ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Науково-видавничі традиції Ніжинської вищої школи з 1876 року

Наукові записки

Психолого-педагогічні науки

№ 3, 2026

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні науки

№ 3

Ніжин – 2026

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
Н34

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Серія «Психолого-педагогічні науки»
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Науковий збірник «Наукові записки» відновлений у 1996 році (заснований у 1876 р., видавався з перервами під назвами «Ізвестія», «Записки», «Наукові записки») і є науковим виданням Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Серія «Психолого-педагогічні науки» заснована у 1996 році; з 1997 р. виходить окремим збірником.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
КВ № 17181-5951 Р від 12.10.2010 р.
Зареєстрований як суб'єкт у сфері друкованих медіа Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення (рішення від 11.04.2024 № 1180). **Ідентифікатор медіа –** R30-03789.

Включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у межах кластеру «Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика» (Наказ МОН України № 928 від 11.06.2026 р. (додаток 12) за спеціальностями:
А1 Освітні науки
А2 Дошкільна освіта
А3 Початкова освіта
А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями)
С4 Психологія
І10 Соціальна робота та консультування

Періодичність: 4 рази на рік.
Мова публікацій: українська, англійська, польська.

Редакційна колегія:

Головний редактор:

Лісовець Олег Васильович, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Алєксєєнко Тетяна Федорівна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Бейгер Галина (Bejger Halina), доктор філософії з педагогіки, ад'юнкт кафедри педагогіки Державної академії прикладних наук, м. Хелм, Польща.

Большакова Анастасія Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Борисюк Світлана Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Васильєва Світлана Андріївна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу інституційного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Книш Анастасія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами ім. акад. І. А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Лосєва Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Міненок Антоніна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Рудюк Тетяна Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови, літератури, культурології та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Саєнко Юлія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Фарук Сесса Менса (Farouq Sessah Mensah), доктор філософії з математичної освіти, науковий працівник кафедри викладання та навчання Стокгольмського університету, Стокгольм, Швеція.

Н34 Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя): науковий збірник. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2026. – № 3. – 345 с.

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 1 від 31.08.2026 р.

Свідоцтво суб єкта видавничої справи ДК № 2137 від 29.03.05 р.
Адреса: вул. Воздвиженська, 3А, м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7–19–72 E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
Верстка та макетування – О. В. Борщ
Дизайн обкладинки – В. М. Косяк

Підписано до друку 28.09.2026 р.	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Arial	Обл.-вид.арк. 32,7	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 40,2	

© Наукові записки, 2026
© НДУ ім. М. Гоголя, 2026

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

Ministry of Education and Science of Ukraine

Nizhyn Mykola Gogol
State University

Research Notes

Psychology and Pedagogy Research

ISSUE 3

Nizhyn – 2026

UDC 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

RESEARCH NOTES
Series «Psychology and Pedagogy Research»
Nizhyn Mykola Gogol State University

The academic journal «Research Notes» was revived in 1996 (originally founded in 1876, it was published intermittently under the titles «Izvestiya», «Zapiski», and «Research Notes») and serves as the academic journal of Nizhyn Mykola Gogol State University.
The series «Psychology and Pedagogy Research» was founded in 1996; since 1997, it has been published as a separate academic journal.

Certificate of state registration of the print media: КВ № 17181-5951 P dated October 12, 2010.
Registration of an entity in the field of print media: Decision of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting No. 1180 dated April 11, 2024). Media identifier: R30-03789.
The journal is included in the List of Scientific and Professional Publications of Ukraine (Category "B") with in the cluster «Human Capital Development, Social Sciences and Journalism» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 928 dated June 11, 2026 (Appendix 12) by specialties:

A1 Educational sciences,
A2 Preschool education,
A3 Primary education,
A4 Secondary education (by subject specialties),
C4 Psychology,
I10 Social Work and Counselling.

Frequency: 4 times a year.
Languages of publication: Ukrainian, English, Polish.

Editorial Board:

Editor-in-Chief:
Lisovets Oleg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for scientific work and innovative activities of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:
Alieksieienko Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Scientific Officer of Department of Innovations and Education Development Strategies at Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine.
Bejger Halina, PhD in Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Pedagogy State Academy of Applied Sciences in Chełm, Poland.
Bolshakova Anastasiia, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of the Psychology of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.
Borysiuk Svitlana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work of Nizhyn Mykola Gogol State University.
Vasilieva Svetlana, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher; Leading Research Fellow of Department of Institutional Education of Institute of Problems on Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine.
Knysh Anastasia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Management of Social Systems of Academician I. A. Zyazyun of National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute».
Losyeva Nataliya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University.
Minenok Antonina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Preschool and Primary Education of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium».
Rudiuk Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Ukrainian Language, Literature, Cultural Studies and Journalism of Nizhyn Mykola Gogol State University.
Saienko Yuliia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University.
Farouq Sessah Mensah, Doctor of Philosophy (Mathematics Education), Researcher, Stockholm University, Department of Teaching and Learning, Stockholm, Sweden.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University): The academic journal. – Nizhyn: NMGSU, 2026. – № 3. – 345 p.

Recommended for publication by the Academic Council of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 1 dated August 31, 2026.

Certificate of the Publishing Subject ДК № 2137 Dated March 29, 2005.
Publisher's address: n, 3A Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv oblast, Ukraine, 16600.
Tel.: (04631) 7–19–72 E-mail: vidavn@ndu.edu.ua
Page making – O. Borshch
Cover design – V. M. Kosiak

Signed to print 28.09.2026 p.	Format 60x84/8	Offset paper
Typeface Arial	Publisher's signature 32,7	Print run 100 пр
Order №	Press sheet 40,2	

© Research Notes, 2026
© Mykola Gogol NSU, 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ. СЕРІЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»
(Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)

Науковий збірник

№ 3, 2026 рік

ЗМІСТ

Передмова головного редактора 10

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Вишнівська Н. В., Прошкуратова Т. С., Ревінцова І. В., Кириленко К. В. Роль цифрових медіа у формуванні національної ідентичності та патріотизму 11

Новгородський Р. Г., Керничний В. Р. Кіберсоціалізація дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного цифрового середовища 20

Пальчикова О. О. Мовна особистість майбутнього вчителя англійської мови як суб'єкт міжкультурної комунікації 29

Самойленко О. В. Управління якістю навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі..... 36

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Анісімова О. Е., Швець Т. А. Особливості дистанційної роботи вихователів закладів дошкільної освіти прифронтових регіонів..... 46

Волинець Ю. О., Стаднік Н. В., Панченко Т. Л., Панченко М. Г. Театралізована діяльність у закладі дошкільної освіти як технологія соціально-емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку 54

Глінкін А. С. Навчальні завдання як засіб розвитку медіативної компетентності на уроках іноземної мови..... 64

Желіба О. В., Бакка Т. В., Богомаз О. Ю. Метод кейсів як інструмент формування програмних результатів навчання в історичній освіті..... 75

Іванова Д. Г. Організаційно-дидактичні засади залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання 87

Карась І. П. Картографічна доказовість як результат навчання історії та географії за джерельно-критичною методикою «Карта як доказ»..... 99

Паласевич І. Л. Методичні аспекти організації педагогічного процесу в різновікових групах закладу дошкільної освіти..... 112

Tynnyi V., Shchukina E. Organizing Collaborative Communicative Practices in Foreign Language Professional Learning through AI Facilitation..... 120

Туріщева Л. В., Малихіна О. Є. Сучасні настільні ігри як засіб психолого-педагогічного спостереження за пізнавальною діяльністю дітей..... 126

Фельцан І. М., Омелян А. С. Інсценування реальних життєвих ситуацій як технологія розвитку англомовної комунікативної компетентності здобувачів 137

Філоненко О. С., Возняк І. І., Бобро А. А. Переосмислення традиційних та впровадження інноваційних підходів у вихованні цінностей молодших школярів в умовах сучасної початкової освіти 147

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Вишник О. О. Теоретичні засади формування професійної резильєнтності майбутніх учителів початкових класів в адаптивному цифровому освітньому середовищі 159

Кланічка Ю. В., Хрущ Л. З. Використання цифрових інструментів та хмарних технологій у STEM-підготовці майбутніх педагогів професійної освіти 170

Новгородська Ю. Г. Готовність викладача закладу вищої освіти до створення дидактичних умов використання візуалізації у підготовці майбутніх учителів 181

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Волик В. В. Атрибутивні характеристики моделі проєктної технології у шкільних системах федеральних земель Німеччини 190

Клименко Л. В., Денисюк С. О. Особливості тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти в Україні та за кордоном 199

Лісовець О. В., Самойленко О. Г. Перші жінки-викладачки в академічному просторі Ніжинської вищої школи (1920-ті – початок 1930-х рр.) 211

Shtepura A. P. Digital Communication Among Generation Z Students: an Integrated Perspective from the University of Warsaw 220

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Бєляєвська Т. В. Локус контролю здоров'я, життєстійкість та самоприйняття як кореляти резильєнтності особистості 229

Бурдін П. П. Вплив тривалого перебування у статусі біженця на емоційне благополуччя та самоідентичність українських громадян 238

Василенко О. Є. Співвідношення показників посттравматичного зростання та ціннісних орієнтацій 249

Еверс І. М. Розрив між фаховою обізнаністю та здоров'язбережувальною поведінкою психологів в умовах війни 259

Каряка І. В. Психологічні чинники розвитку глософобії в системі ментального здоров'я студентів 267

Колесніченко Л. А., Ставицька С. О., Булавіна О. А. Міжособистісна та епістемічна довіра в психотерапевтичному процесі як ресурс і механізм особистісних змін 274

Малигін О. П. Психологічні ресурси підтримання сексуального благополуччя в умовах кризових ситуацій 283

Останіна Н. С., Кунгурцева О. А. Проблема самотності особистості в контексті соціальної роботи 292

Сабат Н. І., Сабат Н. В. Кар'єрне консультування внутрішньо переміщених осіб як чинник подолання синдрому соціальної виключеності 301

Хараджи М. В., Кучиренко В. І. Супервізійний аспект психологічних особливостей сепарації в дочірньо-материнських стосунках 309
Черненко В. П., Братік О. С. Математична формалізація терапевтичних інтервенцій..... 317
Чистовська Ю. Ю., Шавровська Н. В., Вертипорох К. С., Гвоздь М. С. Ранні психологічні маркери ризику розвитку депресивних розладів у молодих дорослих: консультативно-превентивний підхід..... 325
Шиліна А. А., Скляров О. М. Особливості взаємозв'язку релігійного подолання труднощів та бойового стресу у військовослужбовців 337

CONTENTS

Editorial Preface by the Editor-in-Chief 10

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Vyshnivska N., Proshkuratova T., Revintsova I., Kyrylenko K. The Role of Digital Media in the Formation of National Identity and Patriotism 11

Novhorodskyi R., Kernychnyi V. Cyber-Socialisation of Children with Special Educational Needs in the Digital Age 20

Palchykova O. The Linguistic Personality of a Prospective English Teacher as a Subject of Intercultural Communication 29

Samoilenko O. Quality Management of Teaching the Social and Health-Preserving Educational Field in Primary School 36

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Anisimova O., Shvets T. Specifics of Distance Work of Preschool Educators in Frontline Regions 46

Volynets Y., Stadnik N., Panchenko T., Panchenko M. Theatrical Activity in a Preschool Education Institution as a Technology for the Social-Emotional Development of Older Preschool Children 54

Hlinkin A. Learning Tasks as a Means of Developing Mediative Competence in Foreign Language Classes 64

Zheliba O., Bakka T., Bohomaz O. The Case Method as a Tool for Developing Program Learning Outcomes in History Education 75

Ivanova D. Organizational and Didactic Foundations for Engaging Grade 3–4 Students in Developing Assessment Criteria for Learning Outcome 87

Karas I. Cartographic Evidence-Based Reasoning as a Learning Outcome in History and Geography Education through the Source-Critical “Map As Evidence” Methodology 99

Palasevych I. Methodical Aspects of Organizing the Pedagogical Process in Mixed-Age Groups of Preschool Educational Institutions 112

Tynnyi V., Shchukina E. Organizing Collaborative Communicative Practices in Foreign Language Professional Learning through AI Facilitation 120

Turishcheva L., Malykhina O. Modern Board Games as a Tool for Psychological and Pedagogical Observation of Children’s Cognitive Activity 126

Feltsan I., Omelian A. Enactment of Real-Life Situations as a Technology for Developing Learners’ Communicative Competence in English 137

Filonenko O., Vozniak I., Bobro A. Rethinking Traditional and Implementing Innovative Approaches to the Value Education of Primary Schoolchildren in the Context of Modern Primary Education 147

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Vyshnyk O. Theoretical Foundations of Forming Professional Resilience of Future Primary School Teachers in an Adaptive Digital Educational Environment 159

Klanichka Y., Khrushch L. Digital Tools and Cloud Technologies in the STEM Training of Future Vocational Education Teachers 170

Novhorodska Y. Readiness of a Higher Education Institution Lecturer to Creating Didactic Conditions for the Use of Visualization in the Training of Future Teachers 181

DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

Volyk V. Attributive Characteristics of the Model of Project Technology in School Systems of the Federal States of Germany 190
Klymenko L., Denysiuk S. Specifics of Tutor Support for Higher Education Students in Ukraine and Abroad 199
Lisovets O., Samoilenko O. H. The First Women Lecturers in the Academic Space of Nizhyn Higher Education (1920s – early 1930s)..... 211
Shtepura A. Digital Communication Among Generation Z Students: an Integrated Perspective from the University of Warsaw 220

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL RESEARCH

Bieliaievska T. Health Locus of Control, Hardiness and Self-Acceptance as Correlates of Personal Resilience 229
Burdin P. The Impact of Prolonged Refugee Status on the Emotional Well-Being and Self-Identity of Ukrainian Citizens 238
Vasylenko O. The Relationship between Posttraumatic Growth Indicators and Value Orientations 249
Evers I. The Gap between Professional Awareness and Health-Protective Behaviour of Psychologists under Wartime Conditions 259
Kariaka I. Psychological Factors in the Development of Glossophobia within the System of Students' Mental Health 267
Kolesnichenko L., Stavytska S., Bulavina O. Interpersonal and Epistemic Trust in the Psychotherapeutic Process as a Resource and a Mechanism of Personal Change 274
Malyhin O. Psychological Resources for Maintaining Sexual Well-Being under Crisis Conditions 283
Ostanina N., Kungurtseva O. The Problem of Individual Loneliness in the Context of Social Work..... 292
Sabat N. I., Sabat N. V. Career Counseling for Internally Displaced Persons as a Means of Overcoming Social Exclusion 301
Kharadzhy M., Kuchyrenko V. The Supervisory Aspect of the Psychological Characteristics of Separation in Daughter-Mother Relationships 309
Chernenko V., Bratik O. Mathematical Formalization of Therapeutic Interventions 317
Chystovska Y., Shavrovska N., Vertyporokh K., Hvozd M. Early Psychological Markers of the Risk of Depressive Disorders in Young Adults: a Counseling and Preventive Approach 325
Shylina A., Sklyarov O. Peculiarities of the Relationship between Religious Coping and Combat Stress among Military Personnel 337

ПЕРЕДМОВА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Шановні автори, науковці, освітяни та читачі! До вашої уваги третій номер наукового збірника «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)». Традиційно його сторінки об'єднують результати актуальних наукових досліджень, теоретичні напрацювання та практичний досвід учених і фахівців у галузях освіти, психології, соціальної роботи. Не буде зайвим вчергове згадати, що 2026 рік є особливим і ювілейним для нашого наукового видання. Цьогоріч ми відзначаємо 150-річний ювілей започаткування науково-видавничих традицій Ніжинської вищої школи, а також 30-річчя відновлення видання «Наукових записок» у новітній історії університету. І особливо приємно, що у цьому році ми підтвердили свій науковий статус, увійшовши до оновленого Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у межах кластеру «Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика» відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 928 від 11 червня 2026 року (додаток 12). Відтепер збірник охоплює широкий спектр сучасних психолого-педагогічних досліджень за такими спеціальностями: А1 Освітні науки, А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта, А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями), С4 Психологія, І10 Соціальна робота та консультування.

Для редакційної колегії це рішення є не лише важливою професійною подією, а й свідченням належного рівня наукової роботи видання, його відповідності сучасним вимогам до фахових наукових публікацій та затребуваності представленої на його сторінках проблематики. Водночас включення до оновленого Переліку є для нас стимулом до подальшого підвищення якості наукових матеріалів, удосконалення редакційних процедур, розширення авторської та рецензентської спільноти й посилення присутності збірника у вітчизняному та міжнародному науковому просторі.

Представлені у цьому номері публікації відображають розмаїття сучасних наукових пошуків і засвідчують прагнення авторів не лише аналізувати актуальні проблеми, а й пропонувати науково обґрунтовані підходи до їх осмислення та розв'язання. Переконаний, що результати цих досліджень будуть корисними для науковців, викладачів закладів вищої освіти, педагогічних і психологічних працівників, соціальних працівників, здобувачів освіти та всіх, хто цікавиться сучасними тенденціями розвитку психолого-педагогічної науки.

Користуючись нагодою, висловлюю щиру вдячність авторам наукових публікацій, рецензентам, членам редакційної колегії та редакційно-видавничій команді за професійну співпрацю, відповідальність і внесок у розвиток нашого видання. Саме спільними зусиллями ми можемо забезпечувати високі стандарти наукової комунікації та підтримувати традиції академічної доброчесності й відкритого наукового діалогу.

Запрошуємо науковців до подальшої співпраці та подання результатів власних досліджень до наступних випусків «Наукових записок».
Бажаємо всім читачам плідного наукового пошуку, нових ідей та професійних здобутків!

Головний редактор:
Олег Лісовець,
доктор педагогічних наук, професор

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.017:004.738.5
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-11-19

Вишнівська Н. В.
кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри початкової освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
n.vyshnivska@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-7509-2841

Прошкуратова Т. С.
доцент кафедри початкової освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
t.proshkuratova@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-3983-2499

Ревінцова І. В.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А3 «Початкова освіта»
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
revintsova-kiev@ukr.net
https://orcid.org/0009-0001-4663-766X

Кириленко К. В.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А3 «Початкова освіта»
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
kurulenko.katya@meta.ua
https://orcid.org/0009-0001-0491-8009

РОЛЬ ЦИФРОВИХ МЕДІА У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ПАТРІОТИЗМУ

У статті розкрито роль цифрових медіа у формуванні національної ідентичності та патріотизму молоді в сучасному освітньому середовищі. Визначено взаємозв'язок національної ідентичності, патріотичних цінностей і цифрових практик молоді. Систематизовано виховний потенціал цифрових медіа за основними напрямами його реалізації: актуалізація історичної пам'яті, популяризація української мови й культури, репрезентація національних цінностей, формування відчуття належності до спільноти, емоційне залучення та громадянська участь. Визначено педагогічні умови використання цифрових медіа у виховному процесі, пов'язані з активною та рефлексивною взаємодією з медіаконтентом, розвитком критичної медіа- й алгоритмічної грамотності та відповідальної цифрової участі. Окреслено обмеження їхнього виховного впливу, зумовлені дезінформацією, маніпулятивним контентом, пасивним споживанням інформації та алгоритмічною персоналізацією.
Ключові слова: цифрові медіа, національна ідентичність, патріотизм, національно-патріотичне виховання, молодь, цифрове середовище, медіаграмотність, цифрове громадянство, громадянська активність.

Постановка проблеми. Цифровізація суспільства істотно змінює середовище соціалізації молодого покоління, способи отримання й осмислення інформації, характер комунікації та засвоєння суспільних цінностей. Соціальні мережі, онлайн-медіа, відеоплатформи та інші цифрові ресурси впливають на сприйняття історичних подій, культурної спадщини, суспільних процесів і власної належності до національної спільноти.

Особливої актуальності ця проблема набуває для української освіти в умовах російсько-української війни та посилення інформаційного протиборства. Цифровий простір, поряд із суспільно значущим, освітнім і культурним контентом, містить дезінформацію, маніпулятивні повідомлення та пропагандистські наративи, здатні впливати на уявлення молоді про історію, культуру, державність і національну належність. Це актуалізує потребу не лише у формуванні медіаграмотності, а й у педагогічно виваженому використанні цифрових медіа у виховному процесі.

Педагогічний потенціал цифрових медіа полягає в можливості поєднання інформаційного, емоційно-ціннісного та діяльнісного складників виховання, залучення здобувачів освіти до осмислення історії й культури України, національних і громадянських цінностей. Водночас результативність такого впливу залежить від змісту медіаконтенту, способів його педагогічного добору та інтерпретації, рівня медіаграмотності здобувачів освіти й характеру їхньої взаємодії з цифровим середовищем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування національної ідентичності та патріотизму молоді посідає важливе місце в сучасному педагогічному дискурсі. Наукові дослідження охоплюють питання національно-патріотичного виховання, розвитку ідентичності в цифровому середовищі, а також участі молоді в культурних і громадянських цифрових практиках.

У вітчизняній педагогічній науці значна увага приділяється змістовим орієнтирам формування національної ідентичності та патріотизму. Л. Вікторова [1] розглядає національно-патріотичне виховання студентської молоді у взаємозв'язку з можливостями освітнього процесу. Т. Пантюк, О. Невмержицька, В. Суховерський, Т. Чубінський та В. Гриняк [2] конкретизують сутність національного та військово-патріотичного виховання дітей і молоді в сучасній системі освіти України. О. Пометун [3] зосереджує увагу на формуванні національної ідентичності учнів у процесі громадянської та історичної освіти, пов'язуючи цей процес з усвідомленням належності до української політичної нації, засвоєнням відповідних цінностей і формуванням громадянської позиції.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із впливом цифрового середовища на становлення ідентичності молоді. S. Soh, S. Talaifar та G. M. Harari [14] розглядають цифровий простір як специфічний контекст розвитку ідентичності, у якому взаємодіють самопрезентація, соціальний зворотний зв'язок та індивідуальний цифровий досвід. H. Avci, L. Baams та T. Kretschmer [6], систематизуючи дослідження використання соціальних медіа підлітками, акцентують увагу на значенні характеру цифрової активності для дослідження ідентичності та чіткості Я-концепції.

Важливий масив наукових праць присвячений зв'язку цифрових медіа із соціальною та національною ідентичністю в українському суспільстві. Y. Kyrychenko, T. Brik, S. van der Linden та J. Roozenbeek [10] простежують взаємозв'язок соціальної ідентичності із залученням користувачів до контенту в соціальних медіа до і після початку повномасштабного російського вторгнення. D. Racek, B. I. Davidson, P. W. Thurner, X. X. Zhu та G. Kauermann [13] виявляють зміни у використанні української мови в соціальних медіа в умовах війни, тоді як S. Abramenko, V. Korovkin та A. Makarin [4] розглядають цифрову комунікацію як індикатор трансформацій ідентичності в умовах російсько-української війни.

Ще один напрям охоплює активні форми взаємодії молоді з цифровим контентом. T. Cui, P. Kumar та S. A. Orr [7] досліджують взаємозв'язок способів представлення культурної спадщини в соціальних медіа із залученням аудиторії. M. Wicker та J. Ruan [15] розкривають можливості цифрового сторітелінгу для осмислення й вираження молоддю культурної ідентичності. Y. Zhang, D. Ikiz Kaya та P. J. V. van Wesemael [16]

акцентують увагу на цифрових практиках участі молоді у сфері культурної спадщини, а D. S. McDaniel [11] висвітлює потенціал онлайн-середовища для громадянської активності молоді.

У контексті педагогічно доцільного використання цифрових медіа увага зосереджується також на медіаграмотності, критичному осмисленні інформації та цифровому громадянстві. W. Zou зі співавторами [17] розглядають активне залучення молоді до навчання медіаграмотності; G. Orosz, L. Faragó, B. Paskuj та P. Krekó [12] – можливості розвитку критичного оцінювання інформації та протидії дезінформації; J. Alford [5] – перенесення практик критичної медіаграмотності з освітнього середовища у повсякденні цифрові практики. T. de Groot, M. de Haan та M. van Dijken [8] актуалізують проблему усвідомлення молоддю впливу алгоритмів соціальних медіа, а L. M. Jones, K. J. Mitchell та C. L. Beseler [9] розглядають цілеспрямоване формування цифрового громадянства засобами освіти.

Отже, сучасні дослідження висвітлюють різні аспекти формування національної ідентичності та патріотизму молоді в освітньому й цифровому середовищах. Водночас потребує систематизації виховний потенціал цифрових медіа, зокрема механізми його реалізації, педагогічні умови та обмеження у формуванні національної ідентичності й патріотизму молоді. Це визначає спрямованість дослідження.

Мета статті – розкрити роль цифрових медіа у формуванні національної ідентичності та патріотизму молоді, визначити їхній виховний потенціал і педагогічні можливості використання у сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національна ідентичність належить до важливих ціннісних орієнтирів сучасного виховання та відображає усвідомлення особистістю власної належності до національної спільноти, прийняття її історичної пам'яті, культури, цінностей і смислів. Її формування є тривалим процесом, у якому первинне відчуття належності поступово набуває усвідомленого характеру та пов'язується зі сприйняттям себе як представника української політичної нації і громадянина держави [3, с. 2]. Водночас національна ідентичність не обмежується знаннями про історію та культуру, а охоплює переконання, ціннісні орієнтації, особистісну позицію та готовність реалізовувати їх у діяльності [3, с. 3].

Із національною ідентичністю безпосередньо пов'язаний патріотизм, зміст якого в сучасних суспільних умовах не варто обмежувати емоційною прихильністю до Батьківщини. Його доцільно розглядати як багатовимірне ціннісне утворення, що поєднує національну самосвідомість, громадянську відповідальність і соціальну активність [1, с. 223]. Такий підхід зміщує акцент у вихованні з формального засвоєння патріотичних установок на їх усвідомлене особистісне прийняття та практичне втілення.

Відповідно, одним із принципових орієнтирів сучасного виховання є перехід від знаннєво-споглядального до активного й діяльнісного патріотизму [2, с. 31]. Його проявами є не лише любов і повага до Батьківщини, а й усвідомлення значення її незалежності та територіальної цілісності, розуміння ролі державної мови, відповідальна громадянська позиція та участь у розвитку громадянського суспільства [2, с. 33]. Отже, національна ідентичність і патріотизм як взаємопов'язані орієнтири виховання охоплюють когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний виміри, що передбачають знання й усвідомлення національних смислів, їх особистісне прийняття та реалізацію у поведінці й суспільній діяльності.

Для сучасної молоді цифрові медіа є не лише засобом отримання інформації та комунікації, а й середовищем взаємодії з різними цінностями, поглядами, способами самопрезентації та моделями групової належності.

Цифрове середовище розширює традиційні контексти розвитку ідентичності, пов'язані із сім'єю, освітою, соціальними групами та культурним оточенням. У сучасних дослідженнях цифрові медіа розглядаються як окремий контекст, у межах якого особистість не лише сприймає інформацію, а й обирає цифрові середовища, змінює їх через власну активність, отримує реакції інших користувачів та інтегрує набутий цифровий досвід у власні уявлення про себе [14, с. 3]. Такий взаємозв'язок

має двосторонній характер: сформовані уявлення про себе впливають на вибір контенту й способи поведінки в цифровому просторі, тоді як взаємодія з медіаконтентом, онлайн-спільнотами та іншими користувачами може сприяти подальшому осмисленню й трансформації ідентичності [14, с. 7, 10].

Водночас вплив цифрових медіа на становлення ідентичності визначається не стільки тривалістю перебування в цифровому просторі, скільки характером діяльності користувача. Систематичний огляд 32 досліджень, що охопили 19 658 осіб, засвідчив зв'язок активної участі в соціальних медіа з дослідженням власної ідентичності, автентичної самопрезентації – з більшою чіткістю Я-концепції, а соціальних порівнянь – як із дослідженням ідентичності, так і з труднощами її становлення [6, с. 219]. Це свідчить про неоднозначність впливу цифрового середовища та водночас підтверджує значення конкретних способів взаємодії молоді з контентом – його споживання, створення й поширення, самопрезентації, обговорення та отримання зворотного зв'язку [6, с. 220, 231].

Значення цифрового середовища простежується не лише на рівні особистісної, а й соціальної ідентичності. Дослідження українського сегмента соціальних медіа до і після повномасштабного російського вторгнення, проведене на масиві близько 1,6 млн дописів українських новинних сторінок у Facebook і Twitter (X) та 149 тис. геолокованих українських дописів у Twitter, засвідчило зміну характеру взаємодії користувачів із контентом, що містив маркери групової ідентичності [10]. Після 24 лютого 2022 р. саме вираження внутрішньогрупової солідарності стало найсильнішим серед досліджуваних чинників залучення користувачів до відповідного контенту [10]. Відтак, доцільно розглядати цифрові медіа як середовище, у якому молодь не лише отримує та поширює інформацію, а й взаємодіє із суспільними цінностями, репрезентаціями групової належності та відповідними смислами. Саме характер такої взаємодії створює передумови для актуалізації національної ідентичності та патріотичних цінностей у цифровому просторі.

Виявлені особливості цифрової взаємодії дають підстави конкретизувати виховний потенціал цифрових медіа через результати сучасних емпіричних досліджень. Зокрема, зафіксовано зміни мовної поведінки українських користувачів у напрямі ширшого використання української мови та її зв'язок із трансформаціями ідентичності [4; 13], посилення взаємодії з контентом, що виражає внутрішньогрупову солідарність [10], можливості сторітелінгу, користувацького контенту й участі у цифровій репрезентації культурної спадщини [7], можливості цифрового сторітелінгу для осмислення та вираження молоддю власної культурної ідентичності [15], а також цифрової участі у розвитку громадянської активності та взаємодії з культурною спадщиною [11; 16]. Синтез установлених ефектів дав змогу здійснити авторську систематизацію виховного потенціалу цифрових медіа за змістом і механізмами його реалізації та відповідними проявами у формуванні ідентичності й громадянської участі молоді (табл. 1).

Таблиця 1

Виховний потенціал цифрових медіа у формуванні національної ідентичності та патріотизму молоді

Можливості цифрових медіа	**Зміст і механізм реалізації**	**Встановлені ефекти та прояви виховного потенціалу**
1	2	3
Актуалізація історичної пам'яті та культурної спадщини	Представлення історико-культурного змісту через цифровий сторітелінг, візуальні й аудіовізуальні матеріали; поєднання культурної спадщини із сучасними формами медіаконтенту	посилення залучення до взаємодії з культурною спадщиною; актуалізація інтересу до її змісту та можливостей особистісного осмислення

Продовження таблиці 1

1	2	3
Поширення українського мовного та культурного контенту	Використання української мови в цифровій комунікації; створення та поширення контенту, що репрезентує український культурний простір	зміна мовної поведінки в напрямі ширшого використання української мови; виявлення зв'язку між мовним вибором у цифровому середовищі та змінами ідентичності
Репрезентація групової належності та солідарності	Поширення й підтримка контенту, що відображає спільність досвіду, цінностей, взаємну підтримку та належність до спільноти	посилення залучення користувачів до контенту, що виражає внутрішньогрупову солідарність; актуалізація групової належності та спільності
Емоційне залучення через цифрові наративи	Передавання культурно й суспільно значущих смислів через персональні історії, свідчення, образи та мультимедійний контент	поглиблення особистісної взаємодії з культурними смислами; поєднання культурного знання з особистим досвідом та самосприйняттям
Створення молоддю власного цифрового контенту	Створення цифрових історій, відео та інших мультимедійних матеріалів із залученням особистого досвіду, культурних знань і практик	осмислення, вираження та зміцнення власної ідентичності; використання культурного досвіду як ресурсу самовираження
Цифрова участь у збереженні й популяризації культурної спадщини	Залучення молоді до цифрових практик представлення, інтерпретації, обговорення та популяризації культурної спадщини	розширення участі молоді у взаємодії з культурною спадщиною; розвиток молодіжної ініціативності та цифрового громадянства
Підтримка громадянської активності та суспільно значущої участі	Використання соціальних медіа для створення й поширення суспільно значущого контенту, висловлення громадянської позиції та участі в публічному обговоренні	прояв громадянської активності, критичних цифрових практик і громадянської ідентичності; використання цифрового середовища як простору суспільної участі

Джерело: авторська систематизація на основі результатів емпіричних досліджень [4; 7; 10; 11; 13; 15; 16].

Узагальнення представлених у таблиці положень засвідчує, що виховний потенціал цифрових медіа реалізується через поєднання інформаційного, ціннісного та діяльнісного впливів. Важливим є перехід від ознайомлення молоді з історичним і культурним змістом до його особистісного осмислення, вираження власної національної належності та участі у створенні й поширенні суспільно значущого контенту.

Виховний потенціал цифрових медіа не реалізується автоматично внаслідок самого факту їх використання молоддю. Його реалізація в освітньому процесі залежить від змісту цифрових матеріалів, характеру взаємодії здобувачів освіти з ними, сформованості критичного ставлення до інформації та готовності до відповідальної поведінки в цифровому середовищі [5; 8; 9; 12; 17]. На основі узагальнення визначених можливостей та обмежень цифрового середовища систематизовано педагогічні умови реалізації його виховного потенціалу у формуванні національної ідентичності та патріотизму молоді:

– **ціннісно орієнтований добір цифрового контенту** – використання достовірних і педагогічно доцільних матеріалів, цілеспрямовано включених в освітню взаємодію [5; 9; 17]. У контексті формування національної ідентичності та патріотизму пріоритетного значення набуває контент, що репрезентує історію, культуру,

українську мову, національну пам'ять, громадянські цінності та сучасний суспільний досвід України;

– **організацію активної та рефлексивної взаємодії з медіаконтентом** – перехід від пасивного сприймання інформації до її обговорення, інтерпретації, співвіднесення з власним досвідом, створення цифрових матеріалів та участі в суспільно й культурно значущих цифрових практиках [5; 17];

– **розвиток критичної медіа- та алгоритмічної грамотності** – формування здатності перевіряти джерела й достовірність повідомлень, розпізнавати маніпулятивні способи подання інформації, зіставляти різні позиції, а також усвідомлювати вплив алгоритмічного добору й персоналізації контенту на інформаційне середовище користувача [8; 12];

– **поєднання цифрової взаємодії з відповідальною громадянською участю** – перенесення набутих знань, ціннісних орієнтацій і способів критичного осмислення інформації за межі навчальних ситуацій, їх використання в повсякденних цифрових практиках, комунікації та суспільно значущій діяльності [5; 9].

Реалізація зазначених педагогічних умов потребує врахування обмежень цифрового середовища. Дезінформація, маніпулятивний та емоційно насичений контент, некритичне сприйняття медіаповідомлень і переважання пасивного споживання інформації можуть знижувати його виховну цінність [5; 12]. Окремим чинником є алгоритмічний добір і персоналізація контенту, внаслідок яких інформаційне поле користувача формується вибірково та може звужувати різноманітність доступних йому позицій і змістів [8]. Особливого значення це набуває під час взаємодії з історичним, суспільно-політичним і ціннісно насиченим контентом, сприйняття якого потребує перевірки джерел, критичного аналізу та усвідомлення способів його представлення.

Таким чином, педагогічна доцільність використання цифрових медіа визначається не інтенсивністю їх залучення до освітнього процесу, а **якістю організації взаємодії молоді з цифровим середовищем**. Поєднання ціннісно орієнтованого контенту, активної та рефлексивної діяльності, критичної медіа- й алгоритмічної грамотності та відповідальної цифрової участі створює підґрунтя для реалізації виховного потенціалу цифрових медіа у формуванні національної ідентичності та патріотизму.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Національна ідентичність і патріотизм є взаємопов'язаними орієнтирами сучасного виховання, формування яких охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний виміри. Встановлено, що цифрові медіа становлять значуще середовище формування й осмислення ідентичності молоді, а їх виховний потенціал визначається передусім змістом цифрового контенту та характером взаємодії з ним.

Систематизовано основні напрями реалізації виховного потенціалу цифрових медіа: актуалізацію історичної пам'яті й культурної спадщини, поширення українського мовного та культурного контенту, репрезентацію групової належності й солідарності, емоційне залучення через цифрові наративи, створення молоддю власного контенту, участь у популяризації культурної спадщини та громадянській активності. Визначені напрями відображають взаємозв'язок інформаційного, ціннісного та діяльнісного аспектів виховного впливу цифрових медіа.

Конкретизовано педагогічні умови реалізації зазначеного потенціалу: ціннісно орієнтований добір цифрового контенту, активна та рефлексивна взаємодія з ним, розвиток критичної медіа- й алгоритмічної грамотності та поєднання цифрової взаємодії з відповідальною громадянською участю. Водночас його реалізацію можуть обмежувати дезінформація, маніпулятивний контент, некритичне сприйняття інформації, її пасивне споживання, алгоритмічний добір і персоналізація контенту. Отже, визначальним є не сам факт використання цифрових медіа, а педагогічно доцільна організація взаємодії молоді з цифровим середовищем.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою визначених педагогічних умов та оцінюванням ефективності конкретних способів використання цифрових медіа у формуванні національної ідентичності й патріотизму молоді.

Список використаних джерел

1. Вікторова Л. Національно-патріотичне виховання студентської молоді засобами освітнього процесу у вимірах сучасності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 2. С. 221–227. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262969

2. Пантюк Т., Невмержицька О., Суховерський В., Чубінський Т., Гриняк В. Сутність національного та військово-патріотичного виховання дітей і молоді в системі сучасної освіти України. *Молодь і ринок*. 2024. № 7–8 (227–228). С. 30–34. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.311080

3. Пометун О. І. 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. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5116

4. Abramenko S., Korovkin V., Makarin A. Social Media as an Identity Barometer: Evidence From the Russia-Ukraine War. *AEA Papers and Proceedings*. 2024. Vol. 114. P. 70–74. DOI: https://doi.org/10.1257/pandp.20241056

5. Alford J. Exploring critical media literacy with culturally and linguistically diverse youth in Australia: recontextualisation of school learning in home environments. *English in Education*. 2023. Vol. 57. № 4. P. 262–282. DOI: https://doi.org/10.1080/04250494.2023.2268643

6. Avci H., Baams L., Kretschmer T. A Systematic Review of Social Media Use and Adolescent Identity Development. *Adolescent Research Review*. 2025. Vol. 10. № 2. P. 219–236. DOI: https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1

7. Cui T., Kumar P., Orr S. A. Connecting characteristics of social media activities of a heritage organisation to audience engagement. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*. 2023. Vol. 28. DOI: https://doi.org/10.1016/j.daach.2022.e00253

8. de Groot T., de Haan M., van Dijken M. Learning in and about a filtered universe: young people's awareness and control of algorithms in social media. *Learning, Media and Technology*. 2023. Vol. 48. № 4. P. 701–713. DOI: https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2253730

9. Jones L. M., Mitchell K. J., Beseler C. L. The Impact of Youth Digital Citizenship Education: Insights from a Cluster Randomized Controlled Trial Outcome Evaluation of the Be Internet Awesome (BIA) Curriculum. *Contemporary School Psychology*. 2024. Vol. 28. P. 509–523. DOI: https://doi.org/10.1007/s40688-023-00465-5

10. Kyrychenko Y., Brik T., van der Linden S., Roozenbeek J. Social identity correlates of social media engagement before and after the 2022 Russian invasion of Ukraine. *Nature Communications*. 2024. Vol. 15. DOI: https://doi.org/10.1038/s41467-024-52179-8

11. McDaniel D. S. "Bold of them to assume I want to wait until I'm older to do what I love:" One teens' activism and civic engagement online. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2024. Vol. 67. № 6. P. 363–375. DOI: https://doi.org/10.1002/jaal.1343

12. Orosz G., Faragó L., Paskuj B., Krekó P. Strategies to combat misinformation: Enduring effects of a 15-minute online intervention on critical-thinking adolescents. *Computers in Human Behavior*. 2024. Vol. 159. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108338

13. Racek D., Davidson B. I., Thurner P. W., Zhu X. X., Kauermann G. The Russian war in Ukraine increased Ukrainian language use on social media. *Communications Psychology*. 2024. Vol. 2. DOI: https://doi.org/10.1038/s44271-023-00045-6

14. Soh S., Talaifar S., Harari G. M. Identity development in the digital context. *Social and Personality Psychology Compass*. 2024. Vol. 18. DOI: https://doi.org/10.1111/spc3.12940

15. Wicker M., Ruan J. Native American youth finding self through digital story telling. *Literacy*. 2023. Vol. 57. № 3. P. 234–248. DOI: https://doi.org/10.1111/lit.12334

16. Zhang Y., Ikiz Kaya D., van Wesemael P. J. V. An assessment framework for digital participatory practices engaging youth in cultural heritage management. *Journal of Cultural Heritage*. 2024. Vol. 70. P. 408–421. DOI: https://doi.org/10.1016/j.culher.2024.10.014

17. Zou W., Purington Drake A., Masur P. K., Whitlock J., Bazarova N. N. Examining learners' engagement patterns and knowledge outcome in an experiential learning intervention for youth's social media literacy. *Computers & Education*. 2024. Vol. 216. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105046

References

1. Viktorova, L. (2022). Natsionalno-patriotychne vykhovannia studentskoi molodi zasobamy osvitnoho protsesu u vymirakh suchasnosti [National-patriotic education of student youth by means of the educational process in the dimensions of modernity]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University,* 2, 221–227. https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262969 [in Ukrainian].

2. Pantiuk, T., Nevmerzhytska, O., Sukhoverskyi, V., Chubinskyi, T., & Hryniak, V. (2024). Sutnist natsionalnoho ta viiskovo-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi v systemi suchasnoi osvity Ukrainy [The essence of national and military-patriotic education of children and youth in the system of modern education of Ukraine]. *Molod i rynok – Youth & Market,* 7–8(227–228), 30–34. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.311080 [in Ukrainian].

3. Pometun, O. I. (2023). Aktualni pytannia formuvannia natsionalnoi identychnosti uchniv u protsesi zdobuttia hromadianskoi ta istorychnoi osvity [Current issues of forming students' national identity in the process of civic and historical education]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,* 5(1), 1–4. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5116 [in Ukrainian].

4. Abramenko, S., Korovkin, V., & Makarin, A. (2024). Social media as an identity barometer: Evidence from the Russia-Ukraine war. *AEA Papers and Proceedings, 114*, 70–74. https://doi.org/10.1257/pandp.20241056 [in English].

5. Alford, J. (2023). Exploring critical media literacy with culturally and linguistically diverse youth in Australia: Recontextualisation of school learning in home environments. *English in Education, 57*(4), 262–282. https://doi.org/10.1080/04250494.2023.2268643 [in English].

6. Avci, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2025). A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review, 10*(2), 219–236. https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1 [in English].

7. Cui, T., Kumar, P., & Orr, S. A. (2023). Connecting characteristics of social media activities of a heritage organisation to audience engagement. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage, 28*. https://doi.org/10.1016/j.daach.2022.e00253 [in English].

8. de Groot, T., de Haan, M., & van Dijken, M. (2023). Learning in and about a filtered universe: Young people's awareness and control of algorithms in social media. *Learning, Media and Technology, 48*(4), 701–713. https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2253730 [in English].

9. Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Beseler, C. L. (2024). The impact of youth digital citizenship education: Insights from a cluster randomized controlled trial outcome evaluation of the Be Internet Awesome (BIA) curriculum. *Contemporary School Psychology, 28*, 509–523. https://doi.org/10.1007/s40688-023-00465-5 [in English].

10. Kyrychenko, Y., Brik, T., van der Linden, S., & Roozenbeek, J. (2024). Social identity correlates of social media engagement before and after the 2022 Russian invasion of Ukraine. *Nature Communications, 15*. https://doi.org/10.1038/s41467-024-52179-8 [in English].

11. McDaniel, D. S. (2024). "Bold of them to assume I want to wait until I'm older to do what I love:" One teens' activism and civic engagement online. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 67*(6), 363–375. https://doi.org/10.1002/jaal.1343 [in English].

12. Orosz, G., Faragó, L., Paskuj, B., & Krekó, P. (2024). Strategies to combat misinformation: Enduring effects of a 15-minute online intervention on critical-thinking adolescents. *Computers in Human Behavior, 159*. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108338 [in English].

13. Racek, D., Davidson, B. I., Thurner, P. W., Zhu, X. X., & Kauermann, G. (2024). The Russian war in Ukraine increased Ukrainian language use on social media. *Communications Psychology, 2*. https://doi.org/10.1038/s44271-023-00045-6 [in English].

14. Soh, S., Talaifar, S., & Harari, G. M. (2024). Identity development in the digital context. *Social and Personality Psychology Compass, 18*. https://doi.org/10.1111/spc3.12940 [in English].

15. Wicker, M., & Ruan, J. (2023). Native American youth finding self through digital story telling. *Literacy, 57*(3), 234–248. https://doi.org/10.1111/lit.12334 [in English].

16. Zhang, Y., Ikiz Kaya, D., & van Wesemael, P. J. V. (2024). An assessment framework for digital participatory practices engaging youth in cultural heritage management. *Journal of Cultural Heritage, 70*, 408–421. https://doi.org/10.1016/j.culher.2024.10.014 [in English].

17. Zou, W., Purington Drake, A., Masur, P. K., Whitlock, J., & Bazarova, N. N. (2024). Examining learners' engagement patterns and knowledge outcome in an experiential learning intervention for youth's social media literacy. *Computers & Education, 216*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105046 [in English].

Vyshnivska N.
Candidate of Pedagogical Sciences
Senior Lecturer of the Department of Primary Education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
n.vyshnivska@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-7509-2841

Proshkuratova T.
Associate Professor of the Department of Primary Education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
t.proshkuratova@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-3983-2499

Revintsova I.
Master's Degree Student,
Specialty A3 "Primary Education",
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
revintsova-kiev@ukr.net
https://orcid.org/0009-0001-4663-766X

Kyrylenko K.
Master's Degree Student,
Specialty A3 "Primary Education",
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
kurulenko.katya@meta.ua
https://orcid.org/0009-0001-0491-8009

THE ROLE OF DIGITAL MEDIA IN THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY AND PATRIOTISM

Relevance of the study. The increasing role of digital media in the everyday communication, socialization, and civic participation of young people necessitates the identification of their educational potential for the formation of national identity and patriotism, particularly in the context of the transformation of the contemporary information environment.
Objective. The study aims to substantiate the role of digital media in the formation of national identity and patriotism among young people, systematize the educational potential of digital media, and determine the pedagogical conditions and limitations of their use in the educational process.
Methodology. The study was based on the analysis and synthesis of contemporary Ukrainian and international research on national and patriotic education, identity development, and digital media. Comparative analysis, generalization, and systematization were used to identify the educational potential of digital media and determine the pedagogical conditions for its purposeful use.
Results and conclusions. National identity and patriotism have been characterized as interconnected educational orientations integrating cognitive, emotional-value, and activity-related dimensions. The educational potential of digital media has been systematized in terms of historical memory, Ukrainian language and culture, national values and belonging, emotional engagement, content creation, and civic participation. It has been determined that educational influence depends primarily on the content and nature of young people's digital activity rather than on the intensity of media use. The key pedagogical conditions have been identified: value-oriented content selection, active and reflective interaction with media, development of critical media and algorithmic literacy, and responsible civic participation. Misinformation, manipulative content, passive information consumption, and algorithmic personalization have been identified as major limitations. It has been concluded that digital media can contribute to the formation of national identity and patriotism when purposefully integrated into educational interaction and accompanied by critical reflection.
Practical significance. The proposed systematization and identified pedagogical conditions can guide educators in selecting digital content and designing educational activities aimed at fostering national identity, patriotic values, critical media literacy, and responsible digital citizenship among young people.
Keywords: digital media, national identity, patriotism, national and patriotic education, youth, digital environment, media literacy, digital citizenship, civic participation.

Отримано редколегією / Received: 30.08.2026
Прорецензовано / Revised: 05.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 364.4-053.2:376]:004
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-20-28

Новгородський Р. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
novhorodskyi.rh@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-6021-3065

Керничний В. Р.
аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kernychnyi.vlad@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0004-2952-1085

КІБЕРСОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті досліджується проблема кіберсоціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах активної цифровізації сучасного суспільства та розвитку інклюзивної освіти. Розкрито сутність поняття «кіберсоціалізація» як сучасної форми соціалізації особистості, що відбувається через цифрові канали взаємодії, мережу Інтернет, соціальні платформи, онлайн-комунікацію та використання інформаційно-комунікаційних технологій. Здійснено аналіз наукових підходів українських дослідників до проблеми цифрової соціалізації дітей з ООП (Л. Прохоренко, О. Опалюка, Л. Токарук, Л. Школяр, Н. Бахмат та інших науковців), які акцентують увагу на питаннях цифрової безбар'єрності, формування соціальної компетентності, безпечного освітнього середовища та профілактики соціальної ізоляції дітей в умовах дистанційного навчання.
Ключові слова: кіберсоціалізація, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, соціальні мережі, кібербулінг, цифрова безпека, цифрова компетентність, соціально-педагогічний супровід, цифрова інклюзія.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активною цифровізацією всіх сфер життя, зокрема освіти, соціальної комунікації та міжособистісної взаємодії. Особливої актуальності набуває проблема кіберсоціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки саме цифрове середовище дедалі частіше стає основним простором їхнього спілкування, навчання, самореалізації та соціальної адаптації.

Для дітей з особливими освітніми потребами інформаційно-комунікаційні технології створюють додаткові можливості для інтеграції в суспільство, розвитку мовлення, соціальної компетентності, формування навичок взаємодії та подолання соціальної ізоляції. Водночас цифровий простір містить низку ризиків: кібербулінг, інформаційні маніпуляції, цифрову залежність, порушення приватності, онлайн-насильство та інші загрози.

Особливо гостро проблема проявляється в умовах воєнного стану, коли дистанційне навчання та онлайн-комунікація значно посилили роль цифрового середовища в житті дітей. Саме тому дослідження кіберсоціалізації дітей з особливими освітніми потребами набуває особливої наукової та практичної значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом все більша кількість дослідників звертається до вивчення віртуальної реальності та Інтернет-соціалізації (Л. Анищенко [3], О. Буковська [3], О. Зінчина [5], О.Караман [12], Н. Потьомкіна [9], С. Савченко [12] та ін.). При вивченні соціалізації особистості в Інтернет-просторі дослідники використовують певний спектр понять: кіберсоціалізація, віртуальна

соціалізація, Інтернет-соціалізація, що позначають ті чи інші особливості взаємодії людини у віртуальному просторі.

Проблеми інклюзивної освіти, цифрової соціалізації та використання ІКТ у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами досліджували Н. Бахмат [1], Л. Прохоренко [10], О. Опалюк [8], Л. Школяр [14], В. Синьов [14], М. Шеремет [13], Л. Токарук [13] та ін.

Л. Прохоренко наголошує, що безбар'єрність освітнього простору включає не лише архітектурну доступність, а й цифрову доступність освітнього середовища, що є важливою умовою реалізації інклюзивної освіти [10, с. 205–209].

О. Опалюк підкреслює, що інформаційні технології виступають не лише інструментом навчання, а й потужним засобом соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, сприяючи розвитку комунікативної активності та адаптації до суспільного життя [8 с. 218–220]. Поруч з цим дослідник наголошує, що ІКТ виступає механізмом формування соціальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами, зокрема через розвиток цифрової взаємодії та включення в сучасні соціальні практики.

Однак проблема саме кіберсоціалізації дітей з особливими освітніми потребами охоплює не тільки позитивні сторони, нажаль вона включає й негативні сторони – вплив соціальних мереж, кібербулінг, шахрайство і т.п., цифрова безпека на сьогодні потребує подальшого комплексного вивчення. Проте на сьогодні в Україні в полі означеної нами проблеми можемо виділити ряд актуальних напрямів дослідження, зокрема:

1. Відсутність цілісної теоретичної моделі кіберсоціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Попри наявність окремих досліджень цифрової соціалізації, у вітчизняній науці відсутня системна модель кіберсоціалізації саме дітей з особливими освітніми потребами, яка б враховувала їхні психофізичні особливості, рівень розвитку комунікації та освітні потреби.

2. Недостатня розробленість проблеми впливу соціальних мереж на різні категорії дітей з особливими освітніми потребами. Більшість досліджень розглядає дітей з особливими освітніми потребами узагальнено, без диференціації (РАС, порушення слуху, інтелектуальні порушення тощо), хоча механізми їхньої кіберсоціалізації суттєво різняться.

3. Обмеженість досліджень кібербулінгу саме щодо дітей з особливими освітніми потребами. Існуючі праці здебільшого стосуються загальної шкільної популяції, тоді як специфіка кібербулінгу щодо дітей з особливими освітніми потребами (вербальні, соціальні, візуальні форми, приховане виключення) залишається недостатньо вивченою.

4. Недостатній рівень дослідження цифрової безпеки як педагогічної категорії. Цифрова безпека дітей з особливими освітніми потребами часто розглядається технічно (захист даних), але недостатньо – як складова соціально-педагогічного супроводу та корекційно-розвиткової роботи.

5. Невизначеність ролі соціального працівника / соціального педагога в процесі кіберсоціалізації. У науковій літературі переважає акцент на педагогах, тоді як роль соціального працівника / соціального педагога як медіатора між дитиною, сім'єю та цифровим середовищем залишається недостатньо концептуалізованою.

6. Недостатність емпіричних досліджень поведінки дітей з особливими освітніми потребами у цифровому середовищі. Бракує системних досліджень реальної онлайн-поведінки дітей з особливими освітніми потребами, їхніх стратегій взаємодії в соціальних мережах та реакцій на кіберризики.

7. Відсутність методик формування цифрової компетентності саме для дітей з особливими освітніми потребами. Існуючі програми цифрової грамотності здебільшого розраховані на нормотипово-розвинутих дітей і потребують адаптації під особливі освітні потреби.

8. Недостатня розробленість проблеми впливу воєнного стану на кіберсоціалізацію. Воєнні умови суттєво змінили цифрову поведінку дітей (переміщення, дистанційне навчання, підвищена онлайн-активність), але цей аспект поки що досліджений фрагментарно. Таким чином, основна невирішеність проблеми полягає у **відсутності**

комплексного міждисциплінарного підходу до кіберсоціалізації дітей з особливими освітніми потребами, який би інтегрував педагогічні, соціальні, психологічні та цифрові компоненти.

Наукова прогалина полягає не лише у браку емпіричних даних, а й у недостатній теоретичній концептуалізації самого феномену кіберсоціалізації дітей з особливими освітніми потребами як окремого напряму спеціальної та соціальної педагогіки.

Мета статті. Метою статті є теоретичний аналіз особливостей кіберсоціалізації дітей з особливими освітніми потребами та обґрунтування необхідності забезпечення цифрової безпеки цих дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кіберсоціалізація є сучасною формою соціалізації особистості, що відбувається в умовах цифрового середовища через використання мережі Інтернет, соціальних платформ, онлайн-освіти, цифрових сервісів та віртуальної комунікації.

Кіберсоціалізацію на сьогодні дослідники розглядають як сучасний різновид соціалізації особистості, що характеризується процесами розвитку, трансформації та якісної зміни її самосвідомості під впливом систематичного використання сучасних інформаційно-комунікаційних, комп'ютерних, електронних, цифрових, мультимедійних, мережевих та інтернет-технологій. У контексті цифрової трансформації суспільства відбувається формування нового типу соціального суб'єкта – *homo virtualis*, для якого віртуальний простір стає важливим середовищем життєдіяльності, соціальної взаємодії та самореалізації. Така особистість одночасно виступає суб'єктом створення, носієм і споживачем віртуальної культури, засвоюючи її норми, цінності, способи комунікації та моделі поведінки [12, с. 2].

На сьогодні поруч з поняттям «кіберсоціалізація» в науковому дискурсі можна зустріти поняття «Інтернет-соціалізація», «віртуальна соціалізація» та «цифрова соціалізація», але ми їх не ототожнюємо повністю. Зокрема дані поняття позначають близькі процеси соціалізації в технологічно опосередкованому середовищі, але відрізняються акцентами: «Інтернет-соціалізація» зосереджується на взаємодії через Інтернет, «віртуальна соціалізація» – на соціальних процесах у віртуальному просторі, «цифрова соціалізація» – на ширшому цифровому середовищі, тоді як «кіберсоціалізація» в цій роботі використовується як узагальнювальне поняття для позначення соціалізаційних процесів, опосередкованих цифровими технологіями.

У сучасному науковому дискурсі проблема кіберсоціалізації дітей з особливими освітніми потребами розглядається як міждисциплінарне явище, що поєднує аспекти спеціальної освіти, соціальної педагогіки, психології, інклюзивного навчання та цифрової безпеки. Аналіз праць українських науковців дозволяє стверджувати, що цифрове середовище дедалі більше впливає на процес становлення особистості дитини, її соціальні ролі, способи взаємодії та механізми адаптації.

Розглядаючи інклюзивне освітнє середовище як чинник соціального розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами Н. Бахмат наголошує, що їх успішна соціалізація залежить від рівня сформованості безпечного, підтримувального та психологічно комфортного освітнього простору [1, с. 77]. Ми підтримуємо таке розуміння процесу соціалізації, оскільки в сучасних умовах поняття «освітнє середовище» обов'язково повинно включати й цифровий простір, адже саме там дитина часто проводить значну частину свого соціального життя.

Варто зазначити, що кіберсоціалізація дітей з особливими освітніми потребами – це складова процесу соціалізації, яка відбувається в умовах цифрового середовища та передбачає формування соціального досвіду, цифрової культури, інформаційної грамотності, комунікативних компетентностей і моделей безпечної поведінки в мережі Інтернет через використання цифрових технологій, адаптованих до індивідуальних освітніх потреб і психофізичних особливостей дитини, з метою забезпечення її повноцінної соціальної взаємодії, інклюзії та особистісного розвитку. Саме сучасні дослідження термінології показують, що поняття «кіберсоціалізація», «інтернет-соціалізація», «медіасоціалізація» та «інфосоціалізація» мають неоднозначні, інколи перехресні співвідношення. Відповідно ми пропонуємо розглядати кіберсоціалізацію

дітей з особливими освітніми потребами як складний і тривалий процес засвоєння та відтворення ними соціального досвіду в умовах цифрового середовища, який реалізується через онлайн-спілкування, участь у віртуальних взаємодіях, навчальну та ігрову діяльність у кіберпросторі, а також формування цифрової самосвідомості (ціннісних орієнтацій, установок, поведінкових моделей, комунікативних навичок і соціальних умінь). Цей процес передбачає врахування як стихійних, так і цілеспрямовано організованих впливів цифрового середовища, а також індивідуально-типологічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами, зокрема специфіки психофізичного розвитку, когнітивних і комунікативних можливостей, емоційної сфери, рівня соціальної адаптації та потреб у спеціальній підтримці.

Отже, специфіка запропонованого нами підходу полягає в тому, що кіберсоціалізація дітей з особливими освітніми потребами розглядається нами не лише як засвоєння соціального досвіду в цифровому середовищі, а як диференційований процес, характер і результати якого залежать від індивідуальних освітніх потреб дитини. Він охоплює онлайн-комунікацію, віртуальну взаємодію, навчальну та ігрову діяльність, формування цифрової самосвідомості й моделей безпечної поведінки та здійснюється під впливом як стихійних, так і цілеспрямовано організованих чинників цифрового середовища. Вважаємо, що новизна запропонованого підходу полягає у конкретизації змісту поняття «кіберсоціалізація» стосовно дітей з особливими освітніми потребами. На відміну від загальних трактувань кіберсоціалізації як процесу соціалізації особистості в цифровому середовищі, запропоноване визначення інтегрує соціалізаційний, цифровий та інклюзивний виміри цього процесу. При цьому подальшого дослідження будуть потребувати розгляд питань саме індивідуальних, освітніх і соціальних характеристик різних категорій дітей з ООП.

Результатом кіберсоціалізації можна розглядати сформованість цифрової суб'єктності дитини з особливими освітніми потребами: здатність безпечно користуватися цифровими ресурсами, підтримувати соціальні контакти, здійснювати самопрезентацію, критично сприймати цифрову інформацію та використовувати цифрові інструменти відповідно до власних освітніх і комунікативних потреб. У цьому контексті поняття «цифрова особистість» доцільно не ототожнювати з окремим новим типом особистості, а використовувати як умовне позначення сукупності цифрових проявів самосвідомості, соціальної ідентичності, установок і моделей поведінки дитини в цифровому середовищі.

Кіберсоціалізація дітей з ООП визначається як багатоетапний і нелінійний процес, що передбачає поступове формування цифрових соціальних практик. Його складність зумовлена одночасною дією когнітивних, комунікативних, емоційно-вольових та середовищних чинників. Для дітей з ООП цей процес ускладнюється індивідуальними особливостями розвитку, що потребує адаптованих педагогічних стратегій та тривалого супроводу. Тривалість процесу пов'язана з необхідністю поетапного засвоєння цифрових норм, правил онлайн-взаємодії та навичок безпечної поведінки у кіберпросторі, що не може бути сформовано одномоментно.

Для дітей з особливими освітніми потребами кіберсоціалізація може мати подвійний характер. З одного боку, цифрове середовище здатне сприяти подоланню окремих комунікативних бар'єрів, розширенню соціальних контактів, розвитку самостійності та соціальної компетентності. З іншого – для окремих категорій дітей з ООП, залежно від особливостей розвитку та сформованості соціальних і цифрових навичок, можуть виникати додаткові ризики соціальної вразливості, зокрема труднощі розпізнавання небезпечних ситуацій, маніпуляцій або неналежного контенту.

Аналіз наукових джерел та практики соціально-педагогічної роботи дає підстави нам стверджувати, що діти з особливими освітніми потребами належать до категорії груп ризику щодо негативного впливу Інтернет простору, особливо до проблем кібербулінгу. Це зумовлено тим, що вони нерідко зазнають труднощів у розпізнаванні соціальних маніпуляцій, встановленні та захисті особистісних кордонів, а також своєчасному зверненні по допомогу в ситуаціях онлайн-загроз. Особливо вразливими є діти з розладами аутистичного спектра, інтелектуальними порушеннями та

мовленнєвими труднощами. У зв'язку з цим профілактика кібербулінгу має реалізовуватися не лише в межах загальної виховної роботи закладу освіти, а й шляхом здійснення індивідуального соціально-педагогічного супроводу, спрямованого на формування навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі та розвитку здатності ефективно реагувати на кіберзагрози.

Наприклад, Т. Галіч підкреслює доцільність формування в Інтернет-просторі окремого культурного сегмента, орієнтованого на молодь і здатного конкурувати з низькокультурними мережевими ресурсами. Йдеться також про створення вебсайтів, що відповідатимуть потребам молодих користувачів і водночас сприятимуть їх успішній соціалізації, запобігаючи викривленню соціалізаційних процесів у віртуальному середовищі. Окрему увагу дослідниця приділяє необхідності розвитку «віртуальної етики», основними завданнями якої є закріплення моральних норм і цінностей у мережевому суспільстві, здійснення соціального контролю за поведінкою користувачів Інтернету, моральне оцінювання процесів онлайн-комунікації, а також запровадження певних регулятивних обмежень і заборон [4, с. 255].

Варто відзначити, що особливу роль в процесі кіберсоціалізації набуває сфера спілкування, яка на сьогодні реалізується крізь призму різних соціальних мереж і є основним каналом соціальної інтеграції у кіберпросторі. Для дітей з особливими освітніми потребами воно може бути як ресурсом розвитку комунікації, так і потенційним джерелом ризиків (неправильна інтерпретація повідомлень, кібербулінг та інше). Наприклад, особливо це відчутним може стати для дітей з РАС, порушеннями слуху, мовлення чи опорно-рухового апарату онлайн-комунікація часто стає більш комфортною формою взаємодії порівняно з безпосереднім спілкуванням. Соціальні мережі сприяють самопрезентації, формуванню відчуття приналежності до спільноти, розвитку емоційного контакту та підтримки. Водночас саме соціальні мережі часто стають простором виникнення кібербулінгу. Кібербулінг визначається як систематичне психологічне переслідування, приниження, цькування, образливі повідомлення, виключення з онлайн-груп, поширення особистої інформації без згоди, приниження, маніпуляції та психологічний тиск або дискредитація особи за допомогою цифрових технологій. Саме це і призводить до негативних наслідків – зниження самооцінки, тривожність, соціальна ізоляція, депресивні стани, порушення навчальної мотивації та ускладнення соціальної адаптації та ін. Діти з особливими освітніми потребами значно частіше стають жертвами онлайн-агресії через особливості поведінки, мовлення, зовнішності чи труднощі соціальної взаємодії.

Особливо небезпечним є прихований характер кібербулінгу: образливі повідомлення, виключення з онлайн-груп, поширення фото без згоди, висміювання особливостей розвитку, маніпуляції та психологічний тиск. Такі дії можуть призводити до зниження самооцінки, тривожності, соціальної ізоляції, депресивних станів та погіршення навчальної мотивації.

У дослідженнях Л. Школяр та А. Михайлюченко зазначено, що соціалізація дітей з особливими потребами в умовах сучасних викликів потребує посилення психолого-педагогічного супроводу, особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання [14, с. 119–121]. Поруч з цим варто проговорити і про онлайн діяльнісну сферу, те цифрове середовище яке виконує функцію освітньої платформи, що забезпечує доступ до адаптованого контенту, індивідуалізацію темпу навчання та використання асистивних технологій для дітей з особливими освітніми потребами.

Важливим аспектом у засвоєнні та відтворенні соціального досвіду в процесі кіберсоціалізації належить інтеріоризації (засвоєння) цифрових соціальних норм та екстеріоризації (відтворення) поведінкових моделей у віртуальному середовищі. У випадку дітей з особливими освітніми потребами цей процес часто потребує спеціально організованого навчання, оскільки спонтанне засвоєння соціального досвіду може бути обмеженим через когнітивні або комунікативні труднощі. Відповідно цифрова безпека дітей з особливими освітніми потребами є найпершим етапом їх кіберсоціалізації, яка і буде передбачати формування у них навичок безпечної

поведінки в Інтернеті, вміння захищати персональні дані, критично оцінювати інформацію, розпізнавати шахрайство, маніпуляції та небезпечний контент.

Особлива роль у цьому процесі належить педагогам спеціальної освіти, асистентам учителя, соціальним педагогам, психологам та батькам. Саме вони мають забезпечувати системний соціально-педагогічний супровід дитини, навчати цифрової грамотності, формувати медіакультуру та розвивати навички самозахисту.

Варто приділити увагу в процесі кіберсоціалізації саме формуванню самосвідомості – розвиток цифрового «Я-образу», самооцінки та соціальної ідентичності, що є критично важливим для дітей з особливими освітніми потребами у контексті їхньої соціальної адаптації.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, кіберсоціалізація дітей з особливими освітніми потребами є складним багатовимірним процесом, що потребує комплексного міждисциплінарного підходу, у межах якого поєднуються можливості спеціальної та інклюзивної освіти, соціально-педагогічного супроводу, психологічної підтримки та цифрової безпеки. З аналізу наукових підходів ми можем стверджувати, що кіберсоціалізація дітей з особливими освітніми потребами не є лише наслідком цифровізації суспільства, а виступає самостійним напрямом сучасної інклюзивної освіти.

На нашу думку, перспективним є розроблення комплексних моделей соціально-педагогічного супроводу кіберсоціалізації, які поєднуватимуть розвиток цифрової грамотності, профілактику кібербулінгу, формування безпечної поведінки дітей з особливими освітніми потребами в мережі та підтримку батьків у питаннях цифрового виховання дитини. Саме такий підхід дозволить забезпечити не лише доступ дитини з особливими освітніми потребами до цифрового середовища, а й її повноцінну безпечну інтеграцію в сучасне суспільство.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н., Довгань О. Інклюзивне освітнє середовище як чинник соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2025. № 38. С.74–86. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-74-85

2. Білавич Г., Мальона С., Костащук Я. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами крізь вимір сьогодення. *Молодь і ринок*. 2021. № 10. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243884

3. Буковська О. О., Мазур Т. В., Анищенко Л. О. Вплив соціальних інтернет-мереж на соціалізацію молоді. *Габітус*. 2021. Вип. 29. С. 48–52. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.29.7

4. Галіч Т.О. Соціальні мережі інтернет як агент соціалізації молоді. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: зб. наук. пр. ДонДУУ*. 2014. Вип. 281. С. 250–256. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpdduuu_2014_15_281_34 (дата звернення: 19.06.2026).

5. Зінчина О. Б. Медіасоціалізація сучасної молоді: виклики і відповіді. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. 2017. Вип. 39. С. 332–339. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhISD_2017_39_49 (дата звернення: 19.06.2026).

6. Матвійчук Л. А., Гнедко Н. М. Особливості кіберсоціалізації особистості під час війни в Україні. *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір (до 25-річчя Національного університету "Одеська юридична академія" та 175-річчя Одеської школи права) : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Одеса, 24 черв. 2022 р.) / Нац. ун-т «Одес. юрид. акад.», каф-ра психології. Одеса: Національний університет «Одеська юридична академія», 2022. С. 148–152. URL: https://hdl.handle.net/11300/18037 (дата звернення: 19.06.2026).

7. Мітіна С. В. Інтернет-соціалізація особистості як феномен сучасності. *Особистісне зростання: теорія і практика: зб. наук. пр., матеріали IV Міжн. наук.-практ. інтернет-конф.* (м. Житомир, 21 квітня 2020 р.) / Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Г. В. Пирог, Т. М. Шапран / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2020. 280 с. С. 35–39.

8. Опалюк О. Інформаційні технології в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2022. № 19. С. 217–227. DOI: https://doi.org/10.32626/2413-2578.2022-19.217-227

9. Потьомкіна Н. Кіберсоціалізація юні: соціально-педагогічний підхід. *Social Work and Education.* Vol. 6, No. 3. Ternopil-Aberdeen, 2019. pp. 269–284. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.19.3.5

10. Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. № 25. С. 203–219. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.265

11. Рижанова А. О. Динаміка соціальної педагогіки в інформаційному суспільств. *Трансформація соціальної педагогіки та соціальної роботи в культурі інформаційного суспільства: колективна монографія* (до 90-річчя ХДАК): Монографія. Харків: ХДАК,2019. 208 с.

12. Савченко С. В., Караман О. Л. Кіберсоціалізація молоді в умовах інформаційної війни Росії проти України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 3, № 1. С. 1–5. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-13-4

13. Токарук Л. Формування соціальної компетентності у дітей із особливими освітніми потребами засобами ІКТ. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2020. № 6. DOI: https://doi.org/10.17721/2616-7786.2020/6-1/9

14. Школяр Л., Михайлюченко А. Соціалізація дітей з особливими потребами у навчанні у закладах загальної середньої освіти України в умовах дії воєнного стану. *Вічливість. Humanitas*. 2023. № 5. С. 117–126. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.5.15

References

1. Bakhmat, N., & Dovhan, O. (2025). Inkliuzyvne osvitnie seredovyshche yak chynnyk sotsializatsii ta rozvytku molodshykh shkoliariv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Inclusive educational environment as a factor of socialization and development of primary school students with special educational needs]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, (38), 74–86. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-74-85 [in Ukrainian].

2. Bilavych, H., Malona, S., & Kostashchuk, Ya. (2021). Inkliuzyvne navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy kriz vymir sohodennia [Inclusive education of children with special educational needs through the dimension of the present]. *Molod i rynok*, (10). https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243884 [in Ukrainian].

3. Bukovska, O. O., Mazur, T. V., & Anyshchenko, L. O. (2021). Vplyv sotsialnykh internet-merezh na sotsializatsiiu molodi [The influence of social Internet networks on the socialization of young people]. *Habitus*, (29), 48–52. https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.29.7 [in Ukrainian].

4. Halich, T. O. (2014). Sotsialni merezhi internet yak ahent sotsializatsii molodi [Social networks on the Internet as an agent of youth socialization]. *Suchasni suspilni problemy u vymiri sotsiolohii upravlinnia: Zbirnyk naukovykh prats DonDUU*, (281), 250–256 [in Ukrainian].

5. Zinchyna, O. B. (2017). Mediasotsializatsiia suchasnoi molodi: vyklyky i vidpovidi [Media socialization of modern youth: Challenges and responses]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Sotsiolohichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva: metodolohiia, teoriia, metody*, (39), 332–339. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhISD_2017_39_49 [in Ukrainian].

6. Matviichuk, L. A., & Hnedko, N. M. (2022). Osoblyvosti kibersotsializatsii osobystosti pid chas viiny v Ukraini. In *Osobystist ta suspilstvo v tsyfrovu eru: Psykholohichnyi vymir (do 25-richchia Natsionalnoho universytetu "Odeska yurydychna akademiia" ta 175-richchia Odeskoi shkoly prava): Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 148–152). Odesa: Natsionalnyi universytet "Odeska yurydychna akademiia" [in Ukrainian].

7. Mitina, S. V. (2020). Internet-sotsializatsiia osobystosti yak fenomen suchasnosti (Internet socialization of personality as a phenomenon of modernity). In L. P. Zhuravlova, H. V. Pyroh, & T. M. Shapran (Eds.), *Osobystisne zrostannia: Teoriia i praktyka: Zbirnyk naukovykh prats za materialamy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii* (Zhytomyr, April 21, 2020). Zhytomyr: Vydavnytstvo Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

8. Opaliuk, O. (2022). Informatsiini tekhnolohii v osviti ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Information technologies in the education of children with special educational needs]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*, (19). https://doi.org/10.32626/2413-2578.2022-19.217-227 [in Ukrainian].

9. Potomkina, N. (2019). Kibersotsializatsiia yuni: sotsialno-pedahohichnyi pidkhid [Cybersocialization of youth: Socio-pedagogical approach]. *Social Work and Education, 6*(3), 269–284. https://doi.org/10.25128/2520-6230.19.3.5 [in Ukrainian].

10. Prokhorenko, L. I. (2024). Inkliuzyvnist ta bezbariernist osvitnoho prostoru: Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Inclusiveness and accessibility of the educational space: Children with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: Shliakhy rozbudovy*, (25). https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.265 [in Ukrainian].

11. Ryzhanova, A. O. (2019). Dynamika sotsialnoi pedahohiky v informatsiinomu suspilstvi [Dynamics of social pedagogy in the information society]. In *Transformatsiia sotsialnoi pedahohiky ta*

sotsialnoi roboty v kulturi informatsiinoho suspilstva: kolektyvna monohrafiia (do 90-richchia KhDAK) [Transformation of social pedagogy and social work in the culture of the information society: Collective monograph (to the 90th anniversary of Kharkiv State Academy of Culture)]. Kharkiv: Kharkiv State Academy of Culture [in Ukrainian].

12. Savchenko, S. V., & Karaman, O. L. (2021). Kibersotsializatsiia molodi v umovakh informatsiinoi viiny Rosii proty Ukrainy [Cybersocialization of youth under the conditions of Russia's information war against Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 3*(1), 1–5. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-13-4 [in Ukrainian].

13. Tokaruk, L. (2020). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti u ditei iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy zasobamy IKT [Formation of social competence in children with special educational needs through ICT]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsialna robota*, (6). https://doi.org/10.17721/2616-7786.2020/6-1/9 [in Ukrainian].

14. Shkoliar, L., & Mykhailiuchenko, A. (2023). Sotsializatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy u navchanni u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy v umovakh dii voiennoho stanu [Socialization of children with special educational needs in general secondary education institutions of Ukraine under martial law]. *Vvichlyvist. Humanitas*, (5), 117–126. https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.5.15 [in Ukrainian].

Novhorodskyi R.
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
novhorodskyi.rh@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-6021-3065

Kernychnyi V.
Ph.D. candidate in the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
kernychnyi.vlad@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0004-2952-1085

CYBER-SOCIALISATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE DIGITAL AGE

Relevance of the Study. The relevance of this study stems from the growing role of the digital environment in the education, communication, social adaptation, and self-actualization of children with special educational needs (SEN), particularly in the context of martial law and the widespread adoption of distance learning. Digitalization expands opportunities for the social integration of children with SEN, while simultaneously heightening the risks of cyberbullying, social isolation, digital addiction, online violence, manipulation, fraud, and privacy violations.

Research Objective. The objective of this article is to conduct a theoretical analysis of the characteristics of cybersocialization among children with special educational needs, to examine the role of social media in their social interaction and adaptation, and to justify the need to ensure the digital safety of children with SEN.

Research Methods. The study was conducted at a theoretical and analytical level, involving the analysis, generalization, and systematization of scientific approaches to the issues of cybersocialization, digital socialization, inclusive education, and the use of information and communication technologies in working with children with SEN. The study analyzed works by Ukrainian researchers devoted to digital accessibility, the development of social competence, the socialization of children with special educational needs, the use of ICT, a safe educational environment, and socialization in the context of distance learning. The application of theoretical analysis made it possible to compare the positive opportunities of the digital environment with potential cyber risks and to identify problematic aspects that have not been sufficiently explored in the domestic scientific discourse.

Results and Conclusions. In this article, cybersocialization is defined as a contemporary form of individual socialization that takes place in the digital environment through the Internet, social platforms, online education, digital services, and virtual communication. The authors specify the concept of cybersocialization of children with special educational needs as a complex and long-term

process of acquiring and reproducing social experience in a digital environment, encompassing online communication, virtual interaction, educational and gaming activities, and the development of digital self-awareness, communication skills, social skills, and models of safe behavior. This process takes into account the child's psychophysical, cognitive, communicative, and emotional characteristics, their level of social adaptation, and their need for specialized support.

The dual nature of cyber-socialization among children with special educational needs has been established. The digital environment can help overcome communication barriers, expand social contacts, foster independence and social competence, and provide access to adapted educational content and assistive technologies. At the same time, underdeveloped critical thinking skills, difficulties in recognizing social manipulation, protecting personal boundaries, and seeking help in a timely manner can increase the social vulnerability of children with special educational needs in cyberspace. Particular attention is paid to the risk of cyberbullying, specifically offensive messages, exclusion from online groups, the dissemination of personal information without consent, mockery of developmental characteristics, manipulation, and psychological pressure.

It is argued that digital safety should be viewed not only as the technical protection of personal data but also as a component of social and educational support and remedial and developmental work. The primary objectives identified include developing skills for safe online behavior, critically evaluating information, recognizing fraud, manipulative influences, and dangerous content, as well as developing the ability to protect personal data and seek help. An important component of cyber-socialization is identified as the formation of a child's digital "self-image," self-esteem, and social identity.

Practical Significance. The practical significance of this study lies in substantiating the need for comprehensive, interdisciplinary, socio-pedagogical support for the cyber-socialization of children with special educational needs, involving special education teachers, teacher's aides, social educators, psychologists, and parents. The results can be used in the development of digital literacy and digital safety programs, cyberbullying prevention, the organization of distance and blended learning, the training of specialists to work in a digital inclusion environment, and the creation of a safe digital educational environment. A promising area of focus is the development of comprehensive models of socio-pedagogical support that will combine the development of digital literacy, the prevention of cyberbullying, the promotion of safe online behavior, and support for parents in matters concerning digital upbringing.

Keywords: cybersocialization, children with special educational needs, inclusive education, social networks, cyberbullying, digital safety, digital competence, socio-pedagogical support, digital inclusion.

Отримано редколегією / Received: 01.09.2026
Прорецензовано / Revised: 10.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 81’233:316.77
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-29-35

Пальчикова О. О.
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри англійської філології
Криворізького державного педагогічного університету
apalchykova@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-3275-9399

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК СУБ’ЄКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті проаналізовано погляди науковців щодо тлумачення категорії «мовна особистість» з позиції філософії, психології, лінгводидактики. Уточнено поняття «мовна особистість майбутнього вчителя англійської мови» як суб’єкт міжкультурної комунікації – здобувач освіти, здатний до конструктивного діалогу з представниками різних культур, добору мовних і мовленнєвих засобів відповідно до соціокультурного контексту, використання культурно маркованих мовних одиниць та усвідомлення їхньої ролі у відображенні способу життя, цінностей і світогляду українського й інших народів. З’ясовано, що міжкультурна комунікація є важливим чинником розвитку мовної особистості майбутнього фахівця у галузі іншомовної освіти, готового ефективно здійснювати англомовне спілкування, бути посередником між культурами та виховувати в здобувачів освіти повагу до культурного різноманіття за одночасного збереження національно-культурної ідентичності.
Ключові слова: компетентнісна парадигма, мовна особистість, майбутній учитель англійської мови, міжкультурна комунікація, мовно-комунікативна, соціокультурна, міжкультурна характеристики.

Постановка проблеми. Компетентнісна парадигма освіти зумовлює посилення антропоцентричного підходу до навчання мов, що акцентує на формуванні мовної особистості – суб’єкті мовленнєвої діяльності, який реалізує мовну поведінку, адекватну конкретним ситуаціям спілкування, успішно встановлює і підтримує контакти з представниками різних соціокультурних спільнот, демонструє поважне ставлення до цінностей, традицій, звичаїв, особливостей світосприйняття власного та інших народів. З огляду на це сучасна система освіти має забезпечувати підготовку майбутніх учителів англійської мови, здатних ефективно здійснювати професійну і міжкультурну комунікацію, вільно володіти нормами усного й писемного мовлення, добирати адекватні мовні засоби залежно від ситуації спілкування та аргументовано відстоювати власну позицію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На впливі соціального і культурного у формуванні особистості наголошено у філософських дослідженнях І. Балашенко [1], В. фон Гумбольдта [17], І. Озьмінської [9], Л. Самчук [11], М. Цибри [13]. У психологічній царині продовжено розгляд мовної особистості у взаємозв’язку з її культурною ідентичністю та пізнавальними, мотиваційними, емоційними характеристиками (С. Бучацька [2], С. Засєкін та Л. Засєкіна [3], О. Лозова [7], Н. Чепєлєва [14]), що впливають на якість засвоєння мови, зокрема іноземної.

У лінгводидактичному дискурсі науковці (З. Бакум [15], І. Кучеренко [6], Л. Морська [8], М. Пентилюк [10], Т. Стеченко [12]) інтерпретують поняття «мовна особистість» із позиції добору лінгводидактичного інструментарію, необхідного для вільного володіння як рідною, державною, так і іноземними мовами, послуговування мовними і мовленнєвими засобами, що транслюють цілісний образ світу, притаманний свідомості певного народу та здійснення комунікативної діяльності задля успішної соціалізації, самовираження та самореалізації в межах полілінгвального суспільства.

Попри значний науковий інтерес до проблеми мовної особистості, недостатньо висвітленими залишаються особливості її розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до міжкультурної комунікації.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та уточненні категорії «мовна особистість майбутнього вчителя англійської мови» як суб'єкта міжкультурної комунікації та визначенні її ключових характеристик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спрямованість вектору сучасної освіти на компетентнісну парадигму зафіксовано в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [16] та Конституції України [4], де акцентовано на практико-орієнтованому вивченні мови задля подальшого використання в реальних ситуаціях і наголошено на важливості національного спрямування гуманітарної освіти, зокрема формуванні гуманітарного мислення, прилученні до української та світової культурної спадщин.

Вказану ідею підтримує О. Крисало: «Мова – не тільки знакова система, пристосована до передачі повідомлень, але й компонент свідомості людини, що бере участь у творенні світу психіки й знання» [5, с. 179]. Це означає, що вона тісно пов'язана з мовленням та мисленням індивіда, його усвідомленням явищ дійсності. Відповідно, витоки антропоцентризму сягають царини філософії, зокрема концепції В. фон Гумбольдта, де мову витлумачено як «орган внутрішнього буття людини», тоді як її опанування відбувається одночасно з усвідомленням світогляду, культурного та духовного життя народу. На думку науковця, мова відображає дійсність через людську свідомість, після чого перетворює її. Своєю чергою, носієм мовної свідомості є мовна особистість – людина як представник людського роду, що створює діяльність духа під час з'єднання думки зі звуком і послуговується нею у процесі спілкування, та як носій мови – узагальнений репрезентант свого народу [17].

Варто зауважити, що у філософському дискурсі поняття «мовна особистість» розглянуто дещо обмежено, тоді як категорія «особистість» є однією з ключових. Так, М. Цибра витлумачує особистість як «власне, психологічне, суспільне, особистісне обличчя людини, її манера відчувати, міркувати, говорити, діяти. Це особливий для кожної людини сплав всіх її головних рис, особливий склад характеру, темпераменту, світовідчуття та світогляду, особливий набір потреб, інтересів, поведінки» [13, с. 89]. Натомість І. Озьмінська переконує, що мова є засобом розвитку духовного світу людини та механізмом залучення культури до формування її самосвідомості, оскільки, з одного боку, через мову, відбувається трансляція інформації, цінностей і смислів, накопичених у соціально-історичному досвіді людства, а з іншого – засвоєння особистістю культурних надбань світової історії, що сприяє формуванню її самосвідомості [9]. Відповідно, поняття «особистість» і «мова» взаємопов'язані, оскільки через мову суб'єкт усвідомлює свою громадянську й культурну приналежність; водночас саме особистість через мовленнєву діяльність транслює власні погляди на реалії дійсності.

На важливості урахування культурного аспекту у формуванні мовної особистості наголошено в дисертації Л. Самчук, де мовну особистість схарактеризовано як носія культурних знань, здатного ефективно застосовувати комунікативні стратегії й тактики, цінності і норми поведінки та спиратися на власний досвід мовної взаємодії. З-поміж ознак мовної особистості дослідник виокремлює сформоване сприйняття «іншого», міжособистісну мовну атракцію та соціокультурну мовну атрибуцію [11].

З огляду на сказане зазначимо, що мовна особистість у філософському розумінні – соціально автономний і соціалізований суб'єкт, який завдяки мовній свідомості реалізує мовленнєву діяльність, осмислює й вербалізує власний досвід, систему уявлень про світ, а також духовні й культурні цінності народу, до якого належить.

У психологічному дискурсі мовну особистість розглядають як феномен, пов'язаний із культурною ідентичністю та когнітивною, мотиваційною й емоційною сферами суб'єкта, що визначають ефективність засвоєння й використання мови [2; 14].

Так, С. Бучацька зазначає, що під час побудови логічного, послідовного, інформативного висловлення іноземною мовою відбувається розвиток логіки мислення,

внаслідок чого «удосконалюються мовні конструкції у вигляді знаків, схем, правил, що сприяє розвитку абстрактно-логічного мислення, а також рефлексії, що постає одним із головних моментів професійного та загалом персонального становлення мовної особистості» [2, с. 154].

Відтак встановлено взаємозалежність між формуванням мовної особистості та розвитком мислення, рефлексії й інших психічних процесів: конструювання обґрунтованих, змістовних, консеквентних висловлень стимулює прогрес когнітивних здібностей, оскільки індивід докладає значних зусиль для оброблення зовнішньої інформації та перетворення її на словесну форму. Своєю чергою, побудову аргументованих, граматично коректно оформлених повідомлень реалізовано за умови наявності в суб'єкта здатності вправного оперування поняттями й фактами, виведення нових суджень, відчуття, що уможливлено завдяки розвиненим памяті, увазі, мисленню, сприйняттю, рефлексії.

На взаємозв'язку між особистістю та мовою як засобом конструювання внутрішнього світу, що містить переконання й особистий досвід, наголошено в психологічній герменевтиці. Так, Н. Чепелєва зазначає, що внутрішні переживання та набуті здатності індивіда зашифровано в тексті, що уможливлює його прочитання. Осягнення дійсності, зокрема психічної, відбувається, насамперед, через мову, тоді як смисли, що потребують з'ясування, виражено в мовленні, дискурсі, символічних діях [14].

З огляду на сказане, мовна особистість у психологічному аспекті враховує індивідуально-психологічні особливості (темперамент, здібності, інтерес, спрямованість, життєдіяльнісні установки, переконання тощо), що впливають на ефективність опанування і репрезентацію мовного матеріалу.

У лінгводидактичному контексті поняття «мовна особистість» пов'язують із добором мовного інструментарію, що забезпечує вільне володіння мовою, ефективне використання мовних і мовленнєвих засобів та відображення мовної картини світу, притаманної певній лінгвокультурній спільноті.

У словнику-довіднику з української лінгводидактики подано таке визначення: «мовна особистість – це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття й відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову й сприяє її розвитку» [10, с. 183].

На культурному аспекті формування мовної особистості наголошено в наукових розвідках Л. Морської, з погляду якої мова є провідником досвіду у сферу культури, а її розвиток відбувається залежно від певних функцій, що вона виконує у соціокультурній діяльності носія: «Важливим у процесі формування мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов є розуміння визначення знання мови, яке передбачає мову як соціальне поняття, знання якої реалізується не у знанні правил поєднання лексичних одиниць у певні синтаксичні конструкції чи того, як мовні одиниці легше запам'ятовувати для утримування в пам'яті індивіда, а в тому соціокультурному контексті, в якому носій мови задіяний щоденно й ефективно функціонує» [8, с. 156].

Т. Стеченко та Л. Ушакова вказують на те, що мовна особистість майбутніх учителів іноземних мов «інтегрує в собі ознаки мови, національної культури, а також філософські й психологічні характеристики особистості» [12, с. 83]. При цьому мову розглядають не як знакову систему, незалежну від мовця, а як «засіб трансляції мислення, ментальності, культури, картини світу, мовної свідомості та комунікативної поведінки її носія» [12, с. 83]. Відтак завдання іншомовної освіти полягає в формуванні міжкультурної свідомості, що уможливлює рівноправне толерантне ставлення до різних національних груп.

Відповідно, у лінгводидактичній царині, зокрема в контексті іншомовної освіти, феномен «мовна особистість» акцентує передусім на умінні компетентно послуговуватися рідною мовою та дотриманні норм національної культури під час навчання іноземної мови задля пояснення іншомовної інформації та її ефективного донесення до суб'єктів навчання.

Узагальнення філософського, психологічного і лінгводидактичного підходів дає підстави розглядати мовну особистість як полідисциплінарний феномен, що поєднує

філософське осмислення індивіда як суб'єкта пізнання, здатного реалізувати власний комунікативний потенціал у конкретному соціокультурному середовищі; психологічне трактування його когнітивних, емоційних і мотиваційних механізмів, що уможливлюють мовну і мовленнєву діяльність та лінгводидактичне розуміння як суб'єкта мовної освіти, що здатен використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної мети, ситуації та соціокультурного контексту.

Для майбутнього вчителя англійської мови особливого значення набуває соціокультурний аспект, зокрема у контексті міжкультурної взаємодії, оскільки професійна діяльність педагога спрямована на встановлення контактів з представниками різних культур та використання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації. З огляду на це, професійний розвиток майбутніх педагогів передбачає урахування міжкультурної комунікації як важливого компонента їхньої фахової підготовки, що акцентує на формуванні в здобувачів здатності витлумачувати комунікативні наміри й поведінку співрозмовника, добирати мовленнєві засоби доречні до ситуації спілкування, дешифрувати культурно марковані повідомлення, коректно інтерпретувати і використовувати безеквівалентну лексику. Своєю чергою, роль міжкультурної комунікації у розвитку мовної особистості майбутнього вчителя англійської мови полягає у формуванні здатності до ефективного обміну інформацією з носіями різних культур, подолання міжкультурних бар'єрів, запобігання стереотипізації та упередженості у сприйнятті іншокультурних репрезентантів, толерантного ставлення до мовного й культурного різноманіття, а також коректної інтерпретації невербальних і паравербальних засобів спілкування.

Відтак міжкультурну комунікацію доцільно розглядати як чинник розвитку мовної особистості майбутнього вчителя англійської мови, що сприяє розвитку умінь проявляти себе у варіаціях мовних стилів, обраних згідно з контекстом, метою, відносинами між співрозмовниками і соціальною ситуацією, що свідчить про здатність суб'єкта досягати результатів через втілення комунікативних намірів у різних контекстах спілкування, зокрема міжкультурних [12].

Відповідно, під *мовною особистістю майбутнього вчителя англійської мови* як суб'єкта міжкультурної комунікації розуміємо здобувача освіти, здатного до конструктивного діалогу з представниками різних культур, добору мовних і мовленнєвих засобів відповідно до соціокультурного контексту, використання культурно маркованих мовних одиниць та усвідомлення їхньої ролі у відображенні способу життя, цінностей і світогляду українського та інших народів. Своєю чергою, до ключових *характеристик мовної особистості майбутнього вчителя англійської мови* унаслідковуємо: *мовно-комунікативну* (знання граматичних, фонетичних, лексичних та стилістичних норм; коректне використання мовних і мовленнєвих засобів вираження інформації; уміння слухати співрозмовника, формулювати відповідь, що відповідає ситуації, правилам етикету та очікуванням комунікативного партнера; аргументувати власну позицію; адаптувати стиль спілкування до певного контексту; реалізовувати комунікативні наміри); соціокультурну (знання культурних норм і цінностей, традицій і звичаїв, моделей поведінки, культурних реалій, особливостей мовленнєвого етикету; здатність обирати стратегії комунікації відповідно до соціального статусу співрозмовника, ситуації спілкування та норм мовленнєвого етикету, притаманного тій чи тій культурі; доречне використання культурно маркованих одиниць); *міжкультурну* (усвідомлення власної і чужої мовної та культурної ідентичності; виявлення й осмислення культурних розбіжностей; коректна інтерпретація комунікативних намірів і поведінки співрозмовника, притаманних його соціокультурному контексту; здатність адаптувати власну мовленнєву та немовленнєву поведінку відповідно до культурних особливостей співрозмовника; уміння діяти у разі виявлення суперечностей між культурними нормами, долати комунікативні непорозуміння задля досягнення взаєморозуміння).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення теоретичних положень дозволяє визначити міжкультурну комунікацію як важливий чинник розвитку мовної особистості майбутнього вчителя англійської мови, що формує здатність

суб'єкта не лише використовувати мовні й мовленнєві засоби відповідно до комунікативної ситуації, а й інтерпретувати культурно зумовлені смисли, виявляти культурну чутливість, підтримувати конструктивний діалог із представниками різних культур та усвідомлювати цінність власної культурної належності. З огляду на це, розвиток мовної особистості майбутнього вчителя англійської мови як суб'єкта міжкультурної комунікації передбачає здатність до компетентного й етичного спілкування державною та іноземною мовами, прояв індивідуальності мовця у процесі обміну інформацією та реалізації адміністративних і освітніх функцій, зважаючи на особливості адресата, комунікативну мету взаємодії, а також збереження національної ідентичності та культурних цінностей.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні феномена «елітарна мовна особистість майбутнього вчителя англійської мови».

Список використаних джерел

1. Балашенко І. В., Самчук Л. С. Соціокультурна діяльність мовної особистості в освітньому просторі ЗВО. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. 2020. № 1. С. 72–76. https://doi.org/10.24195/spj1561-1264.2020.1.10

2. Бучацька С. М. Психологічні механізми оволодіння іноземним мовленням мовною особистістю. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 152–158.

3. Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. 188 с.

4. Конституція України : Закон від 28. 06. 1996 р. № 254к/96-ВР (зі змінами і доповненнями станом на 2020 р.). База даних «Законодавство України»/ВР України. URL: https://surl.li/vvktmm

5. Крисало О. В. Прояв мовної особистості Валерія Шевчука в оригіналі роману «Око прірви» та перекладі англійською мовою. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2013. № 17. С. 179–184.

6. Кучеренко І. Стандартизація змісту освіти в аспекті розвитку мовної особистості (філософсько-методологічний аспект). *Українська мова і література в школі.* 2016. № 1. С. 34–39.

7. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови : навч.-метод. посіб. Київ, 2010. 143 с.

8. Морська Л. І. Мовна особистість учителя іноземних мов та проблеми методики її формування. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 91. С. 155–158.

9. Озьмінська І. Д. *Мова як чинник формування самосвідомості особистості* : дис. ... д-ра філософії : 09.00.10. Київ, 2017. 209 с.

10. Пентилюк М. (ред.). *Словник-довідник з української лінгводидактики*. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

11. Самчук Л. С. *Мовна особистість як категорія соціальної філософії* : дис. ... д-ра філософії : 09.00.03. Одеса, 2021. 185 с.

12. Стеченко Т., Ушакова Л. Міжкультурна свідомість як результат формування полікультурної мовної особистості майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2019. № 3(87). С. 82–94. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.03/082-094.

13. Цибра М. Самоствердження особистості як категорія соціальної філософії. *Перспективи. Соціально-політичний журнал.* 2020. № 3. С. 88–99. https://doi.org/10.24195/spj1561-1264.2020.3.12

14. Чепелєва Н. В. Дослідження особистості у психологічній герменевтиці. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми, 2015. С. 35–57.

15. Bakum Z., Tkachivska M., Palchykova O., Dyrda I., Kostiuk S. Formation of cross-cultural competence of prospective English teachers. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 2022. Vol. 13, № 4. P. 523–538. https://doi.org/10.24093/awej/vol13no4.34

16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://surl.li/ozhsem

17. Humboldt W. von. Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts / hrsg. Von D. Di Cesare. Paderborn ; München ; Wien ; Zürich : Ferdinand Schöningh, 1998. 555 S.

References

1. Balashenko, I. V., & Samchuk, L. S. (2020). Sotsiokulturna diialnist movnoi osobystosti v osvitnomu prostori ZVO [Sociocultural activity of a linguistic personality in the educational environment of higher education institutions]. *Perspektyvy. Sotsialno-politychnyi zhurnal – Perspectives. Socio-political journal, 1*, 72–76. https://doi.org/10.24195/spj1561-1264.2020.1.10 [in Ukrainian].

2. Buchatska, S. M. (2012). Psykholohichni mekhanizmy ovolodinnia inozemnym movlenniam movnoiu osobystistiu [Psychological mechanisms of mastering foreign-language speech by the linguistic personality]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of professional education*, (2), 152–158 [in Ukrainian].

3. Zasiekina, L. V., & Zasiekin, S. V. (2008). *Psykholinhvistychna diahnostyka* [Psycholinguistic diagnostics]. RVV "Vezha" Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky

4. Verkhovna Rada Ukrainy. (2020). *Konstytutsiia Ukrainy: Zakon vid 28 chervnia 1996 roku № 254k/96-VR (zi zminamy i dopovnenniamy stanom na 2020 rik)* [Constitution of Ukraine: Law of June 28, 1996 № 254k/96-VR (as amended through 2020)]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр [in Ukrainian].

5. Krysalo, O. V. (2013). Proiav movnoi osobystosti Valeriia Shevchuka v oryhinali romanu «Oko prirvy» ta perekladi anhliiskoiu movoiu [The manifestation of Valerii Shevchuk's linguistic personality in the original novel *"The Eye of the Abyss"* and its English translation]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Lesia Ukrainka Eastern European National University Scientific Bulletin*, 17, 179–184 [in Ukrainian].

6. Kucherenko, I. (2016). Standartyzatsiia zmistu osvity v aspekti rozvytku movnoi osobystosti (filosofsko-metodolohichnyi aspekt) [Standardization of educational content in the aspect of linguistic personality development (philosophical and methodological aspect)]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school, 1*, 34–39 [in Ukrainian].

7. Lozova, O. M. (2010). *Psykholohichni aspekty zasvoiennia inozemnoi movy:* [Psychological aspects of foreign language acquisition: A teaching and methodological guide]. Kyiv [in Ukrainian].

8. Morska, L. I. (2010). Movna osobystist uchytelia inozemnykh mov ta problemy metodyky yii formuvannia [Language personality of a foreign language teacher and problems of its formation methodology]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Proceedings of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 91*, 155–158 [in Ukrainian].

9. Ozminska, I. D. (2017). *Mova yak chynnyk formuvannia samosvidomosti osobystosti [Language as a factor in the formation of personal self-consciousness]* (Doctoral dissertation, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova). https://surl.li/pzytnp [in Ukrainian].

10. Pentyliuk, M. (Ed.). (2015). *Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydaktyky* [Reference dictionary of Ukrainian language didactics]. Lenvit [in Ukrainian].

11. Samchuk, L. S. (2021). *Movna osobystist yak katehoriia sotsialnoi filosofii [Linguistic personality as a category of social philosophy]* (Doctoral dissertation, Derzhavnyi zaklad "Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho"). https://surl.li/gruibf [in Ukrainian].

12. Stechenko, T., & Ushakova, L. (2019). Mizhkulturna svidomist yak rezultat formuvannia polikulturnoi movnoi osobystosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Intercultural consciousness as a result of forming a polycultural language personality of future foreign language teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 3*(87), 82–94. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.03/082-094 [in Ukrainian].

13. Tsybra, M. (2020). Samostverdzhennia osobystosti yak katehoriia sotsialnoi filosofii [Self-assertion of personality as a category of social philosophy]. *Perspektyvy. Sotsialno-politychnyi zhurnal* – Perspectives. Socio-political journal, (3), 88–99. https://doi.org/10.24195/spj1561-1264.2020.3.12 [in Ukrainian].

14. Chepeleva, N. V. (2015). Doslidzhennia osobystosti u psykholohichnii hermenevtytsi [Study of personality in psychological hermeneutics]. In S. D. Maksymenko, V. L. Zlyvkov, & S. B. Kuzikova (Eds.), *Osobystist u rozvytku: psykholohichna teoriia i praktyka – Personality in development: Psychological theory and practice* (pp. 35–57). Vydavnytstvo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].

15. Bakum, Z., Tkachivska, M., Palchykova, O., Dyrda, I., & Kostiuk, S. (2022). Formation of cross-cultural competence of prospective English teachers. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *13*(4), 523–538. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no4.34 [in English].

16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume (2020). Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://surl.li/ozhsem [in English].

17. Humboldt, W. von. (1998). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (D. Di Cesare, Ed.). Ferdinand Schöningh [in German].

Palchykova O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of English Philology
Kryvyi Rih State Pedagogical University
apalchykova@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-3275-9399

THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A PROSPECTIVE ENGLISH TEACHER AS A SUBJECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Relevance of the study. The study identifies intercultural communication as a key factor in developing the linguistic personality of prospective foreign language teachers. It enables them to engage effectively in professional English-language interaction, act as cultural mediators, and foster respect for cultural diversity among learners while preserving their national linguistic and cultural identity.

The main objective of the study is to theoretically substantiate and clarify the concept of "the linguistic personality of a prospective English teacher" in the context of intercultural communication and identify its key characteristics.

Methodology. The study applied theoretical research methods, including analysis, synthesis, induction, and deduction, to review the current state of the research problem and identify the role of intercultural communication in the development of prospective English language teachers' language personality.

Results, findings and conclusions. The article examines the concept of "language personality" from philosophical, psychological, and language didactic perspectives. It is characterized as an individual who represents cognitive experience and cultural values through language, demonstrates the psychological qualities necessary for constructive intercultural interaction, and competently uses the native language and national cultural norms to interpret and communicate foreign-language information in educational contexts.

The study defines the language personality of a prospective English language teacher as a learner capable of constructive dialogue with representatives of different cultures. Such a personality demonstrates respect for cultural diversity, selects linguistic and communicative resources according to the sociocultural context, uses culturally marked language units, and acknowledges their role in representing the lifestyles, values, and worldviews of the Ukrainian people and other nations.

Significance. The findings provide a theoretical basis for understanding the linguistic personality of prospective English teachers in an intercultural context.

Keywords: competence-based paradigm, language personality, prospective English language teacher, intercultural communication, linguistic and communicative, sociocultural, intercultural characteristics.

Отримано редколегією / Received: 09.08.2026
Прорецензовано / Revised: 21.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 373.3.015.31:159.955
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-36-45

Самойленко О. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
samoilenko.ov@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-2622-3064

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ І ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто управління якістю навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі. Обґрунтовано необхідність урахування під час внутрішнього оцінювання не лише результатів навчання учнів, а й особливостей його організації, професійної діяльності педагогів та характеристик освітнього середовища. Розкрито можливості використання педагогічного спостереження, практичних і ситуаційних завдань, аналізу освітнього середовища та зворотного зв'язку від учнів і батьків як джерел інформації про якість навчання. Запропоновано теоретично обґрунтовану систему орієнтовних критеріїв і показників оцінювання, визначено відповідні методи та джерела отримання інформації. З'ясовано роль керівника закладу освіти в організації внутрішнього оцінювання та використанні його результатів для методичної підтримки педагогів, удосконалення умов навчання і прийняття управлінських рішень.
Ключові слова: управління якістю навчання, соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь, початкова школа, внутрішня система забезпечення якості освіти, внутрішнє оцінювання якості, результати навчання, педагогічне спостереження, безпечне освітнє середовище.

Постановка проблеми. Питання якості освіти впродовж останніх років посідає одне з центральних місць у реформуванні загальної середньої освіти в Україні. Зміна підходів до визначення результатів навчання, посилення автономії закладів освіти, запровадження внутрішніх систем забезпечення якості зумовлюють зміни у змісті управлінської діяльності керівника закладу освіти. Якщо раніше функція контролю значною мірою була зорієнтована на виконання навчальних планів, ведення документації, стан викладання окремих предметів і показники навчальних досягнень, то в сучасних умовах цих даних недостатньо для висновку про якість освітньої діяльності закладу [13]. На рівні початкової освіти недостатність традиційних підходів до оцінювання якості виявляється особливо помітно. Державний стандарт початкової освіти визначає результати навчання, що виходять за межі відтворення навчальної інформації. Йдеться про здоров'я і життя дитини, її особистий, родинний та соціальний добробут, формування культури здорового і сталого способу життя, а також здатність користуватися набутими знаннями, приймати рішення, співпрацювати, дбати про власну безпеку, розуміти наслідки своїх дій [3]. Відповідно змінюється і предмет управлінської уваги. Керівнику закладу освіти для управління якістю недостатньо інформації щодо виконання вимог освітньої програми і результатів діагностувальних робіт. Не менш важливими є організація самого освітнього процесу та створення безпечного, психологічно комфортного освітнього середовища. Ця проблема особливо помітна під час навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі. Значна частина результатів навчання пов'язана з повсякденною поведінкою і добробутом дитини [2]. Учень може правильно відповісти на запитання про правила безпеки, але не вміти застосувати їх у реальній ситуації; назвати складові здорового способу життя, але не розуміти зв'язку між власними звичками і самопочуттям; знати правила спілкування, проте мати труднощі у взаємодії з однокласниками. Тому оцінювання якості навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі лише за результатами письмових робіт або аналізом навчальної документації дає неповну інформацію.

Створення значної частини організаційно-педагогічних умов, необхідних для досягнення визначених результатів, належить до сфери управлінської діяльності керівництва закладу освіти. Організація безпечного освітнього середовища, методичний супровід, професійний розвиток учителів, партнерська взаємодія учасників освітнього процесу, планування внутрішнього моніторингу та контроль є складовими управління закладом. Отже, якість навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі визначається не лише методичною діяльністю вчителя, а й умовами, створеними на рівні закладу освіти. Важливим механізмом їх оцінювання та вдосконалення є внутрішня система забезпечення якості освіти [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема якості освіти та управління нею має значне теоретичне підґрунтя у вітчизняній педагогічній науці. Вагоме значення мають дослідження Г. Єльникової [5], Є. Лодатко [7], О. Локшиної [8], Л. Березівської, С. Калашнікової, Т. Лукіної, Н. Ничкало, О. Топузова [9], О. Воробйова, В. Лугового, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко [14], О. Савченко [16] та ін. У працях науковців розкрито сутність забезпечення якості освіти, визначено чинники, що впливають на її стан, охарактеризовано сучасні підходи до оцінювання якості освіти на національному та міжнародному рівнях, а також значення моніторингу в управлінській діяльності.

Теоретично значущим для нашого дослідження є підхід Г. Єльникової, у якому управління якістю пов'язується з адаптивним управлінням освітніми системами, отриманням інформації про їхній стан та коригуванням діяльності відповідно до визначених цілей [5]. Інформаційний аспект управління якістю розкрито у працях Т. Лукіної, яка акцентує на ролі моніторингу та достовірності даних, що використовуються для прийняття управлінських рішень [9, с. 1042-1043]. Для визначення результативного складника якості важливими є дослідження О. Локшиної щодо компетентнісного підходу, освітніх стандартів та оцінювання результатів навчання [8]. Розвитку систем забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти в контексті стійкого розвитку присвячено дослідження О. Воробйова, В. Лугового, Ж. Таланової та ін. [14].

Окремий напрям наукових досліджень становлять питання якості початкової освіти. Дослідження Є. Лодатко присвячено соціокультурному характеру освітньої діяльності та чинникам, що впливають на ставлення суспільства до початкової освіти та проблем її якості [7]. У праці О. Савченко виокремлено і проаналізовано зовнішні та внутрішні фактори, що впливають на якість сучасної початкової освіти, та основні чинники її підвищення: доступність й обов'язковість освіти, використання досягнень дошкільної освіти, створення безпечного освітнього середовища, якість змісту, особистісно орієнтований підхід, формування ключових компетентностей, технологічність методичного супроводу. Особливе місце науковиця відводить моніторингу як інструменту управління якістю початкової освіти та самостійній ланці управлінської діяльності. Його ефективність пов'язується із системним підходом, що поєднує різні види контролю й оцінювання, упорядковує об'єкти, процедури та інформацію, передбачає визначення видів, форм, критеріїв обробки даних і способів їх подальшого використання для впливу на якість початкової освіти на різних рівнях управління [16, с. 11].

Здоров'язбережувальна проблематика представлена дослідженнями, у яких розглядаються формування культури здоров'я школярів, здоров'язбережувальні технології, створення безпечного освітнього середовища та підготовка педагогів до відповідної діяльності. Водночас управлінський і методичний напрями в науковій літературі переважно представлені окремо. Дослідники управління якістю зосереджуються на функціонуванні закладу освіти, моніторингу, самооцінюванні та управлінських процедурах, тоді як дослідники початкової освіти докладніше аналізують зміст, методи й технології навчання (Г. Бухар [1], О. Ващенко, Л. Романенко, Н. Макаренко [2], Л. Стахів, С. Волошин [10], М. Крива, Ю. Лозинська [6], Д. Прима, Р. Рославець, С. Орлова [15], О. Самойленко [17] та ін.). Тому недостатньо дослідженим залишається питання управління якістю навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі, зокрема теоретичного обґрунтування критеріїв і показників її внутрішнього оцінювання та визначення методів і джерел отримання інформації, необхідної керівнику закладу освіти для прийняття управлінських рішень.

Мета статті – теоретичне обґрунтування управління якістю навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі та розроблення орієнтовної системи критеріїв і показників її внутрішнього оцінювання з визначенням методів і джерел отримання інформації для прийняття управлінських рішень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до Закону України «Про освіту» якість освіти визначається через відповідність результатів навчання встановленим вимогам. Поряд із цим законодавство використовує поняття якості освітньої діяльності, яке акцентує увагу не лише на кінцевому результаті, а й на організації самого освітнього процесу [13]. Для управління закладом освіти таке розмежування має принципове значення, оскільки результати навчання формуються під безпосереднім впливом освітнього середовища, професійної діяльності вчителя, змісту і способів організації навчання, доступних ресурсів та характеру педагогічної взаємодії. У межах нашого дослідження якість навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі розглядаємо як характеристику організації та результатів навчальної діяльності, що відображає її спрямованість на досягнення визначених результатів навчання молодших школярів і залежить від професійної діяльності педагога, створених у закладі умов та характеру педагогічної взаємодії. Відповідно управління якістю такого навчання передбачає систематичне отримання й аналіз інформації про його стан, виявлення проблем і причин їх виникнення та прийняття рішень, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу [11].

Практика роботи закладів освіти показує, що значна кількість показників сама по собі не забезпечує якості управління. Наприклад, інформація про кількість проведених методичних заходів ще не є свідченням того, що вони допомогли вчителям змінити практику роботи. Так само високий відсоток педагогів, які пройшли підвищення кваліфікації, не свідчить автоматично про впровадження його результатів в освітньому процесі. Тому внутрішнє оцінювання потребує поєднання кількісних і якісних даних.

Законодавче закріплення внутрішньої системи забезпечення якості освіти надало закладам значно більше можливостей самостійно визначати процедури оцінювання власної діяльності. Водночас це покладає на керівника відповідальність за те, наскільки обрані процедури відповідають реальним потребам закладу освіти. Внутрішня система не повинна перетворюватися на комплект документів, підготовлених для зовнішньої перевірки. Її практичний зміст виявляється тоді, коли результати самооцінювання стають підставою для конкретних змін [11]. Вибір показників і способів оцінювання пов'язаний насамперед із характером результатів навчання, яких мають досягти учні. Для соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі це особливо суттєво, оскільки сучасні підходи до навчання передбачають зміщення акценту із засвоєння правил на формування життєвих навичок, безпечної поведінки, стійкості та психосоціального добробуту дитини [2]. Тому знання є важливими, але не єдиними результатами навчання: учень має вміти застосовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях.

Провідне значення у навчанні соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі мають діяльнісний і компетентнісний підходи, що передбачають використання ситуаційних і тренінгових вправ, моделювання життєвих ситуацій, рольової, групової і проєктної діяльності, обговорення та інших форм активної взаємодії учнів [12]. Наприклад, учень початкових класів може правильно назвати номер телефону екстреної служби. Така відповідь засвідчує наявність певного знання. Водночас для оцінювання результату діяльнісного характеру важливо встановити, чи здатна дитина зрозуміти, коли необхідно звернутися по допомогу, чітко повідомити потрібну інформацію та діяти безпечно в незнайомій ситуації. Аналогічною є ситуація зі знаннями про здорове харчування, особисту гігієну, безпечне користування цифровими пристроями або правила взаємодії з незнайомими людьми [6].

У сучасних підходах до навчання цієї галузі дедалі більшого значення набуває увага до психологічного стану учнів, ментального здоров'я та соціально-емоційного навчання. Його зміст пов'язаний із розвитком емоційної саморегуляції, здатності розуміти власні емоції, долати напруження та використовувати доступні дитині способи

психологічної самодопомоги. У цьому контексті важливим є формування резильєнтності як здатності відновлюватися після складних або травматичних ситуацій [4].

В умовах воєнного стану особливого значення набула культура безпеки, що передбачає систематичне формування в учнів умінь діяти під час небезпечних і надзвичайних ситуацій. Її зміст складають питання мінної та цифрової безпеки, захисту особистих даних, дій під час повітряної тривоги та доступні молодшим школярам елементи домедичної допомоги [5].

Інтегрований характер галузі дає змогу поєднувати її зміст із природничою, мовно-літературною, технологічною та іншими освітніми галузями. Доцільними в цьому контексті є творчі й дослідницькі проєкти, пов'язані з безпекою, здоров'ям та екологічною поведінкою. Для моделювання відповідних ситуацій доцільним є використання цифрових засобів, зокрема навчальних ігор і симуляцій [15].

Спостереження за діями молодшого школяра у змодельованій ситуації може доповнювати інформацію, отриману за результатами письмових завдань, оскільки дає можливість простежити застосування учнем набутих знань під час вибору конкретного способу поведінки. Ця особливість має враховуватися й під час внутрішнього оцінювання якості навчання. Відвідування уроку не повинно зводитися до перевірки дотримання його формальної структури. Доцільно звертати увагу на методи, засоби й технології, які використовує вчитель, можливість учнів висловлювати власну думку, обговорювати життєві ситуації, робити вибір, пояснювати його та відпрацьовувати певні способи поведінки [1].

Не менш важливим є оцінювання результатів навчання. У сфері початкової освіти пріоритетного значення набуває формувальне оцінювання, спрямоване на відстеження індивідуального прогресу дитини, а не на порівняння її з іншими. Широко використовуються педагогічне спостереження, самооцінювання, взаємооцінювання, портфоліо. Спостереження за поведінкою дитини в різних ситуаціях упродовж тривалого часу може доповнювати інформацію, отриману за допомогою одноразового тестування [18]. Проте для використання таких даних у внутрішній системі забезпечення якості потрібні зрозумілі орієнтири. Ними можуть бути здатність учня визначати небезпеку в запропонованій ситуації, обирати безпечний спосіб поведінки, аргументувати свій вибір відповідно до вікових можливостей, звертатися по допомогу, співпрацювати з однокласниками, дотримуватися домовленостей, розпізнавати власні емоції та враховувати почуття інших.

Водночас було б помилковим перекладати всю відповідальність за результати навчання на вчителя початкових класів. Значна частина умов формується на рівні закладу освіти. Неможливо переконливо навчати дитину безпечної поведінки в середовищі, яке саме не відповідає вимогам безпеки. Так само складно формувати культуру взаємоповаги лише під час окремого уроку, якщо в повсякденному житті школи дитина стикається з приниженням, байдужістю або агресивними способами вирішення конфліктів. Освітнє середовище в такому разі є не лише однією з умов якісного навчання, а й простором, у якому дитина щоденно набуває відповідного досвіду.

Окремої уваги потребує професійна готовність учителя. Навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початкових класах вимагає від педагога не лише знання навчального матеріалу. Учитель повинен уміти організовувати обговорення чутливих для дітей питань, працювати із ситуаціями, які не мають єдиної правильної відповіді, створювати атмосферу довіри, помічати зміни в поведінці дитини, розмежовувати педагогічні завдання та ситуації, у яких необхідна допомога психолога, медичного працівника чи інших фахівців [10]. Управлінським завданням у цьому випадку є не контроль кількості відвіданих педагогом методичних заходів, а визначення його реальних професійних можливостей і потреб. Якщо під час спостереження за уроками виявляється переважання репродуктивних методів, тоді як очікувані результати мають діяльнісний характер, виявлені труднощі мають стати підставою для визначення професійних потреб педагога та планування відповідної методичної підтримки. Її зміст доцільно визначати з урахуванням характеру виявленої проблеми та конкретних потреб учителя.

Важливим джерелом інформації для управління якістю є думка самих учнів. У початковій школі опитування має відповідати віковим особливостям дітей і не може механічно відтворювати анкети, призначені для учнів базової або старшої школи. Короткі зрозумілі запитання, малюнкові методики, бесіди та інші доступні форми дають змогу з'ясувати, чи почувається дитина безпечно, до кого вона звернеться у випадку проблеми, чи має можливість висловити власну думку та як сприймає взаємини в класі.

Доповнити інформацію про якість навчання можуть також спостереження батьків, які дають змогу простежити, чи переносять діти засвоєні у школі способи поведінки в повсякденне життя. Водночас зворотний зв'язок від батьків не варто зводити лише до оцінювання роботи вчителя. Більш інформативними є дані про зміни у самостійності дитини, її ставленні до здоров'я, безпеки, харчування та взаємин з іншими людьми [7]. Однак використання таких даних потребує обережності, оскільки поведінка молодшого школяра залежить від багатьох чинників. Тому інформацію, отриману від батьків, доцільно розглядати у взаємозв'язку з іншими даними про навчання та поведінку дитини.

Узагальнення схарактеризованих особливостей навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі дає підстави виокремити п'ять взаємопов'язаних напрямів його внутрішнього оцінювання: організацію навчання, результати навчання учнів, професійну діяльність педагогів, характеристики освітнього середовища та взаємодію з родинами. Такий вибір зумовлений тим, що перші два напрями характеризують безпосередньо процес і результати навчальної діяльності, третій відображає професійні умови її організації, четвертий – умови освітнього середовища, а п'ятий дає змогу врахувати перенесення сформованих способів поведінки у повсякденне життя дитини та узгодженість виховних впливів школи і родини. Сукупне використання інформації за цими напрямами дає керівнику можливість отримати цілісніше уявлення про якість навчання та визначити обґрунтовані напрями його вдосконалення. З огляду на теоретико-методичний характер дослідження запропоновані критерії та показники мають орієнтовний характер і не розглядаються як апробований діагностичний інструментарій. У межах запропонованої системи критерій визначає суттєву характеристику якості за відповідним напрямом; показники конкретизують ознаки, за якими вона може бути виявлена; методи визначають способи отримання даних; джерела інформації – об'єкти та учасників освітнього процесу, від яких або щодо яких ці дані можуть бути отримані.

Таблиця 1

Орієнтовні критерії та показники оцінювання якості навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі

Напрям оцінювання	Орієнтовний критерій	Орієнтовні показники
1	2	3
Організація навчання	Відповідність організації навчання очікуваним результатам галузі	Практикоорієнтовані й ситуаційні завдання; моделювання життєвих ситуацій; активна взаємодія учнів; можливість вибору й обґрунтування способу дії
Результати навчання	Здатність учнів застосовувати набуті знання і способи дій у ситуаціях, пов'язаних із безпекою, здоров'ям та соціальною взаємодією	Розпізнавання небезпеки; вибір безпечного способу дії; застосування знань у ситуації; звернення по допомогу; взаємодія з іншими
Професійна діяльність педагогів	Готовність педагогів забезпечувати якісне навчання галузі	Використання діяльнісних методів; формувальне оцінювання; організація взаємодії учнів; створення психологічно безпечної атмосфери

Продовження таблиці 1

1	2	3
Освітнє середовище	Безпечність і здоров'язбережувальний характер освітнього середовища	Фізична і психологічна безпека; доступність допомоги; умови для рухової активності та харчування; зрозумілі алгоритми дій у небезпечних ситуаціях
Взаємодія з родинами	Системність партнерської взаємодії школи і родини	Змістовна комунікація; зворотний зв'язок; узгодженість підходів до здоров'я і безпеки; урахування інформації батьків

Джерело: розроблено автором.

Для оцінювання визначених показників можуть використовуватися педагогічне спостереження, практичні й ситуаційні завдання, бесіди та опитування, аналіз навчально-методичних матеріалів і освітнього середовища. Джерелами інформації є навчальна і практична діяльність учнів, педагогічна діяльність учителів, результати виконання учнями завдань, освітнє середовище, а також зворотний зв'язок від учнів, педагогів і батьків. Вибір конкретних методів і джерел інформації визначається напрямом та завданнями внутрішнього оцінювання. Поєднання даних, отриманих різними методами та з різних джерел, дає змогу уникнути висновків, зроблених на підставі одиничного спостереження або окремої оцінки. Наприклад, якщо педагогічний колектив виявив недостатнє використання практичних завдань, адміністрація може спільно з учителями розробити карту спостереження, відвідати заняття, проаналізувати типові завдання, з'ясувати професійні труднощі педагогів і спланувати відповідну методичну підтримку. Повторне спостереження через визначений час дозволить встановити, чи відбулися зміни. За такого підходу результати внутрішнього оцінювання безпосередньо використовуються для вдосконалення освітньої практики, а не залишаються лише матеріалом проведеного контролю.

Управління якістю навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі має і певні межі. Не всі результати розвитку дитини можуть і повинні перетворюватися на формалізовані показники. Соціальна поведінка, емоційні реакції, ставлення до здоров'я формуються поступово і залежать не тільки від закладу освіти. Тому внутрішнє оцінювання має бути спрямоване передусім на якість створених закладом умов та педагогічної роботи, а не на ранжування дітей за рівнем «здоров'язбережувальної компетентності». Це особливо важливо для початкової школи, де оцінювальні процедури не повинні створювати додаткового психологічного навантаження. Дані про поведінку та емоційний стан дитини потребують етичного використання, конфіденційності та недопущення навішування ярликів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати управління якістю навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі як діяльність, що передбачає отримання й аналіз інформації не лише про результати навчання молодших школярів, а й про особливості організації навчальної діяльності, професійну діяльність педагогів, характеристики освітнього середовища та взаємодію закладу освіти з родинами учнів. Специфіка галузі полягає в тому, що значна частина очікуваних результатів виявляється у практичних діях, способах безпечної поведінки, ставленні до здоров'я та взаємодії дитини з іншими людьми. Тому аналіз документації та предметних знань доцільно доповнювати педагогічним спостереженням, практичними і ситуаційними завданнями, вивченням освітнього середовища та зворотним зв'язком від учасників освітнього процесу.

На теоретико-методичному рівні запропоновано п'ять взаємопов'язаних напрямів внутрішнього оцінювання якості навчання: організація навчання, результати навчання учнів, професійна діяльність педагогів, освітнє середовище та взаємодія з родинами. Для кожного напряму окреслено орієнтовні критерії й показники, методи оцінювання

та джерела інформації. Запропонована система має орієнтовний характер і потребує подальшої практичної апробації.

Роль керівника закладу освіти полягає в організації систематичного отримання та аналізу інформації за визначеними напрямами, виявленні проблем і можливих причин їх виникнення, забезпеченні необхідної методичної та організаційної підтримки педагогів, створенні належних умов навчання та оцінюванні результативності прийнятих управлінських рішень. За такого підходу внутрішнє оцінювання виконує не контрольну, а передусім удосконалювальну функцію.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з розробленням та апробацією діагностичного інструментарію для оцінювання якості навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі, зокрема карт педагогічного спостереження, практичних і ситуаційних завдань, анкет для педагогів і батьків, доступних молодшим школярам засобів зворотного зв'язку та інструментів оцінювання освітнього середовища. Практична апробація дасть змогу уточнити запропоновані показники та встановити можливості використання отриманих даних у внутрішній системі забезпечення якості освіти.

Список використаних джерел

1. Бухар Г. Здоров'язбережувальний потенціал уроків початкової школи «Я досліджую світ». *Педагогічний дискурс*. 2026. Вип. 39. С. 14–21. DOI: https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.02

2. Ващенко О. М., Романенко Л. В., Макаренко Н. В. Організація впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес початкової школи: теоретичний вимір. *Молодий вчений*. 2020. № 3 (79). С. 354–359. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-3-79-73

3. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Каб. Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 25.07.2026).

4. Довга Т. Ключові тренди оновлення початкової освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2026. Вип. 223. С. 17–22. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-17-22

5. Єльникова Г., Жук М., Кретович С. Адаптивне управління закладами освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2023. Т. 16, № 31. URL: https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/599/507 (дата звернення: 25.07.2026).

6. Крива М. В., Лозинська Ю. В. Здоров'язбережувальні технології в освітньому просторі початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63, т. 1. С. 211–215. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.40

7. Лодатко Є. О. Якість початкової освіти у соціокультурному вимірі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 8. С. 97–106. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2760 (дата звернення: 20.07.2026).

8. Локшина О. І. До питання про виклики стандартизації шкільної освіти: уроки країн Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 2. С. 41–48. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709582/ (дата звернення: 20.07.2026).

9. Лукіна Т. О. Управління якістю освіти. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень ; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 1042–1043. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729169/ (дата звернення: 07.08.2026).

10. Методика навчання соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі у початковій школі : навч.-метод. посіб. / уклад.: Л. Стахів, С. Волошин. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2020. 76 с. URL: http://www.ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4316/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%85%D1%96%D0%B2%2C%20%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BD.pdf (дата звернення: 27.07.2026).

11. Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.04.2026 р. № 641. URL: https://sqe.gov.ua/metod-rek-zzso-2026/ (дата звернення: 10.08.2026).

12. Освіта на основі життєвих навичок. Адвокаційний модуль керівних кадрів. URL: http://dlse.multycourse.com.ua/ua/ (дата звернення: 15.08.2026).

13. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 25.07.2026).

14. Розвиток систем забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти в контексті стійкого розвитку : монографія / О. Воробйова та ін. ; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. 92 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/Rozvytok-system-yakosti-VO_IVO-2024-92p.pdf (дата звернення: 17.08.2026).

15. Рославець Р., Пріма Д., Орлова С. Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (природнича, соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь) у початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів ОПП «Початкова освіта». Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2022. 181 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/21372 (дата звернення: 12.08.2026).

16. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2009. № 4. С. 5–12. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21613/1/Savchenko.pdf (дата звернення: 27.07.2026).

17. Самойленко О. В. Інтеграція нейропедагогічного підходу в методику навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2026. № 2. С. 148–157. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2026-PP-2-148-157

18. Швардак М. В. Освітні тренди в умовах Нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 89. С. 136–140. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.28

References

1. Bukhar, H. (2026). Zdoroviazberezhuvalnyi potentsial urokiv pochatkovoi shkoly «Ya doslidzhuiu svit» [Health-preserving potential of primary school lessons "I Explore the World"]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical Discourse*, 39, 14-21. https://doi.org/10.31475/ped.dys.2026.39.02 [in Ukrainian].

2. Vashchenko, O. M., Romanenko, L. V., & Makarenko, N. V. (2020). Orhanizatsiia vprovadzhennia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii v osvitnii protses pochatkovoi shkoly: teoretychnyi vymir [Organization of the implementation of health-preserving technologies in the educational process of primary school: A theoretical dimension]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 3(79), 354-359. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-3-79-73 [in Ukrainian].

3. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018). Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State Standard of Primary Education]: zatv. postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 r. № 87 [Approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018, No. 87]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

4. Dovha, T. (2026). Kliuchovi trendy onovlennia pochatkovoi osvity [Key trends in primary education renewal]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 223, 17-22. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-17-22 [in Ukrainian].

5. Yelnykova, H., Zhuk, M., & Kretovych, S. (2023). Adaptyvne upravlinnia zakladamy osvity v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Adaptive management of educational institutions under martial law in Ukraine]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia «Pedahohika» – Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*, 16(31). https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/599/507 [in Ukrainian].

6. Kryva, M. V., & Lozynska, Yu. V. (2023). Zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii v osvitnomu prostori pochatkovoi shkoly [Health-preserving technologies in the educational environment of primary school]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 63(1), 211-215. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.40 [in Ukrainian].

7. Lodatko, Ye. O. (2018). Yakist pochatkovoi osvity u sotsiokulturnomu vymiri [Quality of primary education in the sociocultural dimension]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky» – Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Series "Pedagogical Sciences"*, 8, 97-106. https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2760 [in Ukrainian].

8. Lokshyna, O. I. (2017). Do pytannia pro vyklyky standartyzatsii shkilnoi osvity: uroky krain Yevropeiskoho Soiuzu [On the challenges of school education standardization: Lessons from the European Union countries]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 2, 41-48. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709582/ [in Ukrainian].

9. Lukina, T. O. (2021). Upravlinnia yakistiu osvity [Education quality management]. In V. H. Kremen (Ed.), *Entsyklopediia osvity – Encyclopedia of Education* (2nd ed., rev. and enl., pp. 1042-1043). Kyiv, Ukraine: Yurinkom Inter. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729169/ [in Ukrainian].

10. Stakhiv, L., & Voloshyn, S. (Comps.). (2020). *Metodyka navchannia sotsialnoi ta zdoroviazberezhuvalnoi osvitnoi haluzi u pochatkovii shkoli* [Methods of teaching the social and health-preserving educational field in primary school]: navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching and methodological manual]. Drohobych, Ukraine: Redaktsiino-vydavnychyi viddil Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. https://www.ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4316/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%85%D1%96%D0%B2%2C%20%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BD.pdf [in Ukrainian].

11. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2026). *Metodychni rekomendatsii z pytan formuvannia vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladakh zahalnoi serednoi osvity* [Methodological recommendations on the formation of an internal education quality assurance system in general secondary education institutions]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.04.2026 r. № 641 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of April 16, 2026, No. 641]. https://sqe.gov.ua/metod-rek-zzso-2026/ [in Ukrainian].

12. *Osvita na osnovi zhyttievykh navychok. Advokatsiinyi modul kerivnykh kadriv* [Life skills-based education. Advocacy module for management personnel]. (n.d.). http://dlse.multycourse.com.ua/ua/ [in Ukrainian].

13. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII* [On education: Law of Ukraine of September 5, 2017, No. 2145-VIII]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

14. Vorobiova, O., Luhovyi, V., Palamarchuk, O., Sliusarenko, O., Talanova, Zh., & Tkachenko, V. (2024). *Rozvytok system zabezpechennia ta vdoskonalennia yakosti vyshchoi osvity v konteksti stiikoho rozvytku* [Development of systems for ensuring and improving the quality of higher education in the context of sustainable development] (V. Luhovyi & Zh. Talanova, Eds.). Kyiv, Ukraine: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/Rozvytok-system-yakosti-VO_IVO-2024-92p.pdf [in Ukrainian].

15. Roslavets, R., Prima, D., & Orlova, S. (2022). *Metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Ya doslidzhuiu svit» (pryrodnycha, sotsialna i zdoroviazberezhuvalna osvitnia haluz) u pochatkovii shkoli* [Methods of teaching the integrated course “I Explore the World” (natural, social and health-preserving educational fields) in primary school]: navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching and methodological manual]. Lutsk, Ukraine: PP Ivaniuk V. P. https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/21372 [in Ukrainian].

16. Savchenko, O. Ya. (2009). Yakist pochatkovoi osvity: sutnist i chynnyky vplyvu [Quality of primary education: Essence and influencing factors]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika – Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 4, 5-12. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21613/1/Savchenko.pdf [in Ukrainian].

17. Samoilenko, O. V. (2026). Intehratsiia neiropedahohichnoho pidkhodu v metodyku navchannia sotsialnoi i zdoroviazberezhuvalnoi osvitnoi haluzi v pochatkovii shkoli [Integration of the neuro-pedagogical approach into the methodology of teaching the social and health-preserving educational field in primary school]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky» (Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) – Research Notes. Series “Psychology and Pedagogy Research” (Nizhyn Mykola Gogol State University)*, 2, 148-157. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2026-PP-2-148-157 [in Ukrainian].

18. Shvardak, M. V. (2022). Osvitni trendy v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Educational trends in the context of the New Ukrainian School]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, 89, 136-140. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.28 [in Ukrainian].

Samoilenko O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
samoilenko.ov@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-2622-3064

QUALITY MANAGEMENT OF TEACHING THE SOCIAL AND HEALTH-PRESERVING EDUCATIONAL FIELD IN PRIMARY SCHOOL

Relevance of the study. The relevance of the study is determined by the need to align internal education quality assurance with the competency-based learning outcomes of primary education. This is particularly important for teaching the social and health-preserving educational field, where learning outcomes are manifested not only in pupils' knowledge but also in their practical actions, safe behaviour, attitudes towards health and interaction with others. Assessing the quality of teaching in this field therefore requires attention to both learning outcomes and the conditions and practices through which they are achieved.

Objective. The study aims to theoretically substantiate quality management of teaching the social and health-preserving educational field in primary school and to develop an indicative system of criteria and indicators for its internal evaluation, together with methods and sources of information that can inform management decision-making.

Methodology. The study is based on the analysis, systematization and generalization of scholarly works and regulatory documents concerning education quality management, primary education, and teaching the social and health-preserving educational field. The expected learning outcomes of the field were analysed in relation to the organization of teaching, pupils' learning outcomes, teachers' professional activity, the educational environment, and interaction with families. Pedagogical observation, practical and situational tasks, interviews and surveys, as well as the analysis of teaching materials and the educational environment, were considered as possible methods of internal evaluation. Sources of information include pupils' learning and practical activities, teachers' professional activities, pupils' task performance, characteristics of the educational environment, and feedback from pupils, teachers, and parents.

Results and conclusions. The theoretical analysis shows that the quality of teaching the social and health-preserving educational field cannot be evaluated solely through educational documentation or pupils' subject knowledge. A significant proportion of the expected learning outcomes are manifested in pupils' practical actions, behavioural choices, ability to act safely, and interaction with others. Five interrelated areas of internal evaluation are proposed: organization of teaching, pupils' learning outcomes, teachers' professional activity, the educational environment, and interaction with families. For these areas, an indicative system of criteria and indicators is outlined, together with possible evaluation methods and sources of information. The proposed criteria and indicators are theoretical and indicative in nature and do not constitute an empirically validated diagnostic instrument. The role of the school leader is to organize the systematic collection and analysis of relevant information, identify problems and their possible causes, provide appropriate methodological and organizational support, and use evaluation results to improve teaching and inform management decisions.

Significance. The proposed system can provide a theoretical and methodological basis for integrating the evaluation of teaching the social and health-preserving educational field into a school's internal education quality assurance system. It can guide lesson observation, analysis of pupils' learning activities and the educational environment, identification of teachers' professional needs, methodological support, and management decision-making. Further research should focus on the development and practical validation of diagnostic tools for evaluating the quality of teaching in this educational field.

Keywords: education quality management, quality of teaching, social and health-preserving educational field, primary school, internal education quality assurance system, internal quality evaluation, learning outcomes, pedagogical observation, safe educational environment.

Отримано редколегією / Received: 31.08.2026
Прорецензовано / Revised: 08.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.2:004.77:355.01(477.72)
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-46-53

Анісімова О. Е.
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету.
oanisimova@ksu.ks.ua
https://orcid.org/0000-0001-9467-3975

Швець Т. А.
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету.
tshvets@ksu.ks.ua
https://orcid.org/0000-0002-1234-0710

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПРИФРОНТОВИХ РЕГІОНІВ

У статті на прикладі прифронтового м. Херсон досліджено особливості дистанційної роботи вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) в умовах воєнного стану. Розкрито специфіку діяльності крізь призму чотирьох векторів: безпека вихованців, трансформація освітнього середовища, психолого-педагогічна підтримка, партнерство з родинами. Обґрунтовано розширення соціальних функцій вихователя прифронтового ЗДО. На основі анкетування педагогів ЗДО м. Херсон проаналізовано цифровий інструментарій, способи опанування технологій, переваги й недоліки дистанційного навчання дошкільнят. Визначено найбільш затребувані онлайн-платформи та охарактеризовано специфіку їх застосування. Сформульовано практичні рекомендації щодо організації дистанційної освіти в ЗДО прифронтових регіонів.
Ключові слова: *дистанційне навчання; дошкільна освіта; прифронтовий регіон; цифрова компетентність; резильєнтність; онлайн-платформи; воєнний стан; вихователь.*

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення країни-агресорки в Україну, що розпочалося у лютому 2022 року, спричинило безпрецедентні зміни в усіх сферах суспільного життя, зокрема кардинально трансформувало систему освіти. Станом на 2026 рік українська освіта пройшла шлях від шокової адаптації перших місяців до глибокої структурної перебудови, ставши унікальним світовим кейсом «стійкості через цифровізацію». Особливої гостроти ці зміни набули на рівні дошкільної ланки освіти, оскільки заклади дошкільної освіти (ЗДО) у прифронтових містах і регіонах опинилися перед необхідністю негайного переходу до дистанційних форм роботи в умовах постійної небезпеки, нестабільного технічного забезпечення та психологічного стресу всіх учасників освітнього процесу [1].

В сучасному розумінні дошкільна освіта займає центральне місце у формуванні основ фізичного, розумового, емоційного та соціального розвитку особистості [3]. Вихователі ЗДО покликані виконувати не лише роль трансляторів знань, а й ключових партнерів у житті кожної дитини. Їхня взаємодія з дітьми, батьками та педагогічною спільнотою будується на принципах взаєморозуміння, взаємопідтримки та спільного

прагнення до гармонійного розвитку маленьких особистостей. В умовах збройного конфлікту ці усталені ролі набувають принципово нового змісту: вихователі прифронтових ЗДО нерідко виступають координаторами допомоги родинам, сприяють забезпеченню технічними засобами навчання та предметами першої необхідності, а реалізація власне освітньої місії вимагає від них надзвичайної резильєнтності – здатності зберігати професійну ефективність попри власний стрес і реальну небезпеку для життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика функціонування освіти під час війни активно досліджується вітчизняними науковцями. Стратегічні питання трансформації освітнього простору в кризових умовах розробляють В. Кремень і С. Сисоєва (НАПН України); адаптацію дошкільних програм і методик до вимог воєнного стану досліджують Н. Гавриш, С. Васильєва, О. Брежнєва (Інститут проблем виховання НАПН); психолого-педагогічний супровід травмованих дітей та розвиток стресостійкості педагогів вивчають Л. Березовська, А. Богуш, С. Ройз. Масштабний моніторинг доступу до дошкільної освіти та впливу війни на когнітивний розвиток дітей здійснюють UNICEF Ukraine та Український інститут розвитку освіти (УІРО).

У науковому обігу утвердилися нові поняття: освітні втрати (різниця між очікуваним і реальним рівнем знань унаслідок перерв у навчанні), резильєнтність освіти (здатність системи швидко відновлювати функціонування після обстрілів та руйнувань) і цифровий розрив (нерівність доступу до знань через відсутність гаджетів або стабільного інтернету). Водночас специфіка практичної діяльності вихователів у прифронтових умовах та рівень їхньої цифрової адаптації залишаються недостатньо вивченими, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Мета статті – охарактеризувати особливості дистанційної роботи вихователів закладів дошкільної освіти прифронтових регіонів в умовах воєнного стану (на прикладі м. Херсон).

Завдання дослідження:

1) з'ясувати рівень цифрової адаптації вихователів ЗДО м. Херсон до дистанційної роботи;

2) виявити цифровий інструментарій педагогів і способи опанування нових технологій;

3) визначити актуальні потреби педагогів у методичній і технічній підтримці та сформулювати практичні рекомендації щодо організації дистанційної освіти в ЗДО прифронтових регіонів.

Виклад основного матеріалу. Робота вихователя у прифронтових регіонах (Херсонщина, Сумщина, Запоріжжя, Харківщина) – це поєднання функцій педагога, психолога, фахівця з цивільного захисту та соціального модератора. Спираючись на аналіз нормативних документів МОН України, методичних рекомендацій УІРО та наявних досліджень, виокремимо чотири критичні вектори цієї діяльності.

У прифронтових зонах освітній процес підпорядкований безпековій ситуації, що вимагає від вихователя принципово нових компетенцій [4]. По-перше, це навички тактичної та домедичної допомоги: чітке знання алгоритмів дій при обстрілах, уміння користуватися турнікетом. По-друге, мінна просвіта – навчання дітей розпізнавати вибухонебезпечні предмети через ігрові методики (зокрема, за допомогою персонажа Пса Патрона). По-третє, відпрацювання до автоматизму маршрутів евакуації до укриттів, де має бути повністю продубльоване освітнє середовище. Станом на 2026 рік наявність сертифікованого укриття є обов'язковою умовою для відновлення очного навчання.

Оскільки традиційні дитячі садки в зонах активних бойових дій часто функціонують дистанційно або у форматі «дитячих центрів» в укриттях, суттєво змінюється структура занять. Актуальності набуває мобільність засобів навчання: педагоги послуговуються «кейсами-трансформерами» – наборами іграшок і дидактичних матеріалів, які легко переміщуються в безпечне місце [2]. Цифрова екосистема реалізується через онлайн-платформи та освітні застосунки. Особлива увага приділяється так званій педагогіці емпатії та «тихих ігор» – діяльності, що заспокоює нервову систему: малювання піском, ліплення, казкотерапія. Для дітей, які залишаються

вдома, вихователі створюють короткі відеозаняття, цифрові інтерактивні вправи і проводять онлайн-зустрічі для підтримки соціального зв'язку.

Вихователь ЗДО стає головним значущим дорослим, який транслює дитині відчуття спокою і безпеки. Основними інструментами слугують: техніки заземлення та дихальні вправи (зокрема, адаптовані розробки С. Ройз – «Обійми метелика», «Дихання за квадратом»), що впроваджуються в щоденний розклад; вміння розпізнавати ознаки стресу, депресії або ПТСР у вихованців і вчасно направляти родину до фахівців; цілеспрямоване створення «острівців нормальності» – збереження звичних ритуалів (ранкове коло, іменини, спільні привітання), які дають дитині відчуття стабільності попри звуки вибухів [5].

В умовах воєнного стану педагог працює не лише з дитиною, а з усією родиною. Консультування батьків, які перебувають у стресі, щодо способів розмови з дитиною про війну, а також цифрова комунікація через месенджери для оперативного інформування та психологічного розвантаження батьківської спільноти стали невід'ємними складниками роботи вихователя. Нерідко педагоги самі виступають координаторами допомоги, сприяючи родинам в отриманні технічних засобів для навчання, предметів першої необхідності та засобів гігієни. Отже, діяльність вихователя прифронтового ЗДО давно вийшла за межі суто педагогічної і набула виражених соціально-підтримувальних функцій.

Для емпіричного вивчення того, як вихователі прифронтових регіонів адаптуються до нових умов роботи (завдання 1), нами було проведено онлайн-анкетування педагогічних працівників ЗДО м. Херсон. Інструментом збору даних слугувала авторська анкета, розміщена в Google Forms, що містила 14 питань: закриті (вибір однієї або кількох відповідей) та відкриті (вільні коментарі). Тематичні блоки анкети охоплювали: загальні відомості про респондента; перелік онлайн-платформ та інструментів, що використовуються в освітній діяльності; часові й освітні аспекти опанування нових технологій; переваги та недоліки дистанційного навчання дошкільнят; потреби в підтримці. Збір даних здійснювався добровільно та анонімно; для аналізу кількісних даних застосовано методи частотного та відсоткового розподілу, для відкритих відповідей – якісний контент-аналіз.

У дослідженні взяли участь 41 педагогічний працівник ЗДО м. Херсон. Серед респондентів переважають вихователі – 37 осіб (90,2 %), вихователі-методисти та директори представлені по 2 особи (4,9 % відповідно). Такий склад є репрезентативним щодо реальної кадрової структури ЗДО і забезпечує отримання даних безпосередньо від фахівців, які практично організовують дистанційний освітній процес.

Аналіз педагогічного стажу респондентів (рис. 1) засвідчив, що переважна більшість учасників – досвідчені фахівці: 23 особи (56,1 %) мають стаж понад 20 років, 10 осіб (24,4 %) – від 15 до 20 років. Таким чином, 80,5 % вибірки становлять педагоги із стажем понад 15 років. Лише 2 особи (4,9 %) мають стаж до 5 років.



Рис. 1. ***Розподіл респондентів за педагогічним стажем***

Джерело: розроблено авторами.

Така вікова специфіка кадрового складу відіграє принципову роль у контексті цифрової адаптації: представники досвідченого покоління педагогів не завжди мали попереднє занурення в цифрові технології, що робить проблему їхнього опанування особливо актуальною в умовах вимушеного переходу до дистанційного формату.

Аналіз використання онлайн-платформ (рис. 2) виявив чіткі пріоритети серед педагогів і дав змогу вирішити завдання 2 дослідження. Найбільш поширеними виявилися Canva – 34 педагоги (82,9 %) та Padlet – 32 особи (78,0 %). Ці платформи відрізняються інтуїтивним інтерфейсом, не потребують глибоких технічних знань і широко застосовуються для створення візуального контенту та спільного навчального середовища. Рівну позицію посідають Wordwall і LearningApps – по 23 особи (56,1 %); обидва інструменти орієнтовані на ігрові інтерактивні завдання, що відповідає провідній діяльності дошкільного віку. Значно рідше використовуються Kahoot! (11 осіб, 26,8 %), Gynzy (7 осіб, 17,1 %), Learning.ua (4 особи, 9,8 %), ClassroomScreen (3 особи, 7,3 %) та Miro (2 особи, 4,9 %). Закономірним є те, що лідерами рейтингу стали інструменти з найнижчим порогом технічного входу, тоді як складніші платформи, зокрема Miro та Genially, залишаються в зоні «бажаного опанування».



Рис. 2. ***Частота використання онлайн-платформ педагогами ЗДО (% від загальної кількості респондентів)***

Джерело: розроблено авторами.

Дані щодо часових витрат на освоєння платформ та способів здобуття нових знань систематизовано в таблиці 1. 85,4 % респондентів адаптувалися до нових цифрових інструментів у відносно короткий термін – до місяця, що свідчить про достатньо високий рівень мобільності педагогів навіть в екстремальних умовах. Довше місяця на опанування витратили лише 7,3% учасників. Провідним способом набуття нових цифрових знань є участь у вебінарах та онлайн-курсах – 23 педагоги (56,1 %). Самостійне опанування та взаємонавчання у педагогічному колективі зафіксовано у рівних частках – по 9 осіб (22,0 %), що підкреслює значущість неформальних форм підвищення кваліфікації в умовах воєнного стану, коли традиційні механізми методичного супроводу функціонують обмежено.

Таблиця 1

Часові витрати та способи опанування онлайн-платформ вихователями ЗДО

Показник	Варіант відповіді	% респондентів
1	2	3
Час опанування платформ	Кілька днів	39,0
	Тиждень	14,6
	Кілька тижнів	31,7

Продовження таблиці 1

1	2	3
	Місяць	7,3
	Довше місяця	7,3
Спосіб опанування	Вебінари та онлайн-курси	56,1
	Самостійне опанування	22,0
	Допомога колег	22,0

Джерело: розроблено авторами.

За результатами контент-аналізу відповідей на відкриті запитання систематизовано ключові тематичні категорії переваг і недоліків дистанційного навчання дошкільнят (табл. 2). Серед переваг педагоги найчастіше називали безпеку дітей в умовах воєнних дій, гнучкість освітнього процесу, можливість навчання незалежно від місця перебування родини, активніше залучення батьків до освітньої взаємодії та індивідуалізацію темпу засвоєння матеріалу. Водночас провідними недоліками визначено дефіцит живого спілкування і соціалізації, перевантаження дітей екранним часом, обмеженість тактильного та сенсорного досвіду, а також значне підвищення навантаження на батьків.

Таблиця 2

Переваги та недоліки дистанційного навчання дітей дошкільного віку за оцінками педагогів

Переваги	Недоліки
Безпека дітей і педагогів в умовах воєнного стану	Обмеження живого спілкування та соціалізації дітей
Гнучкість та доступність освітнього процесу незалежно від місця перебування	Надмірне навантаження на зір і нервову систему дитини
Активне залучення батьків до освітньої діяльності	Залежність від технічних умов (інтернет, гаджети)
Індивідуалізація навчання та темп засвоєння матеріалу	Підвищене навантаження на батьків; не всі мають змогу організувати навчання вдома
Розвиток цифрової грамотності у дітей і педагогів	Складність утримання уваги дитини перед екраном
Використання сучасних інтерактивних ресурсів і дидактичних матеріалів	Обмежені можливості для тактильного та сенсорного досвіду

Джерело: розроблено авторами.

Отримані результати узгоджуються з висновками інших досліджень щодо суперечливості дистанційного навчання в дошкільному дитинстві: якщо безпека й гнучкість набувають особливої цінності в умовах збройного конфлікту, то дефіцит живого спілкування і обмеженість сенсорного досвіду залишаються принциповими педагогічними проблемами, розв'язання яких потребує творчого підходу та активної взаємодії з родинами вихованців.

Щодо ефективних інструментів дистанційної взаємодії, найдієвішими педагоги вважають Zoom, Canva, Wordwall, Kahoot! та інтерактивні онлайн-ігри, які сприяють підвищенню зацікавленості дітей, підтриманню емоційного контакту та активізації пізнавальної діяльності. Серед платформ, що педагоги прагнуть опанувати найближчим часом, найчастіше згадуються Genially, Miro та Mentimeter – інструменти для створення мультимедійного й інтерактивного контенту підвищеної складності, що свідчить про зростання цифрових амбіцій педагогічної спільноти.

На основі результатів опитування визначено низку практичних шляхів підвищення ефективності дистанційної роботи вихователів у прифронтових регіонах, що відповідає завданню 3 дослідження.

1. Підвищення рівня цифрової компетентності педагогів. З огляду на те, що значна частина педагогів має стаж понад 15 років і не завжди була занурена в цифрові

технології до початку повномасштабного вторгнення, необхідним є проведення систематичних практикоорієнтованих тренінгів, вебінарів, майстер-класів і консультацій. Ефективною формою підтримки може стати створення постійно діючих онлайн-спільнот для обміну досвідом, готовими дидактичними матеріалами та методичними напрацюваннями.

2. Вдосконалення матеріально-технічного забезпечення. Оскільки респонденти наголошували на проблемах нестабільного інтернет-з'єднання та браку технічних засобів, актуальним є забезпечення педагогів сучасними ноутбуками, вебкамерами, гарнітурами й доступом до якісного інтернету. Доцільним також є створення локальних електронних бібліотек дидактичних матеріалів для використання в умовах відсутності зв'язку.

3. Зменшення перевантаження дітей екранним часом. Ефективним є поєднання коротких синхронних онлайн-зустрічей із творчими, руховими, ігровими та практичними завданнями, що виконуються разом із батьками поза екраном. Такий підхід сприятиме збереженню психоемоційного благополуччя дітей і підвищенню їхньої мотивації до участі в освітньому процесі.

4. Посилення соціалізації в дистанційному форматі. Для подолання дефіциту живого спілкування доцільно впроваджувати інтерактивні форми онлайн-взаємодії: групові ігри, спільні творчі проєкти, віртуальні свята, ранкові кола та комунікативні вправи, що підтримуватимуть емоційний контакт між дітьми.

5. Психолого-педагогічна підтримка педагогів і батьків. В умовах прифронтових територій особливого значення набуває залучення практичних психологів до онлайн-консультацій для вихователів і родин, організація тренінгів зі стресостійкості та емоційного саморегулювання. Це сприятиме зниженню рівня професійного вигорання педагогів і формуванню безпечного емоційного середовища для дітей.

6. Активізація партнерської взаємодії з батьками. Оскільки дистанційна освіта дошкільнят значною мірою залежить від участі родини, педагогам варто надавати батькам чіткі алгоритми виконання завдань, відеоінструкції та регулярні онлайн-консультації щодо підтримки розвитку дитини в домашніх умовах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає підстави для таких узагальнень. Мету статті досягнуто: охарактеризовано особливості дистанційної роботи вихователів ЗДО прифронтових регіонів в умовах воєнного стану. Дистанційна робота вихователів ЗДО у прифронтових регіонах стала необхідною формою організації освітнього процесу, спрямованою насамперед на забезпечення безпеки дітей та безперервності дошкільної освіти. Діяльність педагогів у таких умовах виходить далеко за межі суто освітньої: вихователі суміщають функції психолога, фахівця з цивільного захисту та соціального координатора, що вимагає від них постійної резильєнтності.

Відповідно до завдання 1, встановлено, що педагоги демонструють високий рівень професійної мобільності та цифрової адаптивності: 85,4% опанували нові платформи в термін до місяця, а переважна більшість зробила це завдяки участі у вебінарах та самоосвіті. Відповідно до завдання 2, виявлено, що найбільш затребуваними є інструменти з низьким технічним порогом входу – Canva, Padlet, Wordwall і LearningApps.

Водночас дослідження виявило системні виклики: критичний брак технічного забезпечення, дефіцит фінансової підтримки доступу до платних платформ, обмеженість можливостей соціалізації дітей і підвищений ризик професійного вигорання педагогів. На основі цього, відповідно до завдання 3, сформульовано практичні рекомендації, реалізація яких потребує комплексних рішень на рівні державної освітньої політики, інституційної методичної підтримки та активізації міжнародного партнерства.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні впливу тривалого дистанційного навчання на когнітивний та соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану, а також у розробці науково-методичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу в ЗДО прифронтових регіонів у змішаному форматі.

Список використаних джерел

1. Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. *Педагогічні науки.* 2022. Вип. 79. С. 92–100. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264557

2. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2023. 148 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/36145/

3. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) у новій редакції: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu-Bazovoho-komponenta-doshkilnoyi-osvity.pdf

4. Щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2022 році: Лист Міністерства освіти і науки України від 02.04.2022 р. № 1/3845-22. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini

5. Суятинова К. Партнерська взаємодія сім'ї та закладу дошкільної освіти у процесі формування цифрової компетентності дошкільників. *Science and Education*. 2024. № 2. С. 41–49. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-6

References

1. Zimakova, L., Tupytsia, O., & Zhdaniuk, L. (2022). Dystantsiine navchannia ditei doshkilnoho viku na zasadakh partnerskoi pedahohiky pid chas voiennoho stanu [Distance learning of preschool children on the basis of partnership pedagogy during martial law]. Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences, (79), 92–100. https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264557 [in Ukrainian].

2. Kovalchuk, V. A. (2023). Pedahohika partnerstva u profesiinii diialnosti vchytelia [Pedagogy of partnership in the professional activity of a teacher]: navch. posib. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU [in Ukrainian].

3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Bazovyi komponent doshkilnoi osvity: derzhavnyi standart doshkilnoi osvity (nova redaktsiia) [Basic component of preschool education: state standard of preschool education (new edition)] (Nakaz No. 33 vid 12.01.2021) [in Ukrainian].

4. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). Rekomendatsii dlia pratsivnykiv zakladiv doshkilnoi osvity na period dii voiennoho stanu v Ukraini [Recommendations for preschool education staff for the period of martial law in Ukraine] (Lyst No. 1/3845-22 vid 02.04.2022) [in Ukrainian].

5. Suiatynova, K. (2024). Partnerska vzaiemodiia simi ta zakladu doshkilnoi osvity u protsesi formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti doshkilnykiv [Partnership interaction between family and preschool institution in the process of forming digital competence of preschoolers]. Science and Education, (2), 41–49. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-6 [in Ukrainian].

Anisimova O.
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education
Kherson State University.
oanisimova@ksu.ks.ua,
https://orcid.org/0000-0001-9467-3975

Shvets T.
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education
Kherson State University.
tshvets@ksu.ks.ua,
https://orcid.org/0000-0002-1234-0710

SPECIFICS OF DISTANCE WORK OF PRESCHOOL EDUCATORS IN FRONTLINE REGIONS

Relevance of the study. The large-scale war in Ukraine has fundamentally transformed the organization of preschool education, and the situation is most acute in frontline regions, where educators must combine pedagogical duties with ensuring children's physical and psychological safety. While the general trends of wartime education have been studied by Ukrainian scholars,

the everyday practice of preschool educational institution (PEI) educators under frontline conditions and their level of digital adaptation remain insufficiently researched, which determines the relevance of the study.

The objective of the study is to characterize the specifics of distance work performed by PEI educators in frontline regions, using the city of Kherson as a case study. The research tasks are: 1) to establish educators' level of digital adaptation to distance work; 2) to identify the digital toolkit used by educators and the ways of mastering new technologies; 3) to determine educators' current needs for methodological and technical support and to formulate practical recommendations.

The methodology combines theoretical analysis of normative documents and prior research with an original online survey conducted via Google Forms among 41 teaching staff members of Kherson PEIs. The questionnaire included 14 closed and open-ended items covering respondents' background, the online platforms and tools used in educational activity, the time and forms of mastering new technologies, the perceived advantages and disadvantages of distance learning for preschoolers, and support needs. Quantitative data were processed using frequency and percentage distribution; open-ended responses were analyzed through qualitative content analysis.

The results show that the surveyed educators demonstrate a high level of professional mobility and digital adaptability: 85.4% mastered new platforms within a month, mainly through webinars and self-directed learning (task 1). The most in-demand tools are those with the lowest technical entry threshold – Canva (82.9%), Padlet (78.0%), Wordwall and LearningApps (56.1% each) (task 2). At the same time, the study revealed systemic challenges, including a critical shortage of technical equipment, limited financial access to paid platforms, restricted opportunities for children's socialization, and an elevated risk of professional burnout among educators. Four key vectors of educators' activity under frontline conditions were identified: ensuring children's physical and psychological safety, transforming the educational environment, providing psychological and pedagogical support, and building social partnership with families.

The practical significance of the study (task 3) lies in the formulated recommendations for improving distance educational activity in frontline PEIs, including enhancing educators' digital competence, strengthening material and technical provision, reducing children's screen-time overload, intensifying socialization in distance formats, and providing psychological support for educators and parents. These findings can inform institutional methodological support and state educational policy for preschool education in frontline and de-occupied territories.

Keywords: distance learning; preschool education; frontline region; digital competence; resilience; online platforms; martial law; educator.

Отримано редколегією / Received: 21.07.2026
Прорецензовано / Revised: 30.07.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 373.2.091.33-027.22:792
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-54-63

Волинець Ю. О.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
y.volynets@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-3849-0821

Стаднік Н. В.
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки і психології
Комунального закладу Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»
n.stadnik72@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-2619-4419

Панченко Т. Л.
кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри педагогіки і психології
Комунального закладу Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»
panchtanya@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-5010-652X

Панченко М. Г.
викладач кафедри педагогіки і психології
Комунального закладу Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»
panchenkomaryna@pedcollege.kiev.ua
https://orcid.org/0009-0008-4451-3314

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Обґрунтовано потенціал театралізованої діяльності як педагогічної технології соціально-емоційного розвитку та підтримки творчої суб'єктності дітей старшого дошкільного віку. На основі аналізу нормативних документів, українських і зарубіжних публікацій уточнено сутність театрального образотворення та визначено механізми його впливу: проживання емоцій, прийняття перспективи іншого, безпечне випробування способів поведінки, співтворчість і рефлексію. Запропоновано модель «Відчуй – увійди в роль – створи – взаємодій – осмисли», організаційно-педагогічні умови її реалізації, тематичний модуль і орієнтири формувального спостереження. Визначено, що результативність технології забезпечують добровільність участі, право вибору, емоційна безпека та педагогічна фасилітація.
Ключові слова: театралізована діяльність, освітня драма, соціально-емоційний розвиток, творча суб'єктність, старший дошкільний вік, імпровізація, педагогічна технологія, театральне образотворення.

Постановка проблеми. Сучасне дошкілля дедалі виразніше відходить від уявлення про дитину як пасивного адресата педагогічних впливів. У Законі України «Про дошкільну освіту» компетентність визначено як динамічну комбінацію знань, умінь, способів мислення, цінностей і особистісних якостей, що забезпечують здатність дитини соціалізуватися та продовжувати освіту [2]. Базовий компонент дошкільної освіти акцентує цілісність особистісного, соціально-громадянського, мовленнєвого, ігрового й мистецько-творчого розвитку [5]. Державний стандарт дошкільної освіти, затверджений у 2025 році, посилює дитиноцентричну спрямованість освітнього процесу, акцентує право дитини на гру, творчість і партнерську взаємодію, а

також значення психологічного благополуччя, здатності розпізнавати, називати й регулювати емоції та виявляти емпатію. [3]. Отже, актуальною стає технологія, яка не ізолює окремі освітні завдання, а природно об'єднує емоції, мовлення, взаємодію, уяву, рух і моральний вибір.

Такою інтегративною можливістю володіє театралізована діяльність. Її традиційно пов'язують із художньо-мовленнєвим розвитком, естетичним вихованням, формуванням виразності мовлення, творчої уяви та комунікативних умінь. У методичних джерелах театралізацію розглянуто як поєднання сприймання театрального видовища, гри за сюжетом, підготовки вистави, використання ляльки, маски, руху, музики й слова [1; 12]. Водночас сучасне прочитання цієї діяльності потребує зміщення акценту: від демонстраційного продукту для дорослого глядача – до процесу, у якому дитина має право пропонувати, змінювати, відмовлятися, домовлятися й осмислювати пережите.

Потреба в такому зміщенні посилюється реаліями тривалої суспільної нестабільності. Діти можуть переживати зміни звичного розпорядку, перебування в укритті, розлуку з близькими, інформаційне перевантаження дорослих, а також загальну емоційну напруженість середовища. Педагог не має перетворювати театралізовану гру на психотерапевтичну процедуру, однак може створити передбачуваний і безпечний простір символічної дії: назвати почуття персонажа, запропонувати кілька способів допомоги, дозволити дитині спостерігати замість виконання ролі, завершити історію образом підтримки. Саме тому театралізація важлива не лише як мистецька активність, а і як культурно прийнятний спосіб соціально-емоційного розвитку.

Таким чином, актуальність проблеми визначається суперечністю між значним інтегративним потенціалом театралізованої діяльності та її звуженням у частині закладів дошкільної освіти до епізодичної підготовки показових заходів. Розв'язання цієї суперечності потребує теоретичного переосмислення театралізації як педагогічної технології й одночасно – конкретного інструментарію, який вихователь може застосувати без проведення спеціального експерименту та без виходу за межі професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські публікації останніх років демонструють перехід від вузько мистецького трактування театралізації до її розуміння як багатофункціонального освітнього середовища. Г. Лебідь пов'язує театралізовану діяльність із формуванням соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку, зокрема здатністю взаємодіяти, оцінювати вчинки й діяти відповідально [4]. Т. Пантюк та І. Паласевич розкривають театрально-мовленнєву діяльність як простір інтеграції художнього слова, діалогу, ролі та дитячої імпровізації [6]. А. Пасічніченко й О. Вільхова акцентують її значення для креативності, а Г. Терещук, О. Янкович і Т. Гладюк – для емоційної компетентності старших дошкільників [7; 13]. Театралізація також розглядається як засіб розвитку гнучких навичок, співпраці й комунікації на межі дошкільної та початкової освіти [8]. І. Підлипняк характеризує її як засіб розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку [9].

Окремий теоретико-методичний ракурс осмислення проблеми представлено в авторській технології образотворення О. Половіної, яка орієнтує мистецьку освіту дошкільників не на копіювання запропонованого педагогом зразка, а на співробітництво, ініціювання дитячого задуму, свободу вибору засобів самовираження та рефлексію мистецького досвіду. У межах цієї парадигми О. Половіною та І. Кондратець розроблено поняття «театральне образотворення». Воно зміщує акцент із зовнішньої сценічної результативності на створення умов для проживання дитиною художнього образу, формування глядацької та виконавської культур, самовизначення й самопроявлення у просторі театрального мистецтва [10; 11]. Такий підхід узгоджується із сучасним розумінням театралізації як процесу, у якому дитина не лише виконує роль, а й відкриває власні можливості, виявляє емоційне ставлення, приймає рішення та створює індивідуальний спосіб утілення образу.

Технологія образотворення О. Половіної передбачає діяльнісно-пошукову модель артосвіти, педагогічний супровід-співробітництво та супровід-ініціювання.

Зарубіжний науковий дискурс доповнює цю аргументацію даними про соціально-емоційний розвиток у ранньому дитинстві. Систематизація доказових програм засвідчує, що ефективні втручання поєднують активну участь, моделювання поведінки, емоційний словник, повторюваність і перенесення навичок у щоденні ситуації [14]. Творча драма, інтегрована з музичною діяльністю, створює умови для співпраці, самовираження й розуміння емоцій [17], а ігрові програми можуть одночасно підтримувати креативність і соціально-емоційні компетентності [16]. Огляди спільного читання та повсякденних музичних практик також підкреслюють значення наративу, розмови про переживання, ритму й спільної участі для розвитку емпатії та емоційного розуміння [15; 19]. Водночас дослідження поглядів педагогів показує потребу в методичній конкретизації соціально-емоційного розвитку та в інструментах, які можна природно вбудувати в повсякденне життя групи [18].

Проведений аналіз дає підстави констатувати, що окремі аспекти проблеми – творчість, мовлення, емоційна компетентність, соціалізація, мистецький досвід – висвітлені достатньо широко, проте потребує конкретизації їхнього взаємозв'язку у межах єдиної технології. Недостатньо розробленими залишаються: послідовність переходу від емоційного налаштування до самостійної імпровізації; способи збереження суб'єктної позиції дитини; критерії педагогічного спостереження, що не перетворюються на оцінювання «акторських здібностей»; адаптація театралізації до безпечного простору й різних способів участі. Саме на заповнення цієї теоретико-методичної прогалини спрямовано подальший виклад статті.

Мета статті: теоретично обґрунтувати театралізовану діяльність як технологію соціально-емоційного розвитку та підтримки творчої суб'єктності дітей старшого дошкільного віку й розробити практичні орієнтири її реалізації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Для досягнення мети використано теоретичний аналіз нормативних документів і наукових публікацій, синтез та порівняння педагогічних підходів, узагальнення методичних ідей, педагогічне моделювання та проєктування. Запропоновані моделі, алгоритми й приклади мають рекомендаційний характер і можуть стати основою для подальшої апробації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вихідним для нашого дослідження є розуміння театралізованої діяльності як добровільної, емоційно насиченої, символічно-рольової та спільнотворчої активності, у процесі якої діти сприймають, переосмислюють і створюють сюжет, утілюють позиції персонажів вербальними й невербальними засобами, узгоджують дії та осмислюють пережите. Таке визначення поєднує мистецький, ігровий, мовленнєвий і соціальний виміри. Воно також відмежовує театралізацію від репродуктивного «відтворення сценарію»: якщо всі рішення наперед ухвалив дорослий, а дитині залишено лише точно виконати інструкцію, технологічний потенціал ролі, імпровізації й співтворчості істотно звужується.

Для уточнення понятєвого апарату звернемося до ідеї О. Половіної, яка розрізняє «театралізовану діяльність» та «театральне образотворення». Якщо перше визначає сам вид художньо-ігрової активності дітей, то друге – її якісний, особистісно-творчий рівень [10; 11].

Театральне образотворення – це спосіб взаємодії педагога й дитини, спрямований на самостійне творення та осмислення художнього образу. Його сутність полягає у переході: від наслідування зразка – до власного трактування персонажа; від механічного заучування ролі – до свідомого добору засобів виразності (голосу, міміки, руху); від формальної участі – до співтворчості та рефлексії.

Таким чином, воно виступає містком між мистецтвом, соціально-емоційним розвитком і суб'єктністю дитини старшого дошкільного віку. Працюючи над рольовою перспективою та співпрацею, дитина комплексно розвиває емпатію, емоційний словник, саморегуляцію й комунікативну гнучкість.

Поняття творчої суб'єктності ми позначаємо як здатність дитини бути ініціатором і співучасником творчої дії: помічати проблему або можливість у сюжеті, пропонувати задум, обирати спосіб утілення, домовлятися з партнерами, змінювати рішення відповідно до розвитку подій і визнавати власний внесок. Суб'єктність не тотожна повній незалежності від дорослого. У дошкільному віці вона розгортається в умовах педагогічної підтримки, коли вихователь поступово передає дітям частину функцій

автора, режисера й організатора, але зберігає відповідальність за безпеку, часові межі та справедливу участь.

Отже, центральним механізмом є втілене пізнання. Емоційний зміст засвоюється не лише через бесіду, а через поєднання слова, руху, міміки, ритму, просторової взаємодії та предмета-символу. Другий механізм – прийняття перспективи іншого: зміна ролей допомагає побачити одну ситуацію очима різних персонажів і відмовитися від єдиного «правильного» трактування. Третій механізм – наративне впорядкування досвіду: сюжет надає подіям початок, ускладнення, вибір і завершення, завдяки чому дитині легше говорити про причини й наслідки. Четвертий механізм – безпечне випробування дії: у грі можна зупинити сцену, повернутися, запропонувати інший варіант або попросити допомоги.

Нами запропоновано авторську модель «Відчуй – увійди в роль – створи – взаємодій – осмисли». Назви етапів сформульовані як дієслова, оскільки підкреслюють активну позицію дитини. Модель не є жорстким сценарієм: у короткій ранковій ситуації етапи можуть тривати по одній-дві хвилини, а в діяльності над колективною історією – розгортатися протягом кількох зустрічей. Незмінною залишається логіка переходу від контакту із власним станом до рольового й творчого перетворення, співдії та повернення до себе з новим досвідом.

Зміст етапів моделі та орієнтовні дії педагога систематизовано в табл. 1.

Таблиця 1

Авторська модель організації театралізованої діяльності

Етап	Завдання	Дії педагога	Можливі дії дітей	Ознака переходу далі
1. Відчуй	Створити безпечний контакт і помітити стан групи.	Пропонує ритм, дихання з образом, «погоду настрою», вибір картки або жесту; не вимагає пояснення.	Показують стан рухом, звуком, кольором; можуть обрати позицію спостерігача.	Увага зібрана, діти прийняли умовність гри.
2. Увійди в роль	Відокремити особистий досвід від художнього образу.	Вводить персонажа, предмет або фрагмент історії; ставить відкриті питання про мотиви.	Пробують голос, позу, рух; обирають роль, ляльку або функцію поза сценою.	Є образ і зрозуміла ігрова проблема.
3. Створи	Надати дітям простір для задуму й варіативності .	Пропонує незавершену подію, «чарівний предмет», зміну обставин; приймає різні рішення.	Вигадують репліки, маршрут, декорацію, звук, інший фінал.	З’явилися дитячі пропозиції, які можна поєднати.
4. Взаємодій	Узгодити дії й пережити наслідки вибору в спільній сцені.	Нагадує правила черговості та «так, і…», зупиняє небезпечні або принизливі дії.	Розігрують, змінюють ролі, допомагають партнеру, домовляються про продовження.	Сцена має завершену мікроподію або досягнуто спільне рішення.
5. Осмисли	Назвати значущий досвід і відновити емоційну рівновагу.	Запитує про героя, допомогу, інший варіант; пропонує ритуал «виходу з ролі».	Знімають атрибут, повертають власне ім’я, діляться словом/жестом, планують наступну гру.	Діти повернулися до повсякденної взаємодії без надмірного збудження.

Джерело: укладено авторами.

У запропонованій моделі театральне образотворення має наскрізний характер. На етапі «Відчуй» дитина встановлює контакт із власним станом і знаходить емоційну основу майбутнього образу; на етапі «Увійди в роль» – безпечно проживає позицію персонажа; на етапі «Створи» – самопроявляється у виборі репліки, руху, темпу, атрибута або способу завершення історії; на етапі «Взаємодій» – співтворить образ у партнерстві з іншими учасниками; на етапі «Осмисли» – виходить із ролі, відокремлює власне «Я» від персонажа та усвідомлює здобутий соціально-емоційний досвід. Отже, модель «Відчуй – увійди в роль – створи – взаємодій – осмисли» конкретизує технологічну послідовність театрального образотворення в контексті соціально-емоційного розвитку.

Реалізація моделі залежить від низки організаційно-педагогічних умов. Першою є емоційна безпека. Участь у театралізованій діяльності не може бути примусовою, а відмова не коментується як слабкість чи «несміливість». Дитині пропонують альтернативи: тримати декорацію, створювати звуки, керувати лялькою разом із дорослим, бути оповідачем одного речення, спостерігати й обрати момент приєднання. Вихователь не використовує роль для висміювання реальної особливості дитини та не призначає негативного персонажа як покарання.

Другою умовою є процесуальність і систематичність театралізованої діяльності. Соціально-емоційні вміння не формуються під час одноразової вистави, тому театралізацію доцільно інтегрувати в повсякденне життя групи через рольові ситуації, імпровізації, емоційно-рухові етюди, лялькові ігри, спільне сюжетотворення та післяігрове обговорення. Систематичне повернення до подібних ситуацій у різних сюжетах забезпечує поступовий перехід від наслідування до самостійного задуму, від підтримки дорослого – до дитячої ініціативи, від виконання ролі – до усвідомленої взаємодії з партнерами.

Третьою умовою є створення варіативного театрально-мистецького предметно-просторового середовища, яке забезпечує театральне образотворення. Таке середовище не зводиться до місця зберігання костюмів, декорацій і театральних ляльок. Воно має забезпечувати психологічний комфорт, свободу вибору, можливість трансформувати простір і предмети відповідно до дитячого задуму, проживати образ вербальними та невербальними засобами. Для повноцінної театралізації не потрібна стаціонарна сцена. Достатньо мобільного набору: нейтральних тканин, картонних рамок, ліхтарика для тіньового театру, простих музичних інструментів, ляльок без надмірно заданої міміки та предметів-замінників. Важливо, щоб матеріали були доступними дітям для самостійного вибору, комбінування й надання їм нових символічних значень. У безпечному просторі або укритті доречними є тихі формати – театр долонь, пальчикові персонажі, історія зі звуковими жестами, мінісцена на магнітній дошці тощо.

Четверта умова – інклюзивна множинність способів участі. Дитині з мовленнєвими труднощами можна запропонувати повторювану репліку, парне озвучення або невербальну роль; дитині з підвищеною сенсорною чутливістю – передбачуваний порядок, право не використовувати костюм і можливість перебувати у позиції спостерігача; дитині з руховими обмеженнями – режисерську, оповідальну, звукову чи предметну функцію. Така адаптація не зводиться до пасивної участі, а переорієнтовує канал особистісного внеску дитини.

П’ятою умовою є педагогічна фасилітація. Вихователь не зникає з гри, але й не керує кожною реплікою. Його завдання – зберігати структуру взаємодії, ставити відкриті запитання, повертати слово тихішим учасникам, пропонувати паузу й моделювати ненасильницьку комунікацію. Продуктивними є формулювання: «Який варіант ще можливий?», «Що зараз помітив твій герой?», «Як показати це без слів?», «Чия ідея ще не прозвучала?», «Що допоможе обом персонажам?». Натомість запитання з єдиною очікуваною відповіддю швидко перетворюють імпровізацію на перевірку знань.

Щоб уникнути випадкового набору вправ, театралізовану діяльність доцільно планувати тематичними блоками. Їх функція – забезпечити повторюваність ключових умінь у різних сюжетах: називати стан, бачити перспективу іншого, користуватися паузою, пропонувати допомогу, приймати доповнення партнера, створювати альтернативу. Орієнтовний блок «Історії, у яких ми чуємо одне одного» представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Орієнтовний блок «Історії, у яких ми чуємо одне одного»

1. «Емоція має голос і рух»	Розпізнавання інтенсивності почуттів; прийнятні способи вираження.	«Оркестр настроїв»; дзеркальні етюди; лялька, яка не знаходить слова; зміна темпу однієї сцени.	Показує, що одна емоція може мати різні прояви; не оцінює «правильність» міміки.	«Який рух допоміг зрозуміти героя? Що могло його заспокоїти?»
2. «Подивитися очима іншого»	Емпатія, розрізнення наміру й наслідку, зміна перспективи.	Одна подія від імені трьох персонажів; «гаряче крісло» героя; лист від другорядного персонажа.	Ставить питання про те, чого герой не знає; пропонує зміну ролей.	«Що змінилося, коли ти став іншим героєм?»
3. «Домовитися, щоб історія тривала»	Черговість, активне слухання, спільне рішення, прохання про допомогу.	Імпровізація «так, і…»; «міст для двох островів»; колективний театр предметів.	Стежить за рівністю участі, вводить паузу, повертає забуту ідею дитини.	«Яка домовленість урятувала сцену? Чия допомога була непомітною, але важливою?»
4. «Ми можемо змінити фінал»	Відповідальний вибір, творча ініціатива, перенесення способу дії в життя групи.	Стоп-кадр конфлікту; три можливі продовження; рада персонажів; авторська міні-вистава.	Допомагає передбачити наслідки без моралізаторства; підтримує різні фінали, крім принизливих або небезпечних.	«Який фінал був справедливим для кількох героїв? Що спробуємо у нашій групі?»

Джерело: укладено авторами.

Організація театралізованої діяльності вимагає перегляду й підходів до оцінювання дитячого поступу. У цьому контексті педагогічне спостереження має мати формувальний характер: його мета полягає не у фіксації «акторської обдарованості», а у своєчасному виявленні потреб дитини та створенні умов, що сприяють її залученості. Саме тому предметом спостереження стають не статичні результати, а динамічні прояви дитячого розвитку, як-от: розширення репертуару емоційних назв і невербальних засобів; здатність скористатися паузою; розуміння відмінності між власним знанням і знанням персонажа; прийняття ідей партнера; ініціювання сюжету та спроможність повертатися до взаємодії після непорозумінь.

Важливою умовою ефективності цієї роботи є чітке визначення меж педагогічної компетентності. Вихователь уповноважений пропонувати персонажам вербальні позначення почуттів, підтримувати безпечний вибір дитини та інформувати практичного психолога про стійкі, систематичні труднощі. Натомість педагог не повинен здійснювати психоаналітичну інтерпретацію ігрових символів як прихованих «зізнань», допитувати дитину щодо травматичного досвіду чи навмисно провокувати афективні реакції. У разі виникнення гострих проявів (різкого страху, ступору, дезорганізації поведінки чи ретравматизації) гру необхідно негайно припинити, відновити відчуття безпеки в ситуації «тут і зараз» та діяти згідно з алгоритмом психолого-педагогічного супроводу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Театралізовану діяльність доцільно розглядати як інтегровану педагогічну технологію, у якій художній образ,

роль, рух, мовлення, музика й колективне сюжетотворення забезпечують соціально-емоційний розвиток і творчу суб'єктність дітей старшого дошкільного віку. Її потенціал реалізується через театральне образотворення, втілене проживання емоцій, рольове дистанціювання, прийняття перспективи іншого, безпечне випробування способів поведінки, співтворчість і рефлексивне завершення.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні моделі «Відчуй – увійди в роль – створи – взаємодій – осмисли», яка конкретизує послідовність переходу від емоційного налаштування до рольового перетворення досвіду, партнерської взаємодії та рефлексії. Практичне значення мають визначені організаційно-педагогічні умови, орієнтовний чотиритижневий тематичний блок, театральні практики й орієнтири формувального спостереження.

Критерієм якості є не сценічна безпомилковість, а добровільність участі, право вибору, емоційна безпека, самостійність задуму, прийняття внеску партнера та здатність осмислити пережите. Перспективними є апробація моделі в інклюзивних групах і безпечних просторах, розроблення інструментарію оцінювання педагогічної фасилітації та підготовка майбутніх вихователів до підтримки дитячої імпровізації.

Список використаних джерел

1. Березіна О. М., Гніровська О. З., Линник Т. А. «Грайлик». Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 56 с.
2. Верховна Рада України. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20 (дата звернення: 20.07.2026).
3. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова від 26.11.2025 № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF (дата звернення: 20.07.2026).
4. Лебідь Г. С. Формування соціально-громадянської компетентності в старших дошкільників засобами театралізованої діяльності. *Вересень*. 2024. № 4 (103). С. 28–38. DOI: https://doi.org/10.54662/veresen.4.2024.03
5. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція) : наказ від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya (дата звернення: 20.07.2026).
6. Пантюк Т., Паласевич І. Театрально-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку. *Молодь і ринок*. 2025. № 11 (243). С. 28–34. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345347
7. Пасічніченко А., Вільхова О. Розвиток креативності дітей дошкільного віку у процесі театралізованої діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2025. Вип. 35. С. 181–185. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331135
8. Писарчук О. Т., Гладун Л. В. Гумористична театралізована діяльність як засіб формування soft skills в дошкільній та початковій освіті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. Вип. 1 (52). С. 141–147. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.141-147
9. Підлипняк І. Театралізована діяльність як засіб розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. № 4. С. 29–35. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.5
10. Половіна О. А. Артосвіта дошкільників: технологія образотворення в дії. *Мистецтво та освіта*. 2020. № 3 (97). С. 34–40. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-3-34-40
11. Половіна О., Кондратець І. *Артосвіта: навч.-метод. посіб.* 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024. 700 с.
12. Проць М., Скалич Л. Театрально-ігрова діяльність дошкільнят як вид художньо-мовленнєвої діяльності. *Молодь і ринок*. 2014. № 8 (115). С. 80–84.
13. Терещук Г., Янкович О., Гладюк Т. Театралізована діяльність як засіб розвитку емоційної компетентності старших дошкільників. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2025. № 2. С. 288–295. DOI: https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.288
14. Aksoy P., Gresham F. M. Evidence-Based Social-Emotional Learning Intervention Programs for Preschool Children: An Important Key to Development and Learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2024. Vol. 11, no. 3. P. 201–217. DOI: https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.3.1227

15. Denac O., Mohorko Germ I., Žnidaršič J. Encouraging Social and Emotional Learning in Preschool Children Through Carrying Out Musical Activities in the Daily Routine. *CEPS Journal*. 2025. Vol. 15, no. 2. P. 181–199. DOI: https://doi.org/10.26529/cepsj.2013

16. Garaigordobil M., Berrueco L., Celume M. P. Developing Children's Creativity and Social-Emotional Competencies through Play: Summary of Twenty Years of Findings of the Evidence-Based Interventions «Game Program». *Journal of Intelligence*. 2022. Vol. 10, no. 4. Article 77. DOI: https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077

17. Koç N., Sungurtekin Ş. Promoting Preschool Children's Social-Emotional Learning Skills Through Creative Drama Integrated Music Activities. *International Online Journal of Primary Education*. 2023. Vol. 12, no. 3. P. 210–227. DOI: https://doi.org/10.55020/iojpe.1254401

18. Özdemir Beceren B., Baydemir C., Arı Arat C. Exploring Preschool Teachers' Perspectives on Social and Emotional Learning in Early Childhood: A Qualitative Inquiry. *Journal of Pedagogical Research*. 2025. Vol. 9, no. 5. P. 180–196. DOI: https://doi.org/10.33902/JPR.202534890

19. Schapira R., Grazzani I. Shared Book Reading and Promoting Social and Emotional Competences in Educational Settings: A Narrative Review. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1622536. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622536

References

1. Berezina, O. M., Hnirovska, O. Z., & Lynnyk, T. A. (2014). «Hrailyk». Prohrama z orhanizatsii teatralizovanoi diialnosti v doshkilnomu navchalnomu zakladi [«Hrailyk»: A programme for organising theatrical activity in a preschool institution]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2024). Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 06.06.2024 № 3788-IX [On preschool education: Law of Ukraine of June 6, 2024 № 3788-IX]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20 [in Ukrainian].

3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity: Postanova vid 26.11.2025 № 1557 [On approval of the State Standard of Preschool Education: Resolution of November 26, 2025 № 1557]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF [in Ukrainian].

4. Lebid, H. S. (2024). Formuvannia sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti v starshykh doshkilnykiv zasobamy teatralizovanoi diialnosti [Formation of social and civic competence in older preschoolers through theatrical activities]. *Veresen – September, 4*(103), 28–38. https://doi.org/10.54662/veresen.4.2024.03 [in Ukrainian].

5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) (nova redaktsiia): Nakaz vid 12.01.2021 № 33 [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education), new edition: Order of January 12, 2021 № 33]. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya [in Ukrainian].

6. Pantiuk, T., & Palasevych, I. (2025). Teatralno-movlennieva diialnist ditei starshoho doshkilnoho viku [Theatrical and speech activity of older preschool children]. *Molod i rynok – Youth & Market, 11(*243), 28–34. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345347 [in Ukrainian].

7. Pasichnichenko, A., & Vilkhova, O. (2025). Rozvytok kreatyvnosti ditei doshkilnoho viku u protsesi teatralizovanoi diialnosti [Development of preschool children's creativity through theatrical activities]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – The Sources of Pedagogical Skills, 35,* 181–185. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331135 [in Ukrainian].

8. Pysarchuk, O. T., & Hladun, L. V. (2023). Humorystychna teatralizovana diialnist yak zasib formuvannia soft skills v doshkilnii ta pochatkovii osviti [Humorous theatrical activity as a means of developing soft skills in preschool and primary education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1*(52), 141–147. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.141-147 [in Ukrainian].

9. Pidlypniak, I. (2022). Teatralizovana diialnist yak zasib rozvytku tvorchoi osobystosti ditei doshkilnoho viku [Theatrical activity as a means of developing the creative personality of preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 29–35. https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.5 [in Ukrainian].

10. Polovina, O. A. (2020). Artosvita doshkilnykiv: Tekhnolohiia obrazotvorennia v dii [Art education of preschoolers: Image-making technology in action]. *Mystetstvo ta osvita – Art and Education, 3*(97), 34–40. https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-3-34-40 [in Ukrainian].

11. Polovina, O., & Kondratets, I. (2024). *Artosvita* [Art education] (2nd rev. and enl. ed.). Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University [in Ukrainian].

12. Prots, M., & Skalych, L. (2014). Teatralno-ihrova diialnist doshkilniat yak vyd khudozhno-movlennievoi diialnosti [Theatrical-play activity of preschool children as a type of artistic-speech activity]. *Molod i rynok – Youth & Market, 8*(115), 80–84 [in Ukrainian].

13. Tereshchuk, H., Yankovych, O., & Hladiuk, T. (2025). Teatralizovana diialnist yak zasib rozvytku emotsiinoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv [Theatrical activity as a means of developing older preschoolers' emotional competence]. *Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika – Humanities Studies: History and Pedagogy, 2,* 288–295. https://doi.org/10.35774/gsip2025.02.288 [in Ukrainian].

14. Aksoy, P., & Gresham, F. M. (2024). Evidence-based social-emotional learning intervention programs for preschool children: An important key to development and learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 11*(3), 201–217. https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.3.1227 [in English].

15. Denac, O., Mohorko Germ, I., & Žnidaršič, J. (2025). Encouraging social and emotional learning in preschool children through carrying out musical activities in the daily routine. *CEPS Journal, 15*(2), 181–199. https://doi.org/10.26529/cepsj.2013 [in English].

16. Garaigordobil, M., Berrueco, L., & Celume, M. P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions «Game Program». *Journal of Intelligence, 10*(4), 77. https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077 [in English].

17. Koç, N., & Sungurtekin, Ş. (2023). Promoting preschool children's social-emotional learning skills through creative drama integrated music activities. *International Online Journal of Primary Education, 12*(3), 210–227. https://doi.org/10.55020/iojpe.1254401 [in English].

18. Özdemir Beceren, B., Baydemir, C., & Arı Arat, C. (2025). Exploring preschool teachers' perspectives on social and emotional learning in early childhood: A qualitative inquiry. *Journal of Pedagogical Research, 9*(5), 180–196. https://doi.org/10.33902/JPR.202534890 [in English].

19. Schapira, R., & Grazzani, I. (2025). Shared book reading and promoting social and emotional competences in educational settings: A narrative review. *Frontiers in Psychology, 16,* 1622536. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622536 [in English].

Volynets Y.
PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education,
Institute of Postgraduate Education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
y.volynets@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-3849-0821

Stadnik N.
PhD in Pedagogy
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology
Municipal Institution of Kyiv Regional Council
«Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College»
n.stadnik72@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-2619-4419

Panchenko T.
PhD in Psychology
Head of the Department of Pedagogy and Psychology
Municipal Institution of Kyiv Regional Council
«Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College»
panchtanya@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-5010-652X

Panchenko M.
Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology
Municipal Institution of Kyiv Regional Council
«Bila Tserkva Humanitarian and Pedagogical Professional College»
panchenkomaryna@pedcollege.kiev.ua
https://orcid.org/0009-0008-4451-3314

THEATRICAL ACTIVITY IN A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AS A TECHNOLOGY FOR THE SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Relevance of the study. *Contemporary preschool education increasingly focuses on children's well-being, their ability to recognise and appropriately express emotions, cooperate, make choices, initiate ideas and act responsibly in a group. This makes it necessary to use integrated practices that combine emotional experience, speech, imagination, movement, interaction and moral choice.*

Main objective. *The article aims to substantiate the potential of theatrical activity as a pedagogical technology for the social-emotional development and support of creative agency in older preschool children and to specify practical guidelines for its implementation.*

Methodology. *The study applies analysis and synthesis of Ukrainian and international publications, comparison of approaches to educational drama, theatrical play and social-emotional learning, generalisation of methodological experience, pedagogical modelling and design of practical solutions. The paper is theoretical and practice-oriented and does not report an empirical experiment.*

Results and conclusions. *Theatrical activity is interpreted not as an occasional rehearsal for a festive performance but as a process of shared meaning-making in which the child acts as spectator, author, performer, director, partner and reflective narrator. The concept of theatrical image-making is used to distinguish the reproductive performance of a prescribed role from the child's personal experience, independent creation and reflective interpretation of a theatrical image. The model «Feel – enter the role – create – interact – reflect» is proposed; it integrates emotional attunement, role distance, improvisation, collaborative enactment and age-appropriate reflection. The main mechanisms of pedagogical influence are embodied experience of emotions, perspective-taking, narrative organisation of experience, safe rehearsal of behavioural options, collaborative creation and the gradual transition from adult scaffolding to children's initiative. Organisational and pedagogical conditions, a four-week thematic module and formative observation indicators are presented. The educational value of theatrical activity is determined by voluntary participation, freedom to choose or change a role, emotional safety, multiple modes of expression, co-creation and post-play reflection rather than by the stage quality of a final performance.*

Practical significance. *The proposed model, thematic module and observation guidelines can be used by preschool teachers, music educators, practical psychologists and students when planning integrated work in a group room, arts area or safe space of a preschool institution. The materials also help distinguish educational drama from therapy: educators may create supportive situations and observe children's participation, but they should not interpret play as a clinical symptom or replace specialised psychological assistance.*

Keywords: theatrical activity, educational drama, social-emotional development, creative agency, older preschool age, improvisation, pedagogical technology, theatrical image-making.

Отримано редколегією / Received: 28.07.2026
Прорецензовано / Revised: 10.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК [373.5.016:81’243]:[37.091.33:316.485.6]
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-64-74

Глінкін А. С.
аспірант кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання
Криворізького державного педагогічного університету
somersonj@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-5555-8696

НАВЧАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МЕДІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано вітчизняні та зарубіжні наукові публікації та навчально-методичні видання, що містять завдання для формування навичок медіації іноземними мовами. Визначено відповідність навчальних завдань видам і підвидам медіації, окресленим у дескрипторах Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: медіація тексту, медіація понять, медіація спілкування. Виявлено переважання завдань на медіацію тексту, зокрема завдання на передавання конкретної інформації й опрацювання тексту. У межах медіації понять переважає співпраця задля конструювання смислів, тоді як фасилітація партнерської взаємодії, керування взаємодією та стимулювання концептуального обговорення представлені меншою мірою. Медіація спілкування загалом репрезентована обмежено.
Ключові слова: медіація, медіативна компетентність, види медіативної діяльності, медіативні стратегії, навчання іноземних мов, навчальні завдання, уроки іноземної мови.

Постановка проблеми. Інтеграція медіації у структуру іншомовної комунікативної компетентності відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР) [4] актуалізує проблему пошуку ефективних засобів формування медіативної компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти. Одним із важливих засобів її розвитку є навчальні завдання, що забезпечують практичне залучення учнів до медіативної діяльності та розвитку вмінь здійснювати медіацію тексту, медіацію понять і медіацію спілкування.

У сучасних науково-методичних дослідженнях представлено завдання, спрямовані на розвиток медіації, однак їх здебільшого не систематизовано за видами й підвидами медіативної діяльності відповідно до ЗЄР, що ускладнює цілеспрямований добір і використання таких завдань у процесі формування медіативної компетентності учнів. Окремі завдання лише частково відповідають дескрипторам медіації, визначеним у ЗЄР, що ускладнює їх використання в освітньому процесі. Крім того, лише в поодиноких студіях розглянуто завдання на формування медіативної компетентності. У зв’язку з цим задля забезпечення системного й поступового розвитку усіх компонентів медіативної компетентності та належного оцінювання загального рівня її сформованості, доцільно проаналізувати завдання, відповідно до кожного виду і підвиду медіації, окреслити їхні сильні і слабкі сторони.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні й методичні засади медіації, видів медіативної діяльності та різновидів медіативних стратегій висвітлено у ЗЄР [4]. Назви підвидів медіативної діяльності в цій статті подано відповідно до термінології ЗЄР. У сучасних наукових і методичних працях з медіації тексту представлено завдання, які можна співвіднести з такими підвидами медіації: передавання конкретної інформації (Р. К’яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3], І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо (I. Pedregosa, A. Sánchez Cuadrado) [10]), пояснення даних (Р. К’яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3], А. Фанара (A. Fanara) [7]), опрацювання тексту (І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо (I. Pedregosa, A. Sánchez Cuadrado) [10], Ю. Лавриш, С. Буга та О. Лакійчук [2]), переклад письмового тексту (О. Долгушева та Т. Кібальнікова [1], С. Коломієць та ін. [8]) і ведення нотаток (Р. К’яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3], І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо (I. Pedregosa, A. Sánchez Cuadrado) [10]). Окремі публікації містять завдання,

зорієнтовані на такі підвиди медіації тексту, як вираження особистої реакції на креативні тексти, включно з художньою літературою та аналіз і критична оцінка креативних текстів, включно з художньою літературою. Ці формулювання вжито як усталені назви підвидів медіативної діяльності, подані у ЗЄР [4]. Такі завдання передбачають висловлення читацьких або глядацьких вражень, інтерпретацію змісту, аргументацію власної оцінки та обговорення художніх або інших креативних текстів (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3], Е. Нуволоні та С. Занетті (E. Nuvoloni, S. Zanetti) [9]).

У працях, присвячених медіації понять, подано завдання, спрямовані на фасилітацію партнерської взаємодії з однолітками (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3]), співпрацю задля конструювання смислів (Б. Дендрінос (B. Dendrinos) [6]), керування взаємодією (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3]) і стимулювання концептуального обговорення (І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо (I. Pedregosa, A. Sánchez Cuadrado) [10]). Медіацію спілкування репрезентовано завданнями, які можна співвіднести з фасилітацією полікультурного простору (О. Долгушева та Т. Кібальнікова [1]), виконанням ролі посередника у неформальних ситуаціях (Р. К'яппіні та Е. Мансур (R. Chiappini, E. Mansur) [3]) і фасилітацією спілкування у делікатних ситуаціях та під час незгоди (І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо (I. Pedregosa, A. Sánchez Cuadrado) [10]).

Окрему групу становлять завдання, у яких функціонально поєднано два або три види медіації. Такі зразки представлено в базі навчальних матеріалів Європейського центру сучасних мов (European Centre for Modern Languages) [13] та у праці Е. Піккардо (E. Piccardo) [11].

Мета статті – проаналізувати навчальні завдання з медіації та класифікувати за підвидами медіативної діяльності відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти задля визначення їхнього методичного потенціалу та подальшого вдосконалення навчально-методичного забезпечення з розвитку медіативної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до ЗЄР [4], *медіація тексту* полягає у передаванні змісту повідомлення особі, для якої його розуміння ускладнене через мовні, культурні, семантичні або технічні бар'єри. До підвидів медіації тексту належать передавання конкретної інформації, опрацювання тексту, переклад, пояснення даних, ведення нотаток, вираження особистої реакції на креативні тексти та їхній аналіз і критична оцінка.

Своєю чергою, у розвідках науковців [12] медіація тексту охоплює різні форми роботи з інформацією, зокрема її відбір, узагальнення, адаптацію та трансформацію згідно з комунікативною ситуацією, при цьому джерелом медіації можуть бути як навчальні, так і автентичні тексти поза межами аудиторії.

Проаналізуємо завдання на медіацію тексту, розглянуті в сучасних лінгводидактичних студіях.

Одним із поширених підвидів медіації тексту є *передавання конкретної інформації,* що передбачає відбір із джерела відомостей, необхідних певному адресатові, та їх передавання в усній або письмовій формі. Так, Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] пропонують урок, у межах якого учні допомагають іноземній парі зрозуміти процедури оформлення медичного страхування, посвідки на проживання та інших бюрократичних документів. Здобувачі здійснюють пошук у різних джерелах, добирають необхідні відомості й пояснюють процедури в рольовій взаємодії з іншомовними співрозмовниками.

Подібну спрямованість має завдання І. Педрегоси та А. Санчеса Куадрадо [10], згідно з яким учасники опрацьовують інформацію з іспаномовного сайту міської ради та повідомляють англомовному другові відомості, необхідні для подорожі. Учні добирають релевантні дані з письмових або цифрових джерел і адаптують їх для адресата, який не може самостійно зрозуміти оригінал. Найвиразнішою є стратегія адаптації мови; за потреби також застосовують спрощення тексту. Методичною перевагою цього типу завдань є чітко визначені джерело, адресат і практична мета, що потребує добору, узагальнення та пояснення інформації відповідно до комунікативної ситуації.

Пояснення даних як підвид медіації тексту передбачає інтерпретацію інформації, поданої у візуальному, графічному або табличному форматі, та її перетворення на зрозуміле для адресата усне чи письмове повідомлення. Учень має виокремити суттєві дані, встановити зв'язки між ними та подати інформацію відповідно до комунікативної мети й потреб адресата [4]. Зокрема, Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] пропонують завдання, спрямоване на аналіз інфографіки про індустрію відеоігор і створення есе для молодіжного журналу. При цьому здобувачі мають пояснити дані та перетворити візуальну інформацію на зв'язний письмовий текст для конкретної аудиторії.

А. Фанара [7] виокремлює завдання, у якому студент пояснює пасажиру зміст посадкового талона, використовуючи щонайменше дві мови. На наш погляд, це завдання має пояснювальний характер, оскільки учасник інтерпретує відомості з візуального документа та подає їх співрозмовникові в доступній формі. Водночас завдання сприяє розвитку плюрилінгвальної компетентності через використання індивідуального мовного репертуару в межах окресленої ситуації.

У нашому розумінні, обидва завдання ґрунтуються на перетворенні візуально організованої інформації у вербальне повідомлення, проте відрізняються формою кінцевого продукту: письмовим есе або усним поясненням. У них реалізовано стратегію *адаптації мови* через добір і пояснення суттєвих даних для адресата, а у завданні А. Фанари – також *спрощення тексту* через вилучення другорядної інформації.

Згідно з ЗЄР, *опрацювання тексту* передбачає добір, осмислення, узагальнення та переформулювання змісту одного або кількох усних, письмових чи аудіовізуальних джерел для іншого адресата. На відміну від передавання конкретної інформації, цей підвид медіації зорієнтований на відтворення основного змісту, логіки або важливих аспектів тексту в адаптованій формі [4].

У контексті вказаного підвиду медіації І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо рекомендують завдання, що поєднують опрацювання тексту і передавання конкретної інформації. Інструкція до завдання може мати такий вигляд: «Ваша молодша сестра має підготувати презентацію про кругообіг води в природі для уроку природознавства іноземною мовою. Допоможіть їй підготувати презентацію і написати короткий виклад основної інформації з підручника з природознавства відповідною іноземною мовою» [10, с. 207]. Відтак в означеному завданні реалізовано стратегію *адаптації* мови через добір і пояснення основної інформації та стратегію *спрощення тексту* через вилучення другорядних відомостей. Перевагою завдання є чітко визначені джерело, адресат, комунікативна мета й кінцевий продукт.

В інструкції до завдання, запропонованій науковцями (Ю. Лавриш, С. Буги та О. Лакійчук) [2], суб'єкти навчання визначають ключові слова й тематичні речення, після чого стискають зміст тексту до одного речення з п'ятьма опорними словами. Вказане завдання розвиває вміння аналізувати, узагальнювати та спрощувати текст, однак відсутність конкретного адресата й подальшого передавання змісту іншій особі не дає підстав розглядати його як завершену медіативну діяльність. Для повнішої реалізації опрацювання тексту доцільно доповнити завдання комунікативною ситуацією, у якій створене повідомлення призначалося б конкретному адресатові.

З огляду на сказане, опрацювання тексту повною мірою відображено у завданнях, де учні не лише узагальнюють зміст джерела, а й адаптують його до потреб конкретного адресата та створюють визначений комунікативний продукт. Основними стратегіями є *адаптація мови*, *спрощення тексту* та, залежно від змісту завдання, *зв'язок із попередніми знаннями*.

Переклад письмового тексту як підвид медіації тексту передбачає передавання іншою мовою змісту письмового джерела в усній або письмовій формі з урахуванням потреб адресата. Така діяльність не зводиться до дослівного відтворення тексту, а охоплює добір релевантної інформації, адаптацію мовних засобів і, за потреби, пояснення культурно маркованих значень [4].

Практично зорієнтований варіант перекладу запропоновано у праці О. Долгушевої та Т. Кібальнікової [1]. Згідно з інструкцією до завдання, українська випускниця пояснює батькам, які не володіють англійською мовою, зміст запитань аплікаційної форми для вступу до американського університету. На наш погляд, завдання реалізує переклад письмового тексту в усній формі, оскільки має чітко визначених адресатів,

інформаційний бар'єр і практичну комунікативну мету. Своєю чергою, стратегії *адаптації мови* та *спрощення тексту* здійснено через добір і пояснення відомостей, необхідних батькам для розуміння змісту документа.

У дослідженні С. Коломієць та ін. [8] в інструкції до завдання запропоновано опрацювати бінарні тексти однакового жанру й тематики англійською та українською мовами, здійснити їх жанровий і концептуальний аналіз, усний і письмовий переклад інформаційних і рекламних текстів з англійської українською і навпаки. Це зорієнтовує учнів не лише на пошук мовних відповідників, а й на врахування жанрових норм, способів вербалізації концептів і комунікативних очікувань адресата. Вважаємо, що у завданнях такого типу провідною є стратегія *структурування складної інформації*, оскільки учні мають співвідносити зміст, жанр і мовне оформлення двох текстів. Водночас у конкретних перекладацьких завданнях доцільно чітко визначати адресата й мету передавання змісту, аби переклад набував завершеного медіативного характеру.

Ведення нотаток як підвид медіації тексту передбачає добір і фіксацію ключової інформації з усного або письмового джерела для її подальшого передавання, відтворення або використання в комунікативній діяльності. Медіативного характеру ця діяльність набуває тоді, коли нотатки слугують не лише засобом індивідуального запам'ятовування, а й основою для інформування іншої особи або створення спільного проєкту [4].

Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] виокремлюють завдання для здобувачів освіти, у межах якого учасники в групах прослуховують різні фрагменти наукового семінару, фіксують ключові положення та обмінюються отриманою інформацією для спільного написання пропущених параграфів незавершеної статті. Ведення нотаток у цьому завданні поєднано з опрацюванням тексту, оскільки учні використовують зафіксовані відомості для створення цілісного письмового продукту. У вказаному типі завдань найвиразніше простежено стратегію *структурування складної інформації* через виокремлення основних положень різних фрагментів семінару, їх зіставлення та логічне поєднання в тексті. Перевагою завдання є чітко визначена мета подальшого використання нотаток і спільний результат діяльності.

Подібне завдання пропонують І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо [10]. Згідно з інструкцією, учень веде нотатки під час перегляду навчального відео, після чого повідомляє його зміст однокласникові, який був відсутній. На нашу думку, такий тип завдань має медіативний характер, оскільки зафіксована інформація призначена для подальшого передавання конкретному адресатові. Натомість конспектування, обмежене індивідуальним запам'ятовуванням матеріалу, доцільно розглядати передусім як підготовчий етап до медіації. Водночас учень має перетворити нотатки на зв'язне пояснення, тому завдання також містить елементи опрацювання тексту. Своєю чергою, стратегії *адаптації мови* та *спрощення тексту* здійснено через добір і пояснення основної інформації, а також вилучення відомостей, не потрібних адресатові.

Вираження особистої реакції на креативні тексти, включно з художньою літературою передбачає вербалізацію власних вражень, емоцій, асоціацій та оцінок, що виникають у процесі сприйняття художнього, аудіовізуального або іншого креативного тексту, для іншого адресата. На відміну від аналітичної роботи з текстом, цей підвид медіації тексту ґрунтується на індивідуальному осмисленні естетичного й емоційного досвіду, яке набуває комунікативної цінності в процесі його представлення [4]. Так, Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] пропонують завдання, де необхідно осмислити власні враження від улюбленого кінофільму та створити коротке відео для тематичного блогу. Важливим аспектом цього завдання є перетворення індивідуального досвіду сприйняття фільму на публічне повідомлення для визначеної аудиторії. Це завдання передбачає урахування стратегій *зв'язку з попередніми знаннями* й *адаптації мови*, оскільки учасники спираються на власний глядацький досвід і добирають мовні засоби відповідно до формату відеоблогу. Відтак перевагою завдання є чітко визначені адресат і кінцевий медіапродукт.

З нашого погляду, *вираження особистої реакції на креативні тексти* може бути реалізовано через усне повідомлення, письмовий відгук або поетапну інтерпретацію художнього твору. У вказаному прикладі учні осмислюють текст крізь призму власних емоцій, асоціацій і культурного досвіду, а результатом стає сформульоване для інших

повідомлення про його особистісне значення. Найважливішою стратегією *є зв'язок із попередніми знаннями*, тоді як *адаптація мови* набуває особливого значення, коли реакцію потрібно оформити відповідно до визначеного формату й аудиторії.

Аналіз та критична оцінка креативних текстів, включно з художньою літературою передбачає інтерпретацію формальних і змістових особливостей твору, формулювання аргументованої оцінки та її представлення іншому адресатові. На відміну від вираження особистої реакції, цей підвид медіації тексту ґрунтується не лише на емоційному відгуку, а й на аналізі художніх образів, композиції, тематики, мовних засобів і соціокультурного виміру тексту [4].

Так, у праці Е. Нуволоні та С. Занетті [9] представлено послідовність завдань, де необхідно визначити образні та метафоричні елементи тексту, запропонувати тлумачення ключових слів, після чого порівняти два твори з урахуванням відомостей про авторів та історичний контекст. Така діяльність сприяє розвитку аналітичних умінь через стратегії *зв'язку із попередніми знаннями* та *структурування складної інформації*. Її перевагою є поступове ускладнення роботи – від первинного тлумачення образів до контекстуального аналізу.

Водночас у наведеному описі доцільно чіткіше визначити форму представлення результатів, адресата критичної оцінки та критерії оцінювання учнівських інтерпретацій, оскільки без цих компонентів завдання є переважно підготовчим етапом до медіативної діяльності.

З огляду на сказане, у межах медіації тексту найчастіше представлено завдання на *передавання конкретної інформації* та *опрацювання тексту*, які формують уміння виокремлювати релевантні відомості, узагальнювати та пояснювати їх конкретному адресату. Завдання у межах підвиду медіації тексту *пояснення даних* представлено дещо обмежено, що може бути пов'язано з труднощами інтерпретування візуальних, графічних або табличних джерел у повідомленні.

З нашого погляду, у завданнях на *переклад письмового тексту* доцільно передбачати передавання змісту як з іноземної мови рідною, так і з рідної мови іноземною, що забезпечує доступ до інформації для різних адресатів. Водночас завдання на *ведення нотаток* набувають медіативного характеру, коли зафіксовану інформацію передають іншій особі або використовують для створення спільного проєкту.

У контексті підвидів медіації тексту *вираження особистої реакції на креативні тексти*, а також їхнього *аналізу і критичної оцінки* завдання представлені поодиноко, оскільки вони передбачають уміння тлумачити художній зміст, аргументувати власну позицію та використовувати відповідні мовні засоби. Найвиразніше в проаналізованих завданнях простежено стратегії *адаптації мови*, *структурування складної інформації* та *спрощення тексту*.

Наступний вид медіативної діяльності **–** *медіація понять* означає спільну навчальну діяльність, під час якої учні уточнюють значення, пояснюють власні міркування та спільно розв'язують проблему [12]. З погляду О. Креанги [5] ефективність вказаного виду медіації залежить від сформованості умінь ставити запитання, аргументувати позицію, реагувати на внесок інших і підтримувати змістовну взаємодію.

Одним із підвидів медіації понять є *фасилітація партнерської взаємодії з однолітками*, яка передбачає підтримку спільної діяльності через уточнення пропозицій, взаємодопомогу, залучення учасників до виконання завдання та спрямування їхньої взаємодії на досягнення спільного результату. Її визначальною ознакою є зосередженість не лише на створенні продукту, а й на забезпеченні продуктивної участі всіх членів групи [4].

Як приклад означеного підвиду медіації, Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] розглядають створення екзаменаційних завдань на словотвір. Зокрема, учні в малих групах опрацьовують вимоги до конструювання тестового завдання, добирають текст, розробляють власне завдання, перевіряють її відповідність критеріям і обмінюються матеріалами з іншими групами.

На нашу думку, домінантною у цьому завданні є *співпраця задля конструювання смислів*, оскільки здобувачі спільно створюють зміст і структуру екзаменаційного завдання. Водночас інструкція до цього завдання не передбачає фасилітаційних ролей і не визначає способів залучення до роботи учнів, які мають труднощі. Відтак

завдання доцільно розглядати як таке, що має потенціал для фасилітації партнерської взаємодії, проте не є її повноцінним зразком. Вказане завдання є ефективним за умови, якщо на етапі взаємоперевірки учасники пояснюють вимоги, надають рекомендації та допомагають одне одному виправити недоліки.

З нашого погляду, найвиразніше у цьому завданні реалізовано стратегію *структурування складної інформації*, оскільки учні мають співвіднести вимоги до тестового завдання з дібраним матеріалом і перетворити їх на цілісний продукт.

Іншим підвидом медіації понять є *співпраця задля конструювання смислів*, що передбачає спільне осмислення проблеми, обмін ідеями, узгодження позицій та створення спільного результату. Її визначальною ознакою є не сама групова форма роботи, а взаємозалежність учасників: кожен із них робить внесок у виконання спільного завдання, а кінцевий продукт або рішення потребує поєднання цих внесків [4]. Так, Б. Дендрінос [6] пропонує усне завдання, у межах якого групи на основі фотографій актуалізують відомості про двох відомих жінок. Представник кожної групи повідомляє результати класу, а учасники інших груп доповнюють їх інформацією, якою володіють. Після цього учні читають короткі тексти про згаданих осіб і спільно обговорюють основні факти, зокрема ті, які не були відомі раніше.

У нашому розумінні, це завдання акцентує на *співпраці задля конструювання смислів*, оскільки спільне розуміння теми формується поступово через стратегію *зв'язку з попередніми знаннями*, обмін інформацією між групами та її уточнення після читання текстів. Водночас опис завдання не передбачає чітко визначеного спільного продукту або узгодженого висновку, для створення якого внесок кожної групи був би необхідним, тому його доцільно розглядати як часткову реалізацію цього підвиду. Для посилення медіативного характеру доцільно запропонувати учням після обговорення спільно створити колективний профіль кожної особи, тематичну хронологію або сформулювати узгоджені висновки про їхній внесок у відповідну сферу діяльності.

У контексті підвиду медіації *керування взаємодією* передбачено цілеспрямовану організацію спільної роботи учнем, якому призначено роль лідера або модератора групи. Такий учень надає інструкції щодо виконання завдання, спрямовує та за потреби переорієнтовує обговорення, стежить за його результативністю, підбиває проміжні підсумки й забезпечує участь усіх членів групи [4]. У зв'язку з цим, Р. К'яппіні та Е. Мансур [3] пропонують завдання, де суб'єкти навчання розглядають проблему з різних позицій, тоді як один учасник виконує роль модератора: спрямовує дискусію, контролює дотримання визначеної послідовності роботи та підсумовує висловлені думки перед переходом до наступної перспективи. Вважаємо, що завдання забезпечує *керування взаємодією*, оскільки функції учня-модератора чітко визначені й безпосередньо пов'язані з організацією групового процесу задля спільного ухвалення рішень.

У межах вказаного завдання відображено стратегію *структурування складної інформації*: лідер групи упорядковує різні погляди на проблему, узагальнює висловлювання учасників і забезпечує послідовний розгляд її аспектів. Відтак перевагою завдання є чіткий розподіл ролей і конкретизація функцій модератора, що відрізняє його від звичайного групового обговорення.

Останній підвид медіації понять – *стимулювання концептуального обговорення* – передбачає призначення вчителем одному з учнів ролі фасилітатора групи, який не пропонує готового рішення, а за допомогою запитань і зворотного зв'язку заохочує інших учасників пояснювати, обґрунтовувати та переглядати власні позиції, порівнювати різні погляди й спільно шукати обґрунтований висновок [4].

І. Педрегоса та А. Санчес Куадрадо [10] пропонують завдання, у якому один із членів групи отримує від учителя правильні відповіді та координує роботу однокласників під час виконання спільної діяльності. Вважаємо, що таке завдання можна пов'язати зі стимулюванням концептуального обговорення за умови, якщо учень не повідомляє готових відповідей, а ставить уточнювальні запитання, спонукає однокласників обґрунтовувати рішення та надає змістовний зворотний зв'язок. Водночас зазначимо, що дії фасилітатора не конкретизовано, тому завдання має потенціал для стимулювання концептуального обговорення, проте без відповідного доопрацювання є ближчим до керування взаємодією.

З огляду на сказане, медіацію понять реалізовано в умовах спільної навчальної діяльності. У відібраних завданнях найчастіше представлено *співпрацю задля конструювання смислів*, оскільки її відносно легко організувати через спільну проблему, розподіл інформації або створення групового продукту, рішення чи висновку. Своєю чергою, *фасилітація партнерської взаємодії з однолітками* відбувається рідше, адже потребує чітко визначених способів взаємної підтримки: уточнення пропозицій, надання рекомендацій, пояснення труднощів, залучення учасників і взаємного зворотного зв'язку. Відповідно, обговорення або взаємоперевірка не є достатньою підставою для віднесення завдання до цього підвиду.

Найменш представленими є завдання на такі підвиди медіації понять – *керування взаємодією* та *стимулювання концептуального обговорення*, оскільки інструкції до них передбачають призначення лідера або фасилітатора групи й чітке визначення його функцій. У першому випадку учень організовує перебіг дискусії, надає інструкції, контролює послідовність дій і забезпечує участь усіх членів групи; у другому – ставить запитання, надає зворотний зв'язок і спонукає однолітків до аргументованого пошуку спільного розв'язання проблеми. Відтак нерівномірна представленість підвидів медіації понять свідчить про потребу розроблення більшої кількості завдань, спрямованих не лише на спільне створення змісту, а й на цілеспрямовану організацію та поглиблення групової взаємодії.

Третім видом медіативної діяльності є *медіація спілкування*, спрямована на забезпечення взаєморозуміння між учасниками комунікації, чиї погляди, соціокультурний досвід, мовленнєві норми або мовні здібності відрізняються. Така діяльність передбачає виявлення емпатії, урахування позицій усіх учасників, пояснення можливих непорозумінь і пошук прийнятного для сторін способу продовження комунікації [12].

Фасилітація полікультурного простору, як підвид медіації спілкування, зорієнтована на створення умов для взаєморозуміння між учасниками, які мають різний культурний досвід, соціокультурні уявлення або комунікативні звички. Її визначальною ознакою є не лише повідомлення фактів про іншу культуру, а й допомога учасникам у співвіднесенні різних поглядів, поясненні культурно зумовлених непорозумінь і виробленні прийнятного для всіх способу подальшої взаємодії [4].

В інструкції до завдання, запропонованого О. Долгушевою і Т. Кібальніковою [1], британський студент за обміном пояснює канадським одногрупникам та інструкторам відмінності між правилами дорожнього руху у Великій Британії та Канаді. На наш погляд, медіативна діяльність завдання полягає в поясненні культурно зумовлених відмінностей, які можуть впливати на поведінку та взаємодію в новому соціокультурному середовищі. Водночас опис завдання не конкретизує, як адресати реагуватимуть на пояснення та чи обговорюватимуть можливі труднощі. З нашої позиції, для посилення взаємодійного компонента доцільно передбачити запитання одногрупників, обговорення можливих непорозумінь або спільне формулювання рекомендацій щодо безпечної поведінки учасників дорожнього руху. У вказаному виді завдань найважливішими є стратегії *зв'язку з попередніми знаннями* та *адаптації мови*, які забезпечують співвіднесення різних культурних позицій і доступне пояснення соціокультурних реалій.

Другий підвид медіації спілкування – *виконання ролі посередника у неформальних ситуаціях* – передбачає надання учнем допомоги двом або кільком співрозмовникам, які не використовують спільну мову та не володіють достатніми мовними ресурсами для взаємодії. Відповідно, у завданнях такого типу посередник передає, переформульовує та пояснює повідомлення сторін, прагнучи забезпечити взаєморозуміння в ситуаціях повсякденного спілкування [4].

Означений підвид медіації спілкування розглянуто також у наукових працях Р. К'яппіні та Е. Мансур [3], які пропонують завдання, де троє учасників моделюють ситуацію неформального спілкування: двоє з них не володіють спільною мовою, тому третій виконує роль двомовного посередника, спілкуючись з одним учасником рідною мовою, а з іншим – англійською. Метою завдання є забезпечення безпосередньої взаємодії між співрозмовниками, а не передавання змісту окремого тексту. У вказаному виді завдань простежено стратегію *адаптації мови*: учень добирає зрозумілі для обох сторін мовні засоби відповідно до їхніх здібностей і потреб, передає зміст

повідомлень, перефразовує та, за потреби, пояснює незрозумілі елементи. Вважаємо перевагою цього завдання чітко визначену роль учня-посередника, залучення співрозмовників до спільного розв'язання комунікативних проблем.

Ще одним підвидом медіації є *фасилітація спілкування у делікатних ситуаціях та під час незгоди*, що акцентує на ролі учня-посередника в налагодженні спілкування для вирішення суперечок між учасниками із різними або протилежними позиціями, сприяння комунікації через збалансоване дослідження їхніх позицій, уточнення потреб, пошук спільних позицій та формулювання нейтральних питань для досягнення угоди [4].

Найбільш репрезентативно цей підвид медіації відображено у завданнях, запропонованих І. Педрегосою та А. Санчесом Куадрадо [10]. Інструкція до завдання передбачає, що у групі з трьох осіб двоє учасників мають протилежні погляди на виконання проєкту з історії, тоді як третій учасник не підтримує жодної зі сторін і допомагає їм досягти компромісу. У нашому розумінні, функція посередника виявляється в уточненні позицій сторін, перефразуванні їхніх аргументів, виявленні спільних інтересів і спрямуванні обговорення до компромісного рішення. Зазначимо, що провідною стратегією цього підвиду медіації є *адаптація мови*, оскільки посередник добирає нейтральні та зрозумілі для обох сторін формулювання. Своєю чергою перевагою вказаної інструкції є чіткий розподіл ролей і конкретна мета посередництва.

З огляду на сказане, у вказаних вище наукових розвідках завдання для *медіації спілкування* представлено досить обмежено, проте завдання, що уналежнено до підвиду медіації спілкування – *фасилітація полікультурного простору* – застосовано достатньо. Така частотність використання завдань свідчить про відсутність суттєвих труднощів під час формулювання інструкцій до завдань. Водночас, завдання для підвиду медіації – *виконання ролі посередника у неформальних ситуаціях* – є менш поширеними, оскільки передбачають чітко визначену роль учня-посередника, що не лише послідовно передає зміст повідомлень, а й переформульовує та пояснює їх відповідно до потреб співрозмовників. Найменшою мірою представлені завдання на підвид медіації – *фасилітація спілкування у делікатних ситуаціях та під час незгоди*, оскільки передбачають створення інструкцій переважно у діловій сфері іншомовного спілкування. Своєю чергою, *адаптація мови* є провідною стратегією для всіх підвидів медіації спілкування.

У межах окремих завдань поєднують два або більше видів медіації, кожен з яких виконує певну комунікативну функцію. Таке поєднання не є окремим видом медіативної діяльності, однак характеризує структуру завдання, у межах якого учні можуть опрацьовувати й передавати зміст усних, письмових або візуальних джерел, спільно створювати новий продукт чи сприяти взаєморозумінню між людьми з різними мовними або соціокультурними ресурсами.

До прикладу, згідно з інструкцією до плану заняття «A visitor from Mexico», який представлено у базі навчальних матеріалів Європейського центру сучасних мов [13], учні пояснюють зміст дорожніх знаків, перекладають і стисло передають інформацію з текстів іншомовному адресатові, занотовують ключові ідеї пісні для подальшого написання газетної статті, а також опрацьовують відео й письмовий текст для створення постера цільовою мовою. На наш погляд, у плані поєднано кілька підвидів медіації тексту, зокрема пояснення даних, переклад письмового тексту, ведення нотаток і опрацювання тексту. Водночас ситуація допомоги іншомовному відвідувачеві в незнайомому соціокультурному середовищі створює умови для фасилітації полікультурного простору. Найвиразніше у плані реалізовано стратегії *адаптації мови*, *спрощення тексту* та *структурування складної інформації*.

Поєднання медіації тексту та медіації понять відображено також у завданнях, розроблених Е. Піккардо, де акцентовано на створенні сучасної версії традиційної казки [11]. Учні обмінюються улюбленими історіями, переказують і зіставляють зміст казок різними мовами, обговорюють їхні наративні та культурні особливості, а потім спільно створюють власний текст і презентують результати. В означених завданнях медіація тексту передбачає опрацювання змісту креативних текстів, їхню інтерпретацію та вираження особистої реакції. Своєю чергою, медіація понять характеризується співпрацею задля конструювання смислів, оскільки створення нової версії казки

потребує узгодження ідей і поєднання внесків учасників. У контексті вказаних видів медіації найважливішими є стратегії *зв'язку з попередніми знаннями*, *адаптації мови* та *структурування складної інформації*.

З огляду на сказане, завдання, де поєднано різні види медіації, мають методичну цінність тоді, коли кожен із них виконує самостійну роль у досягненні спільної комунікативної мети. Так, у першому завданні медіація тексту забезпечує іншомовному адресатові доступ до необхідної інформації та сприяє взаєморозумінню в іншокультурному середовищі, тоді як у другому – опрацювання й творча трансформація текстів є основою для спільного конструювання нового змісту. Для повноцінної організації таких завдань необхідно чітко визначати джерела інформації, адресата, ролі учнів, очікуваний спільний результат і мовленнєві дії, через які відбувається взаємодія.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз наукових публікацій та навчально-методичних видань засвідчив, що формування медіативної компетентності в іншомовній освіті може здійснюватися через використання завдань на медіацію тексту, медіацію понять, медіацію спілкування та поєднання цих видів діяльності.

У проаналізованих матеріалах найширше представлено завдання на медіацію тексту, передусім на передавання конкретної інформації та опрацювання тексту. Для них характерними стратегіями є адаптація мови, спрощення тексту та структурування складної інформації. Серед підвидів медіації понять переважає співпраця задля конструювання смислів, тоді як фасилітацію партнерської взаємодії, керування взаємодією та стимулювання концептуального обговорення виявлено рідше через потребу в чіткому розподілі ролей і спеціально організованій взаємодії. У таких завданнях особливого значення набувають стратегії структурування складної інформації та зв'язок із попередніми знаннями.

Своєю чергою, медіація спілкування представлена найменшою мірою, оскільки передбачає не просто обговорення проблеми, а наявність непорозуміння або незгоди між сторонами та, у відповідних підвидах, нейтрального посередника. Найважливішими стратегіями, реалізованими у межах цього виду медіації є адаптація мови та зв'язок із попередніми знаннями, що забезпечують зрозуміле пояснення позицій і врахування соціокультурного досвіду учасників. Водночас, завдання, у межах яких поєднано різні види медіації, відіграють важливу роль у розвитку медіативних умінь, оскільки поєднують роботу з різними джерелами, адаптацію змісту до потреб адресата та створення спільного результату.

Перспективи подальших досліджень полягають у здійсненні контент-аналізу чинних українських підручників з англійської мови для учнів старших класів.

Список використаних джерел

1. Долгушева О., Кібальнікова Т. Медіативна компетентність у професійно-орієнтованому мовленні студентів, які вивчають англійську мову як фах. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Т. 4. № 51. С. 291–296. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-45

2. Лавриш Ю. Е., Буга С. Ю., Лакійчук О. В. Формування вмінь мовної медіації у цифровому навчальному середовищі у технічних університетах. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Т. 1. №. 41. С. 49–53. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.9

3. Chiappini R., Mansur E. Activities for Mediation: Building Bridges in the ELT Classroom. Peaslake : Delta Publishing, 2021. 184 p.

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.

5. Creanga O. Mediation in English language teaching. *Studia Universitatis Moldaviae.* 2020. P. 81–88. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.4277393

6. Dendrinos B. Collaborative peer learning (CLP) linguistic mediation. *Mediation and Mediation Activities in Communication in Foreign Languages* : Conference of the Faculty of Humanities in Warsaw, SWPS University and Polish Association of Modern Languages (PTN), 15–17 September 2025. Warsaw : SWPS University, 2025. URL: https://swps.pl/images/DOKUMENTY/collaborative-peer-learning-prof-bessie-dendrinos.pdf (дата звернення: 08.07.2026).

7. Fanara A. «Multimédia» : la médiation multilingue dans le cadre d'un projet de stage en entreprise. *Enriching 21st Century Language Education:* The CEFR Companion Volume in Practice / edited by B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, B. Rüschoff. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2022. P. 85–94.

8. Kolomiiets S., Antonenko I., Guryeyeva L., Nazlipinar Subaşi M. D. and Tikan Y. Cognitive and genre approaches in teaching cross-linguistic mediation. *ACNS Conference Series: Social Sciences and Humanities*. 2023. Vol. 3. Article 04006. DOI: https://doi.org/10.55056/cs-ssh/3/04006

9. Nuvoloni E., Zanetti S. The sixth sense for literature: a new pluricultural approach to literary texts as mediation and reaction to literature according to the new descriptors of the CEFR Companion Volume. *Enriching 21st century language education:* the CEFR Companion Volume in practice / edited by B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, B. Rüschoff. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2022. P. 117–133.

10. Pedregosa I., Sánchez Cuadrado A. An action toolkit for language teacher training on mediation. *Enriching 21st Century Language Education:* The CEFR Companion Volume in Practice / edited by B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, B. Rüschoff. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2022. P. 203–214.

11. Piccardo E. Mediation and the plurilingual/pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue*. 2022. Vol. 14, no. 2. P. 24–45. DOI: https://doi.org/10.54103/2037-3597/19568

12. Piccardo E., North B., Goodier T. Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. 2019. Vol. 15, no. 1. P. 17–36. DOI: https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612

13. Teaching materials database. 2023. URL: https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/-Programme-2020-2023/Mediation-in-teaching-and-assessment/materials (дата звернення: 14.07.2026).

References

1. Dolhusheva, O., & Kibalnikova, T. (2022). Mediatyvna kompetentnist u profesiino-oriientovanomu movlenni studentiv, yaki vyvchaiut anhliisku movu yak fakh [Mediative competence in professionally oriented speech of students studying English as a major]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities, 51*(4), 291–296. https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-45 [in Ukrainian].

2. Lavrysh, Yu. E., Buha, S. Yu., & Lakiichuk, O. V. (2021). Formuvannia vmin movnoi mediatsii u tsyfrovomu navchalnomu seredovyshchi u tekhnichnykh universytetakh [Formation of language mediation skills in a digital learning environment at technical universities]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy, 41*(1), 49–53. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.9 [in Ukrainian].

3. Chiappini, R., & Mansur, E. (2021). *Activities for mediation: Building bridges in the ELT classroom*. Delta Publishing. [in English].

4. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing [in English].

5. Creanga, O. (2020). Mediation in English language teaching. *Studia Universitatis Moldaviae*, 81–88. https://doi.org/10.5281/zenodo.4277393 [in English].

6. Dendrinos, B. (2025, September 15–17). *Collaborative peer learning (CLP) linguistic mediation* [Conference presentation]. Mediation and Mediation Activities in Communication in Foreign Languages, SWPS University, Warsaw, Poland. https://swps.pl/images/DOKUMENTY/collaborative-peer-learning-prof-bessie-dendrinos.pdf [in English].

7. Fanara, A. (2022). “Multimédia”: La médiation multilingue dans le cadre d’un projet de stage en entreprise [“Multimedia”: Multilingual mediation within the framework of a company internship project]. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, & B. Rüschoff (Eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume in practice* (pp. 85–94). Council of Europe Publishing [in French].

8. Kolomiiets, S., Antonenko, I., Guryeyeva, L., Nazlipinar Subaşi, M. D., & Tikan, Y. (2023). Cognitive and genre approaches in teaching cross-linguistic mediation. *ACNS Conference Series: Social Sciences and Humanities, 3*, Article 04006. https://doi.org/10.55056/cs-ssh/3/04006 [in English].

9. Nuvoloni, E., & Zanetti, S. (2022). The sixth sense for literature: A new pluricultural approach to literary texts as mediation and reaction to literature according to the new descriptors of the CEFR Companion Volume. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, & B. Rüschoff (Eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume in practice* (pp. 117–133). Council of Europe Publishing. [in English].

10. Pedregosa, I., & Sánchez Cuadrado, A. (2022). An action toolkit for language teacher training on mediation. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, & B. Rüschoff (Eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume in practice* (pp. 203–214). Council of Europe Publishing. [in English].

11. Piccardo, E. (2022). Mediation and the plurilingual/pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue, 14*(2), 24–45. https://doi.org/10.54103/2037-3597/19568 [in English].

12. Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR Companion Volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society, 15*(1), 17–36. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612 [in English].

13. European Centre for Modern Languages. (n.d.). *Teaching materials database*. https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/Mediation-in-teaching-and-assessment/materials [in English].

Hlinkin A.
Ph.D student at the Department of German Language
and Literature with Methods of Teaching,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
somersonj@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-5555-8696

LEARNING TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING MEDIATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Relevance of the study. The inclusion of mediation in foreign language communicative competence in accordance with the CEFR has created a need for effective means of developing learners' mediative competence. Tasks play an important role in this process, as they create practical conditions for developing text, concept and communication mediation. However, methodological publications do not always specify which types and subtypes of mediation are developed by the tasks proposed, and some tasks only partly comply with CEFR mediation descriptors. This limits their informed use in classroom practice.

Main objective of the study. The study aims to analyse mediation tasks and classify them according to the subtypes of mediation activities specified in the CEFR, with a view to identifying their pedagogical potential and further improving instructional materials for the development of mediation competence.

Methodology. The study employed theoretical methods: literature analysis, synthesis, induction and deduction to examine the state of research on developing mediative competence through exercises; systematisation and generalisation to classify tasks according to CEFR mediation descriptors and identify features of their methodological implementation.

Results/findings and conclusion. The analysis showed that text mediation was most frequently represented, especially relaying specific information and processing text. In conceptual mediation, collaboration to construct meaning predominated, while facilitating peer interaction, managing interaction and encouraging conceptual talk occurred less often because they require explicit participant roles and interactional actions. Communication mediation was least represented: a task needed a concrete linguistic, communicative or sociocultural barrier and, in relevant cases, a neutral intermediary. The most recurrent strategies were adapting language, structuring complex information, simplifying text and linking to prior knowledge. Complex tasks were considered valid only when two or three mediation types performed distinct functions within one communicative scenario.

Significance. The proposed criteria can be used to select, classify and improve mediation tasks in foreign language education. They can also support the analysis of foreign language textbooks and the development of a staged task system for mediative competence.

Keywords: mediation, mediative competence, types of mediative activities, mediative strategies, foreign language teaching, learning tasks, foreign language lessons.

Отримано редколегією / Received: 13.08.2026
Прорецензовано / Revised: 22.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 37.091.3:94
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-75-86

Желіба О. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
zhelibao@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7711-874X

Бакка Т. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методології та методики навчання суспільних дисциплін
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
t.v.bakka@udu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9953-0479

Богомаз О. Ю.
доктор філософії з освіти/педагогіки,
старший викладач кафедри методології та методики навчання суспільних дисциплін
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
o.y.bohomaz@udu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-0133-1576

МЕТОД КЕЙСІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОГРАМНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ В ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ

У статті обґрунтовано дидактичний потенціал методу кейсів як засобу формування програмних результатів навчання в історичній освіті. Визначено сутність, принципи й особливості історичного кейсу та його місце серед проблемно-орієнтованих методів навчання. Запропоновано авторську модель застосування кейс-методу, що охоплює історичний контекст, проблемну ситуацію, джерельний комплекс, систему запитань, аналіз альтернатив, аргументацію, рефлексію та оцінювання. Розроблено алгоритм проєктування історичних кейсів на основі зворотного планування, предметно-орієнтовану класифікацію кейсів, матрицю відповідності компонентів історичного кейсу програмним результатам навчання та критерії оцінювання досягнення програмних результатів навчання. Обґрунтовано можливості використання кейсів історичної особи та кейсів історика для розвитку історичного мислення, критичного аналізу джерел, історичної емпатії, аргументаційних умінь і здатності ухвалювати обґрунтовані рішення.
Ключові слова: метод кейсів; історична освіта; програмні результати навчання; компетентнісний підхід; історичне мислення; історична емпатія; критичний аналіз джерел; історичний кейс; проблемне навчання.

Постановка проблеми. Сучасна історична освіта розвивається в межах компетентнісної парадигми, що передбачає переорієнтацію навчального процесу із засвоєння історичних фактів і хронології на формування історичного мислення, дослідницьких умінь та здатності застосовувати історичні знання для розв'язання проблемних ситуацій [4; 19, с. 3–5]. У цих умовах особливого значення набувають методи активного навчання, які забезпечують досягнення програмних результатів навчання (ПРН) через аналіз історичних джерел, аргументоване обговорення альтернатив та ухвалення рішень в умовах історичної невизначеності [4; 11]. Одним із найбільш перспективних серед них є метод кейсів, який поєднує розвиток предметних компетентностей із формуванням навичок критичного мислення, співпраці та історичної емпатії. Водночас у сучасній педагогічній теорії та практиці недостатньо розроблено методичні підходи до конструювання історичних кейсів, безпосередньо зорієнтованих на формування програмних результатів навчання на різних рівнях освіти, що ускладнює забезпечення наступності між середньою та вищою школою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя та практичний досвід застосування кейс-методу в історичній освіті ґрунтуються на фундаментальних розробках Гарвардської школи, зокрема роботах Д. Мосса, які довели високу ефективність переходу від пасивної ретроспекції до активного аналізу історичних подій у «теперішньому часі». Принцип «теперішнього часу» – моделювання ситуації так, ніби учасник не знає подальшого перебігу подій [4; 19, с. 4]. Сучасний науковий дискурс фокусується на дидактичному потенціалі методу для розвитку критичного мислення, навичок самостійного дослідження первинних джерел та здатності до системного розв'язання проблем (Mutawakkil, Columbia CTL) [4; 11; 18, с. 156; 19, с. 6]. Окремий масив публікацій присвячено формуванню через кейси історичної емпатії та уяви, що дає змогу учням глибше розуміти мотивації діячів минулого (К. Перротта, Т. де Льор) [4; 9, с. 28–30; 11; 19, с. 12–14; 20, с. 30–31]. Значний внесок у розроблення інструментарію ухвалення рішень зроблено дослідниками Decision-Forcing Cases (Б. Гудмундссон, М. Хоффман), які пропонують чіткі алгоритми конструювання перерваних наративів [4; 12; 13, с. 5–7; 14; 15; 19, с. 8]. Водночас актуальні дослідження Е. Брей Гібсон та А. Мейджор висвітлюють специфіку реалізації кейс-методу в онлайн-середовищі [6; 17] та через колаборативні групові активності [4; 11; 17].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри таку ґрунтовну базу, у науковій літературі спостерігається певний дефіцит праць, які б системно пов'язували архітектуру історичного кейсу безпосередньо з дескрипторами програмних результатів навчання на різних рівнях освіти, що й зумовлює потребу в нашому дослідженні.

Метою статті є теоретичне обґрунтування дидактичного потенціалу методу кейсів у навчанні історії та розроблення моделі його застосування для цілеспрямованого формування програмних результатів навчання здобувачів базової, профільної середньої та вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**: розкрити сутність, принципи та дидактичні особливості кейс-методу в історичній освіті; охарактеризувати його відмінності від інших проблемно-орієнтованих методів навчання; обґрунтувати взаємозв'язок між структурою історичного кейсу та програмними результатами навчання; запропонувати авторську модель і алгоритм проєктування історичних кейсів; розробити класифікацію історичних кейсів, матрицю відповідності компонентів кейсу програмним результатам навчання, приклади їх практичного використання та критерії оцінювання досягнення результатів навчання в середній і вищій школі.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємопов'язаних наукових методів: *теоретичний аналіз та узагальнення* науково-педагогічної літератури – для вивчення стану розроблення проблеми та окреслення методологічних засад компетентнісного підходу; *системно-структурний підхід* – для обґрунтування та інтеграції восьми компонентів авторської моделі застосування кейс-методу в навчанні історії; *метод моделювання* – для проєктування алгоритму планування, розроблення матриці відповідності програмних результатів навчання елементам кейсу та створення багаторівневих критеріальних шкал оцінювання досягнень здобувачів; *компаративний (порівняльний) аналіз* – для зіставлення сутнісних характеристик, завдань, ролей здобувачів та очікуваних результатів у межах кейсів історичної особи та кейсів історика; а також *метод класифікації та систематизації* – для структурування історичних кейсів за змістовим, освітньо-кваліфікаційним та предметно-орієнтованим критеріями.

Автори засвідчують використання в процесі підготовки роботи інструментів генеративного штучного інтелекту. За повного людського нагляду (відповідно до GAIDeT, 2025) їм було делеговано пошук і систематизацію джерел, вичитування, редагування та перекладу джерел англійською мовою, аналізу даних, вичитування та редагування, реформатування із застосуванням ChatGPT-5.5 (OpenAI, червень 2026 р.) та Gemini 3.6 (Google, Core Update червня 2026 р.). Усі отримані результати перевірені, відредаговані й затверджені автором, який несе повну відповідальність за

зміст і висновки роботи; інструменти ШІ не є авторами та не відповідають за кінцеві результати. Декларація не стосується використання базових засобів перевірки граматики, орфографії та оформлення посилань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кейс-метод в історичній освіті визначається як активна форма навчання, що фокусується на дослідженні конкретних ситуацій (кейсів) і передбачає засвоєння знань через практичну діяльність [4; 8]. Кейс-метод є студентоцентрованою, високоінтерактивною формою навчання, яка перетворює аудиторне заняття на колективний пошук аналітичних рішень для складних проблем, пов'язаних із реальними історичними подіями [4; 10, с. 45]. За влучним висловом професора Д. Мосса, сутність методу полягає у тріаді «кейс, питання та дошка», де наратив забезпечує контекст, питання стимулюють критичне мислення через діалог, а дошка слугує для візуалізації та структурування аргументів у реальному часі [11].

Принципи кейс-методу базуються на засадах діалогу та інструкторської нейтральності, де викладач виступає в ролі «скромного дослідника», ретельно уникаючи нав'язування власних оцінок чи «правильних» відповідей [4; 13, с. 16]. Навчання відбувається через систему послідовних запитань, які змушують здобувачів заглиблюватися в матеріал, перевіряти логіку власних міркувань та реагувати на виклики з боку колег. Ключовим є принцип *«теперішнього часу»*: історія в кейсі переживається як живий процес ухвалення рішень в умовах реальної невизначеності, без допомоги ретроспективного погляду (знання фіналу подій) [11]. Крім того, метод спирається на принципи колаборативного навчання та конструктивізму, де знання конструюється групою через спільний аналіз доказів та координацію різних перспектив для розв'язання «погано структурованих» проблем [4; 18, с. 156; 19].

Характерними ознаками кейс-методу є центральна роль протагоніста – історичної особи, яка опинилася перед складною дилемою, та використання первинних джерел (листів, щоденників, газетних звітів, мап, урядових документів) замість готових наративів підручників [4; 13, с. 5]. Структурно такий підхід базується на *«перерваному наративі»*, що зупиняє розповідь безпосередньо в момент ухвалення рішення, змушуючи здобувачів самостійно зважувати факти та захищати власну позицію до того, як буде розкрито реальний історичний фінал [13, с. 5]. Важливою рисою є неоднозначність історичних ситуацій та орієнтація на дію: кейси відображають складність і неоднозначність історичної реальності, де інформація часто є неповною або суперечливою, що вимагає від здобувачів не просто опису, а формулювання обґрунтованого плану дій [8, с. 95; 11]. Це сприяє розвитку історичної емпатії – здатності розуміти мотивації, почуття та цінності людей минулого з урахуванням історичного контексту їхньої діяльності [9, с. 30; 20, с. 31].

Використання кейс-методу в навчанні історії створює умови для комплексного розвитку предметних і загальних компетентностей здобувачів освіти. Аналіз історичних дилем спонукає їх інтерпретувати джерела, зіставляти альтернативні пояснення подій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та аргументовано обґрунтовувати власні висновки [11, с. 51]. Робота з історичними ситуаціями сприяє формуванню історичної емпатії, оскільки учасники навчання аналізують події з позиції їхніх сучасників, а не крізь призму відомого результату [4; 9, с. 1, 3]. Дискусійний характер кейсів розвиває навички аргументації, академічної комунікації та командної взаємодії [8; 11, с. 51; 17, с. 156, 158]. Систематичне використання різних типів історичних джерел формує вміння критично оцінювати інформацію, виявляти упередження, зіставляти свідчення та будувати власну історичну інтерпретацію [19, с. 34–35]. Процес ухвалення рішень стає центральним операційним елементом, оскільки метод зосереджується на «перерваному наративі», змушуючи учнів брати на себе відповідальність за вибір у ситуаціях реальної історичної невизначеності [11, с. 51]. Ефективність навчання суттєво підвищується завдяки командній роботі, де спільний пошук розв'язання «погано структурованих» проблем сприяє розвитку навичок лідерства, взаємодії та здатності конструювати знання в колаборативному середовищі [4].

На відміну від стандартних задач або історичних задач, які переважно орієнтовані на пошук заздалегідь визначеної «правильної» відповіді в тексті чи перевірку знання фактів, історичний кейс не пропонує готових рішень і стимулює багатоперспективний аналіз. На відміну від проєктів, які зазвичай передбачають самостійне виявлення проблеми та тривалий процес реалізації її вирішення, кейс фокусується на інтенсивній інтерактивній дискусії навколо вже ідентифікованої поворотної точки історії для рефлексивного порівняння реального фіналу зі стратегіями, запропонованими здобувачами [4; 8, с. 95].

Проєктування історичного кейсу доцільно здійснювати відповідно до програмних результатів навчання, які визначають очікувані та вимірювані досягнення здобувачів освіти. На відміну від навчальних цілей, що відображають педагогічний задум окремого заняття [4; 11, с. 51], результати навчання характеризують те, що учень або студент здатний продемонструвати після завершення роботи з кейсом. Компетентності при цьому виступають ширшими інтегрованими характеристиками знань, умінь, способів мислення та ставлень, визначених освітніми стандартами [1; 2; 3; 11, с. 51], тоді як програмні результати навчання конкретизують їх через спостережувані й оцінювані дії здобувача [19, с. 34]. Саме тому ефективність історичного кейсу визначається не складністю запропонованої ситуації, а тим, наскільки його структура забезпечує досягнення визначених програмних результатів навчання та створює умови для розвитку історичного мислення, дослідницьких умінь і здатності ухвалювати обґрунтовані рішення [4; 11, с. 51]. Такий підхід дає змогу інтегрувати когнітивні аспекти аналізу з афективними елементами історичної емпатії, перетворюючи освітній процес на цілеспрямоване формування готовності випускника до ухвалення обґрунтованих рішень у ситуаціях реальної соціальної та професійної невизначеності [9, с. 1; 19, с. 34].

Авторська модель застосування кейс-методу в історичній освіті базується на системній інтеграції восьми ключових компонентів:

1. Історичний контекст створює необхідне «панорамне тло» подій і дає змогу учням локалізувати проблему в часі та просторі.

2. Центральне місце займає проблемна ситуація, побудована як «перерваний наратив» навколо ключової історичної дилеми, де протагоніст постає перед реальною невизначеністю, без можливості скористатися знанням подальшого перебігу подій.

3. Для розв’язання ситуації використовується розширений джерельний комплекс, що поєднує первинні документи та аналітичні вторинні матеріали, стимулюючи самостійні дослідницькі навички здобувачів.

4. Процес пізнання спрямовується через систему запитань, які спонукають до глибокого аналізу контексту, перевірки логіки міркувань та виявлення прихованих упереджень у свідченнях.

5. Учні мають самостійно ідентифікувати та зважити можливі альтернативи рішень, розглядаючи історію як варіативний процес, а не як наперед визначений і неминучий сценарій.

6. Ключовим операційним етапом взаємодії є аргументація, де обрана стратегія логічно обґрунтовується та захищається на основі доказів у ході інтенсивної групової дискусії.

7. Завершується цикл фазою рефлексії, що передбачає метакогнітивне осмислення процесу ухвалення рішень та порівняння власних висновків із реальним історичним фіналом (В-кейсом), якщо він є.

8. Цілісність моделі забезпечує системне оцінювання з використанням чітких критеріїв і рубрик, що дають змогу об’єктивно виміряти прогрес у розвитку критичного мислення, навичок роботи з інформацією та історичної емпатії.

Алгоритм розроблення ефективного історичного кейсу базується на принципах *«зворотного планування»*, де вихідною точкою є чітке визначення програмних результатів навчання та відповідних їм компетентностей, що відповідають державним освітнім стандартам. Наступним кроком є ідентифікація навчальної проблеми, яка в історичному контексті зазвичай фокусується на виборі протагоніста та конкретної

точки ухвалення рішення, де особа/особи постає/постають перед реальною невизначеністю [12-16]. Для операціоналізації цієї проблеми розробник формує джерельний комплекс, ретельно відбираючи первинні документи та вторинні матеріали, які забезпечують фактологічну насиченість наративу, але не розкривають фінальний результат подій. На основі цих джерел проектується система завдань та послідовність запитань, які стимулюють здобувачів аналізувати контекст, зіставляти докази та формулювати власні варіанти рішень. Об'єктивність вимірювання прогресу забезпечується через розроблення критеріїв оцінювання, що дають змогу оцінити як когнітивні аспекти (аналіз фактів), так і афективні елементи (рівень історичної емпатії) [19, с. 4–6]. Завершальним етапом алгоритму є фаза рефлексії, яка передбачає аналіз результатів застосування кейсу з метою їх урахування під час розроблення наступних кейсів [11].

Історичні кейси можуть бути класифіковані за кількома критеріями. За змістом вони поділяються на політичні (аналіз державного управління, влади, реформ, політичних конфліктів), соціальні (дослідження суспільних відносин, соціальних груп і повсякденного життя), культурні (розгляд розвитку освіти, науки, мистецтва, релігії та культурної спадщини) і міжнародні (вивчення дипломатії, міжнародних відносин, війн та інтеграційних процесів) [7]. За рівнем освіти доцільно виділяти базові кейси, адаптовані до навчальних потреб учнів базової середньої школи; профільні, орієнтовані на поглиблене вивчення історії у старшій школі; та університетські, які характеризуються високим рівнем складності, використанням історіографічних дискусій, комплексного аналізу джерел і дослідницьким характером завдань.

Проте, на нашу думку, важливо виділити предметно-орієнтовану класифікацію історичних кейсів (табл.1), яка ґрунтується на тому, чия діяльність є об'єктом аналізу. Такий підхід дає змогу розмежовувати пізнання історичного процесу та пізнання процесу історичного дослідження.

Таблиця 1

Класифікація історичних кейсів

Критерій	Кейс історичної особи / осіб	Кейс історика / історикині / істориків
Об'єкт аналізу	Діяльність історичних діячів, соціальних груп, учасників історичних подій	Діяльність історика як дослідника минулого, інтерпретація історичних фактів
Предмет дослідження	Історичні події, рішення, мотиви, наслідки діяльності історичних акторів	Історіографічні концепції, методологія, робота з джерелами, наукові дискусії
Основне навчальне запитання	«Чому історична особа діяла саме так і які наслідки це мало?»	«Чому історики по-різному пояснюють один і той самий факт?»
Тип проблемної ситуації	Ухвалення історичного рішення в конкретних умовах	Вибір методів дослідження, оцінка джерел, формування історичної інтерпретації
Роль здобувачів	Аналізують мотиви, альтернативи, прогнозують наслідки, ухвалюють рішення від імені історичної особи	Аналізують історичні джерела, порівнюють концепції, аргументують власну історичну інтерпретацію
Домінуючі методи роботи	Реконструкція подій, рольова дискусія, моделювання ухвалення рішень, аналіз альтернатив	Історіографічний аналіз, критика джерел, порівняння концепцій, академічна дискусія
Провідні результати навчання	Розуміння причинно-наслідкових зв'язків, історичної емпатії, багатоваріантності історичного розвитку	Формування історичного мислення, інформаційної грамотності, навичок критичного аналізу історичних джерел

Джерело: розроблено авторами.

Отже, запропонована предметно-орієнтована класифікація дає змогу розмежувати два взаємодоповнювальні напрями історичного пізнання. Якщо кейс історичної особи моделює процес ухвалення рішень безпосередніми учасниками історичних подій і спрямований на реконструкцію історичної реальності, то кейс історика переносить увагу на процес створення історичного знання, аналіз джерел, методологію дослідження та оцінювання різних історіографічних інтерпретацій. Використання обох типів кейсів забезпечує комплексний розвиток історичного мислення: від розуміння причин, перебігу й наслідків історичних подій до усвідомлення принципів наукового пізнання минулого.

З позицій компетентнісного підходу обидва типи кейсів забезпечують формування різних груп програмних результатів навчання. Кейси історичної особи насамперед сприяють розвитку вмінь аналізувати історичні процеси, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати альтернативи історичного розвитку та прогнозувати можливі наслідки прийнятих рішень. Натомість кейси історика орієнтовані на формування дослідницької компетентності, навичок критичного аналізу історичних джерел і наукових концепцій, аргументованого обговорення історіографічних проблем та рефлексії щодо природи історичного знання. Поєднання цих двох типів кейсів забезпечує цілісне формування предметної історичної компетентності здобувачів освіти.

Формування програмних результатів навчання засобами історичних кейсів ґрунтується на системному взаємозв'язку між структурою кейсу та видами навчальної діяльності здобувачів освіти [19, с. 15–18]. Кожен компонент кейсу – проблемна ситуація, історичний контекст, джерельний комплекс, система запитань, групова дискусія, аргументація та рефлексія – спрямований на розвиток конкретних умінь і способів діяльності [11]. Такий підхід забезпечує цілеспрямоване формування історичного мислення, критичного аналізу інформації та історичної емпатії [9, с. 28–30], а також дає змогу добирати адекватні критерії оцінювання й об'єктивно визначати рівень досягнення програмних результатів навчання за допомогою рубрик, аналітичних звітів і засобів рефлексії [4].

Визначимо матрицю відповідності ПРН та компонентів історичного кейсу.

Таблиця 2

Матриця відповідності ПРН та компонентів історичного кейсу

ПРН (приклад)	Елемент кейсу	Діяльність учнів	Спосіб оцінювання
Ухвалювати обґрунтовані рішення в умовах реальної історичної невизначеності	Проблемна ситуація	Аналіз альтернатив, вибір стратегії дії, захист позиції у діалозі	Оцінювальний звіт за кейсом (позиція, аргументи, план дій)
Аналізувати та синтезувати інформацію з розрізнених первинних джерел	Джерельний комплекс (первинні документи, листи, мапи)	Координація свідчень, виявлення упереджень, контекстуальна інтерпретація фактів	Графічні органайзери, документні завдання
Виявляти історичну емпатію та розуміти перспективи діячів минулого	Постать історичного протагоніста та контекст епохи	Рольове моделювання («взути черевики» діяча), аналіз мотивацій	П'ятирівнева рубрика емпатії К. Перротти
Ефективно співпрацювати в команді та вести конструктивну дискусію	Діалог та візуалізація аргументів на дошці	Виконання рольових функцій у групі (лідер, секретар), спільне розв'язання проблем	Рубрика оцінювання групової взаємодії, рефлексивні есе

Джерело: розроблено авторами.

Визначимо приклади кейсів (табл. 3):

Таблиця 3

Приклади кейсів

Критерій	Кейс історичної особи / осіб	Кейс історика / історикині / істориків
Назва кейсу	Чи мав Богдан Хмельницький альтернативу Переяславській угоді 1654 року?	Чому історики по-різному оцінюють Переяславську раду 1654 року?
Проблемна ситуація	На початку 1654 р. Гетьманщина перебувала у складному військово-політичному становищі. Війна з Річчю Посполитою тривала, союз із Кримським ханством виявився ненадійним, а міжнародне визнання козацької держави залишалося невизначеним. Перед Богданом Хмельницьким постає проблема вибору подальшої зовнішньополітичної стратегії.	Незважаючи на однаковий комплекс історичних джерел, українські, польські, російські та західні історики пропонують різні інтерпретації значення Переяславської ради. Одні розглядають її як військово-політичний союз, інші – як васальну залежність, персональну унію або початок інкорпорації Гетьманщини до Московської держави.
Матеріали кейсу	Уривки з «Березневих статей», листування Б. Хмельницького, документи московського уряду, польські дипломатичні повідомлення, карти воєнних дій, статистичні дані про військові ресурси сторін.	Фрагменти праць Михайла Грушевського, В'ячеслава Липинського, Ореста Субтельного, Сергія Плохія, уривки з першоджерел, сучасні історіографічні статті.
Завдання для здобувачів освіти	• визначити чинники, що впливали на рішення гетьмана; • оцінити можливі альтернативи (продовження союзу з Кримом, переговори зі Швецією чи Османською імперією, укладення союзу з Московським царством); • обґрунтувати власне рішення від імені історичного діяча; • спрогнозувати короткострокові та довгострокові наслідки обраної стратегії.	• порівняти аргументи різних істориків; • визначити, які джерела використовує кожен автор; • встановити вплив методології та історичного контексту на інтерпретацію подій; • сформулювати власний висновок щодо найбільш аргументованої концепції.

Джерело: розроблено авторами.

Для оцінки роботи здобувачів варто використати чотирирівневу шкалу (1 – початковий, 2 – базовий, 3 – достатній, 4 – високий), яку можна перевести в інші види шкал залежно від системи оцінювання. За цим зразком можна розробити критерії оцінювання конкретних результатів навчання.

Таблиця 4

Критерії оцінювання результатів навчання

Критерій	1 рівень (початковий)	2 рівень (базовий)	3 рівень (достатній)	4 рівень (високий)
1	2	3	4	5
Знання	Відтворює окремі історичні факти без розуміння їх взаємозв'язку; допускає суттєві помилки.	Відтворює основний зміст подій, понять і персоналій, але пояснення є фрагментарними.	Демонструє цілісне знання історичного матеріалу, правильно використовує історичні поняття й факти.	Демонструє системне та глибоке знання теми, інтегрує матеріал з інших історичних періодів і дисциплін.

Продовження таблиці 4

1	2	3	4	5
Аналіз	Описує події без встановлення причинно-наслідкових зв'язків.	Визначає окремі причини й наслідки, але аналіз є поверховим.	Аналізує історичну ситуацію, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, порівнює альтернативи.	Комплексно аналізує історичну проблему, виявляє взаємозв'язки між політичними, соціальними, економічними та культурними чинниками, оцінює альтернативні сценарії розвитку подій.
Аргументація	Висловлює власну думку без доказів або спирається на емоційні судження.	Наводить окремі аргументи, однак вони не завжди логічні або достатньо обґрунтовані.	Будує логічну аргументацію, підтверджуючи її історичними фактами та прикладами.	Формує переконливу, логічно завершену аргументацію, критично оцінює контраргументи та обґрунтовує власну позицію на основі джерел і наукових підходів.
Використання джерел	Використовує джерела формально або не розрізняє їх видів.	Аналізує окремі джерела, але без критичної оцінки їх походження та достовірності.	Використовує різні типи історичних джерел, оцінює їх інформативність і підтверджує ними висновки.	Критично аналізує та зіставляє різнотипні джерела, визначає їх авторство, мету створення, упередженість і межі використання, інтегрує джерельну інформацію у власну аргументацію.
Історичне мислення	Сприймає історію як сукупність фактів, не враховує історичний контекст.	Частково враховує історичний контекст, але оцінює події переважно з позицій сучасності.	Аналізує події в історичному контексті, розуміє багатофакторність історичного розвитку та множинність інтерпретацій.	Демонструє сформоване історичне мислення: враховує контекст епохи, історичну перспективу, багатоваріантність розвитку подій, відрізняє історичні факти від їх інтерпретацій та усвідомлює специфіку історичного пізнання.
Комунікація	Викладає думки неструктуровано, історичну термінологію використовує неправильно.	Передає основний зміст, але аргументація й структура відповіді недостатньо послідовні.	Чітко, логічно та послідовно викладає думки, коректно використовує історичну термінологію, бере участь у дискусії.	Переконливо презентує результати аналізу, веде академічну дискусію, аргументовано реагує на запитання й контраргументи, дотримується норм наукової комунікації.

Джерело: розроблено авторами.

Системна реалізація кейс-методу в навчанні історії передбачає активне застосування інструментів самооцінювання, що забезпечують розвиток метакогнітивних навичок учнів та глибше засвоєння історичного змісту [11; 19, с. 21]. Важливим складником проєктування є використання чек-листів або вбудованих питань для самоперевірки, які допомагають студентам самостійно контролювати рівень розуміння первинного фактологічного матеріалу та джерельного контексту перед фазою ухвалення ключових рішень [4; 8, с. 97; 11]. Особливе значення має фаза рефлексії, що реалізується через різноманітні евалюативні вправи, такі як «есе одним словом», ведення рефлексивних журналів [16; 17, с. 156–158] або заповнення «вихідних квитків», що дає змогу учням критично переосмислити власну стратегію дій, проаналізувати глибину історичної емпатії та порівняти персональний вибір із реальним фіналом історичних подій [4; 9, с. 28–30; 19, с. 15–16]. Характер навчання у співпраці посилюється через механізм взаємооцінювання, де учасники груп оцінюють індивідуальний внесок кожного у розв'язання проблеми та рівень аргументації колег, що стимулює відповідальність, допомагає збалансувати навантаження в команді та забезпечує об'єктивне вимірювання прогресу в розвитку комунікативних та аналітичних спроможностей випускника [4; 6, с. 51; 11].

Аналіз наукових досліджень і педагогічної практики свідчить, що кейс-метод має значний дидактичний потенціал для навчання історії. Його використання підвищує пізнавальну активність здобувачів освіти, сприяє розвитку критичного та історичного мислення, умінь працювати з різними типами історичних джерел, аргументовано відстоювати власну позицію й ефективно взаємодіяти під час розв'язання складних проблемних ситуацій [5, с. 34; 7; 18, с. 155]. Разом із тим застосування історичних кейсів потребує значних витрат часу на їх підготовку [15, с. 6], належної методичної підготовки викладача як модератора навчальної дискусії та ретельного добору матеріалів для мінімізації ризику надмірного спрощення історичних процесів [10, с. 45].

Висновки. Проведене дослідження теоретично обґрунтовує потенціал запропонованої моделі застосування методу кейсів як інструменту компетентнісно орієнтованого навчання історії, що забезпечує цілеспрямоване формування програмних результатів навчання в середній та вищій школі. Визначено взаємозв'язок між структурою історичного кейсу та програмними результатами навчання, що дало змогу запропонувати авторську модель його застосування, алгоритм проєктування на основі принципу зворотного планування, предметно-орієнтовану класифікацію історичних кейсів, матрицю відповідності компонентів кейсу програмним результатам навчання та критерії оцінювання їх досягнення.

Практична цінність дослідження полягає у можливості використання запропонованих методичних розробок учителями історії закладів загальної середньої освіти, викладачами закладів вищої освіти, авторами навчальних програм і підручників для проєктування навчання, орієнтованого на досягнення вимірюваних програмних результатів.

Перспективи подальших досліджень убачаються в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі застосування кейс-методу, розробленні цифрових історичних кейсів із використанням технологій штучного інтелекту, інтеграції матеріалів локальної історії в кейсове навчання, а також створенні відкритого банку історичних кейсів для різних рівнів загальної середньої та вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. *Офіційний вісник України.* 2020. № 81. Ст. 2613. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 21.08.2026).

2. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 25 лип. 2024 р. № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF (дата звернення: 21.08.2026).

3. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 27 берез. 2025 р. № 512. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-rozroblennia-standartiv-vyshchoi-osvity (дата звернення: 21.08.2026).

4. About – Case Method Project. Harvard Business School. URL: https://www.hbs.edu/case-method-project/about/Pages/default.aspx (дата звернення: 21.08.2026).

5. Addison J. Building Relevancy and Engagement through Case-Based Learning in English Studies. Prompt: *A Journal of Academic Writing Assignments*. 2026. Vol. 10, No. 1. P. 31–39. DOI: https://doi.org/10.31719/pjaw.v10i1.183

6. Bray Gibson E., Johnston M., Gooding H. et al. Delivering Case Method Teaching Through Online Platforms. *Educational Designer.* 2020. Vol. 4, No. 13. Article 51. URL: http://www.educationaldesigner.org/ed/volume4/issue13/article51/ (дата звернення: 21.08.2026).

7. Case Method Institute. Discussion-Based Learning for High School History & Civics. URL: https://www.cmi.org/ (дата звернення: 21.08.2026).

8. Case Method Teaching and Learning. Columbia Center for Teaching and Learning. 2019. URL: https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/case-method/ (дата звернення: 21.08.2026).

9. de Leur T., van Boxtel C., Huijgen T. 'No, no, the Cold War was not that dramatic': A case study on the use of a drama task to promote Dutch secondary school students' historical imagination. *History Education Research Journal.* 2021. Vol. 18, No. 1. P. 28–45. DOI: https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.03

10. Foran J. The Case Method and the Interactive Classroom. *Thought & Action: The NEA Higher Education Journal*. 2001. P. 41–50.

11. Gill-Simmen L., Xiao L., Panteli N. Effective Strategies for Student Engagement with the Case Method. Harvard Business Publishing Education. 2025. March 13. URL: https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/effective-strategies-student-engagement-case-method (дата звернення: 21.08.2026).

12. Gudmundsson B. Creating Decision Forcing Cases: The Combat Case Study Method. Wavell Room. 2018. URL: https://wavellroom.com/2018/12/13/decision-forcing-cases-combat-case-study/ (дата звернення: 21.08.2026).

13. Gudmundsson B. Decision-Forcing Cases. Quantico, VA : Marine Corps University, 2020. 45 p.

14. Gudmundsson B. How to Make a Decision-Forcing Case: The Military Memoir Method. Wavell Room. 2018. URL: https://wavellroom.com/2018/10/16/how-to-make-a-decision-forcing-case/ (дата звернення: 21.08.2026).

15. Hoffman M. Developing a Decision-Forcing Case. The Maneuverist. 2023. URL: https://www.themaneuverist.org/post/developing-a-decision-forcing-case-by-captain-madeline-hoffman-usmc (дата звернення: 21.08.2026).

16. How to Use This Case Study: A Guide for Students and Teachers. American Historical Association (AHA). 2000. URL: https://www.historians.org/resource/how-to-use-this-case-study-a-guide-for-students-and-teachers/ (дата звернення: 21.08.2026).

17. Major A., Viswanathan R. Create a case method group activity to engage students in critical thinking. *Teaching Online Pedagogical Repository.* Orlando, FL : University of Central Florida, 2019. URL: https://topr.online.ucf.edu/create-case-method-group-activity-engage-students-critical-thinking/ (дата звернення: 21.08.2026).

18. Mutawakkil M. The Effectiveness of Case-Based History Learning in Developing Students' Research and Problem-Solving Skills. *The Eastasouth Journal of Learning and Educations.* 2024. Vol. 2, No. 03. P. 155–160. DOI: https://doi.org/10.58812/esle.v2i03.361

19. Perrotta K. Activities and Assessment Using Historical Empathy: Virtual Educator Workshop Session 3. National Women's History Museum ; Mercer University, 2022. 21 p.

20. Perrotta K. "A Wholesome Verdict:" Using Historical Empathy Strategies to Analyze Elizabeth Jennings v. The Third Avenue Railway Company. *Social Education.* 2022. Vol. 86, No. 1. P. 47-56. DOI: https://doi.org/10.66392/003777222835025241

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No. 898 vid 30.09.2020 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898 of September 30, 2020] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (accessed: 21.08.2026) [in Ukrainian].

2. Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity [State Standard of Profile Secondary Education]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No. 851 vid 25.07.2024 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 851 of July 25, 2024] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF (accessed: 21.08.2026) [in Ukrainian].

3. Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity [Methodological recommendations on the development of higher education standards]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy No. 512 vid 27.04.2025 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 512 of April 27, 2025]. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-rozroblennia-standartiv-vyshchoi-osvity (accessed: 21.08.2026) [in Ukrainian].

4. About – Case Method Project. Harvard Business School. URL: https://www.hbs.edu/case-method-project/about/Pages/default.aspx (accessed: 21.08.2026) [in English].

5. Addison, J. (2026). Building Relevancy and Engagement through Case-Based Learning in English Studies. *Prompt: A Journal of Academic Writing Assignments*, 10, 1, 31–39. https://doi.org/10.31719/pjaw.v10i1.183 [in English].

6. Bray Gibson, E., Johnston, M., Gooding, H. et al. (2020). Delivering Case Method Teaching Through Online Platforms. *Educational Designer*, 4, 13, 51. URL: http://www.educationaldesigner.org/ed/volume4/issue13/article51/ (accessed: 21.08.2026) [in English].

7. Case Method Institute. Discussion-Based Learning for High School History & Civics. URL: https://www.cmi.org/ (accessed: 21.08.2026) [in English].

8. Case Method Teaching and Learning. (2019). Columbia Center for Teaching and Learning. URL: https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/case-method/ (accessed: 21.08.2026) [in English].

9. de Leur, T., van Boxtel, C. &Huijgen, T. (2021). 'No, no, the Cold War was not that dramatic': A case study on the use of a drama task to promote Dutch secondary school students' historical imagination. *History Education Research Journal*, 18, 1, 28–45 https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.03 [in English].

10. Foran, J. (2001). The Case Method and the Interactive Classroom. *Thought & Action: The NEA Higher Education Journal,* 41–50 [in English].

11. Gill-Simmen, L., Xiao, L. & Panteli, N. (2025). Effective Strategies for Student Engagement with the Case Method. Harvard Business Publishing Education. 13 March URL: https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/effective-strategies-student-engagement-case-method (accessed: 21.08.2026) [in English].

12. Gudmundsson, B. (2018). Creating Decision Forcing Cases: The Combat Case Study Method. *Wavell Room*. URL: https://wavellroom.com/2018/12/13/decision-forcing-cases-combat-case-study/ (accessed: 21.08.2026) [in English].

13. Gudmundsson, B. (2020). Decision-Forcing Cases. Marine Corps University, Quantico, VA [in English].

14. Gudmundsson, B. (2018). How to Make a Decision-Forcing Case: The Military Memoir Method. *Wavell Room*. URL: https://wavellroom.com/2018/10/16/how-to-make-a-decision-forcing-case/ (accessed: 21.08.2026) [in English].

15. Hoffman, M. (2023). Developing a Decision-Forcing Case. *The Maneuverist*. URL: https://www.themaneuverist.org/post/developing-a-decision-forcing-case-by-captain-madeline-hoffman-usmc (accessed: 21.08.2026) [in English].

16. (2000). How to Use This Case Study: A Guide for Students and Teachers. American Historical Association (AHA). URL: https://www.historians.org/resource/how-to-use-this-case-study-a-guide-for-students-and-teachers/ (accessed: 21.08.2026) [in English].

17. Major, A. & Viswanathan, R. (2019). Create a case method group activity to engage students in critical thinking. *Teaching Online Pedagogical Repository*. Orlando, FL: University of Central Florida. URL: https://topr.online.ucf.edu/create-case-method-group-activity-engage-students-critical-thinking/ (accessed: 21.08.2026) [in English].

18. Mutawakkil, M. (2024). The Effectiveness of Case-Based History Learning in Developing Students' Research and Problem-Solving Skills. *The Eastasouth Journal of Learning and Educations,* 2, 03. 155–160. https://doi.org/10.58812/esle.v2i03.361 [in English].

19. Perrotta, K. (2022). Activities and Assessment Using Historical Empathy: Virtual Educator Workshop Session 3. National Women's History Museum; Mercer University [in English].

20. Perrotta, K. (2022). "A Wholesome Verdict:" Using Historical Empathy Strategies to Analyze Elizabeth Jennings v. The Third Avenue Railway Company. *Social Education,* 86, 1. 47–56. https://doi.org/10.66392/003777222835025241 [in English].

Zheliba O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of World History
and International Relations
Nizhyn Mykola Gogol State University
zhelibao@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7711-874X

Bakka T.
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Education)
Associate Professor at the Department of Methodology
and Methods of Teaching Social Sciences
Dragomanov Ukrainian State University
t.v.bakka@udu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9953-0479

Bohomaz O.
Doctor of Philosophy (PhD)
Senior Lecturer at the Department of Methodology
and Methods of Teaching Social Sciences
Dragomanov Ukrainian State University
bohomaz@udu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-0133-1576

THE CASE METHOD AS A TOOL FOR DEVELOPING PROGRAM LEARNING OUTCOMES IN HISTORY EDUCATION

Relevance of the study. The study addresses the problem of designing historical cases that are systematically aligned with program learning outcomes in history education at the secondary and higher education levels.
Main objective of the study. The aim is to substantiate the didactic potential of the case method and to develop a model for its purposeful application to the development of program learning outcomes.
Methodology. The study uses theoretical analysis and synthesis of scientific and pedagogical literature, a systems-structural approach, comparative analysis, classification and systematization, and pedagogical modeling. The study establishes the essential principles and didactic features of a historical case and clarifies its place among problem-based learning methods.
Results/findings and conclusions. The main results include an original eight-component model of case-based history teaching comprising historical context, a problem situation, a source complex, a system of questions, analysis of alternatives, argumentation, reflection, and assessment. A backward-design algorithm for developing historical cases, a subject-oriented classification, a matrix linking case components to program learning outcomes, and assessment criteria are also proposed. Two complementary types of cases are distinguished: historical-figure cases, which focus on historical decision-making and the analysis of alternatives, and historian cases, which focus on source criticism, historiographical interpretations, and the construction of historical knowledge. The proposed approach creates conditions for developing historical thinking, critical source analysis, historical empathy, argumentation, collaborative skills, and the ability to make reasoned decisions under conditions of historical uncertainty.
Significance. The practical value of the study lies in the applicability of the proposed framework to the design of competence-based history education by secondary school teachers, university instructors, and curriculum and textbook developers.
Keywords: case method; history education; program learning outcomes; competence-based approach; historical thinking; historical empathy; critical source analysis; historical case; problem-based learning.

Отримано редколегією / Received: 07.08.2026
Прорецензовано / Revised: 18.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 373.3.091.26:37.091.39
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-87-98

Іванова Д. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
delfy323@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0040-9263

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ ДО РОЗРОБЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

У статті теоретично обґрунтовано організаційно-дидактичні засади залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання в умовах реалізації компетентнісної моделі початкової освіти. Доведено, що спільне визначення критеріїв оцінювання є важливим компонентом формувального оцінювання, який забезпечує розвиток навичок самооцінювання, взаємооцінювання та здатності здійснювати саморегуляцію навчальної діяльності. Уточнено сутність поняття «залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання». Обґрунтовано систему взаємопов'язаних організаційно-дидактичних засад реалізації такого процесу. Розроблено структурно-функціональну модель організації залучення учнів до визначення критеріїв оцінювання, яка відображає логіку педагогічної взаємодії та забезпечує цілісну реалізацію принципів компетентнісного навчання, педагогіки партнерства і формувального оцінювання.
Ключові слова: формувальне оцінювання, критерії оцінювання, початкова освіта, учні 3–4 класів, самооцінювання, взаємооцінювання, навчальна автономія, Нова українська школа.

Постановка проблеми. Реформування сучасної української освіти актуалізує проблему переосмислення ролі оцінювання у навчальному процесі. У Концепції Нової української школи оцінювання визначається передусім як засіб підтримки індивідуального поступу кожного учня. Такий підхід передбачає активну участь школярів у процесах планування власного навчання, аналізу результатів діяльності, самооцінювання та взаємооцінювання.

Особливої актуальності набуває питання залучення учнів до визначення критеріїв оцінювання навчальних результатів. Саме критерії забезпечують зрозумілість очікуваних результатів, створюють умови для усвідомленого виконання навчальних завдань і формують основу розвитку рефлексійних умінь. У практиці початкової школи критерії оцінювання переважно визначаються педагогом. Це ускладнює повноцінну реалізацію потенціалу формувального оцінювання, оскільки школярі залишаються пасивними споживачами оцінювальної інформації.

Водночас дослідження сучасної педагогіки доводять, що спільне вироблення критеріїв сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку відповідальності, критичного мислення та здатності аналізувати власну діяльність. Особливого значення така діяльність набуває саме у 3–4 класах, коли молодші школярі вже володіють достатнім рівнем пізнавальної самостійності, можуть аналізувати власні дії та усвідомлювати взаємозв'язок між вимогами й результатами навчання. Таким чином, виникає необхідність наукового обґрунтування організаційних засад залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання як важливої складової формувального оцінювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формувального оцінювання активно досліджується українськими й зарубіжними науковцями. Вітчизняні дослідники (Н. Богданець-Білоскаленко, Н. Кічук, О. Фідкевич, В. Чорна та ін.) розглядають формувальне оцінювання як механізм підтримки розвитку особистості, індивідуалізації навчання та формування навчальної самостійності [7; 13; 14]. У міжнародних дослідженнях (C. Andersson, C. Harrison, S. Howard, C. Granberg, J. Moon, T. Palm, B. Palmberg) доведено залежність ефективності формувального оцінювання від прозорості критеріїв, участі учнів у їх створенні, систематичного самооцінювання та конструктивного зворотного зв'язку [15; 16; 18].

Аналіз нормативних документів, наукових досліджень засвідчує акцентування освітніх політиків, дослідників на важливості критеріального підходу до організації формувального оцінювання. Пропоновані алгоритми здійснення формувального оцінювання передбачають спільну діяльність вчителя й учнів з визначення критеріїв оцінювання [9; 13]. Вітчизняні (О. Елькін, О. Марущенко та ін.) і зарубіжні (B. Palmberg, C. Harrison, S. Howard та ін.) науковці підкреслюють, що така педагогічна взаємодія забезпечує не тільки прозорість, об'єктивність, справедливість оцінювання, а й створює ситуацію активної мисленнєвої діяльності учня, в якій формується його пізнавальний інтерес, ініціативність, впевненість, самостійність і водночас відповідальність за власні дії і докладені зусилля [6, с. 11; 15; 16].

У наукових розвідках широко представлена сутність критеріїв оцінювання як якісних характеристик результатів навчання, які є обов'язковим компонентом системи оцінювання, що призначений для з'ясування стану досягнення навчальної цілі. У контексті реалізації формувального оцінювання важливою є думка дослідників (Н. Кічук, R. Crespo, J. Najjar, N. Nguyen та ін.) про взаємозв'язки між очікуваними результатами навчання, відповідними до них навчальними цілями, навчальними завданнями, критеріями оцінювання, їхніми показниками й отриманими результатами [7; 19; 20]. Визначені у таких взаємозв'язках критерії оцінювання є передумовою якісної оцінювальної діяльності, участь учнів в якій стимульована самооцінюванням, взаємооцінюванням та учительським зворотним зв'язком.

Дослідники (К. Буряк, І. Горошкін та ін.) розкривають самооцінювання й взаємооцінювання як інструменти підвищення активності здобувачів освіти, розвитку навчальної мотивації, формування уваги, самостійності, відповідальності [3; 5]. Спільною є думка про дидактичний потенціал участі учнів у самооцінюванні, взаємооцінюванні для оволодіння ключовою компетентністю навчання впродовж життя.

Незважаючи на значну кількість праць, питання організації спільного розроблення критеріїв оцінювання саме здобувачами початкової освіти залишається недостатньо висвітленим. Більшість досліджень присвячена загальним питанням формувального оцінювання, тоді як організаційні механізми партнерської взаємодії вчителя й учнів у процесі визначення критеріїв потребують подальшого наукового обґрунтування.

Метою статті є теоретичне обґрунтування організаційно-дидактичних засад залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання в умовах реалізації компетентнісної моделі початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід розглядає оцінювання як невід'ємний складник навчання, а об'єкт оцінювання переорієнтований від кількості засвоєних знань до «широкого спектра умінь» застосовувати набуті знання у типових і нетипових ситуаціях, демонструвати здатність розмірковувати, планувати, обґрунтовувати свої дії, виявляти ставлення до власних дій і навчальної ситуації, комунікувати [11; 13; 14]. За такого підходу оцінювання забезпечує підтримку індивідуального розвитку учня, формування його навчальної самостійності і відповідальності.

Серед пропонованих дослідниками (О. Фідкевич, M. Heritage та ін.) принципів сучасного формувального оцінювання базовим вважаємо принцип активного залучення учнів до оцінювальної діяльності [13; 17]. Власне дотримання цього принципу вирізняє формувальне оцінювання, надаючи йому ознак оперативної й динамічної інтерактивності, діалогічності, оперативності і динамічності, прозорості і зрозумілості дій, усвідомленої активності учнів в оцінювальній діяльності. Принцип передбачає не лише залучення учнів до самооцінювання чи взаємооцінювання, а й безпосередню їхню участь у визначенні ознак успішного виконання навчального завдання. Ми поділяємо думку M. Heritage про пріоритетність цього принципу, адже саме активність учнів у визначенні критеріїв успіху відповідно до навчальних цілей забезпечує їхню доступність сприйняттю і розумінню та як наслідок уможливлює ефективність дій під час ведення зворотного зв'язку, здійснення самооцінювання чи взаємооцінювання [17]. Тому розроблення критеріїв оцінювання спільно з учнями набуває особливого значення як механізм формування усвідомленого ставлення до навчання, навичок самовизначення у подальших діях і власне навчальної автономії у досягненні результату.

Критерії оцінювання як система чітко визначених характеристик, що прозоро описують очікуваний рівень виконання навчального завдання, є передумовою для здійснення самоаналізу й об'єктивного оцінювання результатів навчальної діяльності. Ознайомлення перед виконанням роботи з розробленими педагогом критеріями забезпечує зрозумілість вимог, однак не формує у школярів достатнього рівня усвідомлення механізмів оцінювання. Натомість участь дітей у створенні критеріїв переводить їх із позиції об'єкта оцінювання у позицію активного суб'єкта освітнього процесу.

Спільне вироблення критеріїв оцінювання на засадах педагогіки партнерства сприяє встановленню відкритої взаємодії між учителем та учнями: діти висловлюють власні думки щодо ознак якісно виконаної роботи, аргументують свої пропозиції, порівнюють різні варіанти рішень, вчаться досягати спільної домовленості щодо вимог до результату навчальної діяльності. За таких умов критерії перестають бути зовнішньою вимогою вчителя, стають спільно виробленими правилами навчальної взаємодії і забезпечують особистісну значущість навчальної діяльності, її результатів.

Особливої педагогічної цінності цей процес набуває саме у 3–4 класах. На цьому віковому етапі у дітей істотно зростає рівень довільності психічних процесів, формуються уміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати сильні та слабкі сторони власної роботи, обґрунтовувати власні судження [4]. Ці вікові психологічні особливості учнів створюють сприятливі передумови для поступового переходу від зовнішнього педагогічного контролю до елементів саморегуляції навчальної діяльності. Саме тому участь у визначенні критеріїв оцінювання виступає важливим засобом розвитку навчальної автономії. Водночас процес залучення учнів до розроблення критеріїв не може здійснюватися стихійно. З огляду на незначний досвід оцінювальної діяльності здобувачі початкової освіти потребують систематичного педагогічного супроводу. Роль учителя трансформується від носія готових критеріїв до організатора спільного пошуку, фасилітатора навчального діалогу та консультанта, який спрямовує дітей до усвідомленого визначення характеристик якісного результату.

У цьому контексті доцільно уточнити зміст поняття **«залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання»,** яке ми розглядаємо як спеціально організований дидактичний процес партнерської взаємодії вчителя та учнів, спрямований на спільне визначення зрозумілих, доступних і вимірюваних характеристик якісного виконання навчального завдання, що забезпечує усвідомлення навчальної мети, формування здатності до самооцінювання, взаємооцінювання та розвитку навчальної самостійності.

У визначенні акцентовано на процесі колективного вироблення критеріїв. Саме цей процес має найбільшу педагогічну цінність, оскільки забезпечує розвиток пізнавальної активності, аргументованого висловлення власної думки, навичок співробітництва та відповідального ставлення до навчальної діяльності. Про залученість учня до оцінювальної діяльності свідчить його позитивне ставлення до дій, що проявляється у зацікавленості, вмотивованості, стабільній активності, комунікабельності, адекватному сприйнятті зворотного зв'язку, відповідальності за досягнення результату [15].

Підкреслимо, що ефективність спільного розроблення критеріїв залежить від їхніх характеристик, які вчитель визначає під час підготовки до уроків, ґрунтуючись на загальних вимогах до якісно сформованих критеріїв оцінювання. Узагальнення досліджень (Н. Білоскаленко, О. Фідкевич, J. Moon, N. Nguyen та ін.) дало змогу виокремити **ключові характеристики якісно сформованих критеріїв оцінювання**: узгодженість критеріїв з результатами навчання; орієнтованість критеріїв на предмет і спосіб дії (що і як), водночас відсутність підказки; чіткість визначення порогового рівня якості отриманого результату; доступність критеріїв для розуміння, їхня відповідність до вікових і навчальних можливостей досягти результат; конкретність, лаконічність й однозначність критеріїв; несумісність критеріїв за значенням, водночас взаємопов'язаність для цілісної характеристики результату [13; 18; 19]. Крім того, критерії мають виконувати не лише оцінювальну, а й навчальну функцію: допомагати учням планувати власну діяльність; здійснювати проміжний самоконтроль під час виконання завдання; аналізувати отриманий результат; визначати напрями його подальшого вдосконалення. За таких умов **критерії** перетворюються на **інструмент управління навчальною діяльністю**.

Таким чином, доходимо висновку, що залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання є одним із дієвих механізмів реалізації ідей формувального оцінювання, що формує відповідальне ставлення до власного навчання, забезпечує поступовий розвиток навчальної автономії, створює передумови формування ключової компетентності навчання впродовж життя.

Ефективність залучення молодших школярів до розроблення критеріїв оцінювання значною мірою визначається цілісною організацією освітнього процесу. Спільне вироблення критеріїв є складним видом навчальної взаємодії, який потребує відповідного педагогічного проєктування, системної підтримки вчителя та інтеграції оцінювальної діяльності в усі етапи навчання.

Проведений теоретичний аналіз сучасних дидактичних підходів, положень Державного стандарту початкової освіти, концепції формувального оцінювання та педагогіки партнерства дає підстави визначити **комплекс взаємопов'язаних організаційно-дидактичних засад**, що забезпечують результативність залучення учнів 3–4 класів до спільного розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання. Беручи до уваги словникове тлумачення поняття засади та пояснення структурно-понятійного апарату конструктів «організаційні засади» / «організаційно-педагогічні умови» / «педагогічні умови», пропоновані Т. Биркою, А. Литвином, В. Опацьким, розглядаємо організаційно-дидактичні засади як комплекс взаємопов'язаних дидактичних правил, що визначають дії вчителя в управлінні процесом залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання й уможливлюють досягнення його ефективності [2; 8; 10].

Визначені нами **організаційно-дидактичні засади залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання** утворюють цілісну систему, в якій кожна із засад виконує самостійну функцію, водночас перебуваючи у тісному взаємозв'язку з іншими компонентами.

Поетапність формування оцінювальної самостійності учнів. Залучення здобувачів початкової освіти до визначення критеріїв оцінювання здійснюють поступово відповідно до закономірностей розвитку їхніх когнітивних можливостей, чим забезпечують послідовне розширення рівня самостійності [4]. На початковому етапі педагог пропонує готові критерії, пояснює їхній зміст та демонструє практичне використання під час аналізу виконаних робіт. Наступним кроком стає колективне уточнення окремих критеріїв, коли учні висловлюють власні пропозиції щодо їх формулювання або доповнення. Лише після накопичення відповідного досвіду школярі переходять до спільного самостійного вироблення критеріїв за підтримки педагога.

Така послідовність відповідає концепції поступового переходу від зовнішнього педагогічного управління до внутрішньої саморегуляції навчальної діяльності. Учитель поступово передає учням окремі функції оцінювальної діяльності, забезпечуючи розвиток їхньої навчальної автономії. Поетапність мінімізує ризик формального ставлення дітей до критеріїв оцінювання та сприяє усвідомленню причинно-наслідкового зв'язку між вимогами, процесом виконання роботи та кінцевим результатом.

Педагогічне фасилітування процесу спільного визначення критеріїв. В умовах формувального оцінювання педагог виступає організатором колективного обговорення, консультантом та фасилітатором навчального діалогу. Фасилітаційна діяльність учителя полягає у створенні умов, за яких самі учні поступово доходять висновків щодо ознак якісного виконання навчального завдання. Фасилітатор надихає, сприяє взаємодії, підтримує, пояснює, «адаптує свою роль до потреб дітей», «інтегрує навчальні цілі в умови», що забезпечують активність, створює безпечний освітній простір, який сприяє усвідомленню дитиною власної цінності, стимулює розкриття її здібностей через самовизначену активність [1, с. 5].

У контексті залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання педагог-фасилітатор для підтримки й полегшення дій учнів використовує систему відкритих запитань, організовує аналіз різних варіантів виконаних робіт, стимулює аргументоване висловлення власних думок, допомагає узагальнювати пропозиції дітей. Особливої ваги набуває забезпечення атмосфери психологічної безпеки, у якій кожен учень має можливість висловити власну думку без страху припуститися помилки. Саме в таких умовах формується позитивне ставлення до оцінювання як до

інструменту розвитку, а не покарання. Таким чином, фасилітаційна діяльність учителя забезпечує поступовий перехід від авторитарної моделі оцінювання до партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Доступність і зрозумілість критеріїв для молодших школярів. Ефективність роботи учнів з критеріями оцінювання як під час їх розроблення, так і під час використання, визначається якістю їх формулювання. Вимоги до якісно сформованих критеріїв оцінювання стосуються таких позицій: узгодженості з нормативними документами, що визначають результати навчання і систему оцінювання навчальних досягнень; забезпечення цілісної характеристики результату навчання; орієнтованості на операційно-діяльнісний складник результату навчання; прозорого прочитування в них рівнів досягнень; доступності і зрозумілості для учня в контексті використання критеріїв для досягнення навчальних цілей. Для здобувачів початкової освіти першою за значущістю є вимога щодо рівня доступності і зрозумілості критеріїв.

Використання складних для сприйняття учнями формулювань критеріїв применшує дієвість їхньої регулятивної функції і перетворює їх на формальний інструмент оцінювання. Критерії оцінювання результатів навчання доступні і зрозумілі здобувачам початкової освіти**,** якщо: формулюються короткими простими реченнями; відображають одну конкретну ознаку якісного виконання роботи; є зрозумілими без додаткового пояснення; описують позитивно сформульовані очікувані дії; описують дії, які учень спроможний виконати; є пов'язаними із навчальною метою конкретного завдання. Доцільним є використання мовних конструкцій, наближених до дитячого мовлення: *«Я пояснив, що …»*, *«Я навів приклад»*, *«Я охайно написав».*

Поряд із вербальними формулюваннями доречною є фіксація спільно розроблених критеріїв оцінювання результатів навчання, що дасть змогу учневі повертатися до них у процесі роботи й контролювати свою діяльність. Для візуалізації критеріїв ефективним є застосування піктограм, кольорових позначень, чек-листів, графічних моделей. Водночас, важливо, щоб різноманіття способів фіксації інформації не ускладнювало роботу учнів, а сприяло усвідомленому сприйняттю вимог до результату навчання.

Залучення учнів до аналізу зразків виконаних робіт. З огляду на вікові особливості розвитку когнітивних процесів здобувачів початкової освіти, їхньої готовності до абстрактних міркувань доцільно процес вироблення критеріїв розпочинати із колективного аналізу кількох варіантів виконання навчального завдання [4]. Школярі поступово вчаться самостійно називати характеристики, які відрізняють успішно виконану роботу від менш вдалої, і таким чином формують перелік критеріїв оцінювання.

Залучення учнів до визначення спільних / відмінних, істотних / неістотних ознак, відповідності виявлених ознак умові забезпечує усвідомлене сприйняття критеріїв та розуміння їхнього походження, оскільки ознаки якісно виконаного завдання формуються учнем як результат його власних дій. Крім того, залучення учнів до опрацювання зразків виконаних робіт дає змогу уникнути неоднозначності трактувань критеріїв оцінювання.

Інтеграція критеріїв у всі етапи навчальної діяльності. У системі формувального оцінювання критерії повинні супроводжувати весь цикл навчальної діяльності. Кожен критерій має працювати разом з іншими критеріями і таким чином забезпечувати цілісне сприйняття отриманого результату навчання. Водночас комплекс критеріїв для формувального оцінювання різних навчальних ситуацій є гнучким [18; 20].

На етапі постановки навчальної мети критерії допомагають учням зрозуміти очікуваний результат. Під час виконання роботи вони виконують функцію самоконтролю, даючи змогу школярам періодично перевіряти правильність власних дій. Після завершення роботи критерії стають основою самооцінювання, взаємооцінювання та педагогічного зворотного зв'язку.

Таким чином, критерії стають універсальним інструментом управління навчальною діяльністю, що забезпечує її цілісність та усвідомленість.

Розвиток рефлексійної діяльності учнів у процесі визначення критеріїв оцінювання. Однією з визначальних характеристик формувального оцінювання є його спрямованість на розвиток рефлексії як здатності учня усвідомлювати власну навчальну діяльність, аналізувати її результати та визначати шляхи подальшого

вдосконалення [12; 14; 15]. Тому процес спільного розроблення критеріїв оцінювання доцільно супроводжувати систематичною організацією рефлексійної діяльності учнів. У такому випадку рефлексія виступає не завершальним етапом оцінювання, а наскрізним механізмом навчальної діяльності. Під час визначення критеріїв учні аналізують, що саме свідчитиме про успішне виконання завдання, які труднощі можуть виникнути, якими способами їх можна подолати та як перевірити правильність дій. Такий підхід сприяє переходу від ситуативної оцінки окремого результату до усвідомленого аналізу всього процесу навчання.

Організація рефлексії може здійснюватися через систему запитань (Який критерій вдалося виконати повністю? За яким критерієм було складно оцінити результат? Тощо), відповідаючи на які, учні починають усвідомлювати взаємозв'язок між метою, критеріями та власними навчальними діями.

Водночас рефлексійна діяльність забезпечує розвиток метапізнавальних умінь, що є важливою складовою ключової компетентності навчання впродовж життя. Учні навчаються планувати власну діяльність, прогнозувати можливі результати, здійснювати самоконтроль і ухвалювати рішення щодо необхідності корекції власної роботи. Таким чином, рефлексія стає механізмом розвитку навчальної самостійності учнів.

Використання різноманітних форм колективної взаємодії під час розроблення критеріїв оцінювання. Визначення критеріїв оцінювання є процесом колективного пошуку, тому його ефективність залежить від організації взаємодії між учнями. Використання різних методів співробітництва забезпечує залучення максимальної кількості дітей до процесу вироблення критеріїв [11, с. 31]. До найбільш результативних форм організації такої діяльності належать парне / у групах обговорення / ранжування критеріїв, колективне моделювання критеріїв під час «мозкового штурму», дискусії, створення чек-листів тощо. У взаємодії учні навчаються аргументувати, слухати, домовлятися, ухвалювати спільні рішення, досягати консенсусу, що сприяє глибшому осмисленню навчального завдання й результативності дій. Також колективне обговорення створює умови взаємонавчання: учні мають змогу зіставляти різні способи міркування, уточнювати власні уявлення про якість навчальної діяльності, спільно формувати єдину систему вимог.

Таким чином використання різноманітних форм групової взаємодії забезпечує не лише якісне вироблення критеріїв оцінювання, а й розвиток соціальної та комунікативної компетентностей молодших школярів.

Систематичність використання спільно розроблених критеріїв оцінювання. Ефективність спільного визначення критеріїв оцінювання досягається за умови систематичності такої діяльності. Регулярне залучення учнів до вироблення критеріїв забезпечує поступове формування сталої оцінювальної культури класу. Формується звичка розпочинати виконання нового навчального завдання з визначення його очікуваних результатів, аналізувати власну діяльність відповідно до погоджених критеріїв та здійснювати усвідомлене самооцінювання.

Систематичність передбачає використання критеріїв під час виконання різних видів навчальної діяльності: письмових робіт; усних відповідей; дослідницьких завдань; навчальних проєктів; творчих робіт тощо. Систематичність уможливлює ускладнення самих критеріїв. На початкових етапах учні характеризують окремі зовнішні ознаки виконання роботи, а надалі дедалі більше відображають якість навчальних дій, способів мислення, самостійність дій. Систематичність реалізують і постійним поверненням до сформульованих критеріїв, коли завершивши роботу спільно аналізують, наскільки визначені критерії виявилися достатніми, чи потрібно їх уточнити. Унаслідок такого циклічного використання критерії поступово перетворюються на внутрішні орієнтири навчальної діяльності кожного учня.

Запропонована система організаційно-дидактичних засад забезпечує цілісну реалізацію принципів компетентнісного навчання, педагогіки партнерства та формувального оцінювання. Її практична реалізація сприяє формуванню в учнів 3–4 класів відповідального ставлення до навчання, здатності до самооцінювання та взаємооцінювання, розвитку навчальної автономії, що відповідає стратегічним орієнтирам сучасної початкової освіти.

Проведене теоретичне дослідження дало змогу встановити, що ефективне залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання потребує цілісної організації освітнього процесу, яка забезпечує взаємозв'язок його мети, змісту, методів, організаційних форм, педагогічної взаємодії та очікуваних результатів. Саме тому нами розроблено структурно-функціональну модель організації залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання, що інтегрує визначені організаційно-дидактичні засади в єдину систему формувального оцінювання (рис. 1).

Метою моделі є забезпечення поетапного залучення учнів 3–4 класів до визначення критеріїв оцінювання результатів навчання як засобу формування оцінювальної компетентності, рефлексійних умінь, розвитку навчальної автономії і відповідальності. Досягнення зазначеної мети реалізується через систему взаємопов'язаних завдань, що окреслені в моделі. Саме цільовий блок визначає логіку функціонування всіх інших компонентів моделі.

Концептуально-методологічний блок моделі об'єднує систему наукових підходів, принципів та організаційних засад, що визначають особливості педагогічної взаємодії. Центральне місце блоку займають визначені у цьому дослідженні організаційно-дидактичні засади залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання. Загалом цей блок виконує інтегрувальну функцію, поєднуючи нормативні вимоги сучасної початкової освіти із практикою організації формувального оцінювання.

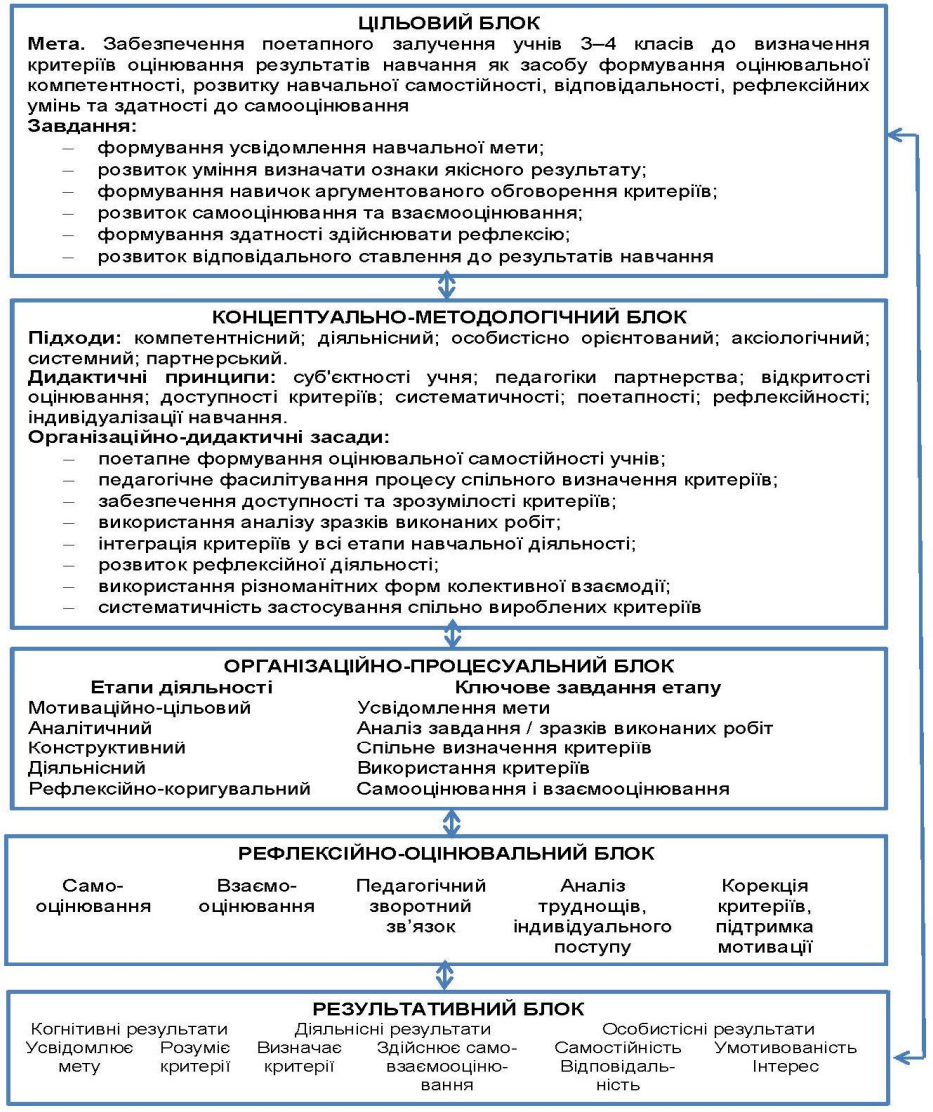


Рис. 1. ***Структурно-функціональна модель організації залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання***

Джерело: розроблено автором.

Організаційно-процесуальний блок відображає механізм реалізації процесу залучення учнів до визначення критеріїв оцінювання. Його структура охоплює послідовність взаємопов'язаних етапів цього процесу.

На мотиваційно-цільовому етапі педагог мотивує спільну діяльність через обговорення навчальної мети, сприяння свідомому сприйняттю учнями очікуваних результатів роботи. Учні визначають практичне значення навчального завдання і необхідність вироблення критеріїв оцінювання.

На аналітичному етапі учитель організовує аналіз кількох прикладів виконаних робіт різної якості, чим сприяє розумінню походження критеріїв. Учні порівнюють результати, визначають їхні сильні сторони, встановлюють характерні ознаки успішного виконання завдання, висловлюють власні припущення щодо можливих критеріїв оцінювання.

На конструктивному етапі відбувається безпосереднє колективне вироблення критеріїв. Учитель виконує **фасилітаційну функцію**: допомагає формулювати критерії, об'єднувати схожі пропозиції, вилучати другорядні характеристики, уточнювати формулювання, досягати спільної домовленості. У результаті створюється узгоджений перелік критеріїв, зрозумілий усім учасникам освітнього процесу.

На діяльнісному етапі розроблені критерії використовуються безпосередньо під час виконання навчального завдання. Учні здійснюють проміжний самоконтроль, періодично співвідносячи свої дії з визначеними критеріями. Таким чином критерії виконують функцію управління навчальною діяльністю, а не лише підсумкового контролю.

На рефлексійно-коригувальному етапі здійснюється самооцінювання, взаємооцінювання та педагогічне оцінювання. Особлива увага приділяється аналізу ефективності самих критеріїв, визначенню їхньої ролі у досягненні результату. Така робота актуалізує рефлексійну позицію учня. Саме цей етап забезпечує безперервне вдосконалення оцінювальної діяльності.

Рефлексійно-оцінювальний блок функціонує протягом усього процесу навчання. Його основними функціями є: організація самооцінювання / взаємооцінювання; педагогічний зворотний зв'язок; аналіз труднощів; визначення індивідуального навчального поступу; корекція критеріїв оцінювання; підтримка позитивної навчальної мотивації. Отримані результати стають основою для планування наступного циклу навчальної діяльності.

Кінцевим компонентом моделі є **результативний блок**, який відображає очікувані результати її реалізації. До них належать такі групи характеристик досягнень учнів: **когнітивні результати (**усвідомлення навчальної мети; розуміння критеріїв якісного виконання роботи; розвиток оцінювального мислення); **діяльнісні результати** (сформованість умінь визначати критерії; розвиток самооцінювання; розвиток взаємооцінювання; формування навичок самоконтролю); **особистісні результати** (розвиток навчальної автономії; відповідальність за результати навчання; підвищення навчальної мотивації; розвиток рефлексійності; формування позитивного ставлення до оцінювання). Окреслені результати засвідчують не лише якість навчальних досягнень, а й розвиток особистості школяра як активного суб'єкта освітнього процесу.

Запропонована структурно-функціональна модель демонструє, що процес залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання має циклічний характер, що забезпечує безперервний розвиток оцінювальної компетентності. Модель інтегрує принципи педагогіки партнерства та формувального оцінювання в єдину організаційну систему; визначає структурні компоненти та функціональні зв'язки процесу спільного вироблення критеріїв оцінювання; обґрунтовує поетапний механізм формування оцінювальної самостійності учнів 3–4 класів; розкриває взаємозв'язок між педагогічною фасилітацією, рефлексією, самооцінюванням та розвитком навчальної автономії. Використання моделі можливе під час організації формувального оцінювання незалежно від навчального предмета, оскільки вона визначає універсальний алгоритм педагогічної взаємодії між учителем та учнями.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Проведене дослідження підтвердило, що залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв

оцінювання результатів навчання є перспективним напрямом удосконалення формувального оцінювання в початковій школі та відповідає сучасним тенденціям розвитку компетентнісної освіти. Уточнено сутність поняття «залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання» як спеціально організованого процесу партнерської взаємодії вчителя й учнів, спрямованого на спільне визначення зрозумілих і доступних характеристик якісного виконання навчального завдання, що забезпечує розвиток самооцінювання, взаємооцінювання та навчальної автономії молодших школярів.

Наукову новизну дослідження становлять обґрунтована система організаційно-дидактичних засад залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання та структурно-функціональна модель організації цього процесу. Запропоновані організаційно-дидактичні засади розглянуто як цілісну дидактичну систему, що забезпечує послідовне формування оцінювальної компетентності учнів, а структурно-функціональна модель відображає логіку педагогічної взаємодії між учителем і учнями та забезпечує реалізацію принципів компетентнісного навчання, педагогіки партнерства й формувального оцінювання.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні методики реалізації структурно-функціональної моделі, яка може бути використана під час вивчення різних навчальних предметів у 3–4 класах початкової школи.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі, визначенні критеріїв і показників сформованості оцінювальної компетентності учнів початкової школи, а також у розробленні методичних рекомендацій щодо використання цифрових технологій для організації спільного розроблення критеріїв оцінювання в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Байєр О., Гура Т., Чемодурова Ю. Особливості розвитку фасилітативних умінь педагогів із реалізації ігрових методів навчання у системі дошкільної і початкової освіти. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти.* Серія «Педагогіка. Психологія». 2024. Вип. 5. С. 3–10. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.01
2. Бирка М. Ф. Конструкт «організаційно-педагогічні умови» у дисертаційних дослідженнях: сутність, властивості і методи визначення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2023. № 90. С. 63–70. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.11
3. Буряк К. Самооцінювання навчальної діяльності учнями початкової школи: історичні аспекти, сучасний стан та перспективи розвитку у вітчизняній педагогіці. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 73, Т. 1. С. 307–314. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-1-47
4. Гончаренко С. А., Кондратенко Л. О. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія. Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2014. 228 с.
5. Горошкін І. Самооцінювання і взаємооцінювання в процесі навчання іноземних мов: у межах теми дослідження «Технологія створення освітнього іншомовного комунікативного середовища у процесі навчання іноземних мов учнів 7–9 класів гімназії». *Проблеми сучасного підручника.* 2024. № 33. С. 86–94. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-86-94
6. Елькін О., Марущенко О., Масалітіна О. Я (практикую) СЕЕН. Рекомендації для здійснення формувального оцінювання навчальних досягнень учнівства із СЕЕН: навч.-метод. посіб. 2-ге вид. Київ: ТОВ «Інжиніринг». 2023. 66 с.
7. Кічук Н. В. Концептуальні засади формувального оцінювання в Державному стандарті початкової освіти. *Наукові інновації та передові технології.* 2024. № 11 (39). С. 2008–2024. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-11(39)-2008-2024
8. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. № 4. С. 43–63.
9. Міністерство освіти і науки України. *Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти*. Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.07.2021 №813.
10. Опацький В. І. Організаційні засади здійснення державного контролю за діяльністю вищих навчальних закладів України. *Форум права.* 2011. № 1. С. 736–741.
11. Пометун О. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта». 2020. 192 с.

12. Предик А. Рефлексія як складова формувального оцінювання молодших школярів у сучасній початковій школі. *Проблеми освіти*. 2023. В. 1(98). С. 330–346. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023

13. Фідкевич О. Л., Богданець-Білоскаленко Н. В. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа : теорія і практика формувального оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти». Київ : Генеза. 2020. 96 с.

14. Чорна В., Богер Н. Особливості формувального оцінювання в початковій школі. *Імідж сучасного педагога.* 2021. № 6 (201) С. 88–94. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-88-94

15. Björn Palmberg, Carina Granberg, Catarina Andersson, Torulf Palm. A multi-approach formative assessment practice and its potential for enhancing student motivation: a case study. *Cogent Education*. 2024.11:1. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2371169

16. Heritage M. and FAME team. Principles of Formative Assessment. *Assessment Learning Network. Formative Assessment for Michigan Educatops* Michigan Assessment Consortium. May 2019. https://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Principles-of-Formative-Assessment-aln.pdf

17. Harrison C., Howard S. Inside the primary black box: Assessment for learning in primary and early years classrooms. London: GL Assessment. 2009.

18. Moon J. *Linking levels, learning outcomes and assessment criteria*. 2004. 1–30. URL: https://www.etsii.upct.es/pdfs/linking_levels_exeter.pdf

19. Nguyen N. Measuring learning outcomes: benefits and challenges. September 23, 2024. https://feedbackfruits.com/blog/measuring-learning-outcomes-benefits-and-challenges

20. Raquel M. Crespo et al. Aligning Assessment with Learning Outcomes in Outcome-based Education. IEEE EDUCON *Education Engineering.* The Future of Global Learning Engineering Education. April 14-16, 2010. Madrid, SPAIN. P. 1239–1246. https://scispace.com/pdf/aligning-assessment-with-learning-outcomes-in-outcome-based-4ddcs9oeze.pdf

References

1. Baiier, O., Hura, T., & Chemodurova, Yu. (2024). Osoblyvosti rozvytku fasylitatyvnykh umin pedahohiv iz realizatsii ihrovykh metodiv navchannia u systemi doshkilnoi i pochatkovoi osvity [Peculiarities of Development of Teachers' Facilitative Skills in Implementing Play-Based Learning Methods in the System of Preschool and Primary education]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia» – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series «Pedagogy. Psychology»* 5. 3–10. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.01 [in Ukrainian].

2. Byrka, M. F. (2023). Konstrukt «orhanizatsiino-pedahohichni umovy» u dysertatsiinykh doslidzhenniakh: sutnist, vlastyvosti i metody vyznachennia [Construct "Organizational and Pedagogical Conditions": the Essence, Properties and Methods of Determination]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Secondary Schools.* 90. 63–70. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.11 [in Ukrainian].

3. Buriak, K. (2024). Samootsiniuvannia navchalnoi diialnosti uchniamy pochatkovoi shkoly: istorychni aspekty, suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku u vitchyznianii pedahohitsi [Self-assessment of Educational Activities by Primary School Students: Historical Aspects, Current State and Prospects of Development in National Pedagogy]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*. 73. 1. 307–314. https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-1-47 [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S. A., & Kondratenko, L. O. (2014). *Psykholohichna diahnostyka osoblyvostei kohnityvnoho rozvytku molodshykh shkoliariv v umovakh informatsiinoho suspilstva* : monohrafiia. [Psychological Diagnostics of the Features of Cognitive Development of Younger Schoolchildren in the Conditions of the Information Society]. Kyiv-Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].

5. Horoshkin, I. (2024). Samootsiniuvannia i vzaiemootsiniuvannia v protsesi navchannia inozemnykh mov: u mezhakh temy doslidzhennia «Tekhnolohiia stvorennia osvitnoho inshomovnoho komunikatyvnoho seredovyshcha u protsesi navchannia inozemnykh mov uchniv 7–9 klasiv himnazii» [Self-assessment and Peer-assessment in the Process of Learning Foreign Languages]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka – Problems of the modern textbook*. 33. 86–94. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-86-94 [in Ukrainian].

6. Elkin, O., Marushchenko, O., & Masalitina O. (2023). *Ya (praktykuiu) SEEN. Rekomendatsii dlia zdiisnennia formuvalnoho otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchnivstva iz SEEN:* navch.-metod. posibnyk. 2-he vyd. [I (practice) SEEL. Recommendations for Conducting Formative Assessment of Student Learning Achievements with SEEL: Teaching Guide] Kyiv: TOV «Inzhynirynh» [in Ukrainian].

7. Kichuk, N. V. (2024). Kontseptualni zasady formuvalnoho otsiniuvannia v Derzhavnomu standarti pochatkovoi osvity [Conceptual Foundations of Formativ Assesment in the State Standard of Primary Education]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced*

Technologies. 11 (39). 2008–2024. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-11(39)-2008-2024 [in Ukrainian].

8. Lytvyn, A., & Matseiko, O. (2013). Metodolohichni zasady poniattia "pedahohichni umovy" [Methodological Principles of the Notion of «Pedagogical Conditions»]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and Psychology of Professional Education*. 4, 43–63 [in Ukrainian].

9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Metodychni rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultativ navchannia uchniv 1-4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Methodological Recommendations for Assessing the Learning Outcomes of Students in Grades 1–4 of General Secondary Education Institutions]. Nakaz Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy vid 13.07.2021 №813 [in Ukrainian].

10. Opatskyi, V. I. (2011). Orhanizatsiini zasady zdiisnennia derzhavnoho kontroliu za diialnistiu vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Organizational Bases of Realization of the State Control over Activity of Higher Educational Institutions of Ukraine]. *Forum prava – Law Forum*, 1, 736–741 [in Ukrainian].

11. Pometun, O. (2020). *Nova ukrainska shkola: rozvytok krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoi shkoly :* navch.-metod. posib. [New Ukrainian School: Development of Critical Thinking in Primary School Students: Teaching Guide]. Kyiv : Vydavnychyi dim «Osvita» [in Ukrainian].

12. Predyk, A. (2023). Refleksiia yak skladova formuvalnoho otsiniuvannia molodshykh shkoliariv u suchasnii pochatkovii shkoli [Reflection as a Component of Formative Assessment of Younger School Students in Modern Primary School]. *Problemy osvity – Problems of Education.* 1(98). 330–346. https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023 [in Ukrainian].

13. Fidkevych, O. L., & Bohdanets-Biloskalenko, N. V. (2020). Navchalno-metodychnyi posibnyk «Nova ukrainska shkola : teoriia i praktyka formuvalnoho otsiniuvannia u 3–4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity» [Teaching Guide «New Ukrainian School: Theory and Practice of Formative Assessment in Grades 3–4 of Secondary Education Institutions»]. Kyiv : Heneza [in Ukrainian].

14. Chorna, V., & Boher, N. (2021). Osoblyvosti formuvalnoho otsiniuvannia v pochatkovii shkoli. [Features of Formative Evaluation at Primary School]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue.* 6 (201). 88–94. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-88-94 [in Ukrainian].

15. Björn Palmberg, Carina Granberg, Catarina Andersson & Torulf Palm (2024). A multi-approach formative assessment practice and its potential for enhancing student motivation: a case study. *Cogent Education*, 11:1, 2371169 https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2371169 [in English].

16. Heritage, M., & FAME team (2019). Principles of Formative Assessment. *Assessment Learning Network. Formative Assessment for Michigan* Educatops Michigan Assessment Consortium. May 2019. https://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Principles-of-Formative-Assessment-aln.pdf [in English].

17. Harrison, C., & Howard S. (2009). *Inside the primary black box: Assessment for learning in primary and early years classrooms.* London: GL Assessment. [in English].

18. Moon, J. (2004). *Linking levels, learning outcomes and assessment criteria*, 1–30 [in English].

19. Nguyen, N. (2024). Measuring learning outcomes: benefits and challenges. September 23, 2024. https://feedbackfruits.com/blog/measuring-learning-outcomes-benefits-and-challenges [in English].

20. Raquel M. Crespo et al. (2010). Aligning Assessment with Learning Outcomes in Outcome-based Education. IEEE EDUCON *Education Engineering*. The Future of Global Learning Engineering Education. April 14-16, 2010, Madrid, SPAIN. 1239–1246. https://scispace.com/pdf/aligning-assessment-with-learning-outcomes-in-outcome-based-4ddcs9oeze.pdf [in English].

Ivanova D.
PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Preschool and Primary Education
Izmail State University of Humanities
delfy323@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0040-9263

ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC FOUNDATIONS FOR ENGAGING GRADE 3–4 STUDENTS IN DEVELOPING ASSESSMENT CRITERIA FOR LEARNING OUTCOME

Relevance of the study. The transition of Ukrainian primary education to a competency-based model requires reconsidering assessment as a means of supporting students' learning progress rather than merely measuring learning outcomes. In this context, engaging primary school students in developing assessment criteria becomes an important condition for implementing formative assessment and partnership pedagogy.

Main objective of the study. The study aims to provide a theoretical substantiation of the organizational and didactic foundations for engaging Grade 3–4 students in developing assessment criteria for learning outcomes within the competency-based model of primary education.

Methodology. The research employed theoretical methods, including the analysis, comparison, synthesis, generalization, and systematization of psychological, pedagogical, didactic, and regulatory sources. A structural-functional approach was applied to identify the interrelationships among the components of the proposed organizational framework and to design a model of students' involvement in developing assessment criteria. The obtained findings are based on the comprehensive interpretation of contemporary scientific literature, educational regulations, and the conceptual principles of formative assessment and partnership-based learning.

Results and conclusions. The study clarifies the concept of students' involvement in developing assessment criteria and defines it as a specially organized process of partnership interaction between teachers and students aimed at jointly determining clear, accessible, and pedagogically appropriate characteristics of successful task performance. A system of interconnected organizational and didactic foundations is substantiated, including the gradual development of students' assessment autonomy, pedagogical facilitation, accessibility and clarity of assessment criteria, the use of exemplars, integration of assessment criteria into all stages of learning activities, development of reflective practices, collaborative forms of interaction, and systematic application of jointly developed criteria. A structural-functional model is proposed that integrates these foundations into a coherent system of formative assessment and reflects the logic of pedagogical interaction throughout the assessment process. The findings demonstrate that collaborative development of assessment criteria enhances students' awareness of learning goals, promotes self-assessment, peer assessment, learning autonomy, responsibility, reflective thinking, and motivation, thereby strengthening the educational potential of formative assessment.

Significance. The proposed organizational and didactic foundations and the structural-functional model can be applied across different subject areas in primary education. Their implementation contributes to improving the quality of formative assessment, supporting teachers in organizing partnership-based assessment practices, fostering students' assessment competence, and promoting the development of lifelong learning skills in accordance with the principles of the New Ukrainian School.

Keywords: *formative assessment, assessment criteria, primary education, students in grades 3–4, self-assessment, peer assessment, educational autonomy, New Ukrainian School.*

Отримано редколегією / Received: 09.08.2026
Прорецензовано / Revised: 19.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 373.5.016:[91+94]:004.9
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-99-111

Карась І. П.
аспірант спеціальності 033 «Філософія»
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
учитель історії, правознавства та географії
Козелецького ліцею № 3 Козелецької селищної ради
teher@ukr.net
https://orcid.org/0009-0006-3973-2470

КАРТОГРАФІЧНА ДОКАЗОВІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА ГЕОГРАФІЇ ЗА ДЖЕРЕЛЬНО-КРИТИЧНОЮ МЕТОДИКОЮ «КАРТА ЯК ДОКАЗ»

Обґрунтовано картографічну доказовість як здатність здобувача освіти пояснити, з яких джерел походять геодані, як установлено місце й час об'єкта, чому обрано певний спосіб картографування та якими є межі висновку. На основі порівняльного аналізу праць із геопросторового мислення, geographic inquiry, GIS-освіти й візуалізації невизначеності розроблено джерельно-критичну методику «Карта як доказ». Її основу становлять три взаємопов'язані контури, п'ять перевірок картографічного аргументу, паспорт геооб'єкта, шкала позиційної невизначеності ПН0–ПН4 і матриця МКД-12. Показано застосування методики на навчальному кейсі просторового розміщення поселень, визначено умови її використання, обмеження та напрями емпіричної апробації.
Ключові слова: картографічна доказовість, геопросторове мислення, картографічна аргументація, цифрова карта, геоінформаційні системи, джерельна критика, просторово-часова невизначеність, формувальне оцінювання.

Постановка проблеми. Карта зберігає статус одного з базових засобів навчання географії та історії, проте спосіб роботи з нею нерідко залишається репродуктивним. Учні знаходять об'єкт, показують напрям, переносять назви на контурну основу, відтворюють готові межі або маршрут. Без цих дій неможлива початкова картографічна грамотність. Проблема виникає тоді, коли ними обмежується весь навчальний досвід: карта лише супроводжує пояснення, але не стає середовищем перевірки джерел, виявлення просторових зв'язків і побудови власного висновку.

Цифрові сервіси розширили набір операцій: масштабування, накладання шарів, геокодування, фільтрація, спільне редагування, поєднання статистики із зображенням території. Водночас технічно коректний шар може бути пізнавально слабким. Десятки акуратно нанесених точок ще не пояснюють, чому до вибірки включено саме ці об'єкти, яким є походження координат, чи сумісні дати спостережень, що означає обрана градація кольору і наскільки сильне твердження дозволяє зробити така карта. Доступність інструментів, отже, не усуває методичної проблеми, а робить її помітнішою.

Карта не є нейтральним «вікном» у простір. Вона виникає після добору, класифікації й символізації даних, тому масштаб, межі зображення, спосіб групування та навіть пропуски впливають на прочитання [18, с. 87–101]. У навчальній роботі звідси випливають три типові ризики: слабке джерело ховається за переконливим дизайном; приблизна локалізація виглядає як точна; просторовий збіг помилково перетворюється на причинне пояснення. Саме такі помилки часто не помітні, коли оцінюють лише завершену карту.

Актуальність проблеми посилюють нові орієнтири профільної середньої освіти. Державний стандарт пов'язує навчання з дослідженням, критичним опрацюванням інформації, моделюванням, аргументуванням і цифровими засобами [5]. Авторський колектив модельної програми «Географія. 10–12 класи. Поглиблений рівень» передбачив роботу з електронними картами, супутниковими знімками й ГІС, критичне

оцінювання джерел, створення цифрових проєктів та обґрунтовані висновки [3, с. 2–5]. Програма окреслює потрібний результат, однак не пропонує окремої процедури, за якою можна перевірити доказову якість учнівської карти.

В історичній освіті цей проміжок має власну специфіку. О. Пометун і Н. Гупан розглядають геопросторове мислення як необхідну умову осмислення історичних подій та процесів і наголошують на переході від простого читання карти до встановлення зв'язків між простором і розвитком суспільств [4, с. 134–138]. Та історичне картографування часто спирається на неповні описи, змінені топоніми, різні системи координат, приблизні межі й реконструйовані маршрути. Якщо ці об'єкти подати однаково чіткими символами, цифрова карта приховає різницю між установленим фактом, аргументованим наближенням і робочою гіпотезою.

Географічні дослідження мають інші, але не менші ризики. Офіційна статистика, польові спостереження, супутникові знімки й відкриті набори геоданих можуть відрізнятися за роком, територіальним охопленням, роздільною здатністю та способом збирання. Накладання таких шарів без перевірки просторово-часової сумісності створює видимість порівнянності. Так само близькість об'єктів на карті не є автоматичним доказом причинного зв'язку. Потрібне навчальне правило, яке змушує пояснити не лише те, що показано, а й те, на яких підставах це показано саме так.

Дослідницьке, проблемне й проєктне навчання дають потрібну діяльнісну основу: учні ставлять питання, добирають матеріал, створюють продукт, обговорюють і змінюють рішення [2, с. 13–16]. Проте загальної логіки проєкту замало. Під час картографування треба окремо перевірити походження даних, точність і час локалізації, відповідність символу значенню, наявність винятків і межу між спостереженням та поясненням.

Практичне завдання полягає не в черговому заклику використовувати Google Earth чи ArcGIS Online. Учителеві потрібна відтворювана процедура, придатна і для паперового ескізу, і для вебкарти. Вона має зробити видимим шлях від питання через джерело, локалізацію та спосіб репрезентації до висновку. Для позначення якості цього шляху в статті використано поняття «картографічна доказовість».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям роботи є концепція просторового мислення, що поєднує просторові поняття, способи репрезентації та процеси міркування. У праці National Research Council геоінформаційні системи розглянуто не просто як програмне забезпечення, а як середовище підтримки просторового пізнання [15, с. 25–39]. Для запропонованої методики принциповим є саме це розмежування: опанування інтерфейсу належить до інструментальної підготовки, тоді як доказовість характеризує якість міркування, здійсненого за допомогою карти.

Дослідницький порядок денний геопросторових технологій у навчанні охоплює предметні результати, просторові вміння, розв'язування проблем, проєктування середовищ і професійну підготовку вчителя. Т. Бейкер та співавтори застерігали від оцінювання технології як ізольованої інновації й наполягали на її зв'язку з педагогічною метою [7, с. 118–130]. Метааналіз К. Ма, Ю. Дуан і Ц. Яо підтвердив загалом позитивний вплив геопросторових технологій на навчальні результати, але водночас засвідчив залежність ефекту від тривалості, змісту й організації втручання [11, с. 15739–15764]. Отже, сам факт використання GIS не може виступати критерієм якості заняття.

Систематичний огляд В. Маштерової показав, що inquiry з геопросторовими технологіями сприяє розвитку предметних і цифрових компетентностей, однак у частині досліджень увага до інструменту переважає над увагою до дослідницького процесу [13, с. 42–54]. Огляд О. Бондаренко, виконаний на масиві 257 публікацій 2010–2024 років, додатково виокремив дефіцит методичних матеріалів, нерівномірну інтеграцію GIS і потребу в інструментах оцінювання [8, с. 24–40]. Ці висновки пояснюють, чому учнівський продукт доцільно оцінювати не за кількістю функцій сервісу, а за прозорістю рішення.

Найвідоміші моделі географічного дослідження вже містять логіку переходу від питання до даних, візуалізації та комунікації. Geo-Inquiry Process National Geographic організовує роботу через фази Ask, Collect, Visualize, Create і Act [14]. У моделі Geospatial Inquiry передбачено аналіз даних, постановку питання, добір додаткових відомостей, інтерпретацію, аргументацію з опорою на докази та перегляд аргументу [16, с. 26–33]. Тому п'ятиетапна схема або вимога «аргументувати картою» не можуть самі по собі претендувати на новизну.

Важливе уточнення дає Delphi-дослідження Г. Аль-Азмі. Серед восьми провідних практик навчання geographic inquiry експерти назвали добір і адаптацію географічних джерел, використання просторових репрезентацій та геотехнологій, оцінювання джерел, застосування географічних доказів і побудову пояснень [6, с. 244–254]. Отже, джерельна критика й evidence-based argumentation уже належать до сучасного теоретичного поля. Невирішеним залишається інше: як перевести ці вимоги у шкільний протокол, де походження, часовий статус і точність кожного геооб'єкта можна простежити, а сила висновку перевіряється за однаковими критеріями.

Для побудови методики особливо важливі дослідження, у яких GIS розглядають не як набір функцій, а як частину спроєктованого inquiry. Т. Фав'є та Й. ван дер Схеє, узагальнюючи результати освітнього дизайн-дослідження, пов'язали якість GIS-проєкту з ясним географічним питанням, керованим добором даних, підтримкою вчителя та часом на інтерпретацію [10, с. 666–677]. Цей висновок принциповий для шкільної практики: складність сервісу не повинна випереджати складність міркування.

Українські дослідження докладно розкривають освітні можливості Google Earth, Google Maps та інших геоінформаційних ресурсів. Т. Бондаренко підкреслює їхню міжпредметність, наочність і придатність для проєктної та дослідницької діяльності [1, с. 96–107]. Цей напрям створив важливу основу для цифрової картографічної практики, однак переважно описує можливості сервісів і форми роботи. Питання валідності переходу від джерела до умовного знака, а від нього – до твердження потребує окремої операціоналізації.

Ще один блок літератури стосується невизначеності. А. Макічрен показав, що невизначеність геоданих має бути не прихованою приміткою, а складником картографічної комунікації [12, с. 10–19]. Огляд К. Кінкельдей, А. МакІчрена і Й. Шіве засвідчив залежність ефективності її візуалізації від завдання, типу даних та користувача [9, с. 372–386]. У спеціальному випуску International Journal of Cartography 2025 року невизначеність розглянуто ширше – як властивість даних, процедур картографування й самого акту читання карти [17, с. 481–488]. Для школи потрібне спрощення цієї багатовимірності, але не її замовчування.

Аналіз праць не дає підстав приписувати авторові оцінювання джерел, аргументацію геоданими чи відображення невизначеності. Невирішена ділянка вужча: у шкільній методиці бракує спільного інструментарію, який поєднував би об'єктну простежуваність джерела, просторово-часову сумісність, видиме маркування позиційної невизначеності, семантичну перевірку легенди та пропорційність висновку даним. Запропонована модель не замінює Geo-Inquiry або Geospatial Inquiry. Вона накладає на будь-який дослідницький цикл систему перевірок, завдяки яким карта залишається відкритою для критики й перегляду.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні картографічної доказовості як інтегрованого результату навчання та розробленні джерельно-критичної методики «Карта як доказ» для уроків історії й географії у закладах середньої освіти. Досягнення мети потребувало двох взаємопов'язаних **завдань:** відмежувати картографічну доказовість від просторового мислення, картографічної грамотності, GIS-компетентності та geographic inquiry; перетворити теоретичні вимоги до джерела, репрезентації й висновку на інструменти, придатні для уроку та формувального оцінювання.

Застосовано цілеспрямований теоретичний аналіз українських і зарубіжних праць, порівняння моделей Geo-Inquiry та Geospatial Inquiry, понятєве узагальнення, педагогічне моделювання й критеріальне конструювання. Робота над моделлю відбувалася послідовно: спочатку з літератури виокремлено вимоги до джерел,

просторових даних, картографічної репрезентації та аргументації; потім усунуто дублювання між близькими категоріями; до підсумкової структури включено лише ознаки, які повторювалися в кількох теоретичних напрямах, могли бути виявлені в учнівському продукті й придатні для зворотного зв'язку. Така процедура пояснює склад моделі, але не замінює емпіричної валідації. Стаття має теоретико-методичний характер, а МКД-12 є авторською аналітичною рубрикою, не стандартизованим тестом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Картографічну доказовість визначаємо як інтегровану здатність здобувача освіти простежувати, обґрунтовувати й за потреби переглядати зв'язок між дослідницьким питанням, походженням геопросторових даних, способом їх локалізації, картографічною репрезентацією та межами висновку. У визначенні навмисно поєднано пізнавальний і процедурний аспекти. Учень має не тільки побачити закономірність, а й показати, з яких даних вона виведена, чому ці дані зіставні та за яких умов твердження може бути спростоване або уточнене.

Це поняття не слід ототожнювати з картографічною грамотністю, просторовим мисленням, GIS-компетентністю або geographic inquiry. Кожен із цих конструктів необхідний, але відповідає на інше запитання. Картографічна доказовість є результатом другого порядку: вона контролює не окрему операцію, а валідність усього переходу від джерела до твердження. Співвідношення понять подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Співвідношення картографічної доказовості із суміжними результатами навчання

Поняття	Провідне запитання	Основний зміст	Відмінність від картографічної доказовості
Картографічна грамотність	Як читати й створювати карту?	Умовні знаки, масштаб, проєкція, композиція, критичне читання.	Не обов'язково простежує доказовий ланцюг конкретного висновку.
Просторове / геопросторове мислення	Як міркувати про розташування, відстань, зв'язок і масштаб?	Просторові поняття, репрезентації, порівняння, уявні перетворення.	Ширше за карту; не завжди включає джерельну верифікацію.
GIS-компетентність	Як працювати з геоданими й функціями GIS?	Шари, таблиці, запити, геокодування, аналіз, вебкарти.	Технічна правильність не гарантує валідності джерел і висновку.
Geographic / geospatial inquiry	Як дослідити просторове питання?	Питання, дані, аналіз, аргумент, комунікація та перегляд.	Задає логіку дослідження, але не завжди деталізує об'єктну простежуваність і профіль невизначеності.
Картографічна доказовість	Що саме ця карта дає право стверджувати?	Простежуваність, сумісність, невизначеність, адекватність символізації, пропорційність висновку.	Контролює валідність переходів між усіма складниками картографічного доказу.

Джерело: розроблено автором на основі [7; 14–16; 18].

У робочій моделі збережено характеристики, без яких карта перестає бути перевірюваним аргументом. Дані мають відповідати питанню й вести до конкретного джерела; місце, час і масштаб – бути зіставними; непевність – не маскуватися точним знаком; легенда – передавати зміст без прихованого перебільшення. Висновок, своєю чергою, не може бути сильнішим за дані, а сама карта повинна допускати перегляд після появи нового джерела. Йдеться не про сім відокремлених компетентностей, а про взаємозалежні якості одного доказового продукту.

Під час оцінювання важливо враховувати функцію карти. Декоративна лише підтримує тему; інформаційна впорядковує відомості й відповідає переважно на запитання «що?» та «де?»; аналітична допомагає порівнювати шари, часові зрізи або розподіли. Доказовою карта стає тоді, коли разом з аналізом відкриває походження даних, спосіб локалізації, невизначеність, логіку легенди та межі твердження. Це не естетична ієрархія: інформаційна карта цілком доречна, якщо мета завдання не передбачає пояснення.

Методика «Карта як доказ» працює як три взаємопов'язані контури перевірки. Їх не слід проходити один раз у незмінній послідовності. Коли шар не відповідає на питання, доводиться повертатися до вибірки; якщо легенда перебільшує точність – змінювати модель даних; коли показники виявляються різночасовими – уточнювати межі порівняння. Карта в такій роботі є чернеткою аргументу, а не фінальною ілюстрацією.

Джерельно-епістемічний контур починається до нанесення першої позначки. У реєстрі фіксують автора або установу, назву й дату джерела, його призначення, територіальне та часове охоплення, спосіб отримання показників і конкретні поля, які будуть використані. Загального списку посилань наприкінці проєкту недостатньо: для доказу потрібно знати, звідки походить саме координата, дата, категорія чи числове значення.

Для цього створюється паспорт геооб'єкта: назва, тип, дата або період, координати чи опис місця, джерело, спосіб локалізації, рівень позиційної невизначеності та примітка. В історичній роботі до нього додають стару й сучасну назви та підставу ототожнення. Якщо давня переправа відома лише за описом «нижче поселення», звичайна точка без пояснення створює точність, якої джерело не містить.

Геопросторово-моделювальний контур вимагає спроєктувати дані до відкриття картографічної платформи. Учні визначають одиницю аналізу, тип геометрії, масштаб, часовий зріз, атрибутивні поля і правило включення об'єктів. Важливо перевірити, чи є зіставними території та дати. Порівняння чисельності населення в сучасних адміністративних межах із показником історичного повіту без процедури приведення територій дає формально правильну таблицю, але методично хибний висновок.

Атрибутивна таблиця тут не є технічним додатком. Вона показує, з яких змінних згодом складатиметься аргумент. Поле варто залишати лише тоді, коли воно допомагає описати об'єкт, перевірити джерело або відповісти на питання. Велика кількість випадкових характеристик робить шар інформаційно насиченим, але не обов'язково доказовим.

Аргументаційно-рефлексивний контур упорядковує перехід від зображення до твердження. Спочатку фіксують те, що справді видно: скупчення, напрям, розрив, відмінність між часовими шарами. Лише після цього пропонують інтерпретацію й можливий механізм. Причинне пояснення потребує додаткових предметних джерел та розгляду альтернатив. Коротка фраза про те, чого карта не доводить, є не ознакою слабкості, а показником контролю над висновком.

Практично ця логіка зводиться до п'яти перевірок, поданих у таблиці 2. Їх застосовують під час консультації, взаємооцінювання й самоперевірки. Порушення однієї відповідності не завжди знецінює карту, але його потрібно виправити або чесно назвати обмеженням.

Таблиця 2

П’ять відповідностей картографічного доказу

Відповідність	Контрольне запитання	Типова ознака порушення	Коригувальна дія
Питання ↔ дані	Чи дають відібрані дані матеріал для відповіді?	Карта містить цікаві, але нерелевантні об’єкти; питання ширше за вибірку.	Звузити питання або додати потрібну змінну.
Об’єкт ↔ джерело	Чи можна простежити походження позначки або показника?	Немає автора, дати, сторінки чи установи; використано перепост.	Повернутися до першоджерела або вилучити об’єкт.
Локація і час ↔ точність та сумісність	Чи відповідають знак, межі й дата реальній якості даних?	Приблизне місце показано як точне; порівнюються різночасові або різномасштабні дані.	Присвоїти ПН, уточнити часовий статус, змінити геометрію чи межі порівняння.
Символ ↔ значення	Чи передає легенда зміст без прихованого перебільшення?	Колір, розмір або контур створюють ієрархію, якої немає в даних.	Переглянути класифікацію, графічну змінну й пояснення легенди.
Висновок ↔ доказ	Чи не є твердження сильнішим за джерельні та картографічні підстави?	Просторовий збіг проголошено причиною; винятки й прогалини замовчано.	Послабити формулювання, додати альтернативи, обмеження або нові джерела.

Джерело: розроблено автором.

Розглянемо умовний навчальний кейс: старшокласники перевіряють, чи простежується зв’язок між розміщенням укріплених поселень середньої течії Десни та річковою мережею в обраному хронологічному зрізі. Формулювання «нанесіть пам’ятки Чернігівщини» дало б каталог. Дослідницьке питання вимагає іншого: визначити тип пам’яток, часовий інтервал, джерело річкового шару, критерій близькості й межі території. Так працює відповідність «питання – дані».

Далі кожне поселення отримує source_id, пов’язаний із науковою публікацією, офіційним реєстром або польовим описом. Якщо координату взято з похідної вебкарти, учні мають знайти першоджерело; коли це неможливо, об’єкт вилучається або позначається як проблемний. На цьому кроці стає помітною різниця між бібліографічним списком і об’єктною простежуваністю: джерело має підтверджувати конкретну позначку, а не тему загалом.

У тому самому кейсі локалізації неоднакові. Для одних пам’яток опубліковано координати, інші відомі лише в межах урочища, ще кілька реконструйовано за текстовим описом. Вони не можуть бути показані однаково чіткими точками. Окремо перевіряють датування: об’єкт із широкою хронологією не слід без пояснення включати до вузького зрізу. Відповідність «локація і час – точність та сумісність» змушує узгодити знак із реальною якістю відомостей, а шкала ПН0–ПН4 стосується саме позиції, не загальної достовірності об’єкта.

Таблиця 3

Шкала позиційної невизначеності ПН0–ПН4

Код	Характер локалізації	Типова підстава	Рекомендоване відображення
ПН0	Точна або нормативно визначена.	Виміряні координати; офіційний реєстр; кадастрова чи адміністративна межа.	Чіткий знак або суцільний контур; джерело в атрибутах.
ПН1	Надійно встановлена з малою похибкою.	Точна адреса; зіставлення актуальних карт; якісний знімок.	Чіткий знак; у паспорті зазначено спосіб локалізації.
ПН2	Приблизна в межах відомої ділянки.	Опис «біля», «на околиці»; прив'язка до поселення без координат.	Ореол, напівпрозорий знак або полігон можливої ділянки.
ПН3	Реконструйована за непрямими ознаками.	Історична карта, текстовий опис, зіставлення топонімів.	Пунктир або спеціальний знак реконструкції з приміткою.
ПН4	Спірна або має кілька рівно можливих варіантів.	Суперечливі джерела; гіпотетичне місце; недостатня прив'язка.	Кілька варіантів, знак питання або мотивоване ненанесення.

Джерело: розроблено автором на основі узагальнення підходів до візуалізації картографічної невизначеності [9; 12; 17].

Одного коду ПН для кейсу недостатньо. Точна координата може поєднуватися з широким датуванням, спірним функціональним тлумаченням або неповним реєстром пам'яток. Тому до паспорта додається короткий профіль: позиція, час, атрибут, повнота й походження. Учень бачить, що геометрично точна точка ще не робить усі відомості про неї точними.

Після цього перевіряється відповідність «символ – значення». Надійно локалізовані поселення можна позначити чітким знаком, приблизні – ореолом або полігоном можливої ділянки, реконструйовані – пунктиром. Категорії легенди мають відображати зміст даних, а не створювати красиву, але хибну ієрархію. Учні пояснюють, чому обрали певну геометрію, класи й спосіб показу невизначеності.

Нарешті, відповідність «висновок – доказ» обмежує силу твердження. Якщо більшість об'єктів у перевіреній вибірці розташована поблизу річки, карта підтверджує цю близькість за наперед визначеним критерієм. Вона ще не доводить, що вирішальним чинником були торгівля, оборона або землеробство. Коректний висновок звучатиме так: виявлений розподіл узгоджується з припущенням про значення водних комунікацій, але потребує зіставлення з археологічними й історичними джерелами та перевірки винятків.

Організаційною формою застосування методики є картографічна проєктна майстерня. Вона може тривати від двох до п'яти занять. За один урок реально сформулювати питання, перевірити кілька джерел і створити пробний ескіз; вимога завершити повну вебкарту за 45 хвилин переносить увагу з аналізу на швидкість роботи з інтерфейсом. Тривалість визначають не кількістю позначок, а складністю джерел, рівнем самостійності та досвідом класу.

Початок майстерні доцільно будувати через зіставлення двох карт або шарів, які дають різні враження про той самий простір. Учні називають, що змінилося: дата, масштаб, вибірка, категорії, джерело чи символізація. Після цього обирають регіон і

формулюють питання, яке містить територію, часові межі, явище та зв'язок, що підлягає перевірці. Попереднє припущення записується окремо, щоб наприкінці можна було побачити, чи карта його підтвердила, послабила або спростувала.

Джерельна лабораторія передбачає контрольований вибір. На базовому рівні вчитель пропонує кілька перевірених матеріалів різного типу й один-два проблемні приклади: карту без дати, таблицю без територіального охоплення, анонімний перепост. На поглибленому рівні учні самі шукають дані, але подають не список URL, а реєстр із полями «автор/установа», «час», «територія», «спосіб отримання», «використані показники», «обмеження». Такий реєстр стає частиною навчального продукту.

Після аудиту створюється атрибутивна таблиця. Мінімальний набір полів: id, назва, тип об'єкта, дата або період, координати чи опис місця, source_id, спосіб локалізації, ПН, примітка. Далі додаються тільки змінні, потрібні для відповіді. Учні встановлюють правило заповнення кожного поля, щоб «X ст.», «близько 950 р.» і «950–980 рр.» не опинилися в одному стовпці без пояснення.

Пробний шар містить 3–7 об'єктів, легенду, джерела й принаймні один випадок невизначеної локалізації. Його функція – перевірити модель до масштабування. Якщо на малому наборі половина об'єктів не має потрібного атрибута, це сигнал переглянути питання або джерельну базу. Така практика прототипування економить час і не дозволяє ототожнювати обсяг нанесеної інформації з якістю дослідження.

Шістдесятисекундний пітч виконує роль швидкої перевірки задуму. Група називає територію, питання, основні джерела, правило добору об'єктів, перше просторове спостереження й найсуттєвіше обмеження. Ораторська вправність тут другорядна: за хвилину має відтворюватися логіка дослідження. Після виступу інша група ставить одне запитання за таблицею відповідностей, а автори занотовують рішення, яке переглянуть.

До портфеля дослідження входять паспорт питання, реєстр джерел, атрибутивна таблиця, ескіз легенди, пробний або завершений шар, короткий паспорт аргументу й журнал змін. Завершена карта – лише один із цих матеріалів. Решта показує невидиму частину роботи: чому певний об'єкт вилучили, як установили його місце, де виникла непевність і що змусило змінити початковий висновок.

Для формувального оцінювання запропоновано матрицю МКД-12. Її шість критеріїв відповідають тим складникам, які можна безпосередньо побачити в карті та портфелі: релевантність питанню, простежуваність джерел, просторово-часова адекватність, прозорість невизначеності, коректність репрезентації і валідність висновку. Позиційна точність не змішується із загальною якістю джерела, а невизначеність оцінюється як усвідомлене рішення. Рубрика придатна для самооцінювання, взаємооцінювання та коментаря вчителя, проте її сумарний бал не слід механічно переводити в тематичну оцінку.

Таблиця 4

Матриця картографічної доказовості МКД-12

Критерій	0 балів	1 бал	2 бали
1	2	3	4
Релевантність питанню	Питання відсутнє або карта не дає матеріалу для відповіді.	Зв'язок частковий; є зайві дані чи бракує ключової змінної.	Дані та спосіб аналізу підпорядковані питанню.
Простежуваність джерел	Походження даних не встановлено.	Джерела названо загалом або не для всіх категорій.	Кожна категорія, а за можливості кожен об'єкт має перевірюване джерело.

Продовження таблиці 4

1	2	3	4
Просторово-часова адекватність	Масштаб, дати й спосіб локалізації не враховано.	Частину несумісностей помічено, але єдиного правила немає.	Локалізацію, часовий статус і межі порівняння обґрунтовано.
Прозорість невизначеності	Непевні дані подано як точні.	Невизначеність позначено непослідовно або лише в тексті.	ПН і профіль невизначеності послідовно відображено в атрибутах та карті.
Адекватність репрезентації	Символи або легенда викривляють зміст чи відсутні.	Карта читабельна, але частина рішень не пояснена.	Геометрія, класифікація, масштаб і символізація відповідають даним.
Валідність висновку	Висновок не спирається на карту або містить необґрунтовану причинність.	Є зв'язок із даними, але слабко враховано винятки й альтернативи.	Висновок пропорційний даним, розрізняє спостереження та пояснення, називає межі.

Джерело: розроблено автором.

Інтерпретація МКД-12 має бути формувальною. Результат 0–4 бали вказує на фрагментарний або декоративний продукт; 5–7 – на інформаційну карту з окремими аналітичними діями; 8–10 – на аналітичну карту, у якій частина доказового ланцюга вже простежується; 11–12 – на доказовий продукт у межах конкретного навчального завдання. Високий бал не означає, що висновок є остаточною науковою істиною; він свідчить, що учень відкрито показав підстави, процедури й обмеження.

Обсяг підтримки залежить від досвіду класу. На початковому рівні учні працюють з обмеженою територією, перевіреним пакетом джерел і готовим шаблоном таблиці; результатом може бути ескіз із кількома об'єктами. Далі зростає самостійність: група уточнює питання, порівнює шари й обґрунтовує виявлену закономірність. Поглиблене завдання передбачає власні критерії включення та виключення, два часові зрізи, окремий цифровий шар, профіль невизначеності й альтернативне пояснення.

Інклюзивність забезпечується не спрощенням пізнавальної мети, а варіативністю ролей і форм продукту. У групі можна розподілити джерельний аудит, нормалізацію атрибутів, картографування, перевірку легенди та усну аргументацію. Для користувачів із порушеннями кольоросприйняття потрібні контрастні підписи й поєднання кольору з формою або штрихуванням. Паперовий ескіз, тактильна схема, таблиця і усний захист можуть бути рівноцінними проміжними формами, якщо збережено доказовий ланцюг.

Технічну новизну потрібно дозувати. Якщо клас уперше працює з GIS, питання, вибірка та модель атрибутів мають бути простішими; інакше увага переходить на інтерфейс, а перевірка джерел стає формальністю. Дизайн-дослідження GIS-supported inquiry і систематичні огляди пов'язують результативність із ясністю завдання, підготовкою вчителя, керованою підтримкою та часом на інтерпретацію [10, с. 666–677; 8, с. 32–36; 13, с. 49–52]. На першому занятті кориснішою є коротка демонстрація однієї операції, ніж огляд усіх можливостей сервісу.

Необхідна також етична й безпекова перевірка. Учнівські карти не повинні публікувати точні адреси респондентів, місця перебування вразливих осіб, чутливі об'єкти або дані, поширення яких створює ризик. У локальних дослідженнях інколи слід навмисно знижувати точність, агрегувати інформацію чи обмежувати доступ до шару. Це не суперечить доказовості, якщо процедура і причина узагальнення відкрито пояснені.

Предметна адаптація змінює акценти. У географії частіше працюють зі стандартизованими показниками, тому особливо важливі територіальна одиниця, дата, масштаб і класифікація. В історії до цього додаються авторство джерела, зміна топонімів, реконструкція меж і розмежування дати події з датою її фіксації. Наприклад, під час зіставлення мережі поселень у двох часових зрізах учні спершу створюють таблицю відповідності старих і сучасних назв, фіксують спосіб геоприв'язки та відокремлюють зниклі поселення від перейменованих. Лише після цього карта може стати підставою для порівняння, а не ілюстрацією вже готового тексту.

Інший напрям – картографування проблем громади: доступності укриттів, зелених зон, безбар'єрних маршрутів, місць накопичення відходів або об'єктів культурної спадщини. У такій роботі учні мають розрізняти офіційні дані й власне спостереження, зазначати дату польової перевірки, не переносити висновок з кількох точок на всю територію та не оприлюднювати чутливу інформацію. Доказовість водночас стає складником громадянської відповідальності.

Науковий результат статті полягає не у винайденні нового циклу geographic inquiry і не в самому використанні цифрової карти. Запропоновано педагогічну операціоналізацію картографічної доказовості: джерело простежується до окремого об'єкта або показника; просторовий і часовий статус перевіряються до візуалізації; невизначеність стає видимою; умовний знак співвідноситься зі змістом даних; сила висновку обмежується реальною доказовою базою. Ці вимоги об'єднано в трикон-турній моделі, системі п'яти відповідностей, шкалі ПН0–ПН4, профілі невизначеності та матриці МКД-12. Авторський внесок полягає в цілісності й придатності цього інструментарію для формувального оцінювання учнівської карти.

Практичне значення визначається технологічною нейтральністю методики. Паспорт джерела, профіль невизначеності та МКД-12 можна використати у проєктній майстерні, дослідницькій роботі МАН, краєзнавчому або громадському картографуванні; вони працюють із паперовою схемою, електронною таблицею та різними GIS-платформами. Учитель може залучити й окремий компонент – наприклад, перевірити готову карту лише за відповідністю «висновок – доказ».

Межі отриманого результату визначає теоретико-методичний характер статті. Матриця МКД-12 ще потребує експертної перевірки змістової валідності, оцінювання узгодженості різних оцінювачів та апробації у кількох вікових групах. Окремим питанням є навчальне навантаження: надмірно деталізована паспортизація може відтіснити саме дослідження. Тому до емпіричної перевірки йдеться про обґрунтовану методику та аналітичну рубрику, а не про доведену ефективність чи стандартизовані рівні сформованості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Заміна паперової карти цифровим сервісом не гарантує дослідницького характеру навчання. Вирішальним є інше: чи може здобувач освіти пояснити походження даних, їхню просторово-часову сумісність, спосіб символізації та межу власного твердження. Коли ці переходи приховані, навіть технічно складна карта залишається ілюстрацією; коли вони відкриті для перевірки, карта стає частиною аргументу.

Картографічну доказовість визначено як інтегрований результат, споріднений із просторовим мисленням, картографічною грамотністю, GIS-компетентністю і geographic inquiry, але не тотожний їм. Її формування потребує одночасної уваги до джерела, моделі геоданих і висновку. Методика «Карта як доказ» поєднує ці площини через взаємопов'язані контури, п'ять перевірок, паспорт геооб'єкта, профіль невизначеності та матрицю МКД-12.

Запропонований підхід не дублює Geo-Inquiry або Geospatial Inquiry, оскільки не встановлює нової універсальної послідовності дослідження. Його відмінність – у перевірці картографічної валідності на кожному переході: від походження окремої позначки до пропорційності підсумкового твердження. Тому відомі inquiry-моделі можуть залишатися організаційною рамкою, а «Карта як доказ» – інструментом контролю якості міркування.

Наступним кроком має стати не розширення кількості критеріїв, а перевірка їхньої роботи: експертне оцінювання моделі, пілотування у 8–12 класах, порівняння початкових і підсумкових продуктів та аналіз узгодженості оцінювачів. Перспективним є також банк локальних історико-географічних кейсів, у яких дані містять суперечності й прогалини. Саме потреба переглянути першу карту найкраще показує, чи сформувалася доказова, а не лише технічна картографічна дія.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Т. В. Освітні можливості використання геоінформаційних ресурсів Google у процесі візуалізації навчальної інформації. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Т. 76, № 2. С. 96–107. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.2718

2. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Бойко М. А. Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Т. 77, № 3. С. 1–26. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980

3. Запотоцький С. П., Гладковський Р. В., Пасько В. Ф., Заячук М. Д., Довгань А. І., Брайчевський Ю. С., Гільберг Т. Г., Горовий О. В., Довгань Г. Д., Зінкевич М. В., Карпюк Г. І., Кобернік С. Г., Кузишин А. В., Назаренко Т. Г., Наказненко А. Г., Нікитчук А. В., Остроух В. І., Павлишак О. Т., Савчук І. Г., Совенко В. В. Географія. 10–12 класи. Поглиблений рівень : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2026. 70 с. Рекомендовано наказом Міністерства освіти і науки України від 11.05.2026 № 761. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2026/mnp/05/20/1-modelna-programa-geografiia-10-12-klas-grif.pdf (дата звернення: 04.08.2026).

4. Пометун О., Гупан Н. Питання розвитку геопросторового мислення учнів у навчанні історії в Новій українській школі. *Український педагогічний журнал.* 2024. № 2. С. 131–139. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-131-139

5. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text (дата звернення: 04.08.2026).

6. Alazmi H. S. Core Practices for Teaching Geographic Inquiry: The Delphi Study. *Journal of Social Studies Education Research*. 2024. Vol. 15, no. 4. P. 223–261. URL: https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/5742 (accessed: 04.08.2026).

7. Baker T. R., Battersby S., Bednarz S. W., Bodzin A. M., Kolvoord B., Moore S., Sinton D., Uttal D. A research agenda for geospatial technologies and learning. *Journal of Geography*. 2015. Vol. 114, no. 3. P. 118–130. DOI: https://doi.org/10.1080/00221341.2014.950684

8. Bondarenko O. V. Teaching geography with GIS: a systematic review, 2010–2024. Science Education Quarterly. 2025. Vol. 2, no. 1. P. 24–40. DOI: https://doi.org/10.55056/seq.903.

9. Kinkeldey C., MacEachren A. M., Schiewe J. How to assess visual communication of uncertainty? A systematic review of geospatial uncertainty visualisation user studies. *The Cartographic Journal.* 2014. Vol. 51, no. 4. P. 372–386. DOI: https://doi.org/10.1179/1743277414Y.0000000099

10. Favier T. T., van der Schee J. A. Exploring the characteristics of an optimal design for inquiry-based geography education with Geographic Information Systems. *Computers & Education.* 2012. Vol. 58, no. 1. P. 666–677. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.007

11. Ma Q., Duan Y., Yao Z. Meta-analysis of the impact of geospatial technologies on learning outcomes. *Education and Information Technologies.* 2023. Vol. 28, no. 12. P. 15739–15764. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-11712-w

12. MacEachren A. M. Visualizing uncertain information. *Cartographic Perspectives*. 1992. No. 13. P. 10–19. DOI: https://doi.org/10.14714/CP13.1000

13. Mašterová V. Learning and teaching through inquiry with geospatial technologies: A systematic review. *European Journal of Geography.* 2023. Vol. 14, no. 3. P. 42–54. DOI: https://doi.org/10.48088/ejg.v.mas.14.3.042.054

14. National Geographic Society. Geo-Inquiry: Educator Resources. Updated February 20, 2025. URL: https://education.nationalgeographic.org/resource/geo-inquiry-educator-resources/ (accessed: 04.08.2026).

15. National Research Council. Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K–12 Curriculum. Washington, DC : The National Academies Press, 2006. 332 p. DOI: https://doi.org/10.17226/11019

16. Nolan E., Whitworth B. A., Rubino-Hare L. A Lesson in Geospatial Inquiry. *The Science Teacher.* 2019. Vol. 87, no. 4. P. 26–33. DOI: https://doi.org/10.2505/4/tst19_087_04_26

17. Portal C., Plumejeaud-Perreau C., Picker M. Introducing the special issue: 'cartographic uncertainties'. *International Journal of Cartography*. 2025. Vol. 11, no. 4. P. 481–488. DOI: https://doi.org/10.1080/23729333.2025.2532126

18. Santee J. Cartographic Composition Across the Curriculum: Promoting Cartographic Literacy Using Maps as Multimodal Texts. Prompt: *A Journal of Academic Writing Assignments*. 2022. Vol. 6, no. 2. P. 87–101. DOI: https://doi.org/10.31719/pjaw.v6i2.95.

References

1. Bondarenko, T. V. (2020). Osvitni mozhlyvosti vykorystannia heoinformatsiinykh resursiv Google u protsesi vizualizatsii navchalnoi informatsii [Educational possibilities of using Google geoinformation resources in the process of educational information visualization]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 76(2), 96–107. https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.2718 [in Ukrainian].

2. Hrynevych, L. M., Morze, N. V., & Boiko, M. A. (2020). Naukova osvita yak osnova formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti v umovakh tsyfrovoi transformatsii suspilstva [Science education as a basis for innovative competence formation in the conditions of digital transformation of society]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools,* 77(3), 1–26. https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980 [in Ukrainian].

3. Zapototskyi, S. P., Hladkovskyi, R. V., Pasko, V. F., Zaiachuk, M. D., Dovhan, A. I., Braichevskyi, Yu. S., Hilberh, T. H., Horovyi, O. V., Dovhan, H. D., Zinkevych, M. V., Karpiuk, H. I., Kobernik, S. H., Kuzyshyn, A. V., Nazarenko, T. H., Nakaznenko, A. H., Nikitchuk, A. V., Ostroukh, V. I., Pavlyshak, O. T., Savchuk, I. H., & Sovenko, V. V. (2026). Heohrafiia. 10–12 klasy. Pohlyblenyi riven: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Geography. Grades 10–12. Advanced level: Model curriculum for general secondary education institutions]. Ministry of Education and Science of Ukraine. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/Navchalni.prohramy/2026/mnp/05/20/1-modelna-programa-geografiia-10-12-klas-grif.pdf [in Ukrainian].

4. Pometun, O., & Hupan, N. (2024). Pytannia rozvytku heoprostorovoho myslennia uchniv u navchanni istorii v Novii ukrainskii shkoli [Development of students' geospatial thinking in history teaching in the New Ukrainian School]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, 2, 131–139. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-131-139 [in Ukrainian].

5. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu profilnoi serednoi osvity: postanova vid 25.07.2024 No. 851 [On approval of the State Standard of upper secondary education: Resolution No. 851 of July 25, 2024]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

6. Alazmi, H. S. (2024). Core practices for teaching geographic inquiry: The Delphi study. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(4), 223–261. https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/5742 [in English].

7. Baker, T. R., Battersby, S., Bednarz, S. W., Bodzin, A. M., Kolvoord, B., Moore, S., Sinton, D., & Uttal, D. (2015). A research agenda for geospatial technologies and learning. *Journal of Geography*, 114(3), 118–130. https://doi.org/10.1080/00221341.2014.950684 [in English].

8. Bondarenko, O. V. (2025). Teaching geography with GIS: A systematic review, 2010–2024. *Science Education Quarterly,* 2(1), 24–40. https://doi.org/10.55056/seq.903 [in English].

9. Kinkeldey, C., MacEachren, A. M., & Schiewe, J. (2014). How to assess visual communication of uncertainty? A systematic review of geospatial uncertainty visualisation user studies. *The Cartographic Journal,* 51(4), 372–386. https://doi.org/10.1179/1743277414Y.0000000099 [in English].

10. Favier, T. T., & van der Schee, J. A. (2012). Exploring the characteristics of an optimal design for inquiry-based geography education with Geographic Information Systems. *Computers & Education*, 58(1), 666–677. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.007 [in English].

11. Ma, Q., Duan, Y., & Yao, Z. (2023). Meta-analysis of the impact of geospatial technologies on learning outcomes. *Education and Information Technologies*, 28(12), 15739–15764. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11712-w [in English].

12. MacEachren, A. M. (1992). Visualizing uncertain information. *Cartographic Perspectives*, 13, 10–19. https://doi.org/10.14714/CP13.1000 [in English].

13. Mašterová, V. (2023). Learning and teaching through inquiry with geospatial technologies: A systematic review. *European Journal of Geography*, 14(3), 42–54. https://doi.org/10.48088/ejg.v.mas.14.3.042.054 [in English].

14. National Geographic Society. (2025). Geo-Inquiry: Educator resources. https://education.nationalgeographic.org/resource/geo-inquiry-educator-resources/ [in English].

15. National Research Council. (2006). Learning to think spatially: GIS as a support system in the K–12 curriculum. *The National Academies Press.* https://doi.org/10.17226/11019 [in English].

16. Nolan, E., Whitworth, B. A., & Rubino-Hare, L. (2019). A lesson in geospatial inquiry. *The Science Teacher*, 87(4), 26–33. https://doi.org/10.2505/4/tst19_087_04_26 [in English].

17. Portal, C., Plumejeaud-Perreau, C., & Picker, M. (2025). Introducing the special issue: 'Cartographic uncertainties'. *International Journal of Cartography,* 11(4), 481–488. https://doi.org/10.1080/23729333.2025.2532126 [in English].

18. Santee, J. (2022). Cartographic composition across the curriculum: Promoting cartographic literacy using maps as multimodal texts. *A Journal of Academic Writing Assignments,* 6(2), 87–101. https://doi.org/10.31719/pjaw.v6i2.95 [in English].

Karas I.
Postgraduate Student in Specialty 033 "Philosophy"
T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"
Chernihiv, Ukraine
Teacher of History, Law and Geography at Kozelets Lyceum No. 3
teher@ukr.net
https://orcid.org/0009-0006-3973-2470

CARTOGRAPHIC EVIDENCE-BASED REASONING AS A LEARNING OUTCOME IN HISTORY AND GEOGRAPHY EDUCATION THROUGH THE SOURCE-CRITICAL "MAP AS EVIDENCE" METHODOLOGY

Relevance of the study. Digital mapping expands school inquiry, yet a visually convincing layer may still conceal weak provenance, incompatible dates, uncertain localisation or an overgeneralised conclusion. Ukrainian upper secondary requirements call for GIS use, critical evaluation of information, project work and justified conclusions, but teachers still need a procedure for checking whether a map supports the claim made from it.

Main objective of the study. The article conceptualises cartographic evidence-based reasoning as the learner's ability to explain and revise the relationship between a research question, data provenance, spatio-temporal status, cartographic representation and conclusion limits. It also develops the source-critical "Map as Evidence" methodology for history and geography education.

Methodology. The study combines targeted analysis of research on spatial thinking, GIS-supported inquiry, cartographic literacy, geographic argumentation and uncertainty visualisation with comparison of Geo-Inquiry and Geospatial Inquiry, conceptual synthesis, pedagogical modelling and criterion construction. Recurring requirements were identified, overlapping categories were removed, and only features observable in a student map or portfolio and suitable for formative feedback were retained. This theoretical procedure explains the model but does not replace empirical validation; MCD-12 is an analytical rubric, not a standardised test.

Results and conclusions. The methodology links object-level source traceability, spatio-temporal compatibility, visible uncertainty, map-symbol semantics and proportionality between evidence and claim. These requirements are organised in three mutually corrective contours and five correspondence checks. The PN0–PN4 scale addresses positional uncertainty and is supplemented by a profile of time, attributes, completeness and provenance. MCD-12 translates the model into six formative-assessment criteria. A coherent case concerning fortified settlements and a river network illustrates the full path from question and source register to cautious conclusion. The contribution does not claim a new inquiry cycle; it operationalises the evidential quality of maps within existing inquiry and project frameworks.

Practical significance. The methodology can support a project workshop, local history inquiry, community mapping or student research. Its platform-neutral tools accompany paper sketches, spreadsheets or GIS environments and make otherwise invisible decisions available for feedback. Further studies should examine content validity, inter-rater agreement, classroom feasibility and the balance between documentation and cognitive load.

Keywords: *cartographic evidence-based reasoning, geospatial thinking, digital mapping, GIS, source criticism, uncertainty, formative assessment.*

Отримано редколегією / Received: 07.08.2026
Прорецензовано / Revised: 19.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 373.2.091
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-112-119

Паласевич І. Л.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ipalasevich@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0596-6835

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано методичні засади реалізації педагогічного процесу в різновікових групах закладу дошкільної освіти; проаналізовано типологічні моделі та можливості організації занять, варіативні форми освітньої взаємодії (інтегровані й мінізаняття, творчі майстерні, діяльність в осередках за інтересами). Підкреслено розвивальний потенціал різновікової групи як середовища соціалізації дітей, їхнього взаємонавчання, розвитку комунікативних умінь, самостійності та досвіду співпраці. Визначено провідні принципи організації освітнього процесу в різновіковій групі та систематизовано комплекс педагогічних умов, що забезпечують його ефективність (дотримання змістової єдності та одночасної диференціації освітніх завдань для дітей; використання варіативних форм спільної, підгрупової та індивідуальної роботи; створення гнучкого розвивального середовища; підтримка співпраці та наставництва у різновіковій групі; високий рівень професійної компетентності педагога).
Ключові слова: різновікова група, заклад дошкільної освіти, освітній процес, методичні засади, індивідуалізація, диференційований підхід, різновікова взаємодія, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти актуалізують потребу в удосконаленні підходів до організації освітнього процесу на засадах дитиноцентризму, індивідуалізації та забезпечення рівних можливостей для особистісного становлення кожної дитини [1]. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання комплектування різновікових груп як ефективної організаційної моделі, що є передумовою створення оптимальних умов для реалізації зазначених принципів. Забезпечення належної організації педагогічного процесу у таких групах уможливлює ефективу природну соціалізацію вихованців, взаємонавчання, формування міжособистісних взаємин і набуття досвіду конструктивної взаємодії. Спілкування дітей різного віку стимулює розвиток їхніх комунікативних, соціальних і регулятивних умінь: молодші, наслідуючи старших, швидше опановують соціальні норми та способи взаємодії, правильні мовленнєві зразки, удосконалюють мистецтво вести діалог, висловлювати власні думки й ефективно комунікувати з однолітками й дорослими. Натомість старші дошкільнята набувають досвіду наставництва, розвивають відповідальність, рефлексивність, здатність до саморегуляції, емпатію та організаторські здібності. Усе це, зі свого боку, сприяє взаємозбагаченню умінь та навичок усіх вихованців, їхньому всебічному комунікативному, соціальному й особистісному становленню.

Водночас реалізація розвивального потенціалу різновікових груп значною мірою залежить від професійної організації педагогічного процесу. Ефективне використання можливостей різновікового освітнього середовища передбачає наявність у дошкільного педагога високого рівня фахової компетентності, уміння організовувати спільну діяльність дітей різного віку, створювати умови для їхньої продуктивної взаємодії та забезпечувати індивідуальний підхід до кожного малюка. Реалізація освітніх завдань передбачає одночасне врахування програмових вимог для дошкільнят кількох вікових категорій, урізноманітнення змісту, форм і методів роботи, доцільне поєднання

фронтальної, групової та індивідуальної її різновидів, а також використання педагогічних технологій, що забезпечують активну участь кожної дитини в різних видах діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність окресленої проблематики зумовила її широке висвітлення в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Значний внесок у розроблення теоретико-методичних засад функціонування різновікових груп зробили О. Бочелюк [8], О. Ємчик [3], Г. Колосінська, Т. Корж, Н. Нечипорук, О. Педько, І. Підлипняк [6], Л. Пісоцька [7], О. Попович [2], Т. Романюк [8], Л. Русан та ін. У їхніх працях розкрито особливості комплектування різновікових груп, організації різних форм освітньої діяльності, моделювання розвивального предметно-просторового середовища та педагогічного супроводу дітей. Психолого-педагогічні аспекти міжвікової взаємодії висвітлено в дослідженнях Т. Дуки [5], В. Звєкової [4], І. Зотової, Л. Іщенко [5], В. Кузьменко, І. Підлипняк [5], Г. Смольникової та ін. Науковці доводять позитивний вплив спільної діяльності дітей різного віку на формування їхньої комунікативної компетентності, соціальної зрілості, емоційного інтелекту та особистісний розвиток загалом.

Попри зростання фахового інтересу до організації освітнього процесу в різновікових групах, аналіз наукової джерельної літератури засвідчує недостатній рівень розробленості окремих аспектів її методичного забезпечення. Зокрема, потребують подальшого обґрунтування питання планування освітнього процесу, добору змісту, форм і методів роботи, її диференціації відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також створення педагогічних умов для ефективної взаємодії вихованців різного віку. Це породжує суперечності між значним розвивальним потенціалом різновікових груп і переважанням на практиці традиційних орієнтирів на «середні» вікові нормативи, а також між потребою у побудові індивідуальної освітньої траєкторії для кожної дитини та недостатньою розробленістю науково-методичних підходів та методичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу в них. Саме необхідність їх подолання визначає актуальність порушеної проблеми.

Мета статті полягає у висвітленні методичних особливостей проведення окремих форм освітньої взаємодії у різновікових групах та обгрунтуванні необхідності дотримання умов, що забезпечують ефективну організацію педагогічного процесу в них.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність освітньої діяльності у різновіковій групі закладу дошкільної освіти значною мірою визначається її цілеспрямованою організацією, що передбачає оптимальне комплектування дитячого колективу, створення гнучкого розвивального предметно-просторового середовища, а також послідовне впровадження принципів диференціації та індивідуалізації. Специфіка різновікового складу групи зумовлює потребу побудови педагогічної взаємодії на засадах урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, темпів їхнього розвитку, освітніх потреб і рівня сформованості ключових компетентностей. Такий підхід забезпечує умови для цілісного розвитку особистості дошкільника, розширення його пізнавального досвіду, збагачення емоційно-ціннісної сфери, покращення взаємодії в дитячому колективі.

Узагальнення теоретичних положень дає змогу визначити основні принципи організації освітнього процесу в різновіковій групі ЗДО:

– *варіативності,* що передбачає гнучке адаптування перебігу освітнього процесу до конкретної педагогічної ситуації;

– *диференціації,* який забезпечує варіювання рівня складності завдань та обсягу педагогічної підтримки відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей;

– *інтеграції,* що передбачає об'єднання змісту різних освітніх напрямів навколо значущих для дітей тем і проблем;

– *партнерської різновікової взаємодії,* спрямований на розвиток взаємодопомоги, взаємонавчання та співпраці між дітьми різного віку;

– *суб'єктності,* який передбачає залучення дитини до вибору, планування та прийняття доступних для неї рішень;

– *наступності,* що забезпечує логічний і змістовий зв'язок між окремими освітніми ситуаціями та етапами освітнього процесу;

– *рефлексивної корекції,* відповідно до якого результати педагогічного спостереження та аналізу використовуються для постійного вдосконалення спроєктованого освітнього процесу.

Практичне втілення зазначених педагогічних засад уможливлюється через реалізацію різноманітних форм освітньої діяльності, серед яких провідне місце займають заняття. Власне вони забезпечують цілеспрямоване формування ключових компетентностей, реалізацію інтегрованого змісту дошкільної освіти й активне залучення вихованців до пізнання довкілля. Одним із важливих завдань педагога є створення освітнього середовища, яке стимулює активну участь кожної дитини в різних видах діяльності, сприяє прояву ініціативності, самостійності та набуттю позитивного досвіду пізнавальної й соціальної взаємодії. Своєю чергою це висуває підвищені вимоги до його професійної майстерності, зокрема, його здатності до планування, прогнозування, гнучкості, творчості, застосування інноваційних підходів.

Ваажаємо, що заняття в різновіковій групі доцільно розглядати не як наперед задану універсальну форму роботи, а як один із варіантів реалізації попередньо спроєктованої освітньої ситуації. Її структура має визначатися не лише традиційною послідовністю етапів, а насамперед логікою досягнення поставленої мети, врахуванням особливостей дітей з різним рівнем можливостей та досвіду, характером запланованої взаємодії.

Організація занять у різновіковій групі характеризується низкою специфічних методичних особливостей, зумовлених необхідністю одночасного врахування вікових можливостей, індивідуальних освітніх потреб і рівня підготовленості вихованців. Ефективність педагогічного впливу досягається завдяки раціональному поєднанню фронтальної, підгрупової та індивідуальної форм, що, зі свого боку, забезпечує продуктивну взаємодію дітей різного віку. За таких умов заняття у ЗДО, як зазначалося, має ґрунтуватися на принципах варіативності, педагогічної гнучкості та диференційованого підходу, що передбачає адаптацію змісту, структури, методів і прийомів роботи до конкретної освітньої ситуації, інтересів дітей та динаміки засвоєння ними навчального матеріалу [6, с. 241], [9, с. 9]. Водночас цілісність освітнього процесу досягається завдяки дотриманню логічної послідовності основних етапів заняття, які охоплюють мотивацію дітей до діяльності, актуалізацію попереднього досвіду, практичне застосування набутих знань і вмінь, рефлексію результатів та усвідомлення власних досягнень.

Особливого значення в організації педагогічного процесу в різновіковій групі набувають фронтальні заняття, які уможливлюють одночасну взаємодію дошкільного педагога з усіма вихованцями та сприяють формуванню досвіду спільної діяльності. Використання варіативних моделей організації навчання (послідовної, одночасної, паралельної, послідовно-одночасної, одночасно-послідовної тощо) дає змогу гнучко розподіляти освітні завдання між віковими підгрупами, а також реалізовувати індивідуальний підхід та підтримувати цілісність заняття [8, с. 9 – 10].

З огляду на зазначені підходи, дослідники (О. Бочелюк, Т. Романюк, О. Попович, І. Підлипняк, Л. Пісоцька) виокремлюють три типологічні моделі організації занять у різновікових групах. Стисло охарактеризуємо кожну з них.

І. Спільне заняття з єдиною тематичною спрямованістю та диференційованими завданнями. Цей різновид діяльності передбачає реалізацію спільного змістового напряму за умови варіативності програмових завдань для кожної вікової підгрупи. Педагог об’єднує дітей навколо однієї теми, адаптуючи зміст і складність завдань відповідно до їхніх вікових та індивідуальних можливостей. Наприклад, під час роботи над темою «Осінь» молодші дошкільнята можуть виконувати малюнок «Барвисте дерево восени», зосереджуючись на передачі основних ознак об’єкта та кольору, тоді як старші створюють композицію «Осінній парк у золотому вбранні», що передбачає самостійне планування сюжету, просторове розміщення елементів і використання складніших художніх прийомів.

ІІ. Спільне заняття з інтеграцією різних освітніх напрямів і програмових завдань. За цієї моделі діти різного віку працюють у межах єдиного тематичного контексту, але відповідно до власних освітніх завдань. Наприклад, молодші дошкільнята слухають художній твір про весну та виконують мовленнєві вправи за його

змістом, а старші – створюють сюжетну композицію «Весняний сад» у техніці ліплення. Така організація сприяє розвитку самостійності старших дітей і водночас забезпечує залучення молодших вихованців до спільного освітнього простору.

ІІІ. Заняття, організовані за підгруповим принципом, передбачають почергову або паралельну роботу педагога з окремими віковими підгрупами, відповідно до визначених освітніх завдань. Наприклад, вихователь може проводити зі старшими дошкільнятами заняття з навчання основ грамоти чи творчого розповідання, тоді як молодші діти в цей час залучаються до ігрової, конструктивної або іншої самостійної діяльності під супроводом помічника вихователя [8, с. 69].

Доцільно наголосити на ефективності спільних занять, які уможливлюють одночасну участь дітей різного віку в єдиному освітньому просторі, їхню взаємодію, взаємонавчання й розвиток соціальної компетентності. Водночас необхідно дотримуватися дидактичних вимог, спрямованих на врахування вікових можливостей дітей та забезпечення активності кожної підгрупи. Важливо не лише визначати спільну змістову основу заняття, а й здійснювати грамотний розподіл освітніх завдань відповідно до рівня розвитку вихованців.

Виокремлюють кілька варіантів спільних занять у різновіковій групі. Якщо зміст діяльності доступний для одночасного залучення всіх дітей (розповідання та бесіда за змістом художніх творів, розглядання картин і складання розповідей за ними, творчі завдання за мотивами літературних творів тощо), заняття доцільно розпочинати спільно з усіма вихованцями, а завершувати поступово, відповідно до темпу виконання завдань кожною віковою підгрупою. Якщо ж пояснення нового матеріалу потребує різного рівня педагогічного супроводу, ефективнішим видаватиметься поетапний початок заняття [7, с. 112].

У разі функціонування групи з трьома віковими підгрупами педагогові доцільно розпочинати роботу зі старшими дітьми, здатними виконувати завдання більш самостійно, після чого переходити до взаємодії з вихованцями середньої та молодшої підгруп. Така методика дає змогу раціонально використовувати час, забезпечувати необхідний рівень підтримки кожній дитині та водночас формувати у старших дошкільнят відповідальність і навички самостійної діяльності.

У групах із двома віковими підгрупами упродовж заняття також слід гнучко поєднувати спільну та диференційовану роботу. Зокрема, дошкільний педагог може розпочати діяльність зі старшими дітьми, запропонувавши їм самостійне виконання завдань після пояснення, і далі зосередитися на роботі з молодшими вихованцями. Якщо ж зміст заняття передбачає спільне ознайомлення з новим матеріалом, доцільним видається одночасний початок з усіма дітьми та подальша диференціація етапів виконання [7, с. 108–110].

Ефективність спільних занять у різновіковій групі забезпечується дотриманням низки організаційно-методичних умов, а саме: чітким визначенням завдань для кожної вікової підгрупи; логічною побудовою етапів заняття; раціональним поєднанням спільної та самостійної діяльності дітей; використанням дидактичних ігор, творчих завдань, проблемних ситуацій та інших засобів активізації пізнавальної діяльності. Особливого значення набуває добір завдань, які відповідають можливостям дітей, стимулюють їхню ініціативність, творчість і прагнення до самостійного пошуку.

Важливою умовою результативності таких занять вважаємо забезпечення дітей необхідними дидактичними матеріалами, гнучке регулювання темпу діяльності та вміння педагога раціонально переходити від роботи з однією підгрупою до іншої. Саме така організація дає змогу поєднати переваги спільної діяльності дітей різного віку з необхідним урахуванням їхніх індивідуальних можливостей.

Розуміємо, що організація педагогічного процесу не зводиться до моделювання окремого заняття. Воно передбачає узгодження різних освітніх ситуацій у часовій перспективі: визначення їхньої послідовності, наступності, взаємозв'язку та можливостей перенесення набутих способів діяльності в нові контексти. Тому важливими є не лише заняття, а освітні ситуації або їх сукупність, що об'єднані спільною метою та очікуваними результатами.

Наведемо приклад практичної реалізації окреслених методичних аспектів на інтегрованому занятті з образотворчої діяльності, організованому у форматі творчої

майстерні *«Чарівне дерево дружби».* Така форма роботи спрямована не лише на розвиток художньо-творчих здібностей дітей, а й на формування навичок співпраці, комунікативної взаємодії, самостійності та позитивного досвіду спільної діяльності. Творча майстерня як педагогічний підхід дає змогу забезпечити відкрите освітнє середовище, в якому кожен учасник має можливість експериментувати з художніми матеріалами, самостійно обирати способи виконання завдання та реалізовувати власний творчий задум відповідно до своїх можливостей та інтересів.

Так, на мотиваційному етапі педагог створює проблемну ситуацію, пропонуючи дітям поміркувати над значенням дружби, взаємодопомоги та підтримки, які символічно можна уявити в образі дерева. Під час бесіди вихованці пригадують особливості будови дерева, сезонні зміни у природі, добирають слова для опису його зовнішнього вигляду та висловлюють власні творчі задуми. Такий етап сприяє актуалізації попереднього досвіду, розвитку мовлення, уяви та емоційно-ціннісного ставлення до спільної діяльності.

Основний етап заняття передбачає організацію образотворчої діяльності з урахуванням різновікового складу групи та розподіл завдань відповідно до можливостей вихованців. Молодші дошкільнята створюють окремі елементи композиції за допомогою нетрадиційних технік образотворення: малювання пальчиками, відбитками долонь, штампуванням або використанням природних матеріалів. Діти середнього дошкільного віку доповнюють композицію новими деталями, зображенням листя, квітів, трави, птахів та інших природних об’єктів. Старші дошкільнята самостійно планують композиційне рішення, визначають послідовність виконання роботи, допомагають молодшим у доборі матеріалів і способів виконання окремих елементів [2, с. 68–69].

Таким чином, диференціація в межах єдиної творчої майстерні реалізується не шляхом штучного розмежування дітей за принципом «кожному віку – окреме завдання», а через втілення різних рівнів участі у створенні спільного продукту. Молодша дитина здобуває досвід виконання посильного елемента й відчуття причетності до загального результату; дитина середнього дошкільного віку – збагачує та ускладнює власні способи діяльності; а старший дошкільник – переходить від суто практичної до організаційно-наставницької позиції.

Як зауважують науковці (Т. Дука, В. Звєкова, Л. Іщенко, І. Підлипняк та ін.), особливу педагогічну цінність у такій роботі має налагодження взаємодії на засадах різновікового партнерства, коли старші вихованці набувають досвіду наставництва, удосконалюють уміння пояснювати власні дії, надавати допомогу молодшим та відповідально ставитися до спільного результату. Водночас молодші отримують можливість наслідувати позитивні зразки поведінки і способи виконання завдань, що сприяє адаптації дітей у різновіковому колективі та активнішому залученню до спільної діяльності. Педагог у такому процесі виконує роль організатора й партнера, який спрямовує пошукову активність вихованців, підтримує їхню ініціативу та створює умови для індивідуального самовираження кожної дитини [5].

Інтегрований характер заняття дає змогу поєднати образотворчу діяльність із мовленнєвим, пізнавальним і соціально-комунікативним розвитком дітей. Під час створення спільної композиції вихованці вчаться домовлятися, аргументувати власну думку, ухвалювати узгоджені рішення, оцінювати результати діяльності та усвідомлювати особистий внесок у досягнення загальної мети. При цьому оцінювання результатів освітньої діяльності має ґрунтуватися на аналізі індивідуального поступу кожної дитини, рівня її самостійності, творчої активності та характеру взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, а не на порівнянні досягнень дітей різного віку.

Це положення є принципово важливим і для організації педагогічної діяльності: вихователь прогнозує не однаковий для всіх підсумковий результат, а очікувану динаміку розвитку кожної дитини. Відтак результативність освітнього процесу доцільно визначати за відповідністю між вихідними можливостями вихованця, створеними педагогічними умовами та його індивідуальним поступом.

Поряд із традиційними моделями організації занять у різновіковій групі важливого значення набувають більш гнучкі форми освітньої взаємодії, що дають змогу повніше враховувати інтереси, нахили та індивідуальні можливості дошкільнят. Однією з таких

форм є *мінізаняття,* орієнтовані на роботу з невеликою кількістю вихованців задля поглиблення їхнього досвіду в окремих видах діяльності – образотворчій, музичній, театралізованій, дослідницькій, конструктивній тощо [8, с. 73].

Залежно від тематики, мети й підібраних вихователем педагогічних методів мінізаняття можуть організовуватися в кілька етапів, що забезпечує більш глибоке опрацювання змісту та створює умови для самостійного вибору дітьми виду діяльності, партнерів для взаємодії та способів виконання завдань. Така форма сприяє розвитку самостійності, творчої ініціативи, комунікативних умінь і формуванню суб'єктної позиції дитини в освітньому процесі.

В організації освітнього процесу мінізаняття виконують функцію адресної педагогічної підтримки: їх із задоволенням інтегрують як відповідь на виявлену потребу окремої підгрупи або як спосіб збагачення досвіду після спільної діяльності. Це надає структурі освітньої взаємодії гнучкості й варіативності, запобігаючи уніфікації освітнього процесу, за якої всі діти, незалежно від їхніх можливостей, отримують однаковий навчальний матеріал.

Логічним продовженням такого підходу є реалізація роботи в осередках діяльності, де діти різного віку об'єднуються згідно з власними уподобаннями. В «Осередку мистецтва» вихованці створюють колективні композиції, в «Осередку пізнання» – апробують гіпотези через досліди, в «Осередку конструювання» – реалізують складні інженерні задуми. У цьому просторі вихователь трансформує свою роль, стаючи фасилітатором, який здійснює чутливий супровід, урізноманітнює завдання та підтримує ініціативу дітей. Загалом діяльність в осередках передбачає попереднє визначення педагогом не жорсткого сценарію дій, а «поля можливостей»: доступних матеріалів, проблемних завдань, орієнтирів для самостійного пошуку, способів фіксації результатів і варіативності взаємодії дітей різного віку

Отже, інтеграція традиційних занять, мінізанять та вільного вибору в осередках діяльності створює цілісну педагогічну систему. У ній фронтальні форми забезпечують ціннісну й тематичну єдність групи, а гнучкі індивідуалізовані форми – розвиток суб'єктності, самостійності та глибоку соціалізацію вихованців.

Орагнізацію освітнього процесу в різновіковій групі доцільно розглядати як систему взаємопов'язаних педагогічних та методичних рішень, у центрі якої перебуває дитина як активний суб'єкт освітнього процесу. Різновіковий склад групи при цьому не є організаційним обмеженням, яке необхідно враховувати під час планування, а навпаки, постає ресурсом для конструювання різних форм взаємодії, взаємонавчання та індивідуального розвитку кожної дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз досліджуваного матеріалу дає підстави стверджувати, що успішна організація педагогічного процесу в різновікових групах закладу дошкільної освіти ґрунтується на цілеспрямованому поєднанні варіативних організаційних форм, методів і технологій, які забезпечують активну участь кожної дитини відповідно до її вікових та індивідуальних можливостей. Використання інтегрованих занять, творчих майстерень, мінізанять, діяльності в осередках за інтересами сприяє послідовній реалізації принципів дитиноцентризму, індивідуалізації, партнерської взаємодії та взаємонавчання.

З'ясовано, що грамотний методичний супровід освітнього процесу в різновікових групах може забезпечуватися завдяки дотриманню таких взаємопов'язаних педагогічних умов: забезпечення змістової єдності та одночасної диференціації освітніх завдань відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей; використання варіативних організаційних форм і раціональне поєднання спільної, підгрупової та індивідуальної роботи; створення гнучкого розвивального предметно-просторового середовища, що передбачає вільний вибір дітьми видів діяльності та функціонування осередків за інтересами; підтримка різновікової співпраці та наставництва; високий рівень професійної компетентності педагога як організатора, партнера та фасилітатора освітньої взаємодії.

Реалізація перелічених умов, на нашу думку, сприятиме розвитку ключових компетентностей дошкільнят, їхньої пізнавальної активності, самостійності, творчої ініціативи, а також позитивний досвід міжособистісної взаємодії.

Перспективи наукових досліджень пов'язуємо з удосконаленням науково-методичного забезпечення освітнього процесу в різновікових групах, зокрема з визначенням критеріїв і показників його результативності та розробленням діагностичного інструментарію. Важливим напрямом подальших розвідок є також дослідження моделей партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти з родинами вихованців різновікових груп, спрямованих на узгодження педагогічних впливів і підвищення якості освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021. URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini (дата звернення: 01.08.2026).

2. Виховання та навчання дітей дошкільного віку в різновікових групах : курс лекцій / укл. О. М. Попович. Мукачево : МДУ, 2018. 104 с.

3. Ємчик О. Особливості організації освітньої діяльності з дітьми в умовах різновікової групи закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2021. Вип. 3. С. 9–14. DOI : https://doi.org/10.32782/apv/2021.3.2

4. Звєкова В. Педагогічні умови формування основ культури спілкування у дітей різних вікових груп. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2020. № 49. С. 31–38. DOI : https://doi.org/10.31909/26168812.2020-(49)-4

5. Іщенко Л., Підлипняк І., Дука Т. Специфіка міжособистісної взаємодії дітей в умовах різновікової групи закладу дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2019. № 4. С. 81–89. DOI : https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2019.200157

6. Підлипняк І. Ю. Реалізація індивідуально-диференційованого підходу в умовах різновікової групи закладу дошкільної освіти. *Věda a perspektivy.* 2023. № 3 (22). С. 233–244. DOI: https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-3(22)-233-244

7. Пісоцька Л. М. Виховання у різновікових групах закладу дошкільної освіти : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 241 с.

8. Романюк Т. В., Бочелюк О. І. Організація освітнього процесу в різновіковій групі дошкільного навчального закладу. Харків : Ранок, 2015. 192 с.

9. Ткаченко Л. П., Гнатовська К. С., Горопаха Н. М. Використання диференційованого підходу в навчанні й вихованні дітей дошкільного віку. *Академічні візії.* Секція Освіта / Педагогіка. 2024. Вип. 30. С. 1–12. DOI : https://orcid.org/10.5281/zenodo.11091894

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity): nova redaktsiia (2021). [Basic component of preschool education (State standard of preschool education): new edition]. Available at: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini [in Ukrainian].

2. Vykhovannia ta navchannia ditei doshkilnoho viku v riznovikovykh hrupakh: kurs lektsii (2018). [Upbringing and education of preschool children in mixed-age groups: a course of lectures] / compiled by O. M. Popovych. Mukachevo : MDU [in Ukrainian].

3. Yemchyk, O. (2021). Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoi diialnosti z ditmy v umovakh riznovikovoi hrupy zakladu doshkilnoi osvity [Specifics of organizing educational activities with children in a mixed-age group at a preschool institution]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 3, 9–14 https://doi.org/10.32782/apv/2021.3.2 [in Ukrainian].

4. Zviekova, V. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia osnov kultury spilkuvannia u ditei riznykh vikovykh hrup [Pedagogical conditions for fostering the fundamentals of communication culture in children of different age groups]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu.* Seriia : *Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Izmail State University of Humanities. Series : Pedagogical Sciences*, 49, 31–38. https://doi.org/10.31909/26168812.2020-(49)-4 [in Ukrainian].

5. Ishchenko, L., Pidlypniak, I., & Duka, T. (2019). Spetsyfika mizhosobystisnoi vzaiemodii ditei v umovakh riznovikovoi hrupy zakladu doshkilnoi osvity [Specifics of interpersonal interaction among children in mixed-age groups of preschool institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University,* 4, 81–89 https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2019.200157 [in Ukrainian].

6. Pidlypniak, I. Yu. (2023). Realizatsiia indyvidualno-dyferentsiiovanoho pidkhodu v umovakh riznovikovoi hrupy zakladu doshkilnoi osvity [Implementation of an individualized and differentiated approach in a mixed-age group of a preschool institution]. *Věda a perspektivy,* 3 (22), 233–244 https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-3(22)-233-244 [in Ukrainian].

7. Pisotska, L. M. (2023). Vykhovannia u riznovikovykh hrupakh zakladu doshkilnoi osvity : navch. posib. [Upbringing in mixed-age groups in preschool institutions: a study guide]. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

8. Romaniuk, T. V., & Bocheliuk, O. I. (2015). Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v riznovikovii hrupi doshkilnoho navchalnoho zakladu [Organization of the educational process in a mixed-age group of a preschool institution]. Kharkiv : Ranok [in Ukrainian].

9. Tkachenko, L. P., Hnatovska, K. S., & Horopakha, N. M. (2024). Vykorystannia dyferentsiiovanoho pidkhodu v navchanni y vykhovanni ditei doshkilnoho viku [Using a differentiated approach in the education and upbringing of preschool children]. *Akademichni vizii. Sektsiia Osvita / Pedahohika – Academic Visions. Education / Pedagogy Section*, 30, 1–12. https://orcid.org/10.5281/zenodo.11091894 [in Ukrainian].

Palasevych I.
Ph.D. (Pedagogy)
Associate Professor of the General Pedagogy and Preschool Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ipalasevich@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0596-6835

METHODICAL ASPECTS OF ORGANIZING THE PEDAGOGICAL PROCESS IN MIXED-AGE GROUPS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The relevance of the study is driven by the need for a scientific substantiation of the methodical aspects of organizing the pedagogical process in mixed-age groups of preschool educational institutions.
Goal of the study. Substantiation of methodical features for conducting specific forms of educational interaction in mixed-age groups, as well as justification of the need to comply with conditions that ensure the effective organization of the pedagogical process within them.
Methodology. Analysis and synthesis, systematization, and generalization of theoretical and methodical data presented in scientific literature.
Research results. The developmental potential of a mixed-age group as an educational environment has been substantiated. It is shown to promote children's natural socialization, peer learning, and the development of communication skills, responsibility, independence, and experience in constructive interaction.
The article analyzes the characteristics of organizing the pedagogical process in mixed-age groups and defines the specifics of planning, selecting content, forms, and methods of work, taking into account the age and individual capabilities of children. It highlights the importance of a differentiated approach, a flexible combination of whole-group, small-group, and individual activity formats, as well as the use of integrated classes, creative workshops, mini-lessons, and interest-center activities as effective forms of ensuring children's active participation in the educational process.
The pedagogical conditions for the effective design of the educational process in mixed-age groups have been defined: scientifically grounded planning that accounts for children's age-related and individual characteristics; the creation of a flexible, developmental physical learning environment; provision of differentiated content, methods, and forms of educational activity; organization of mixed-age partnership and peer learning; support for children's initiative and independent choice of activities; and the educators' readiness to fulfill the role of a facilitator of the educational process.
The practical significance of the study lies in the possibility of using its results by preschool educators to design the educational process in mixed-age groups, improve methodological support, and increase the effectiveness of teachers' professional activities.
Keywords: mixed-age group, preschool educational institution, educational process, designing, methodical foundations, individualization, differentiated approach, mixed-age interaction, pedagogical conditions.

Отримано редколегією / Received: 04.08.2026
Прорецензовано / Revised: 18.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 378.147:81’243:004.8
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-120-125

Tynnyi V.
Doctor of Philosophy (Pedagogy), Associate Professor
Associate Professor of the Foreign Languages Department
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
vadtin@meta.ua
https://orcid.org/0000-0002-4795-3031

Shchukina E.
Doctor of Philosophy (Pedagogy), Associate Professor
Associate Professor of the Foreign Languages Department
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
shchemma_1912@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-3539-6204

ORGANIZING COLLABORATIVE COMMUNICATIVE PRACTICES IN FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL LEARNING THROUGH AI FACILITATION

The article examines the potential of artificial intelligence (AI) as a facilitative tool for organizing collective communicative practices in foreign language professional education. The study aims to analyze the role of AI in supporting collaborative communication and to identify pedagogical conditions that ensure effective and professionally oriented interaction in AI-supported learning environments. Based on the analysis of contemporary theoretical and empirical studies, the article highlights the facilitative functions of AI in coordinating group activities, supporting communication, promoting learner participation, and enhancing collaborative knowledge construction. The findings suggest that AI can effectively support collective communicative practices when used as a pedagogically guided tool. Effective implementation requires purposeful task design, learner autonomy, active participation, authentic professional contexts, and continuous instructor guidance.
Keywords: artificial intelligence, collective communicative practices, foreign language education, collaborative learning, communicative competence, professional education.

Statement of the problem. Recent advances in artificial intelligence (AI) have expanded the range of digital instruments available for supporting interaction in educational environments. This tendency is especially noticeable in foreign language professional training, where learning outcomes largely depend on learners’ ability to participate in collaborative communication and jointly develop shared understanding. As AI-powered systems increasingly become part of classroom practice, attention is gradually shifting from the technological capabilities of these tools to their pedagogical role in coordinating and sustaining collective communicative activity. Consequently, the question arises as to how AI facilitation may influence the organization of group interaction and the quality of communicative engagement within the educational process.

Collective communicative practices occupy a central position in professional foreign language education because they create conditions for negotiation, cooperation, and the exchange of professionally relevant knowledge. The emergence of intelligent educational technologies introduces additional opportunities for facilitating such practices and supporting learners throughout collaborative tasks. Through AI-generated prompts, adaptive recommendations, and real-time communicative support, participants may receive guidance that helps maintain interaction and encourages more balanced involvement in group work. Under these circumstances, communication extends beyond the function of language practice and becomes a means of coordinating shared activity and constructing common understanding. Therefore, it may be argued that the pedagogically informed use of AI has the potential to strengthen collaborative participation, improve interactional dynamics, and enrich professional discourse in foreign language learning contexts.

Analysis of research and publications. Contemporary research on artificial intelligence in education increasingly demonstrates a shift from studying individual learning support toward examining how AI mediates interaction among learners. Within foreign language professional education, this tendency appears particularly significant, as communicative competence is developed not only through individual language production but also through participation in collaborative meaning-making processes. Consequently, researchers are paying growing attention to the ways AI can facilitate collective communicative practices, support group coordination, and enhance collaborative knowledge construction.

The theoretical foundations of this research area can be traced to studies on collaborative learning and computer-supported collaborative learning (CSCL). Dillenbourg defines collaborative learning as a situation in which two or more individuals learn together through shared engagement in a common task, emphasizing interaction rather than simple task distribution [3]. Subsequent CSCL research further highlighted that technological environments can structure communication, support joint problem-solving, and promote the co-construction of knowledge among participants [16]. These studies established the conceptual basis for understanding digital technologies not merely as instructional tools but as mediators of collective learning processes.

Recent studies increasingly explore the integration of artificial intelligence into collaborative learning environments. A systematic review of AI agents in CSCL demonstrates that intelligent systems can perform a variety of mediational functions, including discussion facilitation, task coordination, feedback provision, and support for social interaction within learning groups [1]. The authors report positive effects across cognitive, behavioral, and social dimensions of collaborative learning, while emphasizing the importance of pedagogically informed implementation.

Particularly relevant to foreign language education are studies examining technology-enhanced collaborative language learning. A systematic review by Liu, Thurston, and Ye indicates that digitally supported cooperative learning contributes not only to language proficiency but also to social engagement, learner self-concept, and collaborative behavior [12]. The review suggests that technology-mediated interaction creates favorable conditions for sustained communicative participation and collective language practice.

The emergence of generative AI has introduced new possibilities for organizing communicative activities in language classrooms. Research investigating AI-assisted foreign language education reports that conversational AI tools can facilitate interaction, provide adaptive communicative support, and encourage learner participation in collaborative tasks [10]. Similarly, Poláková and Klimova found that chatbot-based communication environments offer learners additional opportunities for language practice and interactive engagement, extending traditional forms of classroom interaction [13].

At the same time, researchers caution against uncritical reliance on AI-mediated communication. Studies indicate that generative AI may sometimes produce linguistically or pragmatically inappropriate responses and may not fully replicate the social and cultural dimensions of authentic communication [7]. Moreover, concerns remain regarding transparency, learner dependence, and the potential reduction of genuine peer interaction when AI assumes excessive communicative functions.

Ukrainian scholars have also increasingly contributed to the discussion on the pedagogical use of artificial intelligence in foreign language education. In particular, Rudnik investigates the application of AI-powered chatbots as an innovative interactive technology for foreign language instruction and argues that chatbot-mediated communication can enhance learner engagement, support autonomous practice, and provide additional opportunities for language interaction beyond the classroom [15]. Similarly, Zaiarna, Zhyhadlo, and Dunaievska explore foreign language instructors' experiences with ChatGPT in language teaching and assessment, reporting that educators perceive generative AI as a valuable resource for supporting language practice, feedback provision, and instructional design, while simultaneously emphasizing the importance of critical evaluation of AI-generated content [17]. Furthermore, Holub, Kovalenko, Zhyzhytova, and Kotkovets examine the role of artificial intelligence in foreign language learning within higher education and conclude that AI-supported educational environments can enhance language

acquisition, diversify learning activities, and strengthen communicative engagement when implemented through pedagogically grounded approaches [8]. In a broader educational context, Dushchenko reviews contemporary approaches to the integration of artificial intelligence technologies in education and emphasizes that their effective implementation requires the development of digital literacy, critical evaluation skills, and responsible participation in technology-mediated learning and communication [5]. To summarize, these studies indicate a growing interest among researchers in the capacity of AI technologies to support communicative, collaborative, and professionally oriented foreign language learning. The reviewed literature suggests that AI possesses considerable potential for facilitating collective communicative practices in foreign language professional education. Nevertheless, the effectiveness of such facilitation depends on thoughtful pedagogical design, the preservation of meaningful learner-to-learner interaction, and the integration of AI as a collaborative mediator rather than a substitute for human communication.

Despite the growing recognition of the educational potential of artificial intelligence, its integration into collaborative learning environments raises a number of pedagogical questions that require careful consideration. AI technologies create new opportunities for coordinating group activities, supporting interaction, and facilitating collaborative knowledge construction. However, concerns remain regarding the preservation of authentic learner-to-learner communication, the balance of participation in communication, and the risk of excessive reliance on technological mediation. These considerations highlight the need for a deeper understanding of how AI can be effectively incorporated into collective communicative practices without diminishing the educational value of human collaboration. Therefore, the purpose of the article is, based on contemporary theoretical and empirical research, to analyze the potential of artificial intelligence as a facilitative tool in organizing collective communicative practices within foreign language professional education, as well as to identify pedagogical conditions that contribute to effective, collaborative, and professionally oriented language interaction in AI-supported learning environments.

Presentation of the main material. Collective communicative practices in foreign language professional education can be understood as socially organized forms of interaction through which learners jointly construct knowledge, negotiate meaning, and accomplish communicative tasks. Unlike individual language activities, such practices require continuous coordination of communicative efforts and mutual regulation of participation. Roschelle and Teasley argue that collaboration involves the construction of a shared understanding that emerges through coordinated activity rather than through the simple exchange of information [14]. From this perspective, communication becomes a mechanism of collective cognition, where learning results from the joint development of meanings and solutions. In foreign language professional education, this characteristic is particularly important because learners must simultaneously manage linguistic, cognitive, and professional challenges while interacting with others.

The effectiveness of collective communicative practices largely depends on the quality of interactional organization. Dillenbourg and Jermann introduce the concept of orchestration, emphasizing that collaborative learning environments require purposeful coordination of activities, resources, and communication processes [4]. Traditionally, such coordination has been performed by instructors. However, contemporary AI technologies provide additional opportunities for facilitating these processes through automated monitoring of participation, generation of communicative prompts, and support for task management. In our opinion, AI should not be perceived as replacing pedagogical guidance but rather as extending the instructor’s capacity to maintain productive communication within learning groups.

Recent research increasingly highlights the importance of socially shared regulation in collaborative learning. According to Järvelä and Hadwin, successful group learning depends on participants’ ability to collectively regulate goals, monitor progress, and adapt strategies in response to emerging challenges [9]. These processes are particularly relevant in foreign language communication, where learners frequently encounter linguistic uncertainty and communicative difficulties. AI-supported environments may contribute to such regulation by providing real-time feedback on group progress, identifying communication gaps, and

encouraging reflective discussion. As a result, technology becomes involved in communication itself as well as in the management of collaborative processes.

Another important consideration concerns knowledge building within communicative interaction. Fischer et al. note that productive collaboration requires learners to externalize ideas, challenge assumptions, and integrate diverse perspectives into shared understanding [6]. AI-facilitated communication may strengthen these processes by generating alternative viewpoints, prompting elaboration, and encouraging deeper exploration of professional topics. Such support appears particularly valuable in foreign language professional education, where communication frequently serves as a means for disciplinary learning rather than simply language practice.

The role of AI in supporting collective communication can also be interpreted from the perspective of knowledge integration theory. Linn argues that meaningful learning occurs when learners connect new information with existing knowledge structures and reconcile competing ideas [11]. Collaborative communicative activities naturally create opportunities for such integration because learners are exposed to multiple viewpoints and approaches. AI technologies can support this process by summarizing discussion outcomes, highlighting connections among ideas, and directing attention toward unresolved issues. Consequently, collective communication becomes more focused and intellectually productive.

At the same time, the implementation of AI facilitation requires careful pedagogical consideration. Baker emphasizes that educational technologies should be designed to enhance human learning processes rather than automate them completely [2]. Applied to collective communicative practices, this principle suggests that AI should support interaction without diminishing learner autonomy or reducing opportunities for authentic collaboration. Therefore, the educational value of AI depends not on the sophistication of technological systems alone but on the extent to which they encourage active participation, shared responsibility, and authentic communication among learners.

Conclusions and prospects for further research. The conducted analysis of contemporary theoretical and empirical studies indicates that artificial intelligence possesses considerable potential as a facilitative tool for organizing collective communicative practices in foreign language professional education. Unlike approaches that primarily emphasize individualized learning support, AI-facilitated environments create additional opportunities for coordinating interaction, supporting collaborative knowledge construction, and enhancing learner participation in professionally oriented communication. In this context, artificial intelligence should be viewed not as a substitute for human interaction but as a pedagogical instrument that can strengthen collaborative processes and contribute to more effective communication within learning groups.

The findings suggest that AI can support collective communicative practices through several interconnected functions, including the facilitation of group discussions, the coordination of collaborative activities, the provision of communicative support, and the promotion of balanced participation among participants. Furthermore, AI technologies enable the creation of authentic professional communication scenarios, thereby increasing the relevance of language-learning activities to future professional contexts. As a result, learners are provided with opportunities to develop foreign language communicative competence as well as collaboration, problem-solving, and professional interaction skills.

At the same time, the effectiveness of AI-supported collective communication depends largely on pedagogical design. The analysis has demonstrated that substantial learning outcomes are more likely to be achieved when AI is employed to support, rather than control, communicative processes. Among the key pedagogical conditions identified are the purposeful design of collaborative tasks, the preservation of learner autonomy, the promotion of active participation and shared responsibility, the integration of authentic professional contexts, and continuous instructor guidance in technology-mediated interaction. These conditions help ensure that artificial intelligence functions as a facilitator of communication while maintaining the educational value of human collaboration.

Therefore, the successful integration of AI into foreign language professional education requires a balanced pedagogical approach that combines technological innovation with learner-centered collaborative practices. Under such conditions, artificial intelligence can effectively contribute to the organization of collective communicative activities and support

the development of professionally relevant communicative competence in increasingly digitalized educational environments.

Future research may focus on the empirical investigation of AI-facilitated collective communicative practices in diverse foreign language professional education contexts. Particular attention could be devoted to examining the impact of different AI facilitation strategies on learner participation, collaborative knowledge construction, communicative competence development, and professional communication skills. Further studies may also explore discipline-specific models of AI-supported collaboration and evaluate their effectiveness across various educational contexts and learner groups.

References

1. Ba, S., Shi, X., Wu, S., & Lu, G. (2026). Artificial intelligence agents in computer-supported collaborative learning: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, 100579. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100579 [in English].

2. Baker, R. S. (2021). Artificial intelligence in education: Bringing it all together. In C. K. Looi, M. Polman, U. Cress, & P. Reimann (Eds.), *International handbook of computer-supported collaborative learning*. Springer [in English].

3. Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Pergamon [in English].

4. Dillenbourg, P., & Jermann, P. (2007). Designing integrative scripts. In F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl, & J. M. Haake (Eds.), *Scripting computer-supported collaborative learning: Cognitive, computational and educational perspectives*. Springer [in English].

5. Dushchenko, O. (2024). Ohliad naukovykh pidkhodiv do vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi [Review of scientific approaches to the use of artificial intelligence technologies in the educational process]. *Educological Discourse*, 46 (3), 6–22. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.1 [in Ukrainian].

6. Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K., & Wecker, C. (2013). Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning. Educational Psychologist, 48(1), 56–66. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748005 [in English].

7. Godwin-Jones, R. (2024). Emerging technologies and generative AI in language education: Opportunities and challenges for language learning. *Language Learning & Technology*, 28 (1), 1–17 [in English].

8. Holub, T., Kovalenko, O., Zhyzhytova, L., & Kotkovets, A. (2024). Shtuchnyi intelekt u pedahohitsi: navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Artificial intelligence in pedagogy: Foreign language learning in higher education]. *Academic Studies. Series "Pedagogy"*, (4), 50–56. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4.7 [in Ukrainian].

9. Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. Educational Psychologist, 48(1), 25–39. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006 [in English].

10. Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F., Karadeniz, D., & Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29(15), 19343–19366. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6 [in English].

11. Linn, M. C. (2015). Knowledge integration and science education. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences (2nd ed.)*. Cambridge University Press [in English].

12. Liu, Y., Thurston, A., & Ye, X. (2024). Technology-enhanced cooperative language learning: A systematic review. *International Journal of Educational Research,* 124, 102314. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102314 [in English].

13. Poláková, P., & Klimova, B. (2024). Implementation of AI-driven technology into education – a pilot study on the use of chatbots in foreign language learning. *Cogent Education*, 11(1), Article 2355385 https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2355385 [in English].

14. Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. E. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*. Springer [in English].

15. Rudnik, Y. (2024). The use of artificial intelligence chatbots in teaching foreign languages as an innovative interactive technology. *Educological Discourse*, 45 (2), 16–24. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.2 [in English].

16. Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press [in English].

17. Zaiarna, I., Zhyhadlo, O., & Dunaievska, O. (2024). ChatGPT in foreign language teaching and assessment: Exploring EFL instructors' experience. *Information Technologies and Learning Tools*, 102 (4), 176–191. https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5716 [in English].

Тинний В. І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
vadtin@meta.ua
https://orcid.org/0000-0002-4795-3031

Щукіна Е. І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
shchemma_1912@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-3539-6204

ОРГАНІЗАЦІЯ КОЛЕКТИВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ПРАКТИК В ІНШОМОВНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ІЗ ФАСИЛІТАЦІЄЮ ШІ

Relevance of the study. The growing integration of artificial intelligence (AI) into educational environments and the increasing importance of collaborative communication in the development of professional and linguistic competencies necessitate a deeper examination of AI-supported collective communicative practices in foreign language professional education.
Purpose of the study The article aims to analyze the potential of artificial intelligence as a facilitative tool for organizing collective communicative practices in foreign language professional education and to identify pedagogical conditions that contribute to effective, collaborative, and professionally oriented language interaction in AI-supported learning environments.
Methodology. The study is based on the analysis, comparison, and synthesis of contemporary theoretical and empirical studies on collaborative learning, computer-supported collaborative learning, socially shared regulation of learning, and educational applications of artificial intelligence. The research focuses on the facilitative functions of AI in coordinating collaborative activities, supporting communication, promoting learner participation, and enhancing collaborative knowledge construction.
Results and conclusions. The analysis indicates that artificial intelligence can effectively support collective communicative practices when employed as a pedagogically guided tool rather than a substitute for human interaction. AI-supported environments contribute to the coordination of group activities, the provision of communicative support, the promotion of active participation, and the development of collaborative learning processes. The effectiveness of AI-supported communication depends on several pedagogical conditions, including the purposeful design of collaborative tasks, the preservation of learner autonomy, the promotion of shared responsibility, the integration of authentic professional contexts, and continuous instructor guidance. It is concluded that a balanced combination of technological innovation and learner-centered collaborative learning can enhance communicative, collaborative, and professional competencies in foreign language professional education.
Practical significance. The findings may be used by educators and instructional designers to develop AI-supported collaborative learning activities, improve the organization of collective communicative practices, and enhance professionally oriented foreign language instruction in higher education.
Keywords: artificial intelligence, collective communicative practices, foreign language education, professional education, collaborative learning, communicative competence.

Отримано редколегією / Received: 07.08.2026
Прорецензовано / Revised: 19.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 37.015.3:794
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-126-136

Туріщева Л. В.
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки та психології
Харківської державної академії фізичної культури
tyrludvas@gmail.com
https://orcid.org/0000000232652666

Малихіна О. Є.
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри психологічної і педагогічної антропології
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
malykhinaelena17@gmail.com
https://orcid.org/0000000292364906

СУЧАСНІ НАСТІЛЬНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ДІТЕЙ

Обґрунтовано можливості використання сучасних настільних ігор як засобу психолого-педагогічного спостереження за пізнавальною діяльністю дітей. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено особливості сучасних настільних ігор, що забезпечують природний прояв уваги, пам'яті, мислення, мовлення, просторових уявлень, планування та самоконтролю. Узагальнено напрями психолого-педагогічного спостереження за пізнавальною діяльністю дітей під час використання сучасних настільних ігор. Запропоновано орієнтовний добір сучасних настільних ігор відповідно до напрямів психолого-педагогічного спостереження, який може бути використаний у практичній діяльності педагогів, практичних психологів і фахівців інклюзивної освіти.
Ключові слова: сучасні настільні ігри, психолого-педагогічне спостереження, пізнавальна діяльність, діти, ігрова діяльність, практичний психолог, педагог.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є забезпечення індивідуального підходу до розвитку кожної дитини. Ефективність психолого-педагогічного супроводу значною мірою залежить від своєчасного виявлення особливостей пізнавальної діяльності дітей, розуміння індивідуальних способів виконання ними навчальних та ігрових завдань, а також урахування їхніх індивідуальних освітніх потреб. У зв'язку з цим особливого значення набуває психолого-педагогічне спостереження як метод отримання інформації про особливості прояву уваги, пам'яті, мислення, мовлення та інших компонентів пізнавальної діяльності в природних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психолого-педагогічного спостереження як методу вивчення індивідуальних особливостей дітей знайшла відображення у працях В. Демченко [1], яка обґрунтовує його значення для отримання об'єктивної інформації про особливості розвитку дитини в природних умовах діяльності. Педагогічний потенціал дидактичної гри та особливості її використання в освітньому процесі розкрито у дослідженнях Н. Піхтіної [9].

Освітні можливості сучасних настільних ігор висвітлено у працях Р. Руденського, який розглядає їх як засіб розвитку пізнавальної активності дітей. Культурний, соціальний та освітній потенціал сучасних настільних ігор проаналізовано у роботах Л. Туріщевої [11], а можливості логічних настільних ігор і головоломок щодо активізації когнітивної діяльності – у дослідженні Л. Туріщевої, І. Дорожко та О. Малихіної [12]. Історичний розвиток настільних ігор та особливості їх ігрових механік висвітлено у працях R. C. Bell [16], W. Baur, M. Cook, E. Greenwood, R. Heinsoo, C. McComb [15] та T. Donovan [17].

Питання розвитку пізнавальної діяльності дітей, психологічних особливостей ігрової діяльності та педагогічних умов її організації розглядаються у працях М. Олійник та Ю. Журат [7], Л. Козак та Н. Іваненко [3], І. Коновальчук та А. Наумович [4], Н. Каньоси [2], С. Майданенко [6] та інших дослідників.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчив, що більшість досліджень присвячена розвивальному, освітньому або корекційному потенціалу сучасних настільних ігор. Натомість питання їх використання як засобу психолого-педагогічного спостереження за пізнавальною діяльністю дітей, а також визначення напрямів такого спостереження та добору відповідного ігрового матеріалу залишаються недостатньо розробленими, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – теоретично бґрунтувати використання сучасних настільних ігор як засобу психолого-педагогічного спостереження за пізнавальною діяльністю дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічне спостереження посідає важливе місце серед методів вивчення пізнавальної діяльності дітей, оскільки дає змогу отримати інформацію про прояви психічних процесів у природних умовах діяльності без створення штучних ситуацій. На відміну від методів, що передбачають виконання спеціально розроблених завдань, спостереження дозволяє простежити особливості поведінки дитини, способи виконання нею різних видів діяльності, індивідуальні стратегії розв'язання завдань та характер взаємодії з навколишнім середовищем.

Як зазначає В. Демченко, психолого-педагогічне спостереження є одним із найважливіших методів вивчення індивідуальних особливостей дітей, оскільки забезпечує цілеспрямоване, систематичне та тривале отримання інформації про особливості їхнього розвитку в природних умовах. Автор наголошує, що ефективність спостереження визначається чіткістю поставленої мети, системністю його проведення, об'єктивністю фіксації результатів та їх подальшою інтерпретацією [1].

Особливу цінність психолого-педагогічне спостереження має під час аналізу пізнавальної діяльності дітей. Саме в процесі виконання навчальних, ігрових або практичних завдань найбільш повно розкриваються особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення, здатності до планування, самоконтролю та пошуку способів розв'язання проблемних ситуацій. За таких умов педагог має можливість спостерігати не лише кінцевий результат діяльності, а й процес його досягнення, що є важливим для розуміння індивідуальних особливостей перебігу пізнавальної діяльності дитини.

Водночас ефективність психолого-педагогічного спостереження значною мірою залежить від характеру діяльності, у якій бере участь дитина. Діяльність має бути природною, емоційно привабливою, добровільною та такою, що стимулює активне використання різних пізнавальних процесів. Саме тому особливого значення набуває пошук таких видів діяльності, які, поєднуючи навчальну й мотиваційну складові, створюють умови для прояву індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності.

На думку Н. Піхтіної, дидактична гра має значний педагогічний потенціал, оскільки забезпечує активне включення дитини у процес пізнання, підтримує внутрішню мотивацію, стимулює самостійність, розвиток мислення, уваги та пам'яті. У процесі гри дитина діє природно, вільно обирає способи виконання завдань, демонструє власні стратегії діяльності, що створює сприятливі умови для психолого-педагогічного спостереження за проявами її пізнавальної діяльності [9].

Таким чином, психолого-педагогічне спостереження є ефективним засобом вивчення особливостей пізнавальної діяльності дітей за умови організації такої діяльності, яка забезпечує природність поведінки, високу пізнавальну активність та можливість прояву індивідуальних стратегій розв'язання завдань. Одним із таких видів діяльності, на нашу думку, є сучасні настільні ігри, психолого-педагогічний потенціал яких доцільно розглянути детальніше.

Гра традиційно розглядається в психології та педагогіці як природна форма діяльності дитини, у якій найповніше проявляються її пізнавальна активність, самостійність, творчість і здатність до взаємодії з навколишнім світом. Л. Виготський підкреслював, що саме в ігровій діяльності створюються умови для розвитку вищих

психічних функцій, оскільки дитина діє в уявній ситуації, навчається підпорядковувати свої дії правилам і розв'язувати завдання, що виходять за межі її актуальних можливостей. Розвиваючи ці положення, Д. Ельконін визначав гру як провідний вид діяльності дитини, у процесі якої формуються довільність поведінки, внутрішній план дій, мислення, мовлення та інші психічні новоутворення.

Сучасні настільні ігри, зберігаючи фундаментальні психологічні характеристики ігрової діяльності, водночас суттєво відрізняються від традиційних ігор різноманітністю механік, варіативністю способів розв'язання завдань, високим рівнем інтерактивності та орієнтацією на активну пізнавальну діяльність гравця. Саме тому вони дедалі частіше розглядаються як ефективний засіб підтримки навчання, розвитку когнітивної активності та формування ключових компетентностей дітей [14].

Дослідження історії розвитку настільних ігор свідчать, що вони завжди виконували не лише розважальну, а й освітню та соціокультурну функції. Як зазначають R. C. Bell [16], W. Baur та співавт. [15], T. Donovan [17], еволюція настільних ігор супроводжувалася ускладненням змісту, ігрових механік і способів взаємодії, унаслідок чого сучасні настільні ігри стали ефективним засобом розвитку інтелектуальної діяльності, стратегічного мислення та творчого пошуку. Водночас різноманітність ігрових механік забезпечує природний прояв уваги, пам'яті, мислення, мовлення, просторових уявлень, планування, самоконтролю та інших компонентів пізнавальної діяльності дітей, що створює широкі можливості для їх психолого-педагогічного спостереження.

Р. Руденський наголошує, що сучасні настільні ігри мають значний освітній потенціал, оскільки стимулюють пізнавальну активність дітей, сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, самостійності та здатності до прийняття рішень. На відміну від традиційних дидактичних вправ, вони забезпечують високу внутрішню мотивацію, залучають дитину до активного пошуку способів розв'язання проблемних ситуацій та підтримують стійкий інтерес до виконання завдань. Завдяки цьому створюються природні умови для прояву індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності, що має важливе значення для психолого-педагогічного спостереження [10].

На сучасному етапі розвитку суспільства настільні ігри дедалі частіше розглядаються не лише як форма дозвілля, а і як важливий культурний та освітній феномен. На думку Л. Туріщевої [11], сучасні настільні ігри поєднують культурну, комунікативну, освітню й психологічну функції, забезпечуючи умови для інтелектуальної взаємодії, розвитку творчого мислення та змістовної організації вільного часу дітей і дорослих. Добровільність участі, емоційна залученість та позитивна мотивація створюють сприятливе середовище, у якому дитина природно демонструє особливості власної пізнавальної діяльності, способи прийняття рішень і взаємодії з іншими учасниками гри.

Особливе місце серед сучасних настільних ігор посідають логічні ігри та головоломки. Під час виконання ігрових завдань дитина аналізує умови, планує послідовність власних дій, прогнозує можливі результати, перевіряє правильність прийнятих рішень, змінює стратегію після помилок і здійснює самоконтроль. Як зазначають Л. Туріщева, І. Дорожко та О. Малихіна, така діяльність активізує когнітивні процеси, підтримує розумову працездатність і сприяє підвищенню когнітивної активності. Водночас саме в процесі розв'язання логічних завдань найбільш повно проявляються індивідуальні особливості пізнавальної діяльності дітей, що відкриває широкі можливості для їх психолого-педагогічного спостереження [12].

Таким чином, сучасні настільні ігри доцільно розглядати не лише як засіб навчання й організації дозвілля, а й як природне психолого-педагогічне середовище, у якому комплексно проявляються індивідуальні особливості пізнавальної діяльності дітей. Саме ця особливість визначає їхній потенціал як ефективного засобу психолого-педагогічного спостереження.

Пізнавальні процеси є психологічною основою засвоєння знань, формування практичних умінь і навичок та успішного розв'язання навчальних і життєвих завдань. До їх структури традиційно відносять сприймання, увагу, пам'ять, мислення, мовлення

та уяву, функціонування яких забезпечує активне пізнання навколишнього світу. Як зазначають М. Олійник та Ю. Журат [7], Л. Коняєва та Н. Романько [5] розвиток пізнавальних процесів відбувається насамперед у діяльності, що потребує аналізу інформації, пошуку способів дії, прийняття рішень і контролю власних результатів.

У сучасній психолого-педагогічній науці наголошується, що ефективність пізнавальної діяльності значною мірою визначається характером діяльності, у якій бере участь дитина. Найбільш сприятливими для прояву пізнавальної активності є види діяльності, які викликають інтерес, емоційну залученість і потребують самостійного пошуку способів розв'язання завдань [8].

Однією з таких форм діяльності є сучасні настільні ігри. На відміну від репродуктивного виконання навчальних вправ, вони передбачають активний аналіз ігрової ситуації, прогнозування можливих результатів, планування послідовності дій, порівняння альтернативних варіантів, перевірку правильності прийнятих рішень та їх корекцію в разі необхідності. Як зазначає Н. Каньоса, правильно організована ігрова діяльність забезпечує комплексний прояв пізнавальних процесів, поєднуючи їх із мотиваційною, емоційною та вольовою сферами особистості [2].

Важливою особливістю сучасних настільних ігор є інтегроване функціонування пізнавальних процесів. Під час виконання навіть одного ігрового завдання дитина одночасно концентрує увагу, утримує в пам'яті правила гри та проміжні результати, аналізує отриману інформацію, здійснює просторові перетворення, планує подальші дії, перевіряє правильність власного рішення та за потреби змінює обрану стратегію. Саме така інтегрованість наближує ігрову діяльність до природних умов розв'язання практичних і навчальних завдань, у яких пізнавальні процеси не функціонують ізольовано, а утворюють єдину систему.

На думку Л. Козак та Н. Іваненко [3], інноваційні форми організації діяльності дітей сприяють розвитку самостійності мислення, творчого пошуку, здатності до прийняття рішень і гнучкого використання набутих знань. У свою чергу, І. Коновальчук та А. Наумович [4] наголошують, що ігрова діяльність підтримує внутрішню мотивацію дітей, стимулює їхню пізнавальну активність і формує позитивне ставлення до процесу пізнання.

Крім того, суттєвою перевагою сучасних настільних ігор є можливість багаторазового використання різних стратегій розв'язання одного й того самого завдання. На відміну від більшості традиційних навчальних вправ, вони допускають пошук альтернативних рішень, аналіз власних помилок, повернення до попередніх етапів виконання завдання та зміну способу дій. Як зазначає С. Майданенко, така організація ігрової діяльності сприяє розвитку довільності психічних процесів, самостійності, пізнавальної ініціативи та гнучкості мислення [6].

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що сучасні настільні ігри забезпечують комплексний прояв різних компонентів пізнавальної діяльності дитини. У процесі гри педагог або практичний психолог має можливість спостерігати не лише результат виконання завдання, а й особливості його виконання: способи аналізу інформації, рівень концентрації уваги, використання пам'яті, уміння планувати власні дії, здійснювати самоконтроль, взаємодіяти з іншими учасниками та реагувати на труднощі. Це створює підґрунтя для визначення напрямів психолого-педагогічного спостереження за пізнавальною діяльністю дітей під час використання сучасних настільних ігор.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що сучасні настільні ігри створюють природні умови для комплексного прояву різних компонентів пізнавальної діяльності дітей. Саме інтегрованість уваги, пам'яті, мислення, мовлення, просторових уявлень, планування та самоконтролю під час виконання ігрових завдань забезпечує можливість цілісного спостереження за особливостями пізнавальної діяльності дитини.

Водночас проведений аналіз наукових джерел показав, що в сучасних дослідженнях недостатньо уваги приділено систематизації напрямів психолого-педагогічного спостереження під час використання сучасних настільних ігор. У більшості праць

розкривається їхній розвивальний, освітній або корекційний потенціал, проте практично відсутні рекомендації щодо того, які саме прояви пізнавальної діяльності доцільно аналізувати у процесі гри [13].

На нашу думку, ефективність психолого-педагогічного спостереження значною мірою залежить від його системності та цілеспрямованості. Увага педагога або практичного психолога має бути зосереджена не лише на результаті виконання ігрового завдання, а й на перебігу діяльності дитини: особливостях сприймання інструкції, концентрації уваги, використання пам'яті, виборі стратегії розв'язання, проявах самоконтролю, емоційних реакціях і взаємодії з іншими учасниками гри.

З огляду на це, на основі аналізу наукових джерел та власного практичного досвіду нами узагальнено основні напрями психолого-педагогічного спостереження за пізнавальною діяльністю дітей під час використання сучасних настільних ігор (табл. 1).

Таблиця 1

Напрями психолого-педагогічного спостереження за пізнавальною діяльністю дітей під час використання сучасних настільних ігор

Напрям спостереження	Що доцільно спостерігати
Сприймання	розуміння інструкції, засвоєння правил гри
Увага	концентрація, стійкість, переключення, розподіл уваги
Пам'ять	запам'ятовування правил, умов гри, ігрових дій
Мислення	аналіз, порівняння, планування, вибір стратегії
Просторове уявлення	орієнтування у просторі, робота зі схемами, моделями
Мовлення	пояснення власних дій, відповіді на запитання, формулювання висновків
Самоконтроль	перевірка правильності виконання, виправлення помилок
Емоційно-вольова сфера	реакція на успіх і труднощі, наполегливість, доведення гри до завершення
Комунікація	взаємодія з партнером, дотримання правил спілкування
Мотивація	інтерес до гри, бажання виконувати завдання

Джерело: розроблено автором.

Запропоновані напрями психолого-педагогічного спостереження не є стандартизованою методикою оцінювання, а розглядаються як теоретично обґрунтований орієнтир для систематизації спостережень педагога або практичного психолога під час використання сучасних настільних ігор. Їх застосування дозволяє цілісно аналізувати особливості пізнавальної діяльності дітей та фіксувати її прояви у природній ігровій ситуації.

Для систематизації результатів психолого-педагогічного спостереження автором було розроблено протокол спостереження за когнітивною активністю дитини під час використання сучасних настільних ігор. Протокол охоплює всі напрями, наведені в табл. 1, та дає можливість фіксувати особливості прояву когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери, комунікації, мотивації й поведінки дитини в ігровій діяльності. Його використання дозволяє не лише здійснювати комплексну оцінку розвитку дитини, а й обґрунтовано добирати настільні ігри відповідно до виявлених труднощів.

Як приклад застосування авторського протоколу в табл. 2 наведено фрагмент спостереження за дитиною із середнім рівнем розвитку когнітивних навичок.

Таблиця 2

Фрагмент авторського протоколу психолого-педагогічного спостереження за когнітивною активністю дитини під час використання сучасних настільних ігор

Напрям спостереження	Зафіксовані прояви
Досвід використання настільних ігор	Має досвід сімейної гри («Лото»).
Використані ігри	«Різнокольорові слоники», «Мопсі ласуни», «Rummy», «Кубики історій», «Вежа», «Guess Who?», «Contura», ігри серії «Банда розумників».
Увага	Швидкість реакції достатня. Концентрація нестійка, обсяг уваги – 2–3 об'єкти, труднощі з розподілом уваги.
Пам'ять	Правила гри запам'ятовує без значних труднощів. Краще виконує завдання на зорову пам'ять.
Мислення	Найбільші труднощі виникають під час ігор на планування. Недостатньо сформоване встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення викликає труднощі.
Мовлення	Використовує переважно прості речення. Відповіді потребують уточнювальних запитань дорослого. Спостерігаються окремі лексичні та граматичні помилки.
Уява	Під час творчих ігрових завдань проявляється недостатньо.
Дрібна моторика	Виконує прості маніпуляції з ігровими елементами, складніші завдання потребують допомоги.
Емоційно-вольова сфера	У разі труднощів схильна відмовлятися від виконання завдання. Реакція на перемогу і поразку майже не відрізняється.
Комунікація	Взаємодіє переважно з дорослим, спілкування з однолітками недостатньо активне.
Висновок психолога	Потребує розвитку довільної уваги, планування діяльності, причинно-наслідкового мислення, комунікативних навичок та формування навчальної мотивації.

Джерело: розроблено автором.

Наведений фрагмент протоколу демонструє, що результативність спостереження значною мірою визначається тим, які саме настільні ігри використовуються під час взаємодії з дитиною.

Водночас ефективність психолого-педагогічного спостереження значною мірою залежить не лише від повноти протоколу спостереження, а й від добору ігрового матеріалу. Різні сучасні настільні ігри відрізняються за механікою, рівнем складності, характером ігрових дій та вимогами до пізнавальної діяльності дитини. Саме тому одна й та сама когнітивна функція може проявлятися по-різному залежно від особливостей гри.

З огляду на це під час організації психолого-педагогічного спостереження доцільно добирати настільні ігри відповідно до тих компонентів пізнавальної діяльності, прояв яких становить найбільший інтерес для педагога або практичного психолога.

На основі аналізу сучасних настільних ігор та власного практичного досвіду їх використання нами запропоновано орієнтовний добір ігор відповідно до провідних напрямів психолого-педагогічного спостереження (табл. 3).

Таблиця 3

Орієнтовний добір сучасних настільних ігор відповідно до напрямів психолого-педагогічного спостереження за пізнавальною діяльністю дітей

Назва гри	Вік	Провідний пізнавальний процес	На що доцільно звертати увагу під час спостереження	Які особливості можна виявити
Барбарон	4+	Увага	Швидкість пошуку, концентрація, переключення уваги, кількість помилок	Особливості довільної уваги, темп діяльності
Різнокольорові мопси	4+	Зорова пам'ять	Запам'ятовування розташування, точність відтворення, потреба в повторенні	Обсяг та точність зорової пам'яті
Tip Top Clap	5+	Рухова пам'ять	Відтворення рухових послідовностей, координація, точність рухів	Особливості рухової пам'яті та наслідування
IQ Puzzler Pro (Smart Games)	6+	Просторове мислення	Аналіз завдання, вибір способу розв'язання, зміна стратегії	Рівень просторового мислення, планування
Apple Puzzler (Smart Games)	5+	Просторові уявлення	Орієнтування у просторі, співвіднесення деталей, самоперевірка	Просторовий аналіз, самоконтроль
IQ Stixx (Smart Games)	6+	Логічне мислення	Пошук закономірностей, аналіз умов, виправлення помилок	Гнучкість мислення, логічні операції
Story Cubes	5+	Мовлення, уява	Побудова розповіді, словниковий запас, послідовність викладу	Особливості мовлення та творчої уяви
Guess Who? («Хто я?»)	5+	Логічне мислення	Формулювання запитань, аналіз відповідей, виключення варіантів	Логічне мислення, мовленнєва активність
Rummy (дитячий варіант)	5+	Аналіз, класифікація	Групування карток, пошук закономірностей, планування ходу	Уміння класифікувати та планувати

Джерело: розроблено автором.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що сучасні настільні ігри мають значний потенціал як засіб організації психолого-педагогічного спостереження за пізнавальною діяльністю дітей. Особливості їхньої ігрової механіки забезпечують природний

прояв уваги, пам'яті, мислення, мовлення, просторових уявлень, планування, самоконтролю та інших компонентів пізнавальної діяльності без створення штучної ситуації оцінювання.

Визначено, що використання сучасних настільних ігор у процесі психолого-педагогічного спостереження дає змогу отримати цілісне уявлення про індивідуальні особливості дитини, способи виконання ігрових завдань, стратегії розв'язання проблемних ситуацій та особливості взаємодії з іншими учасниками гри.

На основі узагальнення наукових джерел і власного практичного досвіду запропоновано напрями психолого-педагогічного спостереження та орієнтовний добір сучасних настільних ігор відповідно до провідних проявів пізнавальної діяльності дітей. Запропоновані матеріали можуть бути використані педагогами, практичними психологами та фахівцями інклюзивної освіти для організації систематичного психолого-педагогічного спостереження в природних умовах ігрової діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці структурованого протоколу психолого-педагогічного спостереження під час використання сучасних настільних ігор, а також у вивченні можливостей його застосування для дітей різних вікових груп і з різними освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Демченко В. Психолого-педагогічне спостереження як метод діагностики обдарованості дітей. *Нова педагогічна думка*. 2015. № 4. С. 59–61.

2. Каньоса Н. Г., Комарніцька Л. М. Психологічні аспекти організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Габітус.* 2023. № 48. С. 71–75. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.48.12

3. Козак Л. В., Іваненко Н. В. Особливості пізнавального розвитку дітей шостого року життя. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 6(8). С. 131–141. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-6(8)-131-141

4. Коновальчук І. І., Наумович А. Л. Педагогічний потенціал ігрової діяльності в розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти*: зб. наук. пр. / за заг. ред. Л. В. Зданевич, Л. С. Пісоцької, Н. М. Миськової, Л. О. Онофрійчук. Хмельницький : ХГПА, 2021. С. 91–95.

5. Коняєва Л. Д., Романько Н. А. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 14. С. 370–380.

6. Майданенко С. В. Психологічні аспекти дитячої гри. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука*. *Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 1. С. 96–100. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-14

7. Олійник М., Журат Ю. Розвиток та діагностика пізнавальних процесів дошкільника: навч.-метод. посіб. Чернівці : Родовід, 2019. 176 с.

8. Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника: кол. монографія / за заг. ред. В. Кузя. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 212 с.

9. Пихтіна Н. П. Педагогічний потенціал дидактичних ігор та особливості їх використання на заняттях у ЗДО. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя).* 2023. № 4. С. 71–78. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-4-71-78

10. Руденський Р. Освітній потенціал настільних ігор для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: історія та сучасність. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки.* 2024. Вип. 2. С. 87–93. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-87-93

11. Туріщева Л. Настільні ігри як феномен сучасної культури дозвілля. *Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку* : матер. міжнар. наук. конф. (20–21 листоп. 2025 р.). Ч. 1. / за ред. Н. Рябухи. Харків : ХДАК, 2025. С. 148–150.

12. Туріщева Л. В., Дорожко І. І., Малихіна О. Є. Роль когнітивної активності у зниженні стресу: психологічний аналіз ефективності головоломок. *Психологія і соціальна робота*. 2025. № 1. С. 304–312. DOI: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.29

13. Федій О. Зарубіжний досвід використання лялькотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*. 2008. Вип. 14. С. 312–316.

14. Чухрій І. Дитяча гра в процесі допомоги дітям раннього та дошкільного віку. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія.* 2022. Випуск 3 (56). С. 85–89. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.12

15. Baur W., Cook M., Greenwood E., Heinsoo R., McComb C. The KOBOLD Guide to Game Design. Vol. III: Tools & Techniques. Open Design LLC, 2010. 244 p.

16. Bell R. C. Board and Table Games from Many Civilizations. London : Oxford University Press, 1969. 210 p.

17. Donovan T. It's All a Game: A Short History of Board Games. London: Atlantic Books, 2019. 326 p.

References

1. Demchenko, V. (2015). Psykholoho-pedahohichne sposterezhennia yak metod diahnostyky obdarovanosti ditei [Psychological and pedagogical observation as a method of diagnosing giftedness in children]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought,* 4, 59–61 [in Ukrainian].

2. Kanosa, N. H., & Komarnitska, L. M. (2023). Psykholohichni aspekty orhanizatsii ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Psychological aspects of organization play activities of preschool children]. *Habitus – Habitus*, 48, 71–75. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.48.12 [in Ukrainian].

3. Kozak, L. V., & Ivanenko, N. V. (2022). Osoblyvosti piznavalnoho rozvytku ditei shostoho roku zhyttia [Features of cognitive development of children in their sixth year of life]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 6(8), 131–141. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-6(8)-131-141 [in Ukrainian].

4. Konovalchuk, I. I., & Naumovych, A. L. (2021). Pedahohichnyi potentsial ihrovoi diialnosti v rozvytku piznavalnoi aktyvnosti ditei doshkilnoho viku [Pedagogical potential of game activities in the development of cognitive activity of preschool children]. In L. V. Zdanevych, L. S. Pisotska, N. M. Myskova, & L. O. Onofriichuk (Eds.), *Vprovadzhennia suchasnykh tekhnolohii v protsesi zabezpechennia yakisnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity – Implementation of modern technologies in the process of ensuring the quality of education of future specialists in preschool education* (pp. 91–95). Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].

5. Koniaieva, L. D., & Romanko, N. A. (2011). Osoblyvosti rozvytku piznavalnoi sfery ditei molodshoho shkilnoho viku [Peculiarities of the development of the cognitive sphere of primary school children]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 14, 370–380 [in Ukrainian].

6. Maidanenko, S. V. (2025). Psykholohichni aspekty dytiachoi hry [Psychological aspects of children's play]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka – Bulletin of Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities. Series: Pedagogy and Psychology*, 1, 96–100. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-14 [in Ukrainian].

7. Oliinyk, M., & Zhurat, Yu. (2019). Rozvytok ta diahnostyka piznavalnykh protsesiv doshkilnyka: navch.-metod. posibnyk [Development and diagnostics of cognitive processes of a preschooler: teaching guide]. Chernivtsi: Rodovid [in Ukrainian].

8. Kuz, V (Ed.) (2017). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid formuvannia osobystosti doshkilnyka: kol. monohrafiia [Psychological and pedagogical support for the formation of the personality of a preschooler]. Uman: VPTs «Vizavi» [in Ukrainian].

9. Pykhtina, N. P. (2023). Pedahohichnyi potentsial dydaktychnykh ihor ta osoblyvosti yikh vykorystannia na zaniattiakh u ZDO [Pedagogical potential of didactic games and peculiarities of their use during the classes in preschool education institutions]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky» (Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) – Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University)*, 4, 71–78. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-4-71-78 [in Ukrainian].

10. Rudenskyi, R. (2024). Osvitnii potentsial nastilnykh ihor dlia ditei starshoho doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku: istoriia ta suchasnist [Board games' educational potential for senior preschool children and primary school students: history and modernity]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia Pedahohichni nauky – Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 2, 87–93. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-87-93 [in Ukrainian].

11. Turishcheva, L. (2025). Nastilni ihry yak fenomen suchasnoi kultury dozvillia [Board games as a phenomenon of modern leisure culture]. In Riabukha N. (Ed.), *Kulturolohiia ta sotsialni komunikatsii: innovatsiini stratehii rozvytku – Cultural studies and social communications: innovative development strategies: Proceedings of International Scientific Conference*, Part 1, (pp.148–150). Kharkiv: KhDAK [in Ukrainian].

12. Turishcheva, L. V., Dorozhko, I. I., & Malykhina, O. Ie. (2025). Rol kohnityvnoi aktyvnosti u znyzhenni stresu: psykholohichnyi analiz efektyvnosti holovolomok [The role of cognitive activity in stress reduction: a psychological analysis of the effectiveness of puzzles]. *Psykholohiia i sotsialna*

robota – Psychology and social work, 1, 304–312. https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.29 [in Ukrainian].

13. Fediy, O. (2008). Zarubizhnyy dosvid vykorystannya lyal'koterapiyi u roboti z dit'my doshkil'noho viku [Foreign experience of using puppet therapy in working with preschool children]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. H. Skovorody» – The journal of humanities of the state higher educational establishment «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»*,14, 312–316 [in Ukrainian].

14. Chukhrii, I. (2022). Dytiacha hra v protsesi dopomohy ditiam rannoho ta doshkilnoho viku [Children's game in the process of psychological assistance to children of early and preschool age]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia – Scientific Works of Interregional Academy of Personnel Management. Psychology*, 3(56), 85–89. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.12 [in Ukrainian].

15. Baur, W., Cook, M., Greenwood, E., Heinsoo, R. & McComb, C. (2010). The KOBOLD Guide to Game Design. Vol. III: Tools & Techniques. Open Design LLC [in English].

16. Bell, R. C. (1969). Board and Table Games from Many Civilizations. London: Oxford University Press [in English].

17. Donovan, T. (2019). It's All a Game: A Short History of Board Games. London: Atlantic Books [in English].

Turishcheva L.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Kharkiv State Academy of Physical Culture
tyrludvas@gmail.com
https://orcid.org/0000000232652666

Malykhina O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Anthropology
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
malykhinaelena17@gmail.com
https://orcid.org/0000000292364906

MODERN BOARD GAMES AS A TOOL FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL OBSERVATION OF CHILDREN'S COGNITIVE ACTIVITY

Relevance of the study. Modern educational practice requires reliable methods for observing children's cognitive activity in natural learning situations. Contemporary board games create conditions in which cognitive processes are manifested spontaneously during meaningful ігрового interaction, making them a valuable resource for psychological and pedagogical observation.

Main objective of the study. The study aims to substantiate the use of modern board games as a means of psychological and pedagogical observation of children's cognitive activity, to identify the main directions of observation, and to develop an approximate selection of board games according to the cognitive manifestations they allow educators and psychologists to observe.

Methodology. The study is based on the analysis, comparison, synthesis and generalization of psychological and pedagogical literature devoted to observation, play activity and the educational potential of modern board games. Scientific publications on psychological and pedagogical observation, cognitive development, didactic games and contemporary board games were analysed. Theoretical findings were supplemented by the author's practical experience of using modern board games in educational and psychological practice. Based on the integrated analysis of scientific sources and practical observations, the main directions of psychological and pedagogical observation and an approximate selection of modern board games were developed.

Conclusions and significance. The analysis demonstrated that modern board games create favourable conditions for the integrated manifestation of attention, perception, memory, thinking, speech, spatial representations, planning, self-control and other components of children's cognitive activity. Unlike traditional assessment methods, observation during board games enables educators and psychologists to analyse not only the final result but also the child's

strategies, decision-making process, emotional reactions and interaction with peers in a natural play environment. It was established that the existing scientific literature mainly focuses on the developmental and educational potential of board games, whereas practical recommendations for organizing systematic psychological and pedagogical observation remain insufficiently developed. To address this gap, the study proposes the main directions of psychological and pedagogical observation during the use of modern board games and presents an approximate selection of games according to the cognitive manifestations they reveal. The proposed materials are not intended as a standardized assessment instrument but as a theoretically grounded framework for organising systematic observation.

Significance. The proposed directions of observation and the approximate selection of modern board games may be used by preschool teachers, primary school teachers, educational psychologists and inclusive education specialists to organise systematic psychological and pedagogical observation of children's cognitive activity in natural play settings. The findings may also serve as a theoretical basis for developing structured observation protocols and further research on the use of modern board games in educational practice.

Keywords: modern board games, psychological and pedagogical observation, cognitive activity, cognitive processes, play activity, children, educational psychology, inclusive education.

Отримано редколегією / Received: 20.07.2026
Прорецензовано / Revised: 30.07.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 37.091.3:811.111’243
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-137-146

Фельцан І. М.
доктор філософії з освіти/педагогіки, доцент,
доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету
innafeltsan@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4169-9922

Омелян А. С.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність А4 Середня освіта, спеціалізація А4.021 Англійська мова та зарубіжна література
Мукачівського державного університету
berdar.alina@icloud.com
https://orcid.org/0009-0006-2688-976X

ІНСЦЕНУВАННЯ РЕАЛЬНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ

У статті розглянуто потенціал використання технології інсценування реальних життєвих ситуацій у формуванні англомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Встановлено, що моделювання автентичних комунікативних ситуацій на заняттях з іноземної мови стимулює розвиток когнітивних навичок, критичного мислення, міжособистісної взаємодії, мовленнєвої ініціативності та міжкультурної комунікації. Обґрунтовано, що практико-орієнтований характер технології сприяє підвищенню мотивації, розвитку суб’єктності та мовленнєвої автономії здобувачів освіти. Розкрито сутність поняття «технологія інсценування реальних життєвих ситуацій», окреслено її концептуальні засади, принципи організації, структурні компоненти, педагогічні умови та внутрішні механізми впливу на становлення іншомовної особистості.
Ключові слова: комунікативна компетентність, інсценування реальних життєвих ситуацій, педагогічна технологія, інтерактивні методи, міжкультурна комунікація, навчальна автономія, спеціальна освіта.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток іншомовної освіти характеризується переходом від репродуктивних моделей навчання до компетентнісної парадигми, метою якої є формування готовності до ефективного використання іноземної мови в реальних ситуаціях спілкування. Така трансформація пріоритетів зумовлена процесами інтернаціоналізації освіти, глобалізації професійної діяльності та необхідністю підготовки фахівців, які володіють не лише мовною системою, а й здатні ефективно здійснювати іншомовну комунікацію в різноманітних соціальних, академічних і професійних контекстах [10].

У чинних міжнародних документах, таких як Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume (2020), комунікативна компетентність розглядається як результат розвитку мовної, соціолінгвістичної, прагматичної та медіативної компетентностей, які формуються в умовах активної комунікативної діяльності та виконання автентичних або максимально наближених до реального життя комунікативних завдань [14]. Дедалі більшої актуальності набувають технології здатні забезпечити природність іншомовної взаємодії, високий рівень навчальної мотивації, в умовах навчального середовища максимально наближеного до реальних умов спілкування [1; 5].

Попри значну кількість досліджень, присвячених ситуативному та комунікативно орієнтованому навчанню, проблема інтеграції здобувачів освіти в автентичне іншомовне комунікативне середовище залишається актуальною.

В умовах модернізації іншомовної освіти особливого значення набуває пошук педагогічних технологій, які, крім розвитку предметних компетентностей, забезпечують розвиток навчальної автономії, критичного мислення та суб'єктності здобувачів освіти [4; 7].

Звернення до проблеми формування англомовної комунікативної компетентності зумовлене тим, що англійська мова є найбільш поширеною та затребуваною іноземною мовою в Україні, має законодавчо визначений статус мови міжнародного спілкування та посідає пріоритетне місце в контексті європейської інтеграції України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть науковий доробок формували дослідження педагогічних підходів, що забезпечують автентичність комунікативної діяльності, високий рівень навчальної мотивації та активне залучення здобувачів освіти до різних видів мовленнєвої практики з метою формування іншомовної комунікативної компетентності.

Сучасні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності висвітлено у зарубіжних працях M. Byram [13], P. M. Lightbown та N. Spada [16], W. I. Griffith та Hye-Yeon Lim [15], а також у документах Ради Європи (CEFR Companion Volume) [14]. Комунікативна компетентність розглядається як комплексне утворення, що формується в умовах активної мовленнєвої взаємодії, автентичної комунікації та міжкультурної взаємодії, а організація освітнього процесу орієнтується на наближення навчальної діяльності до реальних ситуацій спілкування [18].

Визнання актуальності комунікативно орієнтованого підходу у викладанні англійської мови підтверджується широким застосуванням методів, побудованих на виконанні комунікативних завдань (task-based language teaching), драматизації (drama-based learning), симуляцій (simulation) та інших форм моделювання автентичних ситуацій спілкування. У працях E. Piazzoli [19] обґрунтовано доцільність організації навчання в умовах максимально наближених до реальної комунікативної взаємодії, що сприяє розвитку мовленнєвої активності, комунікативної автономії та практичного досвіду використання іноземної мови.

В українській лінгводидактиці комунікативний підхід розглядається як методологічна основа навчання іноземних мов (К. Гнатик та К. Фодор [1], І. Дичківська [2], О. Ковтун [3], К. Кривошей [4], М. Люлько [6]). Використання ситуативного методу й автентичних комунікативних ситуацій розглядають як можливість наближення навчальної діяльності до умов реального іншомовного спілкування (І. Лобачук [5], В. Редько [10], В. Ягупов [12]).

Узагальнення результатів досліджень свідчить, що ефективне формування англомовної комунікативної компетентності можливе за умови, коли навчальний процес імітує модель реальної комунікації, у якій здобувачів залучають до виконання комунікативно значущих завдань на основі співпраці, розв'язання проблемних ситуацій та рефлексивного аналізу власної мовленнєвої діяльності.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування інсценування реальних життєвих ситуацій як цілісної системно організованої педагогічної технології розвитку англомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти шляхом розкриття її сутності, визначення концептуальних засад, принципів організації, структурних компонентів, механізмів впливу, педагогічних умов та алгоритму реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна методика навчання іноземних мов дедалі більше орієнтована на організацію освітнього процесу максимально наближеного до умов живого спілкування [5, с. 26]. Такий підхід обумовлено соціальним запитом на підготовку здобувачів готових до міжкультурної комунікації; вимогами ринку праці; загальнонаціональною стратегією підвищення якості іншомовної освіти та інтеграції України в міжнародний простір, задля підвищення конкурентоспроможності її громадян; затвердженням концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти їх реалізації на 2025–2030 роки, згідно яких результатом навчання іноземних мов є не лише засвоєння мовних знань, а й формування готовності здобувачів ефективно використовувати їх у повсякденному соціальному і професійному контекстах [9].

Комунікативну спрямованість розглядають як системоутворювальний принцип сучасної іншомовної освіти. В. Редько наголошує, що мовні знання набувають практичної цінності лише тоді, коли вони використовуються для розв'язання реальних комунікативних завдань у спеціально організованих мовленнєвих ситуаціях, максимально наближених до автентичного спілкування [10]. M. H. Long, розвиваючи положення завданнєво орієнтованого навчання (task-based learning), обґрунтовує необхідність використання реалістичних комунікативних ситуацій і змістовних мовленнєвих завдань, які забезпечують перенесення сформованих умінь у реальну практику спілкування [18].

У вітчизняній методології сутнісні характеристики інсценування реальних життєвих ситуацій розкрито у працях В. Ягупова, який розглядає його як один із різновидів імітаційних ігрових методів навчання [12]. Науковець наголошує, що метод інсценування забезпечує максимальне наближення дидактичного процесу до реальної діяльності, передбачає моделювання конкретної ситуації, виконання учасниками соціальних ролей і прийняття рішень в умовах, наближених до професійної практики. Особливу увагу автор приділяє емоційній залученості та можливості випробувати наслідки власних дій у безпечному навчальному середовищі.

Як відмічає М. Носко, освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти та формування єдиного освітнього простору, а їхнє призначення полягає у прогнозуванні розвитку освіти, її проєктуванні та плануванні, визначенні цілей, результатів і організаційних засад освітнього процесу [8]. Такий підхід узгоджується з позицією І. Дичківської, яка розглядає педагогічну технологію як цілісну систему організації педагогічної діяльності [2]. Саме дослідження інсценування реальних життєвих ситуацій як технології дає змогу перейти від окремих комунікативних методів до їх осмислення як взаємопов'язаних елементів єдиної системи. У цьому контексті рольові ігри, ситуативні вправи, моделювання комунікативних ситуацій та інші інтерактивні методи набувають статусу системопідтримувальних засобів реалізації технології інсценування.

За концептуальну основу взято положення, згідно якого розвиток іншомовної комунікативної компетентності відбувається найефективніше в процесі активної соціальної взаємодії, у ході якої здобувач освіти перетворюється на суб'єкта комунікативної діяльності, який не є пасивним виконавцем навчальних завдань, а приймає рішення, аргументує власну позицію, співпрацює з партнерами, адаптує мовленнєву поведінку до конкретної ситуації та оцінює результати власної діяльності [3].

Технологія інсценування реальних життєвих ситуацій поєднує елементи проблемного, комунікативного, діяльнісного, контекстного та інтерактивного навчання. Проте, на відміну від окремих інтерактивних методів, у центрі перебуває не сама змодельована ситуація, а особистість здобувача, який діє автономно. Інсценування актуалізує внутрішній комунікативний потенціал мовця, мовленнєву ініціативність, творчість, емпатію, рефлексивність та готовність діяти в непередбачуваних ситуаціях реального іншомовного спілкування, адже суб'єктна позиція є інтегральною характеристикою особистості майбутнього фахівця, що орієнтує на безперервний саморозвиток і створює умови для успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності.

О. Тарнопольський обґрунтовує іншомовне навчання як діяльнісний процес, у межах якого мовленнєві вміння формуються через співробітництво, виконання комунікативних ролей і розв'язання спільних завдань [20]. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія є основою формування творчих здібностей та комунікативної компетентності учасників освітнього процесу [7]. У дослідженнях О. Ковтун обґрунтовано положення, що в контексті комунікативно-когнітивної парадигми суб'єкт є первинним щодо діяльності [3, с. 53].

Принцип збереження суб'єктності мовця забезпечує перехід від навчального моделювання до формування готовності застосовувати комунікативні вміння в реальному житті. Удосконалення комунікативної поведінки безпосередньо залежить від систематичної рефлексії як процесу осмислення власного професійного й навчального досвіду, що є фактором когнітивного розвитку. Рефлексивний компонент виконує системоутворювальну функцію у технології інсценування життєвих ситуацій,

оскільки забезпечує усвідомлення власних досягнень, труднощів і визначення шляхів подальшого вдосконалення комунікативної діяльності.

Значення когнітивного підходу у навчанні мови відображено у чиному Державному стандарті базової середньої освіти, який визначає серед наскрізних умінь здатність читати з розумінням, критично й системно мислити, логічно обґрунтовувати власну позицію, діяти творчо, приймати обґрунтовані рішення та оцінювати ризики [9].

Беручи до уваги концепцію комунікативно-когнітивного підходу, положення когнітивної лінгвістики та дидактичний потенціал ситуативних методів навчання, можна виокремити такі принципи організації технології інсценування реальних життєвих ситуацій:

- соціокультурна автентичність – передбачає максимальне наближення комунікативних практик до реальних умов міжособистісного, міжкультурного спілкування, та проявляється у використанні природних мовленнєвих моделей, втілює ідею освіти наближеної до життя, сприяє перенесенню сформованих мовленнєвих умінь у практичну діяльність за межами навчальної аудиторії;

- діяльнісна взаємодія – визначає активну участь кожного здобувача у спільній комунікативній діяльності, у контексті якої учасники приміряють ролі, координують власні дії з метою досягнення комунікативних намірів, реагують на мовленнєву поведінку партнерів, і спільно досягають визначеної комунікативної мети, що сприяє формуванню соціально-адаптаційних навичок (soft skills);

- рефлексія – передбачає систематичне осмислення власного комунікативного досвіду, аналіз застосованих комунікативних стратегій, оцінювання успішності виконання завдань, виявлення труднощів і визначення шляхів їх подолання;

- суб'єктність – проявляється в організації навчального процесу, за якої здобувач виступає не виконавцем готових мовленнєвих зразків, а автономним учасником, який самостійно конструює висловлювання, приймає рішення та оцінює їхню ефективність;

- варіативність – зумовлює адаптацію змісту, форм і методів навчання до віку, рівня мовної підготовки, професійних потреб та індивідуальних особливостей здобувачів, що відповідає сучасним вимогам підтримки інклюзивності освіти.

Відтак, педагогічна технологія передбачає взаємопов'язану реалізацію комплексу дидактичних принципів, які визначають логіку її організації, характер взаємодії учасників та очікувані результати навчання.

Осмислення концептуальних засад національної стратегії освіти, зокрема іншомовної, дозволило змоделювати алгоритм реалізації технології інсценування та механізм її впливу на розвиток англомовної комунікативної компетентності здобувачів (рис. 1).

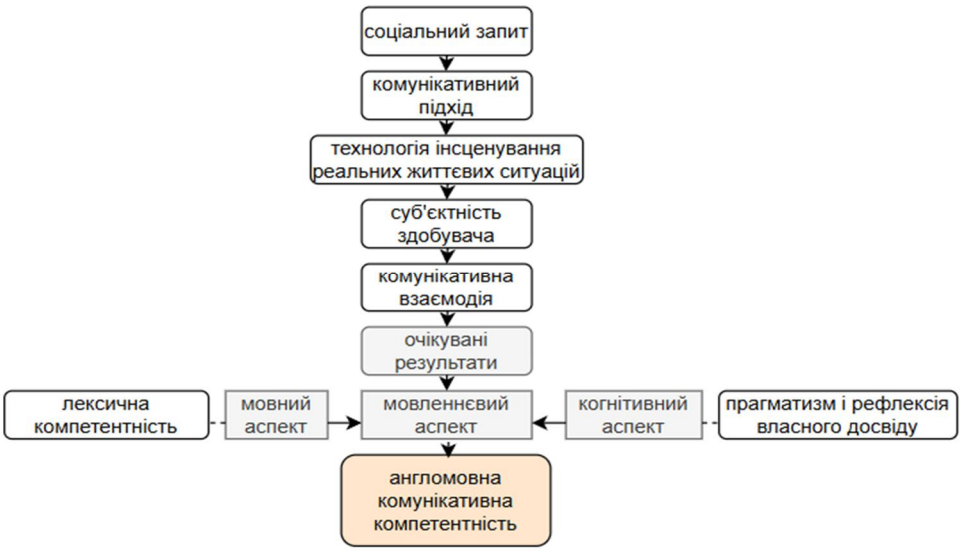


Рис. 1. ***Алгоритм активізації технології інсценування реальних життєвих ситуацій***

Джерело: розроблено авторами.

Вихідною позицією моделі є сучасний соціальний запит на підготовку фахівців, здатних до ефективної англомовної комунікації в академічному та професійному міжкультурному просторі. Кінцевим результатом реалізації моделі є сформованість англомовної комунікативної компетентності, що досягається завдяки комплексному розвитку мовного, мовленнєвого та когнітивного аспектів.

Структуру технології інсценування реальних життєвих ситуацій утворюють взаємопов'язані компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний.

Цільовий компонент визначає стратегічну спрямованість технології та очікувані результати навчання. На цьому етапі конкретизуються навчальні, розвивальні та виховні цілі, відповідно до програмних результатів навчання, рівнів володіння англійською мовою та специфіки професійної підготовки здобувачів освіти. Зміст очікуваних результатів може змінюватися в залежності від профілю. Наприклад, для майбутніх учителів прогнозованим результатом стане розвиток умінь організовувати професійне педагогічне спілкування іноземною мовою, для студентів-психологів – проведення психологічної консультативної бесіди; для майбутніх логопедів – комунікація з батьками дитини або міждисциплінарною командою фахівців, участь у професійних переговорах, презентаціях чи діловому листуванні тощо. Даний підхід забезпечує адаптацію технології до різних освітніх програм та відповідає сучасним тенденціям профілізації освіти.

Змістовий компонент визначає тематику, сюжети і комунікативні ситуації для інсценування відповідно до освітньо-професійної програми, специфіки майбутньої професійної діяльності та інтересів здобувачів. Це гарантує практичну спрямованість навчання, підвищує особисте зацікавлення та сприяє перенесенню сформованих комунікативних умінь у реальні ситуації англомовного спілкування. Інсценування не обмежується відпрацюванням лексико-граматичного матеріалу, а інтегрує його в процес розвитку мовленнєвої, соціокультурної, міжкультурної, професійної та міжособистісної взаємодії.

Логіку реалізації технології визначає процесуальний компонент, який охоплює послідовність етапів – від проєктування навчальної ситуації до рефлексії й оцінювання досягнень, забезпечуючи її цілісність, послідовність і відтворюваність як критерії життєздатності. Саме такий принцип забезпечує послідовний та поступовий перехід до спонтанної іншомовної поведінки.

Безпосередню мовленнєву взаємодію учасників і розвиток навичок співпраці, подолання конфліктів та пошуку компромісу забезпечує комунікативно-діяльнісний компонент.

Рефлексивно-оцінювальний компонент втілюється у формі самооцінювання, взаємооцінювання, групового обговорення, аналізу типових мовленнєвих помилок і визначення індивідуальних досягнень та завдань. Рефлексія може здійснюватися за допомогою контрольних запитань, чек-листів, щоденників або електронних портфоліо. Особливого значення набуває формування ситуації успіху, оскільки сприяє розвитку внутрішньої мотивації, комунікативної автономії та впевненості у власних можливостях. Такий результат співзвучний концепції безперервної іншомовної освіти, оскільки формує готовність до самоосвіти й професійного розвитку, мотивує до участі в різних формах неформальної та інформальної освіти й уможливлює набуття здатності до саморегуляції навчальної діяльності.

Запорукою реалізації компонентів обраної технології є педагогічні умови, які К. Кривошей трактує як «комплекс цілеспрямовано створених зовнішніх і внутрішніх обставин, що забезпечують ефективну реалізацію педагогічних завдань» [4, с. 79]. Їх також розглядають як систему взаємопов'язаних організаційних, дидактичних, психологічних і методичних чинників, що забезпечують ефективність освітнього процесу та досягнення прогнозованих результатів навчання [8].

Однією з головних умов функціонування технології є створення автентичного комунікативного освітнього середовища, у якому навчальна взаємодія максимально наближена до природного мовленнєвого простору, а також залучення носіїв мови як

комунікативних партнерів. Критеріями такого середовища є збереження максимальної автентичності матеріальних (предмети, елементи матеріальної культури, навчальні матеріали, цифрові ресурси) та нематеріальних проявів впливу (культурно зумовлені соціальні ролі, комунікативні норми, мовленнєві наміри, культурні цінності, емоційний контекст і характер міжособистісної взаємодії). Їх поєднання створює умови для природного занурення в іншомовну комунікацію, забезпечує цілісність навчального досвіду. Згідно концепції підготовленого середовища М. Монтессорі, спеціально організований освітній простір стимулює самостійність, відповідальність, активність і природний розвиток здобувача освіти [17]. Запропонована технологія концептуально близька до сучасного напряму *drama-based pedagogy*, який розвиває E. Piazzoli [19], оскільки також ґрунтується на створенні автентичного комунікативного середовища, яке сприяє емсоційному зануренню в соціально значущі ситуації та активному конструюванні мовленнєвого досвіду.

Належна організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками комунікації є важливою умовою реалізації педагогічної технології. У такій ситуації викладач виконує функції організатора, фасилітатора й модератора комунікативної діяльності, тоді як здобувач самостійно приймає рішення, співпрацює з партнерами, аргументує власну позицію та несе відповідальність за результати власної діяльності. Така модель взаємодії відповідає концептуальним засадам Нової української школи, що спонукає до трансформації ролі вчителя від основного джерела знань до партнера в навчанні. Технологія інсценування реальних життєвих ситуацій створює практичні умови для реалізації цієї моделі, оскільки центром освітнього процесу стає діяльність здобувачів.

Послідовність всіх етапів, від мотиваційно-підготовчого до рефлексивно-оцінювального, є необхідною умовою реалізації технології, оскільки забезпечує її процесуальну цілісність, дає змогу системно організувати навчальну діяльність, забезпечити поступове ускладнення комунікативних завдань і цілеспрямовано формувати різні аспекти комунікації.

Організація регулярної метакогнітивної діяльності здобувачів на уроках англійської мови – запорука ефективності технології інсценування. Когнітивна теорія навчання стверджує, що усвідомлення, планування, моніторинг та оцінювання власної пізнавальної діяльності є ключовими метакогнітивними процесами, які забезпечують свідоме засвоєння знань, розвиток здатності до усвідомленого вибору стратегій [16].

Під час проєктування ситуацій інсценування необхідно враховувати психолого-вікові особливості здобувачів освіти, добирати й конструювати комунікативні ситуації з урахуванням рівня когнітивного, емоційного та соціального розвитку учасників, їхнього мовленнєвого досвіду, професійної спрямованості й індивідуальних освітніх потреб. Це передбачає визначення адекватного рівня складності сценаріїв, ознайомлення з цілями, мовним матеріалом та ступеня самостійності учасників. За таких умов інсценування створює безпечний освітній простір, забезпечує поступове ускладнення навчальної діяльності.

Заслуговує на увагу той факт, що визначені педагогічні умови функціонують як взаємопов'язана система. Недостатня реалізація хоча б однієї з них знижує ефективність технології. Комплексний підхід гарантує створення сприятливого освітнього середовища для формування англомовної комунікативної компетентності.

Тоді як педагогічні умови визначають організаційний аспект реалізації технології інсценування реальних життєвих ситуацій у процесі формування англомовної комунікативної компетентності, її ефективність досягається завдяки внутрішнім психолого-педагогічним механізмам впливу на здобувача (табл. 1). Як слушно зазначає Н. Трофаїла, ігрові технології є важливим засобом соціалізації особистості та розвитку внутрішніх психологічних механізмів [11].

Таблиця 1

Внутрішні механізми впливу технології інсценування реальних життєвих ситуацій на формування англомовної комунікативної компетентності здобувача

Механізм	Функціональне призначення
мотиваційний	Формує внутрішню потребу використовувати іноземну мову як засіб досягнення особистісно значущої комунікативної мети в умовах, що створюють позитивний досвід комунікації.
когнітивний	Стимулює розвиток іншомовної особистості, мовленнєвого мислення, комунікативної гнучкості, емпатії й уміння приймати мовленнєві рішення в залежності від середовища.
діяльнісний	Забезпечує безперервну мовну практику, актуалізує потребу у визначенні стратегії мовної поведінки (вербальної/невербальної) і тактики для досягнення комунікативної мети.
соціальний	Розвиває навички співпраці, знання соціальних норм, стилів мовлення у різних соціальних обставинах, міжособистісної взаємодії та міжкультурної толерантності.
рефлексивний	Веде до переосмислення власного досвіду, самооцінювання, взаємооцінювання, аналізу результатів дій, розвитку навчальної автономії та готовності до безперервного самовдосконалення.

Джерело: розроблено авторами.

Представлені механізми функціонують як цілісна взаємопов'язана система, основу якої становить взаємодія когнітивних, мотиваційних, соціально-комунікативних і рефлексивно-метакогнітивних процесів. Синергія взаємодії забезпечує комплексний розвиток англомовної комунікативної компетентності.

На відміну від традиційного використання рольових ігор як окремих епізодичних вправ, технологія інсценування реальних життєвих ситуацій розглядається як системно організований навчальний процес із чітко визначеною структурою, логікою реалізації, послідовністю етапів і прогнозованими результатами.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дає підстави охарактеризувати сутність технології інсценування реальних життєвих ситуацій як спеціально організованої педагогічної системи, що являє собою злагоджений алгоритм педагогічних дій, побудований на засадах комунікативного підходу та спрямований на моделювання автентичних соціально-побутових, академічних і професійних ситуацій, у межах яких здобувачі освіти виступають активними суб'єктами взаємодії, приміряють соціально значущі ролі, добирають і використовують вербальні й невербальні засоби спілкування, здійснюють рефлексивний аналіз власної діяльності та набувають досвіду ефективної іншомовної комунікації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукових джерел дав підстави обґрунтувати можливість розширення традиційного розуміння інсценування реальних життєвих ситуацій як інтерактивного методу навчання до рівня цілісної системно організованої педагогічної технології.

У результаті дослідження обґрунтовано інсценування реальних життєвих ситуацій як цілісну системно організовану педагогічну технологію формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Розкрито її сутність і концептуальні засади реалізації, визначено структурні компоненти, внутрішні механізми впливу та розроблено алгоритм реалізації технології в освітньому процесі. Встановлено, що інсценування як педагогічна технологія здатне забезпечити формування не лише мовленнєвих умінь, а й суб'єктності здобувачів освіти, комунікативної автономії, критичного мислення та готовності до міжкультурної взаємодії в автентичному комунікативному середовищі.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що запропоновані теоретико-методологічні положення можуть бути використані під час розроблення навчально-методичного забезпечення, проєктування освітніх програм і організації іншомовної підготовки здобувачів освіти різних галузей.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої педагогічної технології, зокрема із залученням носіїв мови як комунікативних партнерів, розробленні методичного забезпечення її реалізації для різних рівнів освіти, а також у дослідженні можливостей інтеграції інсценування реальних життєвих ситуацій у цифрове та змішане освітнє середовище.

Список використаних джерел

1. Гнатик К. Б., Фодор К. Й. Особливості застосування сучасних підходів у вивченні іноземних мов. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 59. С. 113–116. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.23
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
3. Ковтун О. В. Комунікативний підхід у мовній освіті: діахронічний аналіз. *Наука і освіта.* 2011. № 7. С. 43–47.
4. Кривошей К. Педагогічні умови у структурі сучасної наукової парадигми вищої освіти. *Наука і освіта.* 2025. № 2. С. 79–86. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-10
5. Лобачук І. Застосування ситуативного методу навчання у викладанні іноземної мови. *Молодь і ринок.* 2018. № 2(157). С. 24–27.
6. Люлько М. Інноваційні інтерактивні технології в процесі вивчення іноземних мов. *International Science Journal of Education & Linguistics.* 2024. Vol. 3, No. 6. P. 42–51. DOI: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.05
7. Мороз Л. І., Діхтяренко С. Ю. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як основа формування творчих здібностей учасників освітнього процесу. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 2(72). С. 93–102. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-72-2-93-102
8. Носко М. О., Гаркуша С. В., Цигура Г. О. Педагогічні технології: поняття, структура та зміст. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум».* 2020. Вип. 8. С. 3-11. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.3905524
9. Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025–2030 роки : наказ Міністерства освіти і науки України від 20 серп. 2025 р. № 1163. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky (дата звернення: 22.07.2026).
10. Редько В. Г. Технологія компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів закладів загальної середньої освіти засобами мовленнєвих ситуацій. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 96–111. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-96-111.
11. Трофаїла Н. Д. Важливість використання ігрових методів під час вивчення іноземної мови в закладах дошкільної освіти. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 10(15). С. 288–296. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-288-296
12. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
13. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2nd ed. Bristol : Multilingual Matters, 2021. 177 p. DOI: https://doi.org/10.21832/9781800410251
14. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата звернення: 22.07.2026).
15. Griffith W. I., Lim H.-Y. Teaching Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. *MEXTESOL Journal.* 2024. Vol. 48, No. 1. DOI: https://doi.org/10.61871/mj.v48n1-13
16. Lightbown P. M., Spada N. How Languages Are Learned. 5th ed. Oxford : Oxford University Press, 2021. 320 p.
17. Lillard A. S. Montessori: The Science Behind the Genius. 3rd ed. New York : Oxford University Press, 2017. 480 p.
18. Long M. H. Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching. Malden, MA : Wiley-Blackwell, 2015. 439 p.
19. Piazzoli E. Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education. Cham : Palgrave Macmillan, 2018. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-77962-1
20. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes. London: Versita, 2012. 254 p.

Refererences

1. Hnatyk, K. B., & Fodor, K. Y. (2023). Osoblyvosti zastosuvannia suchasnykh pidkhodiv u vyvchenni inozemnykh mov [Features of applying modern approaches in foreign language learning].

Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 59, 113–116. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.23 [in Ukrainian].

2. Dychkivska, I. M. (2015). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies] (3rd ed.). Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

3. Kovtun, O. V. (2011). Komunikatyvnyi pidkhid u movnii osviti: Diakhronichnyi analiz [Communicative approach in language education: A diachronic analysis]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 7, 43–47 [in Ukrainian].

4. Kryvoshei, K. (2025). Pedahohichni umovy u strukturi suchasnoi naukovoi paradyhmy vyshchoi osvity [Pedagogical conditions in the structure of the modern scientific paradigm of higher education]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 2, 79–86. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-10 [in Ukrainian].

5. Lobachuk, I. (2018). Zastosuvannia sytuatyvnoho metodu navchannia u vykladanni inozemnoi movy [Application of the situational teaching method in foreign language instruction]. *Molod i rynok – Youth and Market*, 2(157), 24–27 [in Ukrainian].

6. Liulko, M. (2024). Innovatsiini interaktyvni tekhnolohii v protsesi vyvchennia inozemnykh mov [Innovative interactive technologies in foreign language learning]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(6), 42–51. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.05 27 [in Ukrainian].

7. Moroz, L. I., & Dikhtiarenko, S. Yu. (2023). Subiekt-subiektna vzaiemodiia yak osnova formuvannia tvorchykh zdibnostei uchasnykiv osvitnoho protsesu [Subject-subject interaction as the basis for developing the creative abilities of participants in the educational process]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defence University of Ukraine*, 2(72), 93–102. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-72-2-93-102 [in Ukrainian].

8. Nosko, M. O., Harkusha, S. V., & Tsyhura, H. O. (2020). Pedahohichni tekhnolohii: Poniattia, struktura ta zmist [Pedagogical technologies: Concept, structure and content]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskyi kolehium" – Bulletin of Chernihiv Collegium National University*. 8, 3-11. https://doi.org/10.5281/zenodo.3905524 [in Ukrainian].

9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025, August 20). *Pro zatverdzhennia kontseptualnykh zasad osvitnikh haluzei ta dorozhnoi karty realizatsii kontseptualnykh zasad osvitnikh haluzei na 2025–2030 roky* [On approval of the conceptual foundations of educational fields and the roadmap for their implementation for 2025–2030]. Retrieved July 22, 2026, from URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky [in Ukrainian].

10. Redko, V. H. (2023). Tekhnolohiia kompetentnisno oriientovanoho navchannia inshomovnoho spilkuvannia uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity zasobamy movlennievykh sytuatsii [Technology of competence-oriented teaching of foreign language communication to secondary school students through speech situations]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, (1), 96–111. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-96-111 [in Ukrainian].

11. Trofaila, N. D. (2022). Vazhlyvist vykorystannia ihrovykh metodiv pid chas vyvchennia inozemnoi movy v zakladakh doshkilnoi osvity [The importance of using game-based methods in foreign language learning in preschool education institutions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science*, 10(15), 288–296. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-288-296 [in Ukrainian].

12. Yahupov, V. V. (2002). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

13. Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410251 [in English].

14. Council of Europe. (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 [in English].

15. Griffith, W. I., & Lim, H.-Y. (2024). Teaching intercultural communicative competence in the foreign language classroom. *MEXTESOL Journal, 48*(1). https://doi.org/10.61871/mj.v48n1-13 [in English].

16. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). How languages are learned (5th ed.). Oxford University Press [in English].

17. Lillard, A. S. (2017). Montessori: The science behind the genius (3rd ed.). Oxford University Press [in English].

18. Long, M. H. (2015). Second language acquisition and task-based language teaching. Wiley-Blackwell [in English].

19. Piazzoli, E. (2018). Embodying language in action: The artistry of process drama in second language education. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77962-1 [in English].

20. Tarnopolsky, O. M. (2012). Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes. Versita [in English].

Feltsan I.
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Language, Literature and Teaching Methods,
Mukachevo State University
innafeltsan@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4169-9922

Omelian A.
Master's Degree Student (Second Cycle of Higher Education),
Specialty A4 Secondary Education,
Specialization A4.021 English Language and Foreign Literature,
Mukachevo State University
berdar.alina@icloud.com
https://orcid.org/0009-0006-2688-976X

ENACTMENT OF REAL-LIFE SITUATIONS AS A TECHNOLOGY FOR DEVELOPING LEARNERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH

Relevance of the study. The article substantiates the need to expand traditional approaches to language teaching through the theoretical justification of the enactment of real-life situations as a systematically organized pedagogical technology for developing learners' communicative competence in the context of competency-based education and the modernization of foreign language instruction.
Main objective of the study. The study aims to substantiate the enactment of real-life situations as a systematically organized pedagogical technology for developing learners' communicative competence in English by revealing its conceptual foundations, formulating its definition, identifying its principles of organization, structural components, pedagogical conditions, internal psychological-pedagogical mechanisms, implementation algorithm, and educational potential.
Methodology. The study employed theoretical research methods, including analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of Ukrainian and international scholarly literature on communicative language teaching, educational technologies, competency-based education, and learner-centred pedagogy. These methods made it possible to identify contemporary trends in the methodology of developing English communicative competence, analyse the pedagogical potential of enactment, and substantiate its interpretation as a systematically organized pedagogical technology rather than an isolated interactive teaching method.
Results and conclusions. The study substantiates the enactment of real-life situations as a systematically organized pedagogical technology for developing learners' English communicative competence. A conceptual model of the technology has been developed, integrating its definition, conceptual foundations, principles of organization, structural components, pedagogical conditions, internal psychological-pedagogical mechanisms, and the algorithm for its implementation in the educational process. The findings demonstrate that the practice-oriented nature of the technology provides favourable conditions not only for developing learners' communicative competence but also for fostering learner autonomy, subjectivity, critical thinking, and readiness for authentic intercultural communication.
Significance. The findings may be used in designing educational programmes, developing teaching and methodological support, and organizing English language instruction for learners at different educational levels and across various fields of study. The proposed theoretical framework provides a basis for the further methodological development and experimental validation of the technology of enactment of real-life situations.
Keywords: English communicative competence; enactment of real-life situations; pedagogical technology; interactive methods; intercultural communication; learner autonomy; special education.

Отримано редколегією / Received: 03.08.2026
Прорецензовано / Revised: 15.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 373.3.091:37.03:316.752
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-147-158

Філоненко О. С.
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
helen-1970@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-1036-2158

Возняк І. І.
кандидат педагогічних наук, доцент
старший науковий співробітник Центрального науково-дослідного інституту ЗС України
innakiricek700@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8376-9688

Бобро А. А.
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bobro.aa@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9405-8988

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ВИХОВАННІ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Досліджено суперечність між традиційними виховними підходами та викликами цифрового суспільства, що зумовлює трансформацію ціннісного виховання молодших школярів у Новій українській школі. Визначено психолого-педагогічний портрет покоління Альфа. Обґрунтовано педагогічні умови реалізації ціннісного підходу (інтеграція ціннісного компонента в освітні галузі, організація ціннісно-орієнтованого середовища, залучення батьків до партнерської взаємодії та врахування індивідуальних особливостей дітей), на основі яких розроблено інтерактивний квест для учнів 3 класу з використанням цифрових сервісів, що поєднує патріотичне виховання з позакласною роботою. Розглянуто потенціал екосистеми «Мрія» для персоналізації та відстеження ціннісного розвитку, узагальнено модель «ціннісно-цифрової» парадигми, що синтезує традиційну педагогіку з інноваційними технологіями.
Ключові слова: ціннісне виховання, молодші школярі, Нова українська школа, цифровізація освіти, покоління Альфа, квест.

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта перебуває в стані глибокої трансформації, зумовленої переходом до особистісно-орієнтованої парадигми, цифровізацією, євроінтеграцією та воєнними викликами. Особливої актуальності набуває виховання цінностей молодших школярів, оскільки саме в цей період закладаються основи моральної свідомості [1, с. 15; 2, с. 21]. В умовах Нової української школи (НУШ) ціннісний підхід набуває концептуального значення: він передбачає формування системи загальнолюдських і національних цінностей [2, с. 22]. Водночас традиційні методи виховання виявляються недостатньо ефективними в роботі з дітьми покоління Альфа, які зростають у цифровому середовищі [3, с. 11; 13, с. 78]. Це актуалізує потребу в переосмисленні концептуальних засад та розробці практичних методик, що поєднують класичну педагогіку з інноваційними технологіями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема трансформації ціннісного виховання молодших школярів перебуває у фокусі сучасної педагогічної науки, що підтверджується різноманіттям наукових розвідок – від фундаментальних теоретико-методологічних праць до прикладних досліджень вікових, гендерних та цифрових

аспектів виховання. Теоретико-методологічний фундамент становлять праці І. Беха [1] про філософсько-психологічні засади сходження особистості до духовних цінностей і колективна монографія за ред. О. Коберника [4], що висвітлює європейський вектор і національний контекст виховання. Специфіку реалізації ціннісного підходу в умовах НУШ розкрито в дослідженнях Т. Браніцької, Н. Пташнік та В. Мартинюк [2]. Значний внесок у глобальний дискурс зробив зарубіжний науковець А. Демірджіоглу [19], який узагальнює світові перспективи ціннісного виховання в початковій освіті, тоді як українська дослідниця О. Чайка [17] акцентує на подоланні розриву між традиційною та сучасною освітою через ціннісний підхід у мультикультурному середовищі.

Психолого-педагогічний портрет учня початкової школи, зокрема покоління Альфа, висвітлено в низці публікацій. А. Василюк і Г. Кіт [3] визначають специфіку навчання цієї когорти, О. Петрук [13] окреслює практичні орієнтири навчальної взаємодії, а Л. Кондратенко та Л. Манилова [7] розкривають психологічні проблеми, породжені цифровими технологіями. О. Онопрієнко [11] наголошує на врахуванні психолого-педагогічних особливостей школярів під час створення онлайн-ресурсів. Емпіричний аспект репрезентовано в роботі А. Дьорінг та ін. [18], які на основі опитування вчителів з'ясовують практики просування цінностей у закладі освіти.

Методичні аспекти та педагогічні умови ціннісного виховання активно розробляються у вітчизняній науці. О. Ковальчук і Н. Гудима [6] простежують еволюцію форм і методів морального виховання – від традиційних до інноваційних. Л. Любчак [10] обґрунтовує педагогічні умови, Л. Парасочка [12] зосереджується на формуванні духовно-практичної позиції, а Л. Семеновська [15] – на теоретико-методологічних засадах педагогічної взаємодії. Довідково-термінологічний інструментарій систематизовано в посібнику Н. Білоусової та ін. [16].

Національно-патріотичне виховання Н. Латуша та Н. Олійник [9] визначають пріоритетним завданням, а О. Поліщук [14] досліджує його потенціал у позакласній роботі. Трансформацію системи цінностей учнівської молоді в умовах реформування освіти аналізує Л. Єршова [5]. Цифровий вимір виховання концептуально оформлено в Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі [8], де визначено завдання формування критичного мислення, медіаграмотності та безпечної поведінки в інтернеті. Отже, попри значну кількість праць, проблема синтезу традиційних виховних підходів з інноваційними цифровими інструментами для молодших школярів потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного впровадження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема ціннісного виховання молодших школярів є багатоаспектною та актуальною. Водночас потребують подальшого дослідження питання інтеграції традиційних та інноваційних підходів до виховання цінностей в умовах цифровізації початкової освіти, а також розробки практичних методичних рекомендацій для вчителів.

Мета статті – на основі аналізу наукових підходів, психолого-педагогічних особливостей молодших школярів та вітчизняного й закордонного досвіду визначити педагогічні умови ефективної реалізації ціннісного підходу в НУШ, а також розробити практичні методичні рекомендації для вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичні основи ціннісного виховання в українській педагогіці ґрунтовно розроблені в працях І. Беха, який розглядає особистість як суб'єкта, що перебуває на шляху до духовних цінностей. Учений наголошує, що виховання цінностей має відбуватися не через зовнішній тиск, а через створення умов для внутрішнього прийняття дитиною моральних орієнтирів [1, с. 45]. Він зазначає, що особистість стає на шлях до духовних цінностей лише тоді, коли вона здатна до рефлексії власних вчинків і їх моральної оцінки [1, с. 78].

У сучасній педагогічній науці цінності розуміють як соціально схвалювані та особистісно значущі орієнтири, що визначають ставлення людини до світу, до інших людей та до самої себе, регулюють її поведінку та діяльність [4, с. 12]. За визначенням І. Беха, цінності – це сенсоутворювальні основи людського буття, що визначають спрямованість особистості, її вибір у ситуаціях морального вибору [1, с. 25].

Цінності Нової української школи – це базові орієнтири НУШ, що включають морально-етичні цінності, такі як гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, до себе та інших людей, а також соціально-політичні цінності, зокрема свобода, демократія, культурне різноманіття та повага до мови і культури [16].

Поряд із поняттям «цінності» вживаються близькі терміни: «ціннісні орієнтації» – як усвідомлене ставлення особистості до цінностей, що визначає спрямованість її поведінки [2, с. 22], та «моральні цінності» – як внутрішні регулятори поведінки, що ґрунтуються на розрізненні добра і зла [6, с. 130]. Для молодшого шкільного віку характерним є перехід від ситуативного засвоєння моральних норм до формування стійких ціннісних орієнтацій, що робить цей період сензитивним для ціннісного виховання [1, с. 56].

У колективній монографії за редакцією О. Коберника визначено ключові орієнтири ціннісного виховання в умовах сучасної України [4]. Автори підкреслюють, що євроінтеграційний вектор розвитку української освіти передбачає адаптацію європейських ціннісних орієнтирів (гідність, свобода, демократія, рівність, верховенство права, права людини) до національного контексту [4, с. 56]. Т. Браніцька, Н. Пташнік та В. Мартинюк розкривають теоретичні основи ціннісного підходу до виховання здобувачів початкової освіти в умовах НУШ, стверджуючи, що ціннісний підхід передбачає не просто формування знань про цінності, а створення освітнього середовища, в якому цінності стають орієнтирами для прийняття рішень і вчинення вчинків [2, с. 24].

Світові тенденції ціннісного виховання в початковій школі представлено в працях закордонних дослідників. Зокрема, А. Дерінг, Е. Джонс, Т. Ешгер та Е. Макарова на основі опитування вчителів виявили, що найефективнішими стратегіями виховання цінностей є моделювання власної поведінки педагогом, створення позитивного класного клімату, обговорення моральних дилем та системне заохочення просоціальної поведінки [18, с. 3612].

Психолого-педагогічний портрет сучасного молодшого школяра. Сучасні молодші школярі належать до покоління Альфа – дітей, народжених після 2010 року, які зростають в умовах тотальної цифровізації. А. Василюк та Г. Кіт характеризують їх як «цифрових аборигенів», для яких технології є природним середовищем існування. Серед ключових особливостей покоління Альфа дослідниці виокремлюють кліпове мислення, високий темп сприйняття інформації, потребу у візуалізації, перевагу інтерактивних форм навчання, низьку концентрацію уваги на довготривалих завданнях і водночас здатність до багатозадачності [3, с. 14]. О. Петрук зазначає, що ці діти мають високу цифрову поінформованість, проте часто стикаються з труднощами емоційного самовираження та соціальної взаємодії, зниженням рівня емпатії та здатності до тривалої зосередженості [13, с. 137].

О. Онопрієнко стверджує, що психолого-педагогічний портрет сучасного школяра характеризується суперечливими рисами: висока цифрова компетентність поєднується з низькою сформованістю навичок критичного мислення, а швидкість реакцій – з емоційною нестабільністю [11, с. 30].

Л. Кондратенко та Л. Манилова додають, що серед нових проблем, породжених цифровізацією, є кліпове мислення, зниження здатності до рефлексії, порушення соціальної ідентичності, цифрова залежність та деформація ціннісно-смислової сфери [7, с. 78]. Ці особливості вимагають перегляду традиційних методів виховання та пошуку нових, адаптованих до сприйняття сучасної дитини.

На основі аналізу наукових досліджень [9; 10; 12; 14; 15] та практичного досвіду визначено ключові педагогічні умови ефективної реалізації ціннісного підходу: інтеграція ціннісного компонента в усі освітні галузі; організація ціннісно-орієнтованого середовища; залучення батьків до партнерської взаємодії; урахування індивідуальних особливостей дітей.

Перша умова передбачає інтеграцію ціннісного компонента в освітні галузі початкової школи. Як переконує Л. Парасочка, формування духовно-практичної позиції у здобувачів освіти відбувається найефективніше, коли ціннісний аспект пронизує

всі освітні галузі, а не виокремлюється в окремий предмет [12, с. 108]. Це означає, що вчитель має свідомо інтегрувати виховний потенціал у зміст уроків з мовно-літературної, математичної, природничої, соціальної та здоров'язбережувальної галузей. Такий підхід дає змогу дитині бачити ціннісний вимір будь-якого знання, усвідомлювати моральні аспекти навчального матеріалу та формувати цілісну картину світу.

Друга умова полягає в організації ціннісно-орієнтованого освітнього середовища. Л. Любчак наголошує, що важливою умовою є створення середовища, яке спонукає дитину до морального вибору, забезпечує можливість проживання різноманітних соціальних ролей та формує досвід ціннісно-орієнтованої поведінки [10]. Таке середовище охоплює не лише урочну, а й позаурочну діяльність, а також цифровий простір, у якому перебуває школяр. Особливої значущості набуває організація цифрового середовища, яке має не лише захищати особистість від негативного впливу, а й стати майданчиком для формування медіаграмотності та критичного мислення.

Третя умова – залучення батьків до партнерської взаємодії. Л. Семеновська підкреслює значення педагогічної взаємодії в початковій школі, яка має ґрунтуватися на партнерстві вчителів, учнів та батьків [15, с. 15]. Ефективність ціннісного виховання значно зростає, коли школа і сім'я діють у єдиному векторі. Для цього доцільно проводити батьківські збори на ціннісну тематику, спільні виховні заходи, залучати батьків до участі в проєктах і волонтерських акціях. У цьому контексті цифрові інструменти, зокрема екосистема «Мрія», можуть стати ефективним засобом комунікації та залучення батьків до виховного процесу.

Четверта умова – урахування індивідуальних особливостей дітей. О. Ковальчук та Н. Гудима зазначають, що ефективне моральне виховання неможливе без урахування індивідуальних психологічних особливостей кожної дитини, її темпераменту, характеру, рівня розвитку моральної свідомості [6, с. 131]. Це означає, що вчитель має діагностувати рівень сформованості ціннісних орієнтацій учнів, враховувати їхні вікові та індивідуальні особливості, диференціювати виховні впливи, обирати методи, що відповідають інтересам і можливостям кожної дитини.

Сучасна методика виховання цінностей пропонує широкий арсенал інтерактивних технологій, серед яких найбільш дієвими є кейс-метод, проєктна діяльність, рольові ігри, технології соціально-емоційного навчання та медіаосвіти. Розглянемо особливості застосування кожної з цих технологій.

Реалізація визначених педагогічних умов знайшла практичне втілення в розробленому нами інтерактивному квесті «Подорож дорогою цінностей». Так, інтеграція ціннісного компонента в освітні галузі забезпечується через охоплення різних видів діяльності: читання (ребуси), письмо (рефлексивні відповіді), математику (підрахунок балів), мистецтво (створення плаката) та інформатику (робота з цифровими сервісами). Організація ціннісно-орієнтованого середовища реалізується через використання цифрового простору (ThingLink, Padlet, WordArt) як майданчика для ціннісної взаємодії та візуалізації спільних цінностей. Залучення батьків відбувається через інформування в екосистемі «Мрія», допомогу в творчих завданнях та участь у рефлексії результатів. Урахування індивідуальних особливостей забезпечується різнорівневими завданнями, роботою в парах/групах та врахуванням різних стилів навчання. Таким чином, квест виступає інструментом операціоналізації теоретичних умов, перетворюючи їх на конкретні навчальні дії.

Кейс-метод (аналіз ситуацій) є ефективним інструментом формування соціальних та громадянських цінностей. Для школярів 1–2 класів доцільно використовувати прості ситуації з життя класу, що стосуються дружби, взаємодопомоги, чесності. Для 3–4 класів ситуації можуть бути складнішими, пов'язаними з моральним вибором у конфліктних ситуаціях. Структура роботи з кейсом передбачає: ознайомлення з ситуацією; визначення проблеми; аналіз можливих варіантів поведінки; вибір найкращого варіанту з огляду на загальнолюдські цінності; обговорення наслідків вибору.

Проєктна діяльність є потужним засобом виховання відповідальності, ініціативності, вміння працювати в команді та розв'язувати реальні проблеми. Наприклад, проєкт «Моя безпечна громада» передбачає вивчення правил безпеки, створення

мапи безпечних маршрутів до школи, зустрічі з представниками поліції та рятувальників, що формує громадянські цінності.

Рольові ігри дозволяють дитині «прожити» різні соціальні ролі, розвивають емпатію, комунікативні навички та здатність до співпраці. Упровадження соціально-емоційного навчання (SEL) у початковій школі здатне розвивати глобальні цінності, такі як співпраця, толерантність та рефлексивне мислення [3].

Національно-патріотичне виховання в умовах сьогодення набуває особливого значення. Н. Латуша та Н. Олійник стверджують, що виховання національно-патріотичних цінностей є пріоритетним завданням освітнього процесу в початковій школі, особливо в умовах воєнного стану [9]. До ефективних форм роботи належать: уроки мужності за участю військовослужбовців; волонтерські акції (збір допомоги для військових, переселенців); робота з родинними історіями; вивчення державних символів України. О. Поліщук виокремлює такі ефективні форми позакласної роботи, як екскурсії, виховні години, свята, конкурси, гуртки, які слід робити ціннісно-орієнтованими [14, с. 264].

Розглянуті теоретичні засади та методичні підходи доцільно проілюструвати практичним прикладом упровадження ціннісного виховання в освітній процес. Таким прикладом може слугувати інтерактивний квест «Подорож дорогою цінностей», створений на платформі ThingLink для учнів 3 класу.

Під «квест-технологією в ціннісному вихованні» ми розуміємо інтерактивний метод, що передбачає послідовне виконання учнями взаємопов'язаних завдань із чіткою ціннісною метою, використанням цифрових інструментів, елементами змагальності та обов'язковою рефлексією на кожному етапі.

Інтерактивний плакат, створений у ThingLink (рис.1), перетворюється на захопливий квест із 7 станцій, де кожна є своєрідним випробуванням, що допомагає школярам глибше пізнати цінності та навчитися застосовувати їх у житті. Молодші школярі проходять станції в довільному порядку, а після виконання завдання на кожній отримують код-підказку (слово, цифру або символ). Зібравши всі коди, вони складають фінальне слово – назву головної цінності, яка об'єднує всіх. За успішне проходження квесту здобувачі отримують дипломи «Знавців цінностей» або віртуальні наліпки до портфоліо в екосистемі «Мрія».



Рис. 1. Інтерактивний плакат для учнів 3 класу «Подорож дорогою цінностей», створений у сервісі ThingLink

Джерело: розроблено авторами.

Перша станція – «Розгадай цінність» – пропонує учням розв'язати ребуси, які зашифровують назви цінностей: сміливість, доброта, єдність, відповідальність, вдячність, надія, мир. Розгадування ребусів сприяє розвитку логічного мислення, уваги, вміння аналізувати візуальну інформацію та закріплює знання про цінності в ігровій

формі. Після виконання завдання школярі пояснюють, чому саме ця цінність є важливою для них, що забезпечує рефлексивний компонент. Код-підказкою на цій станції є перша літера найдовшого ребуса.

Друга станція – «Дерево сили та доброти» – пропонує обрати одну з шести ціннісних гілок: сміливість, доброта, єдність, відповідальність, вдячність або надія. На кожній гілці розміщено кейс та запитання для рефлексії. Наприклад, на гілці «Сміливість»: *«Твій друг боїться йти в укриття під час тривоги. Як ти можеш підтримати його?»*. Для фіксації відповідей використовується дошка Padlet «Листочки нашого дерева» (https://padlet.com/innakiricek700/padlet-9t8r3xzp5n4x4cm2) (рис. 2). Учні розв'язують кейс і розміщують відповідь у вигляді стікера, що візуалізує внесок кожної дитини у формування ціннісного простору класу. Код-підказка – кількість гілок на дереві.

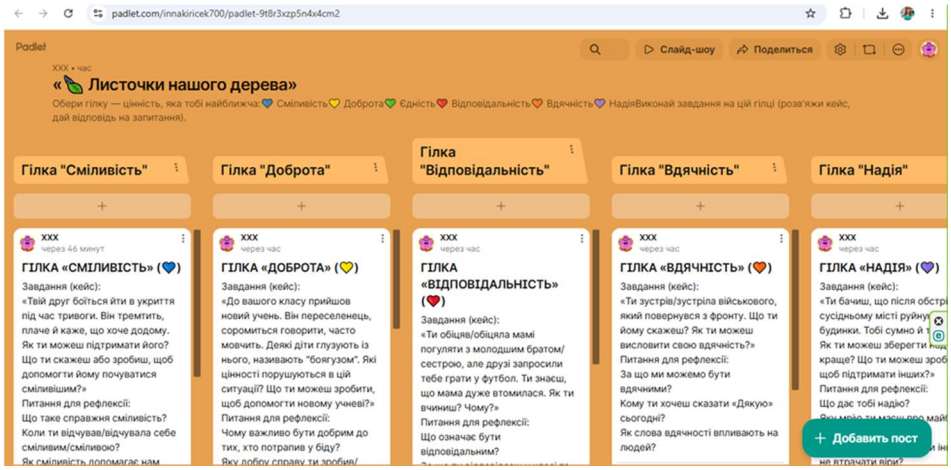


Рис. 2. ***Інтерактивна онлайн-дошка «Листочки нашого дерева» у сервісі Padlet***

Джерело: розроблено авторами.

Третя станція – «Хмара цінностей» – візуалізує спільні цінності класу за допомогою сервісу WordArt. У хмарі слів (https://wordart.com/s6tmegp7fyc0/ukrainian-values%20word%20art) зібрано ключові цінності, що об'єднують учнівську спільноту: Відвага, Надійність, Єдність, Доброта, Відповідальність, Надія, Мир, Україна, Перемога, Підтримка, Родина, Дружба та інші. Найчастіше повторювані поняття візуально домінують, що дозволяє кожному учневі побачити свій внесок у формування ціннісного простору класу. Код-підказкою слугує найбільше слово в хмарі.

Четверта станція – «Цінності в деталях» – передбачає складання тематичних пазлів на платформі Jigsaw Planet. Здобувачі освіти складають пазл (https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=1c7da1172f5f) із зображенням, що символізує певну цінність (наприклад, фото захисника – для сміливості, малюнки миру – для надії). Під час складання діти обговорюють зв'язок зображення з цінністю. Після завершення учні можуть самостійно створити власний пазл на тему «Моя цінність». Код-підказка – кількість деталей у пазлі.

П'ята станція – «Гра цінностей: перевір себе!» – реалізована на платформі Kahoot! за посиланням https://create.kahoot.it/details/3fc3c9ba-60fc-401b-b4ac-2b00048bd7cb. Вікторина містить сім запитань, що охоплюють ключові цінності та пропонують учням застосувати знання до життєвих ситуацій, зокрема пов'язаних із воєнним контекстом. Ігрова форма забезпечує миттєвий зворотний зв'язок і дає змогу вчителю оцінити рівень засвоєння матеріалу. Код-підказка – кількість правильних відповідей, яку потрібно набрати.

Шоста станція – «Сортуй цінності» – створена на LearningApps.org (https://learningapps.org/watch?v=prar8urbk26). Учні розподіляють картки з описами

життєвих ситуацій за категоріями «Сміливість», «Доброта» та «Відповідальність». Вправа розвиває вміння аналізувати, порівнювати та систематизувати, забезпечує миттєвий зворотний зв'язок. Код-підказка – загальна кількість карток.

Сьома станція – «Моя цінність» – завершальне творче завдання на дошці Canva (https://canva.link/i9le2psh3ij91e4). Учні обирають цінність, дають їй особисте визначення, додають візуальний символ та приклад прояву в житті. Ця дошка забезпечує безмежний простір для творчості та співпраці через коментарі. Код-підказкою є кількість елементів на плакаті.

Фінальним етапом квесту є складання слова з отриманих кодів, яке стає назвою головної цінності, що об'єднує всіх учасників. За успішне проходження учні отримують дипломи «Знавців цінностей» або віртуальні наліпки до портфоліо в екосистемі «Мрія». Усі роботи зі станцій об'єднуються в єдиний цифровий постер «Наші цінності». Квестовий формат підвищує мотивацію, створює ефект змагальності та дає змогу школярам відчути себе дослідниками. Усі станції інтегровані в єдиний інтерактивний простір ThingLink, що забезпечує зручну навігацію та цілісність роботи з ціннісним матеріалом.

Одним із сучасних інноваційних інструментів є державна екосистема «Мрія» – цифровий освітній простір, що активно впроваджується в українських школах. Її виховний потенціал виходить далеко за межі суто освітніх завдань.

Для вчителя «Мрія» надає можливість відстежувати не лише навчальні досягнення, а й розвиток «м'яких навичок» та ціннісних орієнтирів здобувачів через: спостереження за активністю та взаємодією дітей у цифровому середовищі; фіксацію участі в позакласних заходах та волонтерських акціях; використання вбудованих інструментів рефлексії та самооцінювання учнів; створення персоналізованих виховних траєкторій для кожної дитини.

Для школяра екосистема «Мрія» сприяє формуванню навичок самоорганізації та відповідальності через: систему досягнень, яка мотивує до активної участі в житті класу та школи; «Магазин заохочень», де учень може реалізувати зароблені бали (відвідування кіно, квести, книги тощо), що виховує розумне ставлення до ресурсів та досягнень; портфоліо досягнень, яке формує уявлення про власний розвиток та цінність праці.

Для батьків «Мрія» забезпечує залучення до виховного процесу, розуміння ціннісних акцентів школи та можливість партнерської взаємодії з учителем [12; 15].

Конкретні механізми використання «Мрії» для відстеження ціннісного розвитку передбачають:

- створення персоналізованих «ціннісних щоденників», де вчитель фіксує прояви моральних якостей (відповідальність, доброта, патріотизм) через систему гнучких шкал оцінювання «м'яких навичок»;
- організацію тематичних «ціннісних викликів» (наприклад, «Тиждень добрих справ», «Місяць відповідальності») із критеріями, що охоплюють не лише факт виконання, а й якість рефлексії;
- використання візуальних щоденників рефлексії (піктограми, кольорова шкала), що накопичуються в портфоліо учня та створюють індивідуальну траєкторію ціннісного розвитку;
- залучення батьків через сповіщення про участь дитини у виховних заходах, доступ до динаміки «м'яких навичок» та рекомендації вчителя щодо підтримки ціннісного виховання вдома.

Такий підхід трансформує «Мрію» з інструменту фіксації навчальних досягнень на платформу партнерського супроводу ціннісного становлення особистості.

У цифрову епоху ключовою цінністю стає медіаграмотність – здатність критично оцінювати інформацію, розрізняти правду та маніпуляцію. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі визначає завдання формування безпечної поведінки в інтернеті, критичного мислення та здатності протистояти негативному впливу цифрового середовища [8, с. 12].

Методика формування медіаграмотності в початковій школі передбачає: навчання перевірки джерел інформації; аналіз рекламних повідомлень; розпізнавання фейків та маніпуляцій; обговорення правил безпеки в інтернеті; створення власного цифрового контенту з дотриманням етичних норм.

Проведений теоретичний аналіз та узагальнення практичних підходів дають змогу сформулювати кілька важливих висновків щодо трансформації ціннісного виховання.

По-перше, сучасна початкова освіта перебуває в ситуації пошуку балансу між традиційними ціннісними орієнтирами та викликами цифрового світу. Як слушно зазначає Л. Єршова, трансформація системи цінностей учнівської молоді відбувається під впливом глобалізаційних процесів, що зумовлює необхідність оновлення змісту та методики виховання [5, с. 164].

По-друге, ефективність системного підходу до виховання цінностей підтверджується міжнародним досвідом, де цінності стають способом життя шкільної спільноти [17; 18; 19].

Висновки. Трансформація концептуальних підходів до виховання цінностей молодших школярів в умовах сучасної початкової освіти полягає не у відмові від традицій, а у їх творчому переосмисленні та поєднанні класичних виховних методів з інноваційними технологіями, що відповідають викликам цифрового суспільства. Ціннісний підхід має ґрунтуватися на врахуванні психолого-педагогічних особливостей покоління Альфа – зокрема їхньої високої цифрової компетентності, кліпового мислення та потреби в інтерактивності, що вимагає перегляду застарілих методик.

Проведене дослідження засвідчує, що ключовою тенденцією трансформації виховання є перехід від декларативного засвоєння цінностей до діяльнісного їх проживання. Найбільш ефективними педагогічними умовами реалізації ціннісного підходу визначено: інтеграцію ціннісного компонента в усі освітні галузі, що забезпечує цілісність виховного впливу; створення ціннісно-орієнтованого освітнього середовища, яке охоплює як реальний, так і цифровий простори; системне залучення батьків до партнерської взаємодії через єдиний цифровий освітній простір; диференціацію виховних впливів з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Розроблений та апробований інтерактивний квест «Подорож дорогою цінностей» засвідчив свою ефективність як універсальний методичний інструмент, що синтезує традиційні виховні методи (кейс-метод, рольові ігри, проєктну діяльність) з інноваційними цифровими технологіями (ThingLink, Padlet, LearningApps, Canva, Jigsaw Planet, Kahoot!). У межах нашого дослідження під квест-технологією в ціннісному вихованні ми розуміємо інтерактивний метод, що передбачає послідовне виконання учнями взаємопов'язаних завдань із чіткою ціннісною метою, використанням цифрових інструментів, елементами змагальності та обов'язковою рефлексією на кожному етапі. Така технологія забезпечує високу мотивацію учнів через ігрову форму, ефект змагальності, миттєвий зворотний зв'язок та можливість творчого самовираження, створює умови для рефлексії власних вчинків і ціннісного самовизначення молодших школярів, а також інтегрує національно-патріотичний контекст як невід'ємну складову виховання в сучасних умовах.

Універсальність запропонованого квестового підходу полягає в його масштабованості на будь-яку ціннісну тематику та адаптованості до різних вікових груп початкової школи. Структура квесту (від постановки проблеми через серію інтерактивних випробувань до колективної рефлексії та створення спільного продукту) може бути застосована як для формування громадянських, так і морально-етичних, соціальних чи національно-патріотичних цінностей. Запропонована модель «ціннісно-цифрової» парадигми є не відмовою від традиційної педагогіки, а її органічним розвитком, що адаптує класичні виховні ідеї до реалій цифрового суспільства і перетворює абстрактний «баланс між традиціями та інноваціями» на конкретну технологію виховання.

Важливим інструментом підтримки ціннісного розвитку виступає державна екосистема «Мрія». За умови цілеспрямованого використання її виховного потенціалу – створення персоналізованих «ціннісних щоденників», організації тематичних

«ціннісних викликів», ведення портфоліо рефлексії з використанням візуальних інструментів, персоналізованого відстеження динаміки «м'яких навичок» та залучення батьків через сповіщення й рекомендації – «Мрія» стає потужною платформою не лише фіксації навчальних досягнень, а й партнерського супроводу ціннісного становлення особистості, забезпечуючи наступність виховних впливів між школою та сім'єю.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні довгострокового впливу «цифрового виховання» на формування ціннісної сфери особистості; розробці та апробації методик кількісного вимірювання сформованості цінностей у молодших школярів; порівняльному аналізі ефективності різних моделей ціннісного виховання; дослідженні трансформації ролі вчителя з транслятора знань на фасилітатора ціннісного розвитку в цифрову епоху.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ – Чернівці: Букрек, 2018. 320 с.
2. Браніцька Т., Пташнік Н., Мартинюк В. Теоретичні основи ціннісного підходу до виховання здобувачів початкової освіти в умовах Нової української школи. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. Вип. 7. С. 20–26. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.03
3. Василюк А., Кіт Г. Учні покоління Альфа: специфіка навчання в умовах школиі ступеня. *Інновації в дошкільній і початковій освіті.* 2025. №1(3). С. 9–20. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-2439-2025-3-1
4. Виховання цінностей особистості: європейський вектор та національний контекст : кол. моногр. / Н. Безлюдна, В. Бойченко, О. Бялик та ін. / за ред. О. М. Коберника. Умань: Візаві, 2023. 392 с.
5. Єршова Л. М. Трансформація системи цінностей учнівської і студентської молоді в контексті реформування вітчизняної професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. № 16. С. 162–168. DOI: https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.162-168
6. Ковальчук О., Гудима Н. Психологічні основи змісту, форм організації та методів морального виховання молодших школярів: від традицій до інновацій ціннісних орієнтирів сучасної української школи. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2023. № 62. С. 129–139. DOI: https://doi.org/10.31909/26168812.2023-(62)-15
7. Кондратенко, Л. О. Манилова, Л. М. Нові проблеми в психології, породжені впливом цифрових технологій на людину. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. 2019. № 15 (6). С. 75–86.
8. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі / Національна академія педагогічних наук України. К., 2021. 52 с.
9. Латуша Н., Олійник Н. Виховання національно-патріотичних цінностей у молодших школярів – пріоритетне завдання освітнього процесу. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2024. № 2. С. 16–26. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-2439-2024-2-16-26
10. Любчак Л. В. Педагогічні умови реалізації ціннісного підходу у вихованні молодших школярів. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2025. Вип. 163. С. 79–87. DOI: https://doi.org/10.31392/NZ-udu-163.2025.10
11. Онопрієнко О. В. Психолого-педагогічний портрет сучасного молодшого школяра як орієнтир для створення освітніх онлайн-ресурсів. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 09-10 червня 2022 р.).* Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 30–32. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731817 (дата звернення: 23.08.2026).
12. Парасочка Л. Л. Особливості організації освітнього процесу в початковій школі з формування духовно-практичної позиції у здобувачів освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2024. № 3(110). С. 106–115. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-110-3-106-115
13. Петрук О. Особливості сучасних молодших школярів: орієнтири для навчальної взаємодії. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 1. С. 132–140. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-132-140
14. Поліщук О. П. Роль позакласної виховної роботи у формуванні моральних цінностей молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 3. С. 262–264. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/3/60.pdf (дата звернення: 23.07.2026).

15. Семеновська Л. А. Теоретико-методологічні основи педагогічної взаємодії у початковій школі. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 1(196). С. 14–18. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196)

16. Словник учителя початкових класів: навч. посіб. / авт.-укл.: Н. В. Білоусова, А. А. Бобро, Т. В. Гордієнко, О. С. Філоненко, С. С. Шефер. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025. 114 с. URL: https://lib.ndu.edu.ua/handle/123456789/4749 (дата звернення: 23.07.2026).

17. Chaika O. Bridging the gap: Traditional vs. modern education (a value-based approach for multiculturalism). *Lifelong learning – Education for the future world* / ed. by F. Gomez Paloma. IntechOpen, 2024. P. 14–29. DOI: https://doi.org/10.5772/intechopen.114068

18. Döring A. K., Jones E., Oeschger T. P., Makarova E. Giving voice to educators: Primary school teachers explain how they promote values to their pupils. *European Journal of Psychology of Education*. 2024. №39. P. 3607–3631. DOI: https://doi.org/10.1007/s10212-024-00885-8

19. Global perspectives on value education in primary school / ed. by A. Demircioğlu. IGI Global Scientific Publishing, 2023. 396 p. DOI: https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9295-6

References

1. Bekh, I. D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei* [Personality on the way to spiritual values]. Kyiv-Chernivtsi : Bukrek [in Ukrainian].

2. Branitska, T., Ptashnik, N., & Martyniuk, V. (2025). Teoretychni osnovy tsinnisnoho pidkhodu do vykhovannia zdobuvachiv pochatkovoi osvity v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Theoretical foundations of the value-based approach to educating primary education seekers in the conditions of the New Ukrainian School]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia» – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology",* (7), 20–26. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.03 [in Ukrainian].

3. Chaika, O. (2024). Bridging the gap: Traditional vs. modern education (a value-based approach for multiculturalism). In *Lifelong learning – Education for the future world* (pp. 14–29). IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.114068 [in English].

4. Demircioğlu, A. (Ed.). (2023). *Global perspectives on value education in primary school*. IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9295-6 [in English].

5. Döring, A. K., Jones, E., Oeschger, T. P., & Makarova, E. (2024). Giving voice to educators: Primary school teachers explain how they promote values to their pupils. *European Journal of Psychology of Education*, (39), 3607–3631. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00885-8 [in English].

6. Iershova, L. M. (2018). Transformatsiia systemy tsinnostei uchnivskoi i studentskoi molodi v konteksti reformuvannia vitchyznianoi profesiinoi osvity [Transformation of the value system of school and university youth in the context of reforming domestic vocational education]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika – Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine. Professional Pedagogy*, (16), 162–168. https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.162-168 [in Ukrainian].

7. Kobernyk, O. M. (Ed.). (2023). *Vykhovannia tsinnostei osobystosti: yevropeiskyi vektor ta natsionalnyi kontekst* [Education of personality values: European vector and national context]. Uman : Vizavi [in Ukrainian].

8. Kondratenko, L. O., & Manylova, L. M. (2019). Novi problemy v psykholohii, porodzheni vplyvom tsyfrovykh tekhnolohii na liudynu [New problems in psychology caused by the influence of digital technologies on humans]. *Aktualni problemy psykholohii. Psykholohiia obdarovanosti – Current Problems of Psychology. Psychology of Giftedness,* 15(6), 75–86 [in Ukrainian].

9. *Kontseptsiia vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori* [Concept of education of children and youth in the digital space]. (2021). Kyiv : Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy [in Ukrainian].

10. Kovalchuk, O., & Hudyma, N. (2023). Psykholohichni osnovy zmistu, form orhanizatsii ta metodiv moralnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv: vid tradytsii do innovatsii tsinnisnykh oriientyriv suchasnoi ukrainskoi shkoly [Psychological foundations of content, organisational forms and methods of moral education of primary schoolchildren: from traditions to innovations of value orientations of the modern Ukrainian school]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Izmail State University of Humanities. Series: Pedagogical Sciences,* (62), 129–139. https://doi.org/10.31909/26168812.2023-(62)-15 [in Ukrainian].

11. Latusha, N., & Oliinyk, N. (2024). Vykhovannia natsionalno-patriotychnykh tsinnostei u molodshykh shkoliariv – priorytetne zavdannia osvitnoho protsesu [Education of national-patriotic values in primary schoolchildren as a priority task of the educational process]. *Innovatsii v doshkilnii i pochatkovii osviti – Innovations in Preschool and Primary Education*, (2), 16–26. https://doi.org/10.31652/3041-2439-2024-2-16-26 [in Ukrainian].

12. Liubchak, L. V. (2025). Pedahohichni umovy realizatsii tsinnisnoho pidkhodu u vykhovanni molodshykh shkoliariv [Pedagogical conditions for implementing the value-based approach in the education of primary schoolchildren]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova – Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University*, (163), 79–87. https://doi.org/10.31392/NZ-udu-163.2025.10 [in Ukrainian].

13. Onopriienko, O. V. (2022). Psykholoho-pedahohichnyi portret suchasnoho molodshoho shkoliara yak oriientyr dlia stvorennia osvitnikh onlain-resursiv [Psychological and pedagogical portrait of the modern primary schoolchild as a guide for creating educational online resources]. In *Innovatsii v pochatkovii osviti: problemy, perspektyvy, vidpovidi na vyklyky sohodennia: materialy V Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu (Poltava, 09-10 chervnia 2022 r.)* (pp. 30–32). Poltava : PNPU imeni V. H. Korolenka. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731817 [in Ukrainian].

14. Parasochka, L. L. (2024). Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu v pochatkovii shkoli z formuvannia dukhovno-praktychnoi pozytsii u zdobuvachiv osvity [Peculiarities of organising the educational process in primary school for forming a spiritual-practical position in education seekers]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 3(110), 106–115. https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-110-3-106-115 [in Ukrainian].

15. Petruk, O. (2024). Osoblyvosti suchasnykh molodshykh shkoliariv: oriientyry dlia navchalnoi vzaiemodii [Characteristics of modern primary schoolchildren: guidelines for educational interaction]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, (1), 132–140. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-132-140 [in Ukrainian].

16. Polishchuk, O. P. (2018). Rol pozaklasnoi vykhovnoi roboty u formuvanni moralnykh tsinnostei molodshykh shkoliariv [The role of extracurricular educational work in the formation of moral values of primary schoolchildren]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, (3), 262–264. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/3/60.pdf [in Ukrainian].

17. Semenovska, L. A. (2021). Teoretyko-metodolohichni osnovy pedahohichnoi vzaiemodii u pochatkovii shkoli [Theoretical and methodological foundations of pedagogical interaction in primary school]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*, 1(196), 14–18. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196) [in Ukrainian].

18. *Slovnyk uchytelia pochatkovykh klasiv* [Dictionary of primary school teachers]. (2025). N. V. Bilousova, A. A. Bobro, T. V. Hordiienko, O. S. Filonenko, & S. S. Shefer (Comps.). Nizhyn : NDU im. M. Hoholia. https://lib.ndu.edu.ua/handle/123456789/4749 [in Ukrainian].

19. Vasyliuk, A., & Kit, H. (2025). Uchni pokolinnia Alfa: spetsyfika navchannia v umovakh shkoly I stupenia [Generation Alpha students: specifics of learning in primary school conditions]. *Innovatsii v doshkilnii i pochatkovii osviti – Innovations in Preschool and Primary Education,* 1(3), 9–20. https://doi.org/10.31652/3041-2439-2025-3-1 [in Ukrainian].

Filonenko O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
helen-1970@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-1036-2158

Vozniak I.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Senior Research Fellow of the Central Research Institute of the Armed Forces of Ukraine
innakiricek700@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8376-9688

Bobro A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
bobro.aa@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9405-8988

RETHINKING TRADITIONAL AND IMPLEMENTING INNOVATIVE APPROACHES TO THE VALUE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF MODERN PRIMARY EDUCATION

Relevance of the study. The modern primary education system is transforming due to digitalisation, European integration, and wartime challenges, creating a contradiction between traditional upbringing methods and Generation Alpha's digital needs, necessitating a rethinking of value education foundations.

Main objectives. The article aims to determine pedagogical conditions for effective value-based approach implementation in the New Ukrainian School (NUS) and to develop practical recommendations for primary school teachers.

Methodology. The study uses theoretical methods: analysis, synthesis, systematisation, modelling, and interpretation of empirical data from 19 Ukrainian and international sources (monographs, journal articles, and official documents) to build a comprehensive value education framework for the digital age.

Results and conclusions. The study identifies Generation Alpha primary schoolchildren's traits: clip thinking, high digital competence, need for interactivity, reduced empathy, and emotional instability. Four key pedagogical conditions are substantiated: integration of the value component into all educational domains; organisation of a value-oriented environment (real and digital); systematic parental involvement; and differentiation of educational influences. Based on these, an interactive quest «Journey along the Path of Values» was developed and tested, integrating traditional methods (case method, role-playing games, project activities) with digital tools (ThingLink, Padlet, LearningApps, Canva, Jigsaw Planet, Kahoot!). The quest has seven stations with reflective tasks and final synthesis. The study also explores the «Mriya» ecosystem for personalised value tracking through diaries, challenges, and parent engagement. It concludes that value education transformation is not about rejecting traditions but rethinking them with innovative technologies. The proposed «value-digital» paradigm synthesises traditional pedagogy with modern technologies, turning the balance between heritage and innovation into concrete educational technology.

Practical significance. The quest approach is a universal, scalable tool adaptable to various value themes and age groups. The teacher recommendations and «Mriya» mechanisms provide a concrete pathway for implementing value-based education, bridging tradition and innovation, ensuring school-family continuity, and preparing teachers as facilitators of value development in the digital age.

Keywords: *value education, primary school pupils, New Ukrainian School, digitalization of education, Generation Alpha, quest.*

Отримано редколегією / Received: 17.08.2026
Прорецензовано / Revised: 28.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378:37.018.43:159.947.5
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-159-169

Вишник О. О.
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
olhavyshnyk@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4030-4482

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В АДАПТИВНОМУ ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування професійної резильєнтності майбутніх учителів початкових класів в умовах адаптивного цифрового освітнього середовища. Обґрунтовано актуальність розвитку професійної резильєнтності в контексті цифрової трансформації освіти, суспільних викликів та умов воєнного стану. Проаналізовано зарубіжні й вітчизняні підходи до трактування феномену резильєнтності вчителя, уточнено сутність понять «професійна резильєнтність учителя» та «професійна резильєнтність майбутніх учителів початкових класів». Визначено потенціал адаптивних цифрових платформ, сервісів і систем для розвитку саморегуляції, рефлексивності, професійної автономії та технологічної адаптивності здобувачів педагогічної освіти. Виявлено, що адаптивне цифрове освітнє середовище створює умови для формування готовності майбутніх педагогів ефективно діяти в ситуаціях невизначеності, професійних викликів і змін.
Ключові слова: професійна резильєнтність, майбутні вчителі початкових класів, адаптивне цифрове освітнє середовище, цифрова трансформація освіти, адаптивні цифрові технології, саморегуляція, рефлексивність, професійна автономія, технологічна адаптивність, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти відбувається в умовах постійних суспільних трансформацій, що суттєво змінюють вимоги до професійної підготовки педагогів. Цифровізація всіх сфер життя, стрімке оновлення технологій, зростання інформаційних потоків, соціально-економічна нестабільність і наслідки глобальних криз зумовлюють необхідність формування у майбутніх учителів здатності ефективно діяти в умовах невизначеності. Професійна діяльність педагога дедалі більше пов'язується не лише з володінням фаховими знаннями та методиками навчання, а й зі здатністю адаптуватися до нових умов, швидко реагувати на зміни, підтримувати власну професійну ефективність і зберігати психологічну рівновагу в ситуаціях підвищеного навантаження.

Для України проблема набуває особливої актуальності внаслідок повномасштабної війни, яка спричинила суттєві зміни в організації освітнього процесу. Заклади освіти функціонують в умовах безпекових ризиків, вимушених переміщень учасників освітнього процесу, необхідності поєднання очного, дистанційного та змішаного форматів навчання. Майбутні вчителі початкових класів мають бути готовими працювати в освітньому середовищі, що постійно змінюється, забезпечувати якість

навчання та водночас підтримувати емоційне благополуччя молодших школярів, які особливо гостро реагують на наслідки кризових подій. За таких умов професійна резильєнтність стає необхідною передумовою успішної педагогічної діяльності та професійного довголіття вчителя.

У контексті зазначених викликів особливого значення набувають адаптивні цифрові платформи, потенціал яких виходить далеко за межі технічного забезпечення освітнього процесу. Завдяки можливостям персоналізації навчання, оперативного зворотного зв'язку, гнучкого управління індивідуальними освітніми траєкторіями та підтримки самостійної діяльності вони сприяють розвитку адаптивності, саморегуляції, рефлексивності й готовності до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика резильєнтності вчителя активно розглядається в зарубіжних педагогічних дослідженнях. У працях C. Day та Q. Gu [16] резильєнтність учителя розглядається як динамічний процес професійного становлення, що виникає у взаємодії особистісних ресурсів педагога, його досвіду та соціально-організаційного контексту професійної діяльності. Автори підкреслюють, що резильєнтність не є вродженою рисою, а формується та змінюється впродовж кар'єри під впливом умов праці, професійних викликів і підтримки середовища.

У дослідженнях C. Mansfield і S. Beltman [19], R. Le Cornu [18] *«teacher resilience»* трактується як результат взаємодії особистісних, соціальних і професійних ресурсів. У працях учених акцент зроблено на тому, що здатність учителя ефективно функціонувати в складних умовах визначається не лише індивідуальними характеристиками, а й якістю професійного середовища, рівнем колегіальної підтримки та можливостями рефлексивної практики.

Дослідження також пов'язують резильєнтність із питаннями професійного вигорання та довготривалого збереження працездатності педагога, підкреслюючи роль організаційної культури, умов праці та професійної підтримки як ключових контекстуальних чинників.

Окремі аспекти резильєнтності, життєстійкості особистості, психологічної стійкості в умовах кризових ситуацій представлені у багатьох дослідженнях вітчизняних вчинених. Зокрема, О. Кокун [5], Л. Карамушка, і О. Креденцер [4], Т. Титаренко [13], В. Панок і В. Чернобровкін [10], О. Чиханцова і К. Гуцол та ін. [15], Л. П'янківська [12], які наголошують на важливості розвитку внутрішніх ресурсів особистості для успішного подолання життєвих і професійних труднощів.

Розглянуті підходи до розуміння резильєнтності вчителя у зарубіжній та вітчизняній науці дозволяють окреслити її як багатовимірне утворення, що формується у взаємодії особистісних ресурсів педагога та умов професійного середовища. У цьому контексті закономірним є звернення до проблеми тих чинників, які сьогодні істотно трансформують професійну діяльність учителя та визначають нові вимоги до його здатності адаптуватися й ефективно діяти в умовах змін. Одним із таких чинників виступає цифровізація освіти, що не лише модернізує організацію освітнього процесу, а й змінює характер професійних викликів, з якими стикається педагог.

Питання цифрової трансформації освіти у працях A. Hargreaves, M. Fullan, [17], N. Selwyn [20] розглядається з різних теоретичних позицій: від концепції професійного капіталу як основи розвитку педагогічної професії до критичного аналізу соціальних і освітніх наслідків цифровізації. У сукупності ці підходи дозволяють осмислювати цифрові технології як чинник трансформації професійної діяльності вчителя, що одночасно створює нові можливості розвитку та нові професійні виклики.

В українській педагогічній науці різні аспекти цифровізації освіти висвітлено у дослідженнях В. Бикова і О. Спіріна [1], Н. Морзе [8], О. Овчарук [9] які розглядають цифрові технології як основу модернізації освітнього середовища та розвитку цифрової компетентності майбутніх педагогів.

Попри значний науковий інтерес до проблем цифровізації педагогічної освіти та розвитку резильєнтності фахівців, питання формування професійної резильєнтності майбутніх учителів початкових класів засобами адаптивних цифрових систем,

платформ досі не стали предметом комплексного педагогічного осмислення. Наявні дослідження переважно висвітлюють окремі аспекти цифрової підготовки здобувачів освіти або психологічні механізми розвитку резильєнтності, тоді як взаємозв'язок між адаптивними можливостями цифрового освітнього середовища та формуванням здатності майбутнього педагога ефективно діяти в умовах невизначеності потребує подальшого наукового обґрунтування. Актуальними залишаються уточнення сутності професійної резильєнтності майбутнього вчителя початкових класів, визначення потенціалу адаптивних цифрових технологій для її розвитку та виявлення шляхів їх цілеспрямованого впровадження в систему професійної підготовки.

Метою статті є уточнення сутності професійної резильєнтності майбутніх учителів початкових класів та обґрунтування ролі адаптивного цифрового освітнього середовища у формуванні її структурних компонентів в умовах глобальних викликів і цифровізації освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному науковому дискурсі підготовка майбутніх учителів початкових класів розглядається в контексті зростаючої невизначеності професійного середовища, що зумовлено глобальними кризами, цифровою трансформацією освіти та соціальними потрясіннями. Для України ці процеси набули особливої інтенсивності в умовах воєнного стану, коли освітній процес функціонує у форматах очного, дистанційного та змішаного навчання, а педагог одночасно виконує навчальну, виховну та підтримувальну функції щодо здобувачів освіти.

У цьому контексті ключовим поняттям міжнародних досліджень є ***teacher resilience (резильєнтність учителя),*** яка в сучасній літературі трактується не як риса характеру, а як ***динамічний процес професійного функціонування в умовах труднощів.***

У працях C. Day і Q. Gu [19] резильєнтність учителя визначається як процес, що формується у взаємодії між індивідуальними ресурсами педагога та умовами професійного контексту. Резильєнтність учителя не є стабільною характеристикою, а змінюється протягом професійної кар'єри залежно від середовища, підтримки та професійного досвіду.

У дослідженнях C. Mansfield та S. Beltman [19] резильєнтність учителя розглядається як динамічний процес, що формується у взаємодії педагога з професійним середовищем. Автори підкреслюють, що це не сукупність окремих «ресурсів» і не індивідуальна риса, а контекстуально зумовлена характеристика професійної діяльності.

Резильєнтність постає як результат поєднання професійної ідентичності, соціальної підтримки, досвіду взаємодії та рефлексивної практики, які разом визначають здатність учителя діяти в умовах професійних викликів і невизначеності.

У підході A. Hargreaves та M. Fullan [17] підкреслюється, що ефективність і стійкість освітніх систем визначаються рівнем розвитку професійного капіталу вчителів, а не лише їх індивідуальною здатністю адаптуватися до змін. Автори розглядають педагогічну діяльність як професію, у якій якість рішень і результативність навчання формуються через поєднання індивідуальної компетентності, професійної взаємодії та культури спільної відповідальності.

Зміни в освіті, зокрема реформування політик і постійне оновлення вимог до школи, трактуються ними як нормальний стан професійного середовища. Водночас здатність учителя діяти в таких умовах не зводиться до індивідуальної «витривалості», а залежить від того, наскільки система забезпечує можливості для професійного навчання, співпраці та обґрунтованого педагогічного прийняття рішень.

У цій логіці важливими є такі компоненти професійної діяльності:

– розвиток професійної автономії, що базується на експертності та колегіальній підтримці;

– рефлексивна практика як частина спільного професійного розвитку;

– гнучкість педагогічного мислення, сформована через взаємне навчання та обмін досвідом;

– здатність ухвалювати педагогічні рішення в умовах складності та невизначеності як професійна компетентність, а не як індивідуальна риса характеру.

У сучасному науковому дискурсі професійна резильєнтність учителя *(teacher resilience)* розглядається як самостійний напрям психолого-педагогічних досліджень, що зосереджується на вивченні здатності педагога ефективно здійснювати професійну діяльність, адаптуватися до змін та зберігати психологічне благополуччя в умовах стресу, невизначеності й різноманітних викликів освітнього середовища. Концепт професійної резильєнтності має інтегративний характер і тісно пов'язаний із такими психологічними феноменами, як *життєстійкість (hardiness), стресостійкість (stress resistance), адаптивність (adaptability)* та психол*огічне благополуччя (well-being). Життєстійкість* відображає систему особистісних переконань і настанов, що забезпечують активне подолання труднощів через залученість у діяльність, відчуття контролю над подіями та готовність сприймати зміни як можливості для розвитку. *Стресостійкість* характеризує здатність особистості підтримувати ефективність діяльності та емоційну рівновагу під впливом несприятливих чинників і психоемоційного навантаження. *Адаптивність* виявляється у здатності гнучко змінювати поведінкові стратегії, способи діяльності та взаємодії відповідно до нових умов. На відміну від зазначених характеристик, резильєнтність охоплює не лише успішне протистояння труднощам або пристосування до них, а й процес відновлення внутрішніх ресурсів, конструктивного переосмислення досвіду, збереження професійної ідентичності та досягнення особистісно-професійного зростання після пережитих випробувань.

Таким чином, життєстійкість, стресостійкість та адаптивність можна розглядати як важливі психологічні ресурси й структурні компоненти професійної резильєнтності майбутнього вчителя, проте жодне з цих понять не є тотожним феномену резильєнтності.

Професійна резильєнтність – це інтегративна здатність фахівця адаптуватися до професійних викликів і стресових ситуацій, зберігати працездатність і психологічну рівновагу, а також відновлювати внутрішні ресурси для стабільного професійного функціонування та розвитку.

Професійна резильєнтність учителя – це інтегративна здатність педагога адаптуватися до професійних викликів і стресових ситуацій, зберігати ефективність педагогічної діяльності та психологічну рівновагу, а також відновлювати внутрішні ресурси для стабільного професійного функціонування і розвитку в умовах змін та невизначеності.

Професійна резильєнтність майбутніх учителів початкових класів – це інтегративна здатність здобувачів педагогічної освіти в умовах професійної підготовки адаптуватися до професійних, психоемоційних і цифрових викликів, зберігати навчально-професійну працездатність і психологічне благополуччя, а також відновлювати внутрішні ресурси для ефективного становлення та реалізації майбутньої педагогічної діяльності в умовах невизначеності та змін.

Розгляд професійної резильєнтності як динамічного механізму професійного становлення логічно привертає увагу до умов, у яких він формується та розвивається. Сучасне освітнє середовище дедалі більше визначається процесами цифрової трансформації, що змінюють не лише інструментальну основу навчання, а й саму логіку професійної діяльності педагога. Впровадження цифрових технологій, поширення адаптивних освітніх рішень і розвиток дистанційних форм навчання формують новий тип педагогічної реальності, у якій зростає варіативність освітніх траєкторій, посилюється індивідуалізація навчання та одночасно ускладнюються вимоги до професійної гнучкості й психологічної стійкості вчителя. У цих умовах цифрове середовище постає не лише як інструмент навчання, а як фактор трансформації професійних практик, що безпосередньо впливає на розвиток і прояви професійної резильєнтності педагога.

У працях N. Selwyn [20] цифрові технології в освіті інтерпретуються не як нейтральний інструментарій підвищення ефективності навчання, а як складне соціокультурне явище, що формується в полі взаємодії економічних інтересів, управлінських стратегій і суспільних очікувань. Дослідник підкреслює, що цифровізація освітнього середовища є вбудованою у ширші механізми соціальної організації,

а отже, відображає наявні асиметрії впливу, доступу та контролю. У цьому контексті впровадження цифрових технологій трансформує не лише організаційні форми навчання та комунікації, а й саму природу педагогічної взаємодії, створюючи нові моделі управління освітнім процесом. Водночас ці трансформації мають амбівалентний характер: поряд із розширенням освітніх можливостей вони можуть спричиняти посилення стандартизації навчання, зростання зовнішнього контролю та поглиблення цифрової нерівності між суб'єктами освітнього процесу.

Саме тому підготовка майбутніх педагогів набуває нового змісту – не лише як оволодіння технічними цифровими навичками, а як формування критичної цифрової грамотності та здатності усвідомлено діяти в технологічно опосередкованому освітньому середовищі, де технології є частиною професійної реальності, а не зовнішнім доповненням до неї.

Українські дослідники В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук [1] Н. Морзе і М. Бойко [8], О. Овчарук [9] та розглядають цифрові технології як основу трансформації освітнього середовища, розвитку цифрової компетентності та персоналізації навчання.

О. Кохановська та Н. Слюсаренко [6] досліджували феномен цифрового добробуту педагогів в умовах дистанційного навчання та воєнних викликів. Тривала робота в цифровому середовищі супроводжується цифровим стресом, інформаційним перевантаженням, порушенням балансу між професійним і особистим життям та підвищує ризик професійного вигорання. Дослідниці наголошують на необхідності розвитку цифрової грамотності, цифрової гігієни та впровадження заходів підтримки цифрового добробуту освітян.

У дослідженні Н. Зінукової та Т. Коробейнікової [3] цифрові технології розглядаються як амбівалентний чинник впливу на ментальне здоров'я викладачів: з одного боку, вони підвищують ефективність роботи, забезпечують доступ до освітніх ресурсів, гнучкість і професійну взаємодію, що сприяє зниженню стресу та підтримці психологічного благополуччя; з іншого – можуть спричиняти цифрове перевантаження, інформаційне виснаження, ізоляцію та професійне вигорання. Дослідниці підкреслюють необхідність балансу між використанням цифрових інструментів і збереженням психоемоційної рівноваги педагогів через розвиток цифрової грамотності, психологічну підтримку та стратегії саморегуляції.

Готовність українських учителів до використання цифрових засобів в умовах воєнного стану досліджує О. Овчарук [9] через аналіз реальних практик організації навчання в кризових умовах, зосереджуючи увагу на тому, як змінюються способи педагогічної взаємодії, планування уроків і забезпечення освітнього процесу в дистанційному форматі. На основі масштабного моніторингу вчена довела, що цифрові технології стали необхідною умовою забезпечення безперервності освітнього процесу, водночас виявивши потребу педагогів не лише в удосконаленні цифрових навичок, а й у розвитку стресостійкості, психологічної підтримки та здатності ефективно діяти в ситуаціях невизначеності.

У наукових працях І. Харченка [14], В. Мізюка [7], М. Пікуляка [11] та ін. акцентовано увагу на особливостях використання адаптивних освітніх платформ і систем у процесі підготовки в умовах дистанційного навчання. Розкриття сутності адаптивних технологій у педагогічній діяльності суб'єктів управління освітнім процесом, як підкреслює Р. Жога [2], безпосередньо пов'язане з необхідністю реагування освітньої системи на умови невизначеності, нестабільності та зростаючі вимоги до індивідуалізації навчання. У цьому контексті адаптивні технології виступають не лише як інструмент організації освітнього процесу, а як механізм його гнучкого налаштування відповідно до освітніх потреб, рівня підготовки та динаміки розвитку здобувачів освіти, що закономірно зумовлює звернення до конкретних моделей їх практичної реалізації.

У сучасних дослідженнях adaptive learning systems визначаються як цифрові системи, що змінюють:

- складність навчального матеріалу,
- темп навчання,
- послідовність опанування контенту,
- траєкторію навчання.

Це здійснюється на основі аналізу навчальних даних, зворотного зв'язку та алгоритмів персоналізації. У педагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів в Україні такі підходи реалізуються через використання цифрових освітніх платформ, сервісів та інструментів, зокрема:

- Moodle – підтримка модульності, тестування, адаптивних траєкторій навчання;
- Google Classroom – організація змішаного навчання та зворотного зв'язку;
- Microsoft Teams – синхронна взаємодія та організація навчального процесу;
- цифрові сервіси формувального оцінювання (Kahoot, Quizizz, Classtime);
- платформи створення навчального контенту (Wordwall, LearningApps, Canva for Education).

Систематизуємо подані платформи за їх функціональним призначенням та рівнем адаптивності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Адаптивні освітні сервіси, платформи, сервісів: класифікація, характеристика та переваги

Тип	Основні характеристики	Переваги використання
LMS із елементами адаптивного навчання (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams)	Модульна структура курсів; умовний доступ до матеріалів; можливість індивідуальних траєкторій; автоматизоване оцінювання; аналітика навчальної діяльності	Гнучка організація навчання; персоналізація освітнього процесу; контроль прогресу студентів; підтримка змішаного та дистанційного навчання
Адаптивні системи навчання (AI-driven platforms, adaptive learning systems)	Використання алгоритмів аналізу даних; автоматична зміна складності завдань; адаптація контенту під рівень користувача; постійний зворотний зв'язок	Індивідуалізація навчання; підвищення ефективності засвоєння матеріалу; зниження когнітивного перевантаження; підвищення мотивації
Платформи формувального оцінювання (Classtime, Quizizz, Kahoot!)	Швидка діагностика знань; інтерактивні тести; миттєвий зворотний зв'язок; статистика результатів у реальному часі	Оперативне виявлення прогалин у знаннях; адаптація викладання; підвищення залученості здобувачів освіти; розвиток рефлексії
Платформи персоналізації навчального контенту (LearningApps, Wordwall, Canva for Education)	Створення диференційованих завдань; візуалізація навчального матеріалу; інтерактивні вправи; варіативність подачі контенту	Підтримка різних стилів навчання; розвиток креативності; підвищення доступності матеріалу; індивідуалізація навчання
Системи підтримки змішаного та дистанційного навчання (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams)	Синхронна та асинхронна взаємодія; організація відеоуроків; групова робота; інтеграція з LMS	Забезпечення безперервності навчання; розвиток цифрової компетентності; гнучкість організації освітнього процесу
Національні освітні платформи (у контексті дидактичного ресурсу)	Стандартизований контент; доступ до навчальних матеріалів; відеоуроки; тестування; можливість самостійного навчання для зразка: «Всеукраїнська школа онлайн» (5-11 класи).	Використання як моделі цифрового уроку; аналіз методик викладання; педагогічне спостереження; рефлексивний аналіз освітніх практик. Формування у студентів уявлення про сучасний цифровий урок та дистанційне навчання в умовах школи

Джерело: розроблено автором.

Вплив адаптивних цифрових технологій на професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів і становлення їхньої професійної резильєнтності має не прямий, а системно опосередкований характер. Йдеться не про механічне «покращення цифрових навичок», а про поступову перебудову способу професійного мислення здобувача освіти, у якому навчальна діяльність починає сприйматися як динамічний, варіативний і керований процес.

У взаємодії з адаптивними цифровими середовищами формуються ключові професійно значущі якості, які безпосередньо корелюють із компонентами резильєнтності педагога:

– *розвиток саморегуляції навчальної діяльності* через роботу з індивідуалізованими траєкторіями навчання, коли майбутній учитель поступово переходить від зовнішнього контролю до внутрішнього планування, моніторингу та корекції власних освітніх дій;

– *формування рефлексивності* як здатності аналізувати власні навчальні результати на основі цифрового зворотного зв'язку, що дозволяє не лише фіксувати помилки, а й розуміти їх причини та шляхи подолання;

– *розвиток професійної автономії,* що проявляється у здатності самостійно обирати навчальні стратегії, цифрові інструменти та способи опрацювання навчального матеріалу без постійної зовнішньої регламентації;

– *формування технологічної адаптивності,* тобто готовності швидко опановувати нові цифрові сервіси та інтегрувати їх у педагогічну діяльність, що є критично важливим в умовах стрімкої цифрової трансформації освіти;

– *підготовка до професійної діяльності в умовах дистанційного та змішаного навчання,* які в сучасній українській освіті набули не ситуативного, а нормативного характеру та вимагають від учителя гнучкості, комунікативної стійкості й організаційної мобільності.

У такій логіці адаптивні цифрові технології виступають не лише як інструмент цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти, а як специфічне навчально-професійне середовище, що моделює умови невизначеності, варіативності та постійної зміни освітніх сценаріїв. Саме ці умови є наближеними до реалій сучасної школи і, відповідно, забезпечують природне формування професійної резильєнтності майбутнього вчителя початкових класів як здатності зберігати ефективність, відновлювати ресурсність і розвиватися в умовах постійних викликів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що професійна резильєнтність майбутнього вчителя початкових класів постає як інтегративне динамічне утворення, яке формується у взаємодії особистісних ресурсів, професійного досвіду та характеристик освітнього середовища. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти її розвиток значною мірою опосередковується особливостями організації навчання в адаптивному цифровому освітньому середовищі, що забезпечує варіативність освітніх траєкторій, оперативний зворотний зв'язок і можливості для індивідуалізації професійної підготовки.

Результати дослідження засвідчують, що адаптивні цифрові платформи, сервіси та інструменти не є безпосереднім чинником формування резильєнтності, однак створюють умови для розвитку її ключових компонентів. У процесі взаємодії здобувачів освіти з такими середовищами поступово формуються здатність до саморегуляції навчальної діяльності, рефлексивного аналізу власного досвіду, професійної автономії та технологічної гнучкості, що в сукупності посилює готовність майбутнього вчителя діяти в умовах невизначеності та підвищеного професійного навантаження.

Перспективи подальших досліджень полягають у необхідності емпіричної перевірки виявлених теоретичних положень шляхом розроблення та апробації моделей формування професійної резильєнтності майбутніх учителів початкових класів в умовах адаптивного цифрового освітнього середовища. Окремого наукового опрацювання потребують критерії та показники її сформованості, а також педагогічні умови ефективного впровадження адаптивних цифрових рішень у систему професійної підготовки з урахуванням викликів воєнного стану та постійної трансформації освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Журнал кафедри ЮНЕСКО «Професійна освіта протягом життя у XXI столітті»*. 2020. Вип.1. С. 27–36. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36
2. Жога Р. Адаптивні технології в педагогічній діяльності суб'єктів управління освітнім процесом. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика» Серія «Педагогіка».* 2024. Вип. 18 (35). DOI: https://doi.org/10.33296/2707-0255-18(35)-02
3. Зінукова Н., Коробейнікова Т. Роль цифрових технологій у збереженні ментального здоров'я викладачів іноземної мови. *Освітологічний дискурс.* 2024. № 1(44). С. 84–98. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.16
4. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В., Лагодзінська В. І., Івкін В. М., Ковальчук О. С. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум (Л. М. Карамушка ред.). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/733813/ (дата звернення: 20.05.2026).
5. Кокун О. М. Діагностика професійної життєстійкості та психофізіологічної стійкості : метод. рекоменд. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 58 с.
6. Кохановська О. В., Слюсаренко Н. В. Цифровий добробут педагогів: виклики та перспективи в умовах дистанційного навчання. *Педагогічний альманах.* 2025. № 58. С. 44–50. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi58.629
7. Мізюк В. А., Хижняк А. В., Хренова В. В. Використання адаптивних навчальних платформ для персоналізації дистанційного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14605125
8. Морзе Н. В., Бойко М. А., Струтинська О. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2024. № 16. С. 76–91. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166
9. Овчарук О. В. Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових засобів під час війни в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 2023. Т. 98. № 6. С. 52–65. DOI : https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5478
10. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Богданов С. О. та ін. ; заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с.
11. Пікуляк М. В. Методи та моделі розробки адаптивної системи дистанційного навчання. *Науково-технічні дослідження у галузі інформаційних технологій: колективна монографія*. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М, 2022. Т. 1. С. 72–108. URL: https://ukrtsa.org.ua/wp-content/uploads/2024/04/IT_1-72-108.pdf (дата звернення: 20.05.2026).
12. П'янківська Л. Особливості прояву резильєнтності у студентів в умовах воєнного часу. *Перспективи та інновації науки.* 2023. № 10 (28). С. 623–633. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-623-633
13. Титаренко Т. М. Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : навч. посіб. Київ : Марич, 2009. 105 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf (дата звернення: 21.05.2026).
14. Харченко І. І. Застосування адаптивних освітніх платформ у процесі навчання фахової мови. *Педагогічна Академія: наукові записки. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті.* 2025. № 18. DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.15476679
15. Чиханцова О., Гуцол К. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19: практ. посіб. НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ. 2022. 128 с. URL: https://lnk.ua/QG18tFkmX (дата звернення: 20.05.2026).
16. Gu Q., Day C. *Variations in the conditions for teachers' professional learning and development. Teaching and Teacher Education*. 2007. 23(8), P. 1302–1316. DOI : https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006
17. Hargreaves A., Fullan M. Professional capital: Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press. 2012. 240 p.
18. Le Cornu R. Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education.* 2013. № 38 (4). P. 1–16. DOI : https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4
19. Mansfield C., Beltman S., Broadley T., Weatherby-Fell N. *Building resilience in teacher education: An evidenced-informed framework. Teaching and Teacher Education/* 2016. № 54. P. 77–87. DOI : https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016
20. Selwyn N. *Education and technology: Key issues and debates (2nd ed.)*. Bloomsbury Academic. 2017. 233 p. DOI : https://doi.org/10.5040/9781474235952

References

1. Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoi transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Zhurnal kafedry YuNESKO «Profesiina osvita protiahom zhyttia u XXI stolitti» – UNESCO Chair Journal «Lifelong Professional Education in the XXI Century»*, 1, 27–36. https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36 [in Ukrainian].
2. Zhoha, R. (2024). Adaptyvni tekhnolohii v pedahohichnii diialnosti subiektiv upravlinnia osvitnim protsesom [Adaptive technologies in pedagogical activity of educational process management subjects]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia «Pedahohika» – Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogy*, 18 (35). https://doi.org/10.33296/2707-0255-18(35)-02 [in Ukrainian].
3. Zinukova, N., & Korobeinikova, T. (2024). Rol tsyfrovykh tekhnolohii u zberezhenni mentalnoho zdorovia vykladachiv inozemnoi movy [The role of digital technologies in preserving foreign language teachers' mental health]. *Osvitolohichnyi dyskurs – Educological Discourse*, 1(44), 84–98. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.16 [in Ukrainian].
4. Karamushka, L. M., Kredentser, O. V., Tereshchenko, K. V., Lahodzinska, V. I., Ivkin, V. M., & Kovalchuk, O. S. (2023). Metodyky doslidzhennia psykhichnoho zdorovia ta blahopoluchchia personalu orhanizatsii: psykholohichnyi praktykum [Methods for studying mental health and well-being of organization personnel: Psychological practicum]. L. M. Karamushka (Ed.). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Retrieved May 20, 2026, from https://lib.iitta.gov.ua/733813/ [in Ukrainian].
5. Kokun, O. M. (2024). Diahnostyka profesiinoi zhyttiestiikosti ta psykhofiziolohichnoi stiikosti: metodychni rekomendatsii [Diagnostics of professional hardiness and psychophysiological resilience: Methodological recommendations]. Kyiv: Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
6. Kokhanovska, O. V., & Sliusarenko, N. V. (2025). Tsyfrovyi dobrobut pedahohiv: vyklyky ta perspektyvy v umovakh dystantsiinoho navchannia [Digital well-being of teachers: Challenges and prospects under distance learning conditions]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac*, 58, 44–50. https://doi.org/10.37915/pa.vi58.629 [in Ukrainian].
7. Miziuk, V. A., Khyzhniak, A. V., & Khrenova, V. V. (2025). Vykorystannia adaptyvnykh navchalnykh platform dlia personalizatsii dystantsiinoho navchannia [Use of adaptive learning platforms for distance learning personalization]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 14. https://doi.org/10.5281/zenodo.14605125 [in Ukrainian].
8. Morze, N. V., Boiko, M. A., Strutynska, O. V., & Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2024). Yakoiu maie buty tsyfrova kompetentnist vchyteliv u haluzi vykorystannia shtuchnoho intelektu? [What should teachers' digital competence in the field of artificial intelligence use be?]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open Educational E-Environment of Modern University*, 16, 76–91. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166 [in Ukrainian].
9. Ovcharuk, O. V. (2023). Monitorynh hotovnosti vchyteliv do vykorystannia tsyfrovykh zasobiv pid chas viiny v Ukraini [Monitoring teachers' readiness to use digital tools during the war in Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 98(6), 52–65. https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5478 [in Ukrainian].
10. Bohdanov, S. O., et al. (2017). *Pidhotovka vchyteliv do rozvytku zhyttiestiikosti/stresostiikosti u ditei v osvitnikh navchalnykh zakladakh [Preparing teachers to develop children's resilience/stress resistance in educational institutions]*. V. M. Chernobrovkin & V. H. Panok (Eds.). Kyiv: Universytetske vydavnytstvo PULSARY [in Ukrainian].
11. Pikuliak, M. V. (2022). Metody ta modeli rozrobky adaptyvnoi systemy dystantsiinoho navchannia [Methods and models for developing an adaptive distance learning system]. In *Naukovo-tekhnichni doslidzhennia u haluzi informatsiinykh tekhnolohii – Scientific and Technical Research in the Field of Information Technologies* (Vol. 1, pp. 72–108). Ivano-Frankivsk: Vydavets Kushnir H. M. Retrieved May 20, 2026, from https://ukrtsa.org.ua/wp-content/uploads/2024/04/IT_1-72-108.pdf [in Ukrainian].
12. Piankivska, L. (2023). Osoblyvosti proiavu rezylientnosti u studentiv v umovakh voiennoho chasu [Features of resilience manifestation among students during wartime]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science,* 10 (28), 623–633. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-623-633 [in Ukrainian].
13. Tytarenko, T. M., & Larina, T. O. (2009). Zhyttiestiikist osobystosti: sotsialna neobkhidnist ta bezpeka [Personal resilience: Social necessity and security]. Kyiv: Marych. Retrieved May 21, 2026, from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf [in Ukrainian].
14. Kharchenko, I. I. (2025). Zastosuvannia adaptyvnykh osvitnikh platform u protsesi navchannia fakhovoi movy [Application of adaptive educational platforms in professional language teaching]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti –*

Pedagogical Academy: Scientific Notes. Information and Communication Technologies in Education, 18. https://doi.org/10.5281/zenodo.15476679 [in Ukrainian].

15. Chykhantsova, O., & Hutsol, K. (2022). Psykholohichni osnovy rozvytku rezylientnosti osobystosti v period pandemii Covid-19: praktychnyi posibnyk [Psychological foundations of personal resilience development during the Covid-19 pandemic: A practical guide]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

16. Gu, Q., & Day, C. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006 [in English].

17. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. New York, NY: Teachers College Press [in English].

18. Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education,* 38(4), 1–16. https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4 [in English].

19. Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework. *Teaching and Teacher Education,* 54, 77–87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016 [in English].

20. Selwyn, N. (2017). Education and technology: Key issues and debates (2nd ed.). London: Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781474235952 [in English].

Vyshnyk O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine.
olhavyshnyk@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4030-4482

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMING PROFESSIONAL RESILIENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN AN ADAPTIVE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Relevance of the study. *The rapid digital transformation of education, combined with social instability, global crises, and the challenges caused by the ongoing war in Ukraine, has significantly increased the requirements for the professional training of future teachers. Under these conditions, professional resilience becomes an essential prerequisite for effective pedagogical activity, sustainable professional development, and the ability to maintain psychological well-being in situations of uncertainty and continuous change.*

Main objective of the study. *The purpose of the article is to clarify the essence of professional resilience of future primary school teachers and to substantiate the role of an adaptive digital educational environment in the formation of its structural components in the context of educational digitalization and contemporary societal challenges.*

Methodology. *The study is based on theoretical research methods, including analysis, comparison, synthesis, systematization, and generalization of scientific sources in the fields of teacher resilience, educational digitalization, adaptive learning technologies, and professional teacher training. The conceptual positions of international and Ukrainian researchers concerning teacher resilience, professional adaptation, psychological well-being, digital transformation of education, and adaptive learning systems were examined. Particular attention was paid to identifying the pedagogical potential of adaptive digital platforms, services, and technologies for supporting the professional development of future teachers.*

Results and findings. *The analysis of scientific literature demonstrated that teacher resilience is interpreted in contemporary educational research not as a stable personal trait but as a dynamic and context-dependent process formed through the interaction of individual resources, professional experience, and environmental factors. The study revealed the relationship between professional resilience and such constructs as adaptability, stress resistance, hardiness, and psychological well-being while emphasizing that resilience represents a broader integrative*

phenomenon that includes recovery, resource renewal, professional growth, and the preservation of professional identity under challenging circumstances.

Professional resilience of future primary school teachers is defined as an integrative ability of pedagogical students to adapt to professional, emotional, and digital challenges, maintain educational and professional effectiveness, preserve psychological well-being, and restore internal resources necessary for successful professional development and future pedagogical practice. The research substantiates that adaptive digital educational environments influence resilience formation indirectly through the development of professionally significant qualities. Such environments support individualized learning pathways, provide continuous feedback, facilitate reflective practice, and create conditions for autonomous decision-making and self-regulated learning.

The study systematizes the educational potential of adaptive digital platforms and services, including learning management systems, adaptive learning technologies, formative assessment tools, content personalization platforms, and systems supporting blended and distance learning. It was established that interaction with these technologies contributes to the development of self-regulation, reflective thinking, professional autonomy, technological adaptability, and readiness to work effectively in changing educational contexts. These qualities constitute important components of future teachers' professional resilience and increase their capacity to respond constructively to uncertainty and professional challenges.

Conclusions and significance. *The findings confirm that adaptive digital educational environments should be viewed not merely as technological tools but as pedagogical conditions that promote the formation of professional resilience among future primary school teachers. Their educational potential lies in creating flexible, personalized, and feedback-oriented learning experiences that foster professional adaptability, reflective competence, and psychological sustainability. The theoretical provisions developed in the article contribute to expanding scientific understanding of resilience formation in teacher education and may serve as a conceptual basis for designing pedagogical models, educational programs, and digital learning environments aimed at strengthening the professional preparedness of future teachers in conditions of digital transformation and societal uncertainty.*

Keywords: professional resilience, teacher resilience, future primary school teachers, adaptive digital educational environment, digital transformation of education, adaptive learning systems, professional training, self-regulation, reflective practice, professional autonomy, digital competence.

Отримано редколегією / Received: 19.06.2026
Прорецензовано / Revised: 01.07.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 378.147:377:004.9
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-170-180

Кланічка Ю. В.
кандидат фізико-математичних наук, доцент
доцент кафедри математики та інформатики і методики навчання
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
yuriy.klanichka@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8419-3211

Хрущ Л. З.
кандидат економічних наук, доцент
доцент кафедри математики та інформатики і методики навчання
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
lesia.khrushch@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-8559-8712

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У STEM-ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті теоретично обґрунтовано особливості використання цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовці майбутніх педагогів професійної освіти в умовах цифрової трансформації освіти. Розкрито сутність цифрових інструментів і хмарних технологій, визначено їх дидактичний потенціал та особливості використання на різних етапах STEM-підготовки. Запропоновано авторську класифікацію цифрових інструментів і хмарних технологій за функціонально-дидактичним призначенням і визначено дидактичні можливості їх застосування відповідно до логіки освітнього процесу. Обґрунтовано напрями ефективної інтеграції цифрових інструментів і хмарних технологій в освітній процес закладів вищої освіти. Встановлено, що їх комплексне та педагогічно доцільне використання сприяє реалізації компетентнісного підходу, розвитку дослідницької й проєктної діяльності, формуванню професійних, цифрових і STEM-компетентностей майбутніх педагогів професійної освіти та підвищенню ефективності їх професійної підготовки.
Ключові слова: цифрові інструменти, хмарні технології, STEM-підготовка, майбутні педагоги професійної освіти, цифрова компетентність, професійна підготовка, цифрова трансформація освіти, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освіти та розвиток STEM-освіти зумовлюють необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти. Сучасний педагог має володіти не лише предметними й методичними компетентностями, а й уміннями ефективно використовувати цифрові інструменти та хмарні технології для організації освітнього процесу, реалізації проєктної діяльності, проведення досліджень і розвитку цифрової грамотності здобувачів освіти.

Використання цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовці розширює можливості організації навчання, забезпечує доступність освітніх ресурсів, підтримує спільну роботу та сприяє формуванню професійних компетентностей майбутніх педагогів. Водночас їх потенціал у закладах вищої освіти реалізується не повною мірою. Недостатньо обґрунтованими залишаються підходи до інтеграції цифрових і хмарних технологій у STEM-підготовку, а також методичні засади їх комплексного використання.

Відтак актуальним є наукове обґрунтування використання цифрових інструментів та хмарних технологій у STEM-підготовці майбутніх педагогів професійної освіти й визначення напрямів їх ефективної інтеграції в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовці майбутніх педагогів професійної освіти останніми роками посідає важливе місце в сучасних дослідженнях цифрової

педагогіки, професійної освіти, STEM-освіти та цифрової трансформації освітнього процесу. Сучасні наукові праці зосереджені на питаннях цифрової трансформації професійної підготовки педагогів, розвитку цифрової компетентності, використання цифрових інструментів і хмарних технологій в освітньому процесі, а також визначенні педагогічних умов ефективної реалізації STEM-підходу.

Важливий напрям сучасних досліджень пов'язаний із цифровою трансформацією професійної освіти та інтеграцією цифрових технологій у підготовку майбутніх педагогів. Так, О. Я. Стойка [12] обґрунтовує особливості цифрової трансформації професійної підготовки педагогів, М. А. Миндруль [5] розкриває роль цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти, тоді як Т. В. Паска та Б. В. Паска [8] висвітлюють можливості цифрового освітнього середовища для організації змішаного й дистанційного навчання, розвитку цифрової взаємодії та підвищення ефективності професійної підготовки.

Окремий напрям досліджень присвячено формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів як однієї з ключових складових їх професійної готовності. М. Близнюк і Я. Радько [2] розкривають теоретичні засади цифрової компетентності майбутніх викладачів професійної освіти, М. В. Андрієць та О. В. Самойленко [1] визначають її як основу цифрової готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, V. V. Oliynyk із співавторами [16] досліджують можливості розвитку цифрової компетентності засобами хмарних сервісів Google Workspace for Education, а H. Ma і L. Ismail [14] узагальнюють сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності в освіті на основі систематичного огляду наукових досліджень.

Значна кількість сучасних досліджень присвячена розвитку STEM-освіти та професійній підготовці педагогів до її реалізації. I. Sánchez Milara та M. Cortés Orduña [19] визначають сучасні можливості й виклики STEAM-педагогіки, R. M. Vieira із співавторами [20] досліджують цифрову компетентність STEM-педагогів, О. Д. Гуменний [3] розкриває перспективи використання STEM-технологій у підготовці майбутніх педагогів, В. В. Оніпко [6] висвітлює сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі, а N. Rehman із співавторами [18] узагальнюють ефективні стратегії професійного розвитку STEM-педагогів.

Особливого розвитку останніми роками набули дослідження, присвячені використанню сучасних цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-освіті. H. D. Osorio Vanegas із співавторами [17] систематизують сучасні освітні технології, компетентності та моделі їх використання у підготовці педагогів, H. Malichatin і U. Fawaida [15] узагальнюють педагогічні підходи, цифрові інструменти та результати їх застосування у STEM-освіті, C. Kefalis із співавторами [13] аналізують можливості використання цифрових симуляцій у STEM-навчанні, В. Парасинчук і О. Потапчук [7] обґрунтовують потенціал імерсивних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів, С. П. Стецик [11] досліджує використання хмарних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців, а Ю. Сах [9] аналізує зарубіжний досвід застосування цифрових інструментів у підготовці педагогів до викладання STEM-дисциплін.

Отже, сучасні дослідження достатньо ґрунтовно висвітлюють питання цифрової трансформації освіти, розвитку цифрової компетентності педагогів, використання цифрових інструментів, хмарних технологій та STEM-підходу у професійній підготовці. Водночас переважна більшість наукових праць присвячена окремим аспектам зазначеної проблематики. Недостатньо дослідженими залишаються питання комплексного використання цифрових інструментів і хмарних технологій саме у STEM-підготовці майбутніх педагогів професійної освіти, їх систематизації за функціонально-дидактичним призначенням, визначення дидактичних можливостей відповідно до етапів STEM-підготовки та обґрунтування напрямів їх ефективної інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти. Саме необхідність теоретичного обґрунтування зазначених питань зумовила вибір теми цього дослідження

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей використання цифрових інструментів та хмарних технологій у STEM-підготовці майбутніх педагогів

професійної освіти, визначенні їх дидактичного потенціалу та напрямів ефективної інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрова трансформація освіти є одним із ключових напрямів модернізації системи вищої освіти, що зумовлює перегляд змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх педагогів. Її сутність полягає не лише у впровадженні цифрових технологій в освітній процес, а й у створенні цифрового освітнього середовища, яке забезпечує формування професійних і цифрових компетентностей, розвиток готовності до безперервного навчання та ефективної професійної діяльності в умовах цифрового суспільства. При цьому цифрові технології виступають одночасно засобом навчання, інструментом формування професійних компетентностей і об'єктом опанування майбутніми педагогами, оскільки їх подальша професійна діяльність безпосередньо пов'язана з використанням цифрових ресурсів та сервісів у освітньому процесі [12, с. 59].

У контексті цифрової трансформації освіти особливого значення набуває STEM-підхід, який передбачає інтеграцію природничих наук, технологій, інженерії та математики для розв'язання практико орієнтованих завдань. Його реалізація ґрунтується на міждисциплінарній інтеграції знань, проєктній та дослідницькій діяльності, проблемно орієнтованому навчанні, розвитку критичного мислення, творчості, комунікації та співпраці [19]. Використання цифрових технологій істотно розширює можливості STEM-освіти, забезпечуючи моделювання професійних ситуацій, організацію спільної роботи, проведення віртуальних експериментів, використання цифрових лабораторій і хмарних сервісів, що сприяє наближенню освітнього процесу до реальних умов майбутньої професійної діяльності [20, с. 3].

Важливою складовою STEM-підготовки є формування цифрової компетентності майбутнього педагога професійної освіти, яка охоплює здатність добирати та ефективно використовувати цифрові інструменти відповідно до освітніх цілей, створювати цифровий навчальний контент, організовувати взаємодію учасників освітнього процесу, здійснювати цифрове оцінювання результатів навчання, забезпечувати інформаційну безпеку та дотримуватися принципів академічної доброчесності. Невід'ємними складовими цієї компетентності є також критичне оцінювання цифрових ресурсів, готовність до професійного саморозвитку та впровадження інноваційних педагогічних практик [2, с. 64-65].

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти визначаються розвитком цифрової економіки, технологій Індустрії 4.0 та потребою у фахівцях, здатних працювати в цифровому освітньому середовищі. У зв'язку з цим професійна підготовка має бути спрямована на розвиток умінь організовувати змішане й дистанційне навчання, використовувати цифрові платформи, хмарні сервіси, засоби візуалізації, моделювання та комунікації, інтегрувати цифрові технології в освітній процес відповідно до змісту навчання й майбутньої професійної діяльності [5, с. 83]. Водночас результати сучасних досліджень свідчать, що інтеграція цифрових технологій у підготовку майбутніх педагогів професійної освіти ще не має достатньо системного характеру, що актуалізує необхідність удосконалення методичних підходів до використання цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовці [12, с. 57].

Отже, аналіз сучасних наукових підходів свідчить, що STEM-підготовка майбутніх педагогів професійної освіти в умовах цифрової трансформації освіти має комплексний характер і поєднує формування професійних, цифрових та методичних компетентностей, необхідних для ефективної організації освітнього процесу. Водночас реалізація STEM-підходу потребує не лише оновлення змісту професійної підготовки, а й широкого використання цифрових інструментів і хмарних технологій, які забезпечують інтеграцію теоретичного й практичного навчання, організацію спільної діяльності, підтримку проєктно-дослідницької роботи та розвиток цифрової компетентності майбутніх педагогів. За таких умов особливої актуальності набуває визначення дидактичних можливостей сучасних цифрових інструментів і хмарних технологій та обґрунтування доцільності їх використання у STEM-підготовці майбутніх педагогів професійної освіти.

Важливим напрямом досліджень сьогодення є визначення сутності цифрових інструментів і хмарних технологій, які розглядаються як взаємопов'язані складові цифрового освітнього середовища, що забезпечують організацію, підтримку та управління освітнім процесом. Під цифровими інструментами науковці розуміють сукупність програмних засобів, онлайн-сервісів, платформ і цифрових ресурсів, призначених для створення, опрацювання, зберігання, візуалізації, передавання та оцінювання навчальної інформації, а також організації взаємодії між учасниками освітнього процесу. Хмарні технології трактуються як сукупність технологічних рішень, що забезпечують віддалений доступ до програмного забезпечення, навчальних матеріалів і цифрових ресурсів, їх спільне використання, зберігання та опрацювання через мережу Інтернет незалежно від місця перебування користувачів, створюючи єдиний цифровий простір для навчання, комунікації та співпраці [3; 10; 16].

Водночас науковці наголошують, що використання цифрових інструментів і хмарних технологій істотно розширює дидактичні можливості професійної підготовки майбутніх педагогів. Їх застосування сприяє створенню інтерактивного освітнього середовища, реалізації змішаного й дистанційного навчання, організації спільної проєктної діяльності, персоналізації освітнього процесу, використанню цифрових ресурсів, інтерактивного контенту та сучасних засобів візуалізації, що підвищує мотивацію здобувачів освіти й забезпечує практичну спрямованість навчання [3; 10].

Окрему увагу в дослідженнях приділено ролі цифрових інструментів і хмарних технологій у формуванні професійних і цифрових компетентностей майбутніх педагогів. Узагальнення наукових праць свідчить, що їх системне використання сприяє розвитку цифрової грамотності, умінь створювати цифровий освітній контент, організовувати комунікацію й співпрацю в цифровому середовищі, використовувати хмарні сервіси для навчання, здійснювати цифрове оцінювання, а також формує готовність до впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності [1; 3; 10; 16].

Відтак, ефективність використання цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовці визначається не стільки різноманітністю цифрових сервісів, скільки їх дидактично обґрунтованим добором відповідно до цілей, змісту та очікуваних результатів навчання. Саме інтеграція цифрових засобів у структуру професійної підготовки забезпечує перехід від їх епізодичного використання до системної підтримки освітнього процесу, спрямованої на розвиток професійних і цифрових компетентностей майбутніх педагогів професійної освіти. Це зумовлює необхідність їх систематизації за функціональним призначенням і дидактичними можливостями, що дає змогу визначити найбільш доцільні напрями використання цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовці (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація цифрових інструментів та хмарних технологій для STEM-підготовки майбутніх педагогів професійної освіти

Функціональна група	Дидактичне призначення у STEM-підготовці	Приклади цифрових інструментів і хмарних технологій (перелік не є вичерпним)
1	2	3
Хмарні платформи управління навчанням	Організація змішаного й дистанційного навчання, управління освітнім процесом, розміщення навчальних матеріалів	Moodle, Google Classroom, Canvas, Microsoft Teams
Хмарні сервіси спільної діяльності та колаборації	Організація командної роботи, виконання STEM-проєктів, спільне створення й редагування документів	Google Workspace (Docs, Sheets, Slides, Drive, Meet), Microsoft 365, OneDrive

Продовження таблиці 1

1	2	3
Інструменти створення цифрового освітнього контенту	Розроблення презентацій, інтерактивних матеріалів, інфографіки, відео та навчальних ресурсів	Canva, Genially, Adobe Express, Prezi, Google Sites
Засоби STEM-моделювання та цифрової візуалізації	Візуалізація природничих і технічних процесів, математичне моделювання, конструювання цифрових моделей	GeoGebra, Desmos, Tinkercad, SketchUp, Onshape
Віртуальні лабораторії та STEM-середовища	Проведення віртуальних експериментів, дослідницька діяльність, набуття практичних умінь	Labster, PhET Interactive Simulations, Arduino Cloud, micro:bit, Cisco Packet Tracer
Імерсивні цифрові технології	Моделювання професійних ситуацій, розвиток просторового мислення, інтерактивне дослідження об'єктів і процесів	CoSpaces Edu, ClassVR, Merge EDU, VR/AR-симуляції
Інструменти програмування та освітньої робототехніки	Формування алгоритмічного, інженерного та конструкторського мислення, реалізація STEM-проєктів	Arduino IDE, Scratch, MIT App Inventor, LEGO Education SPIKE, micro:bit
Інструменти цифрового оцінювання та зворотного зв'язку	Поточне, формувальне та підсумкове оцінювання, моніторинг навчальних досягнень	Google Forms, Kahoot!, Quizizz, Mentimeter, Plickers
Інструменти організації проєктної діяльності	Планування, координація та супровід командної роботи над STEM-проєктами	Trello, Padlet, Miro
Інтелектуальні цифрові сервіси на основі штучного інтелекту (AI)	Персоналізація навчання, генерування навчального контенту, інформаційно-аналітична підтримка, розроблення навчальних матеріалів	ChatGPT, Gemini, Microsoft Copilot, Claude

Джерело: авторська систематизація цифрових інструментів та хмарних технологій, здійснена на основі теоретичного аналізу, порівняння, узагальнення й інтеграції результатів сучасних наукових досліджень [2; 4; 5; 7; 8; 13; 17; 19].

Запропонована класифікація свідчить, що цифрові інструменти та хмарні технології утворюють цілісну систему засобів, яка забезпечує реалізацію різних компонентів STEM-підготовки майбутніх педагогів професійної освіти. Їх функціональне різноманіття охоплює всі етапи освітнього процесу – від організації навчання та створення цифрового освітнього контенту до дослідницької діяльності, командної взаємодії, оцінювання результатів навчання й реалізації STEM-проєктів. Водночас педагогічна цінність цифрових засобів визначається не функціональними характеристиками окремих сервісів, а їх дидактично обґрунтованим використанням відповідно до цілей, змісту й етапів професійної підготовки. Це зумовлює необхідність визначення дидактичних можливостей цифрових інструментів і хмарних технологій на різних етапах STEM-підготовки майбутніх педагогів професійної освіти (табл. 2).

Таблиця 2

Дидактичні можливості цифрових інструментів відповідно до етапів STEM-підготовки

Етап STEM-підготовки	Дидактичні можливості цифрових інструментів і хмарних технологій	Очікуваний результат
Мотиваційно-проблемний	Створення проблемних професійних ситуацій, візуалізація реальних виробничих процесів, актуалізація попереднього досвіду, організація мозкового штурму, стимулювання пізнавальної активності та мотивації до дослідницької діяльності	Усвідомлення практичної значущості STEM-завдання, сформована навчальна мотивація, готовність до пошуку способів розв'язання професійної проблеми
Інформаційно-аналітичний	Організація доступу до цифрових освітніх ресурсів, інтеграція навчальної інформації з різних галузей знань, підтримка самостійної роботи, розвиток інформаційної культури, критичний аналіз та систематизація інформації	Системне розуміння міждисциплінарних зв'язків, розвиток інформаційно-цифрової компетентності, здатність здійснювати обґрунтований добір цифрових ресурсів
Дослідницько-експериментальний	Моделювання природничих і технічних процесів, проведення віртуальних експериментів, перевірка гіпотез, цифрова фіксація та візуалізація результатів, аналіз отриманих даних	Сформованість дослідницьких умінь, розвиток критичного мислення, здатність аналізувати результати експерименту та приймати обґрунтовані рішення
Проєктно-конструкторський	Організація командної взаємодії, цифрове проєктування, моделювання технічних рішень, створення цифрових моделей і прототипів, планування та координація проєктної діяльності	Розвиток інженерного, алгоритмічного та проєктного мислення, сформованість умінь працювати в команді, створювати й удосконалювати STEM-проєкти
Презентаційно-комунікативний	Підготовка цифрових презентацій, візуалізація результатів досліджень, представлення проєктів, організація професійної комунікації, обговорення та аргументація запропонованих рішень	Розвиток комунікативної компетентності, здатність професійно представляти результати власної діяльності, аргументовано відстоювати прийняті рішення
Оцінювально-рефлексивний	Формувальне та підсумкове оцінювання, самооцінювання й взаємооцінювання, цифровий моніторинг навчальних досягнень, аналіз результатів діяльності, визначення напрямів подальшого професійного розвитку	Сформованість рефлексивної компетентності, здатність здійснювати самоаналіз, оцінювати результати власної діяльності та планувати подальше професійне вдосконалення

Джерело: авторська систематизація цифрових інструментів та хмарних технологій, розроблена на основі теоретичного аналізу, порівняння, узагальнення й інтеграції сучасних наукових підходів [2; 5; 8; 10–12; 14; 16; 20].

Наведені дидактичні можливості свідчать, що використання цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовці майбутніх педагогів професійної освіти має комплексний характер і охоплює всі основні етапи освітнього процесу. Їх педагогічний потенціал реалізується через підтримку навчально-пізнавальної, дослідницької, проєктної, комунікативної та рефлексивної діяльності, що забезпечує цілісне формування професійних, цифрових і STEM-компетентностей. Отже, ефективність STEM-підготовки визначається не окремими цифровими технологіями, а системністю їх педагогічної інтеграції, яка забезпечує послідовне досягнення цілей професійної підготовки на кожному етапі освітнього процесу.

Використання цифрових інструментів і хмарних технологій доцільно здійснювати комплексно та послідовно відповідно до етапів STEM-підготовки. На етапі мотивації вони сприяють актуалізації професійних проблем і формуванню пізнавального інтересу; під час опрацювання навчального матеріалу забезпечують інтеграцію міждисциплінарних знань і доступ до цифрових ресурсів; у процесі дослідницької та проєктної діяльності підтримують моделювання, проведення віртуальних експериментів, командну взаємодію та створення цифрових продуктів; на завершальному етапі забезпечують презентацію результатів, оцінювання навчальних досягнень і професійну рефлексію. Такий підхід дозволяє забезпечити безперервність цифрової підтримки навчання та цілісність формування професійних компетентностей.

За результатами дослідження вбачається можливим виокремити основні напрями ефективної інтеграції цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовку майбутніх педагогів професійної освіти. До них належать інтеграція цифрових засобів у зміст навчальних дисциплін, використання їх для організації дослідницької та проєктної діяльності, забезпечення цифрової взаємодії учасників освітнього процесу, підтримка змішаного й дистанційного навчання, цифрового оцінювання результатів навчання, а також формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти. Комплексна реалізація зазначених напрямів сприяє підвищенню якості STEM-підготовки та формуванню професійних і цифрових компетентностей майбутніх педагогів професійної освіти.

З урахуванням результатів проведеного аналізу можна стверджувати, що використання цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовці майбутніх педагогів професійної освіти має ґрунтуватися на таких положеннях: відповідності цифрових засобів цілям і змісту навчання; поєднанні традиційних та цифрових форм організації освітнього процесу; інтеграції цифрових технологій із проєктною, дослідницькою та практичною діяльністю; забезпеченні цифрової взаємодії й співпраці учасників освітнього процесу; використанні цифрових засобів для безперервного зворотного зв’язку, оцінювання та професійної рефлексії. Реалізація зазначених положень сприятиме створенню цілісного цифрового освітнього середовища, підвищенню якості STEM-підготовки та формуванню професійних, цифрових і STEM-компетентностей майбутніх педагогів професійної освіти відповідно до сучасних вимог цифрової трансформації освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, у результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано особливості використання цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовці майбутніх педагогів професійної освіти в умовах цифрової трансформації освіти. Встановлено, що їх використання сприяє реалізації компетентнісного підходу, інтеграції міждисциплінарних знань, підтримці дослідницької та проєктної діяльності, активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти й формуванню професійних, цифрових і STEM-компетентностей.

Уточнено сутність цифрових інструментів і хмарних технологій, визначено їх дидактичний потенціал, запропоновано авторську класифікацію за функціонально-дидактичним призначенням, а також обґрунтовано основні напрями їх ефективної інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти. Обґрунтовано, що результативність STEM-підготовки забезпечується комплексною та педагогічно доцільною інтеграцією

цифрових інструментів і хмарних технологій відповідно до цілей, змісту й етапів професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні та експериментальній перевірці методики використання цифрових інструментів і хмарних технологій у STEM-підготовці майбутніх педагогів професійної освіти, а також у дослідженні можливостей інтеграції систем штучного інтелекту й імерсивних технологій у професійну підготовку здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Андрієць М. В., Самойленко О. В. Цифрова компетентність як основа цифрової готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2025. № 4. С. 128–137. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-4-128-137

2. Близнюк М., Радько Я. Теоретичні основи цифрової компетентності майбутніх викладачів професійної освіти у фаховій підготовці. Українська професійна освіта. 2025. № 17. С. 60–79. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342369

3. Гуменний О. Д. Застосування STEM-технологій у підготовці майбутніх педагогів: перспективи та виклики. Перспективи та інновації науки. 2024. № 3(37). С. 187–198. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-3(37)-187-198

4. Коваль О. Підготовка майбутніх учителів інформатики до організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 1. С. 45–59. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-45-59

5. Миндруль М. А. Роль цифрових технологій в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців професійної освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. Вип. 164(2). С. 78–84. DOI: https://doi.org/10.31392/NZ-udu-164-2.2025.09

6. Оніпко В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів природничої освітньої галузі в контексті сучасних наукових підходів. *Українська професійна освіта*. 2025. № 18. С. 33–44. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347622

7. Парасинчук В., Потапчук О. Підготовка майбутніх педагогів до застосування імерсивних технологій у професійній діяльності. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 4. С. 111–117. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-111-117

8. Паска Т. В., Паска Б. В. Особливості використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 70. Т. 2. С. 70–75. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.14

9. Сах Ю. Аналіз зарубіжного досвіду застосування цифрових інструментів у підготовці педагогів до викладання STEM-дисциплін. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. № 4. С. 144–153. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-4-144-153

10. Сороко Н. В., Шимон О. М. Готовність учителів до використання цифрових інструментів у STEAM-орієнтованому освітньому середовищі. *Освітня аналітика України*. 2025. № 1 (33). С. 28–42. DOI: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-1-28-42

11. Стецик С. П. Використання хмарних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2025. Вип. 24 (31). С. 149–164. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2025.24(31).14

12. Стойка О. Я. Особливості цифрової трансформації професійної підготовки вчителів в Україні. Педагогічні науки. 2023. Вип. 102. С. 54–61. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-102-8

13. Kefalis C., Skordoulis C., Drigas A. Digital Simulations in STEM Education: Insights from Recent Empirical Studies, a Systematic Review. *Encyclopedia*. 2025. Vol. 5. DOI: https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010010

14. Ma H., Ismail L. Bibliometric Analysis and Systematic Review of Digital Competence in Education. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-025-04401-1

15. Malichatin H., Fawaida U. Pedagogical Models and Applications of STEM Education: A Systematic Literature Review on Approaches, Tools, and Learning Outcomes. *The 3rd Education, Science, and Technology International Conference*. 2025. Vol. 3. №. 1. P. 165–184. URL: https://jurnalnew.unimus.ac.id/index.php/edusciencetech/article/view/769 (дата звернення: 01.08.2026).

16. Oliynyk V. V., Gushchyna N. I., Kondratova L. H., Kasian S. P. Developing digital competence of teachers in postgraduate education using Google Workspace for Education. CTE Workshop Proceedings. 2024. Vol. 11. P. 356–380. DOI: https://doi.org/10.55056/cte.662

17. Osorio Vanegas H. D., Segovia Cifuentes Y. de M., Sobrino Morrás A. Educational Technology in Teacher Training: A Systematic Review of Competencies, Skills, Models, and Methods. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. №. 8. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15081036

18. Rehman N., Huang X., Mahmood A., Zafeer H. M. I., Mohammad N. K. Emerging Trends and Effective Strategies in STEM Teacher Professional Development: A Systematic Review. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-024-04272-y

19. Sánchez Milara I., Cortés Orduña M. Possibilities and Challenges of STEAM Pedagogies. 2024. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.15282

20. Vieira R. M., Tenreiro-Vieira C. C., Bem-Haja P., Lucas M. STEM Teachers' Digital Competence: Different Subjects, Different Proficiencies. Education Sciences. 2023. Vol. 13. № 11. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13111133

References

1. Andriiets, M. V., & Samoilenko, O. V. (2025). Tsyfrova kompetentnist yak osnova tsyfrovoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv informatyky do profesiinoi diialnosti [Digital competence as the basis of digital readiness of future computer science teachers for professional activity]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky» (Nizhynskii derzhavny universytet imeni Mykoly Hoholia) – Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University)*, 4, 128–137. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-4-128-137 [in Ukrainian].

2. Blyzniuk, M., & Radko, Ya. (2025). Teoretychni osnovy tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv profesiinoi osvity u fakhovii pidhotovtsi [Theoretical foundations of digital competence of future vocational education teachers in professional training]. *Ukrainska profesiina osvita – Ukrainian Professional Education*, 17, 60–79. https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342369 [in Ukrainian].

3. Humennyi, O. D. (2024). Zastosuvannia STEM-tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv: perspektyvy ta vyklyky [Application of STEM technologies in the training of future teachers: Prospects and challenges]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science*, 3(37), 187–198. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-3(37)-187-198 [in Ukrainian].

4. Koval, O. (2025). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv informatyky do orhanizatsii osvitnoho protsesu v umovakh zmishanoho navchannia [Training future computer science teachers to organize the educational process in blended learning conditions]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, 1, 45–59. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-45-59 [in Ukrainian].

5. Myndrul, M. A. (2025). Rol tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity [The role of digital technologies in the educational process of training future vocational education specialists]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of Ukrainian State Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 164(2), 78–84. https://doi.org/10.31392/NZ-udu-164-2.2025.09 [in Ukrainian].

6. Onipko, V. V. (2025). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pryrodnychoi osvitnoi haluzi v konteksti suchasnykh naukovykh pidkhodiv [Professional training of future teachers of the natural science educational field in the context of modern scientific approaches]. *Ukrainska profesiina osvita – Ukrainian Professional Education*, 18, 33–44. https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347622 [in Ukrainian].

7. Parasynchuk, V., & Potapchuk, O. (2025). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do zastosuvannia imersyvnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Training future teachers to use immersive technologies in professional activity]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, 4, 111–117. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-111-117 [in Ukrainian].

8. Paska, T. V., & Paska, B. V. (2024). Osoblyvosti vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv [Features of using digital technologies in the professional training of future teachers]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 70(2), 70–75. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.14 [in Ukrainian].

9. Sakh, Yu. (2025). Analiz zarubizhnoho dosvidu zastosuvannia tsyfrovykh instrumentiv u pidhotovtsi pedahohiv do vykladannia STEM-dystsyplin [Analysis of foreign experience in using digital tools in training teachers to teach STEM disciplines]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia "Pedahohichni nauky" – Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Series: Pedagogical Sciences*, 4, 144–153. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-4-144-153 [in Ukrainian].

10. Soroko, N. V., & Shymon, O. M. (2025). Hotovnist uchyteliv do vykorystannia tsyfrovykh instrumentiv u STEAM-oriientovanomu osvitnomu seredovyshchi [Teachers' readiness to use digital tools in a STEAM-oriented educational environment]. *Osvitnia analityka Ukrainy – Educational Analytics of Ukraine*, 1(33), 28–42. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-1-28-42 [in Ukrainian].

11. Stetsyk, S. P. (2025). Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Use of cloud technologies in the professional training of future information technology specialists]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 2. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia – Scientific Journal of Ukrainian State Dragomanov University. Series 2. Computer-Oriented Learning Systems*, 24(31), 149–164. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2025.24(31).14 [in Ukrainian].

12. Stoika, O. Ya. (2023). Osoblyvosti tsyfrovoi transformatsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv v Ukraini [Features of the digital transformation of teacher professional training in Ukraine]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 102, 54–61. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-102-8 [in Ukrainian].

13. Kefalis, C., Skordoulis, C., & Drigas, A. (2025). Digital Simulations in STEM Education: Insights from Recent Empirical Studies, a Systematic Review. *Encyclopedia*, 5. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010010 [in English].

14. Ma, H., & Ismail, L. (2025). Bibliometric Analysis and Systematic Review of Digital Competence in Education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04401-1 [in English].

15. Malichatin, H., & Fawaida, U. (2025). Pedagogical Models and Applications of STEM Education: A Systematic Literature Review on Approaches, Tools, and Learning Outcomes. *The 3rd Education, Science, and Technology International Conference*, 3(1), 165–184. Retrieved August 1, 2026, from https://jurnalnew.unimus.ac.id/index.php/edusciencetech/article/view/769 [in English].

16. Oliynyk, V. V., Gushchyna, N. I., Kondratova, L. H., & Kasian, S. P. (2024). Developing Digital Competence of Teachers in Postgraduate Education Using Google Workspace for Education. *CTE Workshop Proceedings*, 11, 356–380. https://doi.org/10.55056/cte.662 [in English].

17. Osorio Vanegas, H. D., Segovia Cifuentes, Y. de M., & Sobrino Morrás, A. (2025). Educational Technology in Teacher Training: A Systematic Review of Competencies, Skills, Models, and Methods. *Education Sciences*, 15(8). https://doi.org/10.3390/educsci15081036 [in English].

18. Rehman, N., Huang, X., Mahmood, A., Zafeer, H. M. I., & Mohammad, N. K. (2025). Emerging Trends and Effective Strategies in STEM Teacher Professional Development: A Systematic Review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04272-y [in English].

19. Sánchez Milara, I., & Cortés Orduña, M. (2024). Possibilities and Challenges of STEAM Pedagogies. https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.15282 [in English].

20. Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C. C., Bem-Haja, P., & Lucas, M. (2023). STEM Teachers' Digital Competence: Different Subjects, Different Proficiencies. *Education Sciences*, 13(11). https://doi.org/10.3390/educsci13111133 [in English].

Klanichka Y.
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
yuriy.klanichka@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8419-3211

Khrushch L.
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
lesia.khrushch@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-8559-8712

DIGITAL TOOLS AND CLOUD TECHNOLOGIES IN THE STEM TRAINING OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS

Relevance. The digital transformation of education and the implementation of STEM approaches require modernization of vocational teacher training through the effective integration of digital tools and cloud technologies into the educational process.

Objective. The study aims to theoretically substantiate the use of digital tools and cloud technologies in the STEM training of future vocational education teachers, determine their didactic potential, and identify directions for their effective integration into higher education.

Methodology. The study employed theoretical research methods, including analysis, comparison, synthesis, systematization, and generalization of contemporary Ukrainian and international studies on digital transformation, STEM education, digital competence, cloud technologies, and digital educational tools.

Results and conclusions. The study clarifies the essence of digital tools and cloud technologies, identifies their didactic potential, and proposes an author's classification based on functional and didactic purpose. The didactic possibilities of these technologies are systematized according to the stages of STEM training, including motivation, interdisciplinary learning, research and project activities, collaboration, assessment, and reflection. The main directions for integrating digital tools and cloud technologies into the educational process of higher education institutions are substantiated. It is established that their comprehensive and pedagogically appropriate use promotes competency-based learning, interdisciplinary integration, research and project activities, and the development of professional, digital, and STEM competencies of future vocational education teachers. The proposed theoretical framework may also support the systematic selection of digital tools according to the educational objectives and stages of STEM training in vocational teacher education.

Significance. The proposed classification and systematization may serve as a methodological basis for improving STEM training, designing digital educational environments, and implementing innovative teaching practices in higher education institutions.

Keywords: digital tools, cloud technologies, STEM training, future vocational education teachers, digital competence, vocational teacher education, digital transformation of education, higher education institutions.

Отримано редколегією / Received: 07.08.2026
Прорецензовано / Revised: 19.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 378.14:37.011.3-051
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-181-189

Новгородська Ю. Г.
кандидатка педагогічних наук, доцентка
доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
novhorodska.yh@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0000-8273-9738

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО СТВОРЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті обґрунтовано необхідність розмежування дидактичної умови як теоретично визначеної обставини освітнього процесу та професійних дій викладача, спрямованих на її проєктування, реалізацію, підтримання й оцінювання. Виокремлено чотири взаємопов'язані дидактичні умови використання візуалізації у професійній підготовці майбутніх учителів та визначено структуру готовності викладача до їх створення, що охоплює методологічний, предметно-дидактичний, інструментально-технологічний та діагностичний складники. Обґрунтовано, що зміст готовності викладача до використання візуалізації визначається здатністю комплексно проєктувати освітній процес, у якому візуалізація виконує не лише ілюстративну, а й пізнавальну, дослідницьку та продуктивну функції. Визначено основні чинники, що ускладнюють реалізацію дидактичних умов та окреслено шляхи їх подолання.
Ключові слова: візуалізація, професійна підготовка, майбутні вчителі, викладач закладу вищої освіти, дидактичні умови, готовність викладача, візуальні репрезентації, цифрові засоби, дидактика вищої школи.

Постановка проблеми. Зростання ролі візуалізації в освітньому процесі зумовило активізацію наукових досліджень, присвячених підготовці майбутніх учителів до використання візуальних засобів у професійній діяльності. У межах предметних методик визначено низку умов, що забезпечують таку підготовку, зокрема включення відповідних завдань до змісту навчальних дисциплін, доступність засобів комп'ютерної візуалізації, організацію практичної діяльності зі створення та використання власних візуальних моделей. Водночас зазначені умови здебільшого розглядаються як характеристики організованого освітнього середовища, тоді як діяльнісна роль викладача в їх цілеспрямованому створенні та реалізації залишається недостатньо конкретизованою.

Власне, дидактична умова не виникає автоматично внаслідок наявності певного засобу чи елемента змісту. Її реалізація передбачає професійні дії викладача, який визначає дидактичну мету, добирає зміст і завдання, обирає засоби візуалізації, організовує відповідну діяльність здобувачів освіти та визначає способи оцінювання її результатів. Тому навіть теоретично обґрунтована дидактична умова може виявитися недостатньо дієвою, якщо викладач не має необхідної методичної підготовки, ресурсів часу, практичного досвіду та чітких критеріїв оцінювання результатів використання візуальних засобів. Це актуалізує проблему готовності викладача до цілеспрямованого створення й реалізації дидактичних умов візуалізації професійної підготовки майбутніх учителів.

Важливість такого аспекту опосередковано підтверджують результати опитування, наведені П. Мулесою та О. Семеніхіною. Серед чинників, що перешкоджають формуванню готовності здобувачів освіти до використання засобів віртуальної наочності, респонденти назвали недостатню кількість практичних занять із застосуванням таких засобів (52 %) та відсутність можливості застосовувати відповідні вміння під час

вивчення інших дисциплін (22 %) [9, с. 38]. Зазначені результати привертають увагу до організаційно-дидактичного аспекту проблеми, оскільки систематичність практичного застосування візуальних засобів і можливість перенесення набутих умінь у різні освітні контексти значною мірою залежать від способів організації навчання та педагогічної діяльності викладачів.

Аналіз проблеми здійснюємо переважно на матеріалі професійної підготовки майбутніх учителів математики, оскільки саме в цій галузі візуальна складова навчання має виразну предметну специфіку та достатньо широко представлена в наукових дослідженнях. Для математичної освіти візуалізація не обмежується ілюстративною функцією, а може виступати способом представлення, дослідження та перетворення математичних об'єктів і зв'язків між ними. Водночас окреслена проблема не обмежується конкретною предметною галуззю. Підготовка викладача до добору змісту, проєктування відповідних завдань, використання візуальних засобів, організації діяльності здобувачів освіти та оцінювання її результатів має загальнодидактичне значення. Це дає підстави розглядати готовність викладача до створення дидактичних умов візуалізації підготовки майбутніх учителів як самостійний об'єкт дослідження в дидактиці вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний масив досліджень присвячено візуалізації в професійній підготовці майбутніх учителів, особливо в межах методики навчання математики. О. Семеніхіна та М. Друшляк обґрунтували принцип когнітивної візуалізації [11], уточнили співвідношення понять «наочність» і «візуалізація» [1], дослідили візуально-інформаційну культуру майбутніх учителів та засоби її формування [3; 4]. П. Мулеса та О. Семеніхіна визначили педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до використання засобів віртуальної наочності [9]. Н. Лосєва та О. Горошко ввели в науковий обіг поняття візуальної субкомпетентності [8], а О. Горошко обґрунтував дидактичний цикл її формування засобами адитивних технологій [2].

Безпосередньо до проблеми створення умов для розвитку вмінь візуалізації наближається дослідження І. Ліпчевської, у якому розроблено модель дидактичної системи розвитку вмінь візуалізації навчальної інформації в учителів початкової школи та визначено організаційно-дидактичні умови її функціонування [7]. Водночас основний фокус цієї роботи, як і більшості наведених досліджень, зосереджено на результатах підготовки того, хто навчається: його знаннях, уміннях, компетентностях і способах їх формування. Натомість діяльність викладача як суб'єкта**,** який проєктує, добирає та реалізує відповідні дидактичні умови, залишається недостатньо концептуалізованою.

Окремі праці дають підстави вважати, що готовність викладача до такої діяльності не може розглядатися як апріорно сформована. Так, В. Дубовик і С. Рудницький серед проблем використання середовища GeoGebra в освітньому процесі зазначають недостатній рівень комп'ютерної грамотності та методичної підготовки до роботи з відповідними засобами, а також звертають увагу на скорочення аудиторного часу за збереження запланованих програмних результатів навчання [5, с. 34]. Ці положення актуалізують питання не лише доступності цифрових засобів, а й готовності викладача інтегрувати їх у дидактично обґрунтований спосіб.

Міжнародні дослідження також зміщують акцент від самого візуального засобу до професійних рішень педагога. A. Dreher і S. Kuntze встановили, що майбутні та практикуючі вчителі не завжди повною мірою усвідомлюють предметно-специфічну роль множинних репрезентацій, які за певного добору можуть не лише підтримувати розуміння, а й створювати додаткові труднощі [13]. M. Dockendorff і H. Solar показали, що залучення динамічних аплетів у дослідницькому, а не лише демонстраційному режимі впливає на уявлення майбутніх учителів про освітній потенціал динамічних репрезентацій [12]. Водночас результати узагальнення 41 дослідження, здійсненого J. Schoenherr, A. Strohmaier і S. Schukajlow, засвідчують позитивний вплив візуальних засобів на навчальні результати, але не підтверджують безумовної переваги технологічно опосередкованої візуалізації над аналоговою [15]. Отже, ефективність

візуалізації визначається не стільки самим інструментом, скільки доцільністю його добору та способом дидактичного застосування.

Таким чином, сучасна наукова література достатньо ґрунтовно висвітлює візуалізацію як засіб професійної підготовки майбутніх учителів, визначає умови формування відповідних умінь і компетентностей та розкриває дидактичний потенціал різних видів візуальних засобів. Водночас недостатньо дослідженим залишається інший бік цієї проблеми – готовність самого викладача закладу вищої освіти до проєктування та створення дидактичних умов, за яких візуалізація стає дієвим компонентом підготовки майбутнього вчителя**.** Саме ця наукова прогалина визначає спрямованість подальшого дослідження.

Мета статті – **о**бґрунтувати структуру готовності викладача закладу вищої педагогічної освіти до створення дидактичних умов використання візуалізації у професійній підготовці майбутніх учителів та визначити чинники, що ускладнюють їх реалізацію в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виявлена наукова прогалина дає підстави змістити дослідницький фокус із того, *які умови необхідні для візуальної підготовки майбутніх учителів*, на питання, *хто і яким чином ці умови створює*. У контексті освітнього процесу закладу вищої педагогічної освіти таким суб'єктом є насамперед викладач, від професійної готовності якого залежить не лише добір окремих візуальних засобів, а й системне включення візуальної діяльності до змісту, методів, організації та оцінювання навчання.

Дидактичні умови є обставинами освітнього процесу, що виникають унаслідок цілеспрямованого добору й конструювання елементів змісту, методів і форм навчання [6, с. 21]. Отже, принципово важливою їх характеристикою є цілеспрямованість: дидактична умова не є автоматичною властивістю освітнього середовища, а створюється, підтримується та коригується суб'єктами освітнього процесу відповідно до визначеної мети.

У цьому контексті необхідно розмежувати два різні рівні роботи з дидактичними умовами. Сформулювати й теоретично обґрунтувати умову – завдання дослідника; створити, реалізувати та підтримувати її в реальному освітньому процесі – професійне завдання викладача. Така відмінність є принциповою, оскільки, значна частина умов, представлених у педагогічних дослідженнях, фактично описує не обставини освітнього процесу, а завдання, які необхідно виконати для їх реалізації.

Для створення дидактичної умови викладачеві необхідно не лише знати про її доцільність, а й бути готовим перевести її з теоретичної конструкції у систему конкретних педагогічних рішень. Це передбачає здатність бачити відповідну умову як системну характеристику навчального процесу, планувати її реалізацію на рівні дисципліни, адаптувати зміст і завдання, добирати необхідні засоби, організовувати діяльність здобувачів освіти та оцінювати отримані результати. Саме сукупність таких професійних можливостей і становить зміст готовності викладача до створення дидактичних умов візуалізації професійної підготовки майбутніх учителів.

Ураховуючи зазначене, дидактичні умови доцільно розглядати не ізольовано, а як систему взаємопов'язаних педагогічних рішень, реалізація яких забезпечує послідовне включення візуалізації до професійної підготовки майбутніх учителів. Серед них першочергового значення набуває умова, пов'язана зі змістовим проєктуванням навчальної дисципліни.

1. Цілеспрямоване включення візуальної роботи до змісту навчальної дисципліни. Реалізація цієї умови передбачає, що викладач заздалегідь передбачає у змісті дисципліни систематичну роботу з різними способами представлення навчального об'єкта, його аналізу, інтерпретації, перетворення та створення здобувачами освіти. Йдеться не про епізодичне використання зображень, схем або готових моделей як ілюстративного доповнення до пояснення, а про включення візуальної діяльності до логіки засвоєння навчального матеріалу.

2. Забезпечення продуктивної роботи студентів із візуальними репрезентаціями. Тут важливо розмежувати демонстрацію та продуктивну **діяльність**. Студент

має не лише спостерігати за готовим аплетом, схемою чи моделлю, а створювати, змінювати, зіставляти та інтерпретувати візуальні репрезентації.

3. Забезпечення технологічної підтримки візуальної діяльності. Йдеться про доступність і педагогічно доцільне використання цифрових засобів, необхідних для створення та модифікації візуальних моделей.

4. Включення результатів візуальної діяльності до системи оцінювання. Якщо студент створює візуальні продукти, але вони не є об'єктом контролю, така діяльність залишатиметься факультативною.

Створення та підтримання зазначених дидактичних умов потребує від викладача не лише володіння окремими методичними прийомами чи цифровими інструментами. Воно передбачає здатність осмислювати дидактичну мету візуалізації, проєктувати відповідні умови на рівні навчальної дисципліни, добирати адекватні засоби й завдання, організовувати діяльність здобувачів освіти та оцінювати її результати**.** Отже, готовність викладача в цьому контексті не може зводитися до технічної обізнаності або методичної вправності; вона має комплексний характер і охоплює взаємопов'язані знання, уміння, мотиваційні установки та здатність до професійної рефлексії. З огляду на це структуру готовності викладача до створення дидактичних умов використання візуалізації у підготовці майбутніх учителів розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних складників, кожен із яких забезпечує певний етап і аспект цієї діяльності.

Виокремлення складників готовності викладача до створення дидактичних умов використання візуалізації здійснювалося на основі діяльнісного, функціонального та системного підходів до розуміння професійної готовності. Вихідним положенням було те, що така готовність має визначатися не загальним рівнем володіння викладачем візуальними чи цифровими засобами, а сукупністю професійних дій, необхідних для цілеспрямованого створення, реалізації та оцінювання дидактичних умов. Відповідно, структуру готовності визначено з урахуванням логіки професійної діяльності викладача: усвідомлення та методологічне осмислення дидактичної мети → предметно-дидактичне проєктування змісту і завдань → технологічне забезпечення візуальної діяльності → діагностування та оцінювання її результатів**.** Така логіка дала підстави виокремити методологічний, предметно-дидактичний, інструментально-технологічний і діагностичний складники готовності.

Методологічний складник. Він охоплює розуміння сутності дидактичних умов, їх функцій і місця в організації освітнього процесу, а також здатність розмежовувати дидактичну умову, метод, засіб, завдання та очікуваний результат. Це розмежування має принципове значення для практики: викладач, який ототожнює умову з окремим методичним прийомом, може обмежитися одноразовим проведенням заняття з використанням візуалізації, не забезпечуючи системності та наступності відповідної роботи. Натомість розуміння умови як цілеспрямовано створюваної характеристики освітнього процесу орієнтує викладача на її планування, реалізацію та підтримання впродовж вивчення дисципліни.

Практичним виявом сформованості цього складника є здатність відповісти на питання, що саме в курсі має бути забезпечено постійно, а що є разовою методичною дією. Наприклад, наявність у системі завдань таких, де той самий об'єкт подано в кількох формах, – це стан, який тримається весь семестр; проведення заняття із застосуванням програми динамічної математики – це дія, що відбувається одного разу.

Предметно-дидактичний складник. Це здатність виявити у змісті власної дисципліни матеріал із високим візуальним потенціалом і переструктурувати завдання під роботу з формами подання.

Тут потрібне саме предметне, а не загальнопедагогічне знання. Не всякий навчальний об'єкт однаково придатний для візуального опрацювання, і не всяка візуалізація є дидактично виправданою [10]. Теоретичною опорою слугує розрізнення R. Duval між обробкою, яка лишається в межах одного регістру подання, і конверсією, що задіює різні регістри [14]. Здатність студента аналізувати візуальний образ формується не там, де образ демонструють, а там, де є що з чим зіставляти. Отже,

викладач має вміти добирати об'єкти, які припускають щонайменше дві форми подання, і будувати завдання на перехід між ними. Корисним орієнтиром є перелік дій, через які описують роботу із зображенням: дібрати, побудувати, застосувати, витлумачити. Складність тут не технічна, а змістова: вона вимагає перегляду усталеної системи вправ, а не додавання до неї нових. Саме тому цей складник виявляється найбільш трудомістким.

Інструментально-технологічний складник – це володіння цифровим середовищем на рівні, достатньому для створення й модифікації візуальних моделей, а не лише для відтворення готових. Різниця між цими рівнями принципова. Викладач, який показує студентам готовий аплет, реалізує демонстраційний режим; викладач, який змінює параметри моделі за ходом обговорення або доручає студентам побудувати власну, реалізує режим продуктивний. Саме другий режим, за даними M. Dockendorff і H. Solar, змінює уявлення майбутніх учителів про роль динамічних репрезентацій [16].

Водночас цей складник не слід ототожнювати з готовністю загалом. Узагальнення багатьох досліджень [15] показало відсутність переваги технологічно опосередкованої візуалізації над аналоговою, а отже, володіння програмним засобом само собою не забезпечує дидактичного результату. Показово, що М. Друшляк, характеризуючи операційно-діяльнісний компонент візуально-інформаційної культури, зауважує: його сформованість інколи виявляється не в тому, щоб застосувати цифрові технології, а в тому, щоб утриматися від їх застосування там, де це недоцільно [4, с. 144].

Діагностичний складник – передбачає володіння критеріями оцінювання візуальних продуктів і наявність здатності вбудувати таке оцінювання в систему контролю дисципліни. Складник має два виміри. Перший – наявність самих критеріїв: за якими ознаками візуальна модель, створена студентом, вважається дидактично придатною. Тут потрібні щонайменше змістова коректність, структурна ясність, автономність моделі та відповідність віковим можливостям учнів. Другий вимір – місце оцінювання в системі контролю: якщо візуальний продукт не входить до переліку того, що оцінюється, студент виконуватиме відповідні завдання за залишковим принципом, а умова не працюватиме, попри формальну присутність завдань у програмі.

Зауважимо співвідношення складників. Інструментально-технологічний є найбільш очевидним і саме тому найчастіше підміняє собою решту: підвищення кваліфікації викладачів зазвичай зводиться до опанування нового програмного засобу. Проте засіб без переструктурованого змісту дає демонстрацію, а не візуальну підготовку.

Для конкретизації умов практичної реалізації візуалізації було проаналізовано чинники, які можуть обмежувати можливості викладача щодо їх створення та підтримання. Їх виокремлення здійснювалося урахуванням аналізу наукових джерел та логіки організації освітнього процесу у вищій школі**.** Критерієм віднесення певної обставини до чинників було її безпосереднє або опосередковане впливання на можливість викладача спроєктувати, реалізувати та підтримувати системну візуальну діяльність здобувачів освіти. За цим критерієм було виокремлено чотири взаємопов'язані групи чинників.

1. ***Організаційно-часовий*****: *невідповідність між обсягом програмного матеріалу та аудиторним часом.*** Скорочення аудиторних годин за незмінних програмних результатів навчання [5, с. 34] створює ситуацію, у якій викладач змушений обирати між повнотою викладу і глибиною опрацювання. Робота з формами подання потребує часу: зіставлення двох репрезентацій одного об'єкта триває довше, ніж виклад однієї з них. За браку часу першою скорочується саме ця робота, оскільки формально програмний матеріал вважається поданим.

2. ***Діяльнісно-методичний*****:** *переважання демонстраційного режиму над продуктивним.* Наведений вище показник – 52 % студентів як основний чинник називають незначну кількість практичних занять із застосуванням засобів візуалізації [9 с. 38] – свідчить, що засоби в освітньому процесі присутні, але переважно в руках викладача. Такий режим не формує здатності створювати власні візуальні моделі, бо студент лишається спостерігачем.

3. ***Змістово-дидактичний:*** *відсутність систем завдань, орієнтованих на зіставлення форм подання.* Наявні збірники вправ побудовані переважно за логікою обробки в межах одного регістру. Завдання на конверсію доводиться конструювати самостійно, що потребує часу й предметної роботи, для якої в межах поточного навантаження ресурсу зазвичай немає.

4. ***Контрольно-оцінювальний:*** *невключеність візуального продукту до системи контролю.* Якщо в робочій програмі дисципліни серед видів контролю немає жодного, який передбачав би створення й оцінювання візуальної моделі, відповідна робота лишається факультативною. Це найменш помітний, але найдієвіший обмежувач: він діє шляхом розподілу студентських зусиль.

На рівні окремої дисципліни доцільними видаються такі кроки. Точкове, а не суцільне переструктурування змісту: замість спроби охопити візуальною роботою весь курс – виокремлення двох-трьох тем, де форми подання об'єкта найбільш контрастні, і ґрунтовне опрацювання саме їх. Перенесення частини роботи в самостійну: побудова моделі як компонент індивідуального завдання, тоді як аудиторний час відводиться на обговорення й критику вже створених продуктів; такий розподіл водночас реалізує діагностичний складник. Явне включення візуального продукту до переліку об'єктів контролю – найпростіший за виконанням крок, який не потребує додаткового часу, але змінює розподіл студентських зусиль.

На рівні освітньої програми потрібне узгодження між дисциплінами: якщо вміння, сформовані в одному курсі, не мають застосування в інших, вони згасають – саме на це вказали 22 % опитаних студентів [9 с. 38]. Розв'язанням є домовленість кафедри про наскрізність, а не введення додаткового спецкурсу, який ізолює візуальну підготовку в межах однієї дисципліни.

Окремої уваги потребує підвищення кваліфікації викладацького складу. Якщо визнати, що інструментально-технологічний складник є лише одним із чотирьох, програми підвищення кваліфікації не можуть обмежуватися опануванням програмних засобів: вони мають охоплювати також роботу з категорією дидактичних умов, перегляд системи завдань власної дисципліни та розроблення критеріїв оцінювання візуальних продуктів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дидактичні умови використання візуалізації у підготовці майбутніх учителів в наявних дослідженнях описано як стан освітнього середовища, орієнтований на студента, тоді як суб'єкт створення цього стану залишається поза аналізом. Умова, для реалізації якої викладач не має підготовки, часу або критеріїв оцінювання, лишається деклараційною незалежно від коректності формулювання. Питання про готовність викладача до створення таких умов належить до предмета дидактики вищої школи.

Готовність викладача до створення дидактичних умов охоплює методологічний, предметно-дидактичний, інструментально-технологічний та діагностичний складники. Структуру виведено з переліку дій, які викладач має виконати для створення й утримання умови; мотиваційний вимір виступає передумовою готовності загалом, а не окремим складником. Ці складники не зводяться до цифрової компетентності: володіння програмним засобом є необхідною, але недостатньою передумовою, оскільки створення умови передбачає перебудову змісту дисципліни, а не введення нового інструмента.

Реалізацію дидактичних умов обмежують чотири групи чинників: невідповідність обсягу програмного матеріалу аудиторному часу; переважання демонстраційного режиму використання засобів над продуктивним; відсутність систем завдань на зіставлення форм подання навчального об'єкта; невключеність візуального продукту студента до системи контролю. Останній чинник є найменш помітним і водночас найдієвішим.

Подолання обмежень на рівні дисципліни передбачає точкове переструктурування змісту, перенесення побудови моделей у самостійну роботу з аудиторним обговоренням результатів та явне включення візуального продукту до об'єктів контролю; на рівні освітньої програми – узгодження наскрізності візуальної складової між дисциплінами; на рівні підвищення кваліфікації – вихід за межі суто інструментальної підготовки.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі формування готовності викладача закладу вищої освіти до створення дидактичних умов використання візуалізації у підготовці майбутніх учителів, розробленні критеріїв і показників її сформованості, а також діагностичного інструментарію для визначення рівнів готовності викладачів до проєктування та реалізації дидактичних умов.

Список використаних джерел

1. Бабич О., Семеніхіна О. До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація. *Фізико-математична освіта*. 2014. № 2 (3). С. 47–53.

2. Горошко О. Л. Використання адитивних технологій у процесі формування візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2026. № 1. С. 112–121. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2026-PP-1-112-121

3. Друшляк М. Засоби формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики (продовження). *Фізико-математична освіта.* 2021. Т. 32. № 6. С. 23–28. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-032-6-004

4. Друшляк М. Г. Сутність та структура візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2021. № 1 (21). С. 141–146. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-1-21-16

5. Дубовик В., Рудницький С. Візуалізація навчального матеріалу в процесі підготовки майбутніх учителів математики засобами середовища GeoGebra. *Фізико-математична освіта.* 2022. Т. 34. № 2. С. 33–37. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-034-2-005

6. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.

7. Ліпчевська І. Л. Теоретичні основи розвитку вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи: дис. … д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 320 с.

8. Лосєва Н. М., Горошко О. Л. Педагогічна діяльність викладачів університетів у контексті формування та оцінювання візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя).* 2025. № 1. С. 178–187. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-1-178-187

9. Мулеса П., Семеніхіна О. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів математики та інформатики до використання засобів віртуальної наочності у професійній діяльності. *Фізико-математична освіта*. 2023. Т. 38. № 2. С. 37–42. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-2-006

10. Семеніхіна О. В. Професійна готовність майбутнього вчителя математики до використання програм динамічної математики: теоретико-методичні аспекти: монографія. Суми: ВВП «Мрія», 2016. 268 с.

11. Семеніхіна О. В., Друшляк М. Г. Принцип когнітивної візуалізації і його використання у навчанні математики. *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 3 (13). С. 136–140.

12. Dockendorff M., Solar H. ICT integration in mathematics initial teacher training and its impact on visualization: the case of GeoGebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology.* 2018. Vol. 49. No. 1. P. 66–84. DOI: https://doi.org/10.1080/0020739X.2017.1341060

13. Dreher A., Kuntze S. Teachers' professional knowledge and noticing: The case of multiple representations in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics.* 2015. Vol. 88. No. 1. P. 89–114. DOI: https://doi.org/10.1007/s10649-014-9577-8

14. Duval R. Understanding the Mathematical Way of Thinking – The Registers of Semiotic Representations. Cham: Springer, 2017. 205 p. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-56910-9

15. Schoenherr J., Strohmaier A. R., Schukajlow S. Learning with visualizations helps: A meta-analysis of visualization interventions in mathematics education. *Educational Research Review*. 2024. Vol. 45. Article 100639. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100639

References

1. Babych, O., & Semenikhina, O. (2014). Do pytannia pro spivvidnoshennia poniat naochnist i vizualizatsiia [On the relationship between the concepts of clarity and visualization]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 2 (3), 47–53 [in Ukrainian].

2. Horoshko, O. L. (2026). Vykorystannia adytyvnykh tekhnolohii u protsesi formuvannia vizualnoi subkompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky [Use of additive technologies in developing the visual subcompetence of future mathematics teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-*

pedahohichni nauky» – Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research». Nizhyn Mykola Gogol State University, 1, 112–121 https://doi.org/10.31654/2663-4902-2026-PP-1-112-121 [in Ukrainian].

3. Drushliak, M. (2021). Zasoby formuvannia vizualno-informatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky (prodovzhennia) [Means of forming the visual and information culture of pre-service mathematics and computer science teachers (continuation)]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education,* 32 (6), 23–28. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-032-6-004 [in Ukrainian].

4. Drushliak, M. H. (2021). Sutnist ta struktura vizualno-informatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky [The essence and structure of the visual and information culture of pre-service mathematics and computer science teachers]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia» – Bulletin of Alfred Nobel University. Series «Pedagogy and Psychology»,* 1 (21), 141–146. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-1-21-16 [in Ukrainian].

5. Dubovyk, V., & Rudnytskyi, S. (2022). Using GeoGebra environment to visualize educational material in the process of training pre-service mathematics teachers. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education,* 34 (2), 33–37. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-034-2-005 [in Ukrainian].

6. Lytvyn, A. V. (2014). Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» [Methodological foundations of the concept of «pedagogical conditions»]. Lviv: SPOLOM [in Ukrainian].

7. Lipchevska, I. L. (2023). Teoretychni osnovy rozvytku vmin vizualizatsii navchalnoi informatsii vchyteliv pochatkovoi shkoly [Theoretical foundations of developing primary school teachers' skills of visualizing educational information]. *PhD thesis.* Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

8. Losyeva, N. M., & Horoshko, O. L. (2025). Pedahohichna diialnist vykladachiv universytetiv u konteksti formuvannia ta otsiniuvannia vizualnoi subkompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky [Pedagogical activity of university teachers in forming and assessing the visual subcompetence of future mathematics teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky» – Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research». Nizhyn Mykola Gogol State University,* 1, 178–187. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-1-178-187 [in Ukrainian].

9. Mulesa, P., & Semenikhina, O. (2023). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky do vykorystannia zasobiv virtualnoi naochnosti u profesiinii diialnosti [Pedagogical conditions for preparing future mathematics and computer science teachers for the usage of virtual clarity tools in professional activities]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education,* 38 (2), 37–42. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-2-006 [in Ukrainian].

10. Semenikhina, O. V. (2016). Profesiina hotovnist maibutnoho vchytelia matematyky do vykorystannia prohram dynamichnoi matematyky: teoretyko-metodychni aspekty [Professional readiness of the future mathematics teacher to use dynamic mathematics programs: theoretical and methodological aspects]. Sumy: VVP «Mriia» [in Ukrainian].

11. Semenikhina, O. V., & Drushliak, M. H. (2017). Pryntsyp kohnityvnoi vizualizatsii i yoho vykorystannia u navchanni matematyky [The principle of cognitive visualization and its use in teaching mathematics]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education,* 3 (13), 136–140 [in Ukrainian].

12. Dockendorff, M., & Solar, H. (2018). ICT integration in mathematics initial teacher training and its impact on visualization: the case of GeoGebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49 (1), 66–84. https://doi.org/10.1080/0020739X.2017.1341060 [in English].

13. Dreher, A., & Kuntze, S. (2015). Teachers' professional knowledge and noticing: The case of multiple representations in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 88 (1), 89–114. https://doi.org/10.1007/s10649-014-9577-8 [in English].

14. Duval, R. (2017). Understanding the mathematical way of thinking – The registers of semiotic representations. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56910-9 [in English].

15. Schoenherr, J., Strohmaier, A. R., & Schukajlow, S. (2024). Learning with visualizations helps: A meta-analysis of visualization interventions in mathematics education. *Educational Research Review*, 45, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100639 [in English].

Novhorodska Y.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education, Psychology and Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
novhorodska.yh@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0000-8273-9738

READINESS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION LECTURER TO CREATING DIDACTIC CONDITIONS FOR THE USE OF VISUALIZATION IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Relevance of the study *is determined by the increasing role of visualization in the professional training of future teachers and the need to ensure the pedagogically appropriate use of visual and digital tools in the educational process. The effectiveness of didactic conditions identified in the scientific literature depends on lecturers' readiness to purposefully design, create, implement, and evaluate them.*

The aim of the study *is to substantiate the structure of higher education lecturers' readiness to create didactic conditions for the use of visualization in the professional training of future teachers and to identify factors that hinder their implementation.*

Methodology. *The study employed analysis, systematization, and generalization of scientific literature on visualization, teacher education, and higher education didactics; comparative analysis of approaches to defining didactic conditions and lecturers' professional readiness; structural and logical analysis to identify the components of readiness and relationships between them; and theoretical modeling to substantiate its structure. Findings from previous empirical studies were generalized to identify factors limiting the systematic use of visualization in teacher education.*

Results and conclusions. *Didactic conditions are interpreted as purposefully created characteristics of the educational process that require active professional involvement of the lecturer. Four interrelated conditions for the effective use of visualization are identified: purposeful integration of visual activities into course content; provision of productive student work with visual representations; technological support for visual activities; and inclusion of visual products in assessment. The structure of lecturers' readiness comprises* ***methodological, subject-didactic, technological, and diagnostic components.*** *The study demonstrates that such readiness cannot be reduced to digital competence. It involves the ability to design an educational process in which visualization performs not only an illustrative but also cognitive, exploratory, and productive function. Key barriers include limited instructional time, the predominance of demonstration over productive student activity, insufficient tasks involving the transformation and comparison of representations, and the exclusion of visual products from assessment.*

Practical significance. *The proposed structure can be used to improve lecturers' professional development, redesign course content and learning tasks, develop criteria and diagnostic tools for assessing lecturers' readiness, and ensure continuity of visualization across educational programmes. Further research should focus on empirical validation of the proposed structure and determination of levels of lecturers' readiness.*

Keywords: visualization, professional training, future teachers, higher education lecturer, didactic conditions, lecturer readiness, visual representations, digital tools, higher education didactics.

Отримано редколегією / Received: *21.08.2026*
Прорецензовано / Revised: *31.08.2026*
Опубліковано / Published: *30.09.2026*

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 373.5.092.313(430)
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-190-198

Волик В. В.
здобувач ІІІ рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
v.volyk@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-0680-3226

АТРИБУТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДЕЛІ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ШКІЛЬНИХ СИСТЕМАХ ФЕДЕРАЛЬНИХ ЗЕМЕЛЬ НІМЕЧЧИНИ

У статті подано аналіз тлумачень «моделі», «моделювання», виявлено атрибутивні характеристики проєктної технології навчання в Німеччині для побудови відповідної моделі для шкільної системи України. В процесі дослідження автор використав такі методи дослідження як аналіз, співставлення, абстрагування, синтез і моделювання. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що час – одна з важливих атрибутивних характеристик моделі проєктної технології. Доведено, що найбільш структуровано подані атрибутивні характеристики моделі проєктної технології в Баварії, зокрема, де проєктна технологія застосовується в рамках обов'язкового предмета з професійної орієнтації. Обґрунтовано, що ця модель не є репрезентативною для всієї Німеччини, проте, може ефективно використовуватися для імплементації в старших класах шкільної системи України.
Ключові слова: модель, моделювання, абстрагування, побудова моделі, формалізація, атрибутивні характеристики, проєктна технологія навчання, шкільні системи федеральних земель.

Постановка проблеми. Освітні системи унітарних держав характеризуються структурованим і централізованим підходом до організації освіти, де всі регіони, здебільшого, виконують програми, закладені центральним міністерством освіти. Водночас, така держава-федерація як Німеччина має одне федеральне Міністерство освіти, до сфери відповідальності якого входять засадничі завдання та сфера наукових досліджень. Відповідно, кожна адміністративна одиниця – федеральна земля – має своє власне міністерство освіти і самостійно визначає освітню політику. Для опису *моделі проєктної технології* у шкільних системах федеральних земель Німеччини постає завдання аналізу кожної системи окремо та зведення інформації до спільних атрибутивних характеристик. Перед тим як описати таку модель слід розглянути поняття «модель» та «моделювання» з фахової літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика моделювання та побудова моделей займає своє окреме місце в педагогічній та методичній літературі, вона ставала предметом досліджень багатьох науковців як в Україні, так і за кордоном. Теоретичним та практичним питанням моделювання в педагогічних та освітніх науках присвячували, серед інших, свої дослідження Воровка М. І. [3], Опачко М. В. [7], Лодатко Є. О. [6], Лупаренко Л. А. [12], Харбатович С. В. [15], Столяренко О. В. [13], Осадчий І. Г. [8], Єжова О. В. [5], Першукова О. О. [9], Слободянюк О. М. [10], Гуменюк Т. Б. [4] та інші. Водночас, є ціла плеяда науковців, які присвячували свої

дослідження *проєктній технології* як в Україні, так і за кордоном. За словами Т. Бєляєвої, в Університетській школі Дрездена навчання відбувається лише в проєктах і «класичного уроку … немає» [1]. При цьому важливо звернути увагу на той факт, що такий підхід до навчання є інноваційним «для Дрездена та всієї Німеччини» [1], і такий підхід до навчання є винятком, а не сталою практикою в шкільних системах федеральних земель. З врахуванням статистики наявності шкіл, де є старші класи (10-12/13 класи, здебільшого «гімназії») в Німеччині, автор статті наголошує на відсутності таких ґрунтовних досліджень в Україні. Пошуки опису і побудови *моделі проєктної технології* українськими дослідниками в старшій школі Німеччині, і тим більше, її атрибутивних характеристик, не дали результатів, що дає автору широке поле для дослідження даної проблематики.

Мета статті. Метою дослідження є побудова з точки зору автора «формалізованої» моделі проєктної технології у шкільних системах, опис її основних атрибутивних характеристик і перевірка відповідності даної моделі в кожній із шкільних систем федеральних земель Німеччини на предмет обов'язкового курсу програми старших класів у постановах «Про гімназійні старші класи» відповідних міністерств. Методи дослідження в статті: аналіз, співставлення, абстрагування, синтез і моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для побудови *моделі проєктної технології у шкільних системах федеральних земель Німеччини* на першому етапі варто звернутися до наявної довідникової літератури та словників, щоб визначити поняття, суть і зміст терміну «*модель*».

Великий тлумачний словник сучасної української мови подає термін «*модель*» як «3. Зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт. 6. Уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник».» Окрім того, термін «*моделювання*» подається як «Дослідження яких-небудь об'єктів, систем, явищ, процесів шляхом побудови і вивчення їх моделей», а «*моделювати*», за тим же словником, означає «Досліджувати (дослідити) щонебудь (які-небудь об'єкти, системи, явища, процеси) через побудову і вивчення їх моделей.» [2, с. 683]. Наприклад, Словник базових понять з курсу «Педагогіка» подає «*моделювання*» як «метод наукового пошуку, який ґрунтується на побудові і дослідженні моделей, як засобу вивчення явищ і процесів» і «процес творчого відтворення тільки істотних властивостей моделі як оригіналу, у якості якого виступає педагогічний досвід і науково обґрунтовані змістовні орієнтири». Водночас, за тим же словником «Модель педагогічна – зображення або опис певного педагогічного явища чи процесу, що досліджуються як їх аналог» [11, с. 52]. При цьому побудова моделей або моделювання тісто пов'язані з процесом *абстрагування*, який за тим же словником «має два ступені: 1) виділення найважливішого у явищах і встановлення факту незалежності чи дуже незначної залежності досліджуваних явищ, на яку можна не зважати, від певних факторів; 2) реалізація можливостей абстрагування, тобто один об'єкт замінюється іншим, простішим, який виступає як «*модель*» першого [11, с. 3]. Філософський енциклопедичний словник подає «*модель*» від лат. «modus» – «міра» [14, с. 391]. При цьому «*модель*» подається як «аналог (графік, схема…, структура) певного об'єкта (оригіналу)», «замінник, представник оригіналу у пізнанні», «предметна, знакова чи мислена (уявна) система, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання (оригіналу)» [14, с. 391]. При цьому «*моделювання*» подається у згаданому вище словнику як «науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання … через дослідження їхніх моделей – … мислених систем, що … імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів». Слід звернути увагу на те, що «процес моделювання відзначається складною структурою і включає такі основні етапи: постановка проблеми, побудова моделі, її дослідження, екстраполяція отриманих результатів на оригінал» [14, с. 392].

Для повноти розуміння поставленого завдання перед дослідником варто звернути увагу на дослідження українських педагогів. Так, Лодатко Є. О. теоретично обґрунтовує моделі та процес моделювання через *формалізацію* складних систем або таких систем, які потрібно подати в спрощеному вигляді [6, с. 44]. І додає, що «при *формалізації* складних систем намагаються обмежуватися добором тих характеристик, які зручні для кількісного оцінювання, оскільки це спрощує з'ясування тенденцій поведінки системи та її реакцій на зміну параметрів окремих характеристик. Результати формалізації зазвичай називають *моделями*» [6, с. 44]. Крім того, дослідник звертає увагу на *атрибутивні характеристики*, до яких першою чергою слід віднести: 1) структуру (системи); 2) зміст (діяльності); 3) механізми управління; 4) процеси (взаємодії) [6, с. 47-48]. Тобто, в процесі даного дослідження варто застосовувати дані характеристики для пошуку та побудови моделі для подальших досліджень.

Враховуючи теоретичні відомості зі словників, варто, в якості висновків, сформулювати завдання для дослідника: 1. Побудувати уявне «зображення», структуру або ж опис моделі проєктної технології в Німеччині на розсуд автора через призму «*пізнання системи*»; 2. Виділити лише найважливіші риси, ознаки, характеристики системи проєктної технології в Німеччині; 3. Порівняти і, таким чином, вивчити основні ознаки, компоненти, характеристики моделей проєктної технології у шкільних системах федеральних земель Німеччини.

У своїй роботі К. Фрай зазначає, що «наявний час в проєктному методі відіграє важливу роль» і мотивує своє твердження «загальною і особливою причинами» для «виділення часу» [18, с. 146]. Отже, першою атрибутивною характеристикою для проєктної роботи в школі є спеціально **виділені години в навчальному плані**. Подальший пошук автора приніс очікувані результати в освітній системі федеральної землі Баварія, якій дослідник присвячував свої попередні дослідження. Так, першим прикладом підтвердження проведення системної роботи для забезпечення функціонування проєктної технології навчання є опублікована в травні 2022 року Баварським земельним міністерством освіти і науки Постанова «Проєктний семінар для професійної орієнтації в 11 класі дев'ятирічної (з 5 по 13 класи) гімназії» [17]. Для моделювання проєктної технології навчання в Німеччині не обов'язково моделювати власну модель, а обрати для аналізу та порівняння і синтезувати її основні характеристики на основі вище згаданої шкільної системи. Виходячи з вищезазначеного, можемо виділити наступні компоненти:

Час (1) – для проєктної роботи виділений час у навчальному плані. Зокрема, «Предмети з 5 по 11 класи для природничо-технологічної гімназії» [16, с. 38] у федеральній землі Баварія подають кількість годин на тиждень з усіх предметів, з якого бачимо, що в рамках загальної концепції професійної орієнтації, прийнятої для всіх гімназій, «Модуль професійної орієнтації» (0,5 годин/тиждень) і «Проєктний семінар з професійної орієнтації» (2 години/тиждень) є *обов'язковими предметами* в школі.

Таблиця 1

Предмети з 5 по 11 класи для природничо-технологічної гімназії у федеральній землі Баварія із зазначенням годин на тиждень [16, с. 38]

	Класи (годин/тиждень)						
1	2						
Обов'язкові предмети	5	6	7	8	9	10	11
Релігієзнавство/Етика/Основи ісламу	2	2	2	2	2	2	2
Німецька мова	5	4	4	4	3	3	3
Англійська / Французька / Латинська мови (в залежності від першої/другої іноземної мови)	5	4	4	3	3	3	3
Англійська / Французька / Латинська мови (в залежності від першої/другої іноземної мови)	-	4	4	4	3	3	3
Математика	4	4	4	3	4	3	3
Інформатика	-	-	-	-	2	2	2
Фізика	-	-	-	2	2	2	2

Продовження таблиці 1

1	2						
Хімія	-	-	-	2	2	2	2
Біологія	-	-	-	2	2	2	-
Природа і техніка	3	3	2	-	-	-	-
Профільний урок (використовується для більш поглибленого вивчення хімії і фізики)	-	-	-	2	2	2	1
Історія	-	2	2	2	2	1	1
Політика і суспільство	-	-	-	-	-	1	2
Географія	2	-	2	-	-	2	2
Економіка і право	-	-	-	-	-	2	2
Мистецтво (в 11-му класі мистецтво або музика за вибором)	2	2	2	1	1	1	2
Музика (в 11-му класі музика або мистецтво за вибором)	2	2	2	1	1	1	
Спорт (про перерозподіл 2 або 3 годин на тиждень – самостійне рішення гімназії)	2	2	2	2	2	2	2
	3						
Обов'язкові уроки для поглиблених / додаткових занять	3			-	-	-	-
Модуль професійної орієнтації	-	-	-	-	0,5	-	-
Проєктний семінар з професійної орієнтації	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**2**
Разом	30 (+1/+2)			30	31,5	34	34
Добровільні уроки для поглиблених / додаткових занять	6						

З чого виділяємо саме окрему атрибутивну характеристику **обов'язкового предмета (2)** в навчальному плані. **Вільний вибір (3)** предмета, в рамках якого відбувається проєктна робота або ж **міждисциплінарний проєкт (4)**. Обов'язкова **співпраця з одним або багатьма зовнішніми партнерами (5)** є однією з атрибутивних ознак моделі проєктної технології навчання в Баварії. Крім того, **документування (6)** індивідуальних досягнень в проєкті є обов'язковим в процесі реалізації проєктної роботи. Школа видає кожному учневі **сертифікат (7)** з відповідною **оцінкою (8)** проєктної роботи. «**Вчителі**, відповідальні за проєктний семінар, повинні мати відповідну **кваліфікацію (9)** для викладання профільного предмета…», з яким пов'язана тематика проєктної роботи [17].

Таблиця 2

Зразок формуляру для подання заявки на проведення проєктного семінару в шкільній системі федеральної землі Баварія [19]

Вчитель: … **Профільний предмет: …** **Тема проєкту: …**
Короткий опис проєкту (з врахуванням методів проєктного менеджменту):
Реалізація професійної орієнтації:
Можливі спеціальності (подальшого навчання у ЗВО) або професійні сфери (щонайменше 3):
Вид і кількість оцінювання досягнень:
Можливі зовнішні партнери і їхня роль в проєкті:
Попередньо необхідні матеріальні і фінансові ресурси:
Передумови / необхідні знання мов:
_____ _____ Підпис Вчителя Підпис директора школи

Так, за Є. Лодатком [6, с. 47–48] звертаємо увагу на наступні *атрибутивні характеристики* моделі проєктної технології навчання:

– **структура (системи)**: міністерство – школа (гімназія) – керівництво шкіл (гімназій) – вчителі – учні – зовнішні партнери;

– **зміст (діяльності):**

– «проведення проєкту з рамкової теми профільного предмету спільно з одним або багатьма зовнішніми партнерами…;

– основні методи проєктного менеджменту, напр. формулювання мети, аналіз стейкхолдерів, структура проєкту, управління ризиками, розподіл ролей, планування проміжних кроків, іноді, з використанням програмного забезпечення з проєктного менеджменту;

– шляхи комунікації і критерії успішної комунікації…;

– самооцінка і оцінка інших на основі ознак / моделей особистості…;

– співбесіда – зворотній зв'язок з вчителем;

– стилі управління, напр. кооперативний стиль управління;

– динамічні групові процеси, напр. етапи розвитку команди;

– ознайомлення з реальністю і багатогранністю світу професій…;

– критерії вибору спеціальностей або освітніх траєкторій, напр. сильні сторони, інтереси, вимоги…;

– портфоліо, як правило, електронні» [19];

– **механізми управління:** щодо механізмів управління кожен проєкт залежить від специфічних особливостей кожного з них та відповідної ієрархічної структури. В контексті проєктної роботи вчитель більше виступає не керівником, а, швидше, супроводжуючою особою, порадником, наставником, ментором. «Класичні» механізми управління можливі в даному контексті лише в парі «вчитель – керівник школи», де останній, за описаною вище моделлю виконує свою роботу згідно з посадовими обов'язками;

– **процеси (взаємодії):** «школярі ...

– реалізують проєкт із залученням світу професій (зовнішні партнери). При цьому продовжують процес професійної орієнтації;

– застосовують основні методі проєктного менеджменту з орієнтацією на результат;

– здійснюють комунікацію в проєкті в рамках їхніх завдань відповідно до адресатів і ситуації в усній і письмовій формі;

– рефлексують щодо власної ролі в проєктній роботі також за допомогою моделей особистості. При цьому вони виявляють важливість своїх сильних сторін для певних професійних сфер діяльності та отримують нові орієнтири…, особливо, щодо своїх побажань щодо навчання і професійної діяльності;

– аналізують групові динамічні процеси під час впровадження проєктної роботи. При цьому вони рефлексують щодо стилів управління і, відповідно, розробляють стратегії рішень у випадку виникнення конфліктів;

– також в рамках проєктної роботи рефлексують щодо реальності світу професій, а також різноманітні процеси професійного становлення, серед іншого, під час зустрічей з представниками відповідних професій. При цьому ми усвідомлюємо, що шкільні і професійні кваліфікації так само необхідні як і готовність до навчання протягом усього життя;

– з досвіду проєктну уточнюють для себе особисто найбільш близькі спеціальності або освітні траєкторії;

– документують особистий внесок в проєкт, а також постійний процес професійної орієнтації у формі портфоліо» [19].

Варто зазначити, що атрибутивні характеристики на основі освітньої системи федеральної землі Баварія **(час (1), обов'язковий предмет (2), вільний вибір (3) предмета, міждисциплінарний проєкт (4), співпраця з зовнішніми партнерами (5), документування (6), сертифікат (7), оцінка (8), кваліфікація вчителів (9)** в процесі пошуку автором в решті земель не дали таких самих результатів. Автор проаналізував шкільне законодавство, постанови «Про старші класи та вимоги до отримання атестату зрілості» відповідних міністерств» на предмет обов'язкового або вибіркового курсу програми. При цьому варто зазначити, що в тих федеральних

землях, де проєктна технологія навчання є вибірковою або відсутньою, потрібно здійснювати пошук в кожній окремій школі, що означає відсутність типової моделі для всієї землі. Ці моделі, в залежності від присутності/відсутності вказаних вище атрибутивних характеристик будуть відрізнятися одна від одної. Так, в 6 землях (таких як Північний Рейн-Вестфалія, Нижня Саксонія, Бремен тощо) є ***проєктні курси***, ***профільні семінари*** або ж ***семінарські предмети***, в рамках яких може відбуватися проєктна робота, в той час як в інших 10 землях проєктна робота існує виключно добровільно або за внутрішнім рішенням школи.

Отже, ми бачимо, що модель проєктної технології в Баварії наразі є **унікальною** для Німеччини з точки зору обов'язкового курсу в програмі старших класів. За сукупністю нормативних, організаційних та дидактичних критеріїв така модель є найбільш комплексною і поширюється на всю шкільну систему та може слугувати моделлю-прикладом для трансферу окремих її елементів в систему освіти України. При цьому необхідно враховувати нормативну базу і організаційний контекст української профільної середньої освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши джерельну базу автор дійшов висновку, що найбільш повною для опису з точки зору *законодавства, управління і дидактики* є модель проєктної технології навчання федеральної землі Баварія. Водночас, в інших федеральних землях Німеччини така технологія навчання представлена або у вигляді *проєктних курсів*, *профільних семінарів* або ж *семінарських предметів*, де проєктна робота може бути або частиною, або повністю заміняти вище згадані курси. В решті федеральних земель проєктна технологія навчання існує, але, швидше, є добровільною на рівні окремо взятої школи, класу або ж групи учнів. На думку автора, для виявлення типовості та поширеності (а також необхідності її коригування) такої моделі по всій Німеччині слід свої подальші дослідження зосередити на тих пропозиціях окремих шкіл федеральних земель, де проєктна технологія є не обов'язковою на законодавчому рівні, проте отримує свою реалізацію в рамках навчальних планів закладів середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Без домашніх завдань та з проєктним навчанням упродовж року: як працює «школа майбутнього» в Німеччині. *Нова Українська школа.* 2025. URL: https://nus.org.ua/2025/01/04/bez-domashnih-zavdan-ta-z-proyektnym-navchannyam-uprodovzh-roku/ (дата звернення: 15.07.2026).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Воровка М. Моделювання педагогічних систем: методологічний і критеріальний аспекти. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. Вип. 11 (39). С. 520–528. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-11(39)-520-528
4. Гуменюк Т. Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2010. Вип. 7. С. 66–72. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/cb1f6082-2b1a-416d-962c-14cdfca4f64e/content (дата звернення: 15.07.2026).
5. Єжова О. В. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2014. Вип. 5. С. 202–206. URL: https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/article/download/507/484 (дата звернення: 15.07.2026).
6. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання : монографія. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2023. 206 с.
7. Опачко М. Моделювання у змісті підготовки педагога: теоретичний аспект. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2015. 1 (6). С. 313–318. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/handle/lib/69224 (дата звернення: 15.07.2026).
8. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2016. № 1 (28). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969 (дата звернення: 15.07.2026).
9. Першукова О. О. Методологічна модель порівняльно-педагогічного дослідження тенденцій розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. *Порівняльно педагогічні студії.* 2016. 2 (28). С. 5–15. DOI: https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2016.112861
10. Слободянюк О. М. Педагогічна модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015.

№ 5. С. 146–151. URL: https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1841/1841 (дата звернення: 15.07.2026).

11. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / уклад. О. Є. Антонова. 2-ге вид., допов. і перероб. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.

12. Спірін О. М., Іванова С. М., Яцишин А. В., Лупаренко Л. А., Дудко А. Ф., Кільченко А. В. Модель використання відкритих електронних науково-освітніх систем для розвитку інформаційно-дослідницької компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. 3 (77). С. 302-323. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3985

13. Столяренко О.В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навч.-метод. посіб. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 196 с.

14. Філософський енциклопедичний словник / голова редкол. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

15. Харбатович С. В. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* 2012. Вип. 96. С. 184–188. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/cb1f6082-2b1a-416d-962c-14cdfca4f64e/content (дата звернення: 15.07.2026).

16. Bayerisches Staatsministerium der Justiz. (2007). Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung – GSO). URL: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayGSO).

17. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über das Projekt-Seminar zur beruflichen Orientierung in Jahrgangsstufe 11 des neunjährigen Gymnasiums vom 17. Mai 2022 (BayMBl. Nr. 338). URL: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2235_1_1_1_K_13049.

18. Frey K. Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun (7th ed.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag. 1996.

19. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. *Das Projekt-Seminar zur beruflichen Orientierung (P-Seminar im neunjährigen Gymnasium).* URL: https://www.isb.bayern.de/schularten/gymnasium/oberstufe/p-seminar/.

References

1. Nova Ukrainska Shkola. (2025). Bez domashnikh zavdan ta z proiektnym navchanniam uprodovzh roku: yak pratsiuie “shkola maibutnoho” v Nimechchyni [Without Homework and with Project Learning during the Year: how the “School of the Future” Works in Germany]. URL: https://nus.org.ua/2025/01/04/bez-domashnih-zavdan-ta-z-proyektnym-navchannyam-uprodovzh-roku/ [in Ukrainian].

2. Busel, V. T. (Ed.). (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. Kyiv; Irpin: VTF “Perun” [in Ukrainian].

3. Vorovka, M. (2024). Modeliuvannia pedahohichnykh system: metodolohichnyi i kryterialnyi aspekty. [Modelling of Pedagogical Systems: Methodological and Criterial Aspects]. *Nauka i tekhnika sohodni – Technic and Science today*, 11(39), 520–528. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-11(39)-520-528 [in Ukrainian].

4. Humeniuk, T. B. (2010). Modeliuvannia v pedahohichnii diialnosti [Modelling in Pedagogical Activity]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 13. Problemy trudovoi ta profesiinoi pidhotovky – Scientific Journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 13. Problems of Labor and Vocational Training*. 7, 66–72. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/cb1f6082-2b1a-416d-962c-14cdfca4f64e/content [in Ukrainian].

5. Yezhova, O. V. (2014). Klasyfikatsiia modelei v pedahohichnykh doslidzhenniakh [Classification of Models in Pedagogical Research]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity – Scientific Notes. Series: Problems of Methods in Physics-Mathematics and Technological Education*, 5, 202–206. URL: https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/article/download/507/484 [in Ukrainian].

6. Lodatko, Ye. O. (2023). Pedahohichne modeliuvannia: Monohrafiia [Pedagogical Modelling: a monograph]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

7. Opachko, M. (2015). Modeliuvannia u zmisti pidhotovky pedahoha: teoretychnyi aspekt [Modeling in the Content of Teacher Training: Theoretical Aspect]. *Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti – Pedagogical Innovations in Professional Education*, 1(6), 313–318. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/handle/lib/69224 [in Ukrainian].

8. Osadchyi, I. H. (2016). Pedahohichne modeliuvannia: shcho vazhlyvo znaty pedahohu? [Pedagogical Modeling: What Is Important for a Pedagogue to Know?] *Narodna osvita: elektronne naukove fakhove vydannia – Public Education: Electronic Scientific Professional Journal*, 1(28). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969 [in Ukrainian].

9. Pershukova, O. O. (2016). Metodolohichna model porivnialno-pedahohichnoho doslidzhennia tendentsii rozvytku bahatomovnoi osvity shkoliariv u krainakh Zakhidnoi Yevropy [Methodological Model of a Comparative Pedagogical Study of Trends in the Development of Multilingual Education of Schoolchildren in Western European Countries]. *Porizvialno pedahohichni studii – Comparative Pedagogical Studies*, 2(28), 5–15. https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2016.112861 [in Ukrainian].

10. Slobodianiuk, O. M. (2015). Pedahohichna model formuvannia profesiino-etychnoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv ["Pedagogical Model of Forming the Professional-Ethical Competence of Future Managers]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu – Bulletin of the Vinnytsia Polytechnic Institute*, 5, 146–151. URL: https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1841/1841 [in Ukrainian].

11. Antonova, O. Ye. (Ed.) (2014). Slovnyk bazovykh poniat z kursu "Pedahohika" [Dictionary of Basic Terms in the Course "Pedagogy"] (2nd ed., revised and expanded). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

12. Spirin, O. M., Ivanova, S. M., Yatsyshyn, A. V., Luparenko, L. A., Dudko, A. F., & Kilchenko, A. V. (2020). Model vykorystannia vidkrytykh elektronnykh naukovo-osvitnikh system dlia rozvytku informatsiino-doslidnytskoi kompetentnosti naukovykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [A Model for the Use of Open Electronic Scientific and Educational Systems for Developing the Information-Research Competence of Scientific and Academic Staff]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 3(77), 302–323. https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3985 [in Ukrainian].

13. Stoliarenko, O. V. (2015). Modeliuvannia pedahohichnoi diialnosti u pidhotovtsi fakhivtsia: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Modeling of Pedagogical Activity in Specialist Training: Instructional and Methodological Manual]. Vinnytsia: Nilan-LTD [in Ukrainian].

14. Shynkaruk, V. I. (Ed.). (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].

15. Kharbatovych, S. V. (2012). Teoretychni aspekty modeliuvannia yak metodu naukovoho doslidzhennia [Theoretical Aspects of Modeling as a Method of Scientific Research]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University*, 96, 184–188. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/cb1f6082-2b1a-416d-962c-14cdfca4f64e/content [in Ukrainian].

16. Bayerisches Staatsministerium der Justiz. (2007). Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung – GSO). URL: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayGSO).

17. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über das Projekt-Seminar zur beruflichen Orientierung in Jahrgangsstufe 11 des neunjährigen Gymnasiums vom 17. Mai 2022 (BayMBl. Nr. 338). URL: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2235_1_1_1_K_13049.

18. Frey, K. (1996). Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun (7th ed.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

19. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2026). Das Projekt-Seminar zur beruflichen Orientierung (P-Seminar im neunjährigen Gymnasium). URL: https://www.isb.bayern.de/schularten/gymnasium/oberstufe/p-seminar/.

Volyk V.
PhD Student in 011 Educational, pedagogical Sciences
Dragomanov Ukrainian State University
v.volyk@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-0680-3226

ATTRIBUTIVE CHARACTERISTICS OF THE MODEL OF PROJECT TECHNOLOGY IN SCHOOL SYSTEMS OF THE FEDERAL STATES OF GERMANY

Relevance of the study. Analysis of the terms "model", "modelling" is essential for modelling process. The search for description of any model of project learning technology in Germany hasn't brought any results, although it is relevant for Ukrainian school system.
Main objective(s) of the study. The article's objective is to formalise and depict main attributive characteristics for the model of project learning technology in the school systems of Germany.

Methodology. The research methods are analysis, contrasting, abstracting, synthesis und modelling. Ukrainian authors encourage for a formalised approach for process of describing, formulation of main characteristics, components and attributive trays of complicated systems, concentrate on main tendencies. While modelling these attention has been paid to the system structure, activity content, management mechanisms and processes. The in-depth analysis of the Bavarian school system helped to highlight these components.

Results, findings and conclusions. The authors concentrated on the approach of the German researcher K. Frey as "time within the project method" as the most important component for building the model. The most efficient description was found within the Bavarian school system. From the compulsory subject documentation "Project Seminar…" the author has extracted attributive characteristics: time (1), compulsory subject (2), free choice (3), interdisciplinarity (4), external partners (5), documenting (6), certificate (7), marks (8), teachers' qualification (9). At the same time, in other federal states it depends only directly on a school within the framework of profile seminars with placing academic hours. In the rest of the federal states the project work is utilised as one of the teaching methods, not separate subject. This model is convenient for analysis but not representative for the whole Germany.

Significance. The study gives practical possibility to shape the main characteristics for establishing its own model of project technology learning for the Ukrainian school system.

Keywords: model, modelling, abstracting, model construction, formalisation, attributive characteristics, project learning technology, school systems of the federal states.

Отримано редколегією / Received: 30.08.2026
Прорецензовано / Revised: 08.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 378.016:376(477+100)
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-199-210

Клименко Л. В.
доктор філософії з освіти/педагогіки,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
klymenko.lv@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-3376-9601

Денисюк С. О.
аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
denisiuk_serhii@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0004-5373-390X

ОСОБЛИВОСТІ ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та виокремлення особливостей тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти в Україні та за кордоном. Виявлено суперечність між зростаючою потребою студентів у індивідуалізованому навчанні та відсутністю цілісної, нормативно закріпленої вітчизняної моделі тьюторингу. Визначено функції тьютора у ЗВО й п'ятикомпонентну модель його діяльності: аналітичну, мотиваційну, організаційну, змістову, контрольну. Обґрунтовано необхідність введення посади «тьютор» у Національному класифікаторі професій України. Запропоновано шляхи адаптації європейського досвіду (Франції, Іспанії, Польщі), що передбачають внесення тьюторіалів до розкладу ЗВО, створення консультаційних хабів для супроводу мобільності здобувачів та впровадження системи нематеріальних стимулів.
Ключові слова: тьютор, тьюторський супровід, тьюторинг, вища освіта, індивідуальна освітня траєкторія, інклюзивне середовище, soft skills, здобувачі вищої освіти, зарубіжний досвід.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в сучасній вищій школі України, зумовлені інтеграцією у європейський освітній простір, цифровізацією та необхідністю забезпечення високої якості освіти, висувають нові вимоги до організації освітнього процесу. Особливої гостроти набуває проблема соціально-педагогічної адаптації, академічного супроводу та розвитку суб'єктності здобувачів вищої освіти на основі побудови їхніх індивідуальних освітніх траєкторій. Розбудова сучасного освітнього середовища ЗВО вимагає відходу від уніфікованих підходів і переходу до персоніфікованих моделей навчання, здатних стимулювати академічну автономію здобувача, його професійне зростання та успішну самореалізацію (зокрема й у контексті підтримки вразливих категорій студентів та осіб із особливими освітніми потребами).

У цьому контексті ключового значення набуває інститут тьюторства, який у світовій освітній практиці зарекомендував себе як ефективний інструмент фасилітації освітнього руху, розвитку soft skills та соціалізації студентської молоді. Тьюторський супровід дозволяє індивідуалізувати освітній процес, подолати комунікативні та адаптаційні бар'єри здобувачів, а також забезпечити їхню повноцінну інтеграцію у науково-освітнє та соціокультурне життя університету.

Означена проблема має безпосередній зв'язок із важливими державними та практичними завданнями у галузі освіти й науки. Зокрема, вона підпорядкована реалізації положень Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції цифрової трансформації освіти і науки, а також Стратегії розвитку вищої освіти в Україні. Практичне завдання полягає у подоланні суперечності між зростаючою потребою здобувачів вищої освіти у кваліфікованому тьюторському супроводі та

відсутністю цілісної, нормативно закріпленої вітчизняної моделі тьюторингу в ЗВО. Зазначене зумовлює необхідність проведення ґрунтовного порівняльного аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду організації тьюторської діяльності з метою обґрунтування перспективних шляхів його адаптації у систему вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання тьюторингу, тьюторського супроводу та забезпечення інклюзивності у вищій школі перебувають у центрі уваги широкого кола вітчизняних і зарубіжних науковців.

Ґенеза тьюторської практики сягає глибокого історичного коріння. Класичні концептуальні засади британської традиції тьюторингу та його навчально-теоретичний потенціал розкрито в працях Р. Бека [17] та Д. Палфреймана [18]. Водночас ідеї студентського тьюторства (*peer-tutoring*), за якого в ролі тьютора виступає здобувач вищої освіти з високим рівнем академічної підготовки, ще наприкінці XX століття обґрунтували В. Аллен (1976), А. Ашман та Дж. Елкінс (1990), Т. Скраггс та Р. Осгуторп (1986). На початку XXI століття досвід педагогів в організації тьюторського супроводу та узагальнення різноманітних моделей його реалізації висвітлено у працях таких зарубіжних дослідників, як Р. Бек [17], Е. Гордон (2008), С. Девіс (2004), Д. Палфрейман [18], Д. Сабрі (2007), В. Карраско та Ч. Лапена (2005).

Сучасний вектор розвитку студентського тьюторингу демонструє розширення сфер його застосування. Зокрема, Т. Маухінні та Дж. Чжао (2019) розкрили прикладний ракурс створення інноваційних програм одноліткової підтримки на прикладі бібліотеки Університету Макгілла (програма «Multilingual Services for Engineering Students»), де залучення міжнародних студентів-тьюторів доведено як дієвий інструмент адаптації та ресурсокористування.

Паралельно з накопиченням емпіричного досвіду розвиваються розвідки методологічного характеру. Так, у вітчизняному науковому дискурсі теоретичні та прикладні засади тьюторської діяльності розроблялися у працях А. Бойко [1], Н. Гарань, Н. Дем'яненко [4], Т. Качалової [7], Н. Лещій, С. Микитюк, К. Осадчої [8], С. Подпльоти [9; 10], Г. Скиби [12], Н. Чаюн [14], К. Чупіної [15], Т. Швець [16] та ін. Вектор соціально-педагогічного й інклюзивного супроводу окремих категорій студентів висвітлено в дослідженнях О. Діково-Фаворської, І. Іванової, С. Литовченко, М. Чайковського тощо.

Попри наявність окремих наукових досліджень, у яких висвітлюються аспекти тьюторингу в закладах вищої освіти зарубіжних країн (зокрема, Німеччини) та в Україні, більшість існуючих наукових розвідок розглядає лише фрагментарні елементи супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами або фокусується на досвіді поодиноких університетів. Недостатньо узагальненим залишається комплексний порівняльний аналіз вітчизняних та різноманітних зарубіжних практик тьюторської діяльності в ЗВО. Невирішеною частиною загальної проблеми залишається системне обґрунтування шляхів адаптації та запозичення ефективного зарубіжного досвіду організації тьюторингу у вітчизняний освітній простір з урахуванням сучасних викликів та вимог українського законодавства.

Мета статті. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та виокремленні особливостей тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти в Україні та за кордоном.

Виклад основного матеріалу дослідження. Трансформаційні процеси у вищій школі, зумовлені інтенсифікацією застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зростанням ролі дистанційного навчання та підвищенням вимог до якості освіти з боку акредитаційних інституцій, актуалізують потребу системного впровадження інституту тьюторства в закладах вищої освіти України. Поділяючи думку науковців, зауважимо, що тьюторський супровід виступає важливим чинником забезпечення якості вищої освіти та підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на міжнародному ринку праці через формування їхньої суб'єктності та індивідуальної освітньої траєкторії.

Водночас ефективна розбудова та адаптація цієї системи у вітчизняний освітній простір вимагають ґрунтовного теоретичного осмислення сутності самого поняття

«тьюторство» та з'ясування ключових підходів до розуміння його функціоналу у зарубіжній і вітчизняній педагогічній думці.

Аналіз наукових джерел засвідчує відсутність єдиного трактування феномену тьюторства, що зумовлено його багатофункціональним характером та еволюцією педагогічних концепцій. Етимологічно поняття «тьютор» має подвійне коріння: воно походить одночасно від латинського *tueor* (опікуватися, дивитися, оберігати) та англійського *tutor* (наставник, учитель, репетитор). Зародження цього поняття науковці пов'язують зі становленням найстаріших університетів Великої Британії. Його інституційне оформлення відбулося в XIV ст. в Оксфордському, а згодом і у Кембриджському університетах. Оскільки процес самоосвіти виступав основним у здобутті університетських знань, тьюторство від початку реалізовувало функції його супроводу та вважалося фундаментальною формою університетського наставництва. До кінця XVI ст. тьютор перетворюється на центральну фігуру в університетській освіті, відповідаючи переважно за виховання своїх підопічних [5; 6; 17]. Упродовж XVII ст. виховний вектор тьюторства набуває ще більшої вагомості, завдяки чому воно офіційно визнається невід'ємною частиною англійської університетської системи. Зокрема, З. Пелчинський зазначав, що у тогочасних університетах виокремлювалися дві категорії студентів: ті, хто обмежувався відвідуванням загальних лекцій і вивченням класичних мов (грецької та латинської) та ті, хто здобував освіту безпосередньо завдяки тьюторингу [6]. Основу такої системи становила індивідуальна взаємодія тьютора та його підопічного під час щотижневих персональних зустрічей. У межах цих сесій тьютор виступав навігатором навчального процесу: рекомендував відвідування конкретних лекційних курсів та стимулював здобувача до виконання самостійних письмових праць [6; 16]. Методичний інструментарій тьютора визначався високою інтерактивністю й включав евристичні дискусії, цілеспрямований діалог у формі запитань і відповідей, а також написання здобувачем підсумкових есе з їх подальшим публічним захистом. При цьому ключовою метою тьюторської системи виступав не лише академічний розвиток підопічного, а й його моральне зростання, що засвідчує глибокий виховний вектор такої педагогічної взаємодії [5].

Важливо підкреслити, що взаємини між тьютором і студентом виходили далеко за межі формального навчального регламенту: вони мешкали в одному університетському просторі, який нерідко сприймався здобувачами як «другий дім». Тьютори повністю присвячували себе професійному та особистісному зростанню своїх вихованців. Як слушно зауважує Д. Палфрейман, тьютора не сприймали як звичайного викладача чи транслятора знань. Його місія була значно ширшою – не переказувати навчальний матеріал, а створювати умови для самостійного здобуття знань здобувачем. Тьютор виступав конструктивним критиком, який відкривав горизонти для формування автономності суджень підопічних, розвитку їхнього критичного мислення, навичок об'єктивного аналізу та аргументованої оцінки фактів [6; 18].

Простежуючи еволюцію вітчизняного освітнього дискурсу, зауважимо, що безпосередньо в Україні інститут тьюторингу в його сучасному розумінні з'явився лише на межі XX–XXI ст. Однак глибокий порівняльно-педагогічний аналіз засвідчує наявність потужного підґрунтя персоналізованого навчання в національній освітній традиції, зокрема в межах інституту наставництва у братських та козацьких школах.

Як слушно зазначає К. Осадча, «у козацьких школах, де учителями були козаки-кобзарі, заняття з учнями проводили індивідуально. У січовій школі було реалізовано принцип гармонійного виховання людини. Підлітки і юнаки охоче брали приклад із дорослих та однаковою мірою турбувалися про свій інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток» [6; 8].

В епоху активного розквіту ідей гуманізму в Україні постали такі провідні заклади вищої освіти, як Києво-Могилянська академія, Львівський університет та колегіуми, які функціонували у тісному взаємозв'язку з європейським культурно-освітнім простором і створювали сприятливе середовище для особистісного розвитку здобувачів. Проте, попри високий рівень академічної свободи та глибокі наставницькі традиції, автономної постаті тьютора, в основі діяльності якого були б цінності індивідуальної свободи

та самовизначення на зразок класичної західноєвропейської (зокрема англійської) моделі, в Україні на той час не виникло.

Такий історичний контекст пояснює специфіку становлення сучасного вітчизняного тьюторингу, який формувався переважно шляхом адаптації європейського та американського досвіду на базі традиційних інститутів кураторства та наукового керівництва. Так, узагальнюючи історичний досвід, вітчизняна науковиця Н. Чаюн вважає, що на сучасному етапі тьютор закладу вищої освіти – це професійний педагог, фахівець у своїй сфері діяльності, який здатний як суб'єкт цілісного освітнього процесу організувати продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з тьюторантом, спрямовану на об'єктивне розкриття його особистісного потенціалу, розвиток суб'єктності, мобільності, творчої активності й відповідальності за власну освітньо-професійну підготовку та самореалізацію в соціально-культурному й професійно-діловому середовищі. [14].

За результатами аналізу, здійсненого дослідницею, у сучасній педагогічній науці й практиці виокремлюються такі рівні діяльності тьюторів:

тьютор першого рівня – супроводжує здобувачів освіти як посередник, консультант та асистент. Його зусилля зосереджуються на виявленні особистісних інтересів, мотивів, здібностей і можливостей кожного з закріплених за ним студентів, а також на розробці на цій основі індивідуальної програми професіоналізації й спеціалізації майбутнього фахівця, його адаптації до умов освітньо-професійного середовища;

тьютор другого рівня – забезпечує продуктивну взаємодію з тьюторантом у ролі експерта, аналітика, дослідника та досвідченого радника. Він вміло створює умови для мобілізації інтелектуального й професійно-творчого потенціалу здобувача, розвитку його прагнення до оволодіння необхідною системою знань, умінь, компетентностей і новітніх технологій, а також їх ефективного застосування в процесі освітньо-професійної чи науково-педагогічної діяльності;

тьютор третього рівня – досвідчений топ-менеджер закладу вищої освіти, який суб'єктно формує його освітню політику, спрямовує власні дії на забезпечення якості освітнього процесу, розширює й зміцнює контакти з вітчизняними та зарубіжними освітньо-науковими установами. На цьому рівні тьютор залучає найбільш здібних і перспективних тьюторантів до вивчення інноваційного досвіду підготовки фахівців, визначення оптимальних умов його адаптації до традицій, особливостей та надбань університету [14].

На сьогоднішній день у вітчизняній науці під тьюторським супроводом розуміють особливу педагогічну діяльність з індивідуалізації навчання, спрямовану на виявлення і розвиток освітніх мотивів та інтересів тьюторантів, пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, а також на роботу з освітнім замовленням і формування навчальної й освітньої рефлексії того, хто навчається [10].

Піднімаючи питання тьюторського супроводу у вищій школі, зазначимо, що більшість авторів-дослідників схиляються до визначення цього поняття як руху тьютора поряд із тьюторантом, у ході якого розробляється і виконується індивідуальна освітня програма. У взаємодії «викладач-студент» викладачем-тьютором забезпечується своєчасна навігація можливих шляхів, допомога і підтримка у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії і програми. Метою тьюторського супроводу є розкриття освітнього потенціалу й задоволення потреб суб'єкта у саморозвитку, самоактуалізації через освітню діяльність. Серед основних положень тьюторського супроводу дослідники виокремлюють такі: урахування соціально-економічних умов «самоздійснення в освіті»; визнання права особистості на освіту і культурний розвиток, самостійний вибір способів реалізації освітніх прав; прийняття відповідальності за якість власної освіти, ґрунтовність розроблення і реалізації індивідуальної освітньої програми; гармонізація внутрішнього психічного розвитку особистості й зовнішніх умов освітньої діяльності [11].

Особливого значення у сучасній вітчизняній педагогічній теорії та практиці тьюторський супровід набуває в умовах розбудови інклюзивного освітнього середовища. Робота тьютора в інклюзивній освіті передбачає такі ключові напрями: організація умов для розвитку активної соціалізації здобувачів з обмеженими

можливостями здоров'я в середовищі однолітків; сприяння в розробленні освітнього маршруту здобувача й адаптації або модифікації його індивідуальної освітньої програми; організація для здобувачів з особливими освітніми потребами «безбар'єрного» середовища; регулярний контакт з батьками. Зазначені вектори діяльності засвідчують, що в інклюзивному контексті тьютор виступає сполучною ланкою між здобувачем вищої освіти, педагогічним колективом, родиною та соціумом, гарантуючи рівний доступ до якісної освіти й психолого-педагогічну комфортність навчального процесу [15].

Варто зауважити, що для повноцінної інтеграції студента з ООП в освітній процес на базі ЗВО, крім тьюторського супроводу, може створюватись команда психолого-педагогічного супроводу або відповідний структурний підрозділ. Так, під психолого-педагогічним супроводом ми розуміємо системну діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків та її інтеграції в соціум.

Репрезентативним прикладом ефективної інституціоналізації та функціонування інклюзивного освітнього середовища у вітчизняній вищій школі є досвід Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, де створено цілісну систему соціально-освітньої інтеграції та супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами [15]. Практична реалізація цієї моделі спирається на функціонування спеціалізованих підрозділів (зокрема Центру «Без бар'єрів») та діяльність команд психолого-педагогічного супроводу, які забезпечують створення інклюзивних груп та комплексну підтримку студентів [15].

До ключових завдань такої команди супроводу, як зазначає К. Чупіна, належать: збір інформації про особливості розвитку студента, його інтереси та освітні потреби для розробки й моніторингу індивідуальної програми реабілітації; визначення напрямів соціально-психологічних і корекційних послуг у межах ЗВО; розроблення індивідуального навчального плану та відстеження динаміки розвитку здобувача; методична підтримка науково-педагогічних працівників щодо організації інклюзивного навчання; консультативна робота з батьками; а також проведення інформаційно-просвітницької діяльності для недопущення дискримінації та формування безбар'єрної академічної культури [15].

Важливою, на наш погляд, є думка авторського колективу Т. Качалової, Р. Новгородського та Н. Останіної [7], які визначають студентський тьюторинг однією з найбільш ефективних форм соціально-педагогічного супроводу здобувачів вищої освіти. Розробляючи та впроваджуючи модель студентського тьюторингу, дослідники виходили з розуміння того, що студентське тьюторство являє собою комплекс заходів із взаємодії з особливими категоріями студентів, спрямований на підвищення якості освітнього процесу, активізацію самовиховання і самовдосконалення здобувачів, а також розвиток їхньої студентської відповідальності й ініціативи. У межах цього підходу ключовими функціями студентів-тьюторів є:

1. ***Орієнтуюча функція***, пов'язана зі сприянням включенню здобувачів у систему академічних традицій ЗВО, орієнтуванням у просторі університету, прискоренням адаптації до освітнього процесу та залученням до науково-дослідної, фізкультурно-оздоровчої і творчої діяльності.

2. ***Соціальна функція***, яка передбачає надання системної допомоги в розбудові конструктивних соціальних відносин у студентській групі під час спільної навчальної та позааудиторної роботи [7].

Широта завдань, що постають перед тьютором у сучасній вищій школі, зумовлює поліфункціональний характер його діяльності та вимагає гнучкої реалізації різноманітних виховних і супровідних ролей. У цьому контексті ґрунтовним є доробок авторського колективу С. Головко, О. Головко, Л. Мелещенко, які серед основних педагогічних ролей тьютора визначають такі: *посередник*, *захисник інтересів і прав, учасник сумісної діяльності, соціальний і духовний наставник, соціальний конфліктолог-терапевт, експерт-правник* [3]. Уважаємо за необхідне зазначити, що освітня

роль тьютора має певні відмінності від функцій педагога. Ключова відмінність виявляється в тому, що головним є пізнавальний інтерес тьюторанта. Завдяки тьюторському супроводу створюються максимально сприятливі умови для виявлення та реалізації власного пізнавального інтересу окремо взятого студента. Базовим у роботі тьютора стає принцип індивідуалізації освітнього процесу, а головна мета полягає у реальній практичній допомозі в означенні власного шляху для ефективного засвоєння знань, надбанні необхідних професійних компетентностей, у створенні оптимальних умов для формування вмінь правильного проєктування й успішної реалізації планів на власне майбутнє.

Відповідно, до ключових функцій тьюторського супроводу науковці відносять інформаційно-аналітичне забезпечення окремих етапів освітньої діяльності, розробки і реалізації індивідуальних освітніх програм; проєктування і самопроєктування сценаріїв власного розвитку; розвивальну діагностику освітніх потреб, можливостей і перспектив тьюторанта; сприяння в антропологічному розвиткові тьюторанта з метою успішної реалізації індивідуальної освітньої програми, зокрема через тренінги особистісного і професійного розвитку і саморозвитку; застосування технологій формування тьюторської аутокомпетентності та самокомпетентності; тьюторські консультування з проблем освіти, розроблення і реалізації індивідуальної освітньої програми; обговорення з тьюторантом альтернативних сценаріїв просування в освіті; організацію рефлексії; проведення тренінгів самоуправління, саморегуляції емоційно-вольової сфери і самовідновлення особистості [4].

У контексті системного підходу до підготовки фахівців вищої школи на особливу увагу заслуговує модель тьюторської діяльності, запропонована Н. Чаюн [14], яка комплексно розкриває сутнісні та функціональні засади супроводу здобувачів вищої освіти через п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів. Першим елементом цієї системи виступають аналітико-діагностичні дії, що передбачають здатність тьютора визначати й ураховувати об'єктивні та суб'єктивні умови функціонування вищої школи, нормативно-правові й соціально-економічні вимоги до підготовки фахівців, здійснювати глибокий аналіз цілісного освітнього процесу та його забезпечення, а також діагностувати рівень навчально-пізнавального й особистісно-творчого розвитку тьюторантів задля корекції освітньо-виховної роботи відповідно до їхніх індивідуальних потреб і запитів ринку праці. Другий компонент охоплює мотиваційно-цільові дії, які дозволяють педагогу-тьютору спільно зі здобувачем формулювати цілі й завдання навчально-пізнавальної діяльності, самоосвіти та самовиховання, впливати на вибір освітньо-професійних мотивів і ціннісних установок, а також формувати продуктивне освітнє середовище, що створює «ситуацію успіху» в процесі опанування компетентностями. Третім компонентом є організаційно-методичні дії, що забезпечують спроможність тьютора розробляти індивідуальні плани підготовки, готувати навчальні заняття з урахуванням специфіки аудиторії, добирати й варіювати систему методів та інноваційних технологій, зокрема інтерактивних методів проєктів, кейс-методів і тренінгів, які активізують мисленнєво-творчу діяльність тьюторантів. Четвертий, професійно-змістовий компонент, спрямований на проектування змісту освіти кожного здобувача з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, концепції особистісно орієнтованого навчання, доцільного відбору науково-теоретичних і практичних джерел, а також урахування суспільних потреб і специфіки освітнього середовища ЗВО. Нарешті, контрольно-оцінювальні дії демонструють здатність тьютора здійснювати об'єктивну перевірку готовності здобувачів засвоювати знання, забезпечувати індивідуалізований підхід до оцінювання результатів навчання та проводити планомірний контроль на основі прозорих критеріїв, оцінюючи спроможність застосовувати фундаментальні знання для прийняття рішень у професійно-діловому середовищі. Зазначена модель найповніше розкриває сутнісні основи тьюторської діяльності й визначає цільову спрямованість підготовки тьюторів до продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах сучасного університету [14].

Логічним продовженням дослідження практики тьюторського супроводу є аналіз сучасного зарубіжного досвіду його інституціоналізації та функціонування у вищій

школі [6]. Зауважимо, що серед європейських країн, які володіють вагомим позитивним здобутком у сфері розвитку та реалізації тьюторства в системі вищої освіти, вагоме місце посідає Франція, де заклади вищої освіти підпорядковуються Міністерству освіти і науки. Особливої уваги заслуговує система підготовки майбутніх учителів у французьких університетах, де комплексно поєднується теоретична психолого-педагогічна та спеціальна підготовка з безперервною педагогічною практикою. Проходження педагогічної практики та набуття практичного досвіду викладання не лише дає можливість здобувачам оцінити власні знання, уміння і навички й випробувати себе у ролі вчителя, а й виступає ефективним майданчиком для підготовки майбутніх фахівців до тьюторської та менторської діяльності.

Практична реалізація тьюторіалів, які організовуються для груп студентів, спрямована у французьких університетах на колегіальний розвиток особистісних і соціальних навичок (soft skills), а також навичок працевлаштування. Завдяки колегіальному досвіду та системній взаємодопомозі відбувається інтенсивний академічний розвиток студентів. Прикметно, що зазначений формат має чітко виражені взаємні переваги: тьютор, інформуючи здобувачів про функціонування спортивних, соціальних та культурних клубів, позааудиторні заходи та групи за інтересами, а також надаючи консультації щодо опанування складних навчальних дисциплін, сам здійснює поглиблене самонавчання й професійне зростання.

Окрім цього, організація та систематична участь у тьюторіалах формують у студентів стійке відчуття приналежності до академічної спільноти університету, що дозволяє їм критично аналізувати власні прагнення, ефективно планувати індивідуальну освітню траєкторію, набувати якісного навчального досвіду, відстежувати власний прогрес, своєчасно виявляти перешкоди в навчанні та визначати потенційні сфери для отримання підтримки. Зазначений аспект є критично важливим, оскільки академічна успішність безпосередньо відображається на психологічному стані здобувача, тоді як тривала неуспішність суттєво нівелює його самооцінку та позитивне сприйняття в університетському середовищі.

Не менш показовим у контексті європейських трансформацій є досвід Університету Саламанки (Іспанія), де тьюторство виступає фундаментальним інструментом розвитку студентського самоврядування та залучення молоді до стратегічного управління вищою школою. Надання здобувачам можливості безпосередньо впливати на прийняття нормативно-правових та концептуальних рішень університету спирається саме на тьюторський супровід, який позиціонується як ключовий рушій суб'єктності студента [6].

Системний ефект тьюторства в даній моделі виявляється у комплексному впливі на особистісний та академічний розвиток здобувача: воно не лише підвищує показники успішності та працездатності, а й формує академічну автономію, підтримує психологічний добробут, високу самооцінку та відчуття власної цінності в університетській спільноті. Завдяки індивідуалізованій підтримці зростає мотивація до навчання, відповідальність та відвідуваність занять, що гарантує впевнену позицію здобувача в освітньому середовищі.

Водночас іспанські університети демонструють успішну адаптацію до глобальних та регіональних запитів ринку праці через розбудову партнерств із бізнес-структурами та підприємствами. Показовим прикладом є Барселонський політехнічний університет, який реалізує підприємницьку модель вищої освіти. У цій системі тьюторство гармонійно поєднується з розвитком інноваційної культури та управлінської стійкості, забезпечуючи тісний зв'язок між академічним навчанням і реальними запитами сучасної економіки [6].

Не менш прикметним для аналізу зарубіжного досвіду тьюторства є досвід Республіки Польща, де заклади вищої освіти сьогодні активно працюють над розвитком та інституціоналізацією системи тьюторства. Цей процес вимагає насамперед ґрунтовної розробки внутрішньої нормативної бази університетів та створення спеціалізованих програм підготовки й сертифікації тьюторів [6]. Як засвідчує аналіз, більш продуктивний та системний досвід щодо впровадження

тьюторських технологій демонструють технічні університети Польщі. Специфіка польської моделі полягає в тому, що тьютори працюють переважно на безоплатній основі або за принципом волонтерства, що пояснюється обмеженістю цільового фінансування, яке заклад вищої освіти може залучити для здійснення прямих виплат. Винятком є участь у спеціальних міжнародних чи національних грантових програмах, у межах яких передбачено фінансову винагороду за виконану супровідну роботу. Водночас виконання тьюторських обов'язків має високу особистісну та професійну цінність для самого тьютора: воно позитивно впливає на формування його самооцінки, виступає майданчиком для набуття наставницького досвіду, забезпечує зворотний зв'язок із викладачами для вдосконалення методик викладання дисциплін, а також сприяє поглибленню знань і формуванню конструктивних взаємин в академічному середовищі.

Проте, як свідчить показовий практичний досвід Лодзького технічного університету, заклад вищої освіти може ефективно застосовувати не лише фінансові, а й альтернативні системи заохочення та винагороди за виконану тьюторську діяльність. У Лодзькому технічному університеті тьютори зосереджені на наданні кваліфікованої підтримки здобувачам щодо розвитку їхньої академічної мобільності. У межах спеціально створеного офісу студенти-тьютори надають консультації щодо правильного заповнення та підписання угоди про навчання у рамках програми «Еразмус+», надають поради стосовно оптимального вибору навчальних курсів, розрахунку та перезарахування кредитів ECTS тощо. За відсутності прямої грошової оплати тьютори отримують вагомі академічні та кар'єрні преференції: першочергове скерування на навчання чи стажування до закордонних університетів-партнерів, офіційні рекомендації для отримання спеціальних стипендій, зарахування додаткових кредитів ECTS, а також заохочення до продовження навчання в магістратурі чи аспірантурі з перспективою реалізації себе у науково-педагогічному напрямку у своєму університеті [6].

Узагальнюючи висвітлений зарубіжний та вітчизняний досвід, вважаємо за необхідне підкреслити, що заклади вищої освіти України вже володіють окремими елементами супроводу здобувачів, однак вони функціонують роззосереджено й нерідко формально. Зокрема, аналогом французьких тьюторіалів у нас виступає інститут студентського кураторства, іспанської моделі – органи студентського самоврядування, а польської практики супроводу мобільності – діяльність відділів міжнародних зв'язків. Переконані, що головна відмінність і водночас ключова проблема вітчизняного освітнього простору полягає у відсутності інституціоналізованого, нормативно закріпленого феномену тьюторства. У той час як сучасна освітня парадигма зміщує акцент із спроб «навчити всього» на індивідуалізоване навчання кожного з урахуванням психофізіологічних особливостей сприйняття інформації, реалізація тьюторських технологій в Україні тривалий час мала переважно експериментальний характер (зокрема в межах дослідно-експериментальної роботи МОН України та Інституту модернізації змісту освіти у 2015–2020 рр.). На нашу думку, головною нормативно-правовою перешкодою є відсутність професії «тьютор» у Національному класифікаторі професій, що підтверджує нагальну потребу ініціювання перед МОН України офіційного введення посади тьютор (за видами, формами та складниками освіти). Саме тому європейський досвід демонструє чітко структуровану й нормативно захищену систему, з якої вітчизняним ЗВО варто запозичити французьку практику внесення тьюторіалів до розкладу для розвитку *soft skills*, іспанську модель формування академічної автономії здобувачів та польський досвід (зокрема Лодзького технічного університету) щодо створення студентських консультаційних хабів для програми *Erasmus+* і впровадження прозорої нематеріальної системи мотивації тьюторів через систему бонусів. На наше переконання, системна імплементація цих європейських орієнтирів у поєднанні з легалізацією професії тьютора та вітчизняними здобутками у сфері інклюзивного супроводу дозволить подолати фрагментарність наставництва й сформувати в Україні повноцінну, функціональну та економічно життєздатну модель тьюторської діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження здійснено порівняльний аналіз феномену тьюторського супроводу та обґрунтовано основні засади його адаптації у вітчизняну систему вищої освіти. Встановлено, що сучасний тьюторський супровід трансформувався з вузькоакадемічного наставництва у цілісну педагогічну технологію, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, стимулює студентську автономію та сприяє ефективній соціокультурній адаптації здобувачів. Порівняльний аналіз європейських практик (Франції, Іспанії, Польщі) засвідчив, що успішність функціонування тьюторської системи за кордоном спирається на її чітку інституціоналізацію, нормативне визначення статусу тьютора, а також наявність дієвих механізмів мотивації та залучення студентського наставництва до процесів університетського врядування й академічної мобільності.

З'ясовано, що ключовою суперечністю вітчизняного освітнього простору є розрив між наявністю окремих елементів супроводу (кураторства, діяльності студентських рад та окремих структурних підрозділів ЗВО) і відсутністю єдиного нормативно-правового та організаційного механізму їх функціонування. Накопичений в Україні досвід дослідно-експериментальної роботи та практичні здобутки у сфері інклюзивного супроводу створюють достатнє підґрунтя для переходу від фрагментарних ініціатив до розбудови системного інституту тьюторства. Визначено, що стратегічними орієнтирами адаптації зарубіжних моделей є впровадження посади тьютора у національному класифікаційному полі, нормативне закріплення тьюторських форм роботи в освітньому процесі ЗВО, формалізація студентського тьюторингу та запровадження прозорих систем заохочення наставників.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці варіативних професійно-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки тьюторів для закладів вищої освіти, обґрунтуванні критеріїв оцінювання ефективності тьюторської діяльності, а також у проектуванні електронних платформ тьюторського супроводу в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 1 (7). С. 18–22.

2. Бундак О. А., Попов А. А., Туз Ю. О. Тьютор і тьюторінг в сучасній освіті і Україні. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. Серія Право.* 2021. Т. 64. С. 11–15. DOI: https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1

3. Головко С., Головко О., Мелещенко Л. Тьюторський супровід як ресурс модернізації освітнього процесу закладу вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2019. № 5 (97). С. 113–126.

4. Дем'яненко Н. Архітектоніка тьюторингу у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка.* 2018. Т. 2 № 8. С. 13–17.

5. Іваницька О. Особливості заохочення студентів до тьюторської діяльності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки.* 2024. Вип. 1(60). С. 17–20. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.1.3

6. Іваницька О. С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Львів, 2019. 270 с.

7. Качалова Т. В., Новгородський Р. Г., Останіна Н. С. Інклюзивні підходи до організації тьюторського супроводу студентів з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2024. №2. С. 53–63. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-2-53-63

8. Осадча К. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2016. № 1 (16). С. 52–60.

9. Подпльота С. Особливості становлення та розвитку студентського тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини. *Науково-педагогічні студії*. 2024. №8. С. 125–141. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-125-141

10. Подпльота С. Тьюторський супровід як важливий компонент процесу навчання та виховання в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Вип. 5, № 3. С. 84–91.

11. Ситник Д., Дегтярьова Н. Тьюторство та особливості його реалізації у ЗВО. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2020. Т. 7, № 1. С. 48–57.

12. Скиба Г. Тьюторський супровід в умовах інклюзивної освіти як актуальна педагогічна проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2019. Т. 1, № 22. С. 201–205. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203/2019/22/201/1205

13. Смікал В. О. Діяльність тьютора в системі дистанційного навчання. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ.* 2020. С. 37–39. DOI: https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.13

14. Чаюн Н. Тьюторська діяльність: сутнісні основи, практика, перспективи. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2020. №2(58), С. 8-19. DOI: 10.31732/2663-2209-2020-58-8-19

15. Чупіна К. О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти. *Психологічний журнал*. Умань: ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 74–84. DOI: https://doi.org/10.31499/2617-2100.7.2021.234701

16. Швець Т. Е. Цілі та завдання тьюторського процесу і тьюторського супроводу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Т. 1, №72. С. 99–104. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.17

17. Beck R. J. The Oxford tutorial system: A learning theory. *Oxford Magazine. Eighth week. Trinity Term*. 2007. P. 13–17.

18. Palfreyman D. The Oxford tutorial: Thanks, you taught me how to think. Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, 2002. 85 p.

References

1. Boiko, A. M., & Demianenko, N. M. (2018). Tyutorstvo yak model' partners'kykh vidnosyn vykladach-student [Tutoring as a model of partner relations teacher-student]. *Naukovyy visnyk Mukachivs'koho derzhavnoho universytetu. Seriya «Pedahohika ta psykholohiya» – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology*", 1(7), 18–22 [in Ukrainian].

2. Bundak, O. A., Popov, A. A., & Tuz, Y. O. (2021). Tyutor i tyutoring v suchasniy osviti i Ukrayini [Tutor and tutoring in modern education and Ukraine]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho Natsional'noho Universytetu. Seriya Pravo – Uzhhorod National University Scientific Bulletin*. Series Law, 64, 11–15. https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1 [in Ukrainian].

3. Holovko, S., Holovko, O., & Meleshchenko, L. (2019). Tyutors'kyy suprovid yak resurs modernizatsiyi osvitn'oho protsesu zakladu vyshchoyi osvity [Tutoring support as a resource for modernizing the educational process of a higher education institution]. *Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu – Humanization of Educational Process*, 5(97), 113–126 [in Ukrainian].

4. Demianenko, N. (2018). Arkhitektonika tyutoringu u vyshiy shkoli [Architectonics of tutoring in higher education]. *Visnyk Kyyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohika – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Pedagogy*, 2(8), 13–17 [in Ukrainian].

5. Ivanytska, O. (2024). Osoblyvosti zaochochennya studentiv do tyutors'koyi diyatelnositi [Peculiarities of encouraging students to tutoring activity]. *Naukovi pratsi Mizhrehional'noyi akademiyi upravlinnya personalom. Pedahohichni nauky – Scientific Works of Interregional Academy of Personnel Management. Pedagogical Sciences*, 1(60), 17–20. https://doi.org/10.32849/maup.ped.2024.1.3 [in Ukrainian].

6. Ivanytska, O. S. (2019). Rozvytok tyutorstva u zakladakh vyshchoyi osvity Nimechchyny [Development of tutoring in higher education institutions of Germany] (Unpublished doctoral dissertation). Lviv University, Lviv [in Ukrainian].

7. Kachalova, T. V., Novgorodskyi, R. H., & Ostanina, N. S. (2024). Inklyuzyvni pidkhody do orhanizatsiyi tyutors'koho suprovodu studentiv z osoblyvymy osvitnimi potrebamy [Inclusive approaches to organizing tutoring support for students with special educational needs]. *Naukovi zapysky Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholya. Psykholoho-pedahohichni nauky – Research Notes of Nizhyn Gogol State University. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2, 53–63. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-2-53-63 [in Ukrainian].

8. Osadcha, K. (2016). Tyutorstvo yak prostir dlya pedahohichnoyi diyatel'nosti [Tutoring as a space for pedagogical activity]. *Naukovyy visnyk Melitopols'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1(16), 52–60 [in Ukrainian].

9. Podpliota, S. (2024). Osoblyvosti stanovlennya ta rozvytku students'koho tyutorstva u zakladakh vyshchoyi osvity Nimechchyny [Peculiarities of the formation and development of student tutoring in German higher education institutions]. *Naukovo-pedahohichni studiyi – Scientific and Pedagogical Studies*, 8, 125–141. https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-125-141 [in Ukrainian].

10. Podpliota, S. (2017). Tyutors'kyy suprovid yak vazhlyvyy komponent protsesu navchannya ta vykhovannya v umovakh rozvytku informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy [Tutoring support as

an important component of the learning and education process in the context of information and communication technologies development]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 5(3), 84–91 [in Ukrainian].

11. Sytnyk, D., & Dehtiarova, N. (2020). Tyutorstvo ta osoblyvosti yoho realizatsiyi u ZVO [Tutoring and features of its implementation in higher education institutions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 7(1), 48–57 [in Ukrainian].

12. Skyba, H. (2019). Tyutors'kyy suprovid v umovakh inklyuzyvnoyi osvity yak aktual'na pedahohichna problema [Tutoring support in inclusive education as a current pedagogical problem]. *Naukovyy visnyk Melitopols'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1(22), 201–205. https://doi.org/10.33842/22195203/2019/22/201/1205 [in Ukrainian].

13. Smikal, V. O. (2020). Diyal'nist' tyutora v systemi dystantsiynoho navchannya [Tutor's activity in the distance learning system]. *Zbirnyk naukovykh prats' LOGOS – Collection of Scientific Papers LOGOS*, 37–39. https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.13 [in Ukrainian].

14. Chaiun, N. (2020). Tyutors'ka diyatel'nist': sutnisni osnovy, praktyka, perspektyvy [Tutoring activity: Essential foundations, practice, prospects]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» – Academic Notes of "KROK" University*, 2(58), 8–19. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-58-8-19 [in Ukrainian].

15. Chupina, K. O. (2021). Psykholoho-pedahohichnyy suprovid studentiv z osoblyvymy osvitnimi potrebamy v umovakh zakladu vyshchoyi osvity [Psychological and pedagogical support of students with special educational needs in higher education institutions]. *Psykholohichnyy zhurnal – Psychological Journal*, 7, 74–84. https://doi.org/10.31499/2617-2100.7.2021.234701 [in Ukrainian].

16. Shvets, T. E. (2020). Tsili ta zavdannya tyutors'koho protsesu i tyutors'koho suprovodu [Goals and objectives of the tutoring process and tutoring support]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshiy i zahal'noosvitniy shkolakh – Pedagogy of the Formation of Creative Person in Higher and Secondary School*, 1(72), 99–104. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.17 [in Ukrainian].

17. Beck, R. J. (2007). The Oxford tutorial system: A learning theory. Oxford *Magazine*, Trinity Term (8th week), 13–17 [in English].

18. Palfreyman, D. (2002). The Oxford tutorial: "Thanks, you taught me how to think". Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies [in English].

Klymenko L.
PhD in Education/Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
klymenko.lv@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-3376-9601

Denysiuk S.
Postgraduate Student at the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
denisiuk_serhii@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0004-5373-390X

SPECIFICS OF TUTOR SUPPORT FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS IN UKRAINE AND ABROAD

Relevance of the study. Transformational processes in Ukrainian higher education, driven by integration into the European educational area, digitalization, and the need to support vulnerable student groups, require a shift from uniform learning to personalized tutoring models that foster student autonomy and individual learning pathways.
Main objective of the study. The article aims to theoretically substantiate and identify the specific features of tutoring support for higher education applicants in Ukraine and abroad, as well as to determine key directions for adapting European best practices into the Ukrainian university system.
Methodology. The study employed a complex of theoretical methods: systematic and comparative-pedagogical analysis of European (France, Spain, Poland) and Ukrainian regulatory

frameworks, institutional models, and educational practices; structural-functional analysis to examine tutoring activity levels and structural components; and synthesis and generalization to formulate recommendations for legalizing the tutoring profession and introducing organizational innovations in Ukrainian higher education institutions (HEIs).

Results/findings and conclusions. The study reveals a significant gap between the growing demand of Ukrainian students for personalized support and the absence of a unified, legally enshrined national tutoring model. It defines three operational levels of tutor activity (mediator/assistant, expert/analyst, top manager) and analyzes a five-component functional model of tutoring (analytical-diagnostic, motivational-target, organizational-methodical, professional-content, and evaluative-control actions). The research highlights successful domestic achievements in inclusive tutoring and categorizes orientation and social functions of student peer-tutoring. Comparative analysis of European practices demonstrates: French group tutorials for soft skills development integrated into schedules; Spanish models fostering student self-governance and entrepreneurial university partnerships; and Polish practices (e.g., Lodz University of Technology) utilizing non-monetary academic incentives (ECTS credits, priority in Erasmus+ mobility, scholarship preferences) to motivate tutors. The necessity of introducing the official occupation "Tutor" into the National Classification of Occupations of Ukraine is fully substantiated.

Significance. The practical significance lies in developing actionable recommendations for Ukrainian HEIs, including the legal recognition of tutors by the Ministry of Education and Science of Ukraine, incorporating tutorials into academic timetables, establishing student consultation hubs for academic mobility support, and creating flexible non-monetary reward systems for student tutors, thereby enhancing educational quality and institutional adaptability.

Keywords: tutor, tutoring support, tutoring, higher education, individual educational trajectory, inclusive environment, soft skills, higher education applicants, foreign experience.

Отримано редколегією / Received: *03.09.2026*
Прорецензовано / Revised: *12.09.2026*
Опубліковано / Published: *30.09.2026*

УДК 378.4.011.3-055.23(477.51) “192/193”
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-211-219

Лісовець О. В.
доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lisovets.ov@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-4641-3121

Самойленко О. Г.
кандидат історичних наук, доцент,
в о. ректора
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
rector@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0008-6822-7232

ПЕРШІ ЖІНКИ-ВИКЛАДАЧКИ В АКАДЕМІЧНОМУ ПРОСТОРІ НІЖИНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ (1920-ті – ПОЧАТОК 1930-х рр.)

У статті на основі архівних джерел та наукової літератури досліджено процес інтеграції жінок до викладацького складу Ніжинської вищої школи у 1920-х – на початку 1930-х рр. Проаналізовано динаміку жіночого представництва, соціально-демографічні характеристики, освітній рівень і дисциплінарну спеціалізацію викладачок. На прикладі професійних біографій Л. Боряковської, О. Гржимайло та Л. Бойкової простежено типові моделі жіночої академічної кар’єри ранньорадянського періоду. Визначено основні чинники та обмеження професійної діяльності жінок, зокрема матеріальні труднощі, ідеологічний контроль, родинні обов’язки та гендерну диференціацію дисциплін. Обґрунтовано, що фемінізація викладацького корпусу була суперечливим і нелінійним процесом, зумовленим поєднанням кадрових потреб радянської держави, ідеологічної політики та індивідуальних стратегій професійної адаптації.
Ключові слова: Ніжинська вища школа, жіноча академічна праця, гендерна історія, радянська вища освіта, академічна кар’єра, інтелігенція, 1920-ті – початок 1930-х років.

Постановка проблеми. Початок 1920-х років ознаменувався суттєвою реорганізацією системи вищої освіти на території Україні. Одним із напрямів освітньої політики більшовицької влади стало інституційне зрівняння доступу до освіти та професійної діяльності незалежно від соціального й гендерного статусу. Це створювало нові можливості для залучення жінок не лише до здобуття вищої освіти, а й до викладацької, адміністративної та науково-допоміжної роботи у вищій школі [12]. Ніжинська вища школа, що продовжувала традиції Історико-філологічного інституту князя Безбородька, стала одним із локальних осередків цих трансформацій, де зміни у структурі викладацького корпусу поєдналися зі специфікою провінційного академічного середовища.

Водночас розширення професійних можливостей жінок не означало автоматичного подолання усталених гендерних і соціальних бар’єрів. Діяльність перших викладачок відбувалася в умовах ідеологізації вищої освіти, матеріально-побутових труднощів, нерівномірного представництва жінок у різних дисциплінарних сферах та посилення політичного контролю наприкінці 1920-х – на початку 1930-х років [12]. У цьому контексті особливого значення набуває дослідження не лише кількісного зростання жіночого представництва у викладацькому корпусі, а й конкретних професійних траєкторій жінок.

Проблема жіночої присутності у викладацькому середовищі Ніжинської вищої школи 1920-х – початку 1930-х років досі не отримала достатнього комплексного висвітлення на рівні інституційної історії та індивідуальних професійних біографій.

Аналіз діяльності Л. Боряковської, О. Гржимайло та Л. Бойкової дає змогу простежити механізми входження жінок до академічного середовища, особливості їхньої професійної адаптації та чинники, що визначали характер і межі їхньої академічної кар'єри. Такий мікроісторичний підхід дозволяє конкретизувати загальні уявлення про трансформацію гендерних відносин у радянській вищій школі та виявити як нові можливості, так і структурні обмеження жіночої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія Ніжинської вищої школи у 1920-х – на початку 1930-х рр. висвітлена у працях Г. Самойленка та О. Самойленка [11], у яких розкрито основні етапи розвитку закладу, трансформації його організаційної структури та зміни у складі професорсько-викладацьких кадрів. Ці дослідження створюють необхідне підґрунтя для визначення місця жінок-викладачок у загальній структурі академічного середовища Ніжинської вищої школи. Важливе значення для осмислення суспільно-політичних умов професійної діяльності викладачів має праця В. Марочка та Г. Хілліга [9], присвячена репресіям проти української інтелігенції та освітян у міжвоєнний період. Її положення дають змогу врахувати вплив ідеологічного контролю та репресивної політики радянської держави на становище представників інтелігенції. Матеріально-побутові аспекти життя радянської інтелігенції 1920-х рр. розглянуто у дослідженні О. Посвістак [10], що є важливим для розуміння повсякденних умов професійної діяльності викладачів. Загальні тенденції розвитку та трансформації системи освіти УСРР окреслено у працях Г. Ясницького [12], що дозволяє розглядати зміни у кадровій та організаційній політиці Ніжинської вищої школи в загальноукраїнському освітньому контексті. Водночас зазначені дослідження переважно зосереджені на інституційній історії Ніжинської вищої школи, розвитку радянської системи освіти, становищі інтелігенції та суспільно-політичних процесах міжвоєнної доби. Жіноча присутність у викладацькому корпусі Ніжинської вищої школи, особливості професійного становлення перших викладачок, їхня дисциплінарна спеціалізація та індивідуальні академічні траєкторії не стали предметом окремого комплексного дослідження. Недостатньо висвітленими залишаються також чинники, що визначали можливості та обмеження жіночої академічної праці в умовах трансформації вищої освіти 1920-х – початку 1930-х рр.

Мета статті полягає у реконструкції професійних біографій трьох викладачок Ніжинської вищої школи – Л. Боряковської, О. Гржимайло та Л. Бойкової – та виявленні на основі аналізу їхніх професійних траєкторій основних тенденцій, суперечностей і викликів, що супроводжували процес залучення жінок до викладацької діяльності у 1920-х – на початку 1930-х рр. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: простежити динаміку представництва жінок у педагогічному колективі Ніжинської вищої школи; схарактеризувати основні соціально-демографічні характеристики викладачок; реконструювати освітні та професійні траєкторії Л. Боряковської, О. Гржимайло та Л. Бойкової; визначити особливості їхньої фахової та академічної діяльності; проаналізувати матеріально-побутові умови професійної діяльності та прояви ідеологічного тиску; виявити чинники, що сприяли або, навпаки, обмежували професійну реалізацію жінок у Ніжинській вищій школі досліджуваного періоду.

Джерельну базу дослідження становить комплекс архівних матеріалів, серед яких особові справи викладачок, звіти про діяльність інституту, списки професорсько-викладацького складу за різні навчальні роки, документи про освіту, призначення на посади та інші матеріали, що характеризують професійну діяльність і повсякденне життя працівників вищої школи. Особливу цінність мають особові справи Л. Боряковської, О. Гржимайло та Л. Бойкової, які містять автобіографічні, освітні, службові та соціально-побутові відомості. Сукупний аналіз цих джерел дає змогу реконструювати професійні траєкторії перших жінок-викладачок Ніжинської вищої школи, визначити особливості їхнього академічного становища та простежити умови й обставини їхньої професійної діяльності у 1920-х – на початку 1930-х рр.

Виклад основного матеріалу. Період 1920-х – початку 1930-х рр. став часом глибоких суспільно-політичних та інституційних трансформацій, які безпосередньо

позначилися на розвитку системи вищої освіти в Україні. Після завершення громадянської війни запровадження нової економічної політики супроводжувалося певним послабленням економічного регулювання за збереження політичної монополії більшовицької партії. Водночас в Україні активно реалізовувалася політика «українізації», що сприяла розширенню використання української мови та залученню національних кадрів до освітньої, культурної й управлінської сфер [12].

Вища школа в цей період зазнавала не лише організаційної перебудови, а й істотних змін у кадровій політиці. Із середини 1920-х рр. посилювався ідеологічний контроль над інтелігенцією, розгорталася політика «пролетаризації» вищої школи, спрямована на зміну соціального складу студентства та професорсько-викладацьких кадрів. Наприкінці 1920-х – на початку 1930-х рр. згортання НЕПу, форсована індустріалізація та суцільна колективізація супроводжувалися посиленням адміністративно-ідеологічного контролю, репресивного тиску та витісненням частини представників дореволюційної інтелігенції з академічного середовища [9; 12]. Ці процеси зумовлювали істотні зміни у складі та характері функціонування вищої школи.

Саме в умовах трансформації академічного середовища відбувалося поступове залучення жінок до викладацької діяльності. Радянська політика декларувала гендерну рівність та залучення жінок до суспільно корисної праці, у тому числі до освітньої й наукової сфер. Водночас розширення формального доступу жінок до професійної діяльності не означало автоматичного усунення соціальних, матеріально-побутових та професійних бар'єрів. Залучення жінок до вищої школи поєднувалося з кадровими потребами держави, змінами соціального складу інтелігенції та загальною перебудовою системи освіти.

Для Ніжинської вищої школи ці процеси мали особливе значення. Трансформація традиційного академічного середовища, зміни кадрового складу та нові вимоги до організації вищої освіти створювали передумови для появи жінок у складі викладачів. Водночас їхня професійна реалізація залежала не лише від формально проголошеної рівності, а й від освіти, фахової підготовки, характеру дисциплінарної спеціалізації, матеріального становища, сімейних обставин та політико-ідеологічних вимог доби. Тому процес входження жінок до академічного простору Ніжинської вищої школи доцільно розглядати не як лінійне розширення їхньої присутності, а як суперечливий процес, у якому нові можливості професійної реалізації поєднувалися з численними обмеженнями.

Першим документально зафіксованим проявом цих змін у Ніжинській вищій школі стало залучення жінки до викладацької роботи. Найранішу на сьогодні згадку про це виявлено в «Звіті про роботу Ніжинського історико-філологічного інституту за 2-ге півріччя 1919–1920 навчального року». У розділі І «Про особовий склад» серед працівників інституту вперше зафіксовано жіноче ім'я – **Лідія Афанасіївна Боряковська**, викладачка німецької мови [1, арк. 4]. Цей запис є важливим не лише як свідчення фактичної присутності жінки у викладацькому корпусі інституту, а й як вихідна точка для простеження подальшої динаміки жіночого представництва в академічному середовищі Ніжинської вищої школи. Прикметно, що Л. Боряковській було довірено не допоміжну, а повноцінну філологічну дисципліну, що означало визнання її фахового рівня достатнім для конкуренції з колегами-чоловіками та засвідчувало серйозність намірів влади щодо кадрової перебудови вищої школи.

Біографічні відомості про Лідію Афанасіївну Боряковську, зафіксовані в архівних документах, дають змогу окреслити окремі характеристики її соціального та професійного профілю. Вона народилася 1887 р. на Київщині в родині лікаря [6, арк. 5]. Походження з родини професійної інтелігенції є важливою біографічною характеристикою, що дає підстави розглядати її подальший освітній і професійний шлях у контексті формування жіночої інтелектуальної праці наприкінці XIX – на початку XX ст. Водночас її соціальне походження мало значення і в умовах радянської трансформації суспільства, коли представники дореволюційної інтелігенції були змушені адаптуватися до нових суспільно-політичних та ідеологічних реалій.

Перебування Л. Боряковської у Ніжинському інституті, однак, виявилося нетривалим. Вона працювала менше року й залишила посаду через сімейні обставини [6, арк. 19]. Саме цей факт привертає увагу до співвідношення професійної діяльності та сімейних обов'язків у жіночій академічній біографії. Водночас відсутність у джерелі конкретизації цих обставин не дає змоги достовірно встановити їхній характер, тому будь-які припущення щодо причин припинення її роботи потребують обережності. Попри нетривалість професійної діяльності в Ніжинському інституті, випадок Л. Боряковської має важливе значення для дослідження становлення жіночої присутності у викладацькому корпусі. Її біографія засвідчує, що формальне включення жінок до академічного середовища могло поєднуватися з нестабільністю їхнього професійного становища та впливом позапрофесійних обставин на тривалість академічної кар'єри. Таким чином, історія Боряковської репрезентує одну з ранніх і водночас нетривалих траєкторій жіночої викладацької діяльності в Ніжинській вищій школі.

Поява Л. Боряковської не залишилася поодиноким випадком. Уже наступного, 1920/1921 навчального року, серед 9 професорів та 24 викладачів Ніжинського науково-педагогічного інституту налічувалося 9 жінок, тобто майже третина всього педагогічного штату [2, арк. 7]. Настільки стрімке зростання жіночого представництва свідчило, що йшлося не про випадковість чи тимчасовий експеримент, а про цілеспрямовану державну політику, яка на локальному рівні реалізовувалася досить послідовно. Цей процес відбувався на тлі гострої нестачі кваліфікованих кадрів, спричиненої громадянською війною, еміграцією та реорганізацією освітньої системи, що змушувало керівництво інституту активно залучати жінок, які до революції працювали переважно в середніх навчальних закладах або на Вищих жіночих курсах.

Серед дев'яти жінок, зафіксованих у складі викладачів інституту в 1920/1921 навчальному році, особливий інтерес становить постать **Ольги Олександрівни Гржимайло**, викладачки французької мови та літератури [7, арк. 1]. За архівними матеріалами, О. Гржимайло працювала в інституті з 1923 року до 1931 року [7]. Така тривалість роботи дає змогу простежити не лише факт входження жінки до викладацького корпусу, а й можливість її тривалішої професійної присутності в академічному середовищі в умовах суспільно-політичних та інституційних трансформацій 1920-х – початку 1930-х рр.

Біографічні відомості про О. Гржимайло дають змогу детальніше схарактеризувати її професійний і соціальний профіль. Вона народилася у 1868 р. в місті Орел [7, арк. 4]. На момент початку роботи в Ніжинському інституті їй було 55 років, отже, вона належала до старшого покоління викладачок і мала значний досвід педагогічної діяльності. До переходу в Ніжинський інститут О. Гржимайло викладала в гімназії Кушакевич та на Вищих жіночих курсах при Ніжинській вищій школі [7, арк. 6]. Таким чином, її прихід до інституту став продовженням уже сформованої професійної траєкторії, що поєднувала роботу в середній та вищій освіті.

Особливе значення в контексті дослідження має її діяльність на Вищих жіночих курсах. Цей досвід свідчить про залученість О. Гржимайло до жіночої освіти ще до початку її роботи в Ніжинському інституті та дає підстави розглядати її професійну біографію в ширшому контексті розвитку жіночої педагогічної та академічної праці кінця XIX – початку XX ст.

Не менш показовим є й освітній шлях О. Гржимайло. За даними особової справи, вона здобула вищу освіту в Парижі, навчаючись у Сорбонні [7, арк. 4]. Цей факт вирізняє її професійну біографію серед досліджуваних нами викладачок і засвідчує наявність у неї досвіду здобуття вищої освіти за межами Російської імперії. Поєднання закордонної університетської освіти, тривалого педагогічного досвіду та роботи на Вищих жіночих курсах визначало специфіку її професійного профілю та становило важливий ресурс для подальшої діяльності в Ніжинській вищій школі. Водночас освітня траєкторія О. Гржимайло заслуговує на увагу і в ширшому історичному контексті. Її навчання в Парижі демонструє одну з можливостей здобуття жінками університетської освіти в умовах обмеженого доступу до вищої освіти в Російській імперії. Саме тому її біографія поєднує кілька важливих аспектів історії жіночої

академічної праці: здобуття освіти, професійну діяльність у сфері жіночої освіти та подальше входження до викладацького корпусу Ніжинської вищої школи.

Додаткової прикметності постаті О. Гржимайло надає її соціальне походження: вона походила з дворянської родини [7, арк. 4]. В умовах радянської соціально-політичної трансформації 1920-х – початку 1930-х рр. таке походження могло бути чинником, що ускладнював професійну та соціальну адаптацію представників дореволюційної інтелігенції. У цьому контексті тривала робота Гржимайло в Ніжинському інституті – з 1923 до 1931 року – становить особливий інтерес. Водночас наявні джерела не дають підстав однозначно пов'язувати тривалість її професійної діяльності з подоланням чи послабленням ідеологічних обмежень. Радше її професійна біографія засвідчує можливість залучення до роботи у вищій школі фахівців із дореволюційною освітою та професійним досвідом, незважаючи на складність їхнього соціального статусу в нових суспільно-політичних умовах.

Таким чином, професійна траєкторія О. Гржимайло поєднувала кілька важливих характеристик: дворянське походження, здобуту за кордоном вищу освіту, багаторічний педагогічний досвід та тривалу викладацьку діяльність у Ніжинській вищій школі. Це дає змогу розглядати її біографію як приклад професійної адаптації представниці дореволюційної інтелігенції до нових умов функціонування радянської системи освіти.

Важливо зазначити, що в доступних документах не збереглося відомостей про причини припинення роботи О. Гржимайло в інституті. Ця джерельна лакуна ускладнює однозначну інтерпретацію завершення її професійної діяльності. У 1931 р. їй виповнилося 63 роки, тому однією з можливих причин могла бути зміна професійного статусу у зв'язку з віком, однак документальних підстав для такого висновку недостатньо. Сам факт відсутності документального пояснення характерний для архівної практики того періоду, коли долі «старих спеціалістів» часто вирішувалися без належного бюрократичного оформлення, особливо в умовах посилення репресивного тиску наприкінці 1920-х – на початку 1930-х років.

Третю модель жіночої академічної кар'єри репрезентує **Лідія Петрівна Бойкова**, викладачка хімії. Її професійна біографія істотно відрізняється від розглянутих вище траєкторій Л. Боряковської та О. Гржимайло. Якщо останні увійшли до викладацького середовища з уже сформованим дореволюційним освітнім і професійним досвідом, то Бойкова належала до молодшого покоління, професійне становлення якого припало на перші роки радянської трансформації системи освіти.

Л. Бойкова народилася 1906 р. у Воронезькій області в родині службовців [8, арк. 7]. На момент початку роботи в Ніжинському інституті у 1924 році їй було лише 18 років. Такий вік вирізняє її серед досліджуваних викладачок і привертає увагу до особливостей формування професійного корпусу вищої школи в умовах кадрових та інституційних змін 1920-х років. На відміну від О. Гржимайло та Л. Боряковської, професійна діяльність Л. Бойкової розпочалася вже в нових суспільно-політичних умовах, що дає підстави розглядати її як представницю іншого покоління жіночої інтелігенції.

Її освітній шлях пов'язаний із Ніжинськими вищими курсами для дорослих [8, арк. 14], що свідчить про радянську модель підготовки кадрів, спрямовану на швидке навчання фахівців для потреб нової системи. Ці курси були частиною системи «робітфаків» та інших прискорених форм освіти, покликаних у найкоротші терміни підготувати лояльну до влади інтелігенцію з представників робітничо-селянського середовища. Прикметною деталлю є також згадка про те, що вона походила з родини робітників [8, арк. 7]. Це повністю узгоджувалося з офіційною політикою «пролетаризації», яка надавала перевагу вихідцям із робітничого середовища, розглядаючи їх як соціальну базу нового режиму.

Професійна діяльність Л. Бойкової в Ніжинському інституті охоплювала десятиліття – з 1924 до 1934 року [8]. Така тривалість роботи вирізняє її професійну траєкторію серед досліджуваних нами жінок-викладачок і дає змогу говорити про відносно тривале професійне закріплення в академічному середовищі. Водночас

наявні документи не дають підстав однозначно пов'язувати це з відповідністю ідеологічним вимогам влади. Її тривала робота могла бути зумовлена сукупністю професійних, кадрових та інституційних чинників, характер яких потребує окремого дослідження.

Важливою особливістю професійного профілю Л. Бойкової була викладацька діяльність у галузі хімії. Її присутність серед викладачів природничо-наукового напряму розширює уявлення про характер жіночої академічної праці в Ніжинській вищій школі, яка не обмежувалася гуманітарними дисциплінами. У цьому аспекті її професійна біографія є показовою для дослідження гендерного виміру формування викладацького корпусу 1920-х років.

Особливої уваги заслуговує те, що Л. Бойкова продовжувала працювати в інституті до 1934 року включно [8]. Цей факт дає змогу простежити тривалість її професійної присутності в період подальшого посилення адміністративного та ідеологічного контролю над вищою школою. Однак сам по собі факт збереження посади не дозволяє зробити висновок ні про її ідеологічну благонадійність, ні про особливу фахову цінність для інституту. Для такого висновку необхідні додаткові джерела – характеристики, атестаційні матеріали, кадрові документи або інші свідчення про оцінювання її роботи.

Як і у випадку з О. Гржимайло, у доступних документах не збереглося відомостей про причини припинення роботи Л. Бойкової в інституті [8]. Відтак її професійна біографія залишається незавершеною в частині пояснення подальшої кар'єрної траєкторії. Водночас десятирічний період роботи дає підстави розглядати Л. Бойкову як представницю молодого покоління жінок-викладачок, професійне становлення та академічна діяльність яких значною мірою припали вже на радянський період.

У цілому професійна діяльність викладачок Ніжинської вищої школи відбувалася в умовах складної соціально-економічної та політичної ситуації 1920-х – початку 1930-х рр. Архівні документи, зокрема заяви щодо призначення на посаду, звільнення, відпусток та матеріальної допомоги, дають змогу простежити окремі аспекти матеріально-побутового становища працівників інституту. Вони засвідчують, що професійна діяльність у цей період була тісно пов'язана з матеріальними та побутовими проблемами, які могли впливати на умови праці та професійні рішення викладачів.

Показовим у цьому контексті є випадок Л. Боряковської. У заяві про звільнення вона посилається на «домашні обставини» [6, арк. 19]. Документ не конкретизує характер цих обставин, тому пов'язувати їх безпосередньо з матеріальними труднощами, сімейними обов'язками чи іншими причинами немає достатніх підстав. Водночас сам факт звернення до «домашніх обставин» привертає увагу до значення позапрофесійних чинників у жіночій професійній біографії та потребує врахування поряд з характеристиками її академічної діяльності.

Загальний матеріально-побутовий контекст діяльності радянської інтелігенції 1920-х років характеризувався нестабільністю доходів, складними умовами забезпечення та необхідністю пристосування до повсякденних обмежень [10]. Ці обставини безпосередньо впливали на умови життя працівників освітньої сфери та могли позначатися на характері їхньої професійної діяльності. Для жінок-викладачок додаткового значення набувало поєднання професійних обов'язків із сімейними та побутовими функціями, хоча конкретний вплив цих чинників на кар'єри досліджуваних нами жінок може бути встановлений лише за наявності відповідних біографічних документів.

Не менш важливим чинником функціонування академічного середовища був посилений ідеологічний контроль. У 1920-х – на початку 1930-х рр. трансформація вищої школи супроводжувалася змінами у вимогах до професорсько-викладацького складу, посиленням політичного контролю та підвищенням уваги до соціального походження і політичної характеристики працівників [9; 10]. Особливої актуальності ці вимоги набували щодо представників дореволюційної інтелігенції, до якої за своїм соціальним походженням належала О. Гржимайло. Її дворянське походження могло становити додатковий чинник соціальної вразливості в умовах зміни критеріїв кадрової політики. Водночас тривала робота О. Гржимайло в Ніжинському інституті у

1923–1931 рр. засвідчує, що соціальне походження саме по собі не було достатньою підставою для негайного припинення її професійної діяльності.

На зламі 1920–1930-х років суспільно-політичні умови для української інтелігенції істотно ускладнилися. Репресивні кампанії, зокрема переслідування представників інтелігенції у зв'язку зі сфабрикованими політичними справами, посилювали атмосферу політичної підозри та контролю [9]. Ці процеси безпосередньо позначалися і на функціонуванні закладів вищої освіти, де відбувалися кадрові зміни та посилювався контроль за професорсько-викладацьким складом. Водночас відсутність у доступних особових справах О. Гржимайло та Л. Бойкової документально зафіксованих причин припинення їхньої роботи не дає підстав безпосередньо пов'язувати ці події з репресивними кампаніями. Таке припущення потребувало б підтвердження додатковими джерелами – наказами про звільнення, характеристиками, матеріалами кадрових перевірок, атестаційними документами або документами репресивних органів. Тому в межах наявної джерельної бази коректніше констатувати, що професійні траєкторії досліджуваних викладачок формувалися в умовах поступового посилення адміністративного та ідеологічного контролю, але конкретний вплив цих процесів на завершення їхньої роботи в інституті залишається недостатньо з'ясованим.

Отже, матеріально-побутові труднощі та зміна суспільно-політичних умов були важливими складовими академічного середовища Ніжинської вищої школи 1920-х – початку 1930-х рр. Водночас їхній вплив на жіночі академічні кар'єри був неоднаковим. Порівняння професійних траєкторій Л. Боряковської, О. Гржимайло та Л. Бойкової засвідчує, що тривалість і характер професійної діяльності визначалися поєднанням особистих обставин, попередньої освіти й досвіду, фахової спеціалізації та умов функціонування самого інституту.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило помітне розширення жіночої присутності у викладацькому корпусі Ніжинської вищої школи на початку 1920-х років. Водночас цей процес не був однорідним: професійні траєкторії жінок істотно відрізнялися за віком, освітою, соціальним походженням, попереднім досвідом та тривалістю роботи.

Аналіз біографій Л. Боряковської, О. Гржимайло та Л. Бойкової дає змогу виокремити три різні моделі професійної присутності жінок у вищій школі: нетривале входження до викладацької діяльності; продовження професійної кар'єри, сформованої ще в дореволюційний період; професійне становлення нового покоління вже в умовах радянської системи освіти. Їхнє зіставлення засвідчує, що жіноча академічна кар'єра визначалася не одним чинником, а взаємодією освітніх, професійних, соціальних та особистих обставин.

Отже, залучення жінок до викладацького корпусу Ніжинської вищої школи було складовою ширших трансформацій вищої освіти 1920-х – початку 1930-х рр. Воно розширювало можливості професійної реалізації жінок, але водночас відбувалося в умовах матеріальних труднощів, зміни кадрових вимог та посилення адміністративно-ідеологічного контролю.

Перспективи подальших досліджень. Пропонована розвідка відкриває простір для подальшого вивчення жіночої присутності в академічному середовищі радянської України. Перспективним є подальше вивчення повного складу жінок-викладачок Ніжинської вищої школи, що дасть змогу точніше визначити масштаби й особливості цього процесу. Важливим завданням залишається також вивчення участі жінок в науковій, громадській та освітній діяльності, гендерної специфіки академічної праці й трансформації становища жінок у викладацькому середовищі в наступні десятиліття.

Список використаних джерел

1. Спр. 1. Звіт про роботу Ніжинського історико-філологічного інституту за 2-ге півріччя 1919–1920 навч. року, 12 арк.

2. Спр. 6. Звіт про стан і діяльність Ніжинського науково-педагогічного інституту за 1920–1921 навчальний рік, 22 арк.

3. Спр. 122. Річні звіти за 1927/28, 1928/29, 59 арк.

4. Спр. 195. Матеріали до річного звіту за 1931/32. Записи Ніжинського інституту соціального виховання кн. XI. 1931 р., 360 арк.

5. Спр. 254 [Річний звіт інституту за 1933-1934 навч. рік]. 81 арк.

6. Спр. 3210. Особова справа викладача Боряковської Лідії Афанасіївни (1922), 21 арк.

7. Спр. 3239. Особова справа викладачки Ніжинського ІНО Гржимайло Ольги Олександрівни (1923–1931), 17 арк.

8. Спр. 3266. Особова справа асистента хімії Бойкової Лідії Петрівни (1924–1934), 50 арк.

9. Марочко В. І., Хілліг Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941). Київ: Наук. світ, 2003. 302 с.

10. Посвістак О. А. Деякі аспекти повсякдення подільської інтелігенції в 20-х роках ХХ ст. *Гуманітарний журнал.* 2013. № 3. С. 41–48.

11. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська вища школа: сторінки історії. Ніжин, 2005. 420 с.

12. Ясницький Г. І. Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.). Київ: Вид-во КУ, 1965. 256 с.

References

1. Spr. 1. Zvit pro robotu Nizhynskoho istoryko-filolohichnoho instytutu za 2-he pivrichchia 1919–1920 navch. roku [Report on the Work of the Nizhyn Historical and Philological Institute for the Second Semester of the 1919–1920 Academic Year]. 12 ark. [in Ukrainian].

2. Spr. 6. Zvit pro stan i diialnist Nizhynskoho naukovo-pedahohichnoho instytutu za 1920–1921 navchalnyi rik [Report on the State and Activities of the Nizhyn Scientific and Pedagogical Institute for the 1920–1921 Academic Year]. 22 ark. [in Ukrainian].

3. Spr. 122. Richni zvity za 1927/28, 1928/29 [Annual Reports for 1927/28 and 1928/29]. 59 ark. [in Ukrainian].

4. Spr. 195. Materialy do richnoho zvitu za 1931/32. Zapysy Nizhynskoho instytutu sotsialnoho vykhovannia kn. XI. 1931 r. [Materials for the Annual Report for 1931/32. Records of the Nizhyn Institute of Social Education, Book XI, 1931]. 360 ark. [in Ukrainian].

5. Spr. 254. Richnyi zvit instytutu za 1933–1934 navchalnyi rik [Annual Report of the Institute for the 1933–1934 Academic Year]. 81 ark. [in Ukrainian].

6. Spr. 3210. Osobova sprava vykladacha Boriakovskoi Lidii Afanasiivny (1922) [Personal File of Lecturer Lidiia Afanasiivna Boriakovska (1922)]. 21 ark. [in Ukrainian].

7. Spr. 3239. Osobova sprava vykladachky Nizhynskoho INO Hryzhymailo Olhy Oleksandrivny (1923–1931) [Personal File of Lecturer at the Nizhyn Institute of Public Education Olha Oleksandrivna Hryzhymailo (1923–1931)]. 17 ark. [in Ukrainian].

8. Spr. 3266. Osobova sprava asystenta khimii Boikovoi Lidii Petrivny (1924–1934) [Personal File of Chemistry Assistant Lidiia Petrivna Boikova (1924–1934)]. 50 ark. [in Ukrainian].

9. Marochko, V. I., & Hillih, H. (2003). Repressovani pedahohy Ukrainy: zhertvy politychnoho teroru (1929–1941) [Repressed Educators of Ukraine: Victims of Political Terror (1929–1941)]. Kyiv: Nauk. Svit [in Ukrainian].

10. Posvistak, O. A. (2013). Deiaki aspekty povsiakdennia podilskoi intelihentsii v 20-kh rokakh XX st. [Some Aspects of the Everyday Life of the Podillia Intelligentsia in the 1920s]. *Humanitarnyi zhurnal – Humanitarian Journal*, 3, 41–48 [in Ukrainian].

11. Samoilenko, H. V., & Samoilenko, O. H. (2005). Nizhynska vyshcha shkola: storinky istorii [Nizhyn Higher School: Pages of History]. Nizhyn [in Ukrainian].

12. Yasnytskyi, H. I. (1965). Rozvytok narodnoi osvity na Ukraini (1921–1932 rr.) [Development of Public Education in Ukraine (1921–1932)]. Kyiv: Vyd-vo KU [in Ukrainian].

Lisovets O.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-rector for Scientific Work and Innovative Activities
Nizhyn Mykola Gogol State University
lisovets.ov@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-4641-3121

Samoilenko O.
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Acting Rector
Nizhyn Mykola Gogol State University
rector@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0008-6822-7232

THE FIRST WOMEN LECTURERS IN THE ACADEMIC SPACE OF NIZHYN HIGHER EDUCATION (1920s – EARLY 1930s)

Relevance of the study. The study addresses the insufficiently explored gender dimension of the history of Nizhyn higher education in the 1920s – early 1930s. Particular attention is paid to the entry of women into the teaching staff, their professional trajectories, educational backgrounds, social origins, and the conditions that shaped their academic careers during the transformation of the Soviet higher education system.
Main objective of the study. The study aims to reconstruct the professional biographies of the first women lecturers at Nizhyn higher education institutions – Lidiia Boriakovska, Olha Hryzhymailo, and Lidiia Boikova – and to identify common tendencies, differences, and challenges in women's academic careers during the 1920s – early 1930s.
Methodology. The study is based primarily on archival sources, including personal files of lecturers, institutional reports, staff lists, and administrative documents. Biographical and comparative approaches are used to reconstruct individual professional trajectories and identify differences in educational background, social origin, professional experience, disciplinary specialization, and duration of employment. Contextual analysis is applied to interpret individual biographies within the broader transformations of higher education and the socio-political conditions of the period.
Results, findings and conclusions. The study demonstrates a rapid expansion of women's presence in the teaching staff of Nizhyn higher education institutions in the early 1920s. However, women's academic careers followed different trajectories. L. Boriakovska represents a short-term form of professional involvement; O. Hryzhymailo illustrates the continued professional activity of a representative of the pre-revolutionary intelligentsia who combined extensive teaching experience with foreign higher education; L. Boikova represents a younger generation whose professional development took place largely within the Soviet educational system. The study shows that women's academic careers were shaped by the interaction of educational and professional background, social origin, disciplinary specialization, personal circumstances, and changing institutional conditions. At the same time, the available sources do not always allow the causes of career changes or termination of employment to be established conclusively.
Significance. The study contributes to the history of Nizhyn higher education and the gender history of Ukrainian education by introducing biographical and archival evidence concerning the early professional presence of women in the academic environment. It also provides a basis for further reconstruction of the composition and professional activities of women lecturers in Nizhyn higher education during the interwar period.
Keywords: Nizhyn higher education, women's academic work, gender history, Soviet higher education, academic career, intelligentsia, 1920s–early 1930s.

Отримано редколегією / Received: 01.09.2026
Прорецензовано / Revised: 10.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 378:316.77:004.738.5
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-220-228

Shtepura A. P.
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Applied Linguistics
Nizhyn Mykola Gogol State University
shtepura.ap@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-2146-8086

DIGITAL COMMUNICATION AMONG GENERATION Z STUDENTS: AN INTEGRATED PERSPECTIVE FROM THE UNIVERSITY OF WARSAW

Digital communication has become an integral component of Generation Z's everyday life, influencing interpersonal interaction, learning, relationship maintenance, and identity expression. Previous research has explored different aspects of Generation Z's digital communication.
The aim of this study is to examine Generation Z students' digital communication from an integrated perspective encompassing three interconnected dimensions: communication intensity, communication practices, and communication culture. The research employed a quantitative cross-sectional survey based on an anonymous online questionnaire completed by 133 students enrolled at the University of Warsaw. The questionnaire included closed-ended items addressing the frequency of social media and messaging application use, preferred platforms and communication formats, attitudes toward video calls, voice messages, and delayed responses, as well as perceptions of online friendships, public self-expression, and the importance of personal identity in digital environments.
The results confirm the central role of digital communication in students' everyday lives. Social media and messaging applications were identified as the principal channels of interaction, while respondents demonstrated flexibility in selecting platforms and communication forms according to situational needs. The findings further revealed broad acceptance of delayed responses, selective use of voice messages, and generally positive attitudes toward video-mediated communication. Most participants regarded online friendships as meaningful relationships while continuing to value face-to-face interaction. Although personal identity was considered important by the majority of respondents, relatively few expressed their personal views publicly online, reflecting a selective and context-dependent approach to digital participation. The study provides an integrated perspective on Generation Z's digital communication and contributes to a better understanding of communication behaviour in contemporary digital environments.
Keywords: Generation Z, digital communication, communication intensity, communication practices, communication culture, social media, messaging applications, online friendships, digital identity.

Statement of the Problem. Digital communication has become an integral component of everyday life among members of Generation Z, influencing interpersonal interaction, learning, information exchange, and relationship maintenance. For university students, social media and messaging applications constitute not only communication channels but also environments for academic collaboration, identity expression, and participation in digital communities. As these online environments continue to evolve, understanding the intensity, practices, and culture of digitally mediated interaction has become an important issue for communication and media research.

Analysis of Recent Research. Studies on Generation Z increasingly explore the ways in which digital technologies shape media use, online interaction, and identity construction. Existing evidence indicates that social media and messaging applications constitute the dominant forms of everyday communication, while digital platforms play an increasingly important role in learning, collaboration, information exchange, and interpersonal relationships [3; 7]. Other studies have focused on messaging applications and digital platforms in higher education, showing that mobile instant messaging facilitates communication, collaboration, and academic engagement among university students [8; 9;

19]. More recently, research has expanded to the social and cultural aspects of online interaction, including self-disclosure, digitally mediated relationships, friendship maintenance, and identity construction [1; 6; 10; 11; 17].

Despite these advances, previous studies have largely investigated individual aspects of Generation Z's online interaction in isolation. However, comparatively little attention has been devoted to integrating communication intensity, communication practices, and communication culture within a single analytical framework, particularly in studies involving university students. To address this gap, the present study adopts an integrated perspective on these interconnected components among students at the University of Warsaw.

Formulating the Aim of the Article. The aim of this study is to examine Generation Z students' digital communication by adopting an integrated analytical framework encompassing three interconnected dimensions: communication intensity, communication practices, and communication culture. Particular attention is paid to social media and messaging use, communication platforms and formats, online friendships, public self-expression, and the perceived importance of personal identity in digital environments.

Materials and Methods. The study employed a quantitative cross-sectional survey design to investigate three interrelated dimensions of Generation Z students' digital communication: digital communication intensity, digital communication practices, and digital communication culture. Data were collected between April and May 2026 through an anonymous online questionnaire comprising three corresponding sections. The instrument included items assessing the frequency of social media and messaging application use, preferred communication platforms and formats, attitudes toward selected forms of digital communication, perceptions of online friendships, public self-expression, and the perceived importance of personal identity in digital environments. Most questions employed closed-ended response categories, enabling descriptive statistical analysis.

The survey was conducted among 133 students (N = 133) enrolled at the University of Warsaw, who voluntarily participated in the anonymous online questionnaire. Participants were recruited using a convenience sampling approach based on voluntary participation. Most respondents were born between 2001 and 2007 and were therefore classified as members of Generation Z according to the generational framework adopted in this study. The sample included both Polish and international students representing Austria, Belarus, China, Germany, Italy, Poland, Romania, Taiwan, and Ukraine. Although participants represented diverse national backgrounds, they shared the same educational environment at the University of Warsaw.

The collected data were analysed using descriptive statistics. All results are presented as percentages calculated from the total sample (100 % = 133 respondents). The analysis examined patterns across the three dimensions investigated in this study.

Because the survey employed a voluntary convenience sample from a single university, the findings should not be generalized to the broader population of Generation Z students. Instead, they should be interpreted as reflecting communication patterns among students at the University of Warsaw and as indicating tendencies that warrant verification in broader comparative studies. In addition, the study relied on self-reported data, which may be influenced by respondents' subjective perceptions and evaluations of their own interaction practices.

Results and Discussion. The results are organized according to the integrated analytical framework adopted in this study, encompassing communication intensity, communication practices, and communication culture. The following sections present the empirical findings and discuss them in the context of recent research.

1. Digital Communication Intensity

This section examines the intensity of digital communication among Generation Z students by analysing the frequency of social media and messaging application use.

Social Media Use

Social media constitute one of the primary components of everyday digital life among students at the University of Warsaw. Half of the respondents (50.0 %) reported using social

media several times a day, while 46.9 % accessed them daily. Only 3.1 % reported using social media several times a week, whereas none selected the options "rarely" or "never."

Overall, 96.9 % of respondents used social media at least once a day, indicating that these platforms have become firmly embedded in students' everyday routines rather than representing an occasional form of online activity. Beyond interpersonal interaction, social media provide access to information, educational resources, entertainment, professional networking, and online communities, making them multifunctional digital environments.

The observed pattern aligns with previous research describing Generation Z as a highly digitally engaged cohort. P. Chen and L. Ha characterized Generation Z as digital natives who have used global social media platforms for communication from an early age. The platforms provide extensive access to diverse information and have become an integral part of young people's everyday lives [3, pp. 301–302]. The absence of respondents reporting rare or no social media use in the present study is consistent with these observations.

The results confirm that social media represent an integral component of students' everyday digital interaction, highlighting their importance for both academic and social life.

Messaging Application Use

Messaging applications represent another essential element of students' everyday interaction. Most respondents (71.4 %) reported using messengers continuously throughout the day, while 19.0 % used them daily. Only 4.8 % accessed messaging applications several times a day and another 4.8% several times a week, whereas none reported using them rarely.

In total, 90.4 % of respondents used messaging applications either continuously or at least once a day, demonstrating that instant messaging has become embedded in everyday communication rather than being limited to specific situations or times of day. Contemporary messaging services support not only text-based interaction but also voice messages, multimedia exchange, file sharing, video calls, and collaborative work, enabling students to integrate academic, professional, and personal communication within a single digital environment.

These findings are consistent with previous research demonstrating that messaging applications have become important communication tools in higher education. WhatsApp and Telegram support communication, information exchange, collaborative learning, and knowledge sharing among university students [9, 16, p. 10]. C. Lee et al. reported that WhatsApp supports class-related communication, resource sharing, assignment submission, and collaborative learning [9, pp. 1–4]. Similar conclusions were reported by S. Saikia et al., who found that WhatsApp and Telegram support academic communication by facilitating knowledge sharing, student collaboration, and access to learning materials [16, pp. 1–11, 18].

The absence of respondents reporting rare messenger use in the present study is therefore consistent with the widespread integration of messaging applications into students' everyday academic communication.

2. Digital Communication Practices

The following findings examine students' communication practices, including preferred digital platforms, communication formats, and selected communication norms.

Content Consumption Platforms

Students at the University of Warsaw reported using a diverse range of digital platforms to consume online content, although clear differences in platform preferences were observed. Instagram was the most frequently selected platform (81.2 %), followed by Telegram (53.1 %), indicating that these services constitute the principal environments through which students access digital content.

A second group of platforms included Facebook (28.1 %), WhatsApp (21.9 %), and Discord (21.9 %). Other services were reported less frequently, including TikTok (15.6 %), Snapchat (12.5 %), X (6.2 %), streaming services and podcasts (6.2 %), and Xiaohongshu (3.1 %), suggesting that they fulfil more specialized or complementary functions.

This distribution indicates that students concentrate their online activity on a limited number of dominant platforms while simultaneously engaging with several complementary services, reflecting diversified patterns of digital media consumption.

Similar patterns have been reported in previous empirical studies. Q. Hu et al. demonstrated that Generation Z's social media use varies according to users' online motivations and communication purposes [7, pp. 2–3]. Likewise, X. Shen et al. showed that users compare competing social networking platforms and make platform choices based on their relative evaluations of available alternatives. The present findings likewise suggest that students combine dominant platforms such as Instagram and Telegram with additional services that fulfil more specific informational and social functions [18, pp. 1–2].

These platform preferences provide an important context for understanding the communication practices examined in the following sections.

Digital Communication Formats

Students at the University of Warsaw reported using several forms of digital interaction, although their frequency differed considerably across communication modes. Text messaging was by far the dominant format, with 96.9 % of respondents reporting frequent use, whereas only 3.1 % used it occasionally. No participants selected the options "rarely" or "never."

Voice messages represented the second most frequently used format: 39.1 % of respondents used them often, 40.6 % sometimes, 15.6 % rarely, and 4.7 % never. Telephone calls were less common, with only 17.2 % reporting frequent use, while video calls were used somewhat more often (29.7 % frequently).

The observed distribution indicates a clear preference for text-based messaging and, to a lesser extent, voice messages. These communication formats enable flexible, quasi-synchronous interaction, allowing users to participate in conversations without requiring the simultaneous availability of all participants. Y. Tang and K. Hew describe mobile instant messaging as a quasi-synchronous communication mode that enables users to communicate at their convenience while supporting resource sharing and collaborative learning activities [19, pp. 2–3]. Furthermore, they reported that mobile instant messaging promotes interaction, collaboration, and student engagement by facilitating rapid communication and strengthening social presence [19, pp. 5–6]. Similarly, le Roux and D. Parry identify instant messaging applications as important communication and collaboration tools in higher education, supporting knowledge sharing, group coordination, and academic interaction [8, pp. 1056–1059]. C. Lee et al. likewise identify WhatsApp as an effective environment for collaborative learning and everyday communication among university students [9, pp. 1–3]. The predominance of messaging-based communication observed in the present study is therefore consistent with previous research highlighting the central role of instant messaging in students' academic and interpersonal interaction.

Collectively, these findings indicate that flexibility, immediacy, and user control continue to shape Generation Z's preferred communication formats.

Video-Mediated Communication

Students at the University of Warsaw generally reported feeling comfortable communicating through video calls. Equal proportions of respondents (37.5 %) indicated that they felt very comfortable and rather comfortable, meaning that 75.0 % expressed a positive attitude toward video-mediated communication. In contrast, 21.9 % reported feeling rather uncomfortable, whereas only 3.1 % felt very uncomfortable.

Overall, three-quarters of respondents were comfortable using video calls, suggesting that this format has become a familiar part of students' everyday digital interaction. Nevertheless, approximately one-quarter experienced some degree of discomfort, indicating that acceptance of video-mediated communication is not universal.

These results are consistent with previous research. R. Riedl described Zoom fatigue as a consequence of intensive videoconferencing associated with increased cognitive effort and psychological strain [14, pp. 154–155, 164]. Likewise, G. Fauville et al found that more frequent and longer video meetings are linked to higher levels of videoconferencing fatigue and more negative attitudes toward online meetings [4, pp. 1, 7]. Y. Wu et al. further

demonstrated that students' comfort with video-mediated communication positively influences engagement and satisfaction in online learning [20, pp. 1, 4–5]. The present findings similarly indicate that, despite the widespread acceptance of video calls, individual differences in perceived comfort remain important.

Taken together, the results suggest that video calls are a well-established component of students' communication practices, although their acceptance varies according to individual preferences and communication contexts.

Use of Voice Messages

Voice messages have become a common component of students' everyday digital interaction, although they are not equally preferred by all users. More than half of the respondents (51.5 %) reported using voice messages sometimes, while 33.3 % indicated that they used them often. A further 12.1 % stated that they did not particularly like this format but nevertheless used it, whereas only 3.0 % reported actively avoiding voice messages.

A total of 84.8 % of respondents used voice messages either often or sometimes, indicating that they have become an established element of students' everyday interaction. At the same time, their selective rather than universal use suggests considerable variation in individual communication preferences.

These results are consistent with previous empirical research showing that messaging applications provide multiple communication formats (e.g., text, voice messages, voice calls, video calls, and multimedia sharing), enabling users to select communication modes appropriate for different communication tasks and contexts (9, pp. 1–3; 21, pp. 2–4). Similarly, le Roux and D. Parry demonstrated that university students routinely use different types of instant messaging groups for both academic collaboration and everyday social interaction rather than relying on a single communication channel [8, pp. 1055–1059]. The present findings likewise suggest that voice messages primarily serve as a complementary communication option, enabling students to adapt their interactions to specific situations and personal preferences.

Taken together, the results indicate that voice messages represent an established, yet complementary, component of Generation Z's communication practices, extending rather than replacing text-based messaging.

Attitudes Toward Delayed Responses

Most students at the University of Warsaw reported feeling comfortable with delayed responses to messages or calls. More than half of the respondents (54.5 %) stated that they were comfortable when messages or calls were not answered immediately, while 33.3 % indicated that their level of comfort depended on the situation. Only 12.1 % reported feeling uncomfortable with delayed responses.

Overall, 87.8 % of respondents expressed either complete or situational acceptance of delayed responses, indicating that immediate availability is not perceived as a universal expectation. This distribution reflects the growing acceptance of asynchronous interaction as a routine element of everyday digital communication and points to evolving digital communication norms among Generation Z.

The observed pattern suggests considerable flexibility regarding response time. Rather than expecting continuous availability, most participants accepted that digital communication does not necessarily require an immediate reply. Nevertheless, the proportion of students reporting discomfort indicates that expectations of prompt responsiveness remain relevant in certain interpersonal contexts.

These results are consistent with previous empirical research on digital communication norms and mobile instant messaging. A. Halfmann and D. Rieger showed that expectations regarding response latency are strongly influenced by the social norm of constant availability, which encourages users to respond to messages promptly [5, pp. 73–76]. Y. Tang and K. Hew likewise describe mobile instant messaging as a quasi-synchronous mode of communication that allows users to regulate the timing of their responses while maintaining effective interaction [19, pp. 2–3]. Complementing these findings, A. Camerini et al. [2, pp. 1, 8–10] demonstrated that delayed responses during instant

messaging increase users' physiological arousal without significantly affecting their subjective evaluation of the communication experience [2, pp. 1, 8–10]. The present findings similarly suggest that, although prompt responses remain common, moderate response delays are perceived as a normal feature of everyday digital communication.

Taken together, the findings indicate that delayed responses have become a socially accepted component of Generation Z's communication practices. Rather than equating digital connectivity with permanent availability, most respondents recognized flexibility in response timing as a legitimate digital communication norm shaped by evolving social expectations concerning availability, personal autonomy, and interpersonal interaction.

Beyond communication intensity and practices, digital interaction also reflects broader social relationships, values, and identity-related behaviours, which are examined in the following section.

3. Digital Communication Culture

The final section examines the cultural dimension of digital communication by exploring students' perceptions of online relationships, public self-expression, and personal identity in digital environments.

Perceived Value of Online Friendships

Students at the University of Warsaw expressed diverse opinions regarding the proposition that online friendships can be as valuable as those developed offline. A total of 18.2 % of respondents strongly agreed with this statement and 42.4 % rather agreed, whereas 36.4 % rather disagreed and 3.0 % disagreed.

Overall, 60.6 % of participants evaluated online friendships positively, while 39.4 % expressed reservations. These responses suggest that digitally mediated relationships are widely recognized as meaningful interpersonal connections, although offline friendships continue to occupy an important place in students' perceptions of social relationships.

This pattern indicates that online and offline friendships are perceived as complementary rather than competing forms of interpersonal connection. Digital environments expand opportunities to establish and maintain relationships across geographical and social boundaries without replacing face-to-face interaction.

These results are consistent with previous research on digitally mediated relationships. R. Scott et al. found that online communication plays an important role in maintaining close friendships, particularly when geographical distance limits face-to-face interaction, although offline communication continues to be perceived as deeper, more intimate, and more meaningful [17, pp. 5–10]. Likewise, N. Pennington demonstrated that social media facilitate the maintenance of dormant friendships by preserving social connections and enabling reconnection over time [12, pp. 245–247]. J. Hall et al. further showed that digitally mediated communication can contribute to satisfying the need for social connection, although its effectiveness depends on the communication modality, relational context, and users' existing level of social belonging [6, pp. 1–3, 8–9]. The present findings similarly indicate that students value online friendships while continuing to attach considerable importance to offline relationships.

Taken together, the results suggest that online friendships have become an important component of Generation Z's communication culture, complementing rather than replacing face-to-face relationships.

Expression of Personal Views

Students at the University of Warsaw demonstrated a relatively restrained approach to expressing personal views in digital environments. A total of 33.3 % of respondents reported that they never expressed their opinions online, while 30.3 % did so only rarely. By comparison, 24.2 % shared their views occasionally, whereas only 12.1 % did so frequently.

Overall, 63.6 % of participants rarely or never expressed their opinions online, suggesting that, despite intensive engagement with digital media, most students prefer limited participation in public online discussions.

The responses indicate that frequent use of digital platforms does not necessarily correspond to active public self-expression. Instead, many participants appear to distinguish

between using digital technologies for interpersonal communication and using them for publicly expressing personal opinions, reflecting a selective approach to online participation.

This interpretation is supported by recent empirical research on online self-disclosure. P. Masur et al. demonstrated that users' willingness to disclose information on social media is strongly influenced by perceived social norms and the disclosure behaviour of other users [10, pp. 1–3]. Similarly, W. Pu et al. showed that self-disclosure depends not only on privacy-related factors but also on users' perceived control over personal information and characteristics of the communication environment [13, pp. 1–4]. Evidence from Generation Z further indicates that willingness to disclose personal information online is shaped by privacy concerns together with social influences, particularly reference-group influence and interpersonal relationships [15, pp. 2, 8, 21–22]. These findings support previous observations by demonstrating that frequent use of digital communication tools does not necessarily translate into a willingness to express personal views publicly.

Taken together, the results indicate that selective self-expression represents an important characteristic of Generation Z's communication culture, with students distinguishing between private interaction and public opinion sharing.

Importance of Personal Identity Expression

Students at the University of Warsaw generally attached considerable importance to expressing their personal identity. A total of 33.3 % of respondents regarded self-expression as very important and 42.4 % as rather important, whereas 24.2 % considered it rather unimportant. No respondents indicated that the expression of personal identity was "not important at all".

Overall, 75.7 % of participants considered the expression of personal identity important, suggesting that individuality and the communication of personal values represent significant priorities for most respondents. At the same time, the presence of a substantial minority assigning lower importance to identity expression reflects the diversity of value orientations within the surveyed group.

These results complement the previous section on public self-expression. Although most participants regarded personal identity as important, comparatively few reported expressing their opinions frequently online. This comparison suggests that valuing personal identity does not necessarily translate into frequent public self-expression but instead reflects a more selective and context-dependent approach to online self-presentation. P. Masur et al. demonstrated that perceived social norms influence self-disclosure on social media by shaping users' disclosure behaviour [10, pp. 1–3]. Likewise, Y. Öksüz and F. Çetin [11, pp. 5–9] described digital environments as important spaces for identity construction and self-presentation among Generation Z [11, pp. 5–9]. N. Babu and N. Ghafar further showed that social media contribute to identity development by influencing self-perception and social comparison in everyday digital interaction [1, pp. 2-4, 12–14]. The present findings similarly indicate that students attach considerable importance to personal identity while expressing it selectively in public online environments.

Taken together, the results suggest that personal identity occupies an important place in Generation Z's communication culture. However, its public expression appears to be increasingly selective and dependent on communication context rather than uniformly visible across digital environments.

Conclusions of the Study and Directions for Future Research. The present study examined Generation Z students' digital communication through an integrated analytical framework encompassing ***communication intensity, communication practices, and communication culture***. The results demonstrate that digital communication has become an integral part of students' everyday lives, supporting interpersonal interaction, academic collaboration, relationship maintenance, and identity expression.

The findings reveal a high intensity of digital communication, with social media and messaging applications serving as the primary channels of everyday communication. Students demonstrated considerable flexibility in selecting communication platforms and formats according to situational needs and personal preferences. The widespread acceptance of flexible, quasi-synchronous messaging practices, together with the selective

use of voice messages and varying levels of comfort with video calls, indicates that communication practices are shaped by both technological affordances and evolving social norms.

The cultural dimension of the study showed that students generally perceive online friendships as meaningful while continuing to value face-to-face relationships. Although most participants considered personal identity important, they remained relatively reserved in publicly expressing their views online, suggesting a selective and context-dependent approach to digital participation.

Future research should extend the present framework by examining the relationships between ***digital communication, digital competence, and technology adoption***. Such an approach could provide a more comprehensive understanding of the factors influencing Generation Z's communication behaviour in rapidly evolving digital environments.

References

1. Babu, N. N., & Ghafar, N. N. A. (2025). *Exploring identity development through social media: The impact on self-perception, body image and social comparison in Generation Z. International Journal of Education, Psychology and Counselling, 10*(58). https://doi.org/10.35631/IJEPC.1058028
2. Camerini, A.-L., Marciano, L., Annoni, A. M., Ort, A., & Petrocchi, S. (2022). Exploring the emotional experience during instant messaging among young adults: An experimental study incorporating physiological correlates of arousal. *Frontiers in Psychology, 13*, 840845. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840845
3. Chen, P., & Ha, L. (2023). Gen Z's social media use and global communication. *Online Media and Global Communication, 2*(3), 301–303. https://doi.org/10.1515/omgc-2023-2006
4. Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A. C. M., Bailenson, J. N., & Hancock, J. (2021). Zoom exhaustion & fatigue scale. *Computers in Human Behavior Reports, 4*, 100119. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100119
5. Halfmann, A., Meier, A., Reinecke, L., & Rieger, D. (2021). Too much or too little messaging? Situational determinants of guilt about mobile messaging. *Journal of Computer-Mediated Communication, 26*(2), 72–90. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmaa018
6. Hall, J. A., Pennington, N., & Merolla, A. J. (2023). Which mediated social interactions satisfy the need to belong? *Journal of Computer-Mediated Communication, 28*(1). https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac026
7. Hu, Q., Hu, X., & Hou, P. (2022). One social media, distinct habitus: Generation Z's social media uses and gratifications and the moderation effect of economic capital. *Frontiers in Psychology, 13*, 939128. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.939128
8. le Roux, D. B., & Parry, D. A. (2022). An exploratory investigation of the use and effects of academic instant messaging groups among university students. *Education and Information Technologies, 27*(1), 1055–1080. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10631-y
9. Lee, C. E., Chern, H. H., & Azmir, D. A. (2023). WhatsApp use in a higher education learning environment: Perspective of students of a Malaysian private university on academic performance and team effectiveness. *Education Sciences, 13*(3), 244. https://doi.org/10.3390/educsci13030244
10. Masur, P. K., DiFranzo, D., & Bazarova, N. N. (2021). Behavioral contagion on social media: Effects of social norms, design interventions, and critical media literacy on self-disclosure. *PLOS ONE, 16*(7), e0254670. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254670
11. Öksüz, Y. E., & Çetin, F. (2026). Digital identity and ideal self-presentation on social media: A Generation Z study within the society of the spectacle. *Kronotop İletişim Dergisi, 3*(1), 27–54. https://doi.org/10.65743/kronotop.1715896
12. Pennington, N. (2021). The maintenance of dormant and commemorative ties by young adults through social media. *Southern Communication Journal, 86*(3), 244–255. https://doi.org/10.1080/1041794X.2021.1900353
13. Pu, W., Li, S., Bott, G. J., Esposito, M., & Thatcher, J. B. (2022). To disclose or not to disclose: An evaluation of the effects of information control and social network transparency. *Computers & Security, 112*, 102509. https://doi.org/10.1016/j.cose.2021.102509
14. Riedl, R. (2022). On the stress potential of videoconferencing: Definition and root causes of Zoom fatigue. *Electronic Markets, 32*(1), 153–177. https://doi.org/10.1007/s12525-021-00501-3
15. Rózsa, Z., Ferenčáková, L., Zámek, D., & Firstová, J. (2024). Generation Z's perception of privacy on social media: Examining the impact of personalized advertising, interpersonal relationships, reference group dynamics, social isolation, and anxiety on self-disclosure willingness. *Oeconomia Copernicana, 15*(1), 229–266. https://doi.org/10.24136/oc.2956

16. Saikia, S., Asif, M., & Sultana, Y. (2024). Investigating socially mediated educational communication through WhatsApp and Telegram: Perception and preference of students and teachers. *Indian Journal of Educational Technology, 6*(2), 10–21. Retrieved from https://journals.ncert.gov.in/IJET/article/view/284

17. Scott, R. A., Stuart, J., & Barber, B. L. (2022). Connecting with close friends online: A qualitative analysis of young adults' perceptions of online and offline social interactions with friends. *Computers in Human Behavior Reports, 7*, 100217. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100217

18. Shen, X.-L., Li, Y.-J., Sun, Y., & Wang, F. (2021). Good for use, but better for choice: A relative model of competing social networking services. *Information & Management, 58*(3), 103448. https://doi.org/10.1016/j.im.2021.103448

19. Tang, Y., & Hew, K. F. (2022). Effects of using mobile instant messaging on student behavioral, emotional, and cognitive engagement: A quasi-experimental study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*, 3. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00306-6

20. Wu, Y., Sun, Y., & Sundar, S. S. (2022). What do you get from turning on your video? Effects of videoconferencing affordances on remote class experience during COVID-19. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 6*(CSCW2), Article 3555773. https://doi.org/10.1145/3555773

Штепура А. П.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
shtepura.ap@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-2146-8086

ЦИФРОВА КОМУНІКАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПОКОЛІННЯ Z: ІНТЕГРОВАНИЙ ПІДХІД (НА ПРИКЛАДІ ВАРШАВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

У статті досліджено особливості цифрової комунікації студентів покоління Z на прикладі Варшавського університету. Запропоновано інтегрований підхід до її аналізу, що охоплює три взаємопов'язані виміри: інтенсивність, комунікаційні практики та культуру цифрової комунікації. На основі результатів анкетного опитування визначено рівень використання соціальних мереж і месенджерів, особливості вибору комунікаційних платформ і форм спілкування, ставлення до відеозв'язку, голосових повідомлень і відкладених відповідей. Встановлено особливості сприйняття онлайн-дружби, публічного самовираження та значущості особистісної ідентичності в цифровому середовищі. Показано, що інтегрований аналіз забезпечує цілісне розуміння цифрової взаємодії представників покоління Z.

Ключові слова: покоління Z, цифрова комунікація, соціальні мережі, месенджери, комунікаційні практики, культура цифрової комунікації, онлайн-дружба, цифрова ідентичність, самовираження.

Отримано редколегією / Received: 06.08.2026
Прорецензовано / Revised: 18.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.923.2-057.87:159.944.4
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-229-237

Бєляєвська Т. В.
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
bieliaievska@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-0372-7517

ЛОКУС КОНТРОЛЮ ЗДОРОВ'Я, ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ТА САМОПРИЙНЯТТЯ ЯК КОРЕЛЯТИ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено виявленню та поясненню взаємозв'язків резильєнтності особистості з локусом контролю здоров'я, життєстійкістю та самоприйняттям. Резильєнтність розглянуто як інтегральну властивість особистості, що забезпечує відновлення психоемоційної рівноваги в умовах стресогенного впливу. Дослідження проведено на вибірці здобувачів вищої освіти з використанням комплексу психодіагностичних методик. Встановлено статистично значущі зв'язки резильєнтності з інтернальним локусом контролю здоров'я, прийняттям ризику, життєстійкістю та самоприйняттям, а також негативний зв'язок із контролем здоров'я з боку випадку. Виявлено вибірковий, а не генералізований характер цих зв'язків. Обґрунтовано, що резильєнтність спирається на суб'єктну активність і стійке ставлення особистості до себе.
Ключові слова: резильєнтність, особистість, локус контролю здоров'я, життєстійкість, самоприйняття, суб'єктність, адаптаційний потенціал, особистісний потенціал.

Постановка проблеми. Сучасні дослідження резильєнтності особистості дедалі частіше виходять за межі опису її окремих проявів, звертаючись до системного аналізу чинників, що супроводжують формування, підтримання та реалізацію цієї властивості. У межах континуально-ієрархічного підходу О. П. Саннікової резильєнтність характеризується багаторівневою організацією і охоплює диспозиційно-регуляторні властивості (локус контролю, життєстійкість), емоційно-адаптаційні характеристики та особистісні ресурси ставлення до себе (самоприйняття) [7]. Резильєнтність можна визначити як інтегральну властивість особистості, що забезпечує підтримку та відновлення психоемоційної рівноваги в умовах стресогенного впливу [3, с. 31].

Особливої гостроти ця проблематика набуває в сучасних українських реаліях, позначених тривалим впливом воєнного стресу, вимушеними переміщеннями та хронічною невизначеністю життєвих перспектив. М. О. Орап, здійснюючи лонгітюдне дослідження резильєнтності сучасної української молоді, встановила, що резильєнтна особистість демонструє більшу впевненість у подоланні майбутніх труднощів [4], що підкреслює практичну затребуваність вивчення суб'єктних передумов резильєнтного функціонування на вибірці здобувачів вищої освіти.

Таким чином, дослідження резильєнтності у взаємозв'язку з локусом контролю здоров'я, життєстійкістю та самоприйняттям є актуальним напрямом сучасної психології особистості, що поєднує теоретичну проблему уточнення суб'єктних передумов

резильєнтного функціонування з практичним завданням виявлення ресурсів, пов'язаних із його сформованістю, зокрема в умовах підвищеного стресового навантаження, характерного для сучасного українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика резильєнтності особистості дедалі частіше розглядається в контексті цілісної організації особистості, що виходить за межі власне диспозиційних рис [14; 15]. Зокрема, Є. Гейко розглядає цілісність особистості як внутрішню узгодженість і взаємопідтримку всіх її підсистем-частин, що постає системотвірною детермінантою особистісного розвитку [1]. У сучасній українській джерельній базі ґрунтовно представлені підходи до вивчення резильєнтності та суміжних конструктів: О. Кокун систематизував теоретичні й емпіричні підходи до життєстійкості й резильєнтності як характеристик, що визначають здатність людини адаптуватися до кризових ситуацій [3]; О. Руденко та Ю. Гонтар деталізували структуру резилієнсу [6]; О. А. Чиханцова розкрила розвиток резильєнтності в умовах невизначеності [9]; Є. Потапчук та О. Поліщук розглянули резильєнтність як потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах [5].

Локус контролю здоров'я вивчається на основі багатовимірної шкали MHLC, розробленої К. Уолстон, Б. Уолстон та Р. ДеВелліс і призначеної для диференціації внутрішнього локусу контролю, контролю з боку значущих інших та контролю з боку випадку [17]. І. Данилюк зі співавторами здійснили психометричну адаптацію шкали для української вибірки, підтвердивши задовільну надійність і придатність трифакторної структури методики [2].

Концепція життєстійкості, витоки якої сягають робіт С. Мадді, визначає це утворення через три компоненти – залученість, контроль і прийняття ризику, кожен з яких відображає специфічний аспект суб'єктної позиції особистості щодо стресогенних обставин [10; 11]. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що життєстійкість і резильєнтність є спорідненими, проте не тотожними конструктами: перша пом'якшує дію стресу, тоді як друга вказує на здатність повертатися до попереднього рівня функціонування і навіть здійснювати приріст після пережитих труднощів.

Самоприйняття як конституційну диспозицію особистості вивчали О. Саннікова та І. Гордієнко, які встановили зв'язок цієї властивості з емоційною стійкістю, соціальною сміливістю та екстраверсією [16]; О. Саннікова та О. Оріщенко розглядають життєстійкість і резильєнтність як блокатори саморуйнування особистості, пов'язуючи їх із цілісністю ставлення людини до себе [8]. Теоретичним підґрунтям дослідження є континуально-ієрархічний підхід О. Саннікової до структури особистості, згідно з яким психологічна властивість має складну багаторівневу організацію, що дозволяє розглядати резильєнтність не як ізольовану рису, а як утворення, вбудоване в цілісну систему суб'єктних переконань і диспозицій [7].

Зарубіжні дослідники також підтверджують зв'язок резильєнтності з диспозиційними характеристиками особистості: А. Ошіо зі співавторами в метааналітичному дослідженні встановили помірні зв'язки резильєнтності з емоційною стабільністю та екстраверсією [13], а М. Нієто зі співавторами дослідили роль безнадійності як опосередковуючого чинника цього зв'язку [12]. Накопичений емпіричний матеріал не применшує актуальності комплексного зіставлення резильєнтності з локусом контролю здоров'я, життєстійкістю та самоприйняттям у межах єдиного психодіагностичного дослідження, що й зумовило мету цієї роботи.

Мета статті – на основі результатів емпіричного дослідження виявити та проінтерпретувати кореляційні зв'язки резильєнтності з локусом контролю здоров'я, життєстійкістю та конституційною схильністю до самоприйняття як складовими суб'єктного потенціалу подолання стресогенних впливів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Резильєнтність варто розглядати як особистісну властивість, що функціонує у взаємозв'язку з іншими індивідуально-психологічними особливостями та реалізується через систему суб'єктних переконань, регуляторних механізмів і стійких диспозицій ставлення до себе [3, с. 31]. У межах дослідження резильєнтність осмислена в контексті континуально-ієрархічного підходу О. Саннікової, відповідно до якого психологічна властивість особистості має складну

багаторівневу організацію та виявляється через сукупність динамічних, енергетичних і змістових характеристик функціонування [7]. Такий підхід дає змогу розглядати резильєнтність не лише як стійкість до негативного впливу, а й як здатність особистості до усвідомленої суб'єктної позиції щодо контрольованості життєвих обставин та цілеспрямованого підтримання внутрішньої стабільності.

До вибірки емпіричного дослідження було включено 104 здобувачі вищої освіти. Залучення здобувачів вищої освіти до дослідження зумовлене тим, що цей віковий період характеризується активною перебудовою особистісної саморегуляції, закріпленням стійких індивідуально-психологічних характеристик та одночасною потребою в адаптації до нових академічних, соціальних і, в умовах сучасної української дійсності, безпекових вимог, що створює сприятливі передумови для вивчення суб'єктних ресурсів резильєнтності саме на цій віковій групі.

Для комплексного обстеження респондентів було сформовано психодіагностичний комплекс, який дозволив співвіднести резильєнтність із трьома взаємодоповнювальними групами психологічних показників – локусом контролю здоров'я, компонентами життєстійкості та показниками самоприйняття. Для визначення загального рівня резильєнтності використано шкалу CD-RISC–10 (Connor-Davidson Resilience Scale), яка дала змогу отримати інтегральний показник досліджуваної властивості (M = 26,35; SD = 6,23).

Для оцінки суб'єктних переконань щодо контрольованості здоров'я застосовано багатовимірну шкалу локусу контролю здоров'я (MHLC) у психометрично валідизованому для української вибірки варіанті [2; 17]. Методика дозволяє визначити вираженість внутрішнього локусу контролю (Internal, M = 21,45; SD = 6,43) – переконання в тому, що стан здоров'я визначається власними діями особистості; контролю з боку значущих інших (PowOth, M = 21,30; SD = 3,10) – переконання в ролі лікарів, родини та інших авторитетних осіб; та контролю з боку випадку (Chance, M = 20,69; SD = 3,77) – переконання в некерованості, випадковості перебігу подій, пов'язаних зі здоров'ям.

Для оцінки життєстійкості використано тест-опитувальник, розроблений на основі концепції С. Мадді [10; 11], який дозволяє визначити рівень залученості (M = 31,47; SD = 7,13) – переконання в тому, що включеність у події власного життя дає найбільші шанси знайти щось важливе й цікаве для особистості; контролю (M = 28,88; SD = 6,94) – переконання в можливості впливати на результат того, що відбувається; прийняття ризику (M = 15,64; SD = 2,89) – переконання людини в тому, що все, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, отриманих з досвіду, незалежно від того, позитивний він чи негативний; а також загальний показник життєстійкості (M = 75,99; SD = 15,83).

Для вивчення конституційної схильності до самоприйняття застосовано тест-опитувальник «Психологічна диспозиція конституційних показників самоприйняття» О. Саннікової, який дозволяє оцінити потребу у самоприйнятті (СПо, M = 27,28; SD = 4,43), широту сфер самоприйняття (СШо, M = 27,10; SD = 4,69), легкість прийняття себе (СЛо, M = 27,43; SD = 4,52), стійкість самоприйняття (ССо, M = 27,24; SD = 4,61), виразність самоприйняття (СВо, M = 27,27; SD = 4,57) та загальний показник конституційної схильності до самоприйняття (СЗго, M = 27,26; SD = 4,05) [16].

Використовуючи отримані емпіричні дані вибірки дослідження, було здійснено кореляційний аналіз між інтегральним показником резильєнтності та показниками локусу контролю здоров'я, компонентами життєстійкості й показниками самоприйняття. Використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона, статистична значущість зв'язків оцінювалася на рівнях $p < 0,05$ та $p < 0,01$.

На основі кореляційного аналізу між інтегральним показником резильєнтності та досліджуваними суб'єктними характеристиками особистості можна стверджувати, що резильєнтність супроводжується певною конфігурацією переконань щодо контрольованості життєвих обставин, компонентів життєстійкості та стійкого ставлення до себе (табл. 1).

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу між резильєнтністю та локусом контролю здоров'я, життєстійкістю і самоприйняттям

Методика	Показник	Резильєнтність (CD-RISC-10)
MHLC	Internal (внутрішній локус контролю)	0,28**
MHLC	PowOth (контроль «значущих інших»)	0,18
MHLC	Chance (контроль випадку)	-0,24*
Життєстійкість (Мадді)	Залученість	0,19
Життєстійкість (Мадді)	Контроль	0,17
Життєстійкість (Мадді)	Прийняття ризику	0,27**
Життєстійкість (Мадді)	Загальний показник життєстійкості	0,21*
Самоприйняття	СПо – потреба у самоприйнятті	0,25**
Самоприйняття	СШо – широта сфер самоприйняття	0,20*
Самоприйняття	СЛо – легкість прийняття себе	0,25**
Самоприйняття	ССо – стійкість самоприйняття	0,27**
Самоприйняття	СВо – виразність самоприйняття	0,24*
Самоприйняття	СЗго – загальний показник самоприйняття	0,27**

*Примітка. * – кореляція статистично значуща на рівні p < 0,05; ** – на рівні p < 0,01.*
Джерело: розроблено автором за результатами емпіричного дослідження.

Серед показників локусу контролю здоров'я статистично значущий позитивний зв'язок з резильєнтністю виявлено для інтернального локусу контролю (r = 0,28; p < 0,01). Тобто більш виражена резильєнтність поєднується з переконанням особистості в тому, що стан її здоров'я та загального благополуччя визначається переважно її власними діями. Інтернальна спрямованість переконань у цьому контексті може розглядатися як суб'єктне підґрунтя, що полегшує мобілізацію ресурсів у складних обставинах. Однак це не означає, що інтернальність безпосередньо зумовлює резильєнтність: мова йде тільки про їх взаємопов'язаність. Виявлений зв'язок узгоджується з уявленнями про те, що інтернальність переконань пов'язана з більш активними стратегіями подолання труднощів [2].

Зворотний, статистично значущий зв'язок виявлено для контролю з боку випадку (r = -0,24; p < 0,05). Особи зі схильністю пояснювати стан свого здоров'я дією випадкових, неконтрольованих чинників демонструють нижчий рівень резильєнтності. Це узгоджується зі змістом обох конструктів: орієнтація на випадок передбачає пасивну позицію очікування, тоді як резильєнтне функціонування вимагає активної мобілізації внутрішніх ресурсів. Зв'язок з контролем з боку значущих інших виявився статистично незначущим (r = 0,18), що може свідчити про те, що делегування відповідальності за здоров'я іншим особам не є ані сталим ресурсом, ані перешкодою для резильєнтного функціонування – на відміну від власне пасивної, фаталістичної позиції, представленої шкалою контролю випадку.

Серед компонентів життєстійкості статистично значущі зв'язки з резильєнтністю виявлено для прийняття ризику (r = 0,27; p < 0,01) та загального показника життєстійкості (r = 0,21; p < 0,05). Готовність особистості сприймати труднощі як цінний досвід, а не як загрозу, яку варто уникати, узгоджується зі здатністю зберігати психологічну рівновагу та мобілізувати ресурси в умовах стресогенного впливу. Зв'язки із залученістю (r = 0,19) та контролем (r = 0,17) не досягли статистичної значущості, що вказує на вибірковий, а не генералізований характер зв'язку резильєнтності з окремими компонентами життєстійкості. Це не суперечить розумінню резильєнтності та життєстійкості як споріднених, проте змістовно автономних конструктів [10; 11]: резильєнтність, вочевидь, більшою мірою пов'язана саме з готовністю приймати виклик, ніж із загальним відчуттям залученості в події власного життя чи контрольованості ситуації. Загальний показник життєстійкості при цьому також статистично значущо пов'язаний з резильєнтністю, що узгоджується з

висновком про резильєнтну особистість як таку, що характеризується високим рівнем життєстійкості, адаптивності та психологічного благополуччя [4].

Найбільш системними виявилися зв'язки резильєнтності з показниками самоприйняття: усі шість показників – потреба у самоприйнятті (r = 0,25), широта сфер самоприйняття (r = 0,20), легкість прийняття себе (r = 0,25), стійкість самоприйняття (r = 0,27), виразність самоприйняття (r = 0,24) та загальний показник (r = 0,27) – статистично значущо позитивно пов'язані з резильєнтністю (усі p < 0,05, більшість – p < 0,01). Стійке, цілісне прийняття себе може розглядатися як психологічний ресурс, що знижує вразливість особистості до дестабілізуючого впливу негативного досвіду та підтримує здатність зберігати функціональну стабільність. Однак і в цьому випадку йдеться лише про взаємопов'язаність показників, а не про однозначну причинну залежність. Виявлена системність зв'язків узгоджується з розумінням самоприйняття як глибинної, стійкої диспозиції особистості, що відрізняється від ситуативної самооцінки [16], а також з положенням про життєстійкість і резильєнтність як блокатори саморуйнування, тісно пов'язані зі збереженням цілісності особистісного ставлення до себе [8].

Обговорення результатів. Отримана конфігурація кореляційних зв'язків дозволяє простежити загальну тенденцію до поєднання резильєнтності з активною суб'єктною позицією особистості. Показово, що значущими виявилися саме ті показники кожної методики, які безпосередньо відображають активність, спрямовану назовні, – інтернальність (а не зовнішній локус контролю), прийняття ризику (а не формальне відчуття контролю чи залученості), стійке самоприйняття (представлене одразу шістьома взаємоузгодженими показниками). Це узгоджується з обґрунтованим у сучасній українській літературі розумінням резильєнтності як утворення, тісно пов'язаного із загальною суб'єктною активністю особистості, а не лише з пасивною стійкістю до несприятливого впливу [3; 6].

Порівняння отриманих результатів із результатами попередніх досліджень індивідуально-психологічних корелятів резильєнтності на спорідненій вибірці здобувачів вищої освіти виявляє змістовну наступність: раніше було встановлено, що резильєнтність позитивно пов'язана з емоційною стійкістю та негативно – з рівнем сприйманого стресу, тоді як зв'язки з екстраверсією, прихильністю та самоконтролем виявилися статистично незначущими. Отримані в цьому дослідженні дані доповнюють цю картину: резильєнтність постає не як породження загальної товариськості чи екстравертованості, а як утворення, пов'язане з глибиннішими суб'єктними характеристиками – переконаннями щодо контрольованості значущих життєвих сфер та стійким ставленням до себе. Таким чином, обидва дослідження узгоджено вказують на вибірковий, а не генералізований характер диспозиційних корелятів резильєнтності: значущими виявляються лише ті характеристики, які безпосередньо пов'язані з емоційною саморегуляцією та суб'єктною активністю особистості.

Отримані результати також частково узгоджуються з даними зарубіжних метааналітичних досліджень, які фіксують помірні, але стійкі зв'язки резильєнтності з характеристиками емоційної стабільності [13] та вказують на роль опосередковуючих чинників, зокрема безнадійності, у зв'язку резильєнтності з особистісними рисами [12]. У цьому контексті висока системність зв'язків резильєнтності саме із самоприйняттям, а не з диспозиційними рисами як такими, може свідчити про те, що саме стійке позитивне ставлення до себе виступає психологічним механізмом, який опосередковує вплив ширших особистісних характеристик на резильєнтне функціонування.

Окремої уваги заслуговує факт відсутності значущого зв'язку резильєнтності із залученістю та контролем як компонентами життєстійкості. Це видається дещо несподіваним з огляду на те, що обидва конструкти в теорії С. Мадді розглядаються як базові для протидії стресу [10; 11]. Можливе пояснення полягає в тому, що ці компоненти більшою мірою відображають загальний стиль взаємодії особистості зі світом (наскільки людина відчуває себе включеною в події та здатною на них впливати), тоді як резильєнтність, за визначенням, актуалізується саме в момент подолання труднощів – і тому тісніше пов'язана з компонентом прийняття ризику, який безпосередньо стосується ставлення до негативного досвіду як ресурсу зростання.

Це не суперечить наведеним вище лонгітюдним даним про поступове зростання резильєнтності української молоді протягом років війни [4]: загальна позитивна динаміка резильєнтності на популяційному рівні не виключає вибіркового характеру її зв'язків з окремими компонентами життєстійкості на рівні індивідуальних відмінностей.

У сукупності отримана конфігурація зв'язків дозволяє говорити про існування цілісного суб'єктного профілю резильєнтної особистості: інтернальна спрямованість переконань щодо контрольованості значущих життєвих сфер, готовність сприймати труднощі як цінний досвід та стійке, широке й легке прийняття себе. Це узгоджується з положенням про резильєнтність як системотвірну властивість, пов'язану зі специфічною конфігурацією не лише емоційних [16], а й суб'єктно-регуляторних характеристик особистості.

Обмеження дослідження. Отримані результати варто інтерпретувати з урахуванням певних методологічних обмежень. По-перше, дизайн дослідження є кореляційним і одномоментним (зрізовим), що не дозволяє робити висновки про причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними змінними: неможливо однозначно стверджувати, чи інтернальний локус контролю та стійке самоприйняття є передумовами резильєнтності, чи, навпаки, сформована резильєнтність сприяє формуванню цих суб'єктних переконань. По-друге, вибірка дослідження обмежена контингентом здобувачів вищої освіти, що потребує обережності при перенесенні отриманих результатів на інші вікові та соціальні групи. По-третє, усі використані методики спираються на самозвіт респондентів, що потенційно пов'язано з ефектами соціальної бажаності відповідей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, резильєнтність особистості супроводжується специфічною конфігурацією суб'єктних переконань і диспозицій: інтернальною спрямованістю локусу контролю здоров'я, готовністю приймати ризик як компонентом життєстійкості та стійким, цілісним самоприйняттям. Найбільш системний та послідовний характер мають зв'язки резильєнтності із самоприйняттям, що виявилося пов'язаним з усіма шістьма його показниками без винятку, тоді як зв'язки з локусом контролю здоров'я та компонентами життєстійкості мають вибірковий характер.

Установлений вибірковий характер зв'язків резильєнтності з окремими компонентами життєстійкості та локусу контролю здоров'я свідчить про те, що значущими виявилися лише ті показники, які безпосередньо відображають активну, суб'єктну позицію особистості (інтернальність, прийняття ризику), тоді як показники, пов'язані з делегуванням контролю іншим особам або з загальним відчуттям керованості ситуацією, значущих зв'язків не виявили. Це свідчить про те, що резильєнтність спирається не на контроль як такий, а саме на суб'єктну активність і готовність особистості приймати виклики.

Отримані результати доповнюють накопичений в українській психологічній науці масив емпіричних даних про індивідуально-психологічні кореляти резильєнтності, конкретизуючи їх у площині суб'єктних, а не лише диспозиційних характеристик особистості. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що вони окреслюють мішені для психологічного супроводу здобувачів вищої освіти, спрямованого на розвиток резильєнтності: розвиток інтернальних переконань щодо контрольованості значущих життєвих сфер, формування конструктивного ставлення до труднощів як ресурсу розвитку та підтримку стійкого позитивного самоприйняття.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з виявленням того, яким чином поєднання суб'єктних переконань щодо контрольованості життєвих обставин із стійким самоприйняттям утворює цілісні профілі резильєнтного функціонування особистості, а також з поглибленим вивченням опосередковуючої ролі самоприйняття у зв'язку між локусом контролю, життєстійкістю та резильєнтністю особистості.

Список використаних джерел

1. Гейко Є. В. Психологічні особливості проявів полісистемної цілісності особистості. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. № 3. С. 29–37. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-3-4

2. Данилюк І., Курапов А., Малишева К., Ягіяєв І., Льошенко О., Литвин С. Психометричні властивості шкали «Багатовимірна шкала локусу контролю здоров'я»: українська вибірка. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія.* 2023. Т. 1, № 17. С. 22–29. DOI: https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.1(17).3

3. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.

4. Огар М. О. Тенденції розвитку резильєнтності сучасної української молоді. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія.* 2025. №2(6). С. 145–150. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-22

5. Потапчук Є., Поліщук О. Резильєнтність – потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах. *Психологічний журнал.* 2024. № 11. С. 45–52. DOI: https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298404

6. Руденко О. В., Гонтар Ю. В. Структура резилієнсу у контексті розвитку резильєнтності особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2022. Т. 33 (72), № 2. С. 73–78. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/12

7. Саннікова О. П. Координати базових метавимірів особистості. *Перспективи та інновації науки.* 2025. №11(57). С. 2430–2442. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-2430-2442

8. Саннікова О. П., Оріщенко О. А. Життєстійкість і резильєнтність як блокатори саморуйнування. *Наукові інновації та передові технології.* 2026. №2(54). С. 2791–2809. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2(54)-2791-2809

9. Чиханцова О. А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2023. Т. 34 (73), № 1. С. 35–40. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07

10. Maddi S. R. The Story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research, and Practice. *Consulting Psychology Journal*. 2002. Vol. 54, No. 3. P. 173–185. DOI: https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173

11. Maddi S. R., Kobasa S. C. The Hardy Executive: Health Under Stress. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin, 1984. URL: https://search.worldcat.org/title/hardy-executive-health-under-stress/oclc/10868396

12. Nieto M., Visier M. E., Silvestre I. N., Navarro B., Serrano J. P., Martínez-Vizcaíno V. Relation between resilience and personality traits: The role of hopelessness and age. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2023. Vol. 64, No. 1. P. 53–59. DOI: https://doi.org/10.1111/sjop.12866

13. Oshio A., Taku K., Hirano M., Saeed G. Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 127. P. 54–60. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.048

14. Rauthmann J. F. Personality is (so much) more than just self-reported Big Five traits. *European Journal of Personality.* 2024. Vol. 38, No. 6. P. 863–866. DOI: https://doi.org/10.1177/08902070231221853

15. Roberts B. W., Yoon H. J. Personality Psychology. *Annual Review of Psychology.* 2022. Vol. 73. P. 489–516. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-114927

16. Sannikova O., Hordiienko I. Self-acceptance and factor structure of personality: psychological features and their relations. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology.* 2021. IX(98), Issue 247.

17. Wallston K. A., Wallston B. S., DeVellis R. Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. Health Education Monographs. 1978. Vol. 6, No. 1. P. 160–170. DOI: https://doi.org/10.1177/109019817800600107

References

1. Heiko, Ye. V. (2025). Psykholohichni osoblyvosti proiaviv polisystemnoi tsilisnosti osobystosti [Psychological features of the manifestations of a personality's polysystemic integrity]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykholohiia – Scientific Notes. Series: Psychology,* 3, 29–37. https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-3-4 [in Ukrainian].

2. Danyliuk, I., Kurapov, A., Malysheva, K., Yahiiaiev, I., Loshenko, O., & Lytvyn, S. (2023). Psykhometrychni vlastyvosti shkaly «Bahatovymirna shkala lokusu kontroliu zdorovia»: ukrainska vybirka [Psychometric properties of the "Multidimensional Health Locus of Control Scale": a Ukrainian sample]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Psychology*, 1(17), 22–29. https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.1(17).3 [in Ukrainian].

3. Kokun, O. M. (2025). Zhyttiestiikist i rezylientnist liudyny v suchasnomu sviti: teoriia, doslidzhennia, praktyka [Hardiness and resilience of a person in the modern world: theory, research, practice]: monograph. Kyiv: H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine [in Ukrainian].

4. Orap, M. O. (2025). Tendentsii rozvytku rezylientnosti suchasnoi ukrainskoi molodi [Trends in the resilience development of contemporary Ukrainian youth]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia – Scientific Notes of Lviv State University of Life Safety. Pedagogy and Psychology*, 2(6), 145–150. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-22 [in Ukrainian].

5. Potapchuk, Ye., & Polishchuk, O. (2024). Rezylientnist – potentsial vidnovlennia osobystosti u skladnykh zhyttievykh obstavynakh [Resilience as the potential for personal recovery in difficult life circumstances]. *Psykholohichnyi zhurnal – Psychological Journal,* 11, 45–52. https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298404 [in Ukrainian].

6. Rudenko, O. V., & Hontar, Yu. V. (2022). Struktura rezyliiensu u konteksti rozvytku rezylientnosti osobystosti [The structure of resilience in the context of personal resilience development]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology,* 33(72), No. 2, 73–78. https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/12 [in Ukrainian].

7. Sannikova, O. P. (2025). Koordynaty bazovykh metavymiriv osobystosti [Coordinates of the basic metadimensions of personality]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science,* 11(57), 2430–2442. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-2430-2442 [in Ukrainian].

8. Sannikova, O. P., & Orishchenko, O. A. (2026). Zhyttiestiikist i rezylientnist yak blokatory samoruinuvannia [Resilience and psychological hardiness as blockers of self-destruction]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 2(54), 2791–2809. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2(54)-2791-2809 [in Ukrainian].

9. Chykhantsova, O. A. (2023). Rozvytok rezylientnosti osobystosti v sytuatsiiakh nevyznachenosti [Development of personal resilience in situations of uncertainty]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology,* 34(73), No. 1, 35–40. https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07 [in Ukrainian].

10. Maddi, S. R. (2002). The Story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research, and Practice. *Consulting Psychology Journal*, 54(3), 173–185. https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173 [in English].

11. Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1984). The Hardy Executive: Health Under Stress. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin. ISBN 978-0-87094-381-2. https://search.worldcat.org/title/hardy-executive-health-under-stress/oclc/10868396.

12. Nieto, M., Visier, M. E., Silvestre, I. N., Navarro, B., Serrano, J. P., & Martínez-Vizcaíno, V. (2023). Relation between resilience and personality traits: The role of hopelessness and age. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(1), 53–59. https://doi.org/10.1111/sjop.12866 [in English].

13. Oshio, A., Taku, K., Hirano, M., & Saeed, G. (2018). Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. Personality and Individual Differences, 127, 54–60. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.048 [in English].

14. Rauthmann, J. F. (2024). Personality is (so much) more than just self-reported Big Five traits. *European Journal of Personality*, 38(6), 863–866. https://doi.org/10.1177/08902070231221853 [in English].

15. Roberts, B. W., & Yoon, H. J. (2022). Personality Psychology. *Annual Review of Psychology,* 73, 489–516. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-114927 [in English].

16. Sannikova, O., & Hordiienko, I. (2021). Self-acceptance and factor structure of personality: psychological features and their relations. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*, IX(98), Issue 247 [in English].

17. Wallston, K. A., Wallston, B. S., & DeVellis, R. (1978). Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. Health Education Monographs, 6(1), 160–170. https://doi.org/10.1177/109019817800600107 [in English].

Bieliaievska T.
Postgraduate student of the third (educational and scientific) level of higher education, specialty 053 Psychology
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
bieliaievska@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-0372-7517

HEALTH LOCUS OF CONTROL, HARDINESS AND SELF-ACCEPTANCE AS CORRELATES OF PERSONAL RESILIENCE

Relevance of the study. In the context of prolonged war-related stress, forced displacement, and chronic uncertainty affecting Ukrainian society, understanding the subjective resources that allow personality to sustain resilient functioning acquires particular theoretical and practical significance, especially among higher education students, whose personality self-regulation is undergoing active reorganization.

Main objective of the study. On the basis of empirical findings, the study aimed to identify and interpret the correlational relationships between resilience and health locus of control, hardiness, and the constitutional disposition toward self-acceptance as components of the subjective potential for coping with stress.

Methodology. Resilience was conceptualised within O. Sannikova's continuum-hierarchical approach to personality structure, which treats a personality trait as a multilevel formation. A psychodiagnostic battery was administered to a sample of 104 higher education students, comprising the CD-RISC-10 resilience scale, the Multidimensional Health Locus of Control Scale (MHLC), S. Maddi's Hardiness questionnaire, and O. Sannikova's questionnaire on the psychological disposition of constitutional self-acceptance indicators. Pearson's correlation coefficient was used to relate the integral resilience score to the indicators of the other three instruments, with significance assessed at $p<0.05$ and $p<0.01$.

Results, findings and conclusions. Resilience showed statistically significant positive correlations with internal health locus of control ($r=0.28$), risk-taking ($r=0.27$), the overall hardiness score ($r=0.21$), and all six self-acceptance indicators (r from 0.20 to 0.27), together with a negative correlation with chance-related health control ($r=-0.24$). No significant relationships were found between resilience and commitment or control as hardiness components, nor with powerful-others health control, which points to a selective rather than a generalised pattern of association between resilience and the subjective resources of personality. Resilient personality functioning is thus accompanied by a coherent subjective profile: an internal orientation of health-related beliefs, a readiness to accept risk, and a stable, broad, and consistent acceptance of oneself; resilience relies not on control as such but on subjective activity and a readiness to meet challenges.

Significance. The findings extend the body of Ukrainian and international research on the individual-psychological correlates of resilience, refining it in terms of subjective rather than purely dispositional characteristics, and outline concrete targets for psychological support programmes aimed at fostering resilience among students – the development of internal health-related beliefs, a constructive attitude toward difficulties as a resource for growth, and the maintenance of stable positive self-acceptance.

Keywords: resilience, personality, health locus of control, hardiness, self-acceptance, subjectivity, adaptive potential, personal potential.

Отримано редколегією / Received: 01.09.2026
Прорецензовано / Revised: 10.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 159.923.2:314.151.3-054.73
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-238-248

Бурдін П. П.
аспірант кафедри психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
arendoffburdin@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-5120-0081

ВПЛИВ ТРИВАЛОГО ПЕРЕБУВАННЯ У СТАТУСІ БІЖЕНЦЯ НА ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА САМОІДЕНТИЧНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ГРОМАДЯН

У статті розкрито особливості впливу тривалого перебування у статусі біженця на емоційне благополуччя та самоідентичність українських громадян. Визначено взаємозв'язок емоційного благополуччя, самоідентичності, соціально-психологічної адаптації та акультурації в умовах вимушеної міграції. Систематизовано психологічні чинники, пов'язані з тривалим перебуванням за кордоном, та узагальнено результати сучасних емпіричних досліджень українських біженців після 2022 р. Виявлено значення постміграційних стресорів, соціальної підтримки, адаптаційних ресурсів і взаємодії з приймаючим середовищем. Визначено особливості прояву зазначених чинників у змінах емоційного стану, соціальних зв'язків, відчуття належності та самоідентичності. Обґрунтовано, що психологічні зміни визначаються не лише тривалістю перебування у статусі біженця, а співвідношенням чинників ризику та особистісних і соціальних ресурсів.
Ключові слова: вимушена міграція, біженці, українські громадяни, емоційне благополуччя, самоідентичність, соціально-психологічна адаптація, акультурація, соціальна підтримка, психологічні ресурси, постміграційні стресори.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні спричинила масштабне вимушене переміщення населення та тривале перебування значної кількості українських громадян за кордоном у статусі біженця. Якщо на початковому етапі вимушеної міграції основними психологічними викликами є переживання загрози, втрати звичного середовища та необхідність адаптації до нових умов, то з часом актуалізуються питання збереження емоційного благополуччя та самоідентичності особистості.

Тривале перебування у статусі біженця пов'язане зі зміною соціального й культурного середовища, трансформацією усталених соціальних зв'язків і ролей, необхідністю інтеграції в нові умови життя та одночасним збереженням зв'язку з країною походження. Невизначеність щодо майбутнього, труднощі адаптації, мовні та соціокультурні бар'єри можуть позначатися на емоційному стані, відчутті стабільності й безпеки, а також спричиняти переосмислення особистісної, соціальної та національної ідентичності.

Особливого значення набуває взаємозв'язок емоційного благополуччя та самоідентичності, оскільки збереження цілісного уявлення про себе, відчуття належності та особистісної безперервності може виступати важливим психологічним ресурсом адаптації до тривалого вимушеного перебування за кордоном. Водночас наукового уточнення потребують особливості впливу тривалості такого перебування на зазначені психологічні характеристики саме українських громадян.

Отже, актуальність проблеми зумовлена необхідністю систематизації наукових уявлень про психологічні наслідки тривалого перебування у статусі біженця та визначення особливостей його впливу на емоційне благополуччя і самоідентичність українських громадян, що є важливим для обґрунтування напрямів їх психологічної підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психологічних наслідків вимушеної міграції посідає важливе місце в сучасних вітчизняних і зарубіжних

дослідженнях. Наукові праці охоплюють питання емоційного благополуччя та психічного здоров'я біженців, трансформації самоідентичності, соціально-психологічної адаптації й акультурації, а також впливу постміграційних умов і ресурсів підтримки.

У вітчизняних дослідженнях значна увага приділяється психологічним особливостям вимушеного переміщення та адаптації українських громадян. Я. Василькевич та О. Кікінежді [1] розглядають емоційні ставлення як показник соціально-психологічної адаптації вимушено переміщених осіб за кордоном. О. Завгородня та О. Краєва [2] аналізують психологічні проблеми осіб, вимушено переміщених унаслідок російської агресії, зокрема зміни психоемоційного стану, ідентичності та ресурсів життєстійкості. Ю. Короцінська та А. Мисоченко [3] характеризують вимушену міграцію як специфічний вид втрати, тоді як В. Таран, С. Щербина, О. Вялкін та О. Фролов [4] зосереджують увагу на особливостях етнічної толерантності українських біженців у європейському середовищі.

Окремий напрям зарубіжних досліджень становить вивчення загальних соціально-психологічних наслідків вимушеної міграції, емоційного благополуччя та самоідентичності. E. P. Kraly, M. J. Abbasi-Shavazi, L. L. Torres Colón та H. E. Reed [10] розкривають соціальні наслідки вимушеної міграції у взаємозв'язку зі здоров'ям, благополуччям, соціальною та економічною інтеграцією. P. C. Ekoh, A. O. Iwuagwu, E. O. George та C. A. Walsh [8] акцентують увагу на скороченні соціальних мереж і підтримки та його впливі на емоційне благополуччя біженців. F. Shahimi, K. Block та E. Alisic [13] систематизують наукові уявлення про самоідентичність осіб із досвідом біженства, підкреслюючи її динамічність у процесі взаємодії з новим соціальним і культурним середовищем.

Важливий масив сучасних праць присвячено психологічному стану та адаптації українських біженців після 2022 року. J. Buchcik, V. Kovach та A. Adedeji [7] досліджують психічне здоров'я та якість життя українських біженців у Німеччині, а O. Lytvynenko та L. M. König [12] – психологічний дистрес і пов'язані з ним поведінкові характеристики. A. Adedeji зі співавторами [5] аналізують поєднання постміграційних стресорів і ресурсів подолання серед українських жінок-біженок у Німеччині. J. Whitehead зі співавторами [16] конкретизують стресори, з якими стикаються вимушено переміщені українці після прибуття до приймаючої країни.

Значну увагу приділено акультурації, соціальній підтримці, інтеграції та змінам ідентичності в умовах вимушеного перебування за кордоном. Y. Andrushko та M. Lupei [6] розглядають акультураційні процеси у взаємозв'язку з досвідом травматизації вимушених українських мігрантів. J. Kovács, C. Csukonyi, K. E. Kovács, D. Liszka та P. Walawender [9] простежують зв'язки між соціальною підтримкою, посттравматичними проявами та інтеграційними установками українських біженців у Польщі й Угорщині. M. Skrodzka, G. McMahon, S. M. Griffin та O. T. Muldoon [14] розкривають психологічне значення нових соціальних ідентичностей та їх зв'язок із посттравматичними проявами й адаптацією.

Для розуміння психологічних наслідків саме тривалого перебування за кордоном особливе значення мають дослідження динаміки благополуччя та ресурсів адаптації. L. Kriechel, N. Milewski та M. Bujard [11] на основі п'яти хвиль панельних даних простежують зміни афективного благополуччя українських біженців у Німеччині та значення соціальної і професійної адаптації. M. Szkup зі співавторами [15] виявляють міжкраїнні відмінності у психологічному дистресі, резильєнтності та способах подолання стресу, засвідчуючи неоднорідність психологічних наслідків вимушеного переміщення.

Отже, сучасні дослідження висвітлюють різні аспекти емоційного благополуччя, самоідентичності, акультурації та соціально-психологічної адаптації українських біженців. Водночас потребує систематизації вплив саме тривалого перебування у статусі біженця на емоційне благополуччя та самоідентичність українських громадян з урахуванням взаємодії постміграційних стресорів, особистісних і соціальних ресурсів та особливостей приймаючого середовища. Це визначає спрямованість дослідження.

Мета статті полягає у визначенні особливостей впливу тривалого перебування у статусі біженця на емоційне благополуччя та самоідентичність українських громадян на основі синтезу результатів сучасних психологічних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Вимушена міграція є складним соціально-психологічним процесом, наслідки якого не обмежуються зміною місця проживання та необхідністю пристосування до нових побутових умов. Вона супроводжується трансформацією усталених соціальних зв'язків, зміною звичного соціокультурного середовища, необхідністю включення у нову систему соціальних відносин та переосмисленням подальших життєвих перспектив. У сучасному науковому дискурсі наслідки вимушеної міграції розглядаються через взаємопов'язані характеристики здоров'я і благополуччя, соціальної та економічної інтеграції, сімейних і спільнотних відносин. Особливого значення набуває часовий вимір вимушеного переміщення, оскільки тривалість перебування поза країною походження впливає на характер адаптаційних процесів і життєвий досвід переміщеної особи [10, с. 132].

Однією з психологічних характеристик, особливо чутливих до змін, пов'язаних із вимушеним переміщенням, є емоційне благополуччя. Його доцільно розглядати не лише через наявність або відсутність негативних емоційних станів, а в ширшому контексті суб'єктивного відчуття психологічної стабільності, безпеки, задоволеності життям, можливості підтримувати значущі соціальні зв'язки та використовувати доступні адаптаційні ресурси. Вимушене переміщення може супроводжуватися скороченням звичних соціальних мереж і зниженням доступності соціальної підтримки, що посилює ризик соціальної ізоляції, переживання втрати та погіршення емоційного стану [8, с. 2]. Водночас соціальні зв'язки та підтримка можуть виконувати ресурсну функцію, сприяючи адаптації до нових життєвих умов.

Психологічні наслідки вимушеної міграції тісно пов'язані і з процесами самоідентифікації. Самоідентичність формується та трансформується у взаємодії особистості із соціальним і культурним середовищем та охоплює систему уявлень про власні цінності, переконання, ролі й належність до певних соціальних і культурних спільнот [13, с. 1]. Вимушене переміщення створює специфічну ситуацію, у якій попередньо сформоване уявлення людини про себе співвідноситься з новими соціальними ролями, культурними нормами, мовним середовищем і характером взаємодії з приймаючим суспільством. Унаслідок цього самоідентичність набуває динамічного характеру, а її перебудова пов'язується з необхідністю інтегрувати попередній життєвий досвід, актуальне становище та уявлення про власне майбутнє [13, с. 2].

Важливе місце у цьому процесі посідає акультурація як пристосування особистості до нового соціокультурного середовища, що передбачає зміни у культурній ідентичності та соціальній поведінці. Співвідношення між збереженням культури походження та включенням у культуру приймаючого суспільства може набувати різних форм – інтеграції, асиміляції, сепарації або маргіналізації [6, с. 2]. При цьому мовні труднощі, культурні відмінності, переживання дискримінації та соціокультурна дезадаптація здатні створювати додаткове психологічне навантаження, тоді як підтримання соціальних зв'язків, збереження значущих елементів власної культури та успішне включення у нове середовище можуть виступати ресурсами психологічної адаптації [6, с. 7].

Зміни самоідентичності в умовах вимушеної міграції не слід трактувати виключно як деструктивний процес. Переміщення може супроводжуватися появою нових форм соціальної належності, які за різних умов здатні мати як ресурсне, так і несприятливе психологічне значення. Зокрема, ідентифікація з приймаючим суспільством може створювати додаткові соціально-психологічні ресурси, тоді як сприйняття себе передусім через статус біженця за певних умов може бути пов'язане з вищою вираженістю посттравматичних проявів [14]. Отже, значення трансформацій самоідентичності визначається не самим фактом виникнення нових ідентичностей, а особливостями соціального контексту, доступними ресурсами та характером взаємодії особистості з новим середовищем.

Емоційне благополуччя та самоідентичність в умовах вимушеної міграції, таким чином, доцільно розглядати як взаємопов'язані психологічні характеристики. Їх динаміка визначається взаємодією пережитого досвіду, особистісних ресурсів, характеру соціальної підтримки, особливостей акультурації та ступеня включення у

приймаюче суспільство. Окремого значення набуває тривалість перебування за межами країни походження, оскільки з часом взаємодія з новим середовищем перестає бути лише ситуативним пристосуванням і включається у процес переосмислення соціальних зв'язків, життєвих перспектив та власної ідентичності.

З огляду на зазначене, психологічні наслідки тривалого перебування у статусі біженця доцільно пов'язувати не з дією окремого чинника, а з їх сукупністю та взаємодією. Серед найбільш значущих варто виокремити тривалу невизначеність щодо майбутнього, трансформацію сімейних і соціальних зв'язків, доступність соціальної підтримки, мовні бар'єри, особливості акультурації та інтеграції у приймаюче суспільство, збереження культурної і національної належності, а також соціально-економічні умови перебування. Зазначені чинники можуть набувати як ризикового, так і ресурсного значення та по-різному позначатися на емоційному благополуччі й самоідентичності особистості. Їх систематизацію та основні напрями психологічних проявів представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Психологічні чинники тривалого перебування українських громадян у статусі біженця та особливості їх прояву

Психологічні чинники	**Прояви у сфері емоційного благополуччя**	**Прояви у сфері самоідентичності**
1	2	3
Тривала невизначеність щодо майбутнього	Підтримання емоційного напруження, тривожності та відчуття нестабільності; зниження суб'єктивного відчуття безпеки	Ускладнення визначення життєвих перспектив; переосмислення життєвих орієнтирів і майбутніх соціальних ролей
Трансформація сімейних і соціальних зв'язків	Переживання втрати та самотності; послаблення звичної емоційної підтримки; ризик соціальної ізоляції	Зміна усталених соціальних ролей і характеру належності до значущих соціальних груп
Соціальна підтримка	Посилення відчуття безпеки й емоційної стабільності; зниження соціальної ізольованості; підтримання адаптаційних ресурсів	Збереження зв'язку зі значущими соціальними групами та формування нових соціальних зв'язків у приймаючому середовищі
Мовні бар'єри	Комунікативне напруження, обмеження соціальної взаємодії; посилення відчуття відчуження та ізольованості	Ускладнення включення у приймаюче суспільство та набуття нових соціальних ролей
Акультурація та соціокультурна адаптація	Акультураційне напруження; за сприятливого перебігу адаптації – поступове посилення психологічної стабільності	Узгодження культурної належності з новими соціальними нормами, ролями та способами соціальної ідентифікації
Збереження культурної та національної належності	Підтримання відчуття психологічної опори, зв'язку з країною походження та безперервності життєвого досвіду	Збереження культурної і національної складових самоідентичності в умовах взаємодії з новим соціокультурним середовищем

Продовження таблиці 1

1	2	3
Інтеграція у приймаюче суспільство	Розширення соціальних контактів і доступної підтримки; посилення відчуття прийняття та соціальної включеності	Формування нових соціальних належностей та їх узгодження з уже сформованими складовими самоідентичності
Соціальна ізоляція, неприйняття та дискримінація	Посилення самотності, емоційного напруження, відчуття відчуження та соціальної незахищеності	Ускладнення ідентифікації з приймаючою спільнотою; посилення соціального дистанціювання
Соціально-економічна та професійна нестабільність	Збереження відчуття нестабільності та залежності; додаткове психологічне напруження через труднощі працевлаштування, забезпечення житлом і матеріальними ресурсами	Переосмислення професійного статусу, соціальних ролей, можливостей самореалізації та подальших життєвих перспектив
Збереження впливу воєнного досвіду та зв'язку з подіями в Україні	Тривале емоційне напруження, занепокоєння за близьких, страх і посттравматичні прояви	Переосмислення життєвих цінностей, власної належності та значення зв'язку з Україною

Джерело: авторське узагальнення, сформоване на підставі аналізу результатів вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень щодо психологічних чинників вимушеної міграції, соціально-психологічної адаптації, емоційного благополуччя, акультурації та самоідентичності українських громадян, які перебувають за кордоном [1–6; 9; 16].

Систематизація представлених чинників дає підстави стверджувати, що психологічні наслідки тривалого перебування у статусі біженця формуються не за лінійним принципом і не можуть бути пояснені лише тривалістю перебування за межами країни походження. Визначальним є співвідношення стресогенних умов і ресурсів адаптації, які можуть посилювати або, навпаки, послаблювати психологічне навантаження. За таких умов тривале перебування у приймаючій країні може супроводжуватися як накопиченням емоційного напруження та поглибленням невизначеності щодо власного майбутнього, так і поступовим відновленням психологічної стабільності, розширенням соціальних зв'язків і формуванням нових способів включення у соціальне середовище.

Водночас трансформація самоідентичності не обов'язково означає втрату попередньої культурної та національної належності: адаптація до нового середовища може відбуватися паралельно зі збереженням зв'язку з Україною та інтеграцією набутого міграційного досвіду в уявлення особистості про себе.

Окреслені закономірності потребують зіставлення з результатами сучасних емпіричних досліджень, проведених серед українських громадян, які після 2022 року вимушено перебувають за кордоном. Це дає змогу простежити, як визначені чинники проявляються в різних соціокультурних умовах, які зміни емоційного благополуччя та самоідентичності фіксуються у досліджуваних вибірках і які ресурси пов'язуються з більш сприятливим перебігом адаптації. З цією метою здійснено синтез результатів сучасних емпіричних досліджень, основні характеристики та висновки яких систематизовано в табл. 2.

Таблиця 2

Синтез результатів сучасних емпіричних досліджень емоційного благополуччя та самоідентичності українських біженців після 2022 року

Автори, рік	**Країна, вибірка**	**Спрямованість і дизайн дослідження**	**Основні емпіричні результати**	**Значення для досліджуваної проблеми**
1	2	3	4	5
Buchcik J., Kovach V., Adedeji A., 2023	Німеччина, **n = 304**	Крос-секційне дослідження психічного здоров'я та якості життя	Виявлено поширеність психологічного дистресу, тривожних і депресивних проявів та їх зв'язок зі зниженням якості життя	Підтверджує вразливість емоційного благополуччя після вимушеного переміщення та його взаємозв'язок із загальною якістю життя
Kovács J. et al., 2023	Польща та Угорщина, **n = 728**	Порівняльне крос-секційне дослідження соціальної підтримки, посттравматичних проявів та інтеграційних установок	Встановлено відмінності у сприйнятій соціальній підтримці та інтеграційних установках залежно від країни перебування; соціальна підтримка пов'язувалася з інтеграційними установками	Засвідчує значення приймаючого соціального середовища та доступності підтримки для перебігу психологічної адаптації
Lytvynenko O., König L. M., 2024	Німеччина, **n = 619**	Базовий етап лонгітюдного дослідження психологічного дистресу та поведінкових характеристик	Виявлено підвищену вираженість стресу, тривожних і депресивних проявів та їх тісний взаємозв'язок	Показує комплексний характер змін емоційного благополуччя та взаємопов'язаність окремих проявів психологічного неблагополуччя
Skrodzka M. et al., 2024	Ірландія та Польща, **n = 468**	Крос-секційне дослідження соціальної ідентичності, посттравматичних проявів і посттравматичного зростання	Ідентифікація з приймаючим суспільством пов'язувалася з нижчими посттравматичними проявами та вищим посттравматичним зростанням; ідентифікація через статус біженця – з вищими посттравматичними проявами	Підтверджує, що формування нових соціальних ідентичностей може мати різне психологічне значення та бути пов'язаним із характером адаптації після переміщення

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5
Adedeji A. et al., 2025	Німеччина, **n = 15**, жінки	Змішане дослідження психічного здоров'я, постміграційних стресорів і ресурсів подолання	Виявлено поєднання мовних, соціальних, акультураційних та пов'язаних із невизначеністю стресорів; водночас визначено значення індивідуальних і соціальних ресурсів	Показує, що емоційне благополуччя формується внаслідок взаємодії постміграційних стресорів і доступних ресурсів адаптації
Kriechel L., Milewski N., Bujard M., 2026	Німеччина, **n = 1728**	Лонгітюдне панельне дослідження афективного благополуччя, 5 хвиль, 2022–2024 рр.	Встановлено поступове покращення афективного благополуччя переважно внаслідок зменшення негативних емоцій; сприятливе значення мали контакти з населенням приймаючої країни, володіння мовою та зайнятість	Підтверджує, що тривалість перебування за кордоном сама по собі не визначає погіршення емоційного благополуччя, а його динаміка залежить від перебігу соціальної та професійної адаптації
Szkup M. et al., 2026	Сім європейських країн та Україна, **n = 1631**	Багатокраїнне крос-секційне дослідження психологічного дистресу, резильєнтності та копінгу	Встановлено міжкраїнні відмінності у психологічному дистресі, резильєнтності та способах подолання стресу	Засвідчує неоднорідність психологічних наслідків війни й вимушеного переміщення та значення індивідуальних ресурсів і середовища перебування

Джерело: авторське узагальнення, сформоване на підставі синтезу результатів сучасних емпіричних досліджень емоційного благополуччя, психологічної адаптації та самоідентичності українських біженців після 2022 року [5; 7; 9; 11–12; 14–15].

Синтез результатів емпіричних досліджень засвідчує, що психологічні наслідки вимушеного перебування українських громадян за кордоном мають неоднорідний і динамічний характер. На початкових етапах переміщення найбільш виразними є психологічний дистрес, тривожні й депресивні прояви, емоційне напруження, пов'язані як із пережитим воєнним досвідом, так і з необхідністю адаптації до нових життєвих умов [7; 12]. Водночас зі збільшенням тривалості перебування значення набувають уже не лише первинні наслідки вимушеного переміщення, а й постміграційні умови: доступність соціальної підтримки, характер взаємодії з приймаючим суспільством, володіння мовою, професійна зайнятість, соціальна включеність та можливість відновлення відчуття життєвої визначеності [5; 9; 11].

Особливо показовими у цьому аспекті є результати лонгітюдних спостережень, відповідно до яких тривале перебування за межами України не супроводжується обов'язковим послідовним погіршенням емоційного благополуччя. Навпаки, за сприятливого перебігу адаптації може відбуватися поступове зменшення негативних емоцій та відновлення афективного благополуччя [11]. Це дає підстави розмежовувати тривалість перебування у статусі біженця як часову характеристику та психологічні умови, якими ця тривалість наповнюється. Саме останні значною мірою визначають, чи набуватиме тривале перебування характеру накопичення психологічного навантаження, чи створюватиме передумови для поступової адаптації.

Не менш важливою складовою цього процесу є трансформація самоідентичності. Емпіричні результати свідчать, що включення до нового соціального середовища не передбачає автоматичного послаблення попередньої культурної та національної належності. Формування нових соціальних зв'язків та ідентифікація з приймаючим суспільством можуть виконувати ресурсну функцію, тоді як закріплення самоідентифікації переважно через статус біженця за певних умов пов'язується з більш вираженими посттравматичними проявами [14]. Тому зміни самоідентичності доцільно розглядати не за логікою втрати або заміщення попередньої ідентичності, а як процес її перебудови, у межах якого досвід вимушеної міграції, нові соціальні належності та збереження зв'язку з Україною інтегруються в систему уявлень особистості про себе.

Отже, вплив тривалого перебування у статусі біженця на емоційне благополуччя та самоідентичність українських громадян не має однозначно негативної спрямованості та не визначається лише тривалістю перебування за кордоном. Його психологічний зміст формується у взаємодії воєнного і міграційного досвіду, постміграційних стресорів, особистісних ресурсів, соціальної підтримки та можливостей інтеграції у приймаюче середовище [5; 7; 9; 11–12; 14–15]. За переважання тривалих стресогенних впливів і недостатності ресурсів адаптації зберігаються ризики емоційного неблагополуччя та ускладнення процесів самоідентифікації. Натомість розширення соціальних зв'язків, опанування мови, професійна та соціальна включеність, доступність підтримки й збереження значущого зв'язку з культурою походження створюють передумови для відновлення емоційної стабільності та конструктивної перебудови самоідентичності. Відтак тривале перебування у статусі біженця доцільно розглядати не як самостійний детермінант психологічного неблагополуччя, а як тривалий адаптаційний контекст, у межах якого співвідношення чинників ризику та ресурсів визначає спрямованість змін емоційного благополуччя і самоідентичності українських громадян.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, синтез результатів сучасних психологічних досліджень дав змогу визначити, що вплив тривалого перебування у статусі біженця на емоційне благополуччя та самоідентичність українських громадян має динамічний і неоднорідний характер. Його спрямованість визначається не лише тривалістю перебування за межами України, а співвідношенням постміграційних стресорів і ресурсів адаптації. Найбільш значущими чинниками є невизначеність щодо майбутнього, трансформація сімейних і соціальних зв'язків, мовні та соціокультурні бар'єри, соціально-економічна нестабільність, доступність соціальної підтримки, особливості акультурації та інтеграції у приймаюче суспільство.

Встановлено, що зміни емоційного благополуччя не мають однозначно негативної спрямованості. За тривалого впливу стресогенних умов і недостатності адаптаційних ресурсів можуть зберігатися емоційне напруження, психологічний дистрес, тривожні й депресивні прояви. Водночас соціальна підтримка, розширення соціальних контактів, опанування мови, професійна зайнятість та соціальна включеність створюють передумови для поступового відновлення емоційної стабільності. Отже, сама тривалість перебування у статусі біженця не визначає спрямованості змін емоційного благополуччя.

Самоідентичність за тривалої вимушеної міграції трансформується внаслідок взаємодії попередньої культурної та національної належності з новими соціальними ролями й формами включення у приймаюче середовище. Формування нових соціальних належностей може поєднуватися зі збереженням української ідентичності

та інтеграцією міграційного досвіду в систему уявлень особистості про себе. Психологічне значення таких змін залежить від соціального контексту та доступних ресурсів адаптації.

Відтак тривале перебування у статусі біженця доцільно розглядати як адаптаційний контекст, у межах якого взаємодія чинників ризику та ресурсів визначає спрямованість змін емоційного благополуччя і самоідентичності українських громадян.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні довготривалої динаміки емоційного благополуччя та самоідентичності українських громадян залежно від тривалості перебування за кордоном, країни перебування, характеру соціальної інтеграції та можливості повернення в Україну. Особливо перспективним є проведення лонгітюдних досліджень, які дадуть змогу простежити зміни зазначених психологічних характеристик на різних етапах вимушеної міграції.

Список використаної літератури

1. Василькевич Я. З., Кікінежді О. М. Особливості діагностики емоційних ставлень як показника соціально-психологічної адаптації вимушено переміщених осіб за кордоном. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. № 2 (84). С. 14–24. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-25-84-2-14-24

2. Завгородня О. В., Краєва О. А. Психологічні проблеми осіб, вимушено переміщених внаслідок російської агресії. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 3 (73). С. 73–82. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-73-3-73-82

3. Короцінська Ю. А., Мисоченко А. В. Особливості вимушеної міграції як виду втрати. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія «Психологічні науки»*. 2024. № 1 (4). С. 108–115. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).12

4. Таран В., Щербина С., Вялкін О., Фролов О. Особливості етнічної толерантності українських біженців в Європі в умовах війни в Україні. Ввічливість. *Humanitas*. 2025. № 3. С. 197–206. DOI: https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.3.25

5. Adedeji A., Kaltenbach S., Metzner F., Kovach V., Rudschinat S., Arrizabalaga I. M., Buchcik J. Mental Health Outcomes Among Female Ukrainian Refugees in Germany—A Mixed Method Approach Exploring Resources and Stressors. *Healthcare*. 2025. Vol. 13. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare13030259

6. Andrushko Y., Lupei M. Acculturation Processes and the Experience of Traumatization in the Case of Forced Ukrainian Migrants. *International Journal of Psychology*. 2025. Vol. 60. DOI: https://doi.org/10.1002/ijop.70036

7. Buchcik J., Kovach V., Adedeji A. Mental health outcomes and quality of life of Ukrainian refugees in Germany. *Health and Quality of Life Outcomes*. 2023. Vol. 21. DOI: https://doi.org/10.1186/s12955-023-02101-5

8. Ekoh P. C., Iwuagwu A. O., George E. O., Walsh C. A. Forced migration-induced diminished social networks and support, and its impact on the emotional wellbeing of older refugees in Western countries: A scoping review. *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2023. Vol. 105. DOI: https://doi.org/10.1016/j.archger.2022.104839

9. Kovács J., Csukonyi C., Kovács K. E., Liszka D., Walawender P. Integrative attitudes of Ukrainian war refugees in two neighboring European countries (Poland and Hungary) in connection with posttraumatic stress symptoms and social support. *Frontiers in Public Health*. 2023. Vol. 11. DOI: https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1256102

10. Kraly E. P., Abbasi-Shavazi M. J., Torres Colón L. L., Reed H. E. Social Consequences of Forced and Refugee Migration. *Annual Review of Sociology*. 2023. Vol. 49. P. 129–153. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090221-040023

11. Kriechel L., Milewski N., Bujard M. The Affective Well-Being of Ukrainian Refugees in Germany: Evidence from Five Waves of Representative Panel Data. *Journal of Happiness Studies*. 2026. Vol. 27. DOI: https://doi.org/10.1007/s10902-025-00989-y

12. Lytvynenko O., König L. M. Investigation of Ukrainian refugees' eating behavior, food intake, and psychological distress: Study protocol and baseline data. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2024. Vol. 16. №. 3. P. 923–943. DOI: https://doi.org/10.1111/aphw.12477

13. Shahimi F., Block K., Alisic E. Sense of identity among young people with refugee backgrounds: A scoping review. *Children and Youth Services Review*. 2024. Vol. 157. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107378

14. Skrodzka M., McMahon G., Griffin S. M., Muldoon O. T. New social identities in Ukrainian 'refugees': A social cure or social curse? *Social Science & Medicine*. 2024. Vol. 353. DOI: https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117048

15. Szkup M., Krsnik S., Kozybska M., Rousou E., Fedortsiv O., Burbela E., Stanisavljević S., Kleszcz A., Fernandes R., Mikla M., Ellina P., Czeponis L., Lourenço T., Erjavec K. Psychological distress, resilience, and coping among Ukrainian war refugees: cross-national differences across seven European host countries and Ukraine. *Frontiers in Public Health*. 2026. Vol. 14. DOI: https://doi.org/10.3389/fpubh.2026.1771440

16. Whitehead J., Fokaf O., Deinekhovska T., Egan M., Seguin M. Stressors faced by forcibly displaced Ukrainians in England within 6 months of arrival: A qualitative study. *Social Science & Medicine*. 2025. Vol. 371. DOI: https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.117909

References

1. Vasylkevych, Ya. Z., & Kikinezhdi, O. M. (2025). Osoblyvosti diahnostyky emotsiinykh stavlen yak pokaznyka sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii vymusheno peremishchenykh osib za kordonom [Peculiarities of diagnostics of emotional attitudes as an indicator of socio-psychological adaptation of forcibly displaced persons abroad]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defence University of Ukraine,* 2(84), 14–24. https://doi.org/10.33099/2617-6858-25-84-2-14-24 [in Ukrainian].

2. Zavhorodnia, O. V., & Kraieva, O. A. (2023). Psykholohichni problemy osib, vymusheno peremishchenykh vnaslidok rosiiskoi ahresii [Psychological problems of persons forcibly displaced as a result of Russian aggression]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defence University of Ukraine,* 3(73), 73–82. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-73-3-73-82 [in Ukrainian].

3. Korotsinska, Yu. A., & Mysochenko, A. V. (2024). Osoblyvosti vymushenoi mihratsii yak vydu vtraty [Peculiarities of forced migration as a type of loss]. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa. Seriia «Psykholohichni nauky» – Bulletin of Vasyl' Stus Donetsk National University. Series "Psychological Sciences",* 1(4), 108–115. https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).12 [in Ukrainian].

4. Taran, V., Shcherbyna, S., Vialkin, O., & Frolov, O. (2025). Osoblyvosti etnichnoi tolerantnosti ukrainskykh bizhentsiv v Yevropi v umovakh viiny v Ukraini [Peculiarities of ethnic tolerance of Ukrainian refugees in Europe during the war in Ukraine]. *Vvichlyvist. Humanitas – Humanitas,* 3, 197–206. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.3.25 [in Ukrainian].

5. Adedeji, A., Kaltenbach, S., Metzner, F., Kovach, V., Rudschinat, S., Arrizabalaga, I. M., & Buchcik, J. (2025). Mental health outcomes among female Ukrainian refugees in Germany – A mixed method approach exploring resources and stressors. *Healthcare, 13*. https://doi.org/10.3390/healthcare13030259 [in English].

6. Andrushko, Y., & Lupei, M. (2025). Acculturation processes and the experience of traumatization in the case of forced Ukrainian migrants. *International Journal of Psychology, 60*. https://doi.org/10.1002/ijop.70036 [in English].

7. Buchcik, J., Kovach, V., & Adedeji, A. (2023). Mental health outcomes and quality of life of Ukrainian refugees in Germany. *Health and Quality of Life Outcomes, 21*. https://doi.org/10.1186/s12955-023-02101-5 [in English].

8. Ekoh, P. C., Iwuagwu, A. O., George, E. O., & Walsh, C. A. (2023). Forced migration-induced diminished social networks and support, and its impact on the emotional wellbeing of older refugees in Western countries: A scoping review. *Archives of Gerontology and Geriatrics, 105*. https://doi.org/10.1016/j.archger.2022.104839 [in English].

9. Kovács, J., Csukonyi, C., Kovács, K. E., Liszka, D., & Walawender, P. (2023). Integrative attitudes of Ukrainian war refugees in two neighboring European countries (Poland and Hungary) in connection with posttraumatic stress symptoms and social support. *Frontiers in Public Health, 11*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1256102 [in English].

10. Kraly, E. P., Abbasi-Shavazi, M. J., Torres Colón, L. L., & Reed, H. E. (2023). Social consequences of forced and refugee migration. *Annual Review of Sociology, 49*, 129–153. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090221-040023 [in English].

11. Kriechel, L., Milewski, N., & Bujard, M. (2026). The affective well-being of Ukrainian refugees in Germany: Evidence from five waves of representative panel data. *Journal of Happiness Studies, 27*. https://doi.org/10.1007/s10902-025-00989-y [in English].

12. Lytvynenko, O., & König, L. M. (2024). Investigation of Ukrainian refugees' eating behavior, food intake, and psychological distress: Study protocol and baseline data. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 16*(3), 923–943. https://doi.org/10.1111/aphw.12477 [in English].

13. Shahimi, F., Block, K., & Alisic, E. (2024). Sense of identity among young people with refugee backgrounds: A scoping review. *Children and Youth Services Review, 157*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107378 [in English].

14. Skrodzka, M., McMahon, G., Griffin, S. M., & Muldoon, O. T. (2024). New social identities in Ukrainian 'refugees': A social cure or social curse? *Social Science & Medicine, 353*. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117048 [in English].

15. Szkup, M., Krsnik, S., Kozybska, M., Rousou, E., Fedortsiv, O., Burbela, E., Stanisavljević, S., Kleszcz, A., Fernandes, R., Mikla, M., Ellina, P., Czeponis, L., Lourenço, T., & Erjavec, K. (2026). Psychological distress, resilience, and coping among Ukrainian war refugees: Cross-national differences across seven European host countries and Ukraine. *Frontiers in Public Health, 14*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2026.1771440 [in English].

16. Whitehead, J., Fokaf, O., Deinekhovska, T., Egan, M., & Seguin, M. (2025). Stressors faced by forcibly displaced Ukrainians in England within 6 months of arrival: A qualitative study. *Social Science & Medicine, 371*. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.117909 [in English].

Burdin P.
PhD Student
PhD Student of the Department of Psychology
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
arendoffburdin@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-5120-0081

THE IMPACT OF PROLONGED REFUGEE STATUS ON THE EMOTIONAL WELL-BEING AND SELF-IDENTITY OF UKRAINIAN CITIZENS

Relevance of the study. *The prolonged forced displacement of Ukrainian citizens caused by the war has increased the need to understand psychological changes that develop during an extended stay in refugee status, particularly changes in emotional well-being and self-identity under conditions of adaptation to a new sociocultural environment.*

Objective. *The study aims to identify the specific features of the influence of prolonged refugee status on the emotional well-being and self-identity of Ukrainian citizens based on a synthesis of contemporary psychological research.*

Methodology. *The study employed analysis, comparison, systematization, and synthesis of contemporary Ukrainian and international psychological research on forced migration, emotional well-being, self-identity, and adaptation. Particular attention was paid to empirical studies of Ukrainian refugees conducted after 2022. Their findings were compared to identify the main factors associated with changes in emotional well-being and self-identity during prolonged forced displacement.*

Results and conclusions. *The findings demonstrate that the psychological consequences of prolonged refugee status are dynamic and heterogeneous and depend not only on the duration of stay abroad but also on post-migration conditions and available resources. Uncertainty, social isolation, socioeconomic instability, and insufficient support may contribute to psychological distress, anxiety, depressive manifestations, and emotional tension. In contrast, social support, language acquisition, employment, and social integration facilitate emotional stability. Self-identity is transformed through the interaction of cultural and national belonging with new social roles and forms of participation in the host society. New social identities may coexist with the preservation of Ukrainian identity and a meaningful connection with Ukraine. Thus, the psychological effects of prolonged refugee status are determined by the balance between risk factors and adaptation resources.*

Practical significance. *The findings can be used to substantiate psychological support programmes for Ukrainian refugees, with emphasis on strengthening social support, adaptation resources, social inclusion, and preservation of meaningful cultural and national ties.*

Keywords: *forced migration, refugees, Ukrainian citizens, emotional well-being, self-identity, socio-psychological adaptation, acculturation, social support, psychological resources, post-migration stressors.*

Отримано редколегією / Received: 30.08.2026
Прорецензовано / Revised: 08.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 159.923:159.944.4:316.752
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-249-258

Василенко О. Є.
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 Психологія,
кафедра педагогіки та психології
Міжнародного гуманітарного університету
olexiypostgraduate@ukr.net
https://orcid.org/0009-0006-7365-5720?lang=en

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

Досліджено співвідношення показників посттравматичного зростання та ціннісних орієнтацій особистості. Виявлено переважно додатні статистично значущі зв'язки посттравматичного зростання із ціннісними орієнтаціями. Найтісніші взаємозв'язки встановлено із самостійністю, доброзичливістю, досягненням, гедонізмом та безпекою. Визначено відмінності у структурі, ранговому розподілі та вираженості ціннісних орієнтацій осіб із високим і низьким індексом посттравматичного зростання. Статистичну значущість міжгрупових відмінностей підтверджено t-критерієм Стьюдента. Обґрунтовано значення результатів для подальшого вивчення ціннісної сфери особистості та розроблення психологічного супроводу осіб, які пережили травматичний досвід.
Ключові слова: посттравматичне зростання, ціннісні орієнтації, травматичний досвід, самостійність, доброзичливість, досягнення, гедонізм, безпека.

Постановка проблеми. Суспільні трансформації, спричинені повномасштабною війною в Україні, супроводжуються змінами у системі життєвих пріоритетів, переконань і смислів особистості, що зумовлює необхідність їх ґрунтовного наукового дослідження. Тривале перебування в ситуації небезпеки, невизначеності та необхідності пристосування до нових обставин спонукає до перегляду усталених уявлень про себе, інших людей, власне майбутнє та значущість різних сфер життя. За таких умов вагомого значення набуває дослідження ціннісних орієнтацій, які визначають життєву спрямованість особистості, її пріоритети, цілі та способи поведінки [1, с. 1090; 5, с. 1041]. Поряд із цим переживання травматичних подій актуалізує питання трансформації ціннісної сфери. Травматичний досвід може супроводжуватися переглядом уявлень про себе, інших людей, майбутнє, цінності та життєві пріоритети [12, с. 7-8]. У цьому контексті особливого значення набуває дослідження посттравматичного зростання [6, с. 41; 10, с. 43].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ціннісних орієнтацій особистості представлена в сучасних українських дослідженнях у контексті їх формування, структури та ролі у життєдіяльності. С.М. Бєлякова, Н.А. Бочаріна та А.І. Стеценко розглядають ціннісні орієнтації як важливу складову внутрішньої структури особистості, пов'язану з її життєвою спрямованістю та пріоритетами [2, с. 78]. С.М. Белякова та І.Р. Макаревич досліджують особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах сучасних соціальних викликів [1, с. 1090]. О.М. Варипаєв та А.С. Міносян акцентують увагу на значенні ціннісних орієнтацій у становленні світогляду здобувачів вищої освіти [5, с. 1041]. А. Зінченко та Я. Русенкевич розглядають ціннісні орієнтації української молоді як структурний компонент психологічних стратегій життєдіяльності, пов'язаний із системою цінностей, смислів, переконань і ставлень особистості [20, с. 25]. Н. Шматко розмежовує поняття «цінності» та «ціннісні орієнтації», наголошуючи на специфіці їх психологічного змісту [14, с. 280]. Я. М. Бугерко зазначає, що ціннісно-смислова сфера пов'язана з

формуванням цілей і смислів життєдіяльності та регулюванням способів їх досягнення [4, с. 15]. Для емпіричного вивчення ціннісної сфери застосовується методика «Портрет цінностей» Ш. Шварца (PVQ), представлена в адаптації І. Семків [3, с. 72].

Посттравматичне зростання представлено у класичних і сучасних зарубіжних дослідженнях. R. G. Tedeschi та L. G. Calhoun визначають його як досвід позитивних психологічних змін, що виникають унаслідок боротьби зі складними життєвими обставинами [18, с. 1]. Автори виокремлюють зміни у ставленні до інших людей, відкриття нових можливостей, усвідомлення особистісної сили, духовні зміни та підвищення цінності життя [18, с. 6]. R.G. Tedeschi, A. Cann, K. Taku, E. Senol-Durak та L. G. Calhoun уточнили структуру феномену в переглянутій версії Posttraumatic Growth Inventory, інтегрувавши екзистенційні та духовні зміни [19, с. 11]. N. Majdandzic та D.R. du Plooy у систематичному огляді лонгітюдних досліджень аналізують посттравматичне зростання у взаємозв'язку з копінгом і психологічним дистресом [17, с. 1170]. A. Boals та N. McKillip звертають увагу на проблему співвідношення суб'єктивно сприйманого посттравматичного зростання та фактичних позитивних змін після травми [16, с. 436].

У вітчизняній психології проблематика посттравматичного зростання набула особливої актуальності в умовах тривалих воєнних подій. В.О. Климчук систематизує теоретичні уявлення про посттравматичне зростання та психологічні зміни, пов'язані з опрацюванням травматичного досвіду [7, с. 15-16]. Т.М. Титаренко розглядає особистісні трансформації після травматизації, зокрема перегляд цінностей, життєвих пріоритетів і перспектив [12, с. 7-8]. О.Д. Сафін та Ю.О. Тептюк узагальнюють зарубіжний досвід дослідження посттравматичного особистісного зростання [10, с. 43]. Л. Сіроха, Є. Прокопович та Я. Рябчич аналізують концепцію посттравматичного зростання в контексті реінтерпретації травматичного досвіду [11, с. 87]. Т.С. Кетлер-Митницька емпірично досліджує особливості посттравматичного зростання студентів соціономічних спеціальностей в умовах війни [6, с. 41]. О.П. Щотка та Я.Ф. Андрєєва розглядають напрями особистісного зростання здобувачів вищої освіти в умовах хронічної дії стресорів війни [15, с. 47]. Т.В. Чередниченко аналізує посттравматичне зростання особистості як психологічний феномен [13, с. 70]. О.М. Мохорєва та Д.М. Бондзик пов'язують посттравматичне зростання з переосмисленням життєвих смислів, цінностей та уявлень особистості [9, с. 197]. Отже, окремі аспекти ціннісної сфери та посттравматичного зростання досліджені достатньо широко, проте співвідношення конкретних показників посттравматичного зростання із ціннісними орієнтаціями в умовах тривалого переживання воєнних стресорів потребує подальшого емпіричного вивчення.

Мета статті. Дослідити співвідношення показників посттравматичного зростання та ціннісних орієнтацій особистості й визначити особливості ціннісних пріоритетів осіб із різним рівнем посттравматичного зростання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Міжнародного гуманітарного університету. У дослідженні взяли участь 205 осіб. Для реалізації поставленої мети використано комплекс стандартизованих психодіагностичних методик: а) «Опитувальник посттравматичного зростання PTGI» (Posttraumatic Growth Inventory, R.G. Tedeschi, L.G. Calhoun) [8, с. 78-80]; б) методику «Портрет цінностей» Ш. Шварца (PVQ) (адаптація І. Семків) [3, с. 72]. Статистичну обробку отриманих результатів здійснено за допомогою програмного пакета SPSS Statistics. Для аналізу даних застосовано методи описової статистики, кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона, порівняння середніх значень за допомогою t-критерію Стьюдента, а також аналіз профілів.

З метою встановлення взаємозв'язків між показниками посттравматичного зростання та ціннісними орієнтаціями особистості було проведено кореляційний аналіз, який виявив низку статистично значущих кореляційних зв'язків. Результати аналізу наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Значимі коефіцієнти кореляцій між показниками посттравматичного зростання та ціннісними орієнтаціями

Показники						
Показники ціннісних орієнтацій	Показники посттравматичного зростання					
	Ін ПЗ	СІ	НМ	СО	ДЗ	ПЦЖ
КФ	147*	150*	145*	142*	181**	
ТР	179*	223**			230**	
ДР	292**	238**	278**	235**	187**	213**
УН			175*			
СМ	287**	181**	294**	241**	299**	232**
ГД	229**		222**	253**	207**	253**
ДС	222**	137*	197**	188**	185**	209**
БЗ	216**	148*	211**	230**	183**	

*Примітка. Тут і далі в таблицях: 1) нулі і коми не позначені; 2) *- p ≤ 0,05; ** – p ≤ 0,01; n=205; 3) Умовні скорочення показників посттравматичного зростання: Ін ПЗ – індекс посттравматичного зростання, СІ – ставлення до інших, НМ – нові можливості, СО – сила особистості, ДЗ – духовні зміни, ПЦЖ – підвищення цінності життя; показники ціннісних орієнтацій: КФ – конформність, ТР – традиції, ДР – доброзичливість, УН – універсалізм, СМ – самостійність, ГД – гедонізм, ДС – досягнення, БЗ – безпека.*

Джерело: розроблено автором за результатами статистичного аналізу емпіричних даних у SPSS Statistics.

За результатами кореляційного аналізу між показниками посттравматичного зростання та ціннісними орієнтаціями виявлено низку статистично значущих взаємозв'язків, які свідчать про наявність зв'язку між особливостями ціннісної сфери особистості та показниками посттравматичного зростання. Так, самостійність (СМ) виявила найбільш виражені додатні зв'язки практично з усіма показниками посттравматичного зростання: із загальним індексом посттравматичного зростання (Ін ПЗ; r=287; p≤0,01), ставленням до інших (СІ; r=181; p≤0,01), новими можливостями (НМ; r=294; p≤0,01), силою особистості (СО; r=241; p≤0,01), духовними змінами (ДЗ; r=299; p≤0,01) та підвищенням цінності життя (ПЦЖ; r=232; p≤0,01). Отримані результати свідчать, що орієнтація особистості на незалежність у прийнятті рішень, автономність і свободу вибору тісно пов'язана з показниками посттравматичного зростання.

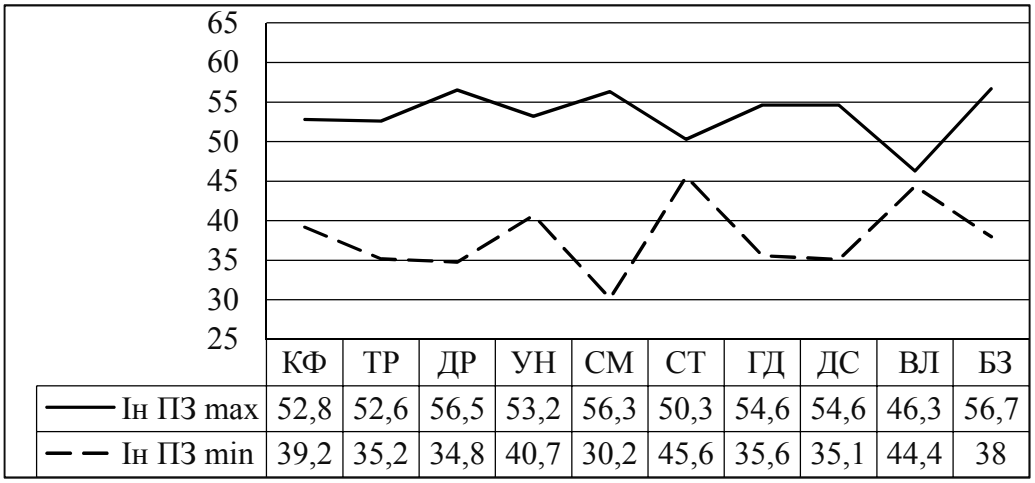
Доброзичливість (ДР) виявила статистично значущі додатні зв'язки з усіма складовими посттравматичного зростання: загальним індексом (Ін ПЗ; r=292; p≤0,01), ставленням до інших (СІ; r=238; p≤0,01), новими можливостями (НМ; r=278; p≤0,01), силою особистості (СО; r=235; p≤0,01), духовними змінами (ДЗ; r=187; p≤0,01) та підвищенням цінності життя (ПЦЖ; r=213; p≤0,01). Це дає підстави припустити, що орієнтація на підтримку, турботу про інших людей та міжособистісну взаємодію пов'язана з більшою вираженістю показників посттравматичного зростання.

Ціннісна орієнтація досягнення (ДС) також виявила численні додатні взаємозв'язки із показниками посттравматичного зростання: із загальним індексом (Ін ПЗ; r=222; p≤0,01), ставленням до інших (СІ; r=137; p≤0,05), новими можливостями (НМ; r=197; p≤0,01), силою особистості (СО; r=188; p≤0,01), духовними змінами (ДЗ; r=185; p≤0,01) та підвищенням цінності життя (ПЦЖ; r=209; p≤0,01). Це свідчить, що прагнення до особистісної ефективності, успіху та реалізації власного потенціалу пов'язане з більшою вираженістю показників посттравматичного зростання. Схожі результати отримано і щодо гедонізму (ГД), який додатно пов'язаний із загальним індексом посттравматичного зростання (Ін ПЗ; r=229; p≤0,01), новими можливостями (НМ; r=222; p≤0,01), силою особистості (СО; r=253; p≤0,01), духовними змінами (ДЗ; r=207; p≤0,01) та підвищенням цінності життя (ПЦЖ; r=253; p≤0,01). Отже, здатність

переживати позитивні емоції та отримувати задоволення від життя пов'язана з окремими показниками посттравматичного зростання.

Значущі додатні зв'язки також виявлено між цінністю безпеки (БЗ) та більшістю показників посттравматичного зростання: загальним індексом (Ін ПЗ; r=216; p≤0,01), ставленням до інших (СІ; r=148; p≤0,05), новими можливостями (НМ; r=211; p≤0,01), силою особистості (СО; r=230; p≤0,01) та духовними змінами (ДЗ; r=183; p≤0,01). Це може свідчити про те, що прагнення до стабільності, захищеності та передбачуваності є важливою цінністю особистості у процесі подолання наслідків травматичних подій. Ціннісна орієнтація конформність (КФ) характеризується статистично значущими додатними зв'язками із загальним індексом посттравматичного зростання (Ін ПЗ; r=147; p≤0,05), ставленням до інших (СІ; r=150; p≤0,05), новими можливостями (НМ; r=145; p≤0,05), силою особистості (СО; r=142; p≤0,05) та духовними змінами (ДЗ; r=181; p≤0,01). Показник традиції (ТР) додатно пов'язаний із загальним індексом посттравматичного зростання (Ін ПЗ; r=179; p≤0,05), ставленням до інших (СІ; r=223; p≤0,01) та духовними змінами (ДЗ; r=230; p≤0,01). Отримані результати свідчать, що орієнтація на культурні та сімейні традиції пов'язана з окремими показниками посттравматичного зростання, зокрема духовними змінами. Універсалізм (УН) виявив статистично значущий додатний зв'язок з показником нові можливості (НМ; r=175; p≤0,05), що свідчить, що широта поглядів, толерантність і прагнення до гармонії із навколишнім світом пов'язані з показником нових можливостей.

Для характеристики особливостей ціннісних орієнтацій осіб із різним рівнем посттравматичного зростання проведено якісний аналіз профілів відповідних показників у групах із високим (Ін ПЗ max) та низьким (Ін ПЗ min) індексом посттравматичного зростання. За результатами аналізу визначено відмінності у структурі, ранговому розподілі та вираженості ціннісних орієнтацій представників досліджуваних груп, на рис. 1.



	КФ	ТР	ДР	УН	СМ	СТ	ГД	ДС	ВЛ	БЗ
Ін ПЗ max	52,8	52,6	56,5	53,2	56,3	50,3	54,6	54,6	46,3	56,7
Ін ПЗ min	39,2	35,2	34,8	40,7	30,2	45,6	35,6	35,1	44,4	38

Рис. 1. ***Профілі показників ціннісних орієнтацій осіб із високим (Ін ПЗ max) та низьким (Ін ПЗ min) індексом посттравматичного зростання***

Примітка. Тут і далі: Умовні скорочення: 1) Ін ПЗ max – група осіб із високим індексом посттравматичного зростання; Ін ПЗ min – група осіб із низьким індексом посттравматичного зростання; показники ціннісних орієнтацій: КФ – конформність, ТР – традиції, ДР – доброзичливість, УН – універсалізм, СМ – самостійність, СТ – стимуляція, ГД – гедонізм, ДС – досягнення, ВЛ – влада, БЗ – безпека.

Джерело: розроблео автором за результатами власного емпіричного дослідження.

Профіль осіб із високим індексом посттравматичного зростання характеризується переважанням більшості досліджуваних цінностей та поєднанням орієнтацій на стабільність, соціальну взаємодію, автономність і особисті досягнення. Провідне місце у структурі ціннісних орієнтацій посідає безпека (БЗ+), що відображає значущість стабільності, гармонії, особистої захищеності та безпеки близьких людей. У контексті

пережитого травматичного досвіду це може вказувати на особливу значущість відновлення та підтримання передбачуваності й захищеності життєвого простору.

Високу позицію у профілі займає доброзичливість (ДР+), що свідчить про значущість благополуччя близьких людей, турботи, відповідальності та підтримання довірливих міжособистісних взаємин. Отриманий результат дає підстави вважати, що соціальна спрямованість і значущі взаємини посідають важливе місце у структурі ціннісних пріоритетів осіб із високим індексом посттравматичного зростання. До провідних ціннісних орієнтацій належить також самостійність (СМ+), яка відображає орієнтацію на незалежність думок і дій, свободу вибору, ініціативність та особисту відповідальність. Високе положення цієї цінності у профілі може бути пов'язане з більшою значущістю автономності та самостійного визначення подальшого життєвого шляху після переживання травматичного досвіду. Достатньо високі рангові позиції гедонізму (ГД+) і досягнення (ДС+) вказують на значущість позитивних аспектів життя, особистого успіху, реалізації здібностей і досягнення поставлених цілей. Отже, поряд із потребою у стабільності та підтриманні значущих взаємин у ціннісному профілі представлена орієнтація на особисту реалізацію та позитивні переживання. Універсалізм (УН+) також займає достатньо високе місце у профілі та відображає значущість справедливості, рівності, толерантності й розуміння інших людей. Конформність (КФ+) і традиції (ТР+), своєю чергою, характеризують орієнтацію на соціальні норми, усталені культурні та сімейні цінності. У сукупності ці показники засвідчують представленість у профілі як індивідуальних, так і соціально спрямованих ціннісних орієнтацій. Стимуляція (СТ+) займає нижчу рангову позицію порівняно з провідними цінностями, однак її представленість у профілі вказує на збереження значущості новизни, різноманітності вражень і змін. Влада (ВЛ) посідає останнє рангове місце, що свідчить про відносно меншу значущість соціального статусу, домінування та контролю над іншими порівняно з іншими досліджуваними цінностями. Таким чином, профіль ціннісних орієнтацій осіб із високим індексом посттравматичного зростання характеризується поєднанням орієнтацій на безпеку, благополуччя близьких людей, автономність, особисті досягнення та позитивні аспекти життя. Така конфігурація відображає одночасну значущість індивідуальної самостійності, соціальної спрямованості та стабільності, тоді як прагнення до влади займає відносно нижче місце в ієрархії досліджуваних цінностей.

Профіль осіб із низьким індексом посттравматичного зростання характеризується розташуванням усіх досліджуваних показників нижче середньої лінії ряду. Найнижчі позиції займають самостійність, доброзичливість, досягнення, традиції та гедонізм. Останнє місце самостійності (СМ-) у профілі відображає меншу значущість незалежності думок і дій, свободи вибору, ініціативності та особистої відповідальності. У контексті низького індексу посттравматичного зростання це може бути пов'язано з меншою орієнтацією на автономність і самостійне визначення подальшого життєвого шляху. Одне з нижчих місць у структурі ціннісних орієнтацій посідає доброзичливість (ДР-), що вказує на відносно меншу значущість благополуччя близьких людей, турботи та підтримання довірливих взаємин порівняно з іншими досліджуваними цінностями. Низькі рангові позиції досягнення (ДС-) та гедонізму (ГД-) свідчать про меншу значущість особистого успіху, реалізації поставлених цілей, позитивних емоцій, задоволення та комфорту в ієрархії досліджуваних цінностей. Отримані дані можуть вказувати на нижчу пріоритетність орієнтацій на особисту реалізацію та позитивні аспекти повсякденного життя у представників цієї групи. Традиції (ТР-) і конформність (КФ-) також займають нижчі місця у профілі, що характеризує меншу значущість усталених сімейних і культурних норм, соціальних правил та нормативних вимог у структурі ціннісних пріоритетів. Універсалізм (УН-) також розташований нижче середньої лінії ряду, хоча займає відносно вище місце порівняно з низкою інших цінностей. Це вказує на збереження певної значущості орієнтацій на справедливість, рівність, толерантність і розуміння інших людей. Відносно вищі позиції в межах профілю Ін ПЗ min займають стимуляція (СТ-) та влада (ВЛ-). Положення стимуляції у профілі свідчить про збереження певної значущості новизни, різноманітності

вражень і змін. Влада також не досягає середньої лінії ряду, проте порівняно з іншими цінностями має в цій групі відносно вище рангове положення. Безпека (БЗ-) у групі Ін ПЗ min також розташована нижче середньої лінії, що свідчить про нижчу значущість стабільності, порядку та захищеності порівняно з профілем осіб із високим індексом посттравматичного зростання. Отже, профіль ціннісних орієнтацій осіб із низьким індексом посттравматичного зростання характеризується розташуванням усіх досліджуваних показників нижче середньої лінії ряду. Найнижчі рангові позиції займають самостійність, доброзичливість, досягнення, традиції та гедонізм, тоді як стимуляція та влада посідають відносно вищі місця в межах профілю цієї групи.

Порівняння профілів осіб із високим і низьким індексом посттравматичного зростання виявило відмінності як у загальному рівні представленості, так і у співвідношенні досліджуваних ціннісних орієнтацій. Профіль групи Ін ПЗ max розташований переважно вище середньої лінії ряду, тоді як усі показники групи Ін ПЗ min перебувають нижче неї. Найбільш виражені відмінності між профілями простежуються за самостійністю, доброзичливістю, досягненням, гедонізмом та безпекою. Отримані результати вказують, що високий індекс посттравматичного зростання поєднується з більшою вираженістю ціннісних орієнтацій, пов'язаних з автономністю, благополуччям близьких людей, особистими досягненнями, позитивними аспектами життя та безпекою.

Для визначення статистичної значущості виявлених відмінностей застосовано t-критерій Стьюдента. Результати аналізу підтвердили наявність статистично значущих розбіжностей між особами з високим (Ін ПЗ max) та низьким (Ін ПЗ min) індексом посттравматичного зростання за більшістю досліджуваних показників ціннісних орієнтацій (Табл. 2).

Таблиця 2

Значення t-критерію Стьюдента між однойменними показниками ціннісних орієнтацій у підвибірках, що порівнюються

	Показниками ціннісних орієнтацій, що порівнюються						
Група 1 / Група 2	КФ	ТР	ДР	СМ	ГД	ДС	БЗ
t-критерій	2,212*	2,503*	3,550**	4,284***	2,979**	2,689*	3,006**

*Примітка. 1) група 1 – високі значення загального індексу посттравматичного зростання (Ін ПЗ max), група 2 – низькі значення індексу посттравматичного зростання (Ін ПЗ min); 2) рівні статистичної значущості: * – p ≤ 0,05; ** – p ≤ 0,01; *** – p ≤ 0,001; 3) додатне значення t-критерію Стьюдента означає, що однойменний показник є вищим у першій групі.*

Джерело: розроблено автором за результатами статистичного аналізу емпіричних даних у SPSS Statistics.

Таким чином, результати статистичного аналізу загалом підтверджують встановлені під час порівняння профілів особливості. Особи з високим індексом посттравматичного зростання характеризуються більшою вираженістю цінностей, пов'язаних із самостійністю, доброзичливістю, безпекою, гедонізмом, досягненням, традиціями та конформністю. Найбільш виражені відмінності встановлено за самостійністю, доброзичливістю та безпекою, що вказує на особливу значущість автономності, спрямованості на благополуччя близьких людей і прагнення до стабільності у структурі ціннісних орієнтацій осіб із високим рівнем посттравматичного зростання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного дослідження встановлено переважно додатні статистично значущі кореляційні зв'язки між показниками посттравматичного зростання та ціннісними орієнтаціями особистості. Найбільш тісні взаємозв'язки посттравматичного зростання виявлено із самостійністю, доброзичливістю, досягненням, гедонізмом та безпекою. Отримані результати вказують на значущість внутрішньої автономії, позитивної спрямованості на інших людей, прагнення до особистісних досягнень, орієнтації на задоволення від

життя та потреби у безпеці в системі ціннісних орієнтацій осіб із проявами посттравматичного зростання. Результати якісного аналізу доповнюють встановлені кореляційні закономірності та засвідчують відмінності у структурі й ранговому розподілі ціннісних орієнтацій осіб із високим і низьким індексом посттравматичного зростання. Профіль осіб із високим індексом посттравматичного зростання характеризується поєднанням орієнтацій на безпеку, благополуччя близьких людей, автономність, особисті досягнення та позитивні аспекти життя; провідні позиції у ньому займають безпека, доброзичливість і самостійність, тоді як влада посідає останнє рангове місце. У профілі осіб із низьким індексом посттравматичного зростання всі досліджувані показники розташовані нижче середньої лінії ряду; найнижчі рангові позиції займають самостійність, доброзичливість, досягнення, традиції та гедонізм, тоді як стимуляція та влада мають відносно вищі позиції в межах профілю цієї групи. Порівняння профілів показало, що найбільш виразні відмінності між групами простежуються за самостійністю, доброзичливістю, досягненням, гедонізмом та безпекою. Статистична перевірка підтвердила значущість міжгрупових відмінностей за самостійністю, доброзичливістю, безпекою, гедонізмом, досягненням, традиціями та конформністю, причому найбільш виражені відмінності встановлено за самостійністю, доброзичливістю та безпекою. Таким чином, високий індекс посттравматичного зростання поєднується зі специфічною конфігурацією ціннісних орієнтацій, у якій особливого значення набувають автономність, спрямованість на благополуччя близьких людей, особиста реалізація, позитивні аспекти життя та прагнення до стабільності й захищеності. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні динаміки ціннісних орієнтацій осіб із різним рівнем посттравматичного зростання, зокрема із застосуванням лонгітюдного дослідження, що дасть змогу простежити зміни ціннісної сфери у процесі осмислення травматичного досвіду. Отримані результати можуть бути використані під час розроблення програм психологічного супроводу осіб, які пережили травматичні події, з урахуванням особливостей їхньої ціннісної сфери.

Список використаних джерел

1. Белякова С. М., Макаревич І. Р. Психологічні особливості формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді в умовах сучасних викликів. *Наукові перспективи.* 2024. № 10(52). С. 1088–1099. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-10(52)-1088-1099

2. Бєлякова С. М., Бочаріна Н. А., Стеценко А. І. Емпіричне дослідження особливостей ціннісних орієнтацій дорослих. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2022. № 1. С. 77–82. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.15

3. Бойко-Бузиль Ю., Пампура І., П'янківська Л. Психодіагностика особистості (збірник методик): практ. посіб. Київ: Видавничий дім Медкнига, 2025. 214 с. URL: https://elar.navs.edu.ua/handle/123456789/39853 (дата звернення: 02.09.2026).

4. Бугерко Я. М. Вплив ціннісних орієнтацій на професійний розвиток фахівців соціогуманітарного профілю. *Журнал сучасної психології.* 2024. № 1. С. 15–22. DOI: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-1-2

5. Варипаєв О. М., Міносян А. С. Ціннісні орієнтації як фактор становлення світогляду здобувача вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології.* 2025. № 5(45). С. 1039–1052. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-1039-1052

6. Кетлер-Митницька Т. С. Особливості посттравматичного зростання студентів соціономічних спеціальностей в умовах війни. *Журнал сучасної психології.* 2022. № 4. С. 41–47. DOI: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-4-5

7. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. 2-ге вид., перероб. і допов. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 158 с. URL: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/02/klimchuk-mon21.pdf (дата звернення: 02.09.2026).

8. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посіб. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2024. 260 с. URL: https://repository.sspu.edu.ua/items/623b4c94-1fcf-43e1-9883-bd6f33e7830e (дата звернення: 02.09.2026).

9. Мохорєва О. М., Бондзик Д. М. Феномен посттравматичного зростання в сучасному психологічному дискурсі. *Ментальне здоров'я*. 2026. № 2. С. 197–201. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2026-2.33

10. Сафін О. Д., Тептюк Ю. О. Зарубіжний досвід дослідження проблеми посттравматичного особистісного зростання. *Психологічний журнал*. 2024. № 13. С. 43–50. DOI: https://doi.org/10.31499/2617-2100.13.2024.315004

11. Сіроха Л., Прокопович Є., Рябчич Я. Реінтерпретація травматичного досвіду: концепція посттравматичного зростання. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія.* 2024. № 2(20). С. 87–91. DOI: https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.2(20).14

12. Титаренко Т. М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя: монографія. 2-ге вид. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2022. 160 с. URL: https://ispp.org.ua/2023/03/01/titarenko-t-m-monografiya-2-ge-vidannya-posttravmatichne-zhittyetvorennya-sposobi-dosyagnennya-psixologichnogo-blagopoluchchya-fragment/ (дата звернення: 02.09.2026).

13. Чередниченко Т. В. Посттравматичне зростання особистості як психологічний феномен. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2025. № 1(9). С. 70–78. DOI: https://doi.org/10.52363/dcpp-2025.1.6

14. Шматко Н. Розмежування концепцій цінностей та ціннісних орієнтацій у психологічній науці. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 3(75). С. 280–285. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-75-280-285

15. Щотка О. П., Андрєєва Я. Ф. Напрями особистісного зростання здобувачів вищої освіти в умовах хронічної дії стресорів війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2023. № 4(30). С. 47–55. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2023.4.30.5

16. Boals A., McKillip N. Perceived posttraumatic growth: Positive change occurring because of or despite the trauma? *Anxiety, Stress, & Coping.* 2025. Vol. 38, No. 4. P. 436–448. DOI: https://doi.org/10.1080/10615806.2024.2396423

17. Majdandzic N., du Plooy D. R. Posttraumatic growth, coping, and distress: A systematic review of longitudinal studies. *Journal of Loss and Trauma*. 2025. Vol. 30, No. 8. P. 1170–1188. DOI: https://doi.org/10.1080/15325024.2025.2487483

18. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry.* 2004. Vol. 15, No. 1. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1501_01

19. Tedeschi R. G., Cann A., Taku K., Senol-Durak E., Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: A revision integrating existential and spiritual change. *Journal of Traumatic Stress.* 2017. Vol. 30, No. 1. P. 11–18. DOI: https://doi.org/10.1002/jts.22155

20. Zinchenko A., Rusenkevych Ya. Value orientations of Ukrainian youth in the structure of psychological strategies of life: A gender analysis. *Scientific Journal of Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine. Series 12. Psychological Sciences.* 2024. Issue 23(68). P. 25–35. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.23(68).03

References

1. Beliakova, S. M., & Makarevych, I. R. (2024). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia tsinnisnykh oriientatsii u studentskoi molodi v umovakh suchasnykh vyklykiv [Psychological features of value orientations formation among student youth in the conditions of modern challenges]. *Naukovi perspektyvy – Scientific Perspectives,* 10(52), 1088–1099. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-10(52)-1088-1099 [in Ukrainian].

2. Bieliakova, S. M., Bocharina, N. A., & Stetsenko, A. I. (2022). Empirychne doslidzhennia osoblyvostei tsinnisnykh oriientatsii doroslykh [Empirical study of the peculiarities of value orientations of adults]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology,* 1, 77–82. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.15 [in Ukrainian].

3. Boiko-Buzyl, Yu., Pampura, I., & Piankivska, L. (2025). Psykhodiahnostyka osobystosti (zbirnyk metodyk) [Psychodiagnostics of personality (collection of methods)]. Kyiv: Vydavnychyi dim Medknyha [in Ukrainian].

4. Buherko, Ya. M. (2024). Vplyv tsinnisnykh oriientatsii na profesiinyi rozvytok fakhivtsiv sotsiohumanitarnoho profiliu [The influence of value orientations on the professional development of socio-humanitarian specialists]. *Zhurnal suchasnoi psykholohii – Journal of Modern Psychology*, 1, 15–22. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-1-2 [in Ukrainian].

5. Varypaiev, O. M., & Minosian, A. S. (2025). Tsinnisni oriientatsii yak faktor stanovlennia svitohliadu zdobuvacha vyshchoi osvity [Value orientations as a factor in the formation of the worldview of a higher education student]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 5(45), 1039–1052. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-1039-1052 [in Ukrainian].

6. Ketler-Mytnytska, T. S. (2022). Osoblyvosti posttravmatychnoho zrostannia studentiv sotsionomichnykh spetsialnostei v umovakh viiny [Features of posttraumatic growth of students of socionomic specialties in wartime]. *Zhurnal suchasnoi psykholohii – Journal of Modern Psychology,* 4, 41–47. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-4-5 [in Ukrainian].

7. Klymchuk, V. O. (2021). Psykholohiia posttravmatychnoho zrostannia [Psychology of posttraumatic growth] (2nd ed.). Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].

8. Kuzikova, S., Zlyvkov, V., Lukomska, S., Shcherbak, T., & Kotukh, O. (2024). Psykholohichnyi suprovid osobystosti v umovakh viiny [Psychological support of the individual in wartime]. Kyiv; Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].

9. Mokhorieva, O. M., & Bondzyk, D. M. (2026). Fenomen posttravmatychnoho zrostannia v suchasnomu psykholohichnomu dyskursi [The phenomenon of posttraumatic growth in modern psychological discourse]. *Mentalne zdorovia – Mental Health,* 2, 197–201. https://doi.org/10.32782/3041-2005/2026-2.33 [in Ukrainian].

10. Safin, O. D., & Teptiuk, Yu. O. (2024). Zarubizhnyi dosvid doslidzhennia problemy posttravmatychnoho osobystisnoho zrostannia [Foreign experience in studying the problem of posttraumatic personal growth]. *Psykholohichnyi zhurnal – Psychological Journal,* 13, 43–50. https://doi.org/10.31499/2617-2100.13.2024.315004 [in Ukrainian].

11. Sirokha, L., Prokopovych, Ye., & Riabchych, Ya. (2024). Reinterpretatsiia travmatychnoho dosvidu: kontseptsiia posttravmatychnoho zrostannia [Reinterpretation of traumatic experience: The concept of posttraumatic growth]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Psychology*, 2(20), 87–91. https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.2(20).14 [in Ukrainian].

12. Tytarenko, T. M. (2022). Posttravmatychne zhyttietvorennia: sposoby dosiahnennia psykholohichnoho blahopoluchchia [Posttraumatic life-designing: Ways to achieve psychological well-being] (2nd ed.). Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].

13. Cherednychenko, T. V. (2025). Posttravmatychne zrostannia osobystosti yak psykholohichnyi fenomen [Posttraumatic growth of personality as a psychological phenomenon]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Disaster and Crisis Psychology Problems,* 1(9), 70–78. https://doi.org/10.52363/dcpp-2025.1.6 [in Ukrainian].

14. Shmatko, N. (2024). Rozmezhuvannia kontseptsii tsinnostei ta tsinnisnykh oriientatsii u psykholohichnii nautsi [Differentiation of the concepts of values and value orientations in psychological science]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» – Scientific Notes of «KROK» University*, 3(75), 280–285. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-75-280-285 [in Ukrainian].

15. Shchotka, O. P., & Andreieva, Ya. F. (2023). Napriamy osobystisnoho zrostannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh khronichnoi dii stresoriv viiny [Directions of personal growth of higher education students under chronic war stressors]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology*, 4(30), 47–55. https://doi.org/10.31108/2.2023.4.30.5 [in Ukrainian].

16. Boals, A., & McKillip, N. (2025). Perceived posttraumatic growth: Positive change occurring because of or despite the trauma? *Anxiety, Stress, & Coping*, 38(4), 436–448. https://doi.org/10.1080/10615806.2024.2396423 [in English].

17. Majdandzic, N., & du Plooy, D. R. (2025). Posttraumatic growth, coping, and distress: A systematic review of longitudinal studies. *Journal of Loss and Trauma,* 30(8), 1170–1188. https://doi.org/10.1080/15325024.2025.2487483 [in English].

18. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1501_01 [in English].

19. Tedeschi, R. G., Cann, A., Taku, K., Senol-Durak, E., & Calhoun, L. G. (2017). The Posttraumatic Growth Inventory: A revision integrating existential and spiritual change. *Journal of Traumatic Stress,* 30(1), 11–18. https://doi.org/10.1002/jts.22155 [in English].

20. Zinchenko, A., & Rusenkevych, Ya. (2024). Value orientations of Ukrainian youth in the structure of psychological strategies of life: A gender analysis. *Scientific Journal of Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine. Series 12. Psychological Sciences,* 23(68), 25–35. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.23(68).03 [in English].

Vasylenko O.
postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology,
International Humanitarian University
olexiypostgraduate@ukr.net
https://orcid.org/0009-0006-7365-5720?lang=en

THE RELATIONSHIP BETWEEN POSTTRAUMATIC GROWTH INDICATORS AND VALUE ORIENTATIONS

Relevance of the study. The full-scale war in Ukraine has intensified the need to examine how traumatic experience is associated with changes in the value sphere of personality and with

posttraumatic growth, particularly among young people living in conditions of prolonged danger and uncertainty.

Objective. The study aimed to investigate the relationships between value orientations and indicators of posttraumatic growth and to determine the specific features of value priorities in individuals with different levels of posttraumatic growth.

Methodology. The empirical study involved 205 participants and was conducted at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" and the International Humanitarian University. Posttraumatic growth was assessed using the Posttraumatic Growth Inventory (PTGI), while value orientations were measured using S. Schwartz's Portrait Values Questionnaire (PVQ) in the Ukrainian adaptation by I. Semkiv. Statistical processing was performed in SPSS Statistics. Descriptive statistics were used to characterize the distributions of the studied variables; Pearson's correlation coefficient was applied to identify associations between value orientations and posttraumatic growth indicators; Student's t-test and profile analysis were used to compare participants with different levels of posttraumatic growth.

Results/findings and conclusions. The analysis revealed predominantly positive and statistically significant relationships between posttraumatic growth and value orientations. The strongest and most consistent associations were found for self-direction, benevolence, achievement, hedonism, and security. Self-direction was positively related to the overall posttraumatic growth index and to its components, indicating the importance of autonomy, independent decision-making, and freedom of choice. Benevolence was associated with all dimensions of posttraumatic growth, highlighting the relevance of support, care for others, and interpersonal involvement. Achievement showed positive relationships with the overall index and all PTGI dimensions, while hedonism was related to the overall index, new possibilities, personal strength, spiritual change, and appreciation of life. Security was positively associated with most posttraumatic growth indicators, reflecting the importance of stability, protection, and predictability after traumatic experiences. Conformity and tradition demonstrated weaker but statistically significant associations with several components, whereas universalism was significantly related only to new possibilities. The findings indicate that posttraumatic growth is accompanied by a specific configuration of value priorities rather than by uniform changes across the entire value system.

Significance. The obtained results deepen the understanding of the relationship between posttraumatic growth and the value sphere of personality and may be used in psychological assessment, counselling, and the development of support programmes for individuals who have experienced traumatic events. The identified value patterns can help psychologists focus interventions on autonomy, supportive interpersonal relations, personal efficacy, restoration of a sense of security, and the search for meaningful life perspectives.

Keywords: *posttraumatic growth, value orientations, traumatic experience, self-direction, benevolence, achievement, security, psychological support.*

Отримано редколегією / Received: 28.08.2026
Прорецензовано / Revised: 05.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 159.9.07:613.86-051:355.01(477)
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-259-266

Еверс І. М.
аспірантка 3-го курсу зі спеціальності 053 Психологія,
кафедра психології,
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет»
iya.ewers@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-7201-6533

РОЗРИВ МІЖ ФАХОВОЮ ОБІЗНАНІСТЮ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЮ ПОВЕДІНКОЮ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті пояснено розрив між фаховою обізнаністю психолога та його здоров'язбережувальною поведінкою в умовах війни. Соціально-когнітивні моделі поведінки у сфері здоров'я застосовано до фахової групи, для якої обізнаність із предметом становить складник професійної компетентності. Обґрунтовано припущення, що фахова підготовка забезпечує оцінювання тяжкості наслідків та дієвості відновлювальних дій, тоді як недостатньо забезпеченими є сприйнята вразливість, перешкоди та норми середовища, де витривалість цінується вище за відновлення. Напрямами профілактичної роботи визначено визнання власної вразливості та перегляд професійних норм. Окреслено три аспекти ролі посттравматичного зростання, яке потребує визнання власної вразливості – того компонента, який виявився недостатньо забезпеченим, що змінює зміст вразливості та пов'язує особистий досвід із фаховою спроможністю.
Ключові слова: здоров'язбережувальна поведінка, практичні психологи, умови війни, фахова обізнаність, сприйнята вразливість, суб'єктивні норми, напрями профілактики, посттравматичне зростання.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна різко збільшила навантаження на систему психологічної допомоги: зросла кількість людей із травматичним досвідом, а разом з нею – обсяг запиту до практичних психологів. Одночасно розширився перелік професійних завдань самих фахівців, що засвідчує Ю. Бойко-Бузиль [1]. Практичний психолог знає про наслідки хронічного професійного стресу більше, ніж представники більшості інших професій, оскільки ознаки вигорання, механізми вторинної травматизації та способи відновлення належать до змісту його фахової підготовки. Проте самі лише знання не захищають від виснаження: дослідження воєнного часу фіксують у психологів рівні виснаження, порівнянні з показниками інших фахівців допомоги. Л. Пилипенко та О. Лозинська стверджують, що індивідуальні практики самодопомоги вичерпали себе й потрібна організаційна підтримка, зокрема регулярна супервізія, визнання власної вразливості та обмеження інформаційного потоку [5]. Потребу в системному забезпеченні життєстійкості фахівців соціономічних професій обґрунтовано у прикладних розробках за редакцією О. Кокуна [7]. Явище, за якого фахові знання не переходять у відповідну поведінку їх носія, у психології здоров'я позначають як розрив між знанням і дією.

Науковий інтерес становить з'ясування того, чому фахові знання про збереження психічного здоров'я не переходять у власну поведінку того, хто цими знаннями володіє. Механізм такого розриву залишається проблемним питанням, через що профілактична робота спрямовується на той складник, який у психологів забезпечений фаховою підготовкою і оминає справжнє джерело труднощів. В умовах війни, коли обсяг запиту на психологічну допомогу зростає, а ресурс фахівців скорочується, точність визначення напрямів профілактики набуває практичного значення для збереження спроможності всієї системи психологічної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під фаховою обізнаністю в цьому дослідженні розуміємо ту частину професійного знання психолога, що стосується механізмів порушення та збереження психічного здоров'я: знання про перебіг

професійного вигорання та вторинної травматизації, про їх ознаки й наслідки, а також про дієвість відновлювальних практик. Поняття потребує розмежування зі суміжними. Від професійної компетентності фахова обізнаність відрізняється обсягом: компетентність охоплює, поряд зі знаннями, ще й уміння, ставлення та здатність діяти в конкретній ситуації, тоді як обізнаність позначає лише знаннєвий складник. Від поінформованості вона відрізняється глибиною та системністю: поінформованість передбачає обізнаність із наявністю явища, тоді як фахова обізнаність психолога охоплює розуміння механізму, стадій та засобів впливу. Від знання як такого її вирізняє предметна віднесеність: ідеться не про будь-які професійні знання, а саме про знання у сфері збереження психічного здоров'я – ту ділянку, яка становить зміст фахової підготовки психолога й водночас має стосунок до його власного стану. Тобто створюється парадокс: фахівець володіє знанням, професійно застосовує його до інших, проте не переносить на себе.

Розмежування названих понять дозволяє перейти до огляду тих напрямів, у межах яких досліджено здоров'язбережувальну поведінку особистості, соціально-когнітивні механізми її формування та ресурси опрацювання травматичного досвіду.

Здоров'язбережувальну поведінку у вітчизняній психології досліджено ґрунтовно. Н. Даниленко та Р. Батир розглядають здоровий спосіб життя як особливий стиль існування людини, що об'єднує все, що сприяє оптимальному виконанню нею професійних, громадських і побутових функцій [4]. Л. Соколенко обґрунтовує формування культури здоров'я як свідому та послідовну діяльність особистості, спрямовану на підтримання фізичного й психічного благополуччя як основи повноцінного виконання соціальних ролей [8]. Психогігієнічний аспект таких настанов, що охоплює відновлення рівноваги особистості на основі сформованої психічної культури, розкрито колективом дослідників за загальною редакцією С. Максименка [6]. Т. Титаренко, Л. Лєпіхова та О. Кляпець розмежували два підходи до вибору способу життя: у межах першого здоровий спосіб життя постає як психологічне зусилля, спрямоване на досягнення значущих життєвих цілей попри перешкоди, тоді як другий пов'язаний переважно з потребами базового життєзабезпечення та схильністю до пасивності [10].

Пояснити перехід від обізнаності до дії дозволяють соціально-когнітивні моделі поведінки у сфері здоров'я. Модель переконань про здоров'я, представлена В. Стрічером, В. Чемпіон та І. Розенстоком, пов'язує готовність до захисних дій із чотирма оцінками – сприйнятою вразливістю щодо загрози (*perceived susceptibility*), сприйнятою тяжкістю її наслідків (*perceived severity*), очікуваною користю від захисної дії *(perceived benefits*) та вагою перешкод на шляху до неї (*perceived barriers*) [13]. Теорія мотивації захисту Р. Роджерса та С. Прентіс-Данн розгортає названу логіку через два паралельні процеси – оцінювання загрози та оцінювання можливості опанування, до якого входять переконаність у дієвості самої дії, самоефективність та уявлення про її вартість [12]. Теорія запланованої поведінки І. Айзена вводить додатковий чинник – суб'єктивні норми, тобто уявлення особи про те, якої поведінки очікує від неї значуще оточення, поряд із настановою та сприйнятим поведінковим контролем [11].

Ресурс подолання наслідків травматичного досвіду розкрито в дослідженнях посттравматичного зростання. Р. Тедескі та Л. Калхун обґрунтували концептуальні засади зазначеного явища, показавши, що позитивні зміни постають не з уникнення травматичного досвіду, а з його опрацювання [14]. У вітчизняній психології найповніше феномен представлено у працях Т. Титаренко, яка вбачає шлях до зміцнення психологічного благополуччя в перебудові ставлення до пережитого [9]. Г. Громова обґрунтувала роль толерантності до невизначеності у трансформації посттравматичних станів [3], а Е. Грішин описав механізми поступової адаптації, за яких стресові події, що повторюються, втрачають характер винятковості та інтегруються у структуру повсякденного досвіду [2].

Попри ґрунтовну розробленість кожного з окреслених напрямів, дослідники здоров'язбережувальної поведінки донині застосовували соціально-когнітивні моделі переважно до загального населення та до пацієнтів медичних установ – тобто до

людей, чия обізнаність із предметом є побутовою. До фахової групи, для якої знання про збереження психічного здоров'я становить складник професійної компетентності, ці моделі не застосовували в сучасних теоретичних розробках та емпіричних дослідженнях, тому досі залишається нез'ясованим, який саме їх компонент виявляється недостатньо забезпеченим у психологів. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що розрив між фаховою обізнаністю та реальною поведінкою пояснюється через компонентний аналіз соціально-когнітивних моделей стосовно психологів воєнного часу, а на основі цього аналізу визначено напрями профілактичної роботи.

Мета статті: пояснити механізм розриву між фаховою обізнаністю практичного психолога та його власною здоров'язбережувальною поведінкою в умовах війни за допомогою соціально-когнітивних моделей поведінки у сфері здоров'я, визначити напрями профілактичної роботи на основі окреслених моделей, виявити роль посттравматичного зростання у подоланні описаного розриву.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здоров'язбережувальна поведінка психолога має особливий статус порівняно з іншими фаховими групами. Для представника будь-якої професії турбота про власне психічне благополуччя є приватною справою, тоді як для психолога вона є частиною фахової придатності, коли виснажений фахівець втрачає точність сприймання стану клієнта та здатність утримувати професійну позицію. Водночас психолог радить клієнтам саме те, чого сам в умовах кризових подій війни іноді не здатний дотримуватися і тому розрив між знанням та дією набуває ще й етичного виміру. За класифікацією Т. Титаренко, Л. Лєпіхової та О. Кляпець від психолога очікується перший із двох підходів до вибору способу життя – активне проєктування відновлювальних практик як психологічне зусилля, спрямоване на досягнення значущих цілей попри перешкоди [10, с. 45–46].

Розв'язання першого завдання потребує компонентного аналізу моделей поведінки у сфері здоров'я стосовно психологів. Такий аналіз дає підстави припустити, що окремі компоненти названих моделей у представників цієї фахової групи забезпечені нерівномірно:

1. Компонент сприйнятої тяжкості наслідків у психологів забезпечений достатньо: фахівець обізнаний із перебігом вигорання, з його впливом на працездатність і стосунки, з ризиком вторинної травматизації.

2. Забезпечений і другий компонент – очікуваної користі від захисної дії: психолог обізнаний із дієвістю супервізії, особистої терапії, режиму праці та відновлювальних практик, оскільки сам рекомендує їх клієнтам. Отже, правомірно припустити, що два з чотирьох компонентів моделі переконань про здоров'я у психологів не потребують втручання, і саме на них здебільшого спрямовано зміст типової психоедукації.

2. Недостатньо забезпеченим виявляється третій компонент – сприйнята власна вразливість. На нашу думку, фахове володіння предметом формує в психолога занижену оцінку власного ризику: ймовірність вигорання він визнає реальною для колег, для представників суміжних професій, для клієнтів, проте не для себе. Механізм такої недооцінки ми пов'язуємо з тим, що знання про явище сприймається як контроль над ним: фахівець, здатний визначити стадію вигорання, ототожнює цю здатність зі спроможністю зупинити процес. Опосередковане підтвердження такого визначення дає висновок Л. Пилипенко та О. Лозинської про потребу визнання власної вразливості як окремого напряму підтримки фахівців [5, с. 298]. Потреба формулюється саме тому, що спонтанно таке визнання не настає.

В умовах війни описаний механізм посилюється додатковим зіставленням: порівняно з досвідом клієнтів, які втратили близьких, житло або здоров'я, власне виснаження психолога видається йому недостатньою підставою для звернення по допомогу. Є підстави вбачати тут специфічну форму знецінення власного стану, зумовлену не браком рефлексії, а постійним перебуванням фахівця в полі чужого, об'єктивно тяжчого страждання. Наслідком може бути систематичне заниження власної потреби у відновленні, причому заниження тим виразніше, чим тяжчий матеріал опрацьовує фахівець.

Компонент перешкод у цьому контексті діє у двох напрямах. Перший стосується ресурсних обмежень: регулярна супервізія та особиста терапія потребують значних витрат часу та зусиль, а за умов воєнного часу, коли частка безоплатної та волонтерської практики зростає, обидва ресурси скорочуються. Другий напрям, як ми вважаємо, має особливе значення, оскільки пов'язаний із самою природою праці: відновлення потребує відсторонення від травматичного матеріалу, тоді як зміст діяльності психолога полягає у зверненні до нього. Фахівець, який зменшує навантаження заради власного відновлення, стикається з думкою про людину, що залишилася без допомоги, тому відновлювальна дія оцінюється ним суб'єктивно, що є неактуальним для представників інших професій.

Найбільше пояснювальне навантаження несе той компонент, який вводить теорія запланованої поведінки – суб'єктивні норми. Уявлення про очікування значущого оточення для психолога формує передусім фахова спільнота, у якій витривалість, безперервна доступність для клієнта та готовність узяти додаткові випадки нерідко цінуються вище за власне відновлення. Наша позиція полягає в тому, що за таких норм звернення фахівця по допомогу сприймається не як вияв професійної зрілості, а як свідчення недостатньої компетентності, через що визнання власного виснаження стає загрозою професійній ідентичності. Названий компонент перебуває поза межами індивідуального впливу: жодне зусилля окремого фахівця не змінює норм спільноти, до якої він належить. Саме тому висновок Л. Пилипенко та О. Лозинської про вичерпаність індивідуальних практик самодопомоги та потребу організаційної підтримки [5, с. 298] отримує тут теоретичне пояснення.

Зіставлення компонентів соціально-когнітивних моделей з особливостями фахової групи психологів дає підстави подати такий підсумок:

– сприйнята тяжкість наслідків забезпечена фаховою підготовкою та не потребує втручання;

– очікувана користь від відновлювальних дій забезпечена так само, оскільки фахівець сам рекомендує названі дії клієнтам;

– сприйнята власна вразливість занижена внаслідок ототожнення знання про явище з контролем над ним та зіставлення власного стану з тяжчим досвідом клієнтів;

– перешкоди подвоєні, оскільки ресурсні обмеження воєнного часу поєднуються зі змістовою суперечністю між відновленням і природою праці;

– суб'єктивні норми фахової спільноти діють проти відновлювальної поведінки, бо витривалість цінується в ній вище за звернення по допомогу.

Проведений аналіз дає підстави для припущення, що недостатньо забезпеченими є три компоненти з п'яти, причому всі три об'єднує спільна ознака: вони стосуються не знань про предмет, а ставлення фахівця до себе як до можливого адресата допомоги. Саме тому, як ми вважаємо, приріст обізнаності не змінює поведінки, оскільки додаткові відомості надходять до тих компонентів, які вже забезпечені та не досягають недостатньо забезпечених.

Виявлені недостатньо забезпечені компоненти дозволяють перейти до другого завдання статті – визначення напрямів профілактичної роботи. Оскільки компоненти тяжкості наслідків та дієвості дії в психологів забезпечені фаховою підготовкою, а недостатньо забезпеченими можуть бути такі, як сприйнята вразливість, перешкоди та суб'єктивні норми, зміст профілактики має зміститися з передавання відомостей на два інші напрями:

1. Перший – робота з визнанням власної вразливості, що передбачає не переконування в наявності ризику, а створення умов, за яких фахівець може співвіднести описи виснаження з власним станом, не втрачаючи професійної самоповаги. Формою такої роботи ми вважаємо передусім інтервізійні та супервізійні групи, де визнання втоми відбувається в середовищі рівних за фахом і тому не прочитується як ознака неспроможності.

2. Другий напрям – перегляд норм фахового середовища, за якого регулярна супервізія та обмеження навантаження визнаються складниками професійного стандарту, а не приватною справою окремого фахівця. Названий напрям потребує рішень

на рівні професійних об'єднань та установ, оскільки норма змінюється не переконанням окремої особи, а зміною того, що спільнота схвалює та вимагає.

Обидва напрями узгоджуються з розумінням культури здоров'я як свідомої та послідовної діяльності особистості [8] і водночас переносять частину відповідальності з фахівця на спільноту та установу, що, на наше переконання становить головний практичний наслідок запропонованого пояснення.

Третє завдання статті стосується ролі посттравматичного зростання в подоланні описаного розриву. Посттравматичне зростання Р. Тедескі та Л. Калхун визначають як позитивні особистісні зміни, що постають унаслідок боротьби з високостресовими життєвими обставинами й виявляються у ставленні до себе, у міжособистісних стосунках та у філософії життя. Дослідники наголошують, що такі зміни виникають не з уникнення травматичного досвіду й не з його заперечення, а з тривалого когнітивного опрацювання пережитого [14]. Т. Титаренко вбачає центральний шлях зміцнення психологічного благополуччя за складних обставин у перебудові ставлення до травматичного досвіду: перехід від однобічного негативного сприймання до складнішого, поліваріантного осмислення відкриває простір для посттравматичного зростання, а основним елементом такого ставлення дослідниця вважає вписування пережитого в загальний контекст життя зі збереженням зв'язності між минулим, сьогоденням та майбутнім [9, с. 117].

На нашу думку, посттравматичне зростання виконує щодо розриву між обізнаністю та поведінкою потрійну роль, тобто:

1. Вимагає визнання власної вразливості: опрацювання досвіду неможливе без попереднього визнання того, що досвід є травматичним, а сам фахівець вразливим. Тобто недостатньо забезпечений компонент виявляється водночас умовою зростання.

2. Змінює зміст самої вразливості: визнана й опрацьована вразливість перестає бути загрозою професійній ідентичності та перетворюється на складник фахового досвіду, унаслідок чого послаблюється дія суб'єктивних норм, за яких звернення по допомогу прочитується як неспроможність.

3. Створює зворотний зв'язок між особистим і професійним: досвід власного опрацювання травми стає підґрунтям спроможності супроводжувати аналогічний процес у клієнта, а отже, турбота психолога про себе набуває не приватного, а фахового значення.

Опертям для такого розуміння слугують суміжні дослідження. Толерантність до невизначеності Г. Громова визначає як здатність сприймати непередбачуваність та неоднозначність світу нейтрально або позитивно, зберігаючи спроможність реагувати проактивно [3]. У контексті цього дослідження така здібність виступає одночасно фаховою вимогою та умовою опрацювання власних переживань фахівця. Е. Грішин стверджує, що подолання складних життєвих обставин запускає індивідуально специфічні адаптивні механізми, а успішне проходження кризових обставин потребує розпізнавання потенційних загроз, наявності дієвих способів їх регуляції та вчасного застосування названих способів на практиці [2, с. 31].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відповідно до першого завдання пояснено механізм розриву між фаховою обізнаністю практичного психолога та його власною здоров'язбережувальною поведінкою. Компонентний аналіз соціально-когнітивних моделей поведінки у сфері здоров'я показав, що компоненти оцінювання тяжкості наслідків та дієвості відновлювальних дій у психологів забезпечені фаховою підготовкою, тоді як недостатньо забезпеченими є сприйнята власна вразливість, компонент перешкод та суб'єктивні норми фахового середовища. Показано, що всі три недостатньо забезпечені компоненти стосуються не знань про предмет, а ставлення фахівця до себе як до можливого адресата допомоги, і саме цим пояснюється неефективність нарощування обізнаності: додаткові відомості надходять до компонентів, які вже забезпечені. Отже, є підстави пов'язувати розрив не з браком знань, а з поєднанням заниженої оцінки власного ризику та нормативного тиску професійної спільноти.

Відповідно до другого завдання визначено напрями профілактичної роботи. Обґрунтовано, що для названої фахової групи психоедукація значною мірою надлишкова, а зміст профілактики має зміститися на два напрями – роботу з визнанням власної вразливості, формою якої запропоновано інтервізійні та супервізійні групи, де визнання втоми відбувається серед рівних за фахом, і перегляд норм фахового середовища, за якого регулярна супервізія та обмеження навантаження визнаються складниками професійного стандарту. Головним практичним наслідком запропонованого пояснення є перенесення частини відповідальності за збереження ментального здоров'я психолога з окремого фахівця на професійну спільноту та установу.

Відповідно до третього завдання окреслено роль посттравматичного зростання в подоланні описаного розриву. Запропоновано розглядати названу роль як потрійну: посттравматичне зростання потребує визнання власної вразливості, тобто того компонента, який виявився недостатньо забезпеченим; воно змінює зміст вразливості, перетворюючи її із загрози професійній ідентичності на складник фахового досвіду та послаблюючи тим самим дію суб'єктивних норм; воно створює зворотний зв'язок між особистим і професійним, за якого досвід опрацювання власної травми стає підґрунтям спроможності супроводжувати аналогічний процес у клієнта.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у застосуванні соціально-когнітивних моделей поведінки у сфері здоров'я до фахової групи, для якої обізнаність із предметом збереження психічного здоров'я становить складник професійної компетентності, а також запропонованому на цій основі теоретичному поясненні розриву між знанням і дією в психологів воєнного часу. Дослідження має теоретико-аналітичний характер, тому запропоноване пояснення є обґрунтованим припущенням, що потребує емпіричної перевірки. Перспективу подальших досліджень становить емпіричне вимірювання сприйнятої вразливості, перешкод та суб'єктивних норм на вибірці українських психологів.

Список використаних джерел

1. Бойко-Бузиль Ю. Ю. Професійні завдання психологів в контексті викликів війни. *Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу* : матеріали наук.-практ. конф. (27 жовтня 2023 р.). Львів : ЛьвДУВС, 2023. С. 32–35.

2. Грішин Е. О. Психологічний супровід розвитку резильєнтності як чинника саморегуляції особистості, яка перебуває в складній життєвій ситуації: дис... д-ра філософії : 053. Тернопіль, 2024. 183 с.

3. Громова Г. М. Толерантність до невизначеності як чинник трансформації травматичного досвіду особистості : дис. ... д-ра філософії : 053. Київ, 2022. 208 с.

4. Даниленко Н. В., Батир Р. Ю. Здоровий спосіб життя та засоби його формування. *International scientific journal «Grail of Science».* 2021. № 4. С. 502–511. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.05.2021.093

5. Пилипенко Л. В., Лозинська О. М. Теоретичний аналіз вигорання та втоми від співчуття у психологів в умовах воєнного стану. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія.* 2026. № 1 (7). С. 294–300. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-41

6. Психологічне обґрунтування заходів пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя серед сучасної молоді : монографія / С. Д. Максименко, С. І. Болтівець, О. М. Кокун та ін. ; за заг. ред. С. Д. Максименка. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 152 с.

7. Психофізіологічне забезпечення життєстійкості фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практичний посібник / О. М. Кокун, О. М. Корніяка, Г. В. Гуменюк та ін. ; за ред. О. М. Кокуна. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 203 с.

8. Соколенко Л. С. Теоретичні та методологічні засади формування культури здорового способу життя. *Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження: теорія і практика в освітніх процесах* : монографія. Київ : Майстерні магістеріуму, 2020. С. 7–45.

9. Титаренко Т. М. Способи підвищення психологічного благополуччя особистості, що пережила травму. *Психологія: теорія і практика.* 2018. Вип. 1(1). С. 112–119. DOI: https://doi.org/10.31339/2617-9598-2018-1(1)-112-119

10. Титаренко Т. М., Лєпіхова Л. А., Кляпець О. Я. Формування в молоді настанов на здоровий спосіб життя : метод. реком. Київ : Міленіум, 2006. 124 с.

11. Ajzen I. Attitudes, Personality, and Behavior. Chicago : Dorsey Press, 1988. 175 p.

12. Rogers R. W., Prentice-Dunn S. Protection Motivation Theory. In: Gochman D. (ed.). *Handbook of Health Behavior Research. Personal and Social Determinants.* New York : Plenum Press, 1997. Vol. 1. P. 113–132.

13. Strecher V. J., Champion V. L., Rosenstock I. M. The Health Belief Model and Health Behavior. In: Gochman D. (ed.). *Handbook of Health Behavior Research. Personal and Social Determinants*. New York : Plenum Press, 1997. Vol. 1. P. 71–92.

14. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry.* 2004. Vol. 15. No. 1. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

References

1. Boiko-Buzyl, Yu. Yu. (2023). Profesiini zavdannia psykholohiv v konteksti vyklykiv viiny [Professional tasks of psychologists in the context of the challenges of war]. *Psykholohiia osobystosti fakhivtsia v umovakh voiennoho chasu – Psychology of a specialist's personality under wartime conditions: Proceedings of the scientific and practical conference* (pp. 32–35). Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].

2. Hrishyn, E. O. (2024). *Psykholohichnyi suprovid rozvytku rezylientnosti yak chynnyka samorehuliatsii osobystosti, yaka perebuvaie v skladnii zhyttievii sytuatsii* [Psychological support of the development of resilience as a factor of self-regulation of a person in a difficult life situation]. Doctor's thesis. Ternopil [in Ukrainian].

3. Hromova, H. M. (2022). *Tolerantnist do nevyznachenosti yak chynnyk transformatsii travmatychnoho dosvidu osobystosti* [Tolerance of uncertainty as a factor of transformation of a person's traumatic experience]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

4. Danylenko, N. V., & Batyr, R. Yu. (2021). Zdorovyi sposib zhyttia ta zasoby yoho formuvannia [A healthy lifestyle and the means of its formation]. *International Scientific Journal «Grail of Science», 4*, 502–511 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.05.2021.093

5. Pylypenko, L. V., & Lozynska, O. M. (2026). Teoretychnyi analiz vyhorannia ta vtomy vid spivchuttia u psykholohiv v umovakh voiennoho stanu [A theoretical analysis of burnout and compassion fatigue in psychologists under martial law]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia – Scientific Notes of Lviv State University of Life Safety. Pedagogy and Psychology, 1 (7)*, 294–300 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-41

6. Maksymenko, S. D. (Ed.). (2012). *Psykholohichne obgruntuvannia zakhodiv propahuvannia psykhohihienichnoho vykhovannia i zdorovoho sposobu zhyttia sered suchasnoi molodi* [Psychological substantiation of measures for promoting psychohygienic education and a healthy lifestyle among contemporary youth]. Kyiv: DP «Inform.-analit. ahentstvo» [in Ukrainian].

7. Kokun, O. M. (Ed.). (2024). *Psykhofiziolohichne zabezpechennia zhyttiestiikosti fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia* [Psychophysiological support of the hardiness of specialists in socionomic professions under martial law and post-war recovery]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

8. Sokolenko, L. S. (2020). Teoretychni ta metodolohichni zasady formuvannia kultury zdorovoho sposobu zhyttia [Theoretical and methodological foundations of forming a culture of a healthy lifestyle]. *Formuvannia kompetentnosti indyvidualnoho zdoroviazberezhennia: teoriia i praktyka v osvitnikh protsesakh* – Forming the competence of individual health preservation: theory and practice in educational processes (pp. 7–45). Kyiv: Maisterni mahisteriumu [in Ukrainian].

9. Tytarenko, T. M. (2018). Sposoby pidvyshchennia psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti, shcho perezhyla travmu [Ways of enhancing the psychological well-being of a person who has experienced trauma]. *Psykholohiia: teoriia i praktyka – Psychology: Theory and Practice, 1 (1)*, 112–119 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.31339/2617-9598-2018-1(1)-112-119

10. Tytarenko, T. M., Liepikhova, L. A., & Kliapets, O. Ya. (2006). *Formuvannia v molodi nastanov na zdorovyi sposib zhyttia* [Forming healthy lifestyle attitudes in young people]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

11. Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey Press [in English].

12. Rogers, R. W., & Prentice-Dunn, S. (1997). Protection motivation theory. In D. Gochman (Ed.), *Handbook of health behavior research. Vol. 1: Personal and social determinants* (pp. 113–132). New York: Plenum Press [in English].

13. Strecher, V. J., Champion, V. L., & Rosenstock, I. M. (1997). The health belief model and health behavior. In D. Gochman (Ed.), *Handbook of health behavior research. Vol. 1: Personal and social determinants* (pp. 71–92). New York: Plenum Press [in English].

14. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry, 15 (1)*, 1–18 [in English]. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

Evers I.
PhD student (3rd year) in the specialty 053 Psychology,
Department of Psychology,
State Higher Educational Institution
"Uzhhorod National University"
iya.ewers@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-7201-6533

THE GAP BETWEEN PROFESSIONAL AWARENESS AND HEALTH-PROTECTIVE BEHAVIOUR OF PSYCHOLOGISTS UNDER WARTIME CONDITIONS

Relevance of the study. Practising psychologists are better informed about chronic occupational stress than most other professionals, since the signs of burnout and the ways of recovery belong to their training. Wartime studies nevertheless record levels of exhaustion comparable with those of other helping professionals, which shows that awareness alone does not protect the specialist.
Aim of the study. The paper explains the mechanism of the gap between the professional awareness of a practising psychologist and their own health-protective behaviour under wartime conditions, determines the areas of preventive work and outlines the role of posttraumatic growth in overcoming this gap.
Methodology. Theoretical analysis, comparison and generalisation of scholarly sources are applied. Socio-cognitive models of health behaviour are examined component by component in relation to a professional group whose awareness of the subject constitutes a component of professional competence.
Results/findings and conclusions. The analysis suggests that professional training secures perceived severity and perceived benefits, whereas perceived susceptibility, perceived barriers and subjective norms remain insufficiently supported. All three concern the specialist's attitude towards themselves as a possible recipient of help rather than knowledge as such, which accounts for the limited effect of increasing awareness on behaviour. Posttraumatic growth requires the acknowledgement of one's own susceptibility, that is, the very component that proved insufficiently supported; it transforms vulnerability into a component of professional experience and links personal processing of trauma with professional capacity.
Significance. The explanation shifts part of the responsibility for psychologists' mental health from the individual to the professional community and substantiates the acknowledgement of vulnerability as a precondition for posttraumatic growth.
Keywords: health-protective behaviour, practising psychologists, wartime conditions, professional awareness, perceived susceptibility, subjective norms, areas of preventive work, posttraumatic growth.

Отримано редколегією / Received: 19.08.2026
Прорецензовано / Revised: 30.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 159.942.5:159.923.2:378
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-267-273

Каряка І. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Київського національного лінгвістичного університету
inna.kariaka@knlu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9570-7660

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ГЛОСОФОБІЇ В СИСТЕМІ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

У статті обґрунтовано актуальність дослідження психологічних чинників розвитку глософобії в системі ментального здоров'я студентів. Розкрито сутність глософобії як багатокомпонентного психологічного феномену та визначено її місце в системі ментального здоров'я студентської молоді. На основі теоретичного аналізу виокремлено три взаємопов'язані психологічні чинники розвитку глософобії: емоційний, соціальний та комунікативний. Проведено емпіричне дослідження рівня розвитку глософобії та її структурних компонентів. Обґрунтовано доцільність комплексної психологічної профілактики та корекції, спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції, соціальної впевненості й комунікативної компетентності як важливих складових збереження та зміцнення ментального здоров'я студентської молоді.
Ключові слова: глософобія, психологічні чинники, студенти, ментальне здоров'я, страх публічних виступів.

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку суспільства висувають високі вимоги до комунікативної компетентності особистості, що виявляється у здатності ефективно здійснювати публічні виступи, презентувати результати власної діяльності та брати участь у професійній взаємодії. Водночас, значна частина молоді відчуває виражений страх публічного виступу (глософобію), який супроводжується емоційним напруженням, когнітивними спотвореннями та фізіологічними проявами тривоги, що негативно впливає на академічну успішність, соціальну активність та психологічне благополуччя особистості в цілому. У цьому контексті глософобія розглядається не лише як окремий прояв комунікативної тривожності, а як один із психологічних феноменів, що функціонує в системі ментального здоров'я студентів, відображаючи взаємозв'язок емоційних, соціальних і комунікативних процесів.

Особливої актуальності набуває вивчення глософобії в системі ментального здоров'я студентів, оскільки вона є складним психологічним феноменом, що формується під впливом взаємопов'язаних емоційних, соціальних і комунікативних чинників та відображає особливості психологічного благополуччя, адаптаційних можливостей і стресостійкості студентської молоді. Попри зростання інтересу науковців до проблеми страху публічних виступів, недостатньо дослідженими залишаються психологічні чинники розвитку глософобії в системі ментального здоров'я студентів, а також механізми їх взаємодії. У зв'язку з цим особливої значущості набуває дослідження психологічних чинників розвитку глософобії як складової системи ментального здоров'я студентів, що сприятиме підвищенню їхньої психологічної стійкості, успішній професійній самореалізації та збереженню психологічного благополуччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема глософобії останніми роками привертає дедалі більшу увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників у зв'язку зі зростанням ролі комунікативної компетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців. Аналіз наукових праць свідчить про існування двох основних підходів до вивчення цього феномена.

У зарубіжній психології глософобію переважно розглядають як складову комунікативної тривожності (*communication apprehension*), що проявляється страхом

публічного оцінювання та супроводжується емоційними, когнітивними, поведінковими й фізіологічними реакціями. Зокрема, R. Grieve, J. Woodley, S. E. Hunt і K. McKay зазначають, що страх публічних виступів є одним із найпоширеніших різновидів комунікативної тривожності студентської молоді та негативно позначається на ефективності навчальної діяльності [11]. A. Gallego, L. McHugh, M. Villatte та R. Lappalainen доводять, що глософобія може проявлятися як ситуативна реакція, так і як стійка особистісна характеристика, яка обмежує соціальне та професійне функціонування особистості [7]. У вітчизняних дослідженнях глософобія розглядається переважно крізь призму комунікативної тривожності, сценічного хвилювання та психологічних особливостей публічного мовлення. Так, О. Волобуєва визначає її як стійкий ірраціональний страх публічних виступів, що супроводжується комплексом емоційних, фізіологічних і поведінкових реакцій та істотно знижує ефективність професійної комунікації [15]. Н. Хоменко, Л. Черній і В. Чугаєвський розглядають глософобію як психологічний феномен соціальної взаємодії, виникнення якого зумовлене сукупністю особистісних і соціальних чинників [3].

Окремий напрям сучасних досліджень присвячений вивченню психологічних чинників розвитку глософобії. Зокрема, A. M. Ruscio, T. A. Brown, W. T. Chiu, J. Sareen та M. B. Stein встановили, що очікування негативної оцінки є одним із ключових механізмів формування соціального страху [12]. Подібних висновків дійшли S. E. Ali та A. Y. H. Tse, які довели, що негативний досвід публічних виступів і неадаптивні когнітивні установки підтримують та посилюють страх публічного мовлення [13; 14]. Крім того, серед психологічних чинників розвитку глософобії дослідники виокремлюють внутрішні психологічні бар'єри, низьку самооцінку, негативний досвід публічних виступів, високий рівень перфекціонізму [3], а також недостатній рівень стресостійкості й психологічної гнучкості [8].

Вагоме місце в сучасних дослідженнях посідають питання профілактики та подолання глософобії. Зокрема, О. Красницька наголошує, що важливими засобами профілактики є формування позитивного мислення та позитивних психологічних установок мовця [1]. Н. Хоменко, Л. Черній і В. Чугаєвський виокремлюють психологічні, поведінкові, комунікативні, психотерапевтичні, самопрезентаційні та соціально-комунікативні стратегії подолання страху публічних виступів [3]. E. M. Bartholomay і D. Houlihan доводять ефективність експозиційної терапії та відеосамомоделювання у зниженні рівня тривожності під час публічних виступів [6]. Водночас О. Волобуєва акцентує увагу на необхідності впровадження в освітній процес методів навчання, спрямованих на розвиток навичок подолання страху публічного мовлення [15].

Аналіз наукових досліджень засвідчує достатню розробленість теоретичних аспектів глософобії, однак комплексне вивчення психологічних чинників її розвитку в системі ментального здоров'я студентської молоді залишається недостатньо дослідженим, що зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники розвитку глософобії в системі ментального здоров'я студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен глософобії у здобувачів вищої освіти доцільно розглядати як складне багатокомпонентне психологічне явище, що функціонує в системі ментального здоров'я студентів. Його формування зумовлене взаємодією індивідуально-психологічних особливостей особистості, впливом соціального середовища та рівнем розвитку комунікативної компетентності [7; 14]. За сучасних умов професійної підготовки здатність ефективно виступати перед аудиторією є важливою складовою академічної успішності, професійного становлення та психологічного благополуччя майбутнього фахівця. Тому вивчення психологічних чинників розвитку глософобії дозволяє глибше зрозуміти її місце в системі ментального здоров'я студентської молоді.

На основі теоретичного аналізу було виокремлено три взаємопов'язані психологічні чинники розвитку глософобії: емоційний, соціальний та комунікативний [11; 16]. Емоційний чинник охоплює рівень тривожності, емоційну регуляцію та самоконтроль. Підвищена тривожність і недостатня сформованість навичок емоційної саморегуляції

посилюють психоемоційне напруження під час публічних виступів, знижують стресостійкість і негативно впливають на психологічне благополуччя як одну з ключових складових ментального здоров'я студентів [5; 7; 12]. Соціальний чинник характеризує вплив соціального середовища та охоплює взаємини з викладачами й одногрупниками, рівень соціальної підтримки, досвід схвалення чи критики, соціальні очікування та страх негативної оцінки [12; 13]. Саме страх негативного оцінювання є одним із провідних механізмів розвитку глософобії, оскільки підсилює тривожність, формує поведінку уникнення ситуацій публічного мовлення й негативно позначається на соціальній адаптації, самооцінці та ментальному здоров'ї студентів. Комунікативний чинник відображає рівень сформованості мовленнєвої та комунікативної компетентності, що включає вміння логічно висловлювати думки, аргументувати власну позицію, презентувати себе, підтримувати контакт з аудиторією та керувати невербальною поведінкою [10; 15]. Недостатній розвиток цих умінь підсилює невпевненість, страх публічних виступів, обмежує академічну активність і професійну самореалізацію, а також негативно впливає на психологічне благополуччя та загальний стан ментального здоров'я студентської молоді. Отже, виокремленні чинники утворюють єдину систему психологічних детермінант розвитку глософобії, взаємодія яких визначає не лише інтенсивність страху публічних виступів, а й особливості функціонування ментального здоров'я студентів [3; 7]. Це дає підстави розглядати як важливий психологічний феномен у системі збереження й підтримки ментального здоров'я студентської молоді.

Відповідно до цього, нами було проведено емпіричне дослідження, метою якого стало визначення особливостей прояву психологічних чинників розвитку глософобії та їх взаємозв'язку в системі ментального здоров'я студентської молоді. Учасниками дослідження стали студенти 1–4 курсів першого (бакалаврського) рівня освіти Київського національного лінгвістичного університету різних спеціальностей. Загальна вибірка склала 40 осіб 18–21 року.

Проведення емпіричного дослідження здійснювалось за допомогою ряду психодіагностичних методик: діагностика рівня розвитку глософобії здійснювалась за допомогою шкали глософобії Дж. МакКроскі (PRPSA) [9]; для визначення рівня розвитку емоційного компонента даного явища було використано шкалу генералізованого тривожного розладу (GAD–7) адаптація Н. Алексіна, О. Герасименко, О. Савченко, яка дає змогу визначити вираженість тривожних проявів та їхній можливий вплив на поведінку особистості в ситуаціях публічного мовлення [2]; рівень розвитку соціального компоненту глософобії досліджувався за допомогою методики «Шкала соціальної тривожності» М. Лібовіца (LSAS), що дає змогу оцінити рівень соціальної тривожності та уникнення соціальних ситуацій [4]; для виявлення рівня сформованості комунікативного компоненту даного феномену було застосовано методику «Рівень комунікативної компетентності» Дж. МакКроскі (SPCC) [10].

За результатами діагностики рівня розвитку глософобії за шкалою Дж. МакКроскі (PRPSA) встановлено, що у більшості студентів відсутні виражені прояви страху публічних виступів. Водночас чверть респондентів продемонструвала середній, а восьма частина вибірки – високий рівень глософобії. Отримані результати свідчать про наявність групи студентів, для яких характерна підвищена вираженість психологічних чинників розвитку глософобії, насамперед емоційного, соціального та комунікативного. Це вказує на потенційний ризик порушення окремих компонентів ментального здоров'я, зокрема психологічного благополуччя, емоційної стійкості, соціальної адаптації та ефективності комунікативної взаємодії, що може негативно позначатися на академічній успішності й професійному становленні студентів.

Діагностика психологічних чинників розвитку глософобії констатовано, що частина студентів демонструє високий рівень вираженості окремих її компонентів, передусім емоційного. Водночас, це не завжди супроводжується високим інтегральним рівнем глософобії. Такий результат свідчить, що прояв окремих психологічних чинників може компенсуватися наявністю інших особистісних ресурсів, зокрема розвиненої комунікативної компетентності, соціальної адаптованості, позитивного

досвіду публічних виступів та навичок емоційної саморегуляції. Завдяки цьому навіть за наявності підвищеної тривожності студенти здатні ефективно взаємодіяти з аудиторією, а загальний рівень глософобії залишається помірним. Отримані результати підтверджують, що психологічні чинники розвитку глософобії функціонують як система, а їх співвідношення визначає особливості прояву страху публічних виступів і стан окремих складових ментального здоров'я студентів. Графічне зображення отриманих результатів подано на рис. 1.

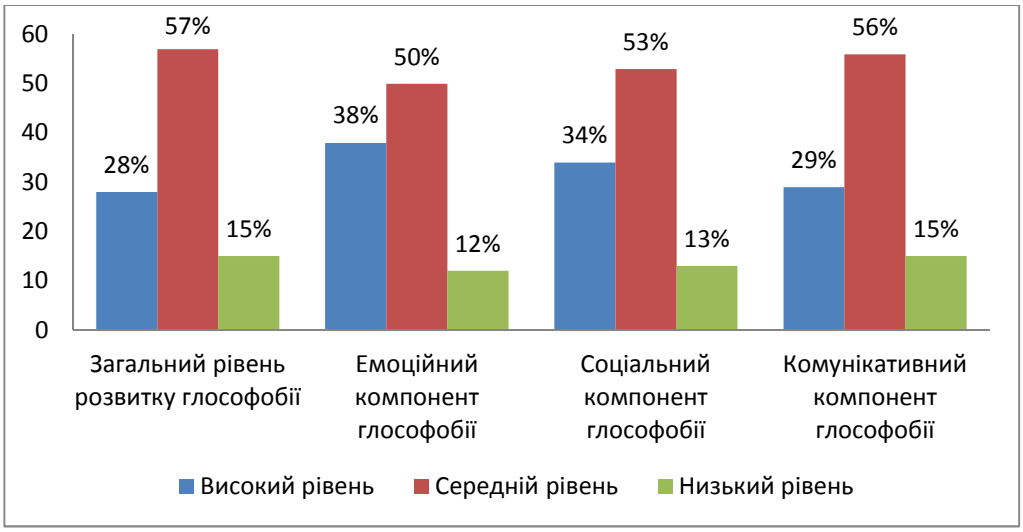


Рис. 1. ***Загальний рівень розвитку глософобії та її компонентів у студентів***
Джерело: зроблено автором.

Результати кореляційного аналізу, який було проведено за критерієм рангової кореляції Ч. Спірмена, засвідчили наявність статистично значущих позитивних кореляційних зв'язків середньої сили між емоційним, соціальним і комунікативним чинниками. Найтісніший взаємозв'язок встановлено між емоційним та соціальним чинниками (rs = 0,548), що свідчить: зі зростанням тривожності та емоційного напруження підвищується чутливість до соціального оцінювання, страх негативного ставлення оточення та схильність до уникнення ситуацій публічного мовлення. Це підтверджує провідну роль емоційного чинника у формуванні соціальних проявів глософобії та його значення в системі ментального здоров'я студентів. Дещо нижчий, але також статистично значущий взаємозв'язок виявлено між соціальним і комунікативним чинниками (rs = 0,518). Це свідчить, що посилення соціальної тривожності супроводжується зниженням упевненості під час взаємодії з аудиторією, виникненням труднощів у міжособистісному спілкуванні та прагненням уникати ситуацій публічного виступу. Отримані результати підтверджують, що психологічні чинники розвитку глософобії функціонують як єдина взаємопов'язана система, від якої значною мірою залежать психологічне благополуччя, соціальна адаптація та інші складові ментального здоров'я студентської молоді. Кореляція між комунікативним та емоційним чинниками також виявилася позитивною і статистично значущою (rs = 0,484), що свідчить про взаємозалежність емоційної сфери та комунікативної компетентності студентів. Зростання тривожності й емоційного напруження супроводжується зниженням упевненості під час публічних виступів, що негативно впливає на ефективність комунікативної взаємодії. Отримані взаємозв'язки підтверджують системний характер психологічних чинників розвитку глософобії та їх інтегрованість у систему ментального здоров'я студентів. Емоційний, соціальний і комунікативний чинники не функціонують ізольовано, а перебувають у постійній взаємодії, взаємно підсилюючи або компенсуючи вплив один одного та визначаючи особливості прояву страху публічних виступів.

Таким чином, результати кореляційного аналізу підтверджують, що виокремлені психологічні чинники утворюють єдину систему, в якій провідну роль відіграє емоційний чинник, оскільки він має найтісніші взаємозв'язки із соціальним і комунікативним чинниками. Це свідчить про необхідність комплексного психологічного супроводу студентів, спрямованого на розвиток емоційної саморегуляції, зниження соціальної тривожності та вдосконалення комунікативної компетентності. Реалізація такого підходу сприятиме не лише профілактиці та корекції глософобії, а й збереженню, підтримці та зміцненню ментального здоров'я студентської молоді.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає підстави наголосити на тому, що глософобія є багатокомпонентним психологічним феноменом, який займає важливе місце в системі ментального здоров'я студентів. Її розвиток визначається взаємодією емоційного, соціального та комунікативного чинників, що комплексно впливають на психологічне благополуччя, емоційну стійкість, соціальну адаптацію та комунікативну активність студентської молоді. Отримані результати підтверджують необхідність комплексної профілактики й психологічної корекції глософобії як складової системи збереження та зміцнення ментального здоров'я студентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і апробацією програм психологічного супроводу студентів для профілактики та подолання глософобії, дослідженням її взаємозв'язку з психологічною резильєнтністю, емоційним інтелектом, копінг-стратегіями й адаптацією студентської молоді, а також оцінкою ефективності сучасних психолого-педагогічних технологій розвитку навичок публічного мовлення.

Список використаних джерел

1. Красницька О. Профілактика страху та хвилювання в ораторській діяльності. *Education innovation practice*. 2025. № 13(6). С. 80–90. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-011
2. Тест на тривожність (GAD-7) адаптація Н. Алексіна, О. Герасименко, О. Савченко. URL: https://medcenter.lviv.ua/upload-files/gad-7.pdf (дата звернення: 15.07.2026).
3. Хоменко Н. В. Черній Л. В. Чугаєвський В. Г. Стратегії подолання страху публічних виступів у комунікаційному процесі. *Габітус.* 2025. № 72. С. 130–135. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.2.24
4. Liebowitz M. R. Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS) [Database record]. APA PsycTests. (1987). DOI: https://doi.org/10.1037/t07671-000
5. Barlow D. H. Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic. *Cognitive and behavioral practike*. 2003. № 10 (2), P. 188–189. DOI: https://doi.org/10.1016/S1077-7229(03)80027-5
6. Bartholomay E. M., Houlihan D. Treating public speaking anxiety: a comparison of exposure andvideo self-modeling. *International Journal of Psychological Studies*. 2018. №10(4), P.1-10 DOI: https://doi.org/10.5539/ijps.v10n4p1
7. Gallego A., McHugh L., Villatte M., Lappalainen R. Examining the relationship between public speaking anxiety, distress tolerance and psychological flexibility. *Journal of conteptual dehavioral science*. 2020. №16. P.128-133. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.04.003
8. Graham D. Bodie. A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education,* 2010. № 59(1). P. 70–105. DOI: https://doi.org/10.1080/03634520903443849
9. McCroskey, J. C. Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs,* 37. 1970. P. 269-277.
10. McCroskey, J. C., & McCroskey, L. L. Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports,* 1988. № 5. P. 108–113.
11. R. Grive, Woodley J., Hunt S., McKay A. Student fears of oral presentations and public speaking in higher education a qualitative survey. *Journal of further and higher education.* 2021. №45(9), P.1281–1293. DOI: https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1948509
12. Ruscio, A. M., Brown, T. A., Chiu, W. T., Sareen, J., Stein, M. B. Social fears and social phobia in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *Psychol Med*. 2008. №38(1), P. 15–28. DOI: https://doi.org/10.1017/S0033291707001699
13. Syed Ehtesham Ali. *Glossophobia -the fear of public speaking among the undergrad students of School Of Management.* 2018. BS Hons. Business. URL:

https://www.researchgate.net/publication/333386198_Glossophobia_the_fear_of_public_speaking_-among_the_undergrad_students_of_School_Of_Management#fullTextFileContent (дата звернення: 01.07.2026).

14. Tse A. Y. H. Glossophobia of university students in Malaysia. *International Journal of Asian Social Science.* 2012. № 2(11), P. 2061–2073. URL: https://archive.aessweb.com/index.php/5007/article/view/2374 (дата звернення: 01.07.2026).

15. Volobuieva O. Teaching future professionals to overcome nervousness during public speaking. *Border Security and Management.* 2024. №5(10). P. 269–279. DOI: https://doi.org/10.17770/bsm.v5i10.8309

16. Sana, Ghaffar A., Irshadullah H. Effect of Students' Speaking Anxiety on their Self-efficacy at University Level. *Qlantic journal of social sciences*. 2024. № 5(1). P. 268–276. DOI: https://doi.org/10.55737/qjss.197546345

References

1. Krasnytska, O. (2025). Profilaktyka strakhu ta khvyliuvannia v oratorskii diialnosti [Prevention of fear and anxiety in public speaking]. *Education Innovation Practice*, 13(6), 80–90 https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-011 [in Ukrainian].

2. Aleksina, N., Herasymenko, O., & Savchenko, O. (Adapt.). Test na tryvozhnist (GAD-7) [Generalized Anxiety Disorder Scale (GAD-7)]. Retrieved from https://medcenter.lviv.ua/upload-files/gad-7.pdf [in Ukrainian].

3. Khomenko, N. V., Chernii, L. V., & Chuhaievskyi, V. H. (2025). Stratehii podolannia strakhu publichnykh vystupiv u komunikatsiinomu protsesi [Strategies for overcoming fear of public speaking in the communication process]. *Habitus*, 72, 130–135 https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.2.24 [in Ukrainian].

4. Liebowitz, M. R. (1987). Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS) [Shkala sotsialnoi tryvozhnosti Libovitsa (LSAS)]. *APA PsycTests* https://doi.org/10.1037/t07671-000 [in English].

5. Barlow, D. H. (2003). Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic. *Cognitive and Behavioral Practice*, 10(2), 188–189 https://doi.org/10.1016/S1077-7229(03)80027-5 [in English].

6. Bartholomay, E. M., & Houlihan, D. (2018). Treating public speaking anxiety: A comparison of exposure and video self-modeling. *International Journal of Psychological Studies*, 10(4), 1–10 https://doi.org/10.5539/ijps.v10n4p1 [in English].

7. Gallego, A., McHugh, L., Villatte, M., & Lappalainen, R. (2020). Examining the relationship between public speaking anxiety, distress tolerance and psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 128–133 https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.04.003 [in English].

8. Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70–105 https://doi.org/10.1080/03634520903443849 [in English].

9. McCroskey, J. C. (2025). Personal Report of Public Speaking Anxiety (PRPSA) [in English].

10. McCroskey, J. C., & McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5, 108–113 [in English].

11. Grieve, R., Woodley, J., Hunt, S. E., & McKay, K. (2021). Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: A qualitative survey. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1281–1293 https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1948509 [in English].

12. Ruscio, A. M., Brown, T. A., Chiu, W. T., Sareen, J., & Stein, M. B. (2008). Social fears and social phobia in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *Psychological Medicine*, 38(1), 15–28 https://doi.org/10.1017/S0033291707001699 [in English].

13. Ali, S. E. (2018). Glossophobia: The fear of public speaking among the undergraduate students of School of Management. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/333386198_Glossophobia_the_fear_of_public_speaking_-among_the_undergrad_students_of_School_Of_Management#fullTextFileContent [in English].

14. Tse, A. Y. H. (2012). Glossophobia of university students in Malaysia. *International Journal of Asian Social Science*, 2(11), 2061–2073. Retrieved from https://archive.aessweb.com/index.php/5007/article/view/2374 [in English].

15. Volobuieva, O. (2024). Teaching future professionals to overcome nervousness during public speaking. *Border Security and Management*, 5(10), 269–279 https://doi.org/10.17770/bsm.v5i10.8309 [in English].

16. Ghaffar, A., & Irshadullah, H. (2024). Effect of students' speaking anxiety on their self-efficacy at university level. *Qlantic Journal of Social Sciences*, 5(1), 268–276 https://doi.org/10.55737/qjss.197546345 [in English].

Kariaka I.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology
Kyiv National Linguistic University
inna.kariaka@knlu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9570-7660

PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF GLOSSOPHOBIA WITHIN THE SYSTEM OF STUDENTS' MENTAL HEALTH

The relevance of the study is determined by the increasing prevalence of glossophobia among university students and its negative impact on academic performance, professional development, social adaptation, and mental health.
The aim of the study is to theoretically substantiate and empirically investigate the psychological factors contributing to the development of glossophobia within the mental health system of university students.
Methodology. The study employed theoretical methods, including analysis, systematization, and generalization of scientific literature. The empirical research was conducted using a set of psychodiagnostic instruments: the Personal Report of Public Speaking Anxiety (PRPSA), the Generalized Anxiety Disorder Scale (GAD-7), the Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS), and the Self-Perceived Communication Competence Scale (SPCC). The obtained data were processed using methods of mathematical statistics.
Results and findings. The findings indicate that the development of glossophobia is determined by the interaction of emotional, social, and communicative factors. The most significant predictors include a high level of anxiety, fear of negative evaluation, insufficient social support, and low communicative competence, all of which intensify public speaking anxiety and adversely affect students' mental health. The study substantiates the feasibility of considering glossophobia as a multidimensional psychological phenomenon within the mental health system.
The findings can be used to develop psychological prevention and intervention programs aimed at reducing glossophobia, improve psychological and educational support for university students, and enhance psychological counseling practices and the professional training of future specialists.
Keywords: glossophobia, psychological factors, students, mental health, public speaking anxiety.

Отримано редколегією / Received: 16.07.2026
Прорецензовано / Revised: 29.07.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 159.9:615.851
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-274-282

Колесніченко Л. А.
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки та психології
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
linaalikovna@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0196-4744

Ставицька С. О.
доктор психологічних наук, професор
професор кафедри педагогіки та психології
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
stavics@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-0800-0876

Булавіна О. А.
кандидат економічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки та психології
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
bulavina29@i.ua
https://orcid.org/0000-0002-0198-1838

МІЖОСОБИСТІСНА ТА ЕПІСТЕМІЧНА ДОВІРА В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК РЕСУРС І МЕХАНІЗМ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН

У статті теоретично обґрунтовано взаємозв'язок між міжособистісною та епістемічною довірою, здійснено розмежування їх психологічного змісту, функцій і рівнів функціонування та запропоновано інтегративну концептуальну модель їх взаємодії у психотерапевтичному процесі. Обґрунтовано положення про довіру до світу, інших людей і себе як диспозиційний психологічний ресурс, що може створювати передумови для формування міжособистісної довіри у терапевтичній взаємодії, а епістемічну довіру розглянуто як потенційний процесуальний механізм інтеграції нового досвіду та генералізації психотерапевтичних змін. Запропонована модель має теоретико-концептуальний статус і потребує подальшої емпіричної перевірки.
Ключові слова: міжособистісна довіра, епістемічна довіра, психотерапія, терапевтичний альянс, менталізація, соціальне навчання, психотерапевтичні зміни, прив'язаність.

Постановка проблеми. У психотерапевтичній практиці можливе виникнення ситуації, за якої створений терапевтичний альянс між терапевтом і клієнтом, клієнт демонструє довіру до терапевта, однак психотерапевтичні зміни не виходять за межі терапевтичного кабінету [10; 11; 16; 20]. Нові способи розуміння себе, інших людей і власного досвіду можуть не інтегруватися у повсякденне життя. Це актуалізує питання про те, чи є міжособистісна довіра сама по собі достатньою умовою ефективності психотерапії.

Розвиток теорії прив'язаності [5; 18], концепції менталізації та досліджень соціального навчання [7] зумовив появу конструкта *епістемічної довіри*, розробленого P. Fonagy, E. Allison, P. Luyten та їхніми колегами [10; 11; 13; 14]. На відміну від міжособистісної довіри, яка характеризує ставлення до іншого як до надійного партнера взаємодії [21; 22], епістемічна довіра стосується готовності сприймати інформацію як достовірну, особистісно релевантну та придатну до використання в нових життєвих ситуаціях [13; 14].

Відтак виникає необхідність розмежувати ці два рівні довіри та визначити характер їхнього взаємозв'язку у психотерапевтичному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжособистісна довіра традиційно розглядається як соціально-психологічний феномен, пов'язаний з очікуваннями щодо

надійності, доброзичливості та передбачуваності іншої особи. У J. Rotter [19] довіра визначається як узагальнене очікування того, що словам або обіцянкам іншої людини можна довіряти. M. Deutsch [8] розглядав її як готовність діяти в умовах невизначеності та ризику, а R. Mayer et al. [16] пов'язували довіру з оцінюванням компетентності, доброзичливості та доброчесності партнера.

Важливе доповнення представлено у працях українських дослідників. У концепції Д. Лисенка [1] довіра постає як внутрішня позиція суб'єкта, що формується у процесі безпосередньої або опосередкованої взаємодії та ґрунтується на прогнозуванні її можливих результатів. Такий підхід акцентує суб'єктивний характер довіри та її значення для орієнтації людини в ситуаціях соціальної невизначеності.

О. Савченко, В. Петренко, А. Тімакова [2] розглядають довіру як інтегративний соціально-психологічний феномен і диференціюють довіру до світу, інших людей та себе. Довіру до інших людей доцільно розглядати як диспозиційне підґрунтя міжособистісної довіри**,** а не як її повний синонім. Довіра до інших характеризує ширшу готовність позитивно оцінювати людей як потенційно надійних партнерів, тоді як міжособистісна довіра реалізується у конкретних взаєминах і передбачає готовність покладатися на певного Іншого в ситуації невизначеності та психологічної вразливості. У цьому контексті перехід від довіри до інших людей до міжособистісної довіри не передбачає ієрархічної послідовності чи автоматичного перетворення одного конструкта на інший, а відображає можливу реалізацію загальної диспозиційної готовності до довіри у конкретній взаємодії з певним Іншим. Це розмежування створює місток до поняття епістемічної довіри. Якщо довіра до інших людей визначає загальну готовність бачити в Іншому потенційно надійного партнера, а міжособистісна довіра реалізує її у конкретній взаємодії, то епістемічна довіра стосується готовності використовувати інформацію, отриману від цього Іншого, у процесі соціального навчання.

Концепція P. Fonagy, E. Allison, P. Luyten та колег [10; 11] описує епістемічну довіру як відкритість до знання, що передається у соціальній взаємодії та сприймається як достовірне, особистісно релевантне й придатне до узагальнення в нових життєвих ситуаціях. Отже, центральним об'єктом міжособистісної довіри є партнер взаємодії**,** тоді як центральним об'єктом епістемічної довіри – знання, яке передається в процесі соціальної взаємодії**.**

У межах концепції менталізації та природної педагогіки епістемічна довіра розглядається як механізм, що забезпечує відкритість до соціального навчання. Якість комунікативної взаємодії, зокрема остенсивні сигнали та чутливе віддзеркалення, сприяє набуттю повідомленням статусу особистісно релевантного знання.

Важливим етапом розвитку цього напряму стало створення C. Campbell, Tanzer M., Saunders R., Booker T., Allison E., Li E., Luyten P., Fonagy P. [6] *Epistemic Trust, Mistrust and Credulity Questionnaire* (ETMCQ), який дозволяє розмежувати три пов'язані, але різні епістемічні позиції: довіру, недовіру та легковірність. Оптимальне епістемічне функціонування при цьому не означає максимальної довіри, а передбачає поєднання відкритості до соціального навчання з критичною оцінкою джерел інформації.

Попри розвиток концепції, питання співвідношення епістемічної та міжособистісної довіри залишається недостатньо розробленим. Потребує подальшого дослідження питання про те, чи створює міжособистісна довіра передумови для епістемічної довіри та яким чином ці рівні взаємодіють у процесі психотерапевтичних змін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування взаємозв'язку міжособистісної та епістемічної довіри у психотерапевтичному процесі, систематизація сучасних наукових підходів до їх розуміння та розроблення концептуальної моделі ролі різних рівнів довіри у виникненні й підтриманні терапевтичних змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розмежування зазначених конструктів їх основні характеристики представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Категоріальне розмежування міжособистісної та епістемічної довіри

Параметр	Міжособистісна довіра	Епістемічна довіра
Об'єкт довіри	Людина як суб'єкт взаємодії	Комуніковане знання, інформація, смисл
Основне питання	«Чи можу я покладатися на цю людину?»	«Чи можу я використати отримане знання для розуміння себе та світу?»
Психологічний зміст	Очікування надійності, доброзичливості, компетентності та передбачуваності партнера	Відкритість до засвоєння особистісно релевантної інформації
Провідна функція	Формування безпечної взаємодії та підтримання терапевтичного альянсу	Соціальне навчання та інтеграція нового досвіду
Характер функціонування	Переважно диспозиційний, але реалізується у конкретній взаємодії	Динамічний, комунікативно та контекстуально чутливий
Провідні механізми	Соціальний досвід, прив'язаність, оцінка партнера, прогнозування наслідків взаємодії	Менталізація, остенсивні сигнали, контингентне та марковане віддзеркалення
Типові порушення	Недовіра, підозрілість, соціальне відчуження	Епістемічна недовіра або легковірність
Роль у психотерапії	Створює умови для формування робочого альянсу	Може сприяти інтеграції нового досвіду та генералізації терапевтичних змін

Джерело: розроблено Л. Колесніченко на основі праць J. Rotter [19], M. Deutsch [9], R. Mayer et al. *[16], Д. Лисенка [1], О. Савченко та ін. [2], P. Fonagy, E. Allison, P. Luyten та ін. [10, 11, 12, 13], C. Campbell et al [6]. S. Fisher et al. [10, 11, 12].*

Представлене розмежування не передбачає жорсткої лінійної залежності між двома рівнями довіри. Йдеться про їхню функціональну взаємодію**,** яка є теоретичною моделлю та потребує емпіричної перевірки.

Міжособистісна довіра може створювати психологічні передумови для безпечного терапевтичного простору, співпраці та прийняття психологічної вразливості. Епістемічна довіра стосується того, наскільки досвід, отриманий у цих взаєминах, може бути використаний як джерело нового знання та соціального навчання.

Запропонована концептуальна модель побудована за принципом функціонально-рівневого інтегрування положень взаємодоповнюючих теоретичних підходів. Теорія прив'язаності використовується для обґрунтування диспозиційного рівня довіри; концепція менталізації – для пояснення процесів осмислення психічних станів і регуляції взаємодії; концепція епістемічної довіри та природної педагогіки – для пояснення відкритості до соціального знання; підходи до соціального навчання – для розкриття можливості інтеграції та генералізації нового досвіду. Таким чином, об'єднання зазначених положень здійснюється не шляхом механічного поєднання теорій, а через їхню функціональну відповідність різним рівням психотерапевтичного процесу.

Наведена нижче схема відображає не ієрархію конструктів і не передбачуваний причинно-наслідковий ланцюг, а запропоновану теоретичну послідовність їх функціонального взаємозв'язку у психотерапевтичному процесі. Представимо концептуальну модель взаємодії міжособистісної та епістемічної довіри у психотерапевтичному процесі на рис. 1.

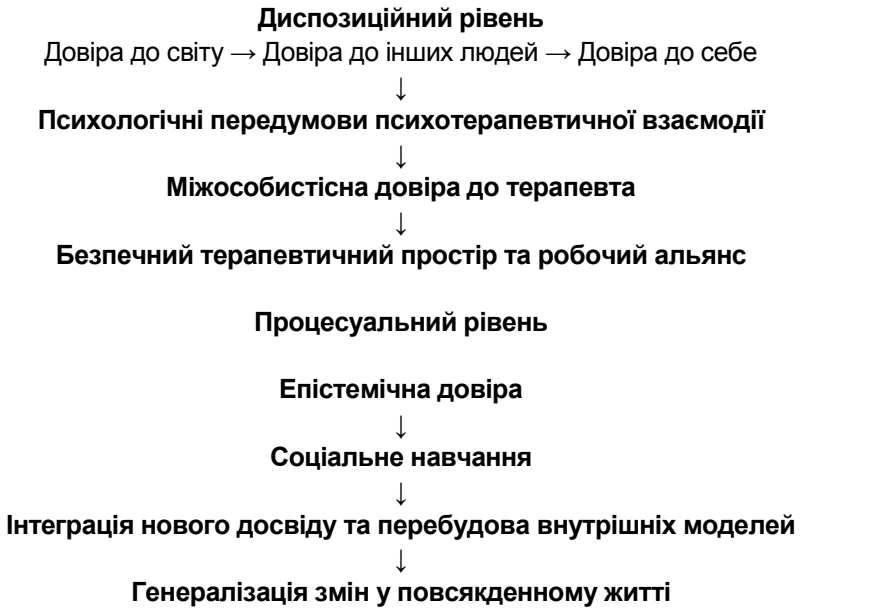


Рис. 1. ***Концептуальна модель взаємозв'язку міжособистісної та епістемічної довіри (розроблено Л. Колесніченко)***

Принциповою особливістю моделі є розмежування диспозиційного та процесуального рівнів довіри.

Диспозиційний рівень охоплює відносно стійку систему ставлень людини до світу, інших людей і себе, пов'язану з індивідуальним розвитком та досвідом прив'язаності (J. Bowlby [5]). Довіра до світу може створювати переживання безпеки й передбачуваності соціального середовища; довіра до інших – готовність до співпраці, прийняття допомоги та психологічної відкритості; довіра до себе – відчуття компетентності, цілісності та суб'єктності.

У психотерапевтичній взаємодії ці характеристики можуть створювати передумови для формування міжособистісної довіри до терапевта та робочого альянсу (E. Bordin [4], J. Safran, J. Muran [20]). Водночас така послідовність не означає обов'язкового причинного ланцюга, а є **концептуальною схемою функціональної взаємодії,** що має бути перевірена емпірично.

Процесуальний рівень представлений епістемічною довірою [10; 11]. Її функція полягає у визначенні статусу знання, яке виникає в терапевтичному діалозі. Таким чином, у запропонованій моделі епістемічна довіра може розглядатися як потенційний процесуальний механізм соціального навчання, що пов'язує досвід терапевтичної взаємодії з можливістю інтеграції нового досвіду та його подальшого узагальнення поза межами терапевтичного контексту.

Таким чином, психотерапевтичний процес можна концептуалізувати як рух від диспозиційного ресурсу через міжособистісну взаємодію до процесуального механізму соціального навчання**.**

Механізм психотерапевтичних змін: від менталізації до відновлення епістемічної довіри. Запропонована модель дозволяє пояснити, чому міжособистісна довіра сама по собі не гарантує терапевтичних змін. Потребує пояснення механізм, завдяки якому безпечні взаємини можуть перетворюватися на умову формування нового знання про себе та світ.

P. Fonagy та E. Allison [11; 12; 14; 15] пов'язують цей процес із поєднанням теорії прив'язаності, менталізації та епістемічної довіри. У цій перспективі психотерапевтичні зміни пов'язані не просто з отриманням інформації від терапевта, а з відновленням здатності використовувати соціальне середовище як джерело нового знання.

Психотерапевтичні зміни можуть відбуватися тоді, коли клієнт починає сприймати інформацію, що виникає у терапевтичному діалозі, як особистісно релевантну та таку, що може бути узагальнена за межами конкретної ситуації.

Передумовою такого соціального пізнання є не безумовна довіра, а *епістемічна пильність* (D. Sperber et al. [21]) – здатність оцінювати надійність інформації та її джерела. У нормі епістемічна довіра та пильність мають перебувати у функціональній рівновазі; її порушення може проявлятися як надмірна епістемічна недовіра або епістемічна легковірність [6; 21].

У разі несприятливого досвіду розвитку епістемічна пильність може набувати ригідного характеру [9; 13]. У концепції P. Fonagy et al. [14] цей стан описується як *епістемічна петрифікація* – стійке порушення здатності використовувати соціальне середовище як джерело знання.

Campbell et al. [6] емпірично розмежували три форми епістемічної позиції: довіру, недовіру та легковірність. Епістемічна недовіра характеризується підвищеною настороженістю щодо інформації від інших, тоді як епістемічна легковірність передбачає недостатню критичність щодо отримуваної інформації. Отже, ефективна психотерапія передбачає не максимізацію довіри, а відновлення оптимальної епістемічної позиції, що поєднує відкритість до нового знання з критичністю та автономією.

Центральним механізмом цього процесу є менталізація – здатність інтерпретувати власну поведінку та поведінку інших через внутрішні психічні стани. Вона створює умови, за яких міжособистісна взаємодія стає простором спільного осмислення досвіду.

Особливу роль відіграють остенсивні сигнали – комунікативні маркери, які повідомляють реципієнту, що інформація адресована особисто йому та має для нього значення. У психотерапії це може проявлятися через індивідуально адресоване мовлення, уважне слухання, зоровий контакт, узгодженість вербальної та невербальної комунікації та позицію терапевта «незнання».

Важливим є також марковане та контингентне віддзеркалення, за якого терапевт чутливо відображає емоційний стан клієнта, водночас маркуючи його як такий, що належить саме клієнтові. Це створює досвід бути зрозумілим без поглинання чи знецінення власного переживання та може сприяти відновленню епістемічної довіри.

Сучасні дослідження переходять від теоретичного опису цього механізму до його безпосереднього вимірювання. C. Campbell et al. [6] запропонували ETMCQ як самозвітний інструмент, тоді як S. Fisher et al [10] розробили ETRS – спостережну систему оцінювання епістемічної довіри безпосередньо у психотерапевтичних сесіях.

Запропонований механізм може бути представлений як послідовність взаємопов'язаних процесів: остенсивні сигнали терапевта та позиція менталізації → марковане та контингентне віддзеркалення → активація та підтримання менталізації → відновлення епістемічної довіри → соціальне навчання → інтеграція нового досвіду та перебудова внутрішніх моделей → генералізація змін у повсякденному житті.

Представлений ланцюжок також є концептуальним та відображає запропоновану теоретичну логіку, а не емпірично доведений лінійний причинний ланцюг [9, 11].

Теоретичні імплікації інтегративної моделі довіри для психотерапевтичної практики. Запропонована модель дозволяє розмежувати функції різних рівнів довіри. Якщо міжособистісна довіра може створювати передумови для безпечної взаємодії та терапевтичного альянсу, то епістемічна довіра стосується можливості використання цієї взаємодії як джерела нового знання.

Довіра до світу, інших людей і себе розглядається як система диспозиційних ресурсів. Довіра до інших людей може створювати передумови для міжособистісної довіри до терапевта; міжособистісна довіра – може підтримувати безпечний терапевтичний альянс; епістемічна довіра – може сприяти використанню нового досвіду у подальшому соціальному навчанні.

Водночас високий рівень довіри не означає автоматичного формування епістемічної довіри. Людина може довіряти терапевтові як особистості, але залишатися закритою до нового знання, або демонструвати високу відкритість до інформації без достатньої критичної оцінки її джерела. Тому важливим є не максимальний рівень довіри, а оптимальне поєднання відкритості, критичності та суб'єктності.

У цьому контексті змінюється і розуміння ролі психотерапевта. Його завдання полягає не лише у створенні безпечних умов, а й у підтриманні взаємодії, яка сприяє менталізації та відновленню здатності клієнта використовувати соціальне середовище як джерело нового знання. Ключового значення набувають остенсивні сигнали, контингентне та марковане віддзеркалення, позиція «незнання» та уважність до розривів терапевтичного альянсу [11, 20].

Порушення епістемічної довіри недоцільно розглядати виключно як наслідок ранньої психотравматизації [10; 18]. У моделі P. Fonagy et al [13] епістемічні порушення мають потенційно трансдіагностичне значення, хоча особливо виразно вони досліджувалися у контексті межового розладу особистості (A. Bateman, P. Fonagy [3] та P. Fonagy et al) [13]. Автори пов'язують труднощі епістемічного функціонування з порушеннями менталізації та обмеженою здатністю використовувати соціальне середовище як джерело адаптивного знання.

Емпіричне дослідження із застосуванням ETMCQ продемонструвало зв'язки епістемічної довіри, недовіри та легковірності з несприятливим досвідом дитинства, особливостями прив'язаності, труднощами менталізації та симптомами психічних розладів. Зокрема, недовіра та легковірність були пов'язані з несприятливим досвідом дитинства та вищим рівнем загальної психопатології, а також із труднощами розуміння психічних станів і ненадійною прив'язаністю (Campbell et al. [6]).

Сукупність цих даних дає підстави розглядати порушення епістемічного функціонування як потенційно трансдіагностичний механізм, роль якого потребує подальшої емпіричної перевірки у різних клінічних групах.

З цієї позиції переосмислюється і критерій успішності психотерапевтичної роботи. Йдеться не лише про формування позитивного терапевтичного альянсу чи суб'єктивне відчуття підтримки, а й про здатність переносити нові способи осмислення власного досвіду у повсякденне життя. Така генералізація може розглядатися як один із можливих проявів відновлення епістемічної довіри та результативного соціального навчання.

Практична цінність моделі полягає також у можливості комплексного використання сучасного психодіагностичного інструментарію. Поєднання методики оцінювання довіри до світу, інших людей і себе, українськомовна адаптація якої представлена О. Савченко, В. Петренко [2]), із самозвітним ETMCQ [6] та спостережною системою ETRS [10] відкриває перспективу багаторівневого дослідження взаємозв'язку диспозиційних характеристик довіри та процесуальних проявів епістемічного функціонування.

При цьому ETMCQ оцінює загальну епістемічну позицію людини, тоді як ETRS призначений для оцінювання епістемічної довіри безпосередньо у психотерапевтичній взаємодії. Це розмежування є методологічно важливим для майбутніх досліджень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Міжособистісна та епістемічна довіра є взаємопов'язаними, але концептуально різними конструктами. Міжособистісна довіра може створювати передумови для безпечної взаємодії та терапевтичного альянсу, тоді як епістемічна довіра може сприяти соціальному навчанню, інтеграції нового досвіду та його перенесенню у повсякденне життя.

Запропонована модель визначає довіру до світу, інших людей і себе як диспозиційний ресурс, що створює умови для функціонування епістемічної довіри як потенційного процесуального механізму особистісних змін. Важливими умовами її відновлення можуть бути менталізація, остенсивні сигнали, марковане й контингентне віддзеркалення та опрацювання розривів терапевтичного альянсу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованої моделі, вивченням взаємозв'язків між компонентами міжособистісної та епістемічної довіри, а також психометричною адаптацією україномовного інструментарію для оцінювання епістемічної довіри у консультативній та психотерапевтичній практиці.

Список використаних джерел

1. Лисенко Д. П. Довіра як соціально-психологічний феномен. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 123–126.

2. Савченко О. В., Петренко В. В., Тімакова А. В. «Методика довіри / недовіри особистості до світу, до інших людей, до себе» (А. Купрейченко): україномовна адаптація, валідизація та стандартизація. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 5. С. 16–27. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.5.3

3. Bateman A., Fonagy P. Mentalization-based treatment for personality disorders: A practical guide. Oxford : Oxford University Press, 2016. 512 p.

4. Bordin E. S. The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. 1979. Vol. 16, No. 3. P. 252–260. DOI: https://doi.org/10.1037/h0085885

5. Bowlby J. Attachment and loss : Vol. 1. Attachment. 2nd ed. New York : Basic Books, 1982. 425 p.

6. Campbell C., Tanzer M., Saunders R., Booker T., Allison E., Li E., Luyten P., Fonagy P. Development and validation of a self-report measure of epistemic trust. *PLoS ONE*. 2021. Vol. 16, No. 4. Art. e0250264. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250264

7. Csibra G., Gergely G. Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2011. Vol. 366, No. 1567. P. 1149–1157. DOI: https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319

8. Deutsch M. Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*. 1958. Vol. 2, No. 4. P. 265–279.

9. Esposito G., Totaro S., Di Maro A., Passeggia R. The role of epistemic trust in the relationship between attachment and mentalization: a systematic review. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*. 2024. Vol. 12, No. 1. P. 1–27. DOI: https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-4041

10. Fisher S., Guralnik T., Fonagy P., Zilcha-Mano S. The development of the Epistemic Trust Rating System (ETRS). *Psychotherapy Research*. 2025. Vol. 35, No. 3. P. 412–423. DOI: https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2299213

11. Fonagy P., Allison E. The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*. 2014. Vol. 51, No. 3. P. 372–380. DOI: https://doi.org/10.1037/a0036505

12. Fonagy P., Campbell C. Mentalizing, attachment and epistemic trust: how psychotherapy can promote resilience. *Psychiatria Hungarica*. 2017. Vol. 32, No. 3. P. 283–287.

13. Fonagy P., Luyten P., Allison E. Epistemic petrification and the restoration of epistemic trust: A new conceptualization of borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*. 2015. Vol. 29, No. 5. P. 575–609. DOI: https://doi.org/10.1521/pedi.2015.29.5.575

14. Fonagy P., Luyten P., Allison E., Campbell C. Mentalizing, epistemic trust and the phenomenology of psychotherapy. *Psychopathology*. 2019. Vol. 52, No. 2. P. 94–103. DOI: https://doi.org/10.1159/000501526

15. Li E., Campbell C., Midgley N., Luyten P. Epistemic trust: a comprehensive review of empirical insights and implications for developmental psychopathology. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*. 2023. Vol. 26, No. 3. Art. 704. DOI: https://doi.org/10.4081/ripppo.2023.704

16. Mayer R. C., Davis J. H., Schoorman F. D. An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*. 1995. Vol. 20, No. 3. P. 709–734. DOI: https://doi.org/10.2307/258792

17. Mikulincer M. Attachment working models and the sense of trust: An exploration of interaction goals and cognitive schemas. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74, No. 5. P. 1209–1224. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1209

18. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2016. 692 p.

19. Rotter J. B. A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*. 1967. Vol. 35, No. 4. P. 651–665. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x

20. Safran J. D., Muran J. C. Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide. New York : Guilford Press, 2000. 258 p.

21. Sperber D., Clément F., Heintz C., Mascaro O., Mercier H., Origgi G., Wilson D. Epistemic vigilance. *Mind & Language*. 2010. Vol. 25, No. 4. P. 359–393. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x

References

1. Lysenko, D. P. (2018). Dovira yak sotsialno-psykholohichnyi fenomen [Trust as a socio-psychological phenomenon]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology*, 3, 123–126 [in Ukrainian].

2. Savchenko, O. V., Petrenko, V. V., & Timakova, A. V. (2022). "Metodyka doviry / nedoviry osobystosti do svitu, do inshykh liudei, do sebe" (A. Kupreichenko): ukrainomovna adaptatsiia, validizatsiia ta standartyzatsiia ["Methodology of personal trust / mistrust in the world, in other people, in oneself" (A. Kupreychenko): Ukrainian language adaptation, validation and standardization].

Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology, 5, 16–27. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.5.3 [in Ukrainian].

3. Bateman, A., & Fonagy, P. (2016). *Mentalization-based treatment for personality disorders: A practical guide*. Oxford: Oxford University Press [in English].

4. Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252–260. https://doi.org/10.1037/h0085885 [in English].

5. Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books [in English].

6. Campbell, C., Tanzer, M., Saunders, R., Booker, T., Allison, E., Li, E., Luyten, P., & Fonagy, P. (2021). Development and validation of a self-report measure of epistemic trust. *PLoS ONE*, 16(4), Article e0250264. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250264 [in English].

7. Csibra, G., & Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1567), 1149–1157. https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319 [in English].

8. Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2(4), 265–279 [in English].

9. Esposito, G., Totaro, S., Di Maro, A., & Passeggia, R. (2024). The role of epistemic trust in the relationship between attachment and mentalization: a systematic review. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 12(1), 1–27. https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-4041 [in English].

10. Fisher, S., Guralnik, T., Fonagy, P., & Zilcha-Mano, S. (2025). The development of the Epistemic Trust Rating System (ETRS). *Psychotherapy Research*, 35(3), 412–423. https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2299213 [in English].

11. Fonagy, P., & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 372–380. https://doi.org/10.1037/a0036505 [in English].

12. Fonagy, P., & Campbell, C. (2017). Mentalizing, attachment and epistemic trust: how psychotherapy can promote resilience. *Psychiatria Hungarica*, 32(3), 283–287 [in English].

13. Fonagy, P., Luyten, P., & Allison, E. (2015). Epistemic petrification and the restoration of epistemic trust: A new conceptualization of borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, 29(5), 575–609. https://doi.org/10.1521/pedi.2015.29.5.575 [in English].

14. Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2019). Mentalizing, epistemic trust and the phenomenology of psychotherapy. *Psychopathology*, 52(2), 94–103. https://doi.org/10.1159/000501526 [in English].

15. Li, E., Campbell, C., Midgley, N., & Luyten, P. (2023). Epistemic trust: a comprehensive review of empirical insights and implications for developmental psychopathology. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 26(3), Article 704. https://doi.org/10.4081/ripppo.2023.704 [in English].

16. Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734. https://doi.org/10.2307/258792 [in English].

17. Mikulincer, M. (1998). Attachment working models and the sense of trust: An exploration of interaction goals and cognitive schemas. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1209–1224. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1209 [in English].

18. Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (2nd ed.). New York: Guilford Press [in English].

19. Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651–665. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x [in English].

20. Safran, J. D., & Muran, J. C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. New York: Guilford Press [in English].

21. Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G., & Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language*, 25(4), 359–393. https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x [in English].

Kolesnichenko L.
PhD in Psychology, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
linaalikovna@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0196-4744

Stavytska S.
Doctor of Psychological Sciences, Professor
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
stavics@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-0800-0876

Bulavina O.
PhD in Economics, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
bulavina29@i.ua
https://orcid.org/0000-0002-0198-1838

INTERPERSONAL AND EPISTEMIC TRUST IN THE PSYCHOTHERAPEUTIC PROCESS AS A RESOURCE AND A MECHANISM OF PERSONAL CHANGE

Relevance of the study. A clinical paradox may arise when a client develops high interpersonal trust and a strong therapeutic alliance but fails to generalize therapeutic insights to everyday life. This raises the question of whether interpersonal trust alone is sufficient for sustainable therapeutic change.
Main objective(s) of the study. The study aims to theoretically substantiate the relationship between interpersonal and epistemic trust in psychotherapy, systematize contemporary approaches to their differentiation, and develop an integrative conceptual model of their roles in therapeutic change.
Methodology. The study employs comparative, structural-functional, and conceptual-systemic analysis, integrating attachment theory, mentalization theory, natural pedagogy, and social learning approaches. The analysis differentiates dispositional trust in the world, others, and self from the processual functioning of epistemic trust.
Results/findings and conclusions. Interpersonal trust is conceptualized as trust directed toward the other person as a reliable interaction partner, whereas epistemic trust concerns openness to knowledge perceived as trustworthy, personally relevant, and applicable beyond the immediate interaction. An integrative model is proposed in which trust in the world, others, and self-constitutes a dispositional resource that creates conditions for interpersonal trust and the therapeutic alliance, while epistemic trust is conceptualized as a potential processual mechanism that may link relational safety with social learning, integration of new experience, and generalization of therapeutic change.
The restoration of epistemic trust is theoretically associated with mentalization, ostensive cues, and marked and contingent mirroring.
Significance. The study contributes to the integration of dispositional and processual perspectives on trust in psychotherapy. The proposed model may provide a conceptual framework for understanding therapeutic change and for integrating self-report (ETMCQ) and observational (ETRS) approaches to the assessment of epistemic functioning in psychotherapy research.
Keywords: interpersonal trust, epistemic trust, psychotherapy, therapeutic alliance, mentalization, social learning, therapeutic change, attachment.

Отримано редколегією / Received: 31.08.2026
Прорецензовано / Revised: 08.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 159.9:613.88
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-283-291

Малигін О. П.
PhD в галузі психології
викладач психології факультету психології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
o.p.malyhin@udu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0001-2182-2375

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПІДТРИМАННЯ СЕКСУАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

У статті проаналізовано психологічні ресурси, завдяки яким особистість здатна підтримувати сексуальне благополуччя за умов тривалої кризової ситуації, породженої війною. Обґрунтовано доцільність застосування салютогенного підходу А. Антоновського для розуміння механізмів збереження інтимного благополуччя всупереч хронічному стресу. З'ясовано, що позитивний діадний копінг, андрогінна статево-рольова ідентичність та розвинені актуальні здібності до любові й відкритості становлять провідні ресурси протидії деструктивному впливу воєнних чинників на сексуальну сферу подружжя. Окреслено також патогенну модель, за якої сексуальна активність перетворюється на інструмент розрядки психоемоційної напруги без участі почуття любові, супроводжуючись підвищеними показниками тривоги та депресії. Висвітлено сучасний стан наукової розробки проблеми, зокрема результати досліджень трансформації сексуальності ветеранів і ветеранок з бойовими пораненнями. Запропоновано узагальнену структуру психологічних ресурсів сексуального благополуччя, що охоплює особистісний, діадний та ситуативний рівні функціонування пари.
Ключові слова: сексуальне благополуччя, психологічні ресурси, кризова ситуація, війна, діадний копінг, статево-рольова ідентичність, салютогенез, сексуальні дисфункції, резильєнтність.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, що триває в Україні понад чотири роки, суттєво деформувала усталені уявлення про безпеку, стабільність та передбачуваність повсякденного життя, зачепивши при цьому не лише сферу фізичного виживання, а й найглибші аспекти людського існування. Сексуальність, будучи одним із найінтимніших вимірів особистості, виявляється особливо чутливою до впливу хронічного стресу, тривоги та невизначеності, притаманних кризовим ситуаціям [1]. Водночас клінічна практика та наукові спостереження засвідчують доволі парадоксальний факт: далеко не всі особи, що зазнають впливу воєнних стресорів, демонструють однозначне погіршення сексуального функціонування, тоді як частина з них зберігає, а подекуди навіть покращує якість інтимного життя [6, с. 3]. Подібного роду різноспрямованість реакцій спонукає до пошуку тих психологічних ресурсів, завдяки яким особистість чи подружня пара здатні протистояти деструктивному впливу кризи на сексуальну сферу, зберігаючи при цьому відчуття близькості, довіри та задоволеності стосунками.

Ситуація ускладнюється тим, що сексуальне благополуччя тісно пов'язане із загальним психологічним станом людини, її самооцінкою та якістю партнерських стосунків, тому його порушення здатне запускати ланцюг негативних наслідків для сімейного функціонування загалом [7, с. 570]. Окремої гостроти проблема набуває у зв'язку з масовим поверненням військовослужбовців з важкими пораненнями, для яких питання відновлення інтимного життя переплітається з питаннями фізичної реабілітації, самоідентичності та трансформації партнерських ролей [5]. Втім у таких умовах з'ясування психологічних механізмів, що дозволяють зберегти гармонійність сексуальних стосунків, набуває не лише теоретичного, а й безпосереднього прикладного значення для розробки програм психологічного супроводу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям розуміння психологічних ресурсів особистості в умовах хронічного стресу традиційно слугує салютогенна модель здоров'я А. Антоновського, розроблена на основі вивчення жінок, які пережили Голокост, серед яких майже третина зберегла задовільний стан здоров'я попри пережиту травму [1]. Центральним поняттям цієї моделі є почуття зв'язності (sense of coherence), тобто глобальна життєва орієнтація, що виражає ступінь впевненості особистості в тому, що навколишній світ структурований, зрозумілий і піддається керуванню, а виклики, які постають перед нею, варті докладених зусиль [13]. Сам А. Антоновський послуговувався образом війни й хаосу як прямою протилежністю почуттю зв'язності, наголошуючи, що саме здатність мобілізувати генералізовані ресистентні резерви (психосоціальні, культурні, матеріальні) дозволяє людині рухатися в бік здоров'я навіть за найскладніших обставин [1]. Услід за А. Антоновським, М. Еріксон систематизувала ці ідеї, підтвердивши, що почуття зв'язності можна розглядати не лише на індивідуальному, а й на діадному та груповому рівнях, що видається особливо релевантним для аналізу подружніх стосунків у кризовій ситуації [13].

Українська дослідниця В. Гупаловська започаткувала концептуалізацію поняття суб'єктивного сексуального благополуччя, визначивши його як гармонійну реалізацію суб'єктом власної сексуальності на тілесно-фізичному, душевно-емоційному та духовно-ментальному рівнях [2]. Авторкою виокремлено три групи чинників сексуального благополуччя: індивідуальні (дозволеність, сексуальний інтерес, реалізована сексуальність), діадні (стосунки як цінність, сексуальна комунікація, інтимність, довіра, відкритість) та оцінкові (задоволення сексуальним Я-образом, стосунками, партнерством) [2]. На основі розробленого опитувальника суб'єктивного сексуального благополуччя, що охоплює шість шкал (сексуальну комунікацію, сексуальну потребу, кількісну потребу, стосунки як цінність, задоволеність сексуальним життям і стосунками та інтегральний показник), стало можливим емпіричне дослідження впливу воєнних чинників на інтимну сферу подружжя.

Інший дослідник Ю. Нагорняк розробив комплексну теоретичну модель впливу соціально-психологічних чинників війни на рівень сексуального благополуччя пари, спираючись на метод позитивної психотерапії Н. Пезешкіана [7]. Згідно з цією моделлю, хронічний стрес, що залишається неопрацьованим механізмами індивідуального та діадного копінгу, спричиняє ризик розвитку психогенних сексуальних дисфункцій та негативних психоемоційних станів, тоді як набір копінг-стратегій визначається патернами статево-рольової ідентичності особистості [7, с. 570]. Автор спирався також на системно-транзакційну модель стресу Г. Боденманна, згідно з якою щоденні стресові переживання одного партнера мають безпосередній вплив на переживання іншого, а ресурси одного з подружжя здатні розширювати ресурси другого, створюючи своєрідну синергію пари [12]. Подальша емпірична перевірка запропонованої моделі на вибірці 126 осіб дозволила виявити конкретні салютогенні та патогенні чинники сексуального благополуччя в ситуації війни [6].

Закордонні дослідники також активно звертаються до вивчення сексуального благополуччя в умовах збройного конфлікту. А. Гевіртц-Мейдан та А. Лазар на вибірці 921 мешканця Ізраїлю, застосувавши метод латентного профільного аналізу, виокремили три відмінні траєкторії сексуального благополуччя протягом війни між Ізраїлем і рухом Хамас. Ними було виокремлено групу зі стабільним благополуччям, яка демонструвала резильєнтність попри зовнішні стресори, групу з початковим високим дистресом, що з часом покращувалася, та групу з прогресуючим погіршенням функціонування [14]. Отримані результати спростовують поширене припущення про те, що інтенсивний стрес універсально пригнічує сексуальну функцію, натомість підтверджуючи гетерогенність індивідуальних реакцій, зумовлену психологічними, реляційними та ситуативними чинниками [14]. Схожі висновки отримано й у дослідженнях пандемії COVID-19. Науковиця Л. Бердичевська виявила вісім стратегій сексуального копінгу (креативність і задоволення, відволікання, цілепокладання, реляційну, освітню, обережність і логістика, онлайн-технологічна, експериментування), використання яких прогнозує частоту сексуальної активності, рівень бажання та задоволеності інтимним життям [11]. Науковці й зараз рідко зводять докупи

психологічні ресурси сексуального благополуччя саме на українському воєнному матеріалі, тож цілісної картини бракує, а механізми, за яких сексуальна сфера з опори перетворюється на інструмент дезадаптивного подолання стресу, лишаються радше окресленими, ніж поясненими.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше здійснено цілісний теоретичний синтез розрізнених емпіричних даних про сексуальне благополуччя в умовах війни, отриманих на українській та зарубіжній вибірках, у межах єдиної трирівневої структури психологічних ресурсів (особистісного, діадного та ситуативного). На відміну від наявних досліджень, кожне з яких зосереджувалося на окремому чиннику чи окремій групі респондентів, авторський внесок полягає в зіставленні салютогенної та патогенної моделей сексуальної поведінки в кризовій ситуації як двох полюсів єдиного континууму, а також у систематизації сучасних (2025–2026 рр.) емпіричних даних щодо сексуальної реабілітації ветеранів, що раніше в узагальненому вигляді в науковій літературі не подавалися.

Мета статті полягає в теоретичному узагальненні та систематизації психологічних ресурсів, які забезпечують підтримання сексуального благополуччя особистості та подружньої пари в умовах кризової ситуації, викликаної війною.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розгляд психологічних ресурсів сексуального благополуччя слід розпочати з констатації того, що воєнна ситуація діє на особистість не прямолінійно, а опосередковано, через призму індивідуальних характерологічних особливостей, статево-рольової ідентичності та наявних у розпорядженні людини копінг-стратегій. Саме тому ідентичний за силою стресор здатний призводити до цілком протилежних наслідків для сексуальної сфери різних людей: в одних випадках спостерігається погіршення інтимного життя, тоді як в інших воно зберігається чи навіть покращується [7, с. 571].

Емпіричне дослідження Ю. Нагорняка, проведене на вибірці 126 осіб із застосуванням Вісбаденського опитувальника позитивної психотерапії, статево-рольового опитувальника С. Бем, шкали сприйнятого стресу PSS-10, опитувальника діадного копінгу та опитувальника суб'єктивного сексуального благополуччя В. Гупаловської, дозволило встановити конкретний перелік салютогенних чинників [6]. До них належать високі рівні розвитку таких актуальних здібностей, як любов, сексуальність, обов'язковість та відкритість, а також андрогінна модель статево-рольової ідентичності, що поєднує виражені маскулінні й фемінні риси особистості [6]. У групі респондентів, які повідомили про збереження чи покращення сексуального життя протягом війни, показник сексуального благополуччя демонстрував сильну пряму кореляцію саме зі здібністю до любові (r = 0,888) та сексуальності (r = 0,770) [6]. Наведені взаємозв'язки для наочності систематизовано у табл. 1.

Таблиця 1

Основні кореляційні зв'язки психологічних ресурсів із показником сексуального благополуччя (за [6])

Психологічний ресурс	Загальна вибірка (r)	Група зі збереженим благополуччям (r)	Група з погіршенням (r)
Актуальна здібність «Любов»	0,290**	0,888**	–0,375*
Актуальна здібність «Сексуальність»	0,482**	0,770**	–0,084
Спільний діадний копінг	0,543**	0,563**	0,223
Оцінка діадного копінгу в парі	0,586**	0,648**	0,517**
Негативний діадний копінг партнера	–0,305**	–0,309*	–0,454**
Сексуальні дисфункції	–0,333**	–0,514**	0,037

Примітка: * – α=0,05; ** – α=0,001.

Джерело: розроблено автором на основі даних [6] з використанням технологій штучного інтелекту для систематизації матеріалу.

Дані табл. 1 демонструють неоднорідність психологічних механізмів, що лежать в основі сексуального благополуччя в різних групах респондентів. Якщо для осіб зі збереженим інтимним життям характерний виражений зв'язок благополуччя зі здатністю до любові, то в групі з погіршенням подібний зв'язок набуває оберненого характеру, що потребує окремого теоретичного осмислення.

Окремої уваги заслуговує роль діадного копінгу, який, згідно із системно-транзакційною моделлю Г. Боденманна, дозволяє розглядати подолання стресу не як суто індивідуальний, а як спільний процес, що розгортається у просторі партнерських стосунків [12]. Позитивний діадний копінг, що передбачає взаємну підтримку, спільне вироблення стратегій подолання труднощів та зміцнення почуття «ми-єдності», виступає своєрідним буфером між зовнішніми воєнними стресорами та якістю сексуального життя пари [7, с. 573]. Натомість негативний діадний копінг партнера, що проявляється у ворожому чи байдужому ставленні до стресу другого з подружжя, не лише не послаблює дію зовнішніх факторів, а й додатково погіршує якість стосунків, формуючи додаткове джерело внутрішнього напруження [7, с. 573]. У згаданому дослідженні Ю. Нагорняка встановлено, що показники позитивного діадного копінгу, зокрема підтримувальний діадний копінг з боку партнера (r = 0,443) та спільний діадний копінг (r = 0,543), демонструють стійкий прямий зв'язок з інтегральним показником сексуального благополуччя в усіх обстежених групах [6].

Особливого значення для розуміння дезадаптивних механізмів набуває виявлена дослідником патогенна модель, притаманна респондентам, у яких сексуальне життя погіршилося протягом війни [6]. У цій групі, попри значну поширеність сексуальних дисфункцій, кореляція між ними та інтегральним показником сексуального благополуччя виявилася відсутньою, натомість зафіксовано прямі зв'язки благополуччя з рівнем стресу (r = 0,744), депресії (r = 0,495) та тривоги (r = 0,267) [2]. Показово контрастує з цим і зворотна кореляція зі сферою фантазії (r = –0,520) у групі зі збереженим благополуччям, адже звернення до фантазійних механізмів психологічного захисту, хоча й слугує тимчасовим полегшенням тривоги, водночас відволікає особистість від реальної інтимної близькості з партнером [6]. Подібна конфігурація зв'язків свідчить про існування особливої моделі сексуальної взаємодії, за якої інтимні стосунки будуються не на основі любові чи сексуального потягу, а радше на здатності до контакту як такого, тоді як тіло використовується переважно інструментально, для розрядки накопиченого психоемоційного напруження [6]. Механізм подібного роду навряд чи можна вважати повноцінним психологічним ресурсом у класичному розумінні, позаяк він хоча й забезпечує тимчасове полегшення, однак не сприяє формуванню довготривалої стійкості сексуальних стосунків, а радше маскує глибші порушення емоційної близькості між партнерами.

Підтвердження гетерогенності реакцій на воєнний стрес знаходимо й у зарубіжних дослідженнях. А. Гевіртц-Мейдан та А. Лазар, здійснивши двохвильове лонгітюдне дослідження серед мешканців Ізраїлю під час конфлікту з рухом Хамас, виокремили групу зі стабільним сексуальним благополуччям, яка попри зовнішні стресори зберігала резильєнтність, тоді як інші дві групи демонстрували або поступове відновлення після початкового дистресу, або прогресуюче погіршення функціонування [14]. Отриманий результат методологічно узгоджується з висновками українських досліджень, підтверджуючи, що саме індивідуальні відмінності у психологічних ресурсах, а не лише інтенсивність стресора, визначають траєкторію сексуального благополуччя особистості в кризовій ситуації.

Заслуговує на увагу протилежний до патогенної моделі механізм, за якого сексуальна активність виступає свідомо застосовуваною стратегією подолання стресу. У дослідженні сексуальних копінг-механізмів під час пандемії COVID-19 виявлено вісім таких стратегій, зокрема креативність і задоволення, відволікання, цілепокладання, реляційну, освітню, стратегію обережності й логістики, онлайн-технологічну та стратегію експериментування, кожна з яких, попри різний ступінь ефективності, отримала позитивну оцінку з боку учасників дослідження щодо власної корисності [11]. Відмінність цього виду копінгу від патогенної моделі, описаної Ю. Нагорняком, полягає у свідомому й цілеспрямованому характері застосування сексуальності для підтримання зв'язку з партнером, тоді як патогенна модель радше відображає несвідоме,

компульсивне звернення до тілесності за відсутності доступу до глибших ресурсів любові й довіри.

Наукова та практична увага до питання сексуального благополуччя українців в умовах війни за останній час помітно зросла, чому сприяло як накопичення емпіричних даних, так і зростання суспільного запиту на подібну інформацію. За результатами дослідження Всеукраїнського колцентру безоплатної психологічної допомоги, проведеного спільно з Kantar Україна на початку 2026 року, виснаження стало звичною частиною життя для більшості опитаних, попри що українці зберігають внутрішню стійкість і продовжують долати труднощі [9]. Водночас соціологічне опитування Gradus Research, здійснене у лютому 2026 року, показало: 85% респондентів перебувають у романтичних стосунках, а 57% з них зазначили, що воєнна криза не послабила, а навпаки, зміцнила подружній союз, тоді як фізична близькість партнера відзначили 65% опитаних [4]. Отримані показники підтверджують гіпотезу про потребу у «якорях нормальності» серед хаотичних воєнних обставин, коли стабільні партнерські стосунки виконують функцію психологічної опори.

Особливої гостроти набула проблема сексуальної реабілітації військовослужбовців з бойовими пораненнями. Дослідження аналітикинь А. Костенко, М. Куделі, І. Стратієнко центру Veteran Hub, проведене з жовтня 2025 до лютого 2026 року серед 27 ветеранів і ветеранок з порушеннями чутливості внаслідок поранень, засвідчило: повернення сексуального здоров'я після важкої травми має нелінійний та складний характер [5]. Дослідниці встановили, що зниження лібідо на етапі реабілітації зумовлене сукупністю чинників, до яких належать безпосередні наслідки поранення, відсутність поруч близької людини та загальний психоемоційний стан, тоді як тривале вживання знеболювальних і антидепресантів здатне майже повністю пригнічувати сексуальний потяг [5]. Автори дослідження також звернули увагу на трансформацію партнерських ролей за типом «пацієнт – доглядач», що часто руйнує сексуальний потяг з обох сторін і потребує усвідомленого розділення функцій побутового догляду та інтимності [5]. Успішна адаптація пари в подібних обставинах, за спостереженнями дослідників, полягає у переході від генітально-фокусованого розуміння сексу до пошуку нових форм тілесної близькості, що передбачає відвертість партнерів і готовність говорити про страхи та обмеження [5]. Разом з тим авторки дослідження констатували відсутність в Україні затверджених медичних протоколів раннього консультування з питань сексуального здоров'я у госпіталях, унаслідок чого сексуальна реабілітація тримається виняткова на особистій ініціативі окремих фахівців [5].

Певний рух у бік системного вирішення цієї проблеми намітився в дослідженні В. А. Гупаловської, присвяченому апробації програми психокорекції сексуальних сценаріїв як складової реабілітаційного супроводу ветеранів, військовослужбовців та членів їхніх сімей [3]. Програма поєднувала елементи травмо-фокусованої психотерапії, імагінативних технік та короткотермінової терапії, зосередженої на вирішенні, а ефективність втручання оцінювалася до і після впливу за допомогою опитувальника типів сексуальних сценаріїв та опитувальника суб'єктивного сексуального благополуччя, розроблених самою авторкою [3]. Статистичне опрацювання даних, здійснене в пакеті Statistica 8.0 із застосуванням Т-критерію Стьюдента та тесту Вілкоксона, дало змогу відстежити динаміку показників за кожною шкалою окремо (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка показників сексуального благополуччя ветеранів до та після психокорекційної програми (за [3])

Показник	Напрям зміни	Рівень значущості (p)	Сила ефекту (Cohen's d)
1	2	3	4
Пронатальний сценарій	зростання	0,02–0,001	> 1,0
Самореалізаційний сценарій	зростання	0,02–0,001	> 1,0
Трансцендентний сценарій	зростання	0,02–0,001	> 1,0
Інтимний сценарій	зростання	0,02–0,001	> 1,0

Продовження таблиці 2

1	2	3	4
Пристрасний сценарій	зростання	0,02–0,001	> 1,0
Гедоністично-комунікативний сценарій	зростання	0,02–0,001	> 1,0
Платонічно-еротичний сценарій	зниження	0,043	> 1,0
Традиційно-батьківський сценарій	зниження	0,019	> 1,0
Кількісний компонент сексуальної потреби	без статистично значущих змін (за тестом Вілкоксона)	0,077	—
Сексуальна потреба (інтегральний показник)	зростання з низького до середнього рівня	< 0,05	> 1,0
Задоволення стосунками	зростання з низького до середнього / верхньої межі середнього рівня	< 0,05	> 1,0
Інтегральний показник сексуального благополуччя	зростання з низького до середнього рівня	< 0,05	> 1,0

Джерело: розроблено автором на основі даних [3] з використанням технологій штучного інтелекту для систематизації матеріалу.

Наведені в табл. 2 результати дозволяють зробити кілька висновків. Звертає на себе увагу сама структура змін, за [3] зростають ті сценарії, що безпосередньо пов'язані з переживанням близькості, задоволення та сенсу в сексуальних стосунках (інтимний, трансцендентний, пристрасний, гедоністично-комунікативний), тоді як знижуються сценарії, що відображають радше ригідні, соціально приписані форми сексуальної поведінки (платонічно-еротичний, традиційно-батьківський). Таким чином, психокорекційний вплив не просто підвищує загальний рівень сексуальної активності чи задоволеності, а змінює саму якісну структуру сексуальності ветерана, зсуваючи її від формального виконання ролі в бік автентичного переживання близькості.

Єдиним показником, який не зазнав статистично підтвердженої зміни за критерієм Вілкоксона, виявився кількісний компонент сексуальної потреби ($p = 0,077$, на межі значущості). Це може свідчити про те, що психокорекційна робота ефективніше впливає на якісні, змістові аспекти сексуальності, ніж на суто кількісні показники частоти сексуальних контактів, які більшою мірою залежать від фізіологічних, ситуативних чи партнерських факторів, що виходять за межі психотерапевтичного впливу.

Розмір ефекту, який за більшістю шкал перевищує 1,0, у психологічних дослідженнях трапляється рідко і зазвичай свідчить не про статистичну випадковість, а про клінічно відчутну зміну. Таким чином, сексуальне благополуччя ветеранів після травматичного досвіду не є фіксованою втратою, а піддається цілеспрямованому психологічному відновленню, причому ефект такого відновлення виявляється порівнянним за силою з ефектами, які зазвичай отримують у контрольованих клінічних дослідженнях медичних втручань.

Також можна відмітити, що у лютому 2026 року відбулася фахова конференція, присвячена психологічним і нейробіологічним механізмам впливу війни на сексуальне здоров'я, зміні інтимності в умовах тривалої нестабільності та ролі травматичного досвіду у формуванні сексуального бажання [8]. Організатори конференції наголосили на прогалині в наукових дослідженнях, оскільки сучасні розвідки сексуальності в умовах конфлікту переважно зосереджуються на найбільш уразливих групах (вимушено переміщених особах, постраждалих від сексуального насильства, військовослужбовцях), тоді як питання сексуального благополуччя ширшої популяції цивільного населення залишається вивченим значно менше [8]. Наведені факти підтверджують актуальність системного вивчення психологічних ресурсів сексуального благополуччя не лише в найбільш травмованих групах, а й серед пересічних українців, що продовжують жити й будувати стосунки в умовах тривалої кризи.

Отже, психологічні ресурси сексуального благополуччя доцільно структурувати за трьома взаємопов'язаними рівнями, що узгоджується з факторною моделлю, отриманою емпіричним шляхом [6]. На особистісному рівні провідну роль відіграють

розвинені актуальні здібності до любові, сексуальності та відкритості, а також андрогінна статево-рольова ідентичність, що забезпечує гнучкість поведінкового репертуару в стресовій ситуації. На діадному рівні визначальне значення має здатність партнерів до спільного, підтримувального копінгу, що формує відчуття «ми-єдності» та розширює індивідуальні ресурси кожного з подружжя за рахунок ресурсів іншого. На ситуативному рівні йдеться про можливість адаптації наявного сексуального сценарію до нових життєвих обставин, породжених війною, без його повного руйнування чи витіснення виключно тілесно-розрядковими формами інтимної активності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений теоретичний аналіз дозволив встановити, що сексуальне благополуччя в умовах кризової ситуації визначається не самою інтенсивністю воєнного стресора, а наявністю та якістю психологічних ресурсів, якими володіє особистість і подружня пара. До провідних салютогенних ресурсів віднесено розвинені актуальні здібності до любові, сексуальності й відкритості, андрогінну статево-рольову ідентичність та позитивний діадний копінг, що спирається на взаємну підтримку партнерів. Водночас виявлено існування альтернативної, патогенної моделі, за якої сексуальна активність позбавляється зв'язку з почуттям любові й перетворюється на інструментальний засіб розрядки психоемоційного напруження, супроводжуючись підвищеними показниками тривоги, депресії та стресу. Підтверджено гетерогенність індивідуальних реакцій на воєнний стрес, що узгоджується з результатами закордонних досліджень і засвідчує необхідність диференційованого підходу до психологічного супроводу осіб, які зіткнулися з погіршенням інтимного життя внаслідок війни. Окремо встановлено, що найбільш нагальною проблемою залишається сексуальна реабілітація ветеранів з бойовими пораненнями за умов відсутності системних медичних протоколів такого супроводу, хоча наявні психокорекційні програми демонструють значний терапевтичний ефект.

Перспективним напрямом подальших досліджень видається розробка та апробація програм психологічної допомоги подружнім парам, спрямованих на розвиток здібності до любові й відкритості, формування навичок позитивного діадного копінгу та адаптацію сексуального сценарію до нових життєвих умов без втрати його емоційно-чуттєвої складової. Не менш важливим напрямом залишається емпіричне вивчення чинників резильєнтності сексуального благополуччя на більш чисельних та різноманітних за соціально-демографічними характеристиками вибірках українського населення, а також розробка вітчизняних клінічних протоколів сексуальної реабілітації для військовослужбовців з бойовими травмами.

Список використаних джерел

1. Гупаловська В. А. Опитувальник психодіагностики суб'єктивного сексуального благополуччя: розробка та валідизація. *Психологічний часопис.* 2021. Т. 7, № 8. С. 18–39. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2021.7.8.2

2. Гупаловська В. А. Суб'єктивне сексуальне благополуччя: концептуалізація поняття та психологічна модель. *Психологічний часопис*. 2021. Т. 7, № 9(53). С. 36–47. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2021.7.9

3. Гупаловська В. Результати апробації програми психокорекції сексуальних сценаріїв як складової реабілітаційного супроводу ветеранів, військовослужбовців та членів їхніх сімей. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2025. №1 (27). DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27.293

4. Копитко В. Кохання як броня: як війна зміцнила стосунки українців та чому інтиму стало менше. *РБК-Україна*. 2026. 13 лют. URL: https://www.rbc.ua/rus/news/kohannya-k-bronya-k-viyna-zmitsnila-stosunki-1770999191.html (дата звернення: 23.08.2026).

5. Костенко А., Куделя М., Стратієнко І. Зміни сексуальності у ветеранів та ветеранок із порушеннями чутливості : дослідницький звіт. Київ : Veteran Hub, 2026. 113 с. URL: https://veteranhub.com.ua/wp-content/uploads/2026/05/ukr_doslidzhennia_zminy-seksualnosti-u-veteraniv-ta-veteranok-iz-porushenniamy-chutlyvosti.pdf (дата звернення: 23.08.2026).

6. Нагорняк Ю. В. Емпіричне дослідження чинників сексуального благополуччя в ситуації війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. № 2 (78). С. 568–577. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-568-577

7. Нагорняк Ю. В. Модель впливу чинників війни на рівень сексуального благополуччя пари. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. № 1 (77). С. 568–575. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-568-575

8. Тіло і близькість під час війни: як змінюється сексуальне життя у період кризи : програма наук.-практ. онлайн-конф., 12 лют. 2026 р. / School of Innovative Medicine. Київ, 2026. URL: https://sim-ukraine.com/12-02-26 (дата звернення: 23.08.2026).

9. Українці тримаються: що каже дослідження емоційного стану 2026 року. *Chas.News*. 2026. 13 трав. URL: https://chas.news/current/ukraintsi-trimayutsya-scho-kazhe-doslidzhennya-emotsiinogo-stanu-2026-roku (дата звернення: 23.08.2026).

10. Antonovsky A. Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well. San Francisco : Jossey-Bass, 1987. 218 p.

11. Berdychevsky L. Sexual coping mechanisms during the COVID-19 pandemic and their determinants of use, usefulness, and effects on sex life. *Sexuality Research and Social Policy*. 2023. Vol. 20, № 4. P. 1568–1591. DOI: https://doi.org/10.1007/s13178-023-00811-5

12. Bodenmann G., Randall A. K., Falconier M. K. Coping in couples: the systemic transactional model (STM). *Couples coping with stress: a cross-cultural perspective*. New York : Routledge, 2016. P. 5–22.

13. Eriksson M. The sense of coherence in the salutogenic model of health. *The Handbook of Salutogenesis* / eds. M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson et al. Cham : Springer, 2017. Chapter 11. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_11

14. Gewirtz-Meydan A., Lazar A. Sexuality in the time of war: profiles of sexual well-being over time and their psychological, relational, and situational correlates during an ongoing conflict. *Journal of Sex Research*. 2025. P. 1–17. DOI: https://doi.org/10.1080/00224499.2025.2533275

References

1. Hupalovska, V. (2021). Opytuvalnyk psykhodiahnostyky subiektyvnoho seksualnoho blahopoluchchia: rozrobka ta validyzatsiia [Questionnaire of psychodiagnostics "Subjective sexual well-being": development and validation]. *Psykholohichnyi chasopys – Psychological Journal*, 7(8), 18–39. https://doi.org/10.31108/1.2021.7.8.2 [in Ukrainian].

2. Hupalovska, V. A. (2021). Subiektyvne seksualne blahopoluchchia: kontseptualizatsiia poniattia ta psykholohichna model [Subjective sexual well-being: conceptualization and psychological model]. *Psykholohichnyi chasopys – Psychological Journal*, 7, 9(53), 36–47. https://doi.org/10.31108/1.2021.7.9 [in Ukrainian].

3. Hupalovska, V. (2025). Rezultaty aprobatsii prohramy psykhokorektsii seksualnykh stsenariiv yak skladovoi reabilitatsiinoho suprovodu veteraniv, viiskovosluzhbovtsiv ta chleniv yikhnikh simei [Results of the approbation of the psychocorrection program for sexual scenarios as a component of rehabilitation support for veterans, servicemen and their family members]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of Persons with Special Needs: Ways of Development*, 1 (27). https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27.293 [in Ukrainian]

4. Kopytko, V. (2026). Kokhannia yak bronia: yak viina zmitsnyla stosunky ukraintsiv ta chomu intymu stalo menshe [Love as armor: how war strengthened Ukrainians' relationships and why intimacy has decreased]. *RBK-Ukraina*. URL: https://www.rbc.ua/rus/news/kohannya-k-bronya-k-viyna-zmitsnila-stosunki-1770999191.html [in Ukrainian].

5. Kostenko, A., Kudelia, M., & Stratiienko, I. (2026). Zminy seksualnosti u veteraniv ta veteranok iz porushenniamy chutlyvosti [Changes in sexuality among veterans with sensory impairments] : doslidnytskyi zvit. Kyiv: Veteran Hub. URL: https://veteranhub.com.ua/wp-content/uploads/2026/05/ukr_doslidzhennia_zminy-seksualnosti-u-veteraniv-ta-veteranok-iz-porushenniamy-chutlyvosti.pdf [in Ukrainian].

6. Nahorniak, Yu. V. (2025). Empirychne doslidzhennia chynnykiv seksualnoho blahopoluchchia v sytuatsii viiny [Empirical research: the determinants of sexual well-being in the context of war]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» – Scientific Notes of «KROK» University*, 2(78), 568–577. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-568-577 [in Ukrainian]

7. Nahorniak, Yu. V. (2025). Model vplyvu chynnykiv viiny na riven seksualnoho blahopoluchchia pary [Model of the impact of war factors on the level of sexual well-being in couples]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» – Scientific Notes of «KROK» University*, 1(77), 568–575. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-568-575 [in Ukrainian].

8. Tilo i blyzkist pid chas viiny: yak zminiuietsia seksualne zhyttia u period kryzy [Body and intimacy during war: how sexual life changes during a crisis] (2026) : prohrama nauk.-prakt. onlain-konf. / School of Innovative Medicine. Kyiv URL: https://sim-ukraine.com/12-02-26 [in Ukrainian].

9. Chas.News. (2026, May 13). *Ukraintsi trymaiutsia: shcho kazhe doslidzhennia emotsiinoho stanu 2026 roku* [Ukrainians are holding on: what the 2026 emotional state study says]. Chas.News. https://chas.news/current/ukraintsi-trimayutsya-scho-kazhe-doslidzhennya-emotsiinogo-stanu-2026-roku [in Ukrainian].

10. Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass [in English].

11. Eriksson, M. (2017). The sense of coherence in the salutogenic model of health. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson et al. (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (Chapter 11). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_11 [in English].

12. Bodenmann, G., Randall, A. K., & Falconier, M. K. (2016). Coping in couples: the systemic transactional model (STM). In *Couples coping with stress: a cross-cultural perspective* (pp. 5–22). New York: Routledge [in English].

13. Gewirtz-Meydan, A., & Lazar, A. (2025). Sexuality in the time of war: profiles of sexual well-being over time and their psychological, relational, and situational correlates during an ongoing conflict. *Journal of Sex Research*, 1–17. https://doi.org/10.1080/00224499.2025.2533275 [in English].

14. Berdychevsky, L. (2023). Sexual coping mechanisms during the COVID-19 pandemic and their determinants of use, usefulness, and effects on sex life. *Sexuality Research and Social Policy*, 20(4), 1568–1591. https://doi.org/10.1007/s13178-023-00811-5 [in English].

Malyhin O.
PhD, University teacher,
Dragomanov Ukrainian State University
o.p.malyhin@udu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0001-2182-2375

PSYCHOLOGICAL RESOURCES FOR MAINTAINING SEXUAL WELL-BEING UNDER CRISIS CONDITIONS

Relevance of the study. The war in Ukraine has profoundly affected not only physical safety but also the most intimate dimensions of human life, including sexual well-being of couples, which remains an understudied aspect of psychological adaptation to prolonged crisis conditions.
Main objective. The purpose of the study was to theoretically generalize and systematize the psychological resources that support sexual well-being of an individual and a couple under conditions of a crisis situation caused by war. The contribution of the present analysis lies in bringing together findings from separate lines of research, individual-level, dyadic, and situational, into a single coherent account of how chronic wartime stress interacts with sexual well-being, rather than treating each factor in isolation as prior studies have tended to do.
Methodology. The study was conducted through theoretical analysis and systematization of contemporary Ukrainian and foreign empirical research on sexual well-being during wartime and other crisis situations, including the salutogenic model of A. Antonovsky, the systemic-transactional model of dyadic coping by G. Bodenmann, and empirical findings obtained through validated psychodiagnostic instruments such as the Wiesbaden Inventory for Positive Psychotherapy, the Bem Sex Role Inventory, and the Dyadic Coping Inventory.
Results and conclusions. It was established that sexual well-being under crisis conditions is determined not by the intensity of the war-related stressor itself but by the presence and quality of psychological resources available to the individual and the couple. The leading salutogenic resources include developed actual abilities of love, sexuality, and openness, an androgynous gender-role identity, and positive dyadic coping based on mutual partner support. An alternative pathogenic model was identified, in which sexual activity becomes disconnected from the feeling of love and turns into an instrumental means of discharging psycho-emotional tension, accompanied by elevated levels of anxiety, depression, and stress. As of 2026, the most pressing practical issue remains sexual rehabilitation of combat veterans, though psychocorrective programs already demonstrate a very strong therapeutic effect in the absence of standardized medical protocols for such support.
Significance. The obtained results may serve as a theoretical basis for developing psychological support programs for couples facing deterioration of intimate life due to war, focusing on the development of the ability to love and openness, formation of positive dyadic coping skills, and adaptation of the sexual script to new life circumstances without losing its emotional and sensual component.
Keywords: sexual well-being, psychological resources, crisis situation, war, dyadic coping, gender-role identity, salutogenesis, sexual dysfunctions, resilience.

Отримано редколегією / Received: 25.08.2026
Прорецензовано / Revised: 01.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 364.4:159.923
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-292-300

Останіна Н. С.
канд. пед.наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ostanina.ns@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-8247-620X

Кунгурцева О. А.
аспірантка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kungurtsevae@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-1275-774X

ПРОБЛЕМА САМОТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Дослідження присвячено теоретичному аналізу самотності особистості як багатовимірної соціальної проблеми. Самотність розглянуто як поєднання соціальної ізоляції та суб'єктивного переживання відчуженості, емоційної дистанційованості й недостатності значущих міжособистісних зв'язків. Визначено негативний вплив самотності на психологічне благополуччя особистості та обґрунтовано основні напрями подолання самотності, спрямовані на відновлення соціальних зв'язків і розвиток міжособистісної взаємодії. Обґрунтовано доцільність застосування анімалотерапії (пет-терапії) у соціальній роботі як засобу соціально-психологічної підтримки осіб, які переживають самотність.
Ключові слова: самотність, соціальна проблема, соціальна робота, психологічне благополуччя, подолання самотності, анімалотерапія.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення проблема самотності набуває особливої актуальності, що зумовлює посилення наукового інтересу до її теоретичного осмислення та пошуку ефективних соціальних практик подолання. Феномен самотності є багатовимірним соціально-психологічним явищем, що охоплює особистісну та соціальну сфери буття людини й істотно впливає на характер і якість її соціальних взаємодій. Сучасне суспільство характеризується високою інтенсивністю соціальної конкуренції, динамічністю суспільних трансформацій та ускладненням життєвих умов, що зумовлює виникнення перед особистістю численних викликів і труднощів. Процес їх подолання може супроводжуватися послабленням соціальних зв'язків, зниженням рівня емоційної залученості у взаємодію з іншими та, у певних випадках, втратою або переосмисленням відчуття смислу власного буття.

Особливої актуальності проблема самотності набуває у сучасному амбівалентному світі, де, попри розширення можливостей для комунікації та соціальної взаємодії, значна кількість людей відчуває дефіцит близьких міжособистісних зв'язків, емоційної підтримки, прийняття та розуміння з боку соціального оточення. Така суперечність між об'єктивною доступністю широкого спектра комунікативних можливостей і суб'єктивним переживанням недостатності значущих соціальних контактів актуалізує необхідність комплексного наукового осмислення феномену самотності як складного явища особистісного та суспільного буття.

У цьому контексті самотність постає не лише як індивідуальна проблема, а й як суспільно значущий феномен, що впливає на характер міжособистісної взаємодії, соціальну інтеграцію особистості та функціонування суспільства загалом [19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самотності особистості має міждисциплінарний характер і досліджується в контексті психології, філософії,

соціології та соціальної роботи. У наукових працях самотність розглядається як складний феномен людського буття, пов'язаний із характером соціальних зв'язків, особливостями міжособистісної взаємодії та суб'єктивним переживанням відчуженості. Зокрема, соціокультурний вимір самотності розкрито у працях Б. Голоти, В. Малімон та А. Фаррахова [3; 7; 18], тоді як психологічні особливості її переживання досліджували Н. Олійник, І. Печенюк, К. Плівачук та інші автори [8; 10; 12].

Окрему групу становлять дослідження самотності в контексті особистісного розвитку та соціалізації. В. Бедан розглядає взаємозв'язок життєстійкості особистості та її схильності до переживання самотності [1]. Гендерні особливості цього феномену висвітлено у праці Л. Левченко [5], а можливість розгляду самотності не лише як негативного досвіду, а й як ресурсу самодостатності обґрунтовано Л. Прокоф'євою [13]. Значущим для проблематики статті є також дослідження самотності в молодіжному середовищі О. Піменової [11].

Безпосередньо у площині соціальної роботи проблема самотності представлена, зокрема, у праці А. Шеремет, де самотність розглядається як соціальна проблема, що потребує відповідного професійного реагування [17].

Отже, науковий доробок охоплює сутність самотності, її психологічні, соціокультурні та вікові особливості, а також окремі аспекти її розгляду як проблеми соціальної роботи. Водночас недостатньо розробленим залишається питання використання конкретних соціальних технологій і практик підтримки осіб, які переживають самотність. Це зумовлює необхідність подальшого пошуку та обґрунтування засобів соціальної роботи, спрямованих на відновлення соціальних зв'язків, підтримку міжособистісної взаємодії та подолання соціальної ізоляції.

Мета статті – теоретично проаналізувати самотність особистості як соціальну проблему та обґрунтувати доцільність застосування анімалотерапії як засобу соціальної роботи, спрямованого на її подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самотність є складним і багатовимірним феноменом людського буття, який набуває особливого значення в умовах трансформації соціальних зв'язків, зміни способів комунікації та зростання соціальної мобільності. Як у представників вітчизняної наукової школи (В. Андрущенка, І. Бойченка, М. Зелінського, П. Кравченка, В. Кременя) так і в зарубіжній (Г. Зілбург, М. Салліван, К. Роджерс, К. Боумен та ін.) феномен самотності інтерпретується порізному. Аналіз наукових підходів дає підстави розглядати її не лише як наслідок фактичної ізоляції людини від соціального оточення, а передусім як суб'єктивне переживання недостатності значущих міжособистісних зв'язків, емоційної близькості та включеності в соціальне середовище. Саме тому одна й та сама об'єктивна ситуація може по-різному сприйматися різними людьми: перебування наодинці не обов'язково супроводжується переживанням самотності, тоді як людина, яка має широке коло соціальних контактів, може відчувати себе самотньою.

Таке розуміння узгоджується з визначенням самотності як стану та переживання, пов'язаного з реальною або уявною комунікативною депривацією та ізоляцією від інших людей [16]. Отже, принциповим для характеристики самотності є не лише кількісний показник соціальних контактів, а й їхня суб'єктивна значущість для особистості, відповідність її потребам у спілкуванні, підтримці, прийнятті та емоційній близькості.

Звернення до походження самого поняття дає змогу простежити його первинний смисловий зв'язок із перебуванням людини наодинці. В українській лексикографічній традиції початку XX століття поняття «самотність» пов'язується з лексемами «самота» та «самітний», що відображають стан відокремленості від інших і перебування людини у власному просторі [4]. Водночас семантика цього поняття не обмежується лише фактом фізичної відсутності інших людей. Уже в сучасному науковому дискурсі самотність розглядається через призму соціальних відносин, особистісного переживання та способу взаємодії людини із соціальним середовищем.

У цьому контексті важливим є розмежування понять «усамітнення» та «самотність». Усамітнення може бути свідомо обраним станом, який не супроводжується негативними переживаннями та може створювати умови для відновлення внутрішніх

ресурсів, самопізнання, рефлексії й особистісного розвитку. Натомість самотність як проблемний стан виникає тоді, коли суб'єктивно відчувається дефіцит бажаних соціальних зв'язків або неможливість задовольнити потребу в значущій взаємодії. У цьому аспекті самотність може розглядатися не тільки як негативний досвід, а й за певних умов як ресурс самодостатності особистості [13].

Багатовимірність феномену самотності виявляється у взаємодії його соціального, психологічного, міжособистісного та екзистенційного вимірів. Соціокультурний підхід акцентує увагу на впливі суспільних відносин, культурних норм і цінностей на характер переживання самотності [3; 7; 18]. Психологічний вимір пов'язаний із особливостями сприйняття та переживання особистістю власного соціального становища, характером її потреб і міжособистісних взаємодій [8; 10; 12]. Водночас екзистенційний вимір дає змогу розглядати самотність як складову людського буття, пов'язану з переживанням власної окремішності, пошуком смислів і необхідністю самостійного визначення життєвої позиції [7; 15].

Особливого значення набуває соціальний вимір самотності, оскільки характер і якість соціальних зв'язків безпосередньо впливають на можливості особистості задовольняти потреби у приналежності, підтримці та взаємодії. Порушення або послаблення таких зв'язків може спричиняти відчуття соціальної ізоляції, відчуження та незадоволеності власним соціальним становищем. Саме тому самотність доцільно розглядати не виключно як індивідуально-психологічний стан, а як явище, що формується та проявляється у взаємодії особистості із соціальним середовищем.

В умовах сучасного українського суспільства проблема самотності має свої особливості: соціально-економічні зміни, міграційні процеси, військовий конфлікт та пандемія COVID-19 значно вплинули на соціальні зв'язки та психологічний стан людей. Існує безліч типів самотності, дослідники і досі сперечаються через їх кількість, наприклад:

ситуаційна самотність розглядається як тимчасова /наприклад, реакція на певні події, сварка між закоханими чи членами родини/ ця ситуація ніби віддаляє людей одне від одного. Зазвичай такі відчуття проходять з налагодженням стосунків та вирішенням конфлікту;

емоційна самотність характеризується переживанням нестачі близьких, емоційно значущих стосунків і потреби в емоційній близькості;

соціальна самотність виникає через відсутність соціальної мережі чи людей з якими можна провести час. Компанії розпадаються, люди їдуть до інших країн, втрачаються близькі стосунки з тими хто був у колі друзів до початку повномасштабної війни;

екзестенційна самотність пов`язана з усвідомленням швидкоплинності життя, в проживанні його сам на сам із собою, від народження і до смерті. Екзестенційні думки з контекстом війни щодня відчутніші. Новини про смерть, щоденні повітряні тривоги, постійне відчуття небезпеки погіршують цей стан [3].

Врешті самотність розглядається як соціально-психологічне явище, емоційний стан, спосіб життя, психотип особистості, що пов'язані з реальною або уявною відсутністю близьких, позитивних емоційних зв'язків з людьми, або зі страхом їх втрати.

Фахівці в галузі охорони здоров'я акцентують увагу на тому, що світ переживає епідемію самотності. Термін «епідемія самотності» вперше увійшов у вжиток у 2010-х роках, а про неї як про явище почали говорити після пандемії COVID-19, коли люди змушені були залишатися в ізоляції від інших. Уряди, психологи та ВООЗ останні роки називають поширення самотності глобальною проблемою, особливо серед сучасної молоді та літніх людей. На вулицях мегаполісів, серед шуму, натовпу, розмов і сміху людина інколи залишається чужинцем – дезорганізованим, відірваним, зайвим. Буває люди живуть під одним дахом, є родиною, виховують разом дітей і при цьому почуваються чужими одне одному. Самотність може виникати у професійному середовищі та супроводжуватися зниженням рівня довіри до оточення, посиленням соціальної дистанційованості та обмеженням міжособистісної взаємодії. Люди наче огорнуті соціальними зв'язками, і водночас через сучасний ритм життя та цифровізацію віддалені один від одного.

Суттєвий вплив феномену самотності на життєдіяльність молодої людини підтверджують і результати глобального дослідження Meta-Gallup, оприлюднені Центром громадського здоров'я МОЗ України 30 жовтня 2023 р. Дослідження, проведене у 142 країнах, засвідчило, що 24 % осіб віком від 15 років відчувають себе дуже або досить самотніми. Згідно із дослідженням, від 5 % до 15 % підлітків є самотніми (в Африці таких нараховується 12,7 %, а в Європі – 5,3 %) [2].

Водночас найвищий рівень переживання самотності зафіксовано саме серед молодих людей віком 19–29 років – 27 %, що перевищує відповідний показник серед осіб віком 65 років і старше (17 %) [2]. Високий рівень переживання самотності у віці 19–29 років набуває особливої соціальної значущості, оскільки цей період характеризується активним становленням особистості, формуванням ідентичності, професійним та особистісним самовизначенням, розширенням соціальних контактів і побудовою значущих міжособистісних відносин. Відтак, дефіцит емоційно значущих соціальних зв'язків у цей період може ускладнювати процес соціальної інтеграції та негативно позначатися на психологічному благополуччі особистості.

Отже, наведені статистичні дані актуалізують необхідність розглядати самотність молоді як вагому соціально-психологічну проблему та зумовлюють потребу в розробленні й упровадженні ефективних форм соціальної підтримки, профілактики соціальної ізоляції та соціальних технологій подолання самотності.

Далі йдуть дорослі (15,1 % серед 30-59 років), а найнижчі – серед людей віком 60+ (11,8 %). Загалом рівень самотності серед жінок і чоловіків приблизно однаковий – 16,1 % і 15,4 % відповідно. Найбільші відмінності зафіксовані серед підлітків (24,3 % у дівчат і 17,2 % у хлопців) та літніх людей (13,0 % у жінок і 9,9 % у чоловіків) [2]. Звісно, що за таких результатів самотність сприймається, як негативне явище: явище, яке ми звикли боятися.

Попри те, що самотність здебільшого вважають проблемою розвинених країн, паралельно існує й той факт, що, чим нижчий дохід країни, тим вищий рівень самотності: соціальну ізоляцію відчуває кожна четверта літня людина в усіх регіонах світу. Для них самотність спричиняє підвищення ризику деменції на 50 % та ішемічної хвороби (або інсульту) на 30 %. Ризики для здоров'я від самотності такі ж шкідливі, як викурювання до 15 цигарок в день – це більші, ніж ризики, пов'язані з ожирінням і недостатньою фізичною активністю. «Проблеми самотності не стосуються однієї країни… Самотність є недооціненою загрозою громадському здоров'ю», – зазначає Мурті, вивчаючи цю проблему в масштабі світу. Було встановлено, що кількість самотніх людей в країнах постійно зростає. «Самотність не знає кордонів і стає глобальною проблемою громадського здоров'я, що впливає на всі аспекти здоров'я, добробуту та розвитку. Соціальна ізоляція не знає віку» – визначає Ч. Мпемба, член міжнародної комісії з проблем самотності [2].

Негативний вплив самотності на здоров'я залежить від її тривалості, інтенсивності, суб'єктивного сприйняття особистістю та наявності ресурсів соціальної підтримки, самотність може мати комплексний вплив на фізичне та психічне здоров'я особистості, зумовлюючи зміни її емоційного стану, психологічного благополуччя та соціального функціонування. Наприклад у самотньої людини спостерігаються:

проблеми із фізичним здоров'ям /підвищений ризик серцевих хвороб, інсультів, проблем із мозком/;

проблеми із психічним здоров'ям /депресія, підвищений рівень стресу, антисоціальна депресія/;

проблеми із різним и соціальними аспектами життя /алкоголізм, наркотична залежність, частина відмова від їжі, суїцидальні думки.

Україна не є винятком у контексті поширення проблеми самотності. Сучасні соціальні трансформації, зміна характеру міжособистісних взаємодій, міграційні процеси та послаблення традиційних соціальних зв'язків створюють додаткові передумови для виникнення й посилення переживання самотності. Особливої гостроти ця проблема набула в умовах повномасштабної війни в Україні, яка спричинила масштабне переміщення населення, розділення родин, втрату звичного соціального

оточення та вимушене тривале перебування людей на відстані від близьких. Для багатьох людей це означає не лише фізичну віддаленість від значущих осіб, а й обмеження можливостей для підтримання повноцінних соціальних контактів та отримання емоційної підтримки.

За таких умов самотність набуває особливого соціального значення, оскільки може бути пов'язана зі зниженням соціальної активності, звуженням кола спілкування, послабленням відчуття належності до спільноти та ускладненням адаптації до змінених життєвих обставин. Відтак проблема самотності потребує комплексного підходу, у якому поряд із психологічною підтримкою важливе місце посідають соціальна взаємодія, відновлення соціальних зв'язків, залучення людини до життя громади та використання доступних ресурсів соціального середовища. Це актуалізує пошук нових і додаткових засобів соціальної роботи, серед яких перспективним напрямом може бути використання анімалотерапії.

Сьогодні практика соціальної роботи розглядає анімалотерапію (пет-терапію) як один із перспективних методів соціально-психологічної підтримки та реабілітації, що передбачає використання взаємодії людини з тваринами для покращення її емоційного стану, підтримання соціальної активності та розширення можливостей міжособистісної взаємодії. Анімалотерапія ґрунтується на організованому або опосередкованому контакті людини з тваринами та може застосовуватися як доповнення до інших форм соціальної, психологічної й реабілітаційної допомоги. Її потенціал у роботі із самотністю пов'язаний передусім із можливістю створення емоційно безпечного простору для взаємодії, стимулювання комунікативної активності, формування почуття емоційної підтримки та залучення людини до соціально значущої діяльності.

Історичні витоки сучасного підходу до терапевтичного використання тварин пов'язують із діяльністю американського дитячого психіатра Б. Левінсона, який у 1960-х роках звернув увагу на позитивний вплив взаємодії з домашньою твариною на процес психологічної допомоги. У 1961 р. Б. Левінсон представив свої напрацювання Американській психологічній асоціації (American Psychological Association), започаткувавши подальший розвиток наукового інтересу до терапевтичного потенціалу взаємодії людини і тварини. Надалі відповідні практики набули поширення у психологічній допомозі, медицині, реабілітації та соціальній роботі.

У соціальній роботі анімалотерапевтичні практики можуть застосовуватися щодо різних категорій населення, які мають підвищений ризик соціальної ізоляції або переживають дефіцит міжособистісних контактів. До них належать люди літнього віку, особи з інвалідністю, діти, які перебувають у складних життєвих обставинах, діти-сироти, ветерани, а також інші групи, які потребують соціальної та психологічної підтримки. Особливого значення анімалотерапія може набувати в роботі з людьми, які через вікові, фізичні, психологічні або соціальні обмеження мають труднощі у встановленні та підтриманні соціальних контактів. У такому разі взаємодія з твариною може виступати не лише безпосереднім джерелом позитивного емоційного досвіду, а й своєрідним посередником у формуванні нових соціальних зв'язків.

Відповідно до видів тварин і напрямів їх використання у науковій літературі виокремлюють різні форми анімалотерапії. Зокрема, **каністерапія** передбачає взаємодію людини із собаками, яка може сприяти підвищенню рухової та комунікативної активності, створенню позитивного емоційного фону та розвитку навичок соціальної взаємодії. **Фелінотерапія** ґрунтується на контакті з котами та може використовуватися як форма емоційної підтримки, зокрема для осіб з обмеженою рухливістю або клієнтів, для яких необхідні менш інтенсивні форми взаємодії. **Іпотерапія** передбачає використання взаємодії з конем, зокрема лікувальної верхової їзди, та може поєднувати фізичний, емоційний і соціальний компоненти реабілітації. **Аквате-рапія** та **орнітотерапія** пов'язані відповідно зі спостереженням і взаємодією з водними організмами або птахами та можуть бути адаптовані до умов роботи з маломобільними клієнтами, зокрема в закритих соціальних і геріатричних установах [9].

Водночас застосування анімалотерапії у соціальній роботі не обмежується спеціально організованими терапевтичними заняттями. Важливим напрямом є використання тварин як засобу активізації повсякденної діяльності та соціальної взаємодії

клієнта. Серед можливих форм роботи соціального працівника можна виокремити організацію відвідувань соціальних і геріатричних установ волонтерами з навченими собаками; проведення групових занять та зустрічей із залученням тварин; допомогу самотній людині в організації належного догляду за її домашнім улюбленцем; створення клубів та груп за інтересами, наприклад «Любителі тварин», що сприяють розширенню кола спілкування клієнтів і формуванню нових соціальних контактів.

Перспективною формою соціальної роботи є також сприяння відповідальному адопційному процесу – допомога клієнту у виборі тварини з притулку за умови попередньої оцінки його можливостей, ресурсів та готовності забезпечувати належний догляд. Така практика може сприяти структуруванню повсякденної діяльності, формуванню почуття відповідальності та створенню додаткових можливостей для соціальної активності. Водночас адопція тварини не повинна розглядатися як універсальний засіб подолання самотності, оскільки її доцільність залежить від фізичних, психологічних, матеріальних і побутових можливостей конкретної людини.

Особливу цінність для соціальної роботи має *соціально-посередницький потенціал анімалотерапії.* Тварина в цьому випадку може бути своєрідним «містком» між клієнтом і соціальним працівником, іншими клієнтами, членами громади або волонтерами. Спільна діяльність, пов'язана з доглядом за твариною, участю у тематичних заходах, відвідуванням клубів чи груп, створює природні приводи для комунікації та може зменшувати бар'єри, які перешкоджають встановленню соціальних контактів. Таким чином, анімалотерапія може використовуватися не лише для безпосередньої емоційної підтримки людини, а й для її поступового залучення до соціального середовища.

Отже, у контексті соціальної роботи з проблемою самотності анімалотерапію доцільно розглядати як *додатковий, комплексний засіб соціально-психологічної підтримки,* потенціал якого реалізується через емоційний контакт, стимулювання комунікації, активізацію повсякденної діяльності та розширення соціальних зв'язків. Водночас її застосування має бути індивідуалізованим, етично обґрунтованим і здійснюватися з урахуванням потреб, можливостей та безпеки як клієнта, так і тварини. Ефективність таких практик доцільно оцінювати не лише за суб'єктивним зменшенням переживання самотності, а й за змінами у соціальній активності, частоті міжособистісних контактів, залученості до спільнот та якості соціального функціонування клієнта.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати самотність як складний багатовимірний соціально-психологічний феномен, який виникає внаслідок невідповідності між актуальними та бажаними для особистості соціальними зв'язками й характеризується суб'єктивним переживанням недостатності близьких, значущих або задовільних міжособистісних контактів. Самотність не є однозначно негативним станом: її зміст, тривалість і наслідки залежать від життєвої ситуації особистості, характеру її соціальних потреб та ставлення до усамітнення. Водночас тривале або небажане переживання самотності може бути пов'язане зі зниженням психологічного благополуччя, задоволеності життям, обмеженням соціальної активності та послабленням соціального функціонування, що зумовлює необхідність її розгляду як значущої проблеми соціальної роботи.

У контексті соціальної роботи подолання самотності потребує комплексного підходу, спрямованого не лише на зменшення суб'єктивного переживання самотності, а й на розширення соціальних контактів, підтримку участі особистості в житті громади, відновлення або формування соціальних зв'язків та активізацію наявних ресурсів клієнта. Одним із перспективних додаткових засобів такого впливу є анімалотерапія, потенціал якої пов'язаний із можливістю забезпечення емоційної підтримки, стимулювання комунікативної активності, залучення людини до спільної діяльності та створення додаткових можливостей для соціальної взаємодії. Водночас анімалотерапію доцільно розглядати не як самодостатній або універсальний спосіб подолання самотності, а як компонент комплексної соціальної роботи, застосування якого має враховувати індивідуальні потреби, можливості та життєві обставини клієнта.

Таким чином, результати теоретичного опрацювання проблеми засвідчують доцільність подальшого вивчення анімалотерапії у системі соціальної роботи з особами, які переживають самотність та соціальну ізоляцію. Перспективи подальших

досліджень вбачаємо у визначенні умов і механізмів використання анімалотерапії для підтримки соціального функціонування особистості; розробленні, апробації та оцінюванні ефективності програм соціальної роботи із застосуванням анімало-терапевтичних практик; визначенні критеріїв оцінювання їхнього впливу на рівень суб'єктивно переживаної самотності, соціальну активність, якість міжособистісних контактів та залученість до соціального середовища різних категорій населення. Окремим напрямом перспективних досліджень є з'ясування умов, за яких усамітнення та самотність можуть набувати конструктивного особистісного значення, сприяючи самопізнанню, самовизначенню та саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Бедан В. Б. Життєстійкість як один із чинників схильності особистості до переживання самотності. *Вісник Одеського національного університету. Серія Психологія.* 2018. Т. 23. Вип. 2 (48). С. 23–33. DOI: https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.2(48).145631
2. Воррен М. Чому я почуваюсь самотньо, навіть коли мене оточують люди. *BBC News Україна*. 2025. 11 січ. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/cewxwkn1z2xo (дата звернення: 10.09.2026).
3. Голота Б. М. Соціокультурні виміри буття особистості: самотність. *Вісник Харківського державного університету.* 2008. *№ 445. Ч. 3. Серія: Теорія культури і філософія науки.* С. 45–51.
4. Грінченко Б. Словарь української мови. Том 4: Р-Я. 1909, 563 с. *Цифрова бібліотека Бориса Грінченка*. URL: https://dl.kubg.edu.ua/items/show/5 (дата звернення: 10.09.2026).
5. Левченко Л. Ю. Проблема самотності: гендерний контекст: автореф. дис. … канд. філософ. наук: 09.00.04. Київ, 2007. 23 с.
6. Мовчан М. М. Феномен самотності як проблема буття особистості в соціальному середовищі: дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.04. Київ, 2008. 207 с.
7. Малімон В. Феномен самотності в буденному, граничному й метаграничному вимірах людського буття. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2019. Вип. 25. С. 35–41. **DOI:** https://doi.org/10.30970/2307-1664.2019.25.5
8. Олейник Н. О. Специфіка функціонування структури переживання самотності в ранньому та середньому дорослому віці. *Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: кол. монографія* / відпов. ред. О. Є. Блинова. Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2018. С. 253–278.
9. Останіна Н. С., Кунгурцева О. А., Максимець М. В. Проблема самотності в умовах глобальних змін сучасного світу *Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Nowoczesne tendencje w pracy socjalnej i praktyce pedagogicznej: monografia.* Red. nauk.: H. Bejger, O. Lisovets, S. Borysiuk. Chełm: Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie; Chełmskie Towarzystwo Naukowe, 2025. 292 s. S. 56–64.
10. Печенюк І. С. Психологічні детермінанти самотності в підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. пр.* / за наук. ред. Ю. М. Карандишева, Т. В. Сенько [та ін.]; заг. ред. Н. М.Токаревої. Вип. VIII. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2018. С. 220–227. DOI: https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7243
11. Піменова О. О. Самотність як молодіжна проблема (за результатами якісного дослідження). *Український соціологічний журнал.* 2013. № 1–2. С. 82–86.
12. Плівачук К. В. Психологічні детермінанти самотності в підлітковому віці. *Психологічні виміри культури, татуювання та сучасного суспільства* : зб. наук. пр. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. Вип. 1. С. 45–53. DOI: https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7243
13. Прокоф'єва Л. С. Феномен самотності як ресурс самодостатності. *Психологічні ресурси особистості: соціально-психологічний зміст : зб. наук. пр. за матеріалами наук.-практ. конф.* Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 73 –76.
14. Семигіна Т., Столярик О. Нове обличчя соціальної роботи: сучасні теорії та підходи. Таллінн: Teadmus. 524 с. DOI: https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29552018
15. Хамітов Н. В. Самотність у людському бутті. Досвід метаантропології : монографія. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : КНТ, 2017. 370 с.
16. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
17. Шеремет А. М. Самотність як проблема соціальної роботи. *Усамітнення та самотність в житті особистості : зб. тез за матеріалами круглого столу on-line (24 квітня 2020 р.)*. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2020. С. 97–99. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/9612 (дата звернення: 10.09.2026).
18. Фаррахов А. Ф. Самотність як соціокультурний феномен: концептуалізація і практичний прояв у сучасному суспільстві: дис. … канд. філос. наук : 09.00.11. Київ, 2014. 159 с.

References

1. Bedan, V. B. (2018). Zhyttiestiikist yak odyn iz chynnykiv skhylnosti osobystosti do perezhyvannia samotnosti [Resilience as a factor in the individual's tendency to experience loneliness]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Seriia Psykholohiia – Bulletin of the Odessa University. Psychology Series*, 23, 2 (48). 23–33 https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.2(48).145631 [in Ukrainian].
2. Vorren, M. (2025). Chomu ya pochuvaius samotno, navit koly mene otochuiut liudy [Why I feel lonely, even when I'm surrounded by people]. *BBC News Ukraina* https://www.bbc.com/ukrainian/articles/cewxwkn1z2xo (accessed: 10.09.2026) [in Ukrainian].
3. Holota, B. M. (2008). Sotsiokulturni vymiry buttia osobystosti: samotnist [Sociocultural dimensions of personality existence: loneliness]. *Visnyk Kharkivskoho derzhavnoho universytetu – Bulletin of Kharkiv State University*, 445, 3, 45–51 [in Ukrainian].
4. Hrinchenko, B. (1909). Slovar ukrainskoi movy. Tom 4: R-Ya. *Tsyfrova biblioteka Borysa Hrinchenka* https://dl.kubg.edu.ua/items/show/5 [in Ukrainian].
5. Levchenko, L. Yu. (2007). Problema samotnosti: hendernyi kontekst [The problem of loneliness: gender context]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Movchan, M. M. (2008). Fenomen samotnosti yak problema buttia osobystosti v sotsialnomu seredovyshchi [The phenomenon of loneliness as a problem of the existence of the individual in the social environment]. *Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
7. Malimon, V. (2019). Fenomen samotnosti v budennomu, hranychnomu y metahranychnomu vymirakh liudskoho buttia [The Phenomenon of Loneliness in the Everyday, Limit and Metalimit Dimensions of Human Being]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filosofsko-politolohichni studii – Bulletin of Lviv University. Series of Philosophical and Political Studies*, 25, 35–41. https://doi.org/10.30970/2307-1664.2019.25.5 [in Ukrainian].
8. Oleinyk, N. O. (2018). Spetsyfika funktsionuvannia struktury perezhyvannia samotnosti v rannomu ta serednomu doroslomu vitsi [The Specifics of How the Structure of Loneliness Experiences Functions in Early and Middle Adulthood]. *Sotsiokulturni ta psykholohichni vektory stanovlennia osobystosti – Sociocultural and Psychological Dimensions of Personality Development*: *A Collective Monograph*. Kherson [in Ukrainian].
9. Ostanina, N. S., Kungurtseva, O. A., & Maksimets, M. V. (2025). Problema samotnosti v umovakh hlobalnykh zmin suchasnoho svitu [The problem of loneliness in the conditions of global changes in the modern world]. *Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Nowoczesne tendencje w pracy socjalnej i praktyce pedagogicznej: monografia.* [in Ukrainian].
10. Pechenyuk, I. S. (2018). Psykholohichni determinanty samotnosti v pidlitkovomu vitsi [Psychological determinants of loneliness in adolescence]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity – Current problems of psychology in educational institutions*. Kyiv: LLC NVP "Interservice" [in Ukrainian].
11. Pimenova, O. O. (2013). Samotnist yak molodizhna problema (za rezultatamy yakisnoho doslidzhennia) [Loneliness as a youth problem (based on results of qualitative research)]. *Ukrainskyi Sotsiolohichnyi Zhurnal – Ukrainian Sociological Journal*, 1-2, 82–86 [in Ukrainian].
12. Plivachuk, K. V. (2023). Psykholohichni determinanty samotnosti v pidlitkovomu vitsi [Psychological determinants of loneliness in adolescence]. *Psykholohichni vymiry kultury, tatuiuvannia ta suchasnoho suspilstva – Psychological Dimensions of Culture, Tattoo and Modern Society*, 1, 45–53. https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7243 [in Ukrainian].
13. Prokofiev, L. S. (2019). Fenomen samotnosti yak resurs samodostatnosti. [The phenomenon of loneliness as a resource of self-sufficiency]. *Psykholohichni resursy osobystosti: sotsialno-psykholohichnyi zmist – Psychological resources of the personality: social and psychological content*. Izmail: RVV IDGU [in Ukrainian].
14. Semyhina, T., & Stoliaryk, O. (2025). Nove oblychchia sotsialnoi roboty: suchasni teorii ta pidkhody [The new face of social work: Modern theories and approaches]. Tallinn: Teadmus https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29552018 [in Ukrainian].
15. Khamitov, N. V. (2017). Samotnist u liudskomu butti. Dosvid metaantropolohii [Loneliness in human existence. Experience of metaanthropology]: monograph. 2nd ed. Kyiv: KNT [in Ukrainian].
16. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyy tlumachnyy psykholohichnyy slovnyk. [Modern explanatory psychological dictionary] [in Ukrainian].
17. Sheremet, A. M. (2020). Samotnist yak problema sotsialnoi roboty [Loneliness as a Problem in Social Work]. *Usamitnennia ta samotnist v zhytti osobystosti – Solitude and Loneliness in an Individual's Life*: Collection of Abstracts from the Online Roundtable (April 24, 2020). Kyiv: SE "Information-Analytical Agency" [in Ukrainian].
18. Farrakhov, A. F. (2014). Samotnist yak sotsiokulturnyi fenomen: kontseptualizatsiia i praktychnyi proiav u suchasnomu suspilstvi [Loneliness as a sociocultural phenomenon: conceptualization and practical manifestation in modern society]: *Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

Ostanina N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine
ostanina.ns@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-8247-620X

Kungurtseva O.
Postgraduate Student of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine
kungurtsevae@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-1275-774X

THE PROBLEM OF INDIVIDUAL LONELINESS IN THE CONTEXT OF SOCIAL WORK

Relevance of the study. The relevance of the study is determined by the growing prevalence of loneliness as a multidimensional social and psychological phenomenon that significantly affects the psychological well-being and quality of life of individuals. Contemporary understanding of loneliness requires consideration not only of objective social isolation but also of subjective experiences of alienation, emotional distancing, and the lack of meaningful interpersonal relationships. Particular attention is needed to approaches aimed at overcoming loneliness and supporting individuals experiencing social and emotional disconnection.
Main objective of the study. The main objective of the study is to theoretically analyze the phenomenon of loneliness, identify its essential characteristics and manifestations, examine its relationship with psychological well-being, and substantiate approaches to overcoming loneliness, with particular attention to the potential of animal therapy as a method of socio-psychological rehabilitation.
Methodology. The study is based on theoretical analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific approaches to understanding loneliness and ways of overcoming it. An interdisciplinary approach is applied to examine the phenomenon from psychological, social, and socio-pedagogical perspectives. The analysis also considers contemporary practices of animal therapy and the therapeutic potential of human-animal interaction in reducing loneliness and supporting social inclusion.
Results/findings and conclusions. Loneliness is substantiated as a multidimensional phenomenon that cannot be reduced exclusively to a quantitative lack of social interaction. It is interpreted as a subjectively experienced discrepancy between an individual's need for meaningful social and emotional connections and the degree of their actual presence. Such an experience may acquire crisis, emotional-alienation, and existential characteristics and negatively affect psychological well-being, being associated with depressive manifestations, anxiety, and emotional exhaustion. The ambivalent role of social networks is identified: while they provide opportunities for maintaining social contacts, communication, and social integration, they may also intensify loneliness through superficial interaction, social comparison, and Internet-dependent behavior. Animal therapy is presented as a promising method of socio-psychological rehabilitation based on the therapeutic potential of human-animal interaction. Its use can contribute to reducing loneliness and social isolation and supporting interpersonal interaction among various population groups.
Significance. The significance of the study lies in the theoretical systematization of approaches to understanding loneliness and the substantiation of animal therapy as a potential tool for social work and socio-psychological rehabilitation. The findings may be useful for developing and implementing social-work practices aimed at preventing and overcoming loneliness among older adults, people with disabilities, orphans and children deprived of parental care, veterans, and other socially vulnerable groups.
Keywords: loneliness, social problem, social work, psychological well-being, overcoming loneliness, animal-assisted therapy.

Отримано редколегією / Received: 01.09.2026
Прорецензовано / Revised: 11.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 364.044.24-054.73:331.54
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-301-308

Сабат Н. І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
nataliia.sabat@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-1677-6690

Сабат Н. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
nadiia.sabat@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0437-6668

КАР'ЄРНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ СИНДРОМУ СОЦІАЛЬНОЇ ВИКЛЮЧЕНОСТІ

У статті обґрунтовано роль та потенціал кар'єрного консультування як ефективного інструменту подолання синдрому соціальної виключеності внутрішньо переміщених осіб. Проаналізовано специфіку соціально-психологічної та економічної дезадаптації вимушених переселенців на ринку праці приймаючих громад. Визначено основні бар'єри інтеграції ВПО, зокрема втрату професійної ідентичності, стигматизацію, психологічну травматизацію та неприйняття роботодавцями. Запропоновано комплексний алгоритм суб'єкт-орієнтованого кар'єрного консультування, що поєднує кар'єрну діагностику, трансформацію м'яких навичок (Soft Skills), травма-інформований підхід та соціальний супровід. Доведено, що ресоціалізація ВПО через зайнятість сприяє відновленню суб'єктності та соціальної згуртованості.
Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, кар'єрне консультування, соціальна виключеність, суб'єктність, ринок праці, професійна адаптація, реінтеграція, психосоціальна підтримка.

Постановка проблеми. Внаслідок повномасштабної збройної агресії росії проти України мільйони громадян були змушені залишити свої домівки, створивши масштабну хвилю внутрішнього переміщення. Статус внутрішньо переміщеної особи (ВПО) пов'язаний із комплексами системних викликів: втратою житла, руйнуванням звичних соціальних зв'язків, дезорганізацією життєвого устрою та втратою постійного джерела доходу. Вищезазначені чинники формують синдром соціальної виключеності (social exclusion) – багатовимірне явище, що характеризується відчуженням особистості від економічного, соціального та культурного життя громади, блокуванням доступу до ресурсів та втратою соціальної суб'єктності.

Ключовим вектором подолання соціальної виключеності є економічна та професійна реінтеграція ВПО [3]. Проте традиційні методи працевлаштування, орієнтовані на формальне посередництво, часто виявляються неефективними в умовах психологічної травматизації та розриву професійної ідентичності переселенців. У цьому контексті особливої актуальності набуває кар'єрне консультування, яке виступає не лише інструментом підбору роботи, а й дієвим чинником відновлення соціального статусу, самооцінки та суб'єктної активності ВПО в нових соціокультурних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика сутності, змістового наповнення, а також інструментарію професійного консультування становить вагомий пласт сучасного наукового дискурсу. Теоретико-методологічні підходи до кар'єрного поступу та фахового становлення особистості, що спираються на ідеї безперервної освіти, професійної мобільності й самореалізації, ґрунтовно висвітлено у доробку

М. Кандиби, О. Протас, А. Тангел та ін. Психолого-педагогічні аспекти побудови індивідуальних кар'єрних траєкторій розкрито у працях В. Лозовецької, Н. Гончаренко. Водночас прикладна специфіка реалізації кар'єрного та профорієнтаційного консультування висвітлюється у дослідженнях О. Ганенко, А. Голотенко, Т. Деркач, Н. Коляди, Н. Левченко, Н. Тілікіної та ін.

Самостійну наукову проблематику становлять праці, зосереджені на вивченні мотиваційного базису та внутрішніх механізмів кар'єрного планування (Л. Базиль, Г. Горохова, В. Орлов, В. Титок). У цих розвідках доведено визначальну роль взаємозв'язку між ціннісною сферою особистості, її внутрішньою мотивацією та спроможністю до автономного управління власною професійною траєкторією.

Водночас, незважаючи на значний доробок, невирішеною залишається частина загальної проблеми, пов'язана з розробкою специфічних моделей кар'єрного консультування, адаптованих до умов воєнного стану та специфіки травма-інформованої роботи з ВПО. Вимагає наукового обґрунтування технологія конверсії професійного досвіду вимушених переселенців із урахуванням трансформації регіональних ринків праці та потреби відновлення їхньої соціальної суб'єктності.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та концептуалізації кар'єрного консультування як спеціалізованого чинника подолання синдрому соціальної виключеності ВПО, а також у визначенні змістових і технологічних засад його реалізації в умовах сучасних суспільних викликів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах ВПО стикаються з низкою викликів та проблем, серед яких – соціальна ізоляція, соціальна виключеність. Концепт соціального виключення (social exclusion) увійшов до наукового обігу у другій половині XX століття завдяки працям Р. Ленуара та надалі розроблявся у працях П. Абрахамсона, А. Сена, Р. Кастеля. На відміну від бідності, яка визначається переважно браком матеріальних ресурсів, соціальна виключеність є багатовимірним і динамічним станом, що охоплює економічну, політичну, соціальну та культурну сфери [4, с. 238]. У контексті вимушеного переміщення синдром соціальної виключеності науковці розглядають як специфічний комплекс депривацій та дискримінаційних бар'єрів, що блокують повноцінну інтеграцію ВПО у нове соціокультурне середовище. Слід розрізняти соціальне виключення як процесуальну характеристику (дії, інституційні бар'єри, стереотипи суспільства) та соціальну виключеність як суб'єктивний та об'єктивний стан індивіда, що проявляється у відчутті відчуження, непотрібності та фактичній ізоляції.

Синдром соціальної виключеності у внутрішньо переміщених осіб має системний характер і проявляється через низку взаємопов'язаних вимірів. Так, економічний вимір включає обмежений доступ до ринку праці, вимушену згода на некваліфіковану або неформальну зайнятість, високу залежність від соціальних виплат та гуманітарної допомоги, житлова нестабільність. Крізь призму інституційного та правового виміру соціальну виключеність тлумачать як ускладнення при отриманні адміністративних, медичних чи освітніх послуг за новим місцем проживання, бюрократичні бар'єри під час відновлення втрачених документів чи оформлення пільг. У межах соціально-мережевого виміру соціальну ексклюзію розглядають як втрату тісних родинних, дружніх та професійних зв'язків («соціального капіталу»), що існували до переміщення, ускладнення формування нових довірливих стосунків із членами приймаючої громади. Психологи ж наслідками соціальної виключеності називають розвиток синдрому «тимчасового проживання», атомізацію, відчуття меншовартості, втрату відчуття контролю над власним життям (упосліджена суб'єктність), а також реактивну депресію чи посттравматичний стресовий розлад.

Особливою формою вираження даного синдрому є самовиключення (самоізоляція), коли ВПО під впливом пережитої травми, страху перед упередженим ставленням або через відсутність внутрішніх ресурсів свідомо уникають контактів із місцевим населенням та державними інституціями.

Виникнення та поглиблення синдрому соціальної виключеності зумовлене дією як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. Це, насамперед, житлова депривація, адже

тривале проживання в місцях тимчасового поселення чи оренда непристосованого житла підриває базове відчуття безпеки і блокує довгострокове планування. Дискримінаційні практики й стереотипізація породжують стигматизацію з боку окремих представників приймаючої громади («чужі», «конкуренти за ресурси чи робочі місця»), що стимулює соціальне дистанціювання. Вагомим чинником є втрата професійного статусу, оскільки невідповідність між кваліфікацією ВПО та пропозиціями місцевого ринку праці призводить до вимушеної декваліфікації та падіння самооцінки. До чинників поглиблення синдрому соціальної виключеності відносять також брак ефективних механізмів адаптації, а саме недостатність комплексних державних і муніципальних програм, спрямованих не лише на первинне забезпечення потребами, а й на довгострокову соціальну та економічну інтеграцію.

Вагомим інструментом подолання цих проблем є різні види й моделі консультування. Завдяки консультуванню внутрішньо переміщені особи отримують дієвий механізм для успішної інтеграції, відновлення психоемоційної стійкості та адаптації до нових економічних умов. Це запобігає їхній соціальній дезадаптації, сприяє збереженню добробуту та повертає спроможність самостійно забезпечувати власні потреби [2, с. 45].

Серед спектру консультативних практик, спрямованих на відновлення суб'єктності ВПО, провідне місце посідає саме професійно-орієнтований напрям. Походження та міждисциплінарна природа кар'єрного консультування зумовлені синергією трьох основних напрямів: HR-менеджменту, психологічного консультування та коучингу. Управління персоналом збагачує цю галузь розумінням ринкових тенденцій, специфіки працевлаштування, кар'єрного руху та системи мотивації. Психологічний компонент забезпечує інструментарієм психодіагностики, алгоритмами консультативної взаємодії та знаннями з вікової психології. Своєю чергою, коучинговий підхід фокусується на стимулюванні автономності особистості, підвищенні її результативності та цілеспрямованому особистісно-професійному розвиткові.

Згідно зі стандартами Національної асоціації розвитку кар'єри (NCDA), кар'єрне консультування трактується як фахова підтримка особистості у її професійному становленні, де ключова увага приділяється узгодженню професійної діяльності з іншими соціальними та життєвими ролями. Діяльність консультанта спрямовується на фасилітацію досягнення клієнтом або здобувачем освіти сформульованих кар'єрних та професійних орієнтирів.

Н. Тілікіна, О. Ганенко, Т. Деркач, А. Голотенко доводять, що кар'єрне й професійне консультування є цілеспрямованим процесом, який допомагає особистості реалізувати свій професійний потенціал, сформувати стратегію кар'єрного зростання, а також супроводжує її під час підготовки та безпосереднього працевлаштування. При цьому ключове завдання такого консультування для молоді полягає у розвитку їхньої кар'єрної компетентності, що передбачає не лише сприяння в поточному виборі, а й озброєння знаннями та навичками для самостійного ухвалення подібних рішень у майбутньому [7, с. 13].

Водночас науковці виокремлюють низку запитів до системи кар'єрного консультування. Зокрема, йдеться про забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії через вибір предметів, організацію екскурсій на реальні робочі місця та практичне ознайомлення з різними професіями. Важливими аспектами є залучення менторів і наставників, а також ранній старт профорієнтації в школі (з 5–6 класів). Окрім цього, акцентовано на впровадженні сучасного інструментарію та відмові від застарілих упереджень – як-от поділ спеціальностей на суто технічні чи гуманітарні, або ж диференціація професій за гендерною ознакою [7, с. 15].

Сучасна вітчизняна практика кар'єрного консультування формується переважно фахівцями у сфері психології, педагогіки та HR [1, с. 48]. Водночас ця галузь досі потерпає від відсутності єдиних державних стандартів професійної підготовки та сертифікації. Позитивним зрушенням у даній сфері стало запровадження з 2019 року інституту кар'єрних радників у Державній службі зайнятості. Ця ініціатива спрямована на перехід до адресного супроводу та поглибленого індивідуального консультування вразливих категорій громадян – зокрема ветеранів, ВПО та молоді без трудового

стажу. Спектр його обов'язків охоплює сприяння у працевлаштуванні, консультування щодо професійного навчання й перепідготовки, розвиток компетенцій клієнта, а також проведення комплексних профорієнтаційних та профдіагностичних заходів.

Важливу роль у системі кар'єрного супроводу молоді відіграють центри кар'єри, функціонально інтегровані у структуру закладів вищої та професійно-технічної освіти. У секторі профтехосвіти діяльність таких підрозділів орієнтована на популяризацію робітничих професій, сприяння першому працевлаштуванню випускників, моніторинг їхнього професійного поступу, а також фасилітацію взаємодії із роботодавцями. У закладах вищої освіти функціонал кар'єрних центрів є гнучкішим та регламентується внутрішніми положеннями: він часто охоплює координацію практичної підготовки, стажувань, процесів академічної мобільності й обмінів. Поряд із освітніми інституціями, інструменти кар'єрного консультування активно застосовують громадські організації та молодіжні центри, реалізуючи їх через програми неформальної освіти та мережеву співпрацю з ринком праці. Інституціоналізація системи підготовки кар'єрних консультантів, зокрема за підтримки міжнародних партнерів (МОП, USAID), сприяє підвищенню якості фахових послуг. Це гарантує клієнтоорієнтований підхід та забезпечує ефективну соціально-професійну адаптацію вразливих категорій населення, серед яких ветерани, внутрішньо переміщені особи та молоді фахівці [5, с. 123].

Нормативно-правове закріплення компетенцій, функцій та обов'язків кар'єрного радника міститься у Постанові Кабінету Міністрів України від 17 березня 2023 р. № 237 «Про затвердження Порядку надання соціальних послуг суб'єктам ринку праці кар'єрними радниками, спеціалізованими кар'єрними радниками, консультантами по роботі з роботодавцями [6]. Документ чітко розмежовує поняття та функціонал ключових фахівців інституту зайнятості:

– кар'єрний радник розглядається як фахівець центру зайнятості, до обов'язків якого належить реєстрація громадян, надання їм комплексу соціальних послуг, а також індивідуальний супровід і консультування клієнтів з метою їхнього успішного працевлаштування;

– консультант по роботі з роботодавцями є співробітником, який фокусується виключно на взаємодії з ринком праці та забезпечує організацію й надання соціальних послуг безпосередньо роботодавцям;

– спеціалізований кар'єрний радник виконує аналогічні до звичайного радника функції, проте працює з цільовою категорією осіб, які мають низьку конкурентоспроможність на ринку праці та високий ризик довготривалого безробіття. За згодою клієнта такий фахівець здійснює його супровід не лише на етапі пошуку вакансій, а й після безпосереднього працевлаштування.

Спектр основних соціальних послуг, що надаються зазначеними фахівцями суб'єктам ринку праці, є досить розлогим і може бути класифікований за кількома напрямами:

1) послуги для шукачів роботи та безробітних: інформаційно-консультаційна підтримка, професійна орієнтація, підбір вакансій та індивідуальне планування працевлаштування. Сюди ж належать програми підвищення конкурентоспроможності (професійне навчання, перепідготовка, стажування та видача ваучерів), а також фінансова підтримка у вигляді допомоги по частковому безробіттю чи одноразової виплати для започаткування власного бізнесу.

2) заходи в умовах особливих правових режимів та криз: організація участі громадян у громадських, тимчасових, а в умовах воєнного стану – у суспільно корисних роботах. Окрему увагу приділено сприянню зайнятості внутрішньо переміщених осіб;

3) послуги та фінансові стимули для роботодавців: надання профільних соціальних послуг для бізнесу, виплата компенсацій за працевлаштування пільгових категорій громадян та внутрішньо переміщених осіб (зокрема, компенсація витрат на оплату праці), а також відшкодування витрат на облаштування робочих місць для фахівців з інвалідністю.

Безвідносно до інституційного статусу чи профілю установи, що надає кар'єрні послуги, консультаційний процес передбачає варіативність методологічного

інструментарію та технологій взаємодії з клієнтами. При цьому організація кар'єрного консультування здійснюється як у формі індивідуального супроводу, так і через групові формати роботи.

При побудові індивідуальної кар'єрної консультації зазвичай керуються п'ятиетапною моделлю позитивної психотерапії Н. Пезешкіана, адаптовану до завдань кар'єрного супроводу. Логіка моделі передбачає послідовну трансформацію запиту клієнта від первинного знайомства до розширення його стратегічного бачення. Подаємо описовий огляд усіх п'яти фаз цієї моделі.

1. Етап встановлення контакту (Дистанціювання). Забезпечує психологічну адаптацію клієнта та створення безпечного, довірливого середовища. Консультант збирає первинну інформацію про трудовий досвід, очікування та реальний запит здобувача. Ключовим результатом є формування усної домовленості («консультативного контракту») щодо цілей, правил та меж подальшої взаємодії.

2. Етап спостереження та аналізу (Інвентаризація). Орієнтований на глибоку діагностику особистісного та професійного потенціалу. За допомогою профорієнтаційних методик, тестування й детального самоаналізу виявляються мотивація, наявні навички, таланти, а також обмежувальні психологічні установки клієнта. Ключовий результат: формування цілісного психологічного та професійного профілю особистості.

3. Етап пошуку ресурсів (Ситуативна заохочувальна оцінка). Цей етап спрямований на актуалізацію внутрішніх і зовнішніх опор клієнта, зміцнення його самооцінки та впевненості у власних силах. На цьому етапі аналізуються наявні та необхідні ресурси для кар'єрного зростання, зіставляються можливі альтернативи та обирається оптимальний вектор руху. Ключовим результатом є чітко визначений перелік ресурсів, необхідних для досягнення обраних цілей.

4. Етап вибору рішень (Вербалізація) стимулює суб'єктність та самостійність клієнта у прийнятті кар'єрних рішень. Консультант допомагає оцінити доступні сценарії розвитку, обрати найбільш реалістичну альтернативу та сформувати конкретні кроки реалізації. Ключовим результатом є покроковий, практично орієнтований кар'єрний план.

5. Етап розширення цілей та ролей (Розширення цілей) фокусується на довгостроковій перспективі та формуванні стійкої внутрішньої мотивації. Консультант допомагає клієнту вийти за межі поточного локального запиту, осягнути власний розвиток у ширшому контексті майбутнього та гармонізувати нові професійні цілі з іншими життєвими ролями. Ключовий результат: розширений горизонт бачення майбутнього та визначення наступних стратегічних орієнтирів.

У практичній діяльності кар'єрного консультанта описана алгоритмічна модель відзначається гнучкістю: залежно від характеру запиту та індивідуальних потреб ВПО, окремі фази консультування можуть інтегруватися, тоді як інші вимагають більш поглибленої опрацювання. Особлива увага до індивідуального профілю клієнта зумовлена тим, що вимушене переміщення супроводжується глибинними трансформаціями особистості та її соціального статусу. Зокрема, синдром соціальної виключеності ВПО є комплексом деструктивних станів, що охоплює три основні виміри: економічний (відсутність роботи, бідність), соціальний (руйнування соціальних мереж, ізоляція) та психологічний (втрата відчуття контролю над власним життям, синдром вимушеної безпорадності, депресивні стани). Втрата професійної позиції виступає потужним каталізатором ексклюзії, оскільки робота в сучасному суспільстві є не лише джерелом фінансового забезпечення, а й основним маркером соціальної ідентичності та самоповаги.

Кар'єрне консультування ВПО розглядається нами як спеціалізований вид соціально-педагогічної та психологічної допомоги, спрямований на активізацію внутрішніх ресурсів особистості, переосмислення професійного досвіду, формування адаптивних кар'єрних стратегій та її повноцінне включення в економічне життя приймаючої громади.

Дослідження дає змогу виокремити ключові принципи кар'єрного консультування ВПО, які протидіють соціальній виключеності:

- суб'єкт-орієнтованість: відмова від патерналістського підходу та позиціонування ВПО як активного творця власної кар'єрної траєкторії;
- травма-інформованість: урахування психоемоційного стану клієнта, створення безпечного консультувального середовища, запобігання ретравматизації;
- конверсивність та гнучкість: орієнтація на переоцінку та переформатування існуючих навичок (Hard та Soft Skills) відповідно до вимог місцевого ринку праці;
- комплексність: поєднання професійної діагностики, психологічної підтримки, навчання та супроводу на етапі адаптації.

Процес кар'єрного консультування ВПО щодо подолання соціальної виключеності містить чотири взаємопов'язані етапи:

1) діагностично-мотиваційний: оцінка психоемоційного стану, виявлення кар'єрних бар'єрів, аналіз наявних компетентностей та актуалізація мотивації до відновлення трудової діяльності;

2) проєктивно-моделювальний: переформатування резюме, оцінка можливостей перекваліфікації або підвищення кваліфікації, створення індивідуального плану кар'єрного розвитку;

3) практично-діяльнісний: підготовка до співбесід, навчання самопрезентації, пошук вакансій або консультації щодо запуску мікропідприємництва (залучення грантових програм);

4) адаптаційно-супроводжувальний: підтримуюче консультування протягом перших місяців працевлаштування задля забезпечення стійкої соціально-виробничої адаптації.

Застосування даного алгоритму дає змогу мінімізувати вплив стереотипів та стигматизації з боку роботодавців, а також сприяє переходу ВПО від позиції «пасивного отримувача допомоги» до стану «активного суб'єкта ринку праці».

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження доведено, що кар'єрне консультування є потужним інтеграційним механізмом, який докорінно змінює вектор соціалізації ВПО з ексклюзії на інклюзію. Встановлено, що подолання синдрому соціальної виключеності можливе лише за умови комплексної роботи з відновлення професійної ідентичності та суб'єктності переселенців.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці та апробації вимірювальних інструментів для оцінки ефективності травма-інформованого кар'єрного консультування, а також у вивченні потенціалу міжсекторального партнерства (громадські організації, заклади вищої освіти, центри зайнятості) у процесі супроводу ВПО.

Список використаних джерел

1. Голотенко А. Технологія кар'єрного консультування у роботі з внутрішньо переміщеною молоддю: український досвід та перспективи. *Дитина в тривожному середовищі: розвивальні і відновлювальні практики.* IV Всеукраїнський Форум за міжнародної участі : зб. тез (31 травня – 1 червня 2023 р., Київ) / за ред. О. Чуйко. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2023. С. 48–53.

2. Жінчин М. Соціальне консультування в контексті роботи з внутрішньо переміщеними особами. *Ввічливість. Humanitas.* 2024. Вип. 3. С. 40–47. https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.6

3. Іванюк О. Соціальне забезпечення внутрішнього переміщення осіб в Україні в умовах воєнного стану. *Економіка та суспільство.* 2026. № 85. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2026-85-138

4. Ільчук С. П., Гоян І. М. Соціальна ексклюзія як порушення суспільної угоди. *Культурологічний альманах.* 2025. Вип. 2 (14). С. 236–246. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.2.28

5. Коляда Н., Левченко Н. Кар'єрне консультування та діяльність кар'єрних радників у підтримці працевлаштування молоді в Україні. *Ввічливість. Humanitas.* 2025. Вип. 6. С. 117–125. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.6.14

6. Про затвердження Порядку надання соціальних послуг суб'єктам ринку праці кар'єрними радниками, спеціалізованими кар'єрними радниками, консультантам по роботі з роботодавцями : Постанова Кабінету Міністрів України від 17 березня 2023 р. № 237. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/237-2023-%D0%BF#Text (дата звернення: 07.07.2026).

7. Тілікіна Н., Ганенко О., Деркач Т., Голотенко А. Як створити кар'єрний центр? : практичний інтерактивний посібник. Київ, 2023. 94 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/367236944_Ak_stvoriti_kar'ernij_centr_Interaktivnij_prakticnij_posibnik (дата звернення: 07.07.2026).

References

1. Golotenko, A. (2023). Tekhnolohiia kariernoho konsultuvannia u roboti z vnutrishno peremishchenoiu moloddiu: ukrainskyi dosvid ta perspektyvy [Technology of career counseling in working with internally displaced youth: Ukrainian experience and prospects]. In O. Chuiko (Ed.), *Dytyna v tryvozhnomu seredovyshchi: rozvyvalni i vidnovlyvalni praktyky: IV Vseukrainskyi Forum za mizhnarodnoi uchasti: zbirnyk tez (31 travnia – 1 chervnia 2023 r., Kyiv)* [Child in an anxious environment: Developmental and restorative practices: IV All-Ukrainian Forum with international participation: Collection of abstracts (May 31 – June 1, 2023, Kyiv)] (pp. 48–53). Kyiv : Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. [in Ukrainian].

2. Zhinchyn, M. (2024). Sotsialne konsultuvannia v konteksti roboty z vnutrishno peremishchenymy osobamy [Social counseling in the context of working with internally displaced persons]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, 3, 40–47. https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.6 [in Ukrainian].

3. Ivaniuk, O. (2026). Sotsialne zabezpechennia vnutrishnoho peremishchennia osib v Ukraini v umovakh voiennoho stanu [Social provision of internal displacement of persons in Ukraine under martial law]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economy and Society*, 85. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2026-85-138 [in Ukrainian].

4. Ilchuk, S. P., & Goian, I. M. (2025). Sotsialna ekskliuzia yak porushennia suspilnoi uhody [Social exclusion as a violation of the social contract]. *Kulturolohichnyi almanakh – Cultural Almanac*, 2, 236–246. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.2.28 [in Ukrainian].

5. Koliada, N., & Levchenko, N. (2025). Karierne konsultuvannia ta diialnist kariernykh radnykiv u pidtrymtsi pratsevlashtuvannia molodi v Ukraini [Career counseling and activities of career advisors in supporting youth employment in Ukraine]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, 6, 117–125. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.6.14 [in Ukrainian].

6. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2023). *Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia sotsialnykh posluh subiektam rynku pratsi kariernymy radnykamy, spetsializovanymy kariernymy radnykamy, konsultantam po roboti z robotodavtsiamy: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 17 bereznia 2023 r. № 237* [On approval of the Procedure for providing social services to labor market entities by career advisors, specialized career advisors, employer relations consultants: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 17, 2023 № 237]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/237-2023-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

7. Tilikina, N., Hanenko, O., Derkach, T., & Golotenko, A. (2023). *Yak stvoryty kariernyi tsentr?: praktychnyi interaktyvnyi posibnyk* [How to create a career center?: Practical interactive guide]. Kyiv. https://www.researchgate.net/publication/367236944_Ak_stvoriti_kar'ernij_centr_Interaktivnij_praktichnij_posibnik [in Ukrainian].

Sabat N. I.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
nataliia.sabat@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-1677-6690

Sabat N. V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
nadiia.sabat@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0437-6668

CAREER COUNSELING FOR INTERNALLY DISPLACED PERSONS AS A MEANS OF OVERCOMING SOCIAL EXCLUSION

Relevance of the study. Full-scale military aggression in Ukraine triggered unprecedented internal displacement, exposing millions of citizens to acute social exclusion. Forced displacement destabilizes traditional life structures, causes financial vulnerability, and breaks professional identity. In this context, employment serves as a primary driver of reintegration, making specialized career counseling a crucial instrument for social recovery.

Main objective of the study. The objective is to theoretically substantiate and conceptualize career counseling as a targeted factor in overcoming social exclusion syndrome among IDPs, defining its methodological and technological frameworks within contemporary socio-economic conditions.
Methodology. The study employs theoretical synthesis, structural-functional analysis, and system conceptualization. Scientific literature on social exclusion, career guidance, and psychological trauma was critically reviewed to model a trauma-informed, subject-oriented career counseling framework tailored for IDPs.
Results/findings and conclusions. Social exclusion syndrome among IDPs is manifested through economic deprivation, loss of social networks, and learned helplessness. Career counseling counteracts these dimensions by restoring personal agency and facilitating labor market entry. A four-stage counseling framework was developed: 1) diagnostic and motivational stage; 2) projective and modeling stage; 3) practical activity stage; 4) adaptation and support stage. Key principles include trauma-informed practices, skill conversion, and person-centered engagement. Overcoming social exclusion requires shifting the perception of IDPs from passive aid recipients to active economic actors.
Significance. The findings contribute to social pedagogy, counseling psychology, and social work practice by providing a structured framework for professionals working with displaced populations, enhancing community integration strategies and inter-sectoral collaboration.
Keywords: internally displaced persons, career counseling, social exclusion, agency, labor market, professional adaptation, reintegration, psychosocial support.

Отримано редколегією / Received: 16.08.2026
Прорецензовано / Revised: 25.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 159.923:316.356.2
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-309-316

Хараджи М. В.
кандидат психологічних наук
старший викладач кафедри практичної психології
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
marina_vh@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-0454-7620

Кучиренко В. І.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Психологія» кафедри практичної психології
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
kuchyrenko.veronika.lyceum93@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-9323-8046

СУПЕРВІЗІЙНИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СЕПАРАЦІЇ В ДОЧІРНЬО-МАТЕРИНСЬКИХ СТОСУНКАХ

У статті теоретично обґрунтовано психологічні особливості сепарації в дочірньо-материнських стосунках як багатовимірного процесу формування автономії зі збереженням емоційно значущого зв'язку. Проаналізовано вікову динаміку формування дочірньо-материнської діади та визначено функціональний, емоційний, атитюдний і конфліктний компоненти сепарації. Виявлено основні форми її порушення: псевдосепарацію, конфліктну псевдосепарацію, парентифікацію та емоційний розрив. Визначено, що критерієм успішної сепарації є якісна трансформація взаємин у формат «дорослий – дорослий», а не розрив контакту. Обґрунтовано супервізійне значення проблематики через необхідність усвідомлення психологом перенесення, контрперенесних реакцій та професійних меж. Окреслено перспективи подальшого емпіричного дослідження.

Ключові слова: сепарація, дочірньо-материнські стосунки, психологічна автономія, емоційна незалежність, диференціація, парентифікація, психологічні межі, супервізія.

Постановка проблеми. Сепарація доньки від матері є одним із психологічно складних процесів становлення дорослої особистості. Її незавершеність пов'язана з підвищеним ризиком тривожної симптоматики та труднощів у побудові близьких стосунків. Юнацький вік, зокрема період завершення здобуття вищої освіти, є сенситивним для цього процесу: попри фізичне й соціальне відокремлення від батьківської родини, психологічна автономія може залишатися недостатньо сформованою, що загострює неузгодженість між різними компонентами сепарації.

Попри значну кількість досліджень дитячо-батьківських стосунків, специфіка дочірньо-материнської діади залишається вивченою фрагментарно. Гендерно зумовлена ідентифікація доньки з матір'ю може сприяти формуванню менш чітких і триваліших психологічних меж, тому загальні моделі сепарації не завжди адекватно описують цей процес. Водночас у вітчизняній психології бракує досліджень сепарації як багатовимірного процесу, що охоплює функціональний, емоційний, атитюдний і конфліктний компоненти, які можуть розвиватися асинхронно. Це ускладнює діагностику труднощів та розробку адресної психологічної допомоги.

Актуальність проблеми посилюється сучасним суспільним контекстом. Умови війни, пов'язані з вимушеними розлуками, підвищеною тривогою та потребою в безпеці, можуть посилювати материнську гіперопіку навіть за умов зростання фізичної дистанції між матір'ю й донькою, ускладнюючи процес психологічного відокремлення. Це зумовлює потребу в комплексному дослідженні психологічних особливостей сепарації в дочірньо-материнських стосунках.

Окремого значення набуває супервізійний аспект цієї проблематики. Робота психолога з клієнтками, які переживають труднощі сепарації від матері, може супроводжуватися процесами перенесення й контрперенесення, актуалізацією власного досвіду дочірньо-материнських стосунків та ризиком втягування у поляризовану позицію «мати – донька». Супервізія в цьому контексті є засобом професійної рефлексії, що допомагає диференціювати особистий досвід психолога від матеріалу клієнтки, усвідомлювати емоційне залучення та підтримувати професійні межі. Відтак дослідження має теоретичне, практичне й супервізійне значення для підвищення професійної компетентності психолога у роботі з труднощами автономізації та диференціації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження психологічної сепарації від батьків демонструють поступове розширення розуміння цього феномену: від його трактування як процесу відокремлення до розгляду як багатовимірної перебудови взаємин, у межах якої формування автономії поєднується зі збереженням емоційно значущого зв'язку. У сучасних емпіричних дослідженнях сепарація пов'язується зі становленням ідентичності, суб'єктивної дорослості, психологічного благополуччя та здатності особистості функціонувати незалежно від батьків, не втрачаючи з ними значущих стосунків.

Одним із важливих напрямів сучасних досліджень є вивчення співвідношення емоційної сепарації та довіри до батьків. К. Сугімура, С. Хіхара, К. Хатано, Р. Накама, С. Саіга, М. Цудзукі [10] дослідили профілі взаємин молоді з батьками, сформовані на основі рівня емоційної сепарації та батьківської довіри. Автори встановили, що найбільш адаптивним є поєднання емоційної автономії зі збереженням довіри до батьків. Такий профіль був пов'язаний із вищим рівнем сформованості ідентичності, а також із більшою задоволеністю життям і нижчим рівнем ідентифікаційної плутанини. Отримані результати свідчать, що психологічна сепарація не повинна розглядатися як протилежність близькості: її конструктивним результатом є здатність особистості бути автономною, зберігаючи емоційно значущий зв'язок із батьками.

Безпосередньо специфіки материнсько-дочірньої взаємодії стосується дослідження науковців Л. Голднер, К. Д. Якобі, С. Шорр, С. Дакак та Н. Шавахне [8]. Автори вивчали взаємозв'язок материнської парентифікації, труднощів сепарації-індивідуації та формування автентичного «Я» доньки. Було встановлено, що материнська парентифікація пов'язана з труднощами сепарації-індивідуації, які, своєю чергою, пов'язані зі зниженням автентичності та посиленням самозамовчування. Отже, результати цього дослідження демонструють, що характер материнсько-дочірньої взаємодії може впливати не лише на ступінь автономності доньки, а й на її здатність усвідомлювати та виражати власне «Я».

Подальше дослідження специфіки взаємин матері та дорослої доньки представлено у роботі С. Чон [9]. Авторка проаналізувала зв'язок між диференціацією у материнсько-дочірній діаді та психологічним благополуччям. Було встановлено позитивний зв'язок рівня диференціації як матерів, так і дорослих доньок із їхнім власним психологічним благополуччям. Дослідження є важливим для розуміння сепарації в дорослому віці, оскільки розглядає диференціацію не як одноразове досягнення підліткового періоду, а як процес, що продовжується упродовж життєвого циклу та передбачає можливість одночасного збереження зв'язку й психологічної автономії.

В українській психологічній науці проблема сепарації також набуває подальшого теоретичного та емпіричного розвитку. А. В. Желавська та Л. М. Лисенко [4] досліджували взаємозв'язок сепарації від батьків і психологічного благополуччя дорослих дітей, акцентуючи увагу на процесах дорослішання, набуття самостійності та трансформації дитячо-батьківських взаємин.

І. Кучманич [5] розглядає сепарацію як складний, поетапний і багатокомпонентний процес у дитячо-батьківській підсистемі. Авторка виокремлює різні компоненти сепарації та звертає увагу на патерни батьківської поведінки, які можуть перешкоджати ефективному відокремленню дитини. У межах системного підходу сепарація

трактується як процес диференціації, у результаті якого формуються усвідомлення власного «Я», самостійність та автономія особистості.

Теоретичне узагальнення сучасних підходів до психологічної сепарації представлено також у праці К. М. Болгарчук та І. М. Кучманич [1]. Авторки розглядають психологічну сепарацію як багатовимірний процес, пов'язаний із формуванням автономності, особистісної незалежності та Я-концепції, і розмежовують її внутрішні та зовнішні аспекти. Такий підхід є важливим для переходу від розуміння сепарації як самого факту фізичного або соціального відокремлення до аналізу її психологічного змісту.

Таким чином, сучасні дослідження започаткували розгляд сепарації як багатовимірного процесу, у якому автономія особистості не протиставляється емоційній близькості з батьками [9–10]. Водночас результати досліджень, присвячених безпосередньо материнсько-дочірнім стосункам, засвідчують особливу роль характеру цього зв'язку у становленні автономії, диференціації та автентичності доньки [8–9]. Українські дослідники доповнюють цей напрям положеннями про поетапність, багатокомпонентність і системну природу сепараційного процесу [1; 4–5].

Разом із тим у сучасній літературі недостатньо інтегровано представлено взаємозв'язок між особливостями формування та розвитку дочірньо-материнських стосунків і специфікою подальшої сепарації доньки. Зокрема, потребують подальшого вивчення психологічні особливості становлення та трансформації зв'язку між матір'ю і донькою на різних етапах розвитку, співвідношення емоційної близькості та психологічної автономії, а також особливості прояву окремих компонентів сепарації в дочірньо-материнській діаді. Недостатньо розкритим залишається й питання про те, чому досягнення донькою формальної або функціональної самостійності не завжди супроводжується відповідним рівнем емоційної, атитюдної та конфліктної незалежності від матері. Це зумовлює необхідність подальшого психологічного аналізу та розкриття психологічних особливостей формування та розвитку дочірньо-материнських стосунків.

Метою статті є виявити та проаналізувати психологічні особливості сепарації в дочірньо-материнських стосунках та визначити її супервізійне значення для професійної діяльності психолога.

Виклад основного матеріалу. Стосунки між матір'ю і дитиною є першими й найбільш значущими стосунками в житті людини, на основі яких закладаються базова довіра до світу, здатність до емоційної саморегуляції та подальший стиль побудови близьких стосунків. Розгортання дочірньо-материнських стосунків у часі проходить через кілька якісно відмінних етапів. У ранньому дитинстві провідним є формування прив'язаності й первинна тілесна злитість, у дошкільному й молодшому шкільному віці – статево-рольова ідентифікація, у підлітковому та юнацькому віці – формування ідентичності, що вимагає психологічного дистанціювання від батьків. У ранній дорослості відбувається перехід стосунків у формат «дорослий – дорослий» [3].

На відміну від моделей вікового розвитку, де сепарація розглядається як кульмінаційна подія підліткового віку, у дочірньо-материнських стосунках вона постає як наскрізний процес, що розпочинається вже на етапі статево-рольової ідентифікації. Якщо в дошкільному й молодшому шкільному віці мати не залишає доньці психологічного простору для часткової відмінності від себе, то до підліткового віку діада підходить із сформованою звичкою до злиття, а сепарація переживається значно гостріше й конфліктніше [2].

На етапі раннього дитинства (0–3 роки) провідним завданням є формування надійної прив'язаності: мати виступає для доньки «безпечною базою», з якої дитина здійснює перші спроби дослідження світу і до якої повертається за емоційною підтримкою. Порушення цього процесу, зокрема непослідовна чи емоційно недоступна материнська турбота, може сприяти формуванню тривожного або уникаючого типу прив'язаності, що надалі ускладнює сепарацію.

На етапі дошкільного й молодшого шкільного віку (3–10 років) провідним стає завдання статево-рольової ідентифікації: донька усвідомлює власну гендерну ідентичність через порівняння себе з матір'ю, наслідування її поведінки, інтонацій,

ставлення до власного тіла. Саме тут може формуватися специфічна дифузність меж, характерна для жіночої діади: донька не лише ідентифікується з матір'ю як зі значущим дорослим, а й вчиться бути схожою на неї. Мати, яка не залишає доньці психологічного простору для відмінності, наприклад знецінює прояви несхожості, може поглиблювати цю дифузність.

На етапі підліткового та юнацького віку (11–20 років) головним завданням стає формування ідентичності, яке вимагає психологічного дистанціювання від батьків. Підліток починає протиставляти власні погляди, смаки й цінності батьківським, апробує альтернативні джерела авторитету, а мати має витримати цей процес, не сприймаючи його як особисту загрозу чи зраду. Якщо попередні етапи пройшли зі значними порушеннями, конфлікт може набувати особливої гостроти, накладаючись на нормативну кризу ідентичності.

На етапі ранньої дорослості (від 18–20 років) відбувається перехід стосунків у формат «дорослий - дорослий»: колишня ієрархічна структура поступається місцем партнерській взаємодії, у якій донька самостійно приймає рішення щодо власного життя, а мати поступово переходить від ролі опікунки до підтримувальної, але вже не визначальної фігури.

Порушення нормативного перебігу цих етапів має характерні наслідки. Рівень психологічної сепарації дівчат-студенток пов'язаний із типом функціонування батьківської родини, що узгоджується з висновками дослідження [5]. Автори зазначають, що здатність жінки поступово «відпускати» дитину значною мірою відтворює отриманий нею досвід сепарації від власної матері. Отже, патерн дочірньо-материнської сепарації має тенденцію до міжпоколінного відтворення.

Розглянута вікова логіка формування дочірньо-материнських стосунків дає підстави перейти до аналізу психологічних характеристик сепарації в діаді «мати – донька». Одним із найбільш операціоналізованих підходів є модель Дж. Хоффмана, яка виокремлює функціональну, емоційну, атитюдну та конфліктну незалежність. Ці компоненти не є синхронними: людина може бути функціонально незалежною, але залишатися емоційно й атитюдно злитою з матір'ю. Тому формальна сепарація часто випереджає психологічну: донька може жити окремо, але залишатися психологічно «неповнолітньою» стосовно матері [2].

Функціональна незалежність описує здатність доньки самостійно вирішувати практичні питання власного життя – фінансові, побутові, організаційні. Це найбільш «видимий» компонент, який може формально досягатися через фізичне проживання окремо від батьків, але сам по собі не свідчить про внутрішню психологічну автономію [4].

Емоційна незалежність стосується здатності доньки регулювати власний емоційний стан, не покладаючись постійно на материнське схвалення чи присутність. Саме цей компонент часто відстає від функціонального, оскільки емоційна регуляція пов'язана з раннім досвідом прив'язаності та сформованими моделями взаємодії.

Атитюдна незалежність позначає здатність мати власні, відмінні від материнських погляди, цінності й переконання, не переживаючи це як зраду чи загрозу стосункам. Порушення цього компонента може маскуватися під зовнішню слухняність, коли донька формально погоджується з материнською позицією, не дозволяючи собі думати інакше.

Конфліктна незалежність – це здатність приймати самостійні рішення й діяти всупереч очікуванням матері за потреби, не переживаючи надмірного почуття провини чи тривоги. За даними подальшого емпіричного розділу цього дослідження, саме цей компонент виявляється найбільш пов'язаним із материнським стилем виховання та чутливим до цілеспрямованої психологічної роботи.

Це явище описується в літературі як псевдосепарація, або формальна сепарація, – стан, за якого зовнішні ознаки дорослішання досягнуті, тоді як внутрішня психологічна відокремленість відсутня [4]. Протилежним, але також дисфункціональним варіантом є конфліктна псевдосепарація, коли донька демонструє зовнішній бунт і різке дистанціювання від матері, однак це свідчить радше про приховану залежність,

ніж про справжню автономію. Третьою формою порушеної сепарації є парентифікація, за якої донька виконує функцію емоційної опори для матері. Четвертим дисфункційним способом може виступати емоційний розрив – поняття, введене М. Боуеном для позначення ситуації, коли донька досягає формальної незалежності шляхом повного, часто демонстративного припинення контакту. За логікою М. Боуена, це свідчить про низький рівень диференціації Я, за якого особистість не здатна витримувати емоційну близькість із матір'ю без втрати власних меж і тому обирає радикальне уникнення контакту. Таким чином, парентифікація та емоційний розрив є двома полюсами одного порушення – нездатності поєднати автономію зі збереженням стосунків [5].

Отже, психологічно найбільш адаптивним варіантом є успішна сепарація, за якої основні компоненти незалежності сформовані узгоджено, тоді як форми порушеної сепарації відображають різні варіанти дисбалансу між ними. Практичне значення цієї типології полягає у можливості відійти від бінарного розуміння сепарації та визначити, у якому саме компоненті й у який спосіб діада «мати - донька» «застрягла» на шляху до психологічної зрілості [2].

Критерієм успішності сепарації в межах українських досліджень цієї проблематики є не розрив стосунків, а їх якісна трансформація. Зокрема, К. Болгарчук та І. Кучманич визначають психологічну сепарацію як етап стосунків, на якому комунікація, що базувалася на співзалежності, реорганізується, а взаємодія переходить на паритетні засади [1].

Таким чином, ключова відмінність між успішною та порушеною сепарацією полягає не у формальних маркерах, а у психологічній якості зв'язку з матір'ю – його добровільності, стабільності й незалежності емоційного стану доньки від материнської оцінки.

Порушена сепарація має віддалені наслідки для дорослого життя жінки, зокрема для побудови романтичних стосунків і власної родини. Незавершена сепарація може підвищувати ризик міжпоколінного відтворення гіперопіки, парентифікації або емоційного розриву у стосунках із власною донькою. Це обґрунтовує важливість психодіагностичного та корекційного дослідження цієї проблематики [3].

З супервізійної точки зору міжпоколінний характер сепараційних патернів має особливе значення, оскільки клієнтка може актуалізувати у психотерапевтичних стосунках способи взаємодії, сформовані в її дочірньо-материнській діаді [6]. Залежно від характеру порушення це може проявлятися у прагненні отримати від психолога постійне схвалення, труднощах із незгодою та встановленням меж, залежності від думки фахівця або, навпаки, демонстративному опорі його рекомендаціям. У терапевта при цьому можуть виникати бажання надмірно підтримувати клієнтку, брати відповідальність за її рішення, переконувати її у необхідності змін або, навпаки, дистанціюватися у відповідь на опір. Супервізійна робота дозволяє розглядати такі реакції як можливе відображення сепараційної динаміки клієнтки, зберігати терапевтичну позицію, не займаючи місце «нової матері», не підтримуючи залежність і не відтворюючи сценарій емоційного розриву [7].

Отже, психологічні особливості сепарації в дочірньо-материнських стосунках виявляються насамперед у нерівномірності та асинхронності розвитку її компонентів – функціонального, емоційного, атитюдного та конфліктного, що зумовлено гендерно специфічною логікою материнсько-дочірньої ідентифікації. Порушення узгодженості цих компонентів набуває різних форм і має власні віддалені наслідки, включно з ризиком міжпоколінного відтворення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що сепарація є багатовимірним психологічним феноменом, який не зводиться до одноразової події, а постає як тривалий процес, його результативний стан і суб'єктивне переживання, що може мати різну інтенсивність для дитини та батьків. Встановлено, що дочірньо-материнські стосунки мають специфічні закономірності розвитку, зумовлені особливостями первинного материнського зв'язку та гендерно специфічним характером ідентифікації доньки з матір'ю. Якість

первинного зв'язку є передумовою подальшої сепарації, тоді як його порушення може ускладнювати формування психологічної автономії. Ідентифікація доньки з матір'ю сприяє формуванню більш тривалих і менш чітких психологічних меж, унаслідок чого сепарація постає як наскрізний процес, що розпочинається задовго до підліткового віку.

Обґрунтовано, що психологічні особливості сепарації в дочірньо-материнських стосунках доцільно розглядати через співвідношення її функціонального, емоційного, атитюдного та конфліктного компонентів. Порушення їх узгодженого розвитку може набувати форм псевдосепарації, конфліктної псевдосепарації, парентифікації та емоційного розриву. Критерієм успішної сепарації є не припинення стосунків із матір'ю, а їх якісна трансформація у взаємодію на основі автономії, добровільності та взаємної поваги за формату «дорослий – дорослий».

Виявлені теоретичні положення мають безпосереднє супервізійне значення. Розуміння сепарації як процесу диференціації за збереження значущого зв'язку допомагає психологу уникати як надмірної опіки клієнтки, так і передчасного заохочення до дистанціювання від матері. Супервізійний супровід спрямований на усвідомлення контрпереносних реакцій психолога, підтримання професійних меж і запобігання формуванню залежності клієнтки від терапевтичних стосунків, водночас створюючи умови для розвитку її автономії та диференціації Я.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричному вивченні сепарації на більших і різновікових вибірках із уточненням вікової динаміки її основних компонентів. Важливим є дослідження взаємозв'язку сепарації зі стилем материнського виховання, типом прив'язаності, рівнем диференціації Я та міжпоколінним відтворенням сепараційних патернів. Перспективним є порівняння дочірньо-материнських і дочірньо-батьківських стосунків, застосування якісних методів для вивчення суб'єктивного досвіду сепарації, а також дослідження впливу кризових і воєнних умов та цифрової комунікації на психологічні межі між дорослими доньками й матерями. Окремим напрямом є подальша емпірична перевірка ефективності розробленої психологічної програми.

Список використаних джерел

1. Болгарчук К. М., Кучманич І. М. Психологічна сепарація: феномен, поняття, концепція. *Габітус.* 2024. Вип. 67. С. 114–119. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.67.16

2. Вєтрова В., Мітіна С. Проблема психологічної сепарації від батьків у період ранньої дорослості в умовах цифрової культури. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. Вип. 8. С. 16–21. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.03

3. Грищук Т. Тривога і едипів комплекс. Незавершена сепарація. *Український психологічний журнал.* 2024. № 2(3). С. 14–30. DOI: https://doi.org/10.32782/upj/2024-2-3-3

4. Желавська А. В., Лисенко Л. М. Сепарація від батьків та психологічне благополуччя дорослих дітей. *Грааль науки*. 2023. № 32. С. 363–365. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.13.10.2023.068

5. Кучманич І. Компоненти та етапи сепараційного процесу в дитячо-батьківських відносинах. *Наука і освіта*. 2024. № 4. С. 51–55. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-4-7

6. Мушкевич М. І. *Супервізія* : навч. посіб. / за заг. наук. ред. М. І. Мушкевич. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 188 с.

7. Хараджи М. В., Іващенко А. І. Супервізія як метод професійного зростання психолога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 1. С. 23–26. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.4

8. Goldner L., Jakobi C. D., Schorr S., Dakak S., Shawahne N. Keep it quiet: Mother-daughter parentification and difficulties in separation-individuation shaping daughters' authentic/true self and self-silencing: A mediation model. *Psychoanalytic Psychology*. 2022. Vol. 39, No. 2. P. 165–174. DOI: https://doi.org/10.1037/pap0000352

9. Jeon S. Aging mother–adult daughter differentiation, psychological well-being, and parental status. *Healthcare*. 2023. Vol. 11, No. 13. Article 1865. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare11131865

10. Sugimura K., Hihara S., Hatano K., Nakama R., Saiga S., Tsuzuki M. Profiles of emotional separation and parental trust from adolescence to emerging adulthood: Age differences and associations with identity and life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*. 2023. Vol. 52, No. 3. P. 475–489. DOI: https://doi.org/10.1007/s10964-022-01716-z

References

1. Bolharchuk, K. M. & Kuchmanych, I. M. (2024). Psykholohichna separatsiia: fenomen, poniattia, kontseptsiia [Psychological separation: Phenomenon, concept, conception]. *Habitus*, 67, 114–119. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.67.16 [in Ukrainian].

2. Vietrova, V. & Mitina, S. (2025). Problema psykholohichnoi separatsii vid batkiv u period rannoi doroslosti v umovakh tsyfrovoi kultury [The problem of psychological separation from parents in early adulthood in the context of digital culture]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series: Pedagogy. Psychology*, 8, 16–21. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.03 [in Ukrainian].

3. Hryshchuk, T. (2024). Tryvoha i edipiv kompleks. Nezavershena separatsiia [Anxiety and the Oedipus complex. Unfinished separation]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal – Ukrainian Psychological Journal*, 2(3), 14–30. https://doi.org/10.32782/upj/2024-2-3-3 [in Ukrainian].

4. Zhelavska, A. V. & Lysenko, L. M. (2023). Separatsiia vid batkiv ta psykholohichne blahopoluchchia doroslykh ditei [Separation from parents and psychological well-being of adult children]. *Hraal nauky – Grail of Science*, 32, 363–365. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.13.10.2023.068 [in Ukrainian].

5. Kuchmanych, I. (2024). Komponenty ta etapy separatsiinoho protsesu v dytiacho-batkivskykh vidnosynakh [Components and stages of the separation process in child-parent relationships]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 4, 51–55. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-4-7 [in Ukrainian].

6. Mushkevych, M. I. (Ed.). (2022). *Superviziia [Supervision]: Navchalnyi posibnyk*. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].

7. Kharadzhi, M. V. & Ivashchenko, A. I. (2022). Superviziia yak metod profesiinoho zrostannia psykholoha [Supervision as a method of professional growth of a psychologist]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 1, 23–26. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.4 [in Ukrainian].

8. Goldner, L., Jakobi, C. D., Schorr, S., Dakak, S. & Shawahne, N. (2022). Keep it quiet: Mother-daughter parentification and difficulties in separation-individuation shaping daughters' authentic/true self and self-silencing: A mediation model. *Psychoanalytic Psychology*. 39(2), 165–174. https://doi.org/10.1037/pap0000352 [in English].

9. Jeon, S. (2023). Aging mother–adult daughter differentiation, psychological well-being, and parental status. *Healthcare.* 11(13), 1865. https://doi.org/10.3390/healthcare11131865 [in English].

10. Sugimura, K., Hihara, S., Hatano, K., Nakama, R., Saiga, S. & Tsuzuki, M. (2023). Profiles of emotional separation and parental trust from adolescence to emerging adulthood: Age differences and associations with identity and life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*. 52(3), 475–489. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01716-z [in English].

Kharadzhy M.
Candidate of Psychological Sciences
Senior Lecturer Department of Practical Psychology
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
Marina_vh@ukr.net,
https://orcid.org/0000-0003-0454-7620

Kuchyrenko V.
Master's student in Psychology
Department of Practical Psychology
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
kuchyrenko.veronika.lyceum93@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-9323-8046

THE SUPERVISORY ASPECT OF THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SEPARATION IN DAUGHTER-MOTHER RELATIONSHIPS

Relevance of the study. Psychological separation in daughter–mother relationships is a complex developmental process involving the formation of personal autonomy while preserving an emotionally significant bond. Its specificity is determined by psychological boundaries,

identification processes, and interaction patterns within the female parent–child dyad. From a supervisory perspective, understanding these processes is important for preventing both therapeutic dependence and premature distancing from the mother.

Main objective of the study. The study aims to theoretically analyze the psychological features of separation in daughter–mother relationships and substantiate their supervisory implications for psychological practice, focusing on its structure, developmental dynamics, disturbances, and criteria of adaptive separation.

Methodology. The study employed analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization, and interpretation of psychological literature. Approaches to psychological separation, attachment, self-differentiation, parent–child relationships, and intergenerational transmission were integrated to identify the specific characteristics of separation and its functional, emotional, attitudinal, and conflict components. A supervisory perspective was applied to examine implications for therapeutic relationships, professional boundaries, and countertransference.

Results and conclusions. Psychological separation was conceptualized as a multidimensional and prolonged process, its resulting state, and a subjective experience rather than a rupture of the parent–child bond. The quality of the primary maternal bond may provide a basis for autonomy, while daughter's identification with her mother may contribute to less differentiated and more enduring psychological boundaries. Asynchronous development of the functional, emotional, attitudinal, and conflict components may manifest as pseudoseparation, conflictual pseudoseparation, parentification, or emotional cutoff, potentially contributing to intergenerational reproduction of maladaptive patterns. Successful separation is defined by the transformation of the relationship toward autonomy, voluntariness, mutual respect, and an "adult–adult" mode of interaction.

The supervisory perspective emphasizes separation as differentiation rather than relational rupture. This approach helps psychologists maintain appropriate therapeutic boundaries, recognize countertransference reactions, prevent therapeutic dependency, and support the client's gradual development of autonomy and self-differentiation while preserving a meaningful relationship with the mother.

Significance. The findings contribute to the theoretical understanding of psychological separation in daughter–mother relationships and provide a basis for psychological counseling, psychotherapy, and supervision. Further research should examine separation in larger and age-diverse samples, its associations with parenting styles, attachment, self-differentiation, and intergenerational patterns, as well as the influence of war-related crises and digital communication. Empirical evaluation of psychological programs aimed at optimizing separation is also needed.

Keywords: *separation; daughter–mother relationships; psychological autonomy; emotional independence; differentiation; parentification; psychological boundaries; supervision.*

Отримано редколегією / Received: 24.08.2026
Прорецензовано / Revised: 01.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 159.9.07:519.2:615.851
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-317-324

Черненко В. П.
кандидат фізико-математичних наук, доцент
доцент кафедри менеджменту та інформаційних технологій
Комунального закладу вищої освіти
«Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія» Полтавської обласної ради
chernenko.v@pu.org.ua
https://orcid.org/0000-0002-2728-6876

Братік О. С.
практичний психолог
aleksandr.bratik@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-8324-7804

МАТЕМАТИЧНА ФОРМАЛІЗАЦІЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ

У статті розглянуто проблему кількісного моделювання динаміки змін у психотерапії, орієнтованій на уяву. Обґрунтовано потребу переходу від суб'єктивної феноменології до математичних структур. Запропоновано математичну концептуально-евристичну модель психотерапевтичної інтервенції на основі апарату байєсівського оновлення. Стан пацієнта формалізовано як гаусівський імовірнісний розподіл. Визначено уявний образ як генеративну проєкцію для балансування внутрішньої невизначеності. Алгоритмізовано трансформацію досвіду через керовану «помилку передбачення», де психологічний опір параметризовано як числовий множник. Теоретично обґрунтовано, що зсув розподілу в межах моделі може відображати рівень довіри до нового стимулу. Окреслено перспективи подальшої емпіричної верифікації та розробки векторних метрик для автоматизованого відстеження терапевтичної динаміки.
Ключові слова: байєсівське оновлення, предиктивний мозок, помилка передбачення, реконсолідація пам'яті, психологічний опір, спрямована уява.

Постановка проблеми. Розвиток когнітивних наук та нейробіології характеризується незворотним парадигмальним переходом від якісної описової феноменології до строгих методів кількісної метризації та математичного моделювання. Незважаючи на цей фундаментальний зсув, традиційна психотерапія, особливо клінічні напрями, орієнтовані на глибинну роботу з уявою, продовжує спиратися переважно на емпіричний досвід та суб'єктивну інтерпретацію спеціаліста.

У цьому контексті актуалізується важливе наукове та практичне завдання – подолання розриву між точними науками та клінічною психологією шляхом теоретичного моделювання терапевтичних процесів. Головний виклик полягає у необхідності перекладу абстрактних гуманітарних конструктів, таких як «емоційний стан», «генерація образу» чи «психологічний опір», на мову чітких математичних структур, здатних до формальної статистичної обробки. Вирішення цієї проблеми відкриває перспективи для реалізації практичних завдань – створення концептуально-евристичних моделей прогнозування та розробки інструментів кількісного моніторингу ефективності психотерапевтичних інтервенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним фундаментом для такої квантифікації стала парадигма «предиктивного мозку». Базовий математичний апарат цього підходу, закладений у роботах К. Фрістона [10] та розгорнуто деталізований у монографії Т. Парра та співавторів [13], ґрунтується на принципі мінімізації вільної енергії. Систематичний огляд цієї концепції, наведений Чжаном і Сю [19], доводить, що нейронні мережі функціонують як байєсівські оптимізатори, які безперервно генерують і коригують імовірнісні моделі світу на основі нових сенсорних даних.

На базі цієї теорії швидко сформувалася обчислювальна психотерапія, що слугує надійним мостом між нейробіологією та клінічною практикою [6]. Дослідники активно застосовують апарат активного виведення для математичного моделювання психопатологій. Зокрема, імовірнісні фреймворки успішно пояснюють механізми комплексного ПТСР [15], тривожних розладів [12] та специфічних порушень інтероцепції, таких як анорексія [8]. Останні розвідки [17] розширюють цю оптику, пропонуючи механістичні моделі, де клінічні симптоми розглядаються не як дисфункції, а як спроби системи мінімізувати помилку передбачення в умовах хибних апріорних переконань. Прогрес у цій галузі додатково стимулюється розширенням фокусу на складні соціальні взаємодії [5; 16] та розробкою алгоритмічних інструментів, таких як бібліотека cpm для Python [9], що дозволяє програмно імітувати когнітивні розлади.

У контексті безпосередньо психотерапевтичних втручань вектор досліджень зміщується до вивчення того, як нові сенсорні дані трансформують ядро особистості. М. Возняк [18] та Ф. Кухлінг із колегами [14] описують формування саморепрезентації та нейробіологічного морфогенезу виключно через алгоритми байєсівських обчислень. Важливий методологічний крок здійснив Д. Чемберлін [7], який математично змоделював механізм реконсолідації пам'яті, довівши, що для зміни глибоких переконань необхідне узгоджене збурення апріорної моделі.

У вітчизняному науковому просторі також спостерігається інтенсивна інтеграція точних математичних методів у дослідження когнітивних та поведінкових конструктів, що формує необхідний базис для переходу до алгоритмізованої терапії. Зокрема, дослідження А. Калити та О. Клименюка [2] пропонують комплексну методологію моделювання когнітивних процесів на основі системного підходу, перетворюючи ментальну діяльність на об'єкт строгих структурних розрахунків. Важливим етапом є адаптація імовірнісних обчислювальних моделей до аналізу поведінки: сучасні вітчизняні розвідки [3] безпосередньо застосовують апарат математичного моделювання для розрахунку та керування поведінковими ризиками в умовах часткової спостережуваності, що концептуально перегукується з процесами прийняття рішень та принципом мінімізації помилки передбачення. Цей перехід від описової феноменології до строгої кількісної метризації системно закріплюється й на етапі академічної підготовки: як доводить О. Вавринів у своєму дослідженні [1], поглиблене вивчення дисципліни «Математичні методи у психології» є критично необхідним інструментом для переформатування мислення майбутніх спеціалістів від суто гуманітарного до аналітично-алгоритмічного.

Водночас, незважаючи на розроблений інструментарій обчислювальної психіатрії, поза увагою дослідників залишається математична формалізація процесу спрямованої уяви. Наукова новизна дослідження полягає в концептуальному зсуві: на відміну від відомих положень предиктивного кодування, байєсівського оновлення і теорії реконсолідації пам'яті, які розглядають загальні механізми когнітивної діяльності описово або переважно на нейробіологічному рівні, у цій статті вперше пропонується безпосередня математична формалізація процесу роботи зі спонтанним уявним образом. У такій системі координат психотерапевтичне втручання перестає бути простою сугестією, а перетворюється на цілеспрямоване конструювання керованої «помилки передбачення» з метою індукції реконсолідації пам'яті.

Мета статті полягає у математичній формалізації механізмів психотерапевтичної інтервенції за допомогою апарату байєсівського оновлення. Дослідження спрямоване на переведення суб'єктивних клінічних феноменів (зокрема роботи з образами та психологічного опору) у строгу математичну формалізацію.

Методологія дослідження. Досягнення поставленої мети потребувало інтеграції концептуального апарату когнітивної психології з інструментарієм теорії ймовірностей, математичної статистики та теорії управління складними системами. Основною методологічною парадигмою дослідження обрано підхід обчислювальної психіатрії, що дозволяє концептуалізувати когнітивні та емоційні стани як імовірнісні розподіли, схильні до математичної оптимізації.

Для опису механізму генерації уявних образів та оцінювання терапевтичної пластичності застосовано алгоритми байєсівського висновку. Цей апарат дозволяє змоделювати психіку суб'єкта як ієрархічну предиктивну систему, що безперервно мінімізує інформаційну невизначеність (вільну енергію) шляхом оновлення своїх генеративних моделей.

Формалізація психотерапевтичної динаміки здійснювалася за допомогою таких математичних та методологічних конструктів.

1. Ймовірнісне моделювання станів – опис поточного психологічного стану пацієнта (його очікувань та схем) формалізовано через поняття апріорної ймовірності (*Prior*). Стан пацієнта розглядається не як детермінована величина, а як нормальний (гаусівський) розподіл із певним математичним очікуванням та дисперсією (низький рівень якої відображає високий ступінь психологічної впевненості у своїх очікуваннях).

2. Обчислення помилки передбачення – терапевтичне втручання (сугестія або введення нового елемента в уявний образ) математично описано як зовнішній сенсорний сигнал – доказ (*Evidence*). Розбіжність між *Evidence* та *Prior* змодельована як ключовий векторний показник, що ініціює зміни в системі.

3. Математична операціоналізація психологічного опору – для квантифікації абстрактного феномену «опору змінам» коефіцієнт ваги точності використовується як його математичний аналог у рівняннях оновлення. Це дозволило концептуалізувати описову категорію готовності клієнта до змін через числовий множник у межах [0; 1].

4. Моделювання реконсолідації пам'яті – трансформація травматичного досвіду в результаті терапії концептуалізована як зсув імовірнісного розподілу – перехід системи до апостеріорного стану (*Posterior*) у рамках байєсівської моделі оновлення.

Загальний дизайн дослідження має теоретико-методологічний характер і є першим етапом розробки комплексної архітектури автоматизованого відстеження терапевтичної динаміки. У подальших етапах дослідження запропонована модель може бути доповнена методами кількісної декомпозиції складного уявного образу на вектор окремих параметрів для емпіричної перевірки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того щоб математично формалізувати психотерапевтичний процес, необхідно відмовитися від сприйняття образів клієнта як метафор. Образ, що виникає в уяві, в межах запропонованої евристики, може бути інтерпретовано як результат байєсівського обчислення, що описує, як психіка клієнта проєктує свій внутрішній стан на безпечний уявний простір.

1. Модель генеративного сприйняття (апріорний стан).

Будь-який досвід, з яким клієнт приходить на сесію, спирається на його глибинні переконання (схеми). Математично цей внутрішній стан до початку терапевтичного втручання описується як апріорне очікування – *Prior*.

Позначимо поточний стан клієнта на початку сесії як S_t. Відповідно до теорії ймовірностей, S_t не є статичною точкою, а являє собою нормальний (гаусівський) розподіл:

$$S\_t \sim N(\mu\_Prior, \sigma\_Prior\text{^}2).$$

Для психотерапевта ці два математичні параметри мають чіткий клінічний зміст, а саме: математичне очікування (μ_Prior) – це базова установка клієнта. Наприклад, очікування небезпеки, покинутості або, навпаки, безпеки. У межах моделі μ_Prior дозволяє змоделювати базову установку, яка визначає, чому один клієнт уявляє сонячний луг, а інший – випалену землю; дисперсія ($\sigma\_Prior\text{^}2$) відображає ступінь внутрішньої невизначеності. У межах запропонованої евристики низька дисперсія може інтерпретуватися як висока впевненість системи у власному прогнозі, що феноменологічно відповідає підвищеній ригідності переконання.

2. Математика інтервенції (генерація помилки передбачення).

Процес терапії розпочинається тоді, коли спеціаліст здійснює інтервенцію. У роботі з образами це може бути пропозиція: «Уявіть, що біля вашого будинку з'явився міцний паркан» або «Знайдіть джерело води». Математично терапевт вводить у систему новий сенсорний сигнал – доказ (*Evidence*), який ми позначимо як V_{in}.

Оскільки цей ресурсний образ суперечить тривожному очікуванню клієнта, у межах моделі фіксується математична розбіжність – помилка передбачення (*PE*):

$$PE = V\_in - S\_t. \quad (1)$$

PE дозволяє змоделювати нестикування досвіду, що концептуально відповідає головній умові для запуску нейропластичності У межах запропонованої моделі відсутність помилки передбачення (*PE* = 0) не створює підстав для оновлення відповідного модельного параметра. Система просто підтверджує свої старі правила. Згідно з моделлю, трансформація припускає наявність помилки.

3. Вага точності (π) як математичний аналог опору.

Сама по собі наявність помилки (*PE*) не гарантує зцілення. Когнітивна система клієнта функціонально «вирішує» оновити картину світу чи відкинути пропозицію. Цей процес регулюється параметром ваги точності $\pi \in [0; 1]$. У нашій моделі π виконує функцію коефіцієнта навчання, який у межах запропонованої концептуально-евристичної моделі використовується як математичний аналог готовності клієнта до змін. Тотальний опір моделюється як $\pi \to 0$. Клієнт каже: «Мій уявний паркан одразу впав» або «Вода зникла». Інформація ігнорується, помилка передбачення пригнічується. Терапевтична пластичність моделюється як $\pi \to 1$. Клієнт приймає ресурс: «Так, паркан стоїть надійно, я відчуваю спокій».

Отже, завдання терапевта зводиться не просто до генерування образів, а до створення умов (через емпатію та контейнування), за яких математичний параметр π наближається до одиниці.

4. Спрощена математична модель оновлення стану на основі помилки передбачення.

Коли клієнт приймає інтервенцію з достатньою вагою точності, відбувається оновлення стану за байєсівським принципом. Апріорна модель (*Prior*) перераховується з урахуванням нових даних (*Evidence*), формуючи оновлений стан – апостеріорну ймовірність (*Posterior*).

У дискретному часі процес терапевтичної трансформації на кроці *t*+1 може бути наближено описаний спрощеним лінійним рівнянням:

$$S\_(t+1) = S\_t + \pi \cdot PE. \quad (2)$$

Підставивши значення помилки передбачення (1) в (2), отримуємо розгорнуту формулу:

$$S\_(t+1) = S\_t + \pi \cdot (V\_in - S\_t\,). \quad (3)$$

Що ця формула пояснює психологу?

1. Новий стан клієнта $S\_(t+1)$ залежить від його попереднього травматичного стану S_t.

2. Зміна стану відбувається виключно через додавання зміни ($\pi \cdot PE$).

3. Якщо клієнт у глухому опорі ($\pi = 0$), рівняння зводиться до $S\_(t+1) = S\_t$. Реконсолідації не відбулося; стан лишився незмінним.

4. Якщо клієнт повністю довіряє процесу ($\pi = 1$), рівняння набуває вигляду $S\_(t+1) = V\_in$. У межах спрощеної моделі оновлений стан наближається до значення нового стимулу під впливом безпечного терапевтичного досвіду.

Ця математична закономірність дозволяє змоделювати психологічну реконсолідацію пам'яті як процес зсуву математичного очікування ймовірнісного розподілу, що безпосередньо керується рівнем довіри до нового ресурсного стимулу.

Запропонована математична формалізація роботи з образами, що виникають в уяві, демонструє переваги над класичними феноменологічними підходами, оскільки в межах запропонованої евристики вона окреслює шлях до подолання проблеми принципової складності кількісної операціоналізації терапевтичної динаміки та опору. У межах цієї моделі дії терапевта інтерпретуються як конструювання керованої помилки передбачення (*PE*) задля запуску байєсівського оновлення генеративної моделі клієнта.

Водночас впровадження такого математичного апарату вимагає критичного осмислення його меж. У науковій спільноті триває гостра дискусія щодо буквального трактування нейробіологічних процесів через призму статистичної оптимізації [4; 11].

Зокрема, М. Мангалам [11] у своїй праці справедливо вказує на «міфологізацію» байєсівського мозку, наголошуючи, що біологічні нейронні мережі навряд чи здатні здійснювати безпомилкові інтегральні обчислення апостеріорних ймовірностей у режимі реального часу.

У контексті нашого дослідження ця критика є абсолютно валідною. Ми наголошуємо, що запропонована формула (3) є не детермінованим алгоритмом роботи нейронів, а математичною евристикою – потужним концептуальним фреймворком. Ця евристика ідеально описує макродинаміку терапевтичної сесії: чому занадто радикальні інтервенції відкидаються системою, і чому довіра до нового досвіду (параметр π) є критичною для реконсолідації.

Головним обмеженням запропонованої моделі на даному етапі залишається проблема вимірювання. Значення S_t (апріорний стан) та V_in (інтервенція) визначаються шляхом експертного експрес-оцінювання психотерапевта. Для повноцінної алгоритмізації цього процесу необхідний перехід від інтуїтивного оцінювання до строгих векторних метрик, де кожен елемент уявного образу розкладатиметься на незалежні змінні з відповідними ваговими коефіцієнтами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У проведеному дослідженні теоретично обґрунтовано необхідність та концептуальну можливість переходу психотерапевтичної практики від описової феноменології до строгої кількісної метризації. На основі глибоко проаналізованої парадигми «предиктивного мозку» та сучасного інструментарію обчислювальної психіатрії, емоційні й когнітивні стани суб'єкта концептуалізовано як імовірнісні розподіли, що підлягають математичній оптимізації.

Запропоновано математичну формалізацію терапевтичних інтервенцій, яка змінює погляд на процеси спрямованої уяви. Обґрунтовано доцільність розгляду уявного образу як генеративної проєкції – апріорного очікування, тоді як саме психотерапевтичне втручання виступає в ролі зовнішнього доказу, що генерує керовану «помилку передбачення».

Запропоновано підхід, за якого динаміка психологічної реконсолідації пам'яті може бути алгоритмізована через спрощену математичну модель оновлення на основі помилки передбачення, завдяки чому абстрактна категорія «психологічного опору» успішно операціоналізована шляхом використання коефіцієнта ваги точності π як її математичного аналога. У межах моделі це припускає, що зміна стану клієнта (зсув математичного очікування ймовірнісного розподілу) може розглядатися як процес, що керується рівнем його довіри до нового ресурсного стимулу.

Водночас у дослідженні критично осмислено межі застосування розробленого апарату – запропонована математична модель на даному етапі виступає як потужна концептуальна евристика, що описує макродинаміку терапевтичної сесії, а не як детермінований алгоритм роботи біологічних нейронів.

Отримані результати мають виключно теоретико-модельний характер і є першим концептуальним кроком, що передує майбутній емпіричній перевірці ефективності запропонованого підходу. Перспективи подальших розвідок полягають у розв'язанні проблеми кількісної операціоналізації та переході від експертного оцінювання до розробки строгих векторних метрик для відстеження динаміки.

Список використаних джерел

1. Вавринів О. С. Формування критичного мислення майбутніх психологів шляхом вивчення дисципліни «математичні методи у психології». *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2023. Вип. 1. С. 13–17. DOI: https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-2

2. Калита А. А., Клименюк О. В. Методологія моделювання когнітивних процесів мислемовлення і миследій людини. *Studia Philologica*. 2019. Вип. 12. С. 13–29. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2425.2019.12.2

3. Чабан О., Гладун В. Математичне моделювання керування поведінковими ризиками в умовах часткової спостережуваності. *Фізико-математичне моделювання та інформаційні технології*. 2026. Вип. 42. С. 50–57. DOI: https://doi.org/10.15407/fmmit2026.42.050

4. Alotaibi A. S. Predictive coding in psychopathology: mechanistic model or metaphorical re-description? *Frontiers in Human Neuroscience*. 2026. Vol. 19. Art. 1743028. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1743028

5. Badcock P. B., Davey C. G. Active inference in psychology and psychiatry: progress to date? *Entropy*. 2024. Vol. 26, No. 10. Art. 833. DOI: https://doi.org/10.3390/e26100833

6. Castro Martínez J. C., Santamaría-García H. Understanding mental health through computers: An introduction to computational psychiatry. *Frontiers in Psychiatry*. 2023. Vol. 14. Art. 1092471. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1092471

7. Chamberlin D. E. The active inference model of coherence therapy. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2023. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.955558

8. Di Lernia D., Serino S., Cipresso P., Riva G. Mental health meets computational neuroscience: A predictive Bayesian account of the relationship between interoception and multisensory bodily illusions in anorexia nervosa. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2023. Vol. 23, No. 4. Art. 100383. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2023.100383

9. Dome L., Hezemans F. H., Kadri K., Wagner B. J., Webb A., Hauser T. U. cpm: a python library for theory-driven modelling in computational psychiatry. *PsyArXiv*. 2025. DOI: https://doi.org/10.31234/osf.io/6jc3t_v1

10. Friston K. Computational psychiatry: from synapses to sentience. *Molecular Psychiatry*. 2022. Vol. 28. P. 256–268. DOI: https://doi.org/10.1038/s41380-022-01743-z

11. Mangalam M. The myth of the Bayesian brain. *European Journal of Applied Physiology*. 2025. Vol. 125. P. 2643–2677. DOI: https://doi.org/10.1007/s00421-025-05855-6

12. McGovern H. T., De Foe A., Biddell H., Leptourgos P., Corlett P. R., Bandara K., Hutchinson B. T. Learned uncertainty: The free energy principle in anxiety. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 943785. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.943785

13. Parr T., Pezzulo G., Friston K. J. Active inference: the free energy principle in mind, brain, and behavior. The MIT Press, 2022. DOI: https://doi.org/10.7551/mitpress/12441.001.0001

14. Pio-Lopez L., Kuchling F., Tung A., Pezzulo G., Levin M. Active inference, morphogenesis, and computational psychiatry. *Frontiers in Computational Neuroscience*. 2022. Vol. 16. Art. 988977. DOI: https://doi.org/10.3389/fncom.2022.988977

15. Putica A., Agathos J. Reconceptualizing complex posttraumatic stress disorder: A predictive processing framework for mechanisms and intervention. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2024. Vol. 164. Art. 105836. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105836

16. Rhoads S. A., Gu X., Barnby J. M. Advancing computational psychiatry through a social lens. *Nature Mental Health*. 2024. Vol. 2. P. 1268–1270. DOI: https://doi.org/10.1038/s44220-024-00343-w

17. Shaw A. D., Sumner R. L., Berndt L. C. S. Predictive coding and neurocomputational psychiatry: a mechanistic framework for understanding mental disorders. *Frontiers in Psychiatry*. 2026. Vol. 16. Art. 1713833. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1713833

18. Wozniak M. How to grow a self: development of self-representation in the Bayesian brain. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2024. Vol. 18. Art. 1441931. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1441931

19. Zhang Z., Xu F. An Overview of the free energy principle and related research. *Neural Computation*. 2024. Vol. 36, No. 5. P. 963–1021. DOI: https://doi.org/10.1162/neco_a_01642

References

1. Vavryniv, O. S. (2023). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh psykholohiv shliakhom vyvchennia dystsypliny "matematychni metody u psykholohii" [Formation of critical thinking of future psychologists through the study of the discipline "mathematical methods in psychology"]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series*, *1*, 13–17. https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-2 [in Ukrainian].

2. Kalyta, A. A., & Klymeniuk, O. V. (2019). Metodolohiia modeliuvannia kohnityvnykh protsesiv myslemovlennia i mysledii liudyny [Methodology of modeling cognitive processes of human thought-speech and thought-actions]. *Studia Philologica*, *12*, 13–29. https://doi.org/10.28925/2311-2425.2019.12.2 [in Ukrainian].

3. Chaban, O., & Hladun, V. (2026). Matematychne modeliuvannia keruvannia povedinkovymy ryzykamy v umovakh chastkovoi sposterezhuvanosti [Mathematical modeling of behavioral risk management under conditions of partial observability]. *Fizyko-matematychne modeliuvannia ta informatsiini tekhnolohii – Physical and mathematical modeling and information technologies*, *42*, 50–57. https://doi.org/10.15407/fmmit2026.42.050 [in Ukrainian].

4. Alotaibi, A. S. (2026). Predictive coding in psychopathology: mechanistic model or metaphorical re-description? *Frontiers in Human Neuroscience*, 19:1743028. https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1743028 [in English].

5. Badcock, P. B., & Davey, C. G. (2024). Active inference in psychology and psychiatry: progress to date? *Entropy*, *26*(10), 833. https://doi.org/10.3390/e26100833 [in English].

6. Castro Martínez, J. C. & Santamaría-García, H. (2023). Understanding mental health through computers: An introduction to computational psychiatry. *Frontiers in Psychiatry*? 14:1092471. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1092471 [in English].

7. Chamberlin, D. E. (2023). The active inference model of coherence therapy. *Frontiers in Human Neuroscience*. https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.955558 [in English].

8. Di Lernia, D., Serino, S., Cipresso, P., & Riva, G. (2023). Mental health meets computational neuroscience: A predictive Bayesian account of the relationship between interoception and multisensory bodily illusions in anorexia nervosa. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *23*(4), 100383. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2023.100383 [in English].

9. Dome, L., Hezemans, F. H., Kadri, K., Wagner, B. J., Webb, A., & Hauser, T. U. (2025). cpm: a python library for theory-driven modelling in computational psychiatry. *PsyArXiv*. https://doi.org/10.31234/osf.io/6jc3t_v1 [in English].

10. Friston, K. (2022). Computational psychiatry: from synapses to sentience. *Molecular Psychiatry*, *28*, 256–268 https://doi.org/10.1038/s41380-022-01743-z [in English].

11. Mangalam, M. (2025). The myth of the Bayesian brain. *European Journal of Applied Physiology*, 125, 2643–2677. https://doi.org/10.1007/s00421-025-05855-6 [in English].

12. McGovern, H. T., De Foe, A., Biddell, H., Leptourgos, P., Corlett, P. R., Bandara, K., & Hutchinson, B. T. (2022). Learned uncertainty: The free energy principle in anxiety. *Frontiers in Psychology*. 13:943785. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.943785 [in English].

13. Parr, T., Pezzulo, G., & Friston, K. J. (2022). Active inference: the free energy principle in mind, brain, and behavior. *The MIT Press*. https://doi.org/10.7551/mitpress/12441.001.0001 [in English].

14. Pio-Lopez, L., Kuchling, F., Tung, A., Pezzulo, G., & Levin, M. (2022). Active inference, morphogenesis, and computational psychiatry. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 16:988977. https://doi.org/10.3389/fncom.2022.988977 [in English].

15. Putica, A., & Agathos, J. (2024). Reconceptualizing complex posttraumatic stress disorder: A predictive processing framework for mechanisms and intervention. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*,164, 105836. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105836 [in English].

16. Rhoads, S. A., Gu, X. & Barnby, J. M. (2024). Advancing computational psychiatry through a social lens. *Nature Mental Health*, *2*, 1268–1270. https://doi.org/10.1038/s44220-024-00343-w [in English].

17. Shaw, A. D., Sumner, R. L. and Berndt, L. C. S. (2026). Predictive coding and neurocomputational psychiatry: a mechanistic framework for understanding mental disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 16:1713833. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1713833 [in English].

18. Wozniak, M. (2024). How to grow a self: development of self-representation in the Bayesian brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18:1441931. https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1441931 [in English].

19. Zhang, Z., & Xu, F. (2024). An Overview of the free energy principle and related research. *Neural Computation*, *36*(5), 963–1021. https://doi.org/10.1162/neco_a_01642 [in English].

Chernenko V.
PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
Department of Management and Information Technology
Communal Institution of Higher Education "Kremenchuk Humanitarian and Technological Academy" of the Poltava Regional Council
chernenko.v@pu.org.ua
https://orcid.org/0000-0002-2728-6876

Bratik O.
Practical Psychologist
aleksandr.bratik@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-8324-7804

MATHEMATICAL FORMALIZATION OF THERAPEUTIC INTERVENTIONS

Relevance of the study. Reliance on subjective interpretation in guided imagery psychotherapy limits the quantitative modeling of clinical processes. Given the development of computational psychiatry andвторых the "predictive brain" paradigm, there is an urgent need to translate abstract qualitative concepts into precise mathematical structures.

Main objective of the study. The primary objective of this study is to mathematically formalize psychotherapeutic intervention mechanisms using a conceptual and heuristic model based on Bayesian updating to transfer subjective clinical phenomena into strict statistical frameworks.

Methodology. The research integrates the conceptual apparatus of cognitive psychology with the tools of probability theory and mathematical statistics. The patient's current state is formalized not as a deterministic value, but as a probabilistic normal (Gaussian) distribution with a corresponding expected value and variance. This formulation enables the theoretical modeling of mental states and their dynamic tracking.

Results and conclusions. The study defines the guided therapeutic image as a generative projection – a Bayesian prediction balancing internal uncertainty. The conceptual and heuristic model conceptualizes psychotherapeutic intervention as Bayesian belief updating driven by sensory evidence, constructing a controlled "prediction error." Experience transformation is modeled via the Bayesian updating equation, where "psychological resistance" is parameterized as a numerical multiplier. Theoretically, the shift in probability distribution within the model can reflect the level of trust in movement toward a new stimulus. The results obtained are strictly of a theoretical-model nature, preceding future empirical testing.

Significance. The proposed model operates as a conceptual heuristic describing session macrodynamics, establishing a theoretical foundation for shifting psychotherapy from qualitative analysis to prospective quantitative modeling. It establishes a basis for vector metrics to decompose complex imagery, providing a framework for the future operationalization of therapeutic dynamics.

Keywords: *Bayesian updating, predictive brain, prediction error, memory reconsolidation, psychological resistance, guided imagery.*

Отримано редколегією / Received: 20.08.2026
Прорецензовано / Revised: 31.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 159.9:616.895.4
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-325-336

Чистовська Ю. Ю.
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
j.chystovska@ukr.net
https://orcid.org/0000-0001-7817-1967

Шавровська Н. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
shavrovska.natalia@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1302-7168

Вертипорох К. С.
викладач кафедри психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
psy.delikatna@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-8928-5819

Гвоздь М. С.
викладач кафедри психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
gvozdmarina6@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-1368-1991

РАННІ ПСИХОЛОГІЧНІ МАРКЕРИ РИЗИКУ РОЗВИТКУ ДЕПРЕСИВНИХ РОЗЛАДІВ У МОЛОДИХ ДОРОСЛИХ: КОНСУЛЬТАТИВНО-ПРЕВЕНТИВНИЙ ПІДХІД

У статті обґрунтовано актуальність раннього виявлення психологічних маркерів ризику розвитку депресивних розладів у молодих дорослих як важливого напряму сучасної психології психічного здоров'я. На основі теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень визначено основні блоки психологічної вразливості, що охоплюють когнітивні, емоційно-регуляторні, особистісні, поведінкові та міжособистісні маркери ризику. Запропоновано авторську систематизацію ранніх психологічних маркерів та консультативно-превентивний підхід до їх комплексного психологічного оцінювання. Обґрунтовано доцільність індивідуалізації психологічного консультування відповідно до структури виявленої психологічної вразливості. Визначено перспективність використання запропонованого підходу для ранньої психологічної профілактики депресивних розладів та вдосконалення практики психологічного консультування молодих дорослих.
Ключові слова: депресивні розлади, молоді дорослі, ранні психологічні маркери, психологічна вразливість, консультативно-превентивний підхід, психологічне консультування, психологічна профілактика, психічне здоров'я.

Постановка проблеми. У сучасних умовах збереження психічного здоров'я молодих дорослих є одним із пріоритетних напрямів психологічної науки та практики у зв'язку зі зростанням поширеності депресивних розладів, які негативно впливають на психологічне благополуччя, соціальне функціонування, професійну реалізацію та якість життя особистості. Період молодої дорослості характеризується інтенсивними особистісними, професійними й соціальними змінами, необхідністю адаптації до нових життєвих ролей, прийняттям відповідальних рішень і підвищеним психоемоційним навантаженням, що сприяє формуванню психологічної вразливості.

У сучасних дослідженнях дедалі більше уваги приділяється не лише клінічним проявам депресивних розладів, а й психологічним змінам, які передують їх розвитку

та можуть бути виявлені ще на доклінічному етапі. Виявлення таких ранніх психологічних маркерів створює передумови для своєчасного психологічного консультування, індивідуалізації профілактичних заходів і запобігання розвитку більш вираженої депресивної симптоматики.

Попри значну кількість досліджень, присвячених окремим чинникам ризику депресивних розладів, питання їх комплексної систематизації саме як ранніх психологічних маркерів у молодих дорослих та інтеграції в єдиний консультативно-превентивний підхід залишаються недостатньо розробленими. Це зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування системи таких маркерів і визначення можливостей їх практичного використання у психологічному консультуванні для своєчасного виявлення осіб із підвищеною психологічною вразливістю та підвищення ефективності психологічної профілактики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема раннього виявлення психологічних маркерів ризику розвитку депресивних розладів останніми роками посідає одне з провідних місць у сучасних дослідженнях психології психічного здоров'я, клінічної психології, психологічного консультування та психопрофілактики. Сучасні наукові праці зосереджені на визначенні психологічних і контекстуальних чинників розвитку депресивної симптоматики, виявленні ранніх проявів психологічної вразливості, дослідженні механізмів емоційної регуляції та розробленні ефективних консультативно-превентивних підходів.

Важливий напрям сучасних досліджень пов'язаний із визначенням психологічних і соціальних чинників ризику розвитку депресивних розладів у молодих людей. Так, C. Vazquez Alvarez, L. Mirza, J. Das-Munshi та T. K. Oswald [16] доводять визначальну роль соціальної підтримки й міжособистісних зв'язків у профілактиці депресії, тоді як G. A. Pedersen із співавторами [11] на основі систематичного огляду та метааналізу узагальнили широкий спектр психологічних і контекстуальних чинників, які підвищують ризик виникнення першого епізоду депресії у молодих людей.

Окремий напрям досліджень присвячено аналізу психологічної вразливості особистості. І. Данилюк, В. Предко та А. Кислинська [18] обґрунтовують взаємозв'язок життєстійкості та самооцінки як чинників психологічної адаптації у складних життєвих ситуаціях. Водночас E. R. Watkins та H. Roberts [17] розглядають румінацію як один із ключових когнітивних механізмів підтримання депресивної симптоматики, а Т. Іванова та О. Ашихмин [19] підкреслюють значення емоційної регуляції й адаптивних копінг-стратегій у збереженні психічного здоров'я молоді.

Значна кількість сучасних досліджень присвячена окремим психологічним маркерам ризику розвитку депресивних розладів. M. M. Smith, S. B. Sherry, P. L. Hewitt та G. L. Flett [14] доводять роль дезадаптивного перфекціонізму як одного з факторів психологічної вразливості. R. Mirchandaney, L. D. Asarnow та K. A. Kaplan [6] аналізують взаємозв'язок порушень сну з розвитком депресії, тоді як M. Pearce та співавтори [10] підтверджують профілактичне значення фізичної активності щодо зниження ризику депресивних розладів. Теоретичні засади вивчення румінації та її ролі у розвитку депресивної симптоматики узагальнюють S. Lyubomirsky, K. Layous, J. Chancellor та S. K. Nelson [5].

Особливого розвитку останніми роками набули дослідження, присвячені емоційній регуляції як одному з провідних трансдіагностичних механізмів психічних розладів. A. Clamor, T. M. Lincoln та L. Schulze [10], M. S. Chen із співавторами [1], M. E. Sloan із співавторами [13], M. F. Reents із співавторами [12] і A. Patrichi із співавторами [9] на основі систематичних оглядів і метааналізів показали, що порушення емоційної регуляції, труднощі керування емоційними станами та переживання самотності суттєво підвищують психологічну вразливість і ризик розвитку депресивної симптоматики незалежно від культурних та клінічних особливостей вибірок.

Окремий напрям сучасних досліджень присвячений оцінюванню ефективності психологічних втручань, спрямованих на ранню профілактику депресивних розладів. E. Jia із співавторами [3] підтверджують ефективність цифрових програм поведінкової активації, M. Parlak із співавторами [8] узагальнюють результати застосування

короткотривалих психологічних інтервенцій для молоді, L. Theron із співавторами [15] аналізують чинники психологічної резильєнтності, а O. Kyhtuik [4] висвітлює можливості позитивної психотерапії у психологічному супроводі емоційного благополуччя.

Сучасні концепції психічного здоров'я дедалі більше орієнтуються на ранню профілактику депресивних розладів. O. I. Okereke [7] обґрунтовує необхідність переходу від переважно лікувальної моделі до систем раннього виявлення психологічної вразливості та своєчасного превентивного втручання, що відповідає сучасним тенденціям розвитку психології психічного здоров'я.

Отже, сучасні дослідження достатньо ґрунтовно висвітлюють окремі психологічні чинники ризику розвитку депресивних розладів, зокрема когнітивні, емоційно-регуляторні, особистісні, поведінкові та соціально-психологічні аспекти, а також ефективність окремих профілактичних психологічних втручань. Водночас недостатньо уваги приділено комплексній систематизації ранніх психологічних маркерів ризику розвитку депресивних розладів саме у молодих дорослих та їх інтеграції в єдиний консультативно-превентивний підхід до психологічного оцінювання і ранньої профілактики. Саме необхідність теоретичного узагальнення сучасних наукових даних, систематизації ранніх психологічних маркерів і обґрунтування консультативно-превентивного підходу зумовила вибір теми цього дослідження.

Мета статті – обґрунтувати систему ранніх психологічних маркерів ризику розвитку депресивних розладів у молодих дорослих, здійснити їх систематизацію та розробити консультативно-превентивний підхід до раннього виявлення осіб із підвищеною психологічною вразливістю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молода дорослість розглядається як один із найбільш відповідальних етапів життєвого становлення особистості, коли інтенсивний особистісний розвиток поєднується зі зростанням вимог до психологічної адаптації. Саме в цей період відбувається професійне самовизначення, формується система життєвих цінностей, вибудовуються стійкі міжособистісні взаємини, набувається фінансова й соціальна самостійність. Одночасно з розширенням можливостей зростає рівень відповідальності за власні рішення, що потребує сформованих механізмів саморегуляції, емоційної стійкості та здатності конструктивно долати життєві труднощі. Водночас ці психологічні ресурси ще не завжди є достатньо розвиненими, що робить процес адаптації до нових умов нерівномірним і нерідко супроводжується значним психоемоційним напруженням.

Особливість молодої дорослості полягає в тому, що більшість життєвих змін відбуваються одночасно. Зміна освітнього або професійного середовища, працевлаштування, економічна самостійність, необхідність побудови близьких стосунків, прийняття довгострокових життєвих рішень та адаптація до нових соціальних ролей створюють комплекс стресогенних чинників, які можуть взаємно посилювати свій вплив. Результати сучасних досліджень свідчать, що рання дорослість характеризується поєднанням соціальних, освітніх, економічних, когнітивних та психологічних змін, сукупна дія яких підвищує ризик виникнення психоемоційних труднощів. Особливого значення набувають переживання самотності, порушення соціальних зв'язків, міжособистісні конфлікти, академічне та професійне навантаження, фінансова нестабільність і невизначеність майбутнього, які розглядаються як вагомі чинники ризику розвитку депресивної симптоматики [16, с. 550]. Водночас систематичний аналіз досліджень показує, що сукупність психологічних і контекстуальних чинників істотно підвищує ймовірність виникнення першого епізоду депресії у молодих людей, особливо за наявності інших психічних труднощів на початковому етапі спостереження [11, с. 9].

Однак психологічна вразливість молодих дорослих визначається не стільки наявністю стресових подій, скільки особливостями їх психологічного переживання та наявністю внутрішніх і зовнішніх ресурсів для їх подолання [18, с. 63]. За однакових життєвих обставин одні особистості успішно адаптуються до нових умов, тоді як в інших формується стійке психоемоційне напруження, яке поступово може трансформуватися у депресивні прояви [11, с. 5]. Сучасні дослідження демонструють, що найбільшої уваги потребують молоді дорослі, які переживають самотність, дефіцит

соціальної підтримки, труднощі міжособистісної взаємодії, мають низьку життєстійкість, занижену самооцінку або вже демонструють інші прояви психологічної дезадаптації [18, с. 66]. Саме поєднання окреслених чинників суттєво підвищує ймовірність розвитку першого епізоду депресивного розладу.

Психологічна вразливість молодих дорослих формується поступово через накопичення когнітивних, емоційних, особистісних, поведінкових і соціально-психологічних змін, які ще не досягають рівня клінічно вираженого депресивного розладу. На цьому етапі знижується ефективність саморегуляції, погіршується якість міжособистісної взаємодії, посилюється негативне ставлення до себе та власних перспектив, що поступово призводить до виснаження адаптаційних ресурсів особистості. Саме тому своєчасне виявлення таких змін набуває особливого значення для ранньої профілактики депресивних розладів і визначає необхідність їх системного теоретичного аналізу.

Сучасні уявлення про механізми розвитку депресивних розладів ґрунтуються на положенні, що клінічно вираженій симптоматиці передує поступове формування системи взаємопов'язаних психологічних змін. Вони не є самостійними діагностичними критеріями, проте за умови тривалого збереження, взаємного посилення та негативного впливу на повсякденне функціонування можуть розглядатися як ранні психологічні маркери підвищеного ризику розвитку депресивних розладів.

Одними з перших проявів психологічної вразливості виступають когнітивні зміни, що проявляються схильністю до домінування негативних автоматичних думок, песимістичним прогнозуванням майбутнього, самокритичністю та когнітивною ригідністю. Особливу роль у підтриманні такого когнітивного стилю відіграє румінація, яка перешкоджає конструктивному опрацюванню стресових подій, підтримує негативний емоційний стан і знижує ефективність вирішення життєвих проблем [4]. Прогностичну цінність когнітивних маркерів визначає те, що вони формуються на ранніх етапах психологічної дезадаптації та здатні підтримувати інші прояви психологічної вразливості. Домінування негативного стилю мислення сприяє посиленню емоційного дистресу, зниженню мотивації до активної поведінки та формуванню стійких дисфункційних переконань, унаслідок чого когнітивні зміни розглядаються як один із центральних механізмів розвитку депресивної симптоматики.

Поглиблення когнітивних змін супроводжується порушенням емоційної сфери. Для осіб із підвищеним ризиком розвитку депресивних розладів характерними є переважання негативного афекту, ослаблення позитивного емоційного реагування, труднощі регуляції емоцій та зниження здатності до швидкого психологічного відновлення після стресових подій. Саме недостатня ефективність емоційної регуляції розглядається як один із чинників формування стійкої психологічної дезадаптації [19]. На відміну від ситуативних емоційних реакцій, стійкі труднощі емоційної регуляції характеризуються тривалим збереженням негативного афекту та недостатньою здатністю до психологічного відновлення після стресових подій. Саме ця стійкість робить емоційно-регуляторні порушення одним із найбільш інформативних ранніх предикторів формування депресивних розладів.

Водночас когнітивні й емоційні прояви тісно пов'язані з особистісними особливостями. Підвищений ризик розвитку депресивної симптоматики асоціюється з низькою самооцінкою, недостатньою життєстійкістю, вираженою самокритичністю, психологічною негнучкістю та дезадаптивним перфекціонізмом. Особливо несприятливим чинником вважається перфекціоністська занепокоєність, за якої власна цінність людини надмірно залежить від безпомилковості результатів діяльності та схвалення оточення [14]. На відміну від ситуативних психологічних реакцій, особистісні характеристики мають відносно стабільний характер і визначають індивідуальну чутливість до впливу стресогенних чинників. Саме тому вони розглядаються як чинники, що не лише супроводжують психологічну вразливість, а й створюють підґрунтя для її тривалого збереження.

Зазначені психологічні зміни поступово відображаються у поведінці особистості. Найхарактернішими проявами є звуження повсякденної активності, уникнення складних або емоційно значущих ситуацій, порушення режиму сну та зниження рівня

фізичної активності. Сучасні дослідження розглядають порушення сну як один із найбільш ранніх і потенційно модифікованих індикаторів психологічної дезадаптації [6], тоді як недостатня фізична активність пов'язується зі зростанням ризику формування депресивної симптоматики [10].

Поведінкові зміни мають особливе практичне значення, оскільки саме вони є найбільш доступними для психологічного спостереження під час консультативної роботи. Зниження активності, уникнення та порушення режиму сну нерідко виникають раніше, ніж формується клінічно виражена депресивна симптоматика, що підвищує їх цінність як ранніх індикаторів психологічної дезадаптації.

Завершальною складовою системи ранніх психологічних маркерів виступають соціально-психологічні прояви. Насамперед ідеться про переживання самотності, дефіцит емоційної підтримки, погіршення якості міжособистісних взаємин, соціальне відсторонення та труднощі звернення по психологічну допомогу. Сукупність цих чинників обмежує можливості особистості отримувати необхідні ресурси соціальної підтримки, що підвищує її психологічну вразливість і створює додаткові передумови для розвитку депресивної симптоматики [11; 16]. Тому значущість міжособистісних маркерів визначається тим, що дефіцит соціальної підтримки не лише підвищує ризик розвитку депресивної симптоматики, а й послаблює можливості психологічного відновлення. Саме тому оцінювання якості соціальних взаємин є важливою складовою раннього психологічного скринінгу.

Отже, результати сучасних досліджень дають підстави розглядати ранні психологічні маркери ризику розвитку депресивних розладів як цілісну систему взаємопов'язаних когнітивних, емоційних, особистісних, поведінкових та соціально-психологічних змін. Важливим є те, що жоден із зазначених маркерів окремо не визначає розвиток депресивного розладу. Прогностичного значення вони набувають лише у взаємозв'язку, коли їх поєднання, стійкість і негативний вплив на психологічне функціонування свідчать про виснаження адаптаційних ресурсів особистості. Саме інтегративне розуміння системи ранніх психологічних маркерів становить теоретичну основу консультативно-превентивного підходу до раннього виявлення осіб групи ризику.

На основі теоретичного узагальнення результатів сучасних досліджень запропоновано авторську систематизацію ранніх психологічних маркерів ризику розвитку депресивних розладів у молодих дорослих. Систематизація охоплює п'ять взаємопов'язаних блоків: когнітивний, емоційно-регуляторний, особистісний, поведінковий і міжособистісний. Виділення зазначених блоків дає змогу впорядкувати різнорідні прояви психологічної вразливості та розглядати їх як цілісний комплекс ранніх змін, що можуть передувати формуванню вираженої депресивної симптоматики (табл. 1).

Таблиця 1

Систематизація ранніх психологічних маркерів ризику розвитку депресивних розладів у молодих дорослих

Блок психологічної вразливості	Маркери ризику	Психологічний зміст	Типові прояви
1	2	3	4
Когнітивний	Повторюване негативне мислення; негативні автоматичні думки; песимістичне прогнозування; надмірна самокритичність; фіксація на помилках і невдачах; когнітивна ригідність	Формування стійкого негативного способу сприйняття себе, життєвих подій і майбутнього, який ускладнює конструктивне переосмислення проблемних ситуацій	Тривале обмірковування неприємних подій; знецінення власних успіхів; перебільшення наслідків помилок; труднощі прийняття рішень; очікування несприятливого розвитку подій

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
Емоційно-регуляторний	Переважання негативних переживань; зниження позитивного емоційного відгуку; емоційна нестійкість; труднощі усвідомлення, прийняття та регулювання емоцій; емоційне уникнення; уповільнене відновлення після стресу	Зниження здатності людини розпізнавати, приймати, виражати та регулювати власні емоційні стани, унаслідок чого негативні переживання стають більш інтенсивними і тривалими	Дратівливість; емоційне виснаження; внутрішнє напруження; часті зміни настрою; зниження здатності відчувати задоволення; уникнення розмов про власні переживання
Особистісний	Низька або нестійка самооцінка; надмірна самокритичність; дезадаптивний перфекціонізм; залежність самоцінності від зовнішнього схвалення; низька життєстійкість; відчуття безпорадності; знижена самоефективність	Сукупність особистісних характеристик, які підвищують чутливість до критики, помилок, невизначеності, невдач і соціального порівняння	Знецінення власних досягнень; страх помилки; надмірні вимоги до себе; болісне реагування на критику; постійне порівняння себе з іншими; сумніви у власних можливостях
Поведінковий	Зниження повсякденної активності; поведінкове уникнення; прокрастинація; порушення режиму сну; зменшення фізичної активності; скорочення приємної та значущої діяльності; пасивні способи подолання стресу	Поступове звуження активності та життєвого простору людини, яке зменшує кількість позитивних підкріплень і послаблює відчуття здатності впливати на власне життя	Відмова від звичних занять; відкладання важливих справ; нерегулярний сон; зниження навчальної або професійної активності; уникнення складних ситуацій; втрата інтересу до дозвілля
Міжособистісний	Відчуття самотності; дефіцит соціальної підтримки; соціальне відсторонення; труднощі звернення по допомогу; страх відкидання; чутливість до негативного оцінювання; зниження відчуття соціальної приналежності	Порушення якості соціальних зв'язків і суб'єктивного відчуття прийняття, підтримки, безпеки та значущості у взаєминах з іншими людьми	Скорочення соціальних контактів; небажання ділитися переживаннями; уникнення спілкування; переконання, що інші не зрозуміють; залежність від схвалення; переживання непотрібності

Джерело: авторська розробка, сформована на основі теоретичного аналізу, систематизації та інтеграції результатів сучасних наукових досліджень [1; 2; 5; 6; 10; 11; 13; 14; 16–19].

Представлені блоки не є ізольованими, а утворюють взаємопов'язану систему психологічної вразливості. Негативні когнітивні установки можуть посилювати

емоційне напруження, сприяти поведінковому уникненню та звуженню соціальних контактів. Своєю чергою, зниження активності й дефіцит соціальної підтримки зменшують кількість позитивних переживань та закріплюють негативне сприйняття себе і майбутнього. Тому прогностичного значення набуває не стільки наявність окремого маркера, скільки їх стійке поєднання, накопичення та поширення на декілька сфер психологічного функціонування молодої людини.

Запропонована систематизація може бути покладена в основу консультативно-превентивного підходу, спрямованого на виявлення індивідуального профілю психологічної вразливості молодої людини. У межах такого підходу психолог оцінює не лише наявність окремих маркерів, а й їх тривалість, вираженість, повторюваність, взаємне поєднання та вплив на повсякденне функціонування. Отримані результати мають використовуватися не для встановлення клінічного діагнозу, а для визначення потреби в психологічній підтримці, вибору напрямів превентивної роботи та, за необхідності, рекомендування звернення до відповідного фахівця (табл. 2).

Таблиця 2

Консультативно-превентивний підхід до раннього виявлення ризику розвитку депресивних розладів у молодих дорослих

Блок психологічної вразливості	Ключові параметри психологічного оцінювання	Пріоритетні напрями психологічного консультування та превенції	Очікуваний психологічний ефект
1	2	3	4
Когнітивний	Зміст і частота негативних думок; схильність до повторюваного негативного мислення; характер оцінювання себе та майбутнього; здатність знаходити альтернативні пояснення подій	Виявлення і переосмислення дисфункційних переконань; розвиток когнітивної гнучкості; формування навичок конструктивного розв'язання проблем; зменшення фіксації на помилках і невдачах	Зниження інтенсивності повторюваного негативного мислення; формування більш реалістичного сприйняття себе, ситуації та майбутнього
Емоційно-регуляторний	Інтенсивність і тривалість негативних переживань; здатність усвідомлювати, приймати й виражати емоції; способи регулювання емоційного напруження	Розвиток емоційної усвідомленості; навчання розпізнавання та називання емоцій; формування адаптивних способів емоційної регуляції; підвищення стійкості до психологічного дискомфорту	Посилення здатності керувати емоційними станами; скорочення тривалості негативних переживань; прискорення відновлення після стресу
Особистісний	Особливості самооцінки та самоставлення; реакція на критику і невдачі; вираженість перфекціоністських установок; залежність від зовнішнього схвалення; наявні особистісні ресурси	Формування стабільнішої самооцінки; зниження деструктивної самокритики; розвиток самопідтримки; корекція нереалістичних стандартів; актуалізація сильних сторін і ресурсів	Підвищення самоприйняття, самоефективності та психологічної стійкості; зменшення вразливості до критики, помилок і соціального порівняння

Продовження таблиці 2

1	2	3	4
Поведінковий	Зміни режиму дня; якість сну; рівень фізичної, навчальної, професійної та дозвіллєвої активності; вираженість уникнення і прокрастинації	Поступове відновлення активності; структурування режиму дня; нормалізація сну; повернення до приємних і значущих видів діяльності; постановка реалістичних короткострокових цілей	Розширення повсякденної активності; збільшення кількості позитивних підкріплень; відновлення відчуття контролю над власним життям
Міжосо-бистісний	Суб'єктивне відчуття самотності; доступність соціальної підтримки; якість значущих стосунків; здатність звертатися по допомогу; реакції на конфлікти та можливе відкидання	Розвиток комунікативних навичок і асертивності; відновлення підтримувальних контактів; формування здатності звертатися по допомогу; робота зі страхом відкидання; розширення ресурсного соціального оточення	Посилення відчуття соціальної приналежності; покращення якості взаємин; зменшення ізоляції; підвищення доступності емоційної та практичної підтримки

Джерело: авторська розробка, сформована на основі теоретичного аналізу, систематизації та інтеграції результатів сучасних наукових досліджень [2–4; 8; 9; 12; 15].

Наведена систематизація відображає взаємозв'язок між основними блоками психологічної вразливості, параметрами їх психологічного оцінювання, пріоритетними напрямами консультативно-превентивної роботи та очікуваними результатами психологічного впливу. Такий підхід ґрунтується на сучасних уявленнях про багатофакторну природу розвитку депресивних розладів і підкреслює необхідність комплексного аналізу когнітивних, емоційно-регуляторних, особистісних, поведінкових та міжособистісних чинників психологічної вразливості.

Важливо враховувати, що окремі ранні психологічні маркери мають обмежену прогностичну цінність і не можуть розглядатися як самостійні предиктори розвитку депресивних розладів. Їх діагностична значущість суттєво зростає за умови одночасного виявлення маркерів у декількох блоках психологічної вразливості, їх стійкості в часі та негативного впливу на повсякденне функціонування молодої людини. Саме комплексна оцінка дозволяє своєчасно визначити осіб групи підвищеного ризику та обґрунтовано визначити пріоритетні напрями консультативно-превентивної роботи.

Практичне значення запропонованої систематизації полягає у можливості її використання як концептуальної основи для структурованого психологічного оцінювання молодих дорослих, визначення індивідуальних мішеней психологічного консультування, планування консультативно-превентивних заходів та своєчасного виявлення осіб із підвищеним ризиком розвитку депресивних розладів. Такий підхід сприятиме більш ранньому наданню психологічної допомоги та підвищенню ефективності профілактики депресивних розладів.

Варто наголосити, що однією з провідних тенденцій сучасної психології та психічного здоров'я є поступовий перехід від переважно лікувальної моделі до моделей раннього виявлення, психологічної профілактики та своєчасного консультативного втручання. У сучасних концепціях профілактики депресивних розладів основна увага приділяється не лише особам із клінічно вираженою симптоматикою, а й людям, які вже демонструють стійкі психологічні маркери підвищеної вразливості, хоча ще не відповідають діагностичним критеріям психічного розладу [7].

Відтак подальший розвиток системи психологічної профілактики депресивних розладів має ґрунтуватися на переході від реагування на вже сформовану клінічну симптоматику до системного виявлення ранніх психологічних маркерів ризику. Такий підхід дозволяє своєчасно ідентифікувати осіб із підвищеною психологічною вразливістю, індивідуалізувати психологічне консультування відповідно до структури виявлених маркерів та підвищити ефективність консультативно-превентивних заходів. Саме інтеграція ранньої психологічної діагностики, консультативної підтримки та превентивних інтервенцій, на нашу думку, становить один із найбільш перспективних напрямів розвитку сучасної психології психічного здоров'я.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі проведеного дослідження узагальнено сучасні уявлення про психологічні механізми розвитку депресивних розладів у молодих дорослих та встановлено, що формуванню клінічно вираженої депресивної симптоматики, як правило, передує поступове накопичення взаємопов'язаних когнітивних, емоційно-регуляторних, особистісних, поведінкових і міжособистісних змін. Обґрунтовано, що саме їх комплексне поєднання, а не окремі прояви, має найбільше значення для раннього виявлення осіб із підвищеним ризиком розвитку депресивних розладів.

Запропоновано авторську систематизацію ранніх психологічних маркерів ризику розвитку депресивних розладів у молодих дорослих, яка об'єднує п'ять взаємопов'язаних блоків психологічної вразливості: когнітивний, емоційно-регуляторний, особистісний, поведінковий та міжособистісний. Запропонована систематизація дозволяє впорядкувати сучасні наукові дані щодо ранніх проявів психологічної вразливості та створює концептуальне підґрунтя для їх комплексного психологічного оцінювання.

Теоретично обґрунтовано консультативно-превентивний підхід до раннього виявлення ризику розвитку депресивних розладів, який передбачає комплексне психологічне оцінювання ранніх маркерів, визначення індивідуального профілю психологічної вразливості та добір пріоритетних напрямів психологічного консультування і превентивної роботи відповідно до структури виявлених психологічних змін. Показано, що такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку психології психічного здоров'я, орієнтованим на ранню профілактику та персоналізацію психологічної допомоги.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання запропонованої систематизації та консультативно-превентивного підходу в діяльності психологів закладів освіти, психологічних служб, центрів психологічного консультування та інших установ, що здійснюють психологічний супровід молодих дорослих. Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з емпіричною перевіркою запропонованої систематизації, розробленням стандартизованого психодіагностичного інструментарію для оцінювання ранніх психологічних маркерів ризику та оцінюванням ефективності консультативно-превентивних програм, спрямованих на зниження психологічної вразливості й попередження розвитку депресивних розладів.

Список використаних джерел

1. Chen M. S., Cai Q., Omari D., Sanghvi D. E., Lyu S., Bonanno G. A. Emotion regulation and mental health across cultures: A systematic review and meta-analysis. Nature Human Behaviour. 2025. Vol. 9. P. 1176–1200. DOI: https://doi.org/10.1038/s41562-025-02168-8

2. Clamor A., Lincoln T. M., Schulze L. Emotion regulation in mental disorders: A systematic review and multilevel meta-analysis of transdiagnostic and disorder-specific impairments. Psychological Bulletin. 2026. Vol. 152. №. 2. P. 157–200. DOI: https://doi.org/10.1037/bul0000512

3. Jia E., Macon J., Doering M., Abraham J. Effectiveness of Digital Behavioral Activation Interventions for Depression and Anxiety: Systematic Review and Meta-Analysis. Journal of Medical Internet Research. 2025. Vol. 27. DOI: https://doi.org/10.2196/68054

4. Kyhtuik O. The Impact of Positive Psychotherapy on the Psychological Support of Adolescents' Emotional Well-Being. Psychological Prospects Journal. 2025. № 46. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2025-46-kyh

5. Lyubomirsky S., Layous K., Chancellor J., Nelson S. K. Thinking About Rumination: The Scholarly Contributions and Intellectual Legacy of Susan Nolen-Hoeksema. Annual Review of Clinical Psychology. 2015. Vol. 11. P. 1–22. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112733

6. Mirchandaney R., Asarnow L. D., Kaplan K. A. Recent advances in sleep and depression. Current Opinion in Psychiatry. 2023. Vol. 36. № 1. P. 34–40. DOI: https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000837

7. Okereke O. I. Prevention of late-life depression: a framework and prospectus for research. Neuropsychopharmacology. 2026. DOI: https://doi.org/10.1038/s41386-026-02339-9

8. Parlak M., Salazar de Pablo G., Nyikavaranda P., Easterbrook M., Michelson D. Effectiveness and Moderators of Wise Interventions in Reducing Depressive and Anxiety Symptoms Among Youth: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomised Controlled Trials. Child Psychiatry and Human Development. 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s10578-025-01832-4

9. Patrichi A., Rîmbu R., Miu A. C., Szentágotai-Tătar A. Loneliness and emotion regulation: A meta-analytic review. Emotion. 2025. Vol. 25. № 3. P. 755–774. DOI: https://doi.org/10.1037/emo0001438

10. Pearce M. et al. Association between physical activity and risk of depression: A systematic review and meta-analysis. JAMA Psychiatry. 2022. Vol. 79. № 6. P. 550–559. DOI: https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0609

11. Pedersen G. A., Lam C., Hoffmann M., Zajkowska Z., Walsh A., Kieling C., Mondelli V., Fisher H. L., Gautam K., Kohrt B. A. Psychological and contextual risk factors for first-onset depression among adolescents and young people around the globe: A systematic review and meta-analysis. *Early Intervention in Psychiatry*. 2023. Vol. 17. №. 1. P. 5–20. DOI: https://doi.org/10.1111/eip.13300

12. Reents M. F., Schroeder P. A., Wolz I., van den Hoek Ostende M. M., Dolderer M., Farshad M., Svaldi J. Efficacy of emotion regulation strategy implementation in and across mental disorders: A systematic review and meta-analysis. Clinical Psychology Review. 2026. Vol. 125. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2026.102718

13. Sloan M. E. et al. Emotion regulation impairment across psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. Translational Psychiatry. 2026. DOI: https://doi.org/10.1038/s41398-026-04119-x

14. Smith M. M., Sherry S. B., Ge S. Y. J., Hewitt P. L., Flett G. L. Is perfectionism a vulnerability factor for depressive symptoms, a complication of depressive symptoms, or both? A meta-analytic test of 67 longitudinal studies. Clinical Psychology Review. 2021. Vol. 84. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101982

15. Theron L. et al. Factors That Affect the Resilience of Young Adults to Depression: A Systematic Review. The Lancet Psychiatry. 2025. Vol. 12. № 5. P. 377–383. DOI: https://doi.org/10.1016/S2215-0366(25)00044-6

16. Vazquez Alvarez C., Mirza L., Das-Munshi J., Oswald T. K. Social connection interventions and depression in young adults: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2025. Vol. 60. №. 3. P. 549–562. DOI: https://doi.org/10.1007/s00127-024-02722-1

17. Watkins E. R., Roberts H. Reflecting on rumination: Consequences, causes, mechanisms and treatment of rumination. Behaviour Research and Therapy. 2020. Vol. 127. Article 103573. DOI: https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103573

18. Данилюк І. М., Предко В. В., Кислинська А. Психологічні особливості зв'язку життєстійкості та самооцінки особистості в складних життєвих ситуаціях. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2023. № 2(18). С. 63–69. DOI: https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2(18).9

19. Іванова Т. В., Ашихмин О. Г. Копінг-стратегії та емоційна регуляція молоді з різним рівнем соціальної активності. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2025. Т. 36 (75). № 4. С. 93–100. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.4/14

References

1. Chen, M. S., Cai, Q., Omari, D., Sanghvi, D. E., Lyu, S., & Bonanno, G. A. (2025). Emotion regulation and mental health across cultures: A systematic review and meta-analysis. *Nature Human Behaviour, 9*, 1176–1200. https://doi.org/10.1038/s41562-025-02168-8 [in English].

2. Clamor, A., Lincoln, T. M., & Schulze, L. (2026). Emotion regulation in mental disorders: A systematic review and multilevel meta-analysis of transdiagnostic and disorder-specific impairments. *Psychological Bulletin, 152*(2), 157–200. https://doi.org/10.1037/bul0000512 [in English].

3. Danyliuk, I. M., Predko, V. V., & Kyslynska, A. (2023). Psykholohichni osoblyvosti zviazku zhyttiestiikosti ta samootsinky osobystosti v skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh [Psychological features of the relationship between resilience and self-esteem in difficult life situations]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia (Bulletin of Taras Shevchenko*

National University of Kyiv. Psychology), 2(18), 63–69. https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2(18).9 [in Ukrainian].

4. Ivanova, T. V., & Ashykhmyn, O. H. (2025). Kopinh-stratehii ta emotsiina rehuliatsiia molodi z riznym rivnem sotsialnoi aktyvnosti [Coping strategies and emotion regulation among young people with different levels of social activity]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia (Scientific Notes of V. I. Vernadsky Tavria National University. Series: Psychology),* 36(75)(4), 93–100. https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.4/14 [in Ukrainian].

5. Jia, E., Macon, J., Doering, M., & Abraham, J. (2025). Effectiveness of digital behavioral activation interventions for depression and anxiety: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research, 27.* https://doi.org/10.2196/68054 [in English].

6. Kyhtuik, O. (2025). The impact of positive psychotherapy on the psychological support of adolescents' emotional well-being. *Psychological Prospects Journal, 46.* https://doi.org/10.29038/2227-1376-2025-46-kyh [in English].

7. Lyubomirsky, S., Layous, K., Chancellor, J., & Nelson, S. K. (2015). Thinking about rumination: The scholarly contributions and intellectual legacy of Susan Nolen-Hoeksema. *Annual Review of Clinical Psychology, 11*, 1–22. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112733 [in English].

8. Mirchandaney, R., Asarnow, L. D., & Kaplan, K. A. (2023). Recent advances in sleep and depression. *Current Opinion in Psychiatry, 36*(1), 34–40. https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000837 [in English].

9. Okereke, O. I. (2026). Prevention of late-life depression: A framework and prospectus for research. *Neuropsychopharmacology*. https://doi.org/10.1038/s41386-026-02339-9 [in English].

10. Parlak, M., Salazar de Pablo, G., Nyikavaranda, P., Easterbrook, M., & Michelson, D. (2025). Effectiveness and moderators of wise interventions in reducing depressive and anxiety symptoms among youth: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Child Psychiatry and Human Development*. https://doi.org/10.1007/s10578-025-01832-4 [in English].

11. Patrichi, A., Rîmbu, R., Miu, A. C., & Szentágotai-Tătar, A. (2025). Loneliness and emotion regulation: A meta-analytic review. *Emotion, 25*(3), 755–774. https://doi.org/10.1037/emo0001438 [in English].

12. Pearce, M., et al. (2022). Association between physical activity and risk of depression: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry, 79*(6), 550–559. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0609 [in English].

13. Pedersen, G. A., Lam, C., Hoffmann, M., Zajkowska, Z., Walsh, A., Kieling, C., Mondelli, V., Fisher, H. L., Gautam, K., & Kohrt, B. A. (2023). Psychological and contextual risk factors for first-onset depression among adolescents and young people around the globe: A systematic review and meta-analysis. *Early Intervention in Psychiatry, 17*(1), 5–20. https://doi.org/10.1111/eip.13300 [in English].

14. Reents, M. F., Schroeder, P. A., Wolz, I., van den Hoek Ostende, M. M., Dolderer, M., Farshad, M., & Svaldi, J. (2026). Efficacy of emotion regulation strategy implementation in and across mental disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 125.* https://doi.org/10.1016/j.cpr.2026.102718 [in English].

15. Sloan, M. E., et al. (2026). Emotion regulation impairment across psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. *Translational Psychiatry.* https://doi.org/10.1038/s41398-026-04119-x [in English].

16. Smith, M. M., Sherry, S. B., Ge, S. Y. J., Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2021). Is perfectionism a vulnerability factor for depressive symptoms, a complication of depressive symptoms, or both? A meta-analytic test of 67 longitudinal studies. *Clinical Psychology Review, 84*. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101982 [in English].

17. Theron, L., et al. (2025). Factors that affect the resilience of young adults to depression: A systematic review. *The Lancet Psychiatry, 12*(5), 377–383. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(25)00044-6 [in English].

18. Vazquez Alvarez, C., Mirza, L., Das-Munshi, J., & Oswald, T. K. (2025). Social connection interventions and depression in young adults: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 60*(3), 549–562. https://doi.org/10.1007/s00127-024-02722-1 [in English].

19. Watkins, E. R., & Roberts, H. (2020). Reflecting on rumination: Consequences, causes, mechanisms and treatment of rumination. *Behaviour Research and Therapy, 127*, Article 103573. https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103573 [in English].

Chystovska Y.
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
j.chystovska@ukr.net
https://orcid.org/0000-0001-7817-1967

Shavrovska N.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
shavrovska.natalia@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1302-7168

Vertyporokh K.
Lecturer of the Department of Psychology,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
psy.delikatna@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-8928-5819

Hvozd M.
Lecturer of the Department of Psychology,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
gvozdmarina6@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-1368-1991

EARLY PSYCHOLOGICAL MARKERS OF THE RISK OF DEPRESSIVE DISORDERS IN YOUNG ADULTS: A COUNSELING AND PREVENTIVE APPROACH

Relevance. *Early identification of psychological markers associated with the risk of depressive disorders in young adults has become an important area of contemporary mental health psychology because it enables timely preventive interventions before clinically significant depressive symptoms emerge.*
Objective. *The study aims to substantiate a system of early psychological markers associated with the risk of depressive disorders in young adults, to systematize these markers, and to develop a counseling and preventive approach for the early identification of individuals with increased psychological vulnerability.*
Methodology. *The study was conducted using theoretical research methods, including analysis, comparison, synthesis, systematization, and integration of contemporary national and international scientific publications on depression risk factors, psychological vulnerability, emotional regulation, resilience, and preventive psychological interventions. The obtained findings were generalized into a conceptual model through theoretical interpretation and classification of the identified psychological markers.*
Results and conclusions. *The study demonstrates that the risk of depressive disorders is determined not by isolated psychological manifestations but by the cumulative interaction of cognitive, emotional-regulatory, personality-related, behavioral, and interpersonal changes. Based on the theoretical synthesis of current evidence, an original systematization of early psychological risk markers comprising five interrelated domains of psychological vulnerability is proposed. A counseling and preventive approach is substantiated that focuses on the comprehensive assessment of the duration, severity, stability, interrelationship, and functional impact of these markers. It is emphasized that the identified markers should not be interpreted as diagnostic criteria but as indicators supporting early psychological assessment, preventive counseling, and timely referral to specialized mental health services when clinically indicated.*
Significance. *The proposed systematization expands the theoretical foundations of early psychological prevention of depressive disorders and provides a conceptual framework that may be applied by educational psychologists, counseling psychologists, mental health services, and psychological support centers to improve early risk identification, individualized counseling, and preventive practice among young adults.*
Keywords: *depressive disorders, young adults, early psychological markers, psychological vulnerability, counseling and preventive approach, psychological counseling, psychological prevention, mental health.*

Отримано редколегією / Received: 30.07.2026
Прорецензовано / Revised: 11.08.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

УДК 159.944.4:355.23:2-1
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-337-345

Шиліна А. А.
кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри соціології та психології
навчально-наукового інституту № 5
Харківського національного університету внутрішніх справ
anshyla.a@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-7377-0776

Скляров О. М.
аспірант кафедри соціології та психології
навчально-наукового інституту № 5
Харківського національного університету внутрішніх справ
aleksei.skiaroff@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4156-3080

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РЕЛІГІЙНОГО ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ТА БОЙОВОГО СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У статті обґрунтовано актуальність вивчення релігійного подолання труднощів як ресурсу адаптації військовослужбовців до бойової діяльності. Визначено його взаємозв'язки з показниками бойового стресу у релігійних і нерелігійних військовослужбовців. Застосовано Шкалу релігійного подолання труднощів (RCAS), Опитувальник бойового стресу О. Блінова, для статистичного опрацювання результатів застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Виявлено, що в релігійних осіб релігійне подолання труднощів переважно пов'язане із ресурсними аспектами адаптації. У нерелігійних осіб духовні дії, добрі справи й молитва асоціюються зі зниженням проявів стресу, тоді як релігійне незадоволення, уникнення та міжособистісна релігійна підтримка пов'язане з посиленням гострих стресових реакцій. Запропоновано враховувати релігійну приналежність у психологічному супроводі та реабілітації військовослужбовців.
Ключові слова: подолання труднощів, релігійний копінг, бойовий стрес, військовослужбовці, релігійність.

Постановка проблеми. Тривала російсько-українська війна супроводжується значним зростанням інтенсивності та тривалості психологічного навантаження на військовослужбовців. Постійна загроза життю і здоров'ю, невизначеність бойових обставин, фізичне та емоційне виснаження, переживання втрат, вимушене ухвалення рішень в умовах дефіциту часу, а також зіткнення з морально складними ситуаціями зумовлюють розвиток бойового стресу. Його вплив може виявлятися на емоційному, когнітивному, поведінковому та психофізіологічному рівнях, позначаючись на психологічному стані військовослужбовців, ефективності виконання професійних завдань і здатності до подальшої адаптації.

Водночас бойовий стрес не завжди призводить до однакових психологічних наслідків. Характер реагування військовослужбовців значною мірою визначається наявністю особистісних, соціальних і духовних ресурсів, які забезпечують осмислення травматичного досвіду, регуляцію емоційних станів та збереження внутрішньої стійкості. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває вивчення психологічних ресурсів, здатних сприяти подоланню наслідків бойового стресу та підтриманню психологічної рівноваги особистості.

Одним з таких потенційних ресурсів вважається релігійне подолання труднощів, дослідження якого у взаємозв'язку з наслідками бойового досвіду було здійснено К. Л. Парк та співавторами. У своєму дослідженні автори звернулися до вивчення спільного впливу бойового досвіду й різних форм релігійного та духовного подолання труднощів на прояви посттравматичного стресу і посттравматичного зростання у

ветеранів війни в Іраку та Афганістані. Ними було встановлено, що негативний спосіб релігійного подолання пов'язаний із більш вираженими симптомами ПТСР і нижчим рівнем посттравматичного зростання, тоді як позитивні форми релігійного подолання переважно асоціюються з позитивними особистісними змінами [8].

Неоднозначність впливу релігійного подолання підтверджується результатами систематизованого огляду наявних досліджень С. Е. Матта та співавторів. Узагальнивши результати 59 досліджень військовослужбовців і ветеранів із бойовим досвідом, автори встановили, що позитивне релігійне подолання труднощів, участь у релігійних практиках і підтримка релігійної спільноти переважно пов'язані з кращими показниками психічного здоров'я, резильєнтністю та посттравматичним зростанням. Натомість негативне релігійне подолання труднощів і духовні суперечності стабільно асоціюються з більш вираженими проявами ПТСР та моральної травми. Водночас зв'язок загальної релігійності й духовності з інтенсивністю посттравматичних симптомів виявився неоднозначним [5].

Сучасний стан наукового розроблення цієї проблеми в Україні не відповідає масштабам психологічних викликів, зумовлених тривалою війною. Дослідження релігійного подолання труднощів у військовослужбовців залишаються поодинокими, а особливості його взаємозв'язку з бойовим стресом вивчено недостатньо. Більшість наявних емпіричних даних отримано на вибірках американських ветеранів, що обмежує можливість їх безпосереднього перенесення на українських військовослужбовців, які нині виконують бойові завдання. Особливо бракує досліджень, у яких здійснювалося б порівняння релігійних і нерелігійних військовослужбовців та визначалися адаптивні й дезадаптивні форми релігійного подолання труднощів в умовах сучасної російсько-української війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема бойового стресу та психологічної адаптації військовослужбовців залишається одним із провідних напрямів сучасної військової психології. Бойовий стрес та його наслідки представлені багатьма сучасними українськими та закордонними авторами, наприклад: О. Бліновим [1], О. Денусевичем [3], С. Матта [5], К. Парагментом [6], С. Парк [8] та ін., дослідження яких загалом приводить до думки, що тривале перебування в умовах бойових дій супроводжується високим рівнем психоемоційного навантаження, розвитком гострих стресових реакцій, порушенням психологічної адаптації та потребує пошуку ефективних ресурсів подолання стресу.

Якщо говорити, про релігійне подолання труднощів, то тут значну їм увагу приділяють Р. Лазарус та С. Фолкман [4], а подальший розвиток цього напряму пов'язаний із роботами К. Паргамента, який обґрунтував поняття релігійного подолання труднощів. Попри зростання кількості досліджень, присвячених релігійності, психологічній стійкості та бойовому стресу, ця тема залишається досі недостатньо вивченою.

До вивчення релігійної віри як способу подолання стресових переживань у сучасному українському контексті звернулися О. Денисевич та Я. К. Дубров. На основі якісного аналізу інтерв'ю з 22 українцями ними було досліджено емоційні реакції та стратегії подолання труднощів на початку повномасштабного російського вторгнення в Україну. Важливими способами подолання воєнного стресу стали волонтерська діяльність, соціальна підтримка та звернення до релігійної віри. Для частини учасників віра забезпечувала відчуття підтримки, сприяла збереженню надії, мужності й осмисленості життя. Водночас травматичні події війни могли породжувати релігійні сумніви, почуття сорому, моральні суперечності та необхідність перегляду усталених переконань. Отже, релігійна віра може виступати не лише психологічним ресурсом, а й сферою внутрішньої духовної боротьби [3].

Водночас зазначене дослідження було проведене на загальній вибірці українців і не передбачало окремого вивчення чинних військовослужбовців, кількісного оцінювання бойового стресу та порівняння осіб із різним рівнем релігійності.

Мета статті полягає у визначенні особливостей взаємозв'язку між релігійним подоланням труднощів та показниками бойового стресу у релігійних і нерелігійних військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Говорячи про бойовий стрес, можна говорити, що він є природною психофізіологічною реакцією організму на тривалий вплив екстремальних умов військової діяльності. Він виникає під впливом комплексу стресогенних чинників, серед яких безпосередня загроза життю, інтенсивні бойові дії, фізичне виснаження, невизначеність, втрата побратимів та тривале перебування в умовах підвищеної небезпеки. За відсутності достатніх психологічних ресурсів бойовий стрес може супроводжуватися розвитком гострих стресових реакцій, порушенням емоційної регуляції, зниженням адаптаційних можливостей і негативно впливати на професійну діяльність та психічне здоров'я військовослужбовців [1, с. 3-10].

Відповідно до теорії стресу, посилаючись на Р. Лазаруса та С. Фолкмана, вплив стресової ситуації визначається не лише її об'єктивними характеристиками, а також тим, як людина оцінює ситуацію та які способи подолання для цього використовує. Стратегії подолання труднощів визначають ефективність психологічної адаптації до екстремальних умов [4].

Одним із різновидів таких стратегій є релігійне подолання труднощів, яке передбачає використання релігійних переконань, духовних практик, молитви, підтримки релігійної спільноти та інших духовних ресурсів для подолання життєвих криз.

Згідно з концепцією К. Паргамента, релігійне подолання труднощів є багатовимірним явищем і може включати як конструктивні, так і неконструктивні способи реагування на стрес. До конструктивних форм належать молитва, духовні дії, добрі справи, пошук міжособистісної релігійної підтримки та інші стратегії, що сприяють переосмисленню життєвих труднощів, формуванню відчуття сенсу та мобілізації внутрішніх психологічних ресурсів. Водночас релігійне незадоволення, духовні сумніви або релігійне уникнення можуть ускладнювати процес психологічної адаптації та супроводжуватися погіршенням емоційного стану [6].

Актуальності дослідження релігійного подолання труднощів набуває в умовах війни, коли духовні переконання та релігійні практики нерідко стають важливим джерелом психологічної підтримки. Для частини військовослужбовців віра сприяє збереженню відчуття сенсу життя, підтримує надію, допомагає пережити втрати та моральні дилеми, а також виступає додатковим ресурсом психологічної стійкості. Разом із тим можна зазначити, що саме ефективність релігійного подолання труднощів значною мірою залежить від індивідуальних особливостей особистості, рівня релігійності та характеру використовуваних релігійних стратегій подолання труднощів.

З огляду на зазначене, дослідження взаємозв'язку між окремими формами релігійного подолання труднощів та показниками бойового стресу є важливим як з теоретичної, так і з практичної сторони. Виявлення особливостей цих взаємозв'язків у релігійних і нерелігійних військовослужбовців дозволяє глибше зрозуміти роль релігійного подолання труднощів у процесі психологічної адаптації до бойової діяльності та може слугувати підґрунтям для вдосконалення програм психологічного супроводу, психопрофілактики й реабілітації військовослужбовців.

Для психодіагностичного матеріалу нами була використана методика «Опитувальник бойового стресу О. А. Блінова» [2, с. 32-43] та «Шкала релігійного подолання труднощів» (Religious Coping Activities Scale (RCAS) [7, с.793–824]. Для статистичної обробки даних використовувався ранговий коефіцієнт кореляції r-Спірмена.

У досліджені взяли участь 60 військовослужбовців, які були за допомогою анкетування поділені на дві групи: релігійних та нерелігійних. У процесі анкетування було визначено наявність або відсутність у військовослужбовців релігійної приналежності до християнських конфесій. Таким чином, було сформовано дві групи по 30 людей у кожній. Після формування відповідних груп респондентів та здійснення їх психодіагностичного обстеження ми провели дослідження взаємозв'язки особливостей релігійного подолання труднощів та бойового стресу, у груп релігійних військовослужбовців, результати якої наведені у таблиці 1 та не релігійних військовослужбовців, результати якої наведені таблиці 2.

Хочемо зазначити, що окремим обмеженням дослідження є значна кількість виявлених кореляційних порівнянь. У межах нашого дослідження, контроль помилки множинних порівнянь за допомогою спеціальних статистичних процедур не здійснювався. Тому окремі статистично значущі взаємозв'язки слід розглядати як результати первинного, розвідувального аналізу, а не як остаточне підтвердження висунутих припущень. Отримані нами результати потребують подальшої перевірки на більших вибірках та застосуванням відповідних процедур корекції рівня статистичної значущості.

Таблиця 1

Показники взаємозв'язків бойового стресу та релігійного подолання труднощів в релігійних військовослужбовців

Шкали	ГСР	РВ	ФБЕВ	ФОЕВ	Загальний рівень БС
Духовні дії	−0,148	−0,108	−0,078	**0,325****	−0,199
Добрі справи	0,215	0,158	0,213	0,080	−0,018
Незадоволення	−0,070	0,121	−0,174	0,094	−0,086
МРП	−0,186	**−0,496****	0,109	−0,152	−0,212
Молитва	0,070	**0,495****	**0,319****	−0,235	0,083
Релігійне уникнення	−0,080	0,231	−0,077	−0,029	0,063

*Примітка: ** рівень значущості p≤ 0,05*

Джерело: узагальнено авторами на основі даних дослідження

З результатів наведених в табл. 1, ми бачимо, що існує позитивний взаємозв'язок між шкалами «Духовні дії» та шкалою «Визначення стрес-факторів, що опосередковано впливають на особистість та стан здоров'я» (ФОЕВ) (r=0,325, p≤0,05). Це дає підстави припустити, що зі зростанням рівня використання духовних дій як способу подолання труднощів зростають і показники визначення стрес-факторів, які опосередковано впливають на особистість та стан здоров'я військовослужбовців**.** Можна припустити, що релігійні військовослужбовці, які частіше звертаються до духовних практик, є більш чутливими до усвідомлення та оцінки широкого спектра стресогенних чинників, які можуть впливати на їхній психологічний і фізичний стан.

Також виявлено від'ємний зв'язок між шкалою «Міжрелігійної підтримки» (МРП) та «Ресурсного блоку» (РВ), (r=-0,496, p≤0,05). Тобто, можна припустити, що зі зростанням рівня міжособистісної релігійної підтримки спостерігається зниження показників ресурсного блоку. Іншими словами, можливо військовослужбовці, які частіше звертаються до підтримки з боку релігійної спільноти, духовних наставників або одновірців, мають тенденцію до нижчої оцінки власних внутрішніх психологічних ресурсів. Можна припустити, що потреба в міжособистісній релігійній підтримці актуалізується саме тоді, коли власні психологічні ресурси виявляються недостатніми для ефективного подолання стресових ситуацій.

У групі релігійних військовослужбовців за шкалою «Молитва» виявлено два статистично значущі позитивні взаємозв'язки: зі шкалою «Ресурсний блок» (РБ) (r = 0,495, p ≤ 0,05) та зі шкалою «Визначення впливу стрес-факторів, що безпосередньо емоційно впливають на особистість» (ФБЕВ) (r = 0,319, p ≤ 0,05). Виходячи з результатів, можна припустити, що зі зростанням використання молитви, як способу подолання труднощів підвищуються показники ресурсного блоку, а також зростає усвідомлення впливу стрес-факторів, які безпосередньо емоційно впливають на особистість. З цього ми можемо припустити, що для релігійних військовослужбовців молитва виступає важливим духовно-психологічним ресурсом, який сприяє мобілізації внутрішніх адаптаційних можливостей. Водночас більш активне звернення до молитви може супроводжуватися глибшим усвідомленням емоційного впливу бойових стрес-факторів, що свідчить не про підвищення рівня стресу, а про більш рефлексивне сприйняття власного психоемоційного стану.

Наступним кроком, нами була проведена аналогічна кореляція, але вже у групі нерелігійних військовослужбовців.

Таблиця 2

Показники взаємозв'язків бойового стресу та релігійного подолання труднощів у нерелігійних військовослужбовців

Шкали	ГСР	РВ	ФБЕВ	ФОЕВ	Загальний рівень
Духовні дії	−0,182	−0,152	−0,274	−0,230	**−0,443****
Добрі справи	**−0,346****	−0,213	−0,209	−0,217	**−0,477****
Незадоволення	**0,654****	−0,212	**−0,443****	−0,095	0,188
МРП	**0,515****	**0,465****	**−0,404****	0,092	−0,225
Молитва	−0,205	−0,212	**−0,436****	0,121	−0,168
Релігійне уникнення	**0,304****	−0,207	−0,092	−0,130	0,052

*Примітка: ** рівень значущості p≤ 0,05*

Джерело: узагальнено авторами на основі даних дослідження

З результатів наведених в табл. 2, було виявлено, що існує від'ємний взаємозв'язок між шкалами «Духовні дії» та шкалою «Загального рівня бойового стресу» (r = -0,442, p ≤ 0,05). З цього можна припустити, що посилення схильності до використання духовних дій як способу подолання труднощів супроводжується зниженням загального рівня бойового стресу. Отже, припускаємо, що у не релігійних військовослужбовців окремі духовні практики та звернення до духовних цінностей скоріш за всього можуть виконувати адаптаційну функцію, сприяючи зменшенню інтенсивності проявів бойового стресу й підтриманню психологічної рівноваги.

Від'ємний взаємозв'язок виявлено між шкалами «Добрих справ» зі шкалою «Гострого стресового розладу» (ГСР) (r = -0,346, p ≤ 0,05), та зі шкалою «Загального рівня бойового стресу» (r = -0,443, p ≤ 0,05). Виходячи із цього, можна припустити, що зі зростанням орієнтації на здійснення добрих справ, як способу подолання труднощів в групі не релігійних військовослужбовців знижуються прояви гострих стресових реакцій та загальний рівень бойового стресу. Це теоретично можна пов'язати з тим, що залучення до просоціальної поведінки, спрямованої на допомогу іншим, сприяє підтриманню психологічної рівноваги, зменшенню негативних переживань і виконує адаптаційну функцію навіть у військовослужбовців, які не вважають себе релігійними.

По шкалі «Незадоволення» виявлено також два взаємозв'язки. Перший позитивний зі шкалою «Гострого стресового розладу» (ГСР) (r = 0,654, p ≤ 0,05), та другий від'ємний зі шкалою «Визначення впливу стрес-факторів, що безпосередньо емоційно впливають на особистість» (ФБЕВ) (r =- 0,443, p ≤ 0,05). Виходячи із цього, можна припустити, що зі зростанням рівня релігійного незадоволення можуть посилюватися прояви гострих стресових реакцій, тоді як показники визначення впливу стрес-факторів, що безпосередньо емоційно впливають на особистість, мають тенденцію до зниження. Це теоретично можна обґрунтувати тим, що переживання релігійного незадоволення, яке може проявлятися у внутрішніх конфліктах стосовно духовності та вірування, може бути пов'язане з більш вираженими гострими реакціями на бойовий стрес та одночасно зі зниженням здатності усвідомлювати або диференціювати безпосередній емоційний вплив стресогенних чинників.

Було також встановлено ряд взаємозв'язків зі шкалою «Міжрелігійної підтримки». Позитивний взаємозв'язок було виявлено зі шкалою «Гострого стресового розладу» (ГСР) (r = 0,515, p ≤ 0,05), та позитивний взаємозв'язок зі шкалою «Ресурсного блоку» (РВ), (r=0,465, p≤0,05). Виходячи із результатів, можна припустити, що при зростанні рівня звернення до міжособистісної релігійної підтримки підвищуються як показники гострих стресових реакцій, так і показники ресурсного блоку. Інтерпретувати дані результати теоретично можна припускаючи, що в умовах переживання більш виражених гострих стресових реакцій військовослужбовці частіше звертаються за підтримкою до духовних наставників, капеланів, членів релігійної громади чи інших осіб, які поділяють їхні духовні переконання. Водночас така підтримка можливо, може

сприяти мобілізації внутрішніх психологічних ресурсів, що відображається у позитивному взаємозв'язку з показниками ресурсного блоку.

Також, зі шкалою «Міжрелігійної підтримки» було виявлено статистично значущий від'ємний взаємозв'язок зі шкалою «Визначення впливу стрес-факторів, що безпосередньо емоційно впливають на особистість» (ФБЕВ) ($r = -0,404$, $p \leq 0,05$). Виходячи із цього ми можемо припустити, що зі зростанням рівня звернення до міжособистісної релігійної підтримки знижуються показники визначення впливу стрес-факторів, які безпосередньо емоційно впливають на особистість. Можна припустити, що отримання підтримки від духовних наставників, капеланів, членів релігійної громади чи інших осіб, які поділяють духовні переконання військовослужбовця, може сприяти пом'якшенню емоційного сприйняття стресогенних чинників або зменшенню їхньої суб'єктивної значущості.

Зі шкалою «Молитва» у групі не релігійних військовослужбовців, було виявлено від'ємний взаємозв'язок по шкалі «Визначення впливу стрес-факторів, що безпосередньо емоційно впливають на особистість» (ФБЕВ) ($r =- 0,436$, $p \leq 0,05$). А отже, припускаємо, що зі зростанням звернення до молитви як способу подолання труднощів знижуються показники визначення впливу стрес-факторів, які безпосередньо емоційно впливають на особистість. Можна припустити, що навіть у військовослужбовців, які не ідентифікують себе як релігійні, звернення до молитви в складних життєвих ситуаціях може виконувати адаптаційну функцію, сприяючи зниженню суб'єктивного емоційного впливу бойових стресорів та підтриманню психологічної рівноваги.

Також, по шкалі «Релігійне уникнення» було виявлено позитивний взаємозв'язок зі шкалою «Гострого стресового розладу» (ГСР) ($r = 0,304$, $p \leq 0,05$), Можемо припустити, що при зростанні проявів релігійного уникнення підвищуються показники гострих стресових реакцій. Тобто, можливо використання стратегії релігійного уникнення, яка характеризується схильністю перекладати відповідальність за розв'язання проблем на зовнішні сили або уникати активного подолання труднощів за допомогою релігійних практик, може бути пов'язане з менш ефективною психологічною адаптацією до бойового стресу та супроводжуватися більш вираженими проявами гострого стресового розладу.

Даний результат, можна спробувати пояснити тим, що у нерелігійних військовослужбовців релігійне уникнення, скоріш за все, не є звичним або інтегрованим способом подолання стресу. Виходячи із цього, звернення до пасивних форм релігійного подолання труднощів або перекладання відповідальності за вирішення складних ситуацій на зовнішні сили може відбуватися переважно в умовах вже вираженого психологічного напруження. У такому випадку релігійне уникнення можливо є не ефективною стратегією подолання, а реакцією на переживання гострого стресу, що й може пояснювати його позитивний взаємозв'язок із проявами гострого стресового розладу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, згідно з результатами кореляційного аналізу ми можемо припустити, що у групі релігійних військовослужбовців релігійне подолання труднощів переважно пов'язане з мобілізацією внутрішніх психологічних ресурсів та особливостями сприйняття стресогенних чинників. Найбільш виражені взаємозв'язки виявлено між такими компонентами релігійного подолання труднощів, як духовні дії, молитва та міжособистісна релігійна підтримка, із ресурсним блоком та окремими компонентами бойового стресу. Це дає підстави припустити, що для релігійних військовослужбовців релігійні практики виступають більш важливим психологічним ресурсом, який сприяє адаптації до екстремальних умов військової служби.

Водночас у групі нерелігійних військовослужбовців виявлено більш різноспрямований характер взаємозв'язків. З одного боку, такі компоненти релігійного подолання труднощів, як духовні дії, добрі справи та молитва, пов'язані зі зниженням окремих проявів бойового стресу, що можуть свідчити про їхній потенційний адаптаційний ефект навіть за відсутності вираженої релігійності. З іншого боку, релігійне

незадоволення, релігійне уникнення та міжособистісна релігійна підтримка позитивно корелюють із показниками гострих стресових реакцій, що може вказувати на актуалізацію цих форм релігійного подолання труднощів в умовах вже підвищеного психологічного напруження.

Дані результати у групі нерелігійних військовослужбовців, узгоджуються з психологічними теоріями просоціальної поведінки та поведінковими стратегіями подолання труднощів: допомога іншим може підвищувати відчуття власної значущості, контролю над ситуацією та соціальної включеності, що, своєю чергою, пов'язане зі зниженням рівня стресу.

Таким чином, отримані результати дозволяють припустити, що характер взаємозв'язку між релігійним подоланням труднощів та бойовим стресом залежить від рівня релігійності військовослужбовців. Для релігійних військовослужбовців релігійне подолання труднощів переважно виконує ресурсну та підтримувальну функцію, тоді як у нерелігійних окремі його компоненти можуть використовуватися ситуативно як додатковий спосіб подолання стресу або актуалізуватися в періоди більш вираженого психоемоційного напруження.

Перспективи подальших досліджень можуть полягати у розширенні вибірки військовослужбовців та перевірці виявлених взаємозв'язків із застосуванням процедур контролю помилки множинних порівнянь. Доцільним також може бути проведення порівняльного аналізу військовослужбовців, наприклад із різним рівнем релігійності, бойовим досвідом, тривалістю перебування в зоні бойових дій. Також можна надалі дослідити ролі окремих форм релігійного копінгу, зокрема духовних дій, молитви, добрих справ, міжособистісної релігійної підтримки, релігійного незадоволення та релігійного уникнення, у формуванні психологічної стійкості військовослужбовців. Практичне значення таких досліджень полягає у можливості розроблення науково обґрунтованих програм психологічного супроводу військовослужбовців з урахуванням їхніх індивідуальних духовних і світоглядних особливостей.

Список використаних джерел

1. Блінов О. Психологія бойової психічної травми: монографія. Київ. Талком, 2016. 246 с.

2. Блінов О. Опитувальник бойового стресу Блінова О. (ОБСБ) *Психологічний часопис: збірник наукових праць.* за ред. С. Максименка. Київ. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2017. № 5. С. 32–43. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2017.5.9.3

3. Denysevych O., Dubrow J. Emotions, religious faith, and coping strategies of Ukrainians at the beginning of the 2022 Russo-Ukraine War: A qualitative study. *Journal of Religion and Health.* 2025. Vol. 64, no. 3. P. 1934–1953. DOI: https://doi.org/10.1007/s10943-024-02221-2.

4. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. XIII, 445 p.

5. Matta S., Schieffler D. Jr., Braford M., Kanter R., Staysniak G., Jester D., Jeste D. Warriors' healing: Examining the interconnectivity of spirituality and combat posttraumatic stress disorder: A scoping review. *Military Medicine.* 2026. Vol. 191, no. 5–6. P. e964–e973. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usaf487 .

6. Pargament K., Smith B., Koenig H., Perez L. Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal of Counseling Psychology.* 1998. Vol. 45, № 4. P. 710–724. https://doi.org/10.2307/1388152

7. Pargament K., Ensing D., Falgout K., Olsen H., Reilly B., Van Haitsma K., Warren R. God help me: (I): Religious coping efforts as predictors of the outcomes to significant negative life events. *American Journal of Community Psychology.* 1990. 18(6), 793–824. https://doi.org/10.1007/BF00938065

8. Park C., Smith P., Lee S., Mazure C., McKee S., Hoff R. Positive and negative religious/spiritual coping and combat exposure as predictors of posttraumatic stress and perceived growth in Iraq and Afghanistan veterans. *Psychology of Religion and Spirituality*. 2017. Vol. 9, no. 1. P. 13–20. DOI: https://doi.org/10.1037/rel0000086.

References

1. Blinov, O. (2016) Psykholohiia boiovoi psykhichnoi travmy. monohrafiia. [The Psychology of combat mental trauma] Kyiv. Talkom. 246 [in Ukrainian].

2. Blinov, O. (2017) Opytuvalnyk bojovogo stresu Blinova O. (OBSB). Psyhologichnyj chasopys: zbirnyk naukovyh prac. za red. S. Maksymenka.[Questionnaire on Combat Stress by O. Blinova (O.C.S.B.) Psychological Journal: Collection of Scientific Papers]. Kyiv. Instytut psyhologii imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrajiny. 5 32-43 DOI: https://doi.org/10.31108/1.2017.5.9.3. [in Ukrainian].

3. Denysevych, O., & Dubrow, J. (2025). Emotions, religious faith, and coping strategies of Ukrainians at the beginning of the 2022 Russo-Ukraine War: A qualitative study. *Journal of Religion and Health*, 64, 1934-1953. https://doi.org/10.1007/s10943-024-02221-2 [in English].

4. Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing Company [in English].

5. Matta, S., Schieffler, D., Jr., Braford, M., Kanter, R., Staysniak, G., Jester, D., & Jeste, D. (2026). Warriors' healing: Examining the interconnectivity of spirituality and combat posttraumatic stress disorder: A scoping review. *Military Medicine,* 191(5-6), e964-e973. https://doi.org/10.1093/milmed/usaf487 [in English].

6. Pargament, K., Smith, B., Koenig, H., & Perez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(4), 710-724. https://doi.org/10.2307/1388152 [in English].

7. Pargament, K., Ensing, D., Falgout, K., Olsen, H., Reilly, B., Van Haitsma, K., & Warren, R. (1990). God help me: (I): Religious coping efforts as predictors of the outcomes to significant negative life events. *American Journal of Community Psychology*, 18(6), 793-824. https://doi.org/10.1007/BF00938065 [in English].

8. Park, C., Smith, P., Lee, S., Mazure, C., McKee, S., & Hoff, R. (2017). Positive and negative religious/spiritual coping and combat exposure as predictors of posttraumatic stress and perceived growth in Iraq and Afghanistan veterans. *Psychology of Religion and Spirituality*, 9(1), 13-20. https://doi.org/10.1037/rel0000086 [in English].

Shylina A.
Candidate of Psychological Sciences, Professor
Professor at the Department of Sociology and Psychology
Educational and Research Institute № 5
Kharkiv National University of Internal Affairs
anshyla.a@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7377-0776

Sklyarov O.
PhD Student at the Department of Sociology and Psychology
Educational and Research Institute № 5
Kharkiv National University of Internal Affairs
aleksei.skiaroff@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4156-3080

PECULIARITIES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN RELIGIOUS COPING AND COMBAT STRESS AMONG MILITARY PERSONNEL

Relevance of the study. Prolonged participation in combat operations exposes military personnel to intensive and cumulative stressors, increasing the need to identify psychological resources that can support adaptation without overlooking potentially maladaptive coping patterns. Religious coping requires particular attention because its effects may differ depending on a person's religiosity and on the specific strategies used.

Objective. The study aimed to identify the characteristics of the relationship between religious coping and combat stress indicators in religious and non-religious military personnel.

Methodology. A comparative correlational design was employed. Religious coping strategies were assessed using the Religious Coping Activities Scale (RCAS), while the manifestations and resources of combat stress were evaluated with O. A. Blinov's Combat Stress Questionnaire. Correlational analysis was performed separately in the groups of religious and non-religious military personnel. Spearman's rank correlation coefficient was used to determine the direction and statistical significance of associations between particular religious coping activities and combat stress indicators.

Results and conclusions. In religious military personnel, religious coping was predominantly associated with the resource-related aspects of psychological adaptation and with the perception of combat-related stressors. This pattern indicates that faith-based meanings and practices may be incorporated into an established system of coping resources. A more heterogeneous pattern of relationships was found in non-religious military personnel. Spiritual activities, performing good deeds, and prayer were associated with lower intensity of certain manifestations of combat stress. In contrast, religious discontent, religious avoidance, and interpersonal religious support were associated with more pronounced acute stress reactions. The findings demonstrate that religious coping cannot be regarded as a universally protective strategy. Its relationship with combat stress depends on the level of religiosity, the content of a particular coping activity, and the psychological context in which it is used. Positive and negative forms of religious coping may therefore have different implications for adaptation to combat conditions.

Practical significance. The findings may be used to improve psychological assessment, support, prevention, and rehabilitation programmes for military personnel exposed to combat. Psychological interventions should take account of an individual's religious or non-religious worldview and distinguish constructive spiritual resources from religious dissatisfaction and avoidance. When appropriate and consistent with the service member's values, cooperation between mental health professionals and military chaplains may facilitate more individualised support and the early identification of maladaptive stress responses.

Keywords: *coping with difficulties, religious coping, combat stress, military personnel, religiosity.*

Отримано редколегією / Received: 28.08.2026
Прорецензовано / Revised: 03.09.2026
Опубліковано / Published: 30.09.2026

ІНДЕКСУВАННЯ НАУКОВОГО ЗБІРНИКА

Index Copernicus International (ICI)

Google Scholar

Наукова періодика України Національна бібліотека України імені Вернадського

Open Ukrainian Citation Index (OUCI)

CrossRef

Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

Directory of Open Access scholarly Resources (ROAD)