаннях стресостійкості;

– навчання управлінню інформацією: допомога підліткам у використанні та фільтрації інформації, що дає змогу зменшити ризики та загрози, використовуючи методи прогнозування.

**Висновки.** Під час розгляду того, як стресостійкість розвивається та функціонує як важливий складник життєдіяльності особистості в процесі адаптації, ми виділяємо два основні аспекти: вплив зовнішнього світу (тобто як саме стресор діє) та внутрішню структуру особистості підлітка. Ми бачимо, що зазвичай стресостійкість проявляється у тому, як людина активно протидіє стресовим ситуаціям, пристосовується до них або намагається їх уникнути. У будь-якому із цих випадків відбуваються певні зміни у самій особистості. Це дає нам змогу краще розуміти, як формувати стресостійкість, і усвідомлювати, що будь-який процес адаптації є тимчасовим і має свої межі.

Перспектива подальших досліджень полягає у виокремленні новітніх засобів розвитку стресостійкості підлітків.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Психологічні особливості стресостійкості представників стресогенних професій (на прикладі працівників приватних охоронних структур). *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2013. Т. 149. С. 49–56.

2. Кудінова М. С. Екзогенні та ендогенні фактори стресу в учнів: психологічний аналіз. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Серія «Психологія».* 2017. Т. 22. Вип. 4(46). С. 18–26.

3. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.

4. Ляшин Я. Є. Копінг у подоланні життєвих труднощів. *Проблеми сучасної психології.* 2017. Вип. 35. С. 293–309.

5. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

6. Панасюк А. М. Навчальний стрес та чинники його виникнення. *Актуальні проблеми психології.* 2005. Т. 1. С. 4–14.

7. Титаренко Т. М., Лєпіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді : науково-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2006. 204 с.

**REFERENCES:**

1. Bodnar, A. Ya., & Makarenko, N. H. (2013). Psykholohichni osoblyvosti stresostiikosti predstavnykiv stresohennykh profesii (na prykladi pratsivnykiv pryvatnykh okhoronnykh struktur) [Psychological characteristics of stress resilience among those in high-stress professions (taking employees of private security firms as an example)]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*, 149, 49–56 [in Ukrainian].

2. Kudinova, M. S. (2017). Ekzohenni ta endohenni faktory stresu v uchniv: psykholohichnyi analiz [Exogenous and endogenous stress factors in school pupils: a psychological analysis]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu im. I. I. Mechnykova. Seriia: Psykholohiia*, T. 22. Vyp. 4 (46), 18–26. [in Ukrainian]

3. Krainiuk, V. M. (2007). Psykholohiia stresostiikosti osobystosti : monohrafiia [The psychology of stress resilience]. K. : Nika-Tsentr. 432 p. [in Ukrainian].

4. Liashyn, Ya. Ye. (2017). Kopinh u podolanni zhyttievykh trudnoshchiv [Coping with life's challenges]. Problemy suchasnoi psykholohii : zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriievoi, 35, 293–309. [in Ukrainian].

5. Nauholnyk, L. B. (2015). Psykholohiia stresu: pidr [The psychology of stress]. Lviv: Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav. 324 p. [in Ukrainian].

6. Panasiuk, A. M. (2005). Navchalnyi stres ta chynnyky yoho vynyknennia [Academic stress and its contributing factors]. *Aktualni problemy psykholohii*, 1, 4–14. [in Ukrainian].

7. Tytarenko, T. M., & Liepikhova, L. A. (2006). Psykholohichna profilaktyka stresovykh perevantazhen sered shkilnoi molodi: naukovo-metodychnyi posibnyk [Psychological prevention of stress-related overload among schoolchildren]. Kyiv: Milenium. 204 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 25.06.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.07.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

УДК 378.016:005.336.2]:630
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-10.40

***Світлана ЯШНИК***
*доктор педагогічних наук, доцент,*
*професор кафедри психології,*
*Національний університет біоресурсів і природокористування України*
*iashnyks@nubip.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0003-2689-3954*

# КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОЇ ГАЛУЗІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

***Анотація. Метою** статті є теоретико-методологічне обґрунтування концепції формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі та визначенні місця екологічної, управлінської, професійної й ціннісно-світоглядної складових у системі їхньої професійної підготовки. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні освіти для сталого розвитку та сучасних теорій управління, а також системного, компетентнісного, аксіологічного, синергетичного, особистісно орієнтованого і ноосферного підходів, інтегрованих з положеннями міжнародних, європейських та національних документів, що визначають стратегічні напрями сталого розвитку та професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті глобальних екологічних викликів. **Наукова новизна** дослідження полягає в розробленні концепції формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі, яка передбачає взаємозв'язок екологічних імперативів зі змістом професійної підготовки, а також інтеграцію екологічної, управлінської, професійної та ціннісно-світоглядної складових у цілісну систему професійної освіти. **Висновки.** Визначено, що формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі доцільно здійснювати на основі поєднання професійної, управлінської, екологічної та ціннісно-світоглядної підготовки, орієнтованої на сучасні виклики сталого розвитку. Обґрунтовано, що реалізація запропонованих положень забезпечує цілісність професійної підготовки, сприяє узгодженню її змісту з потребами лісогосподарської галузі та сучасними міжнародними й національними орієнтирами розвитку освіти для сталого розвитку.*

***Ключові слова:** управлінська компетентність, професійна підготовка, майбутні фахівці лісогосподарської галузі, екологічна освіта, освіта для сталого розвитку, заклади вищої освіти.*

***Svitlana YASHNYK***
*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Professor at the Department of Psychology,*
*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*
*iashnyks@nubip.edu.ua*
***ORCID:** 0000-0003-2689-3954*

# CONCEPT OF DEVELOPING MANAGERIAL COMPETENCE IN FUTURE FORESTRY PROFESSIONALS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION

***Abstract. The aim** of the article is to provide a theoretical and methodological substantiation of the concept of developing managerial competence in future forestry specialists and to define the role of environmental, managerial, professional, and value-worldview components within the system of their professional training. **The research methodology** is based on a combination of education for sustainable development and modern management theories, as well as systemic, competence-based, axiological, synergetic, person-oriented, and noospheric approaches, integrated with the provisions of international, European, and national documents that define strategic directions for sustainable development and the professional training of future specialists in the context of global environmental challenges. **The scientific novelty** of the study lies in the development of a concept for fostering managerial competence among future forestry professionals; this concept entails linking environmental imperatives with the content of professional training and integrating environmental, managerial, professional, and value-based worldview components into a holistic system of professional*

© С. Яшник, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

*education.* ***Conclusions.*** *It has been determined that the development of managerial competence in future forestry professionals should be based on a combination of professional, managerial, environmental, and value-based worldview training, oriented towards the modern challenges of sustainable development. It is substantiated that the implementation of the proposed provisions ensures the integrity of professional training and facilitates the alignment of its content with the needs of the forestry sector and contemporary international and national guidelines for the development of education for sustainable development.*

***Key words:*** *managerial competence, professional training, future forestry specialists, environmental education, education for sustainable development, higher education institutions.*

**Постановка проблеми.** Поглиблення глобальної екологічної кризи суттєво трансформує традиційні підходи до підготовки фахівців лісогосподарської галузі, адже сучасне управління лісовими екосистемами потребує поєднання професійної компетентності, екологічної відповідальності, системного мислення та стратегічного бачення сталого розвитку. За таких умов результативність професійної діяльності визначається не лише рівнем фахової підготовки, а насамперед здатністю приймати науково обґрунтовані управлінські рішення, які забезпечують збалансування екологічних, економічних і соціальних інтересів. Це актуалізує проблему формування управлінської культури майбутніх фахівців лісогосподарської галузі, оскільки саме вона визначає їхню готовність до відповідального управління лісовими ресурсами, прогнозування довгострокових наслідків професійної діяльності та забезпечення збереження, відтворення й раціонального використання лісових екосистем.

**Аналіз джерел та останніх досліджень**. Потреба у створенні концепції майбутніх фахівців лісогосподарської галузі обумовлюється переходом до сталого розвитку, що супроводжується процесами гармонізації, відповідністю майбутнім потребам людства, збереження навколишнього природного середовища та природно-ресурсного потенціалу. Такий підхід орієнтує суспільство на відповідальне використання природних ресурсів, збереження екосистем і врахування довгострокових наслідків управлінських рішень [1; 19; 20].

Розроблення концепції формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі передусім спирається на міжнародні документи, які визначають сучасні підходи до освіти для сталого розвитку, окреслюють систему компетентностей, необхідних для здійснення екологічно відповідального управління, обґрунтовують необхідність розвитку системного мислення, лідерства, міждисциплінарної взаємодії, культури прийняття рішень і відповідальності за їхні екологічні, соціальні та економічні наслідки. Зазначені позиції представлені низкою міжнародних документів, а саме: Порядком денним ООН у сфері сталого розвитку до 2030 року, який визначає 17 Цілей сталого розвитку (*United Nations,* 2015), Європейським зеленим курсом (*European Green Deal*, 2019), Європейською рамкою сталого розвитку (*Green Comp: European Sustainability Competence Framework*, 2022), Дорожньою картою ЮНЕСКО «Освіта для сталого розвитку до 2030 року» (*UNESCO ESD for 2030 Roadmap,* 2020), Рекомендацією ЮНЕСКО щодо освіти в інтересах миру, прав людини та сталого розвитку (*UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development*, 2023), Рекомендацією Ради ЄС щодо навчання для зеленого переходу та сталого розвитку (*Council Recommendation on learning for the green transition and sustainable development,* 2022) та Стратегією ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку (*UNECE Strategy for Education for Sustainable Development,* 2022).

Нормативно-методологічним підґрунтям для реалізації зазначених засад у нашій державі виступає відповідна нормативна база. У цьому вимірі Концепція переходу України до сталого розвитку визначає цілісну систему поглядів на сталий розвиток України, правові основи, принципи, завдання та організаційні заходи переходу держави на засади сталого розвитку [12].

Попри відсутність прямого виокремлення освітньої сфери серед зазначених компонентів, вона має ключове значення для переходу на засади сталого розвитку. Вплив освіти простежується в ефективному функціонуванні будь-якої галузі національної економіки і безпосередньо залежить від наявності компетентних кадрів, здатних генерувати стратегічно обґрунтовані управлінські рішення, що обумовлює

необхідність розробки методологічних основ для формування інтелектуального потенціалу нації [1; 8].

Окреслений вектор знаходить своє безпосереднє відображення у вітчизняній законодавчій базі. Зокрема, національний рівень методологічного забезпечення концепції формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі представлений Законами України «Про вищу освіту» (2014), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), Законом України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року» (2019), а також Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (2022). Ці нормативні акти визначають державну політику у сфері модернізації вищої освіти, розвитку компетентнісного навчання, інтеграції принципів сталого розвитку, екологічної освіти та підготовки фахівців, здатних ухвалювати збалансовані управлінські рішення в умовах сучасних суспільних та екологічних викликів.

Саме тому в сучасних умовах особливе значення для проектування концепції формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі має Програма розвитку Національного університету біоресурсів і природокористування України «Голосіївська ініціатива–2025» (2021), яка відображає інституційний рівень реалізації ідей сталого розвитку в системі вищої освіти [9].

Методологічні засади дослідження були поглиблені завдяки міждисциплінарному підходу, оскільки проблематики сталого розвитку одночасно перебуває у полі наукових досліджень природничих, соціальних, економічних, політичних і педагогічних наук. Це позначилося на розширенні підходів до розуміння поняття «сталий розвиток», яке на початку XXI століття вийшло за межі природоохоронної та економічної проблематики й утвердилося як стратегічна ідеологія розвитку сучасного суспільства. У таких умовах постає необхідність розроблення концепції, ключовою ідеєю якої є гармонійне поєднання збереження людини, забезпечення її добробуту та створення умов для всебічного розвитку особистості [12; 19].

Методологічною основою концепції формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі є інтеграція двох взаємопов'язаних напрямів: освіти для сталого розвитку та сучасних теорій управління. Такий підхід забезпечує комплексність досягнення економічних, соціальних і екологічних цілей, сприяє формуванню здатності особистості й суспільства діяти в інтересах сталого майбутнього. Це безпосередньо корелює з метою Стратегії ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку, яка орієнтована на посилення спроможності держав, суспільства та кожної людини ухвалювати відповідальні рішення на засадах сталого розвитку й формувати компетентності, необхідні для їх реалізації [20]. Водночас у Дорожній карті ЮНЕСКО «Освіта для сталого розвитку» наголошено на необхідності розвитку знань, цінностей, моделей поведінки й компетентностей, що забезпечують відповідальне співіснування людини і природи [19]. Узагальнення положень зазначених міжнародних документів дало змогу виокремити конкретні напрями для ключових сфер освітньої мети глобального сталого розвитку (для усіх рівнів освіти), а саме: освіта для сталого розвитку, глобальна громадянська освіта та глобальне навчання, політична освіта, етико-моральна освіта, екологічна освіта, питання гендерної освіти, міжкультурне навчання, освіта в галузі прав осіб [11].

**Мета статті** полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні концепції формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі на основі екологічних імперативів та визначенні місця екологічної, управлінської, професійної й ціннісно-світоглядної складових у системі їхньої професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Авторська концепція формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі ґрунтується на сучасній парадигмі сталого розвитку, відповідно до якої людський потенціал розглядається як визначальний чинник ефективності управління природними ресурсами та реалізації екологічної політики держави. Вихідним положенням концепції є визначення управлінської компетентності як інтегральної характеристики професійної готовності фахівця, що формується на основі синтезу професійних знань, екологічної відповідальності, ціннісних

орієнтацій, лідерського потенціалу та здатності приймати стратегічно виважені управлінські рішення в умовах сучасних екологічних викликів відповідно до принципів сталого розвитку.

Авторська позиція полягає в тому, що розв'язання проблеми формування управлінської компетентності можливе виключно за умови оновлення професійної підготовки у закладах вищої освіти. Така підготовка повинна орієнтуватися не лише на формування системи професійних компетентностей, а й на розвиток стратегічного й системного мислення, управлінських знань і вмінь, інноваційності, адаптивності та готовності до міждисциплінарної взаємодії. Саме інтеграція екологічної, управлінської, соціальної та ціннісної складових освітнього процесу, на нашу думку, забезпечує підготовку фахівців лісогосподарської галузі, здатних ефективно реалізовувати принципи екологічно відповідального управління, забезпечувати збалансоване природокористування та досягнення стратегічних цілей сталого розвитку [16].

Науковцями усвідомлюється науково-практична доцільність необхідності обґрунтування теоретико-методологічних засад підготовки фахівців до майбутньої управлінської діяльності, проте не завжди розкривається як багатокомпонентний феномен. У зв'язку з цим, наголошуємо на важливості оволодіння майбутніми фахівцями лісогосподарської галузі міждисциплінарною методологією, в іншому випадку унеможливлюється використання досвіду різних наук та сфер людської діяльності в процесі реалізації функцій управління: а) світоглядна орієнтованість управлінської діяльності, яка має ґрунтуватися на значній теоретичній базі, що включає філософські концепції розуміння світу; б) рефлексивний характер, що забезпечує здатність аналізувати власні дії, співвідносити їх з минулим і передбачити майбутнє, коригувати управлінські дії відповідно до конкретних ситуацій; в) синергетичність, що передбачає м'якість, нелінійність і резонансність; г) конструктивність, що ґрунтується на усвідомленні особистістю можливості та права обирати і конструювати власне майбутнє та майбутнє суспільства, в той же час конструюючи себе як особистість; д) екологічність, що забезпечує здатність узгоджувати управлінські дії зі специфікою соціального середовища; є) залежність ефективності управлінської діяльності від її глобальної орієнтованості, здатності до глобального мислення; ж) креативність, максимальна гнучкість і мобільність [7].

Формування управлінської компетентності фахівців майбутніх фахівців лісогосподарської галузі має власну методологічну специфіку, зумовлену складністю професійної діяльності, необхідністю прийняття управлінських рішень в умовах екологічних ризиків і динамічних суспільних змін. На наше переконання, концептуальну основу цього процесу становить інтеграція системного, компетентнісного, аксіологічного, діяльнісного, культурологічного та ноосферного підходів. Їх взаємодія забезпечує цілісність професійної підготовки, поєднуючи когнітивний, ціннісний, діяльнісний і особистісний виміри розвитку майбутнього фахівця. Саме така методологічна інтеграція дає підстави розглядати формування управлінської компетентності як цілісну педагогічну систему, у межах якої всі компоненти перебувають у взаємозв'язку та забезпечують досягнення визначених освітніх результатів [16].

Теоретико-методологічне обґрунтування концепції формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі здійснено з урахуванням положень сталого розвитку, розвитку людського потенціалу та структурної модернізації суспільства [8; 21; 13]; Європейської рамки компетентностей зі сталого розвитку [17]; наукових підходів до побудови багаторівневої адаптивної системи підготовки майбутніх фахівців до стратегічного управління та інноваційних змін в умовах екологічних трансформацій [4; 15]; сучасних концепцій виявлення, діагностики та розвитку лідерського потенціалу майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки [2; 3; 10], а також наукових положень щодо взаємозв'язку екологічної освіти, ноосферного світогляду, екологічного мислення та принципів соціальної відповідальності, які визначають професійну готовність до збалансованого природокористування [14; 16; 18].

Розглядаючи основні положення концепції та особливості їх реалізації, слід зазначити, що визначальним середовищем формування управлінської компетентності

майбутніх фахівців лісогосподарської галузі є заклад вищої освіти, у якому створюються умови для впровадження методологічних підходів, принципів, педагогічних умов і механізмів, передбачених концепцією. На наше переконання, модернізація професійної підготовки має супроводжуватися розробленням і впровадженням цілісного науково-методичного і організаційного забезпечення освітнього процесу, здатного забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців, адаптованих до сучасних моделей управління природними ресурсами та викликів сталого розвитку.

Потреба формування управлінської компетентності обумовлена необхідністю розв'язання низки існуючих суперечностей на трьох рівнях: *концептуальному, цільовому, змістово-технологічному.* На *першому рівні* виявляється невідповідність між суспільним запитом на реалізацію цілей сталого розвитку та недостатньою теоретико-методологічною розробленістю освітніх концепцій, здатних забезпечити їх практичне впровадження; на *другому* – простежується розрив між зростаючими вимогами до професійної діяльності фахівців природоресурсної сфери та реальним рівнем сформованості їхньої управлінської компетентності, необхідної для прийняття ефективних управлінських рішень в умовах екологічних, соціальних і економічних трансформацій; на третьому – фіксується невідповідності між потребою інтеграції міждисциплінарного, компетентнісно орієнтованого та практико-зорієнтованого змісту підготовки й домінуванням традиційної предметоцентричної моделі навчання, яка не забезпечує цілісного розвитку управлінського мислення, лідерського потенціалу, екологічної відповідальності та готовності до комплексного розв'язання професійних завдань.

Потреба формування управлінської компетентності обумовлена необхідністю розв'язання низки існуючих суперечностей на трьох рівнях: концептуальному, цільовому, змістово-технологічному. На першому рівні виявляється невідповідність між суспільним запитом на реалізацію цілей сталого розвитку та недостатньою теоретико-методологічною розробленістю освітніх концепцій, здатних забезпечити їх практичне впровадження; на другому – простежується розрив між зростаючими вимогами до професійної діяльності фахівців природоресурсної сфери та реальним рівнем сформованості їхньої управлінської компетентності, необхідної для прийняття ефективних управлінських рішень в умовах екологічних, соціальних і економічних трансформацій; на третьому – фіксується невідповідність між потребою інтеграції міждисциплінарного, компетентнісно орієнтованого та практико-зорієнтованого змісту підготовки й домінуванням традиційної предметоцентричної моделі навчання, яка не забезпечує цілісного розвитку управлінського мислення, лідерського потенціалу, екологічної відповідальності та готовності до комплексного розв'язання професійних завдань.

*Необхідною умовою* успішного формування управлінської культури майбутніх фахівців лісогосподарської галузі є узгоджена взаємодія системотвірних і структурних компонентів, що забезпечують цілісну професійну підготовку, досягнення визначених цілей і результатів особистісно-професійного формування фахівців. Формування управлінської культури передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових, змістових, технологічних, діагностичних функцій усіх структурних компонентів. Це дає нам підстави характеризувати процес формування управлінської компетентності як педагогічну систему, яка водночас є складовою системи їх професійної підготовки. Стратегічною *метою* вбачаємо підвищення якості професійної підготовки фахівців галузі з окресленої проблематики, приведення освітніх програм у відповідність до сучасних потреб, формування української еліти державного управління, яка б керувалася принципами державотворення, навчання та особистісного розвитку впродовж життя.

Необхідною умовою успішного формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі є узгоджена взаємодія цільових, змістових, технологічних і діагностичних складових професійної підготовки, що забезпечують її цілісність та орієнтацію на визначені освітні результати. Формування управлінської компетентності передбачає єдність, взаємозумовленість і наступність цільових, змістових, технологічних та діагностичних аспектів освітнього процесу. Це дає підстави характеризувати процес

формування управлінської компетентності як педагогічну систему, яка водночас є складовою системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Стратегічною метою вбачаємо підвищення якості професійної підготовки фахівців галузі, оновлення освітніх програм відповідно до сучасних потреб лісогосподарської галузі та формування здатності майбутніх фахівців до відповідального управління, навчання й особистісно-професійного розвитку впродовж життя.

Основними шляхами досягнення окресленої мети визначаємо: дотримання сучасних стандартів якості освітнього і наукового процесу; ефективне використання вітчизняного та зарубіжного освітнього і наукового потенціалу; посилення прикладної спрямованості освітніх програм і спеціалізацій; розвиток управлінської, екологічної та міждисциплінарної компетентності; інтеграцію освітньої, науково-дослідної та професійно-практичної діяльності; поширення сучасних практик підготовки управлінців у закладах вищої освіти лісогосподарського профілю.

Національний університет біоресурсів і природокористування України розробив та впроваджує концепцію підготовки фахівців лісогосподарської галузі, яка враховує такі положення [5; 6; 16]:

– вона відображає сучасні тенденції розвитку вищої освіти та орієнтована на вдосконалення системи професійної підготовки здобувачів вищої освіти різних освітніх ступенів; ґрунтується на системному підході, враховує особливості й потреби лісогосподарської галузі та перспективи соціально-економічного розвитку країни;

– на бакалаврському рівні ця концепція передбачає розв'язання таких основних завдань: підвищення рівня екологічної освіти та громадської свідомості з питань ведення лісового і садово-паркового господарства; зниження соціальної напруги щодо методів і способів лісогосподарювання шляхом інформування населення про наближене до природи лісівництво, багатоцільове використання лісових ресурсів, залучення громадськості до розв'язання лісогосподарських проблем і консультацій з територіальними громадами щодо прийняття рішень, які мають значне екологічне, рекреаційно-оздоровче та економічне значення і можуть викликати значний соціальний резонанс; підготовку фахівців з організації ведення лісового і садово-паркового господарства за принципами наближеного до природи лісівництва; забезпечення багатофункціонального ведення лісового і садово-паркового господарства та раціонального, безперервного, невиснажливого й багатоцільового використання лісових ресурсів з урахуванням лісотипологічних умов і ландшафтно-водозбірних принципів лісогосподарювання; збереження природного біологічного різноманіття на всіх рівнях – від генетичного до видового, ландшафтного й екосистемного; забезпечення безперервного та високоефективного виконання насадженнями екологічних, економічних і соціальних функцій на місцевому, національному та глобальному рівнях;

– на етапі підготовки магістрів вона передбачає підготовку вузькоспеціалізованих фахівців, здатних вирішувати конкретні завдання галузі. Основу змісту підготовки магістрів становлять відповідність наявним і перспективним потребам лісогосподарської галузі, забезпечення гнучкості системи підготовки фахівців для їх адаптації до швидкозмінних вимог національного та міжнародного ринків праці, інтеграція освітньої, науково-дослідної та інноваційної діяльності за прикладом провідних дослідницьких університетів світу, а також логічний взаємозв'язок освітніх програм підготовки магістрів із програмами підготовки бакалаврів.

Окреслені позиції вбачаємо коректними та ефективними для впровадження в практику підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі для підготовки керівників, які володіють управлінською компетентністю.

**Висновки.** У процесі дослідження обґрунтовано, що інтеграція екологічних імперативів у зміст професійної підготовки є необхідною умовою формування сучасного фахівця, здатного приймати управлінські рішення з урахуванням принципів сталого розвитку та екологічної відповідальності. Визначено, що формування управлінської компетентності майбутніх фахівців лісогосподарської галузі доцільно здійснювати на основі поєднання професійної, управлінської, екологічної та ціннісно-світоглядної підготовки, орієнтованої на сучасні виклики

сталого розвитку. Концепція ґрунтується на взаємозв'язку цільового, методологічного, змістового й організаційно-технологічного компонентів, узгоджене функціонування яких створює підґрунтя для цілісного процесу формування управлінської компетентності. Обґрунтовано, що запропоновані концептуальні положення спрямовані на узгодження змісту професійної підготовки з потребами лісогосподарської галузі та сучасними міжнародними й національними орієнтирами розвитку освіти для сталого розвитку. Теоретико-методологічна цінність дослідження полягає у використанні концепції як основи для модернізації освітніх програм, удосконалення навчально-методичного забезпечення й організації професійної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні структурно-функціональної моделі реалізації концепції та визначенні педагогічних умов її впровадження.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.

2. Гура Т. В., Пономарьов О. С. Системний підхід до організації підготовки майбутніх лідерів. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Вип. 38. С. 133–145.

3. Жукова А. Сучасні концепції та підходи до формування лідерських компетенцій у закладах фахової передвищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2022. Вип. 36. С. 78–84. DOI: 10.30970/vpe.2022.36.11554.

4. Карамушка Л. М., Москальов М. В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія. К.-Львів : Сполом, 2011. 200 с.

5. Каталог навчальних планів і програм підготовки бакалаврів на 2023–2024 навчальний рік. Т. 1 / за заг. ред. С. М. Ніколаєнка. Київ : НУБіП України, 2023. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/katalog_bakalavr_2023_ukr_1_tom_bez_avtoriv.pdf (дата звернення: 25.06.2026).

6. Каталог освітніх програм підготовки магістрів на 2023–2024 навчальний рік. Т. 4 / за заг. ред. С. М. Ніколаєнка. Київ : НУБіП України, 2023. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/katalog_op_magistriv_2023_tom_4_a_sayt_0.pdf (дата звернення: 25.06.2026).

7. Попов С. М. Філософія зворотного зв'язку у парадигмі саморегуляції складних сучасних соціальних систем. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії* : зб. наук. пр. Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2011. № 46. С. 65–83.

8. Програма дій «Порядок денний на XXI століття» / пер. з англ. : ВГО «Україна. Порядок денний на XXI століття». Київ : Інтелсфера, 2000. 360 с.

9. Програма розвитку Національного університету біоресурсів і природокористування України на 2021–2025 роки «Голосіївська ініціатива – 2025». Київ : Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2021. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u101/golosiyivska_iniciativa_2025_programa.pdf (дата звернення: 03.07.2026).

10. Сопівник Р. В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів : монографія. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2012. 503 с.

11. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства : монографія / В. Зінченко та ін. ; за ред. В. Зінченка. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2020. 199 с. https://doi.org/10.31874/978-617-7486-36-6-2020

12. Стратегія сталого розвитку : підручник / В. М. Боголюбов, М. О. Клименко, Л. Г. Мельник [та ін.] ; за ред. В. М. Боголюбова. Херсон : Олді-плюс, 2012. 446 с.

13. Структурні зміни та економічний розвиток України : монографія / В. М. Геєць, Л. В. Шинкарук, Т. І. Артьомова [та ін.] ; за ред. Л. В. Шинкарук ; Нац. акад. наук України, Ін-т екон. та прогнозування. Київ, 2011. 696 с.

14. Терентьєва Н. О., Яшник С. В. Ноосферне мислення та екологічна культура студентів університетів як умова забезпечення сталого розвитку. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. Київ : Міленіум, 2018. Вип. 279. С. 284–290.

15. Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми : монографія / Л. Калініна, В. Мелешко, І. Осадчий, Л. Паращенко, М. Топузов ; за наук. ред. Л. Калініної. Київ : Педагогічна думка, 2018. 224 с.

16. Яшник С. В. Формування управлінської культури майбутніх фахівців лісогосподарської галузі: теорія, методика, практика : монографія. Київ : НУБіП України, 2016. 479 с.

17. Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. GreenComp: The European sustainability competence framework / ed. by Y. Punie, M. Bacigalupo. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. 74 p. DOI: 10.2760/13286. URL: https://doi.org/10.2760/13286

18. Terentieva N., Yashnik S. Basic Provisions of Noospheric Education in the Context of Modern Civilization Paradigm. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2019. No. 1 (27). P. 91–96. DOI: 10.15584/eti.2019.1.11.

19. UNESCO. Education for sustainable development: A roadmap. Paris : UNESCO Publishing, 2020. 93 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802 (дата звернення: 03.07.2026).

20. United Nations Economic Commission for Europe. Framework for the implementation of the United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development from 2021 to 2030 (Information paper ECE/CEP/AC.13/2022/3). Geneva : United Nations, 2022. URL: https://unece.org/environment/documents/2022/05/working-documents/framework-implementation-united-nations-economic (дата звернення: 21.06.2026).

21. UNDP (United Nations Development Programme). Human Development Report 2019: Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century. Overview. New York : United Nations Development Programme, 2019. 36 p. URL: https://ukraine.un.org/sites/default/files/2020-06/Human%20Development%20Report%202019%20-%20Overview.pdf (дата звернення: 02.06.2026).

**REFERENCES:**

1. Kremen, V. H. (Ed.), Stepko, M. F., Boliubash, Ya. Ya., Shynkaruk, V. D., Hrubinko, V. V., & Babyn, I. I. (2004). Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses [Higher education of Ukraine and the Bologna process]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. [in Ukrainian].

2. Hura, T. V., & Ponomarov, O. S. (2017). Systemnyi pidkhid do orhanizatsii pidhotovky maibutnikh lideriv [A systemic approach to organizing the training of future leaders]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, (38), 133–145. [in Ukrainian].

3. Zhukova, A. (2022). Suchasni kontseptsii ta pidkhody do formuvannia liderskykh kompetentsii u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity [Modern concepts and approaches to the formation of leadership competencies in institutions of professional pre-higher education]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna,* (36), 78–84. https://doi.org/10.30970/vpe.2022.36.11554 [in Ukrainian].

4. Karamushka, L. M., & Moskalov, M. V. (2011). Psykholohiia pidhotovky maibutnikh menedzheriv do upravlinnia zminamy v orhanizatsii [Psychology of preparing future managers for change management in an organization]. Kyiv–Lviv: Spolom. [in Ukrainian].

5. Nikolenko, S. M. (Ed.). (2023). Kataloh navchalnykh planiv i prohram pidhotovky bakalavriv na 2023–2024 navchalnyi rik [Catalog of curricula and training programs for bachelors for the 2023–2024 academic year] (Vol. 1). Kyiv: NUBiP Ukrainy. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/katalog_bakalavr_2023_ukr_1_tom_bez_avtoriv.pdf [in Ukrainian].

6. Nikolenko, S. M. (Ed.). (2023). Kataloh osvitnikh prohram pidhotovky mahistriv na 2023–2024 navchalnyi rik [Catalog of educational programs for master's training for the 2023–2024 academic year] (Vol. 4). Kyiv: NUBiP Ukrainy. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/katalog_op_magistriv_2023_tom_4_a_sayt_0.pdf [in Ukrainian].

7. Popov, S. M. (2011). Filosofiia zvorotnoho zviazku u paradyhmi samorehuliatsii skladnykh suchasnykh sotsialnykh system [Philosophy of feedback in the paradigm of self-regulation of complex modern social systems]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii*, (46), 65–83. [in Ukrainian].

8. Prohrama dii “Poriadok dennyi na XXI stolittia” [Action program “Agenda 21”]. (2000). Kyiv: Intelsfera. [in Ukrainian].

9. Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. (2021). Prohrama rozvytku Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy na 2021–2025 roky “Holosiivska initsiatyva – 2025” [Development program of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine for 2021–2025 “Holosiivska Initiative – 2025”]. Kyiv: NUBiP Ukrainy. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u101/golosiyivska_iniciativa_2025_programa.pdf [in Ukrainian].

10. Sopivnyk, R. V. (2012). Vykhovannia liderskykh yakostei studentiv ahrarnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv [Development of leadership qualities of students of agricultural higher education institutions]. Kyiv: TsP “KOMPRYNT”. [in Ukrainian].

11. Zinchenko, V. (Ed.). (2020). Stratehii vyshchoi osvity v umovakh internatsionalizatsii dlia stiikoho rozvytku suspilstva [Higher education strategies in the context of internationalization for sustainable development of society]. Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. https://doi.org/10.31874/978-617-7486-36-6-2020 [in Ukrainian].

12. Boholiubov, V. M. (Ed.), Klymenko, M. O., Melnyk, L. H., et al. (2012). Stratehiia staloho rozvytku [Sustainable development strategy]. Kherson: Oldi-plius. [in Ukrainian].

13. Heiets, V. M., Shynkaruk, L. V., Artiomova, T. I., et al. (2011). Strukturni zminy ta ekonomichnyi rozvytok Ukrainy [Structural changes and economic development of Ukraine]. Kyiv. [in Ukrainian].

14. Terentieva, N. O., & Yashnyk, S. V. (2018). Noosferne myslennia ta ekolohichna kultura studentiv universytetiv yak umova zabezpechennia staloho rozvytku [Noospheric thinking and ecological culture of university students as a condition for sustainable development]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy*. *Seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia,* (279), 284–290. [in Ukrainian].

15. Kalinina, L., Meleshko, V., Osadchyi, I., Parashchenko, L., & Topuzov, M. (2018). Upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy yak aktyvnymy systemamy: modeli ta mekhanizmy [Management of general education institutions as active systems: Models and mechanisms]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

16. Yashnyk, S. V. (2016). Formuvannia upravlinskoi kultury maibutnikh fakhivtsiv lisohospodarskoi haluzi: teoriia, metodyka, praktyka [Formation of managerial culture of future specialists in the forestry sector: Theory, methodology, practice]. Kyiv: NUBiP Ukrainy. [in Ukrainian].

17. Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp: The European sustainability competence framework. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286 [in English].

18. Terentieva, N., & Yashnik, S. (2019). Basic provisions of noospheric education in the context of modern civilization paradigm. Edukacja – Technika – Informatyka, (1 [27]), 91–96. https://doi.org/10.15584/eti.2019.1.11 [in English].

19. UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802 [in English].

20. United Nations Economic Commission for Europe. (2022). Framework for the implementation of the United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development from 2021 to 2030 (Information paper ECE/CEP/AC.13/2022/3). United Nations. https://unece.org/environment/documents/2022/05/working-documents/framework-implementation-united-nations-economic [in English].

21. United Nations Development Programme. (2019). Human Development Report 2019: Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century. Overview. United Nations Development Programme. https://ukraine.un.org/sites/default/files/2020-06/Human%20Development%20Report%202019%20-%20Overview.pdf [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 19.10.2026

# ЗМІСТ

Олена БУРЦЕВА, Ксенія ЛИСЕНКО
ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ……3

Анеля ВАЖЕНІНА
ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ АСПЕКТИ ТА ВИХОВНО-ДИДАКТИЧНИЙ ВИМІР ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ЛИСЕНКА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ……10

Irina VALENTIN
FROM INFORMATION TO INTEGRATION: INTEGRATIVE CAPACITY AND EDUCATIONAL TRANSFORMATION IN CONTEMPORARY UKRAINE IN THE CONTEXT OF COLLECTIVE TRAUMA, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, AND SOCIAL CHANGE……18

Ірина ВЛАСЕНКО, Оксана ШПОРТУН, Андрій ШПОРТУН
ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ТА ПРІОРИТЕТИ……30

Лариса ВОРОНА, Ірина ГРЕЧИШКІНА, Ірина МАКАРЕНКО
КЕЙС-МЕТОД ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……38

Василь ГЕВКО
РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА СУСПІЛЬНИХ КРИЗ……46

Валентина ГОРЛАЧ
СУЧАСНІ ПРОГРАМНІ ІНСТРУМЕНТИ МАТЕМАТИКО-СТАТИСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ……55

Надія ГРИНЬКОВА, Тетяна КОВБАСЮК
КІЛЬКІСНА ДИНАМІКА СТАТИСТИКИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ……65

Ганна ГУД
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ……74

Світлана ДЕРЕВ'ЯНКО, Ірина МУНАСИПОВА-МОТЯШ
КОГНІТИВНА РЕГУЛЯЦІЯ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ: УКРАЇНСЬКІ, АМЕРИКАНСЬКІ ТА КИТАЙСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ……81

Катерина ДОВГОПОЛА
СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ……92

Олександра ДУБАСЕНЮК, Валентина КОВАЛЬЧУК
ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ……100

Алуа ЕСМАХАНОВА
ПСИХОМЕТРИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ВЕРСІЇ SELF-HARM INVENTORY (SHI) ДЛЯ ОЦІНКИ САМОУШКОДЖУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ……111

Микола ЄФИМЕНКО, Микола МОГА
ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ПРИКЛАДІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ……120

Андрій КИРИЧЕНКО, Євген ДУДНИК
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПІЛОТІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ
ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА ПРИЗНАЧЕННЯМ.....130

Артем КИЯНОВСЬКИЙ
ГУМАНІТАРНО-ЦИФРОВА МОДЕЛЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ КРИЗИ:
РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ В «ШКОЛІ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ».....137

Петро КОЗИРА
НАРКОТИЧНА ЗАЛЕЖНІСТЬ З ПСИХОДИНАМІЧНОЇ ТОЧКИ ЗОРУ.....145

Svitlana KRAVCHUK
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DESIRE FOR REVENGE, PSYCHOLOGICAL RESILIENCE,
AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG CIVILIAN MEN.....154

Алла КРОХМАЛЬ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....163

Олег КУЗЬМЕНКО, Василь ФАЗАН
ОСВІТНЯ ФІЛОСОФІЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СВІТОГЛЯДІ ІВАНА ОГІЄНКА.....170

Юлія ЛІТВІН
ІНТЕГРАЦІЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....176

Дарина МАГЕЛЬНИЦЬКА
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ДОСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ
ПОЛІФОНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ОСНОВНОГО
МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА.....186

Майя МОРОЗ
ВІЗУАЛЬНО-ПРАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ЗАСВОЄННЯ КЛАСИЧНОЇ ГАРМОНІЇ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ.....193

Вікторія ПАВЕЛКО
ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: НЕОБХІДНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ
ТА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ.....204

Тарас ПАСКА
ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ .....212

Наталія ПИЛЯВЕЦЬ, Юлія КРАСНЯНСЬКА
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ.....223

Оксана ПИСАРЧУК, Ольга ГЛАВАЦЬКА, Антоніна ДЕМ'ЯНЮК, Ірина БІЛОУС
РОЗВИТОК SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....229

Наталія ПШУК, Марія ЯЦЮК
ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ФОРМУВАННЯ ТА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЦИФРОВОГО ІМІДЖУ
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....237

Тетяна РИСИНЕЦЬ, Олена ПОПЕРЕЧНА
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
ДЕТЕРМІНАНТ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....244

Олена СЕЧЕЙКО, Костянтин ЛУПАНОВ
ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПРЕДСТАВНИКІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ
В УМОВАХ ТРИВАЛОГО ВОЄННОГО СТРЕСУ.....252

Оксана СЛОБОДИСЬКА
ЕВОЛЮЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ МАСКУЛІННОСТІ В МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ ..... 259

Світлана СОРОЧИНСЬКА
ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА БЕСІДА ЯК МЕТОД ОПРАЦЮВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТВОРІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ ..... 266

Надія СТАДНІК, Юлія ВОЛИНЕЦЬ, Наталія ЮРЧУК
ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ ТА СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ ..... 274

Наталія СУХОВІЄНКО, Інна ЛИТВИН
ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ: СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ..... 280

Вікторія ТКАЧЕНКО
МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ЧИТАННЯ ..... 288

Любомира ТЯГУР
ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ТА МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСТВА НА РІВНІ ГРОМАДИ ..... 294

Ірина ФАСТОВЕЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ..... 303

Наталія ШЕЛЬ
ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВІЙНИ ДЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ МАРКЕРИ ТА ІНСТРУМЕНТИ ..... 312

Михайло ЯКОВЕЦЬ
РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ ..... 318

Світлана ЯШНИК
КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОЇ ГАЛУЗІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ..... 325

# CONTENTS

Olena BURTSEVA, Ksenia LYSENKO
DIDACTIC POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICAL ANALYSIS.....3

Anelya VAZHENINA
INTERPRETATIVE ASPECTS AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF MYKOLA LYSENKO'S PIANO WORKS IN THE INSTRUMENTAL AND PERFORMANCE TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....10

Irina VALENTIN
FROM INFORMATION TO INTEGRATION: INTEGRATIVE CAPACITY AND EDUCATIONAL TRANSFORMATION IN CONTEMPORARY UKRAINE IN THE CONTEXT OF COLLECTIVE TRAUMA, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, AND SOCIAL CHANGE.....18

Iryna VLASENKO, Oksana SHPORTUN, Andriy SHPORTUN
TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN UKRAINE IN THE CONDITIONS OF FULL-SCALE WAR: CHALLENGES AND PRIORITIES.....30

Larysa VORONA, Iryna HRECHYSHKINA, Iryna MAKARENKO
CASE METHOD AS A MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....38

Vasyl HEVKO
THE ROLE OF SOCIAL SUPPORT IN FOSTERING RESILIENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS UNDER MARTIAL LAW AND SOCIETAL CRISES.....46

Valentyna GORLACH
MODERN SOFTWARE FOR MATHEMATICAL AND STATISTICAL DATA ANALYSIS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....55

Nadiya GRYNKOVA, Tetiana KOVBASYUK
QUANTITATIVE DYNAMICS OF STATISTICS ON INDIVIDUALS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF AN INCLUSIVE RESOURCE CENTER.....65

Hanna HUD
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COPING STRATEGIES AMONG PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL FIELD UNDER MARTIAL LAW.....74

Svitlana DEREVIANKO, Iryna MUNASYPOVA-MOTYASH
COGNITIVE REGULATION AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL PREDICTORS OF EMOTIONAL RESILIENCE: UKRAINIAN, AMERICAN, AND CHINESE STUDIES.....81

Kateryna DOVHOPOLA
STRATEGIES FOR PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF ARMED CONFLICT.....92

Oleksandra DUBASENYUK, Valentyna KOVALCHUK
EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER IN A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION UNDER MODERN CHALLENGES.....100

Alua YESMAKHANOVA
PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE UKRAINIAN VERSION OF THE SELF-HARM INVENTORY (SHI) FOR THE ASSESSMENT OF SELF-HARM BEHAVIOR.....111

Mykola EFYMENKO, Mykola MOGA
USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL ON THE EXAMPLE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION.....120

Andrii KYRYCHENKO, Yevhen DUDNYK
PECULIARITIES OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF TACTICAL AVIATION PILOTS
OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE TO PERFORM ASSIGNED MISSIONS.....130

Artem KYIANOVSKY
HUMANITARIAN-DIGITAL MODEL OF SCHOOL EDUCATION IN THE CONDITIONS
OF CRISIS: THE RESULTS OF IMPLEMENTATION
IN THE "SCHOOL OF HUMANITARIAN LABOUR".....137

Petro KOZYRA
DRUG ADDICTION FROM A PSYCHODYNAMIC POINT OF VIEW.....145

Svitlana KRAVCHUK
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DESIRE FOR REVENGE, PSYCHOLOGICAL RESILIENCE,
AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG CIVILIAN MEN.....154

Alla KROKHMAL
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF FORMING AN ALTERNATIVE POSITION
OF PROFESSIONAL REALIZATION OF FUTURE PHILOLOGISTS.....163

Oleg KUZMENKO, Vasyl FAZAN
EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN THE PEDAGOGICAL WORLDVIEW OF IVAN OHIENKO.....170

Yuliia LITVIN
INTEGRATION OF ART THERAPEUTIC TECHNOLOGIES
INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....176

Daryna MAHELNYTSKA
IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF ACCESSIBILITY AS A FACTOR
IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' POLYPHONIC THINKING
IN INDIVIDUAL INSTRUMENTAL INSTRUCTION.....186

Maiia MOROZ
VISUAL AND PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO MASTERING CLASSICAL HARMONY
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....193

Viktoriya PAVELKO
FOREIGN EXPERIENCE IN PRIMARY EDUCATION: THE NEED
FOR INTEGRATION AND IMPROVEMENT OF MATHEMATICAL LITERACY.....204

Taras PASKA
DIDACTIC PRINCIPLES FOR ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN VOCATIONAL
EDUCATION INSTITUTIONS.....212

Nataliia PYLIAVETS, Yuliia KRASNIANSKA
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATION TO LEARN OF YOUNG SCHOOL STUDENTS
IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL CHALLENGES.....223

Oksana PYSARCHUK, Olha HLAVATSKA, Antonina DEMIANIUK, Iryna BILOUS
DEVELOPING SOFT SKILLS AMONG VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS THROUGH
DIGITAL TECHNOLOGIES.....229

Nataliia PSHUK, Maria YATSYUK
PROFESSIONAL ETHICS OF FORMATION AND REPRESENTATION OF THE DIGITAL IMAGE
OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF SOCIETY.....237

Tetiana RYSYNETS, Olena POPERECHNA
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND RESULTS
OF AN EMPIRICAL STUDY OF THE DETERMINANTS OF PROFESSIONAL
SELF-EFFICACY AMONG FUTURE PSYCHOLOGISTS.....244

Olena SECHEIKO, Kostiantyn LUPANOV
PRESERVING THE MENTAL HEALTH OF HELPING PROFESSIONALS
UNDER CONDITIONS OF PROLONGED WAR-RELATED STRESS..... 252

Oksana SLOBODYSKA
EVOLUTION OF PSYCHOLOGICAL MODELS OF MASCULINITY
IN THE MEDIA DISCOURSE OF THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURIES:
EUROPEAN EXPERIENCE AND UKRAINIAN CONTEXT..... 259

Svitlana SOROCHYNSKA
ARTISTIC AND PEDAGOGICAL CONVERSATION AS A METHOD OF WORKING WITH VOCAL
AND CHORAL WORKS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS..... 266

Nadiia STADNIK, Yuliia VOLYNETS, Nataliia YURCHUK
FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION
PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL STANDARD
AND CURRENT EDUCATIONAL CHALLENGES..... 274

Nataliia SUKHOVIIENKO, Inna LITVIN
THE IMPACT OF DISTANCE LEARNING ON CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT:
A STRUCTURAL-COMPONENT ANALYSIS..... 280

Victoria TKACHENKO
THE METHOD OF PROJECTS AS AN EFFECTIVE MEANS
OF INCREASING READING MOTIVATION..... 288

Liubomyra TIAHUR
PSYCHOLOGICAL BARRIERS AND MOTIVATIONAL DETERMINANTS
OF READINESS FOR PARTNERSHIP AT THE COMMUNITY LEVEL..... 294

Iryna FASTOVETS
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A HEALTH-SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL
AND PRIMARY EDUCATION..... 303

Natalia SCHELL
PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF WAR FOR YOUNG STUDENTS:
PSYCHODIAGNOSTIC MARKERS AND TOOLS..... 312

Mykhailo YAKOVETS
DEVELOPING STRESS RESILIENCE IN ADOLESCENTS: A MODERN NECESSITY..... 318

Svitlana YASHNYK
CONCEPT OF DEVELOPING MANAGERIAL COMPETENCE IN FUTURE FORESTRY
PROFESSIONALS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION..... 325

# НАУКОВИЙ ВІСНИК ВІННИЦЬКОЇ АКАДЕМІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

*Серія «Педагогіка. Психологія»*

Випуск 10

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп’ютерна верстка • Оксана Іванівна Молодецька

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 39,41. Замов. № 1026/779. Наклад 100 прим.
Дата розміщення онлайн: 19.10.2026. Дата друку: 26.10.2026.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
ДК No 7623 від 22.06.2022 р.