



МАТЕРІАЛИ
ДРУКУЮТЬСЯ
УКРАЇНСЬКОЮ,
АНГЛІЙСЬКОЮ
ТА ПОЛЬСЬКОЮ
МОВАМИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ ЛЬВІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ. ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

№ 1 (7), 2026

заснований у 2023 році

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –

ЛИТВИН Андрій, доктор пед. наук, професор.

Заступники головного редактора:

СІРКО Роксолана, доктор психол. наук, професор;

КОВАЛЬ Мирослав, доктор пед. наук, професор.

Відповідальний секретар –

ВДОВИЧ Світлана, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник.

Члени редакційної колегії

АНИЩЕНКО Вікторія, доктор пед. наук, професор; ВАВРИНІВ Олена, кандидат психол. наук, доцент; ЗЕЛЬМАН Леся, кандидат пед. наук, доцент; КАПІНУС Олександр, доктор пед. наук, професор; КАРПЕНКО Євген, доктор психол. наук, доцент; КОВАЛЬ Ігор, доктор пед. наук; КОЗЯР Михайло, доктор пед. наук, професор; КОНІВІЦЬКА Тетяна, кандидат пед. наук, доцент; МАТВІЙЧУК Тетяна, кандидат пед. наук, доцент; МАЧИНСЬКА Наталія, доктор пед. наук, професор; ПАРТИКО Неоніла, кандидат психол. наук, доцент; ПИЛИПЕНКО Лілія, доктор філософії з проф. освіти; РУДЕНКО Лариса, доктор пед. наук, професор; СЛІПЧИШИН Лідія, доктор пед. наук, професор; СОЛОВІЙОВ Валерій, доктор пед. наук, доцент; СТЕЛЬМАХ Оксана, кандидат психол. наук, доцент; СТЕЛЬМОКЄНЕ Aurelija (Stelmokiene Aurelija), доктор наук, доцент (Литва); СІРОВА Маріана (Sirotova Mariana), доктор філософії, професор, (Словаччина); СТЕПАНЧЕНКО Наталія, доктор пед. наук, професор; ЦЮПРИК Андрій, доктор пед. наук, доцент; ЯРЕМКО Роман, кандидат психол. наук, доцент.



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

ISSN (print) 3041-1297
ISSN (online) 3041-1300

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ

Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД)

ЗАРЕЄСТРОВАНО

Національною радою України з питань
телебачення і радіомовлення, рішення № 414
від 22.02.2024, протокол № 7. Ідентифікатор
медіа R30-02801.

**СУБ'ЄКТ У СФЕРІ
ДРУКОВАНИХ МЕДІА**

Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності (вул. Клепарівська, 35,
м. Львів, 79007, e-mail: ldubzh.lviv@dsns.gov.ua,
тел. (032) 233-00-88)

**Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
(Протокол № 12 від 29.04.2026 р.)**

Фахове видання (категорія «Б»):

Наказ МОН України № 920 від 26 червня 2024 року (додаток 6).
Спеціальності: А1 Освітні науки, А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
А7 Фізична культура і спорт, С4 Психологія.

Літературний редактор

Чудеснова І. М.

Технічний редактор

Корцигіна Н. С.

Комп'ютерна верстка

Ковальчук Ю. В.

E-mail:

E-mail: ldubgd.pp@gmail.com

Збірник наукових праць «Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія» видається з 2023 року. Запланована періодичність – 2 рази на рік. Тематична спрямованість: проблеми педагогіки, психології, психопедагогіки безпеки, екстремальної та кризової підготовки, виховання, управління в освіті, історії педагогіки та психології.

Дата розміщення онлайн: 29.05.2026. Дата друку: 05.06.2026.
Формат 60×84/8. Ум. друк. арк. 44,41. Зам. № 0626/619. Наклад 150 прим.
Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний. Цифровий друк.
Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

В. О. Пашков

ІНСТИТУЦІЙНІ ПАСТКИ
ТА ПРОБЛЕМИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ

10

А. В. Татарчук, Т. А. Равлюк

ІННОВАЦІЙНІ ВЕКТОРИ ДЕРЖАВНОЇ
ПОЛІТИКИ У СФЕРІ ВІДНОВЛЕННЯ
ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ
ТРИВАЛОЇ КРИЗИ

23

С. В. Литвин

ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА У ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

30

А. О. Дорохін

ПЕДАГОГІЧНА СИНЕРГІЯ
В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ:
КЛАСТЕРНИЙ ПІДХІД
ТА ВИКЛИКИ ВІДБУДОВИ

37

С. А. Мамиченко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ
СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ
ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ
ШКОЛИ

44

Я. П. Дзюба, А. Р. Жукова

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ
ВІЙСЬКОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НА
ЗАСАДАХ АНДРАГОГІКИ

53

Ю. Т. Судніцин

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО
ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ

62

І. В. Прожога

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У
СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

68

CONTENTS

PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION UNDER MARTIAL LAW

V. O. Pashkov

INSTITUTIONAL TRAPS AND
PROBLEMS IN THE HIGHER
EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE

A. V. Tatarchuk, T. A. Ravliuk

INNOVATIVE VECTORS OF STATE
POLICY IN THE SPHERE OF EDUCATION
QUALITY RECOVERY UNDER
CONDITIONS OF PROLONGED CRISIS

S. V. Lytvyn

ETHICAL PRINCIPLES
FOR CREATING A SAFE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT IN THE TRAINING
OF FUTURE VOCATIONAL
EDUCATION TEACHERS

A. O. Dorokhin

PEDAGOGICAL SYNERGY IN
THE SYSTEM OF TRAINING OF
SPECIALISTS: CLUSTER APPROACH
AND CHALLENGES
OF RECONSTRUCTION

S. A. Mamychenko

FEATURES OF THE FORMATION
OF THE CONCEPTUAL
AND TERMINOLOGICAL SYSTEM
OF DOMESTIC HIGHER
EDUCATION PEDAGOGY

Ya. P. Dziuba, A. R. Zhukova

FORMATION OF PROFESSIONAL
COMPETENCIES OF MILITARY
SUPPORT SPECIALISTS BASED ON
ANDRAGOGICAL PRINCIPLES

Yu. T. Sudnitsyn

METHODOLOGICAL APPROACHES
TO PROFESSIONAL AND PRACTICAL
COMPETENCE OF FUTURE
SPECIALISTS

I. V. Prozhoha

INNOVATIVE APPROACHES
TO THE PROFESSIONAL TRAINING
OF SOCIAL WORKERS IN THE GLOBAL
EDUCATIONAL SPACE

О. С. Бартків, А. М. Сільчук
ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ
ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ

Н. А. Борисенко
СУЧАСНЕ ДЕКОРАТИВНЕ
МИСТЕЦТВО ТА ЕТНОДИЗАЙН
У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Р. В. Дудик
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
РЕАЛІЗАЦІЇ
МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ
У ХОРОВОМУ НАВЧАННІ
ШКОЛЯРІВ

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

В. І. Нос
ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ
ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
В КАНАДІ: ІНСТИТУЦІЙНЕ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

А. В. Литвин, Л. А. Руденко
ЛІДЕРСТВО В КОНТЕКСТІ
УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ СЛУЖБИ США

Ю. О. Кухта
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ СЛУЖБИ
СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

І. В. Бабій
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ
ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ
(МОВНИЙ АСПЕКТ)

М. О. Кульчицька, Г. Г. Хлипавка
ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ЗЦІЛЕННЯ:
НА МАТЕРІАЛІ КНИГИ АРТУРА ДРОНЯ
«ГЕМІНГВЕЙ НІЧОГО НЕ ЗНАЄ»

78

O. S. Bartkiv, A. M. Silchuk
FORMATION OF EVALUATIVE
AND ANALYTICAL
COMPETENCE IN FUTURE
TEACHERS

85

N. A. Borysenko
MODERN DECORATIVE ARTS
AND ETHNODESIGN IN THE
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE
TECHNOLOGY TEACHERS

91

R. V. Dudyk
PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR IMPLEMENTING AN
INTERDISCIPLINARY APPROACH
IN CHORAL EDUCATION OF
SCHOOLCHILDREN

FOREIGN EXPERIENCE OF VOCATIONAL EDUCATION

97

V. I. Nos
TRAINING OF SPECIALISTS
IN ECONOMIC PROFILE
IN CANADA:
INSTITUTIONAL SUPPORT

105

A. V. Lytvyn, L. A. Rudenko
LEADERSHIP IN THE CONTEXT
OF FIRE SERVICE SPECIALISTS'
MANAGERIAL ACTIVITIES

112

Yu. O. Kuhta
FEATURES OF TRAINING
OF FIRE SERVICE SPECIALISTS
IN THE UNITED STATES OF AMERICA

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

119

I. V. Babii
COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF FUTURE CIVIL DEFENSE
PROFESSIONALS
(LANGUAGE ASPECT)

125

M. O. Kulchytska, H. H. Khlypavka
LITERATURE FOR HEALING:
A CASE STUDY OF ARTUR DRON'S
HEMINGWAY KNOWS NOTHING

***І. В. Александрук, О. С. Пальчевська,
Л. О. Гречуха***

МЕТОДОЛОГІЯ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ
ПОСТРЕДАГУВАННЯ МАШИННОГО
ПЕРЕКЛАДУ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІ
ПРОГРАМИ З ТЕХНІЧНОЇ
КОМУНІКАЦІЇ В ІТ

134

***I. V. Aleksandruk, O. S. Palchevska,
L. O. Hrechukha***

METHODOLOGY OF MACHINE
TRANSLATION POST-EDITING
IMPLEMENTATION IN UNIVERSITY
IT TECHNICAL COMMUNICATION
CURRICULUM

***Н. Л. Іванишин, Н. В. Свидницька-Ільків,
Н. Ю. Кузик***

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ТА УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ
У ЗВО ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ
УМОВАМИ НАВЧАННЯ

140

***N. L. Ivanyshyn, N. V. Svydnytska-Ilkiv,
N. Yu. Kuzyk***

PECULIARITIES OF TEACHING
PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE
AND INTERPRETING IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS WITH
SPECIFIC TRAINING CONDITIONS

***І. І. Ворона, Н. І. Єлагіна,
Н. О. Федчишин***

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ІНШОМОВНОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ
ОСВІТИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

146

***I. I. Vorona, N. I. Yelahina,
N. O. Fedchyshyn***

MODERN CHALLENGES OF FOREIGN
LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING
OF MEDICAL STUDENTS IN THE
UNIVERSITY CONTEXT

***О. В. Міненко, О. Ю. Крічкер,
Н. Ф. Єремеєва, В. В. Грон***

МОТИВАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР
ГЕЙМІФІКОВАНОГО ВИВЧЕННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

153

***O. V. Minenko, O. Yu. Krichker,
N. F. Yeremeieva, V. V. Ghron***

MOTIVATION AS A KEY FACTOR
IN GAMIFIED ENGLISH LANGUAGE
LEARNING AMONG STUDENTS
IN NON-LANGUAGE MAJORS

О. С. Рижченко

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ
ТЕРМІНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ
З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ
СПРЯМУВАННЯМ У ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ СИСТЕМИ ДСНС
УКРАЇНИ

159

O. S. Ryzhchenko

MAIN PROBLEMS OF MASTERING
PROFESSIONAL MILITARY
TERMINOLOGY IN ENGLISH
FOR SPECIFIC PURPOSES CLASSES
AT HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF THE STATE
EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

***С. В. Харицька, А. В. Колісниченко,
К. Е. Сагратова***

ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ У СИСТЕМІ
ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:
НОВІ МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ
МОВЛЕННЯ

165

***S. V. Kharytska, A. V. Kolisnychenko,
K. E. Sagratova***

DIGITAL STORYTELLING IN THE
SYSTEM OF ENGLISH LANGUAGE
TEACHING: NEW OPPORTUNITIES FOR
SPEECH DEVELOPMENT

М. В. Бужанська

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО
ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА
«БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ»

171

M. V. Buzhanska

CONDITIONS FOR EFFECTIVE
IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE
TECHNOLOGIES IN THE PROCESS
OF STUDYING THE EDUCATIONAL
COMPONENT «LIFE SAFETY»

***Г. М. Брославська, Т. С. Бган,
А. О. Прокопенко***

ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ
НАВЧАННЯ НА ВИВЧЕННЯ
МАТЕМАТИКИ ТА ФІЗИКИ

177

***H. M. Broslavska, T. S. Bgan,
A. O. Prokopenko***

THE IMPACT OF INTERACTIVE
TEACHING METHODS ON THE STUDY
OF MATHEMATICS AND PHYSICS

О. М. Горіна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

М. М. Лучкевич

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ
ДО ОЦІНЮВАННЯ
DEVOPS-ПРОЄКТІВ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ІТ-ФАХІВЦІВ

ПРОБЛЕМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

А. Я. Цюприк

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ
ВИКЛАДАЧА ДО ІНТЕГРАЦІЇ
СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ
ДИСЦИПЛІН ІЗ ЦИФРОВИМИ
ТЕХНОЛОГІЯМИ

Т. В. Паска

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ
ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ
SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

О. В. Литвин

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ
ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ
ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА

М. Є. Галченкова

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА
Й ФАСИЛІТАТОРА
У ЦИФРОВІЙ ТРАНСФОРМАЦІЇ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

**Т. М. Кравець, О. П. Полець,
Р. С. Коваль**

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМНОГО
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ «СІЛЬ»
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО
МИСЛЕННЯ ОФІЦЕРІВ
ТАКТИЧНОГО РІВНЯ

184

О. М. Horina

USE OF AN INTEGRATED
TEXTBOOK IN THE PROCESS
OF TEACHING PHYSICS
TO FUTURE INFORMATION
TECHNOLOGY SPECIALISTS

189

М. М. Luchkevych

METHODOLOGICAL APPROACHES
TO EVALUATING STUDENTS' DEVOPS
PROJECTS IN THE PROCESS
OF PROFESSIONAL TRAINING
OF IT SPECIALISTS

PROBLEMS OF DIGITIZATION OF EDUCATION

195

A. Ya. Tsiupryk

THEORETICAL PRINCIPLES
OF TRAINING LECTURERS
FOR THE SOCIAL SCIENCES
AND HUMANITIES INTEGRATION
WITH DIGITAL TECHNOLOGIES

201

T. V. Paska

DIGITAL EDUCATIONAL
ENVIRONMENT AS A FACTOR
IN THE DEVELOPMENT OF SOFT
SKILLS IN FUTURE VOCATIONAL
EDUCATION PROFESSIONALS

210

O. V. Lytvyn

THEORETICAL
AND METHODOLOGICAL
FOUNDATIONS OF DESIGNING
A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

217

M. Ye. Halchenkova

THE ROLE OF THE TEACHER
AND FACILITATOR IN THE DIGITAL
TRANSFORMATION
OF THE EDUCATIONAL PROCESS

227

**T. M. Kravets, O. P. Polets,
R. S. Koval**

APPLICATION
OF THE "SIL" SOFTWARE
FOR THE DEVELOPMENT
OF SPATIAL THINKING
OF TACTICAL-LEVEL OFFICERS

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ОСВІТНІ ПРОБЛЕМИ

О. А. Сорочинська
ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС
У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ ВИМІР

О. І. Башкір, Р. С. Южека
ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ,
СТРУКТУРА ТА ПОТЕНЦІАЛ
ВИХОВНОГО ВПЛИВУ

В. В. Ляшко
ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА ШКОЛИ
ЯК ФАКТОР МІНІМІЗАЦІЇ ПРОЯВІВ
ДИСКРИМІНАЦІЇ ТА БУЛІНГУ
ЩОДО ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

С. А. Бізунова
ЕВОЛЮЦІЯ
ПСИХОЛОГІЧНОГО «Я»
У ХХ–ХХІ СТОЛІТТЯХ

О. С. Штепа
КІЛЬКІСНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
НЕЛІНІЙНОЇ ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОСТІ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧАСІ
ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ

О. Ю. Косьянова, К. А. Бадемян
МОТИВИ ОБМАНУ
ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ:
ТИПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

О. І. Боковець, Т. С. Свиридова
МЕТАКОГНІТИВНА ЛІНЬ ЯК
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН
У ВЗАЄМОДІЇ З ГЕНЕРАТИВНИМ
ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Л. В. Гула
РЕАКЦІЇ СТУДЕНТІВ
НА ФРУСТРУЮЧІ СИТУАЦІЇ
ТА ЇХ СТАВЛЕННЯ
ДО РІЗНИХ СТИЛІВ КЕРІВНИЦТВА

ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL PROBLEMS

236 **O. A. Sorochynska**
EDUCATIONAL PROCESS IN A
PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION:
REGULATORY AND LEGAL DIMENSION

242 **O. I. Bashkir, R. S. Yuzheka**
ORGANISATION OF
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS:
ESSENCE, STRUCTURE,
AND EDUCATIONAL POTENTIAL

249 **V. V. Liashko**
INCLUSIVE SCHOOL CULTURE
AS A FACTOR IN MINIMIZING
MANIFESTATIONS OF DISCRIMINATION
AND BULLYING TOWARD CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS (SEN)

PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

255 **S. A. Bihunova**
THE EVOLUTION
OF THE PSYCHOLOGICAL SELF
IN THE 20th AND 21st CENTURIES

260 **O. S. Shtepa**
A QUANTITATIVE STUDY
OF THE NONLINEAR INTERRELATION
BETWEEN TIME COMPETENCE
AND PSYCHOLOGICAL
RESOURCEFULNESS OF PERSONALITY

269 **O. Yu. Kosianova, K. A. Bademian**
MOTIVES OF DECEPTION
AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL
ATTITUDES OF PERSONALITY:
A TYPOLOGICAL ANALYSIS

275 **O. I. Bokovets, T. S. Svyrydova**
METACOGNITIVE LAZINESS AS A
PSYCHOLOGICAL PHENOMENON
IN THE CONTEXT OF GENERATIVE
ARTIFICIAL INTELLIGENCE USE

284 **L. V. Gula**
STUDENTS' REACTIONS
TO FRUSTRATING SITUATIONS
AND THEIR ATTITUDES TOWARDS
DIFFERENT LEADERSHIP STYLES

СТАНОВЛЕННЯ І САМОРОЗВИТОК ПСИХОЛОГІВ

Р. І. Сірко, М. А. Гембар
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
ПСИХОЛОГІВ
ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

Л. В. Пилипенко, О. М. Лозинська
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ
ВИГОРАННЯ ТА ВТОМИ
ВІД СПІВЧУТТЯ У ПСИХОЛОГІВ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Ю. В. Вінтюк
ПОНЯТТЯ «ПСИХОЛОГІЧНИЙ
АНАЛІЗ» У КОНТЕКСТІ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПСИХОЛОГІВ

***Г. В. Мухіна, О. М. Молчанова,
А. М. Гельбак***
ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ ПСИХОЛОГА
ПРИ ПОСЕРЕДНИЦТВІ
У КОНФЛІКТІ:
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ
ПІДХОДИ

О. О. Лазуренко
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
КЛІНІЧНОГО ПСИХОЛОГА
НА СТАДІЇ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

А. В. Тробіук, В. В. Барко
ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ ЛІДЕРА
В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

О. С. Ващенко
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ
АНАЛІЗ НЕПОРОЗУМІНЬ МІЖ
РОДИНАМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ
ТА ЦЕРКОВНОЮ ГРОМАДОЮ ЯК
ЧИННИКА ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ:
ОБ'ЄДНУВАЛЬНІ ПРАКТИКИ ТА
МЕХАНІЗМИ ВРЕГУЛЮВАННЯ
В УМОВАХ ВІЙНИ

FORMATION AND SELF-DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGISTS

289 ***R. I. Sirko, M. A. Gembar***
PSYCHOLOGICAL FEATURES
OF SELF-REALIZATION
OF PSYCHOLOGISTS
OF THE EMERGENCY SERVICE

294 ***L. V. Pylypenko, O. M. Lozynska***
THEORETICAL ANALYSIS
OF BURNOUT AND COMPASSION
FATIGUE AMONG PSYCHOLOGISTS
UNDER MARTIAL LAW

301 ***Yu. V. Vintiuk***
THE CONCEPT OF "PSYCHOLOGICAL
ANALYSIS" IN THE CONTEXT
OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES
OF PSYCHOLOGISTS

308 ***H. V. Mukhina, O. M. Molchanova,
A. M. Helbak***
ETHICAL DILEMMAS
OF A PSYCHOLOGIST
IN CONFLICT MEDIATION:
SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL
APPROACHES

315 ***O. O. Lazurenko***
PSYCHOLOGICAL ANALYSIS
OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF A CLINICAL PSYCHOLOGIST
AT THE STAGE OF PROFESSIONAL
TRAINING

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS UNDER MARTIAL LAW

321 ***A. V. Trobiuk, V. V. Barko***
PECULIARITIES OF THE LEADER'S
EMOTIONAL INTELLIGENCE
IN THE MANAGEMENT ACTIVITIES
OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

327 ***O. S. Vashchenko***
SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS
OF MISUNDERSTANDINGS BETWEEN
THE FAMILIES OF MILITARY SERVANTS
AND THE CHURCH COMMUNITY
AS A FACTOR OF CIVIL SECURITY:
UNIFYING PRACTICES
AND SETTLEMENT MECHANISMS
IN THE CONDITIONS OF WAR

**Р. Я. Яремко, О. С. Вавринів,
І. С. Коваль, С. Л. Крук, С. Т. Садовська**
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ
ІГРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

334

**R. Ya. Yaremko, O. S. Vavryniv,
I. S. Koval, S. L. Kruk, S. T. Sadovska**
FEATURES OF PSYCHODIAGNOSTICS
OF GAMBLING ADDICTION AMONG
MILITARY PERSONNEL UNDER
MARTIAL LAW CONDITIONS

В. С. Дем'яненко
ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО
ЛІКУВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ
ТА ВЕТЕРАНІВ ІЗ ТЯЖКИМИ
ТРАВМАМИ ОПОРНО-РУХОВОЇ
СИСТЕМИ

342

V. S. Demianenko
PSYCHOLOGICAL READINESS
FOR TREATMENT OF MILITARY
PERSONNEL AND VETERANS
WITH SEVERE MUSCULOSKELETAL
INJURIES

Н. В. Пророк, О. Ю. Чекстере
ОЦІНКА ВПЛИВУ ЖИТТЄВИХ ПОДІЙ
НА БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ ВІЙНИ

350

N. V. Prorok, O. Yu. Chekstere
ASSESSING THE IMPACT OF LIFE
EVENTS ON PARENTS OF PRIMARY
SCHOOL CHILDREN IN WARTIME

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ

**Г. О. Дишель, Н. А. Орлик,
В. В. Борищенко, О. В. Бобро**
БЕЗПЕКА ФІЗКУЛЬТУРНО-
СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:
НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ТА
МЕТОДИ ПРОФІЛАКТИКИ РИЗИКІВ

358

**G. O. Dyshel, N. A. Orlyk,
V. V. Borshchenko, O. V. Bobro**
SAFETY IN PHYSICAL EDUCATION
AND SPORT: LEGAL AND REGULATORY
FRAMEWORKS AND RISK PREVENTION
METHODS

**Х. Є. Шавель, Ю. Р. Борецький,
О. З. Дуда, С. Г. Решетило**
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
ХАРЧУВАННЯ СТУДЕНТІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»
У ПОВСЯКДЕННИХ УМОВАХ
І ПІД ЧАС МАНДРІВОК

365

**Kh. Ye. Shavel, Yu. R. Boretskyi,
O. Z. Duda, S. H. Reshetylo**
FORMATION OF NUTRITION
CULTURE OF STUDENTS
OF THE SPECIALTY "TOURISM"
IN EVERYDAY CONDITIONS
AND DURING TRAVEL

Х. Б. Чопко
ОСОБЛИВОСТІ ХАРЧОВОЇ
ПОВЕДІНКИ ЗАЛЕЖНО
ВІД ТРИВАЛОСТІ ДОТРИМАННЯ
ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

371

Kh. B. Chopko
FEATURES OF EATING BEHAVIOR
DEPENDING ON THE DURATION
OF ADHERENCE
TO A HEALTHY LIFESTYLE

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

377

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Пашков В. О. Інституційні пастки та проблеми в системі вищої освіти України. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 1 (7). С. 10–22.



УДК 37.014

This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).
ISSN (print) 3041-1297, ISSN (online) 3041-1300

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-1>

В. О. Пашков

*Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого,
м. Харків, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-2181> – В. О. Пашков



viktor.pashkov.polit@gmail.com

ІНСТИТУЦІЙНІ ПАСТКИ ТА ПРОБЛЕМИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. У статті аналізується сучасний стан системи вищої освіти України в умовах зростаючих внутрішніх проблем і негативного впливу зовнішніх обставин. Стаття носить оглядовий характер. Метою роботи є визначення та розкриття основних дисфункцій та їх взаємозв'язків у діяльності вітчизняної вищої школи, зокрема падіння рівня підготовки фахівців, відставання освітніх програм від потреб ринку праці, зростання соціальної напруги серед викладачів, занепад науки та академічної культури, деформація функціональної матриці вишів, їх слабкий зв'язок із соціально-економічним розвитком країни.

Методологічною основою дослідження стали системний підхід, структурно-функціональний, проблемно-історичний і соціологічний методи, доповнені статистичним аналізом.

Констатується, що за останні десятиріччя у внутрішньому середовищі українських ЗВО сформувались інституційні пастки, порушення балансу інтересів внутрішніх груп, що послаблюють внесок вишів у суспільний розвиток. Деформація функціональної матриці вишів призвела до того, що у вітчизняних ЗВО освіта та викладання повністю домінують над наукою та дослідженням, а виховна функція занепадає.

Основою більшості внутрішніх дисфункцій української вищої освіти є три інституційні пастки, які самовідтворюються протягом останніх двох десятиріч, – масовізація вищої освіти, надмірна кількість і мала потужність вітчизняних вишів, критична залежність їх функціонування від кількісних параметрів.

Окрему увагу приділено аналізу академічної культури у ЗВО. Соціальні відносини викладачів та керівництва часто нагадують систему «сеньйор – васали», а режим управління – ректорський феодалізм. В управлінському вимірі вітчизняні виші сьогодні представляють собою адміністративні автаркії, в яких домінують пострадянські бюрократичні відносини та порядки. Неоліберальні реформи у секторі зробили викладачів ще більш залежними від адміністрації, посиливши соціальну напругу серед викладачів.

Ключові слова: масовізація вищої освіти, інституційні пастки, стратегії поведінки, студентський контингент, академічна культура, університетська наука, освітня еміграція.

V. O. Pashkov

Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine

INSTITUTIONAL TRAPS AND PROBLEMS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE

Abstract. The article analyses the current state of the higher education system of Ukraine in the conditions of growing internal problems and the negative impact of external circumstances. The article is of an overview nature. The purpose of the work is to identify and reveal the main dysfunctions and their interrelationships in

the functioning of the Ukrainian higher education, in particular the drop in the level of training of specialists, the lag of educational programs from the needs of the labour market, the growth of social tension among teachers, the decline of science and academic culture, the deformation of the functional matrix of universities, their weak connection with the socio-economic development of the country.

The methodological basis of the research is a systematic approach, structural-functional, problem-historical and sociological methods, supplemented by statistical analysis.

It has been proven that over the past decades, institutional traps, violations of the balance of interests of internal groups have formed in the internal environment of Ukrainian universities, which weaken the contribution of universities to social development. Deformation of the functional matrix of universities has led to the fact that in universities, teaching completely dominates research. In parallel, the university's function about shaping the worldview of young people is declining.

Special attention is paid to the analysis of academic culture in Ukrainian universities. Social relations between academics and university management often resemble a 'senior-vassal' system, and the management regime resembles rectorial feudalism. In terms of management, domestic universities today are administrative autocracies dominated by post-Soviet bureaucratic relations and procedures. Neoliberal reforms in the sector have made academics even more dependent on the administration, exacerbating social tensions among them.

Key words: massification of higher education, institutional traps, behavioural strategies, student contingent, academic culture, university science, educational emigration.

Постановка проблеми. Вітчизняна система вищої освіти сьогодні знаходиться у глибокій кризі, викликаний загостренням старих внутрішніх проблем і дисбалансів, а також дією несприятливих зовнішніх чинників. Головними її проявами стали падіння якості викладання та підготовки фахівців, занепад університетської науки, хронічна нестача фінансових ресурсів і скорочення у галузі, масовий виїзд молоді на навчання за кордон. На цьому фоні в останні роки спостерігається помітне погіршення як кількісних, так і якісних показників освітньої системи. У свою чергу основні зацікавлені групи – держава, роботодавці, академічна спільнота, студенти, громадськість – відкрито висловлюють своє невдоволення станом справ у вищій освіті.

У цьому контексті важливим у теоретичному та актуальному у практичному плані є з'ясування причин наростання кризових процесів у системі вищої освіти України, що потенційно відкрило б кращі можливості для покращення ситуації. У вітчизняній науковій літературі з відповідної проблематики домінує акцент на вивченні зовнішніх чинників діяльності та розвитку вищої школи. Натомість внутрішнім проблемам галузі, пов'язаним із деформацією освітніх практик і функцій, соціальними відносинами між внутрішніми акторами, приділяється значно менше уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стан справ і реформи у вищій освіті традиційно є сферою міждисциплінарного інтересу. Враховуючи суспільну значимість галузі, її проблеми вивчають широке коло дослідників – педагоги, соціологи, економісти, філософи, політологи, а також фахівці у галузі публічного управління. Як результат, вітчизняний науковий дискурс міс-

тить чимало емпіричних розвідок, присвячених проблемам української вищої освіти.

Зокрема праці О. Гринькевича, В. Огнев'юка, О. Кутяніна, С. Сідлецького та А. Шандара висвітлюють загальний стан системи вищої освіти в Україні, її основні проблеми та тенденції розвитку на сучасному етапі. Своєю чергою, А. Гуляницький та В. Мулявка аналізують кризові процеси у вітчизняній вищій освіті, намагаючись з'ясувати їх корені як з точки зору впливу суспільних чинників, так і внутрішньосистемних проблем. О. Клименко фокусує увагу на особливостях освітніх практик українських ЗВО в умовах економічної та соціальної кризи. Праці Є. Вдовиченко та І. Дибач присвячені аналізу процесу автономізації ЗВО і реалізації в середині них владно-управлінських відносин в умовах кризової ситуації в державі.

Предметом розгляду В. Антонюк, Н. Мосьпан і Ю. Ключівського є давня та актуальна проблема недостатньо ефективної взаємодії ринку праці та вищої освіти в Україні. Також праці Ю. Смелянова, А. Терещенко, О. Колотіліної та А. Бухтіарової, Т. Шепель досліджують явище студентської еміграції з України, що стало проявом кризових процесів не лише у країні, а й в самій освітній системі. Попри таку різноманітність розвідок, більшість з них носять описовий і фрагментарний характер, фокусуючись на окремих аспектах кризового стану в освітній сфері. У цьому зв'язку виникає практична потреба в системному аналізі інституційних проблем і дисфункцій системи вищої освіти України.

Мета статті – визначити та проаналізувати основні внутрішні дисфункції та проблеми (інституційні пастки) в діяльності української вищої освіти, які зумовлюють кризовий стан справ у галузі на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітня сфера має стійкі внутрішні закономірності та специфічні механізми функціонування, які впливають на її розвиток не менше, ніж зовнішні чинники. Через інертність, властиву галузі, у ній періодично виникають різні диспропорції та дисфункції, які потребують регулювання ззовні. Головними причинами цих проблем є інституційні пастки, функціональні деформації, порушення балансу інтересів внутрішніх груп (викладачів, менеджменту та студентів). У певний момент кількість та вплив дисфункцій стають настільки критичними, що викликають кризу освіти – стан, коли її результати перестають відповідати потребам суспільства.

Група внутрішньосистемних чинників об'єднує численні проблеми у діяльності самої вищої школи: падіння рівня підготовки фахівців, відставання освітніх програм від потреб ринку праці, зростання соціальної напруги серед викладачів, надмірна бюрократизація, занепад науки та академічної культури, деформація функціональної матриці вишів, їх слабкий зв'язок із соціально-економічним розвитком країни. З ними тісно пов'язані й соціальні чинники, що активно впливають на стан справ у вищій освіті сучасної України – загострення соціально-економічних проблем, російська агресія, демографічна криза, інфляція вузівських дипломів, низький соціальний статус викладача.

Падіння рівня підготовки фахівців та викладання

В останні роки якість вищої освіти невпинно падає, що фіксується як соціологічними опитуваннями, так і міжнародними дослідженнями. Близько 25% населення оцінюють її як низьку, ще половина – як середню. Згідно з даними Всесвітнього економічного форуму (2018), Україна займає 56 місце серед 137 країн за показником якості вищої освіти [9, с. 7]. У подальшому такі данні не публікувалися, але враховуючи рівень освітніх втрат України, спричинений пандемією COVID-19 та російською агресією, якість освіти у країні суттєво постраждала. Суспільство, роботодавці, студенти висловлюють невдоволення результатами діяльності вітчизняної освітньої системи.

Серед основних причин такої ситуації – масовізація галузі, падіння рівня підготовки випускників середньої школи, слабка взаємодія вишів з ринком праці, втрата академічною спільнотою стимулів до підвищення якості навчання, інфляція дипломів. У системі вищої освіти сформувалися і відтворюються ряд інституційних пасток, які суттєво деформували стратегії поведінки внутрішніх груп.

Першою пасткою стала масовізація вищої освіти. Вже починаючи з середини 2000-х рр. рівень охоплення нею української молоді став перевищувати аналогічні показники більшості країн Західної Європи. Якщо у 1990 р. в Україні лише 20% випускників середньої школи вступали до ЗВО, то у 2000 р. – вже понад 35%, у 2007 р. – 64%, у 2014-2020 рр. – 81-82% [5]. Тобто за період незалежності цей показник зріс вчетверо.

За даними МОН, у 2023-2025 рр. в умовах повномасштабної російської агресії до вітчизняних ЗВО щороку вступало понад 70% випускників шкіл [12]. Зменшення цього показника було зумовлено не переорієнтацію абітурієнтів на здобуття робітничих спеціальностей у закладах професійної освіти, а переважно виїздом молоді за кордон. У той же час більшість абітурієнтів виявилась нездатною засвоїти навчальну програму вищої школи, що призвело до падіння освітніх стандартів. Такі студенти не мають ані здібностей, ані бажання до навчання, однак їх відрахування є небажаним для вишів. Тому більшість з них все одно отримують дипломи.

Другою пасткою стала критична залежність функціонування вищої школи від кількісних параметрів. Понад 80% фінансових ресурсів українські виші отримують за рахунок студентського контингенту (держзамовлення та оплата за навчання). Відповідно до нормативних вимог, до його чисельності також прив'язана кількість викладацьких ставок. Внаслідок цього відрахування неуспішних студентів призводить до скорочення штату викладачів і втрати коштів. Це блокує практику відрахування та змушує виші навчати тих, хто не засвоює навчальну програму.

Дія цієї інституційної пастки на мікрорівні викликає деформацію стратегій поведінки внутрішніх груп. Так, викладачі, щоб убезпечити себе від втрати роботи, замість концентрації на якісному викладанні і дослідженнях, об'єктивної оцінки знань студентів, змушені слідкувати за кількістю негативних оцінок, майже не ставити «незадовільно».

Керівництво вишів в умовах демографічної кризи орієнтується на збереження студентського контингенту і мінімізацію фінансових коливань. Це потребує заходів зі збільшення набору контрактників, оптимізації штату та освітнього процесу. Такі дії академічного менеджменту сприяють подальшій комерціалізації галузі, але часто суперечать необхідності забезпечення якості освітніх послуг, що надаються. Високий рівень комерціалізації та конкуренції між вишами за студента призводить до загального зниження вимог до якості знань на всіх рівнях навчання. Тривала

стагнація більшості державних ЗВО в Україні значною мірою пояснюється тим фактом, що вони прагнуть підтримувати власну конкурентоспроможність за рахунок скорочення операційних витрат замість того, щоб провести структурну реорганізацію, знайти нові напрямки діяльності і джерела доходів.

Більшість студентів у цих умовах обирають найлегшу стратегію – імітують процес наполегливого засвоєння знань. До того ж, студенти більше орієнтуються на можливості, що відкриваються для них після випуску з ЗВО, ніж на можливості, які відкриваються під час навчання. Значна їх частина через складну економічну ситуацію починає працювати вже на старших курсах, що також послаблює мотивацію до навчання [11, с. 18]. При цьому головною цінністю для них стають не знання чи вміння, а оцінки, які дозволяють претендувати на стипендію або задовольняють власні амбіції. Це найбільшою мірою стосується економічних і соціально-гуманітарних спеціальностей.

У результаті відтворення цієї пастки, внутрішні актори виявляються зацікавленими у підтриманні існуючого стану: керівництво ЗВО зберігає власне становище, викладачі – робочі місця, студенти отримують дипломи без великих зусиль, уряд – соціальний резервуар, який зменшує рівень молодіжного безробіття та соціальну напругу у складний період, батьки – надію на соціальний ліфт для своїх дітей. Однак при цьому постійно погіршується якість самої вищої освіти.

Іншою пасткою, пов'язаною з масовізацією вищої освіти, стала надмірна кількість вишів і їх мала потужність. Світовий досвід свідчить, що великі виші є потужнішими в акумуляції фінансових ресурсів і наукових кадрів, формуванні конкурентного середовища, а отже, більш спроможними до реалізації освітніх програм, досліджень високої якості. Натомість вітчизняна система вищої освіти характеризується інституційною розпорошеністю.

Суспільний попит на вищу освіту у 1990-2000-х рр. сприяв швидкому збільшенню кількості вишів. Так, за період з 1991 до 2014 рр. кількість ЗВО III–IV рівнів акредитації зросла більше ніж удвічі – із 156 до 325. Протягом 2014-2020 рр. студентський контингент зменшився на 30%. Водночас кількість вишів залишились майже сталою (277 – у 2014 р. і 281 – у 2020 р.) [14, с. 28].

Згідно з даними Державного служби статистики України, на початку 2025 р. у країні нараховувалося 314 ЗВО, з яких: 173 – державні, 34 – комунальні та 107 – приватні, в яких сукупно навчалось 956,4 тис. студентів [3].

Середній розмір ЗВО в Україні за 2015-2020 рр. скоротився з 5,3 тис. до 3,9 тис. студентів [7], а у 2025 р. склав близько 3 тис. студентів. Також ситуація у цьому питанні є дуже строкатою. Так у 107 приватних ЗВО навчається лише 32,7 тис. студентів, що становить лише 3,4% студентського контингенту країни. З них лише декілька вишів у великих містах мають контингент понад 3 тис. осіб. Середній розмір державного ЗВО (2025) становить 4,7 тис. студентів. Більшість державних вишів має контингент 5-6 тис. студентів, що недостатньо для нарощення інституційної спроможності. Контингент понад 8 тис. студентів мають до 10% державних ЗВО.

Слабка взаємодія вишів з ринком праці

Вітчизняна вища школа функціонує ізольовано від потреб роботодавців, які слабо залучені до розробки освітніх програм. Їхня роль обмежується участю у наглядових радах ЗВО, наданням студентам місць для практики, однак формування змісту навчальних планів залишається закритим внутрішньовузівським процесом.

Незбалансованість у системі відносин ринку праці та системи вищої освіти зумовлюється дією трьох чинників. 1) ЗВО як економічний суб'єкт орієнтується на попит з боку населення та наявні кадрові можливості, а не на потреби ринку праці; 2) ЗВО як академічна корпорація у підготовці фахівців більшою мірою керується власними традиціями, ніж прагненням врахувати інтереси роботодавців; 3) ЗВО як організаційна система використовує освітні технології, та технічну базу, які часто не відповідають вимогам часу. Наслідком цього є ситуація, коли понад 80% випускників вишів не працюють за спеціальністю [15, с. 27]. Це зменшує як мотивацію уряду до належного фінансування галузі, так і віддачу від цих інвестицій для конкретної особи та суспільства в цілому.

На системному рівні проблема полягає у тому, що ЗВО як ресурсозалежні організації при наборі абітурієнтів орієнтуються на попит з боку населення та доступ до розподілення бюджетних ресурсів, а не на високі стандарти навчання та потреби роботодавців, що значною мірою і зумовлює труднощі з подальшим працевлаштуванням випускників.

На інституційному рівні зростаюче відставання освітніх програм від потреб економіки можна пояснити внутрішніми методологічними, змістовними і організаційними причинами. По-перше, більшість вітчизняних вишів при формуванні змісту освітніх програм спирається на методологію репродуктивної освіти. Вона передбачає передачу усе більшого обсягу знань у готовому вигляді, що відтворюють предметну спеціа-

лізацію. Роль викладача зводиться до механічної передачі сукупності знань [1, с. 134]. Навчальний процес орієнтується на засвоєння певного рівня знань замість оволодіння методами їх одержання, використання, критичного мислення.

Через цю методологічну ваду набуті під час навчання знання в умовах інформаційного вибуху швидко застарівають. У той же час, щоб бути затребуваним на ринку праці, молодий фахівець має володіти міждисциплінарним підходом, вміти творчо розв'язувати професійні завдання, мислити нестандартно. Такому в українських вишах практично не вчать. Для вирішення цієї проблеми ще в середині 2000-х рр. чиновниками МОН був запропонований компетентнісний підхід, однак його використання у навчальному процесі перетворилося на формалістський симулякр.

По-друге, зміст освітніх програм у більшості ЗВО суттєво відстає від рівня розвитку сучасного наукового знання та суспільно-виробничої практики. Процес формування змісту освіти у вишах є доволі закритим і шаблонним. Навчальні плани на факультетах, як правило, відображають інтереси керівництва кафедр та наявні традиції підготовки за певними спеціальностями. У свою чергу, зміст навчальних дисциплін складають спрощені копії застарілих природничо-наукових, соціальних, економічних або технічних концепцій [17]. При цьому їх теоретичний розрив з науковим мейнстрімом складає близько десяти і більше років. Як наслідок, в аудиторіях транслують переважно сухі теоретичні знання без виходу на їх практичне застосування.

З часів виникнення на початку XIX ст. модерного університету, наука виступає головним джерелом і каталізатором змін у змісті освіти, а їх інтеграція забезпечує високу якість навчання та викладання. Протягом останніх десятиліть вітчизняна вища школа характеризується слабкою взаємодією освіти, науки та бізнесу. Виші не стали потужними науковими центрами, а результати НДДКР майже не інтегруються в освітні програми. Через хронічне недофінансування галузі матеріально-технічна база вишів застаріла, а лабораторне обладнання зносилось. Більшість викладачів не займаються науковими дослідженнями системно, володіють лише теоретичною базою. Іншою проблемою є старіння кадрів і відтік талановитої молоді в інші галузі та за кордон.

Деформація функціональної матриці вишів

У класичному розумінні система вищої освіти у своїй суспільній місії реалізує три базові функції – освітню, наукову та культурно-просвітницьку. Вони тісно переплетені у діяльності ЗВО: якісне викладання передбачає постійний науко-

вий пошук, разом із знаннями в аудиторіях передаються і певні цінності, система соціальних відносин, наука часто служить інтересам укріплення національної культури та ідентичності.

В українських реаліях спостерігається суттєве розбалансування між цими функціями, викликане кризовими явищами у галузі. Зв'язок освіти та науки у вишах є скоріше формально-ритуальним, ніж системною характеристикою. За радянської традицією освіта та викладання повністю домінують над наукою та дослідженням. Старіння технічної бази, дослідницького інструментарію вишів вкрай негативно впливає на їх науковий потенціал. Навіть у великих класичних і технічних університетах науково-дослідницькі частини є невеликими за розмірами та штатом. Для прикладу, у 2018-2021 рр. частка сектору НДР у бюджеті КНУ ім. Т. Шевченка становила 7-8%, в інших вишів цей показник є ще меншим [20, с. 6]. У приватних вишах науки практично немає.

У 2014-2019 рр. на розвиток університетської науки спрямовувалося лише 10 % від загальному обсягу витрат уряду на підтримку науки – 400-600 млн грн. Це становило приблизно 2,5 % від бюджетних асигнувань вищу освіту. У 2024-2025 навчальному році в українських ЗВО працювало близько 104 тис. науково-педагогічних працівників і лише 786 наукових працівників [3], що свідчить про тотальне домінування викладання над наукою у діяльності вишів. Згідно з даними Державної служби статистики, від усього об'єму НДДКР у країні на вузівський сектор припадає лише 11% досліджень у фундаментальній сфері та 15% у прикладній [9, с. 14]. Така ситуація дисонує з тим, що у вищій школі працює 81% кандидатів і 90% докторів наук, навчається 85% аспірантів і докторантів, наявних в Україні.

Науково-дослідницьку діяльність у ЗВО чітко можна поділити на дві сфери – кафедральну науку та дослідження на замовлення. Перша є обов'язком викладачів як науково-педагогічних працівників і передбачає написання однієї-двох наукових статей на рік і участь у наукових конференціях. В цілому ця формальна вимога не виконує покладене на неї завдання – стимулювати до якісної дослідницької роботи, оскільки вона не прив'язана до розміру оплати праці. В інституційному середовищі ЗВО заняття наукою слугує скоріше цілям отримання наукових ступенів, ніж науковому прогресу як такому.

Сектор досліджень на замовлення у вишах представлений НДДКР, які виконуються за кошти державних відомств, компаній і приватного бізнесу. Як зазначалося, державне фінансування вузівської науки в Україні досить обмежене

і концентрується у групі провідних класичних і технічних вишів. Великі державні і приватні компанії також традиційно тяжіють до співпраці з провідними ЗВО. Однак сьогодні через низький дослідницько-інноваційний потенціал вітчизняні виші здатні виконувати не більше 5-10% наукових замовлень реальної економіки [4, с. 236].

З іншого боку, застарілий технологічний уклад економіки, її стагнація та деіндустріалізація сприяють незатребуваності результатів НДДКР. У структурі промисловості України домінують чорна металургія, енергетика, хімічна галузь з відносно низьким рівнем доданої вартості, які не генерують належного запиту на інновації та наукові розробки. Унаслідок кризових процесів в економіці та науковому комплексі Україна є одним з лідерів серед країн Центрально-Східної Європи за темпами втрати науково-технічного потенціалу і кадрів.

Законодавчо закріплений дуальний статус викладачів вишів як «науково-педагогічних працівників» є доволі суперечливим на практиці. По-перше, через низький обсяг фінансування наукової діяльності у вишах до 40% викладачів не займаються реальною науковою роботою. По-друге, невисока заробітна плата і застаріла дослідницька інфраструктура не створюють інституційних стимулів до занять наукою. По-третє, велике навчальне навантаження, сильний акцент на навчальному процесі у вишах обмежують можливість проведення викладачами досліджень на регулярній основі. Таким чином наукова результативність та організація праці значної частини викладачів в Україні не дають підстав відносити їх до дослідників. Разом із тим, вузівський викладач може бути професійним дослідником, експертом у певних предметних сферах і проблемах, або діяти як інтелектуал у суспільному житті.

Радянська система вищої освіти характеризувалася потужною культурно-виховною функцією, яка міцно зрослась із ідеологічним апаратом держави. Вона забезпечувала не тільки високий рівень підготовки фахівців у галузі інженерно-технічних наук, а й формування пересічної «радянської людини» з певним набором цінностей, уявлень і переконань. Ця функція розглядалася не стільки як введення людей до культури, скільки як залучення до радянської політичної системи. Часто виховним завданням підпорядковувались навчальна і науково-дослідницька робота.

З розпадом СРСР виховна діяльність у ЗВО втратила методологічну основу, однак залишилась як адміністративна вертикаль. За понад чверть століття незалежності в Україні так і не сформувалася єдина суспільна і освітня ідеологія,

яка змогла б стати ідейною основою виховання молоді. Виховна вертикаль не перетворилась ні в службу з вирішення студентських проблем як на Заході, ні в новий соціальний інструмент влади. Сьогодні виховна робота у вишах зводиться до офіційних культурних заходів, формальних промов щодо моральних цінностей і патріотизму. Через це вища школа все більше втрачає здатність формувати соціальні стандарти поведінки і мислення молоді.

З Нового часу університети активно включилися у процес формування національних держав. ЗВО, відтворюючи та поширюючи знання про історію, мову, культуру нації, тим самим сприяли легітимізації національної спільноти. Посилення культурної єдності населення, особливо регіональних еліт, мало своїм наслідком політичну підтримку громадянами держави-нації. З цього часу ЗВО стали центрами поширення національної культури, ідентичності, символів.

Вітчизняні виші неефективно виконують цю місію, відіграючи обмежену роль у процесі націо- і державотворення. Відсутність загальнонаціональної ідеології та чіткої державної політики у цій сфері створюють ціннісний вакуум в освіті. Навіть у західних університетах, незважаючи на їх деполітизацію, в освітніх програмах спостерігається загальний вектор на цінності лібералізму (права людини, свобода, демократія, толерантність). В Україні виховні акценти в освітній і культурній політиці за останнє десятиріччя декілька разів кардинально змінювались. За часів В. Ющенко влада культивувала плюралізм, толерантність, помірну українізацію освіти. При В. Януковичі у політиці МОН домінували консервативні установки на порядок, применшення національної складової освіти. Після 2014 р. уряди в освітній політиці активно артикулювали ідеї патріотизму, національної безпеки, курс на посилення українізації галузі, що було реакцією на російську агресію [22, с. 185].

Постійна боротьба регіональних еліт, які в Україні традиційно мають різні ідейні орієнтації, політичний вплив на виші, також не сприяла утвердженню єдиної концепції національної ідеї та ідентичності. Хоча адміністративно державні виші підпорядковані МОН та іншим центральним відомствам, на практиці їх керівництво, суспільно-політична діяльність викладачів тісно пов'язані з місцевими елітами. Прикладом цього є членство нардепів, чиновників, мерів та місцевих політиків у наглядових радах вишів.

Іншою причиною послаблення ролі вишів у процесі укріплення національної ідентичності став наступ влади на соціально-гуманітарні дис-

ципліни у вищій школі. Протягом останнього десятиріччя перелік, обсяг їх викладання у навчальних планах постійно зменшується. В економічному вимірі ці дисципліни виявились збитковими, однак вони відповідають за світогляд молоді, формування її громадянської позиції. У 2009 р. частина гуманітарних дисциплін за рішенням МОН втратила статус обов'язкових (соціологія, політологія) і перейшли до розряду «за вибором студента». У листопаді 2014 р. профільний міністр С. Квіт скасував наказ 2009 р. щодо вивчення гуманітарних дисциплін, аргументуючи це тим, що він суперечить принципу академічної автономії. Після тиску громадськості уряд вніс зміни в це рішення, зберігши обов'язкове вивчення історії України, історії української культури, філософії. Однак тенденція зменшення обсягу їх викладання у вишах продовжилась.

Скорочення присутності гуманітарних дисциплін у навчальних планах ЗВО, як правило, обґрунтовується європейською практикою. Однак проблема полягає у тому, що вітчизняні урядовці традиційно розглядають ці науки як об'єкт економії та маніпуляцій, часто не враховуючи українських реалій. Соціально-гуманітарні знання покликані виконувати державницькі завдання і функції, перш за все політичну соціалізацію.

Західні виші вже давно функціонують в умовах стабільних ліберальних демократій. В Україні ж вже понад тридцять років з різною швидкістю паралельно відбуваються три глибинних процеси – державотворення, формування політичної нації, демократизація суспільного ладу. Вони тісно взаємопов'язані, хоч і нетотожні, а освіта потенційно є могутнім інструментом суспільних змін. Гуманітарні знання формують національну ідентичність, яка у свою чергу зміцнює державні інститути. Прищеплення демократичних цінностей, норм, критичного мислення через освіту сприяє розвитку інститутів громадянського суспільства, успішному завершенню демократичного транзиту. У цьому контексті скорочення обсягу викладання соціально-гуманітарних дисциплін послаблює потенціал освітньої сфери у цих процесах.

На здійснення вітчизняними вишами функцій з соціалізації та виховання молоді також негативно вплинула пандемія COVID-19 та вторгнення Росії, в результаті яких освітні заклади змушені були перейти на дистанційну форму навчання. Освіта – це не лише передача знань і вмінь, а й процес засвоєння цінностей, норм та поглядів, формування соціальних контактів як основи соціального капіталу. Цей процес завжди відбувається у конкретному академічному серед-

овищі. Воно породжує соціальні спільноти, в яких відбувається не лише освітнє спілкування студентів і викладачів, а й нарощення дружніх, культурних, професійних зв'язків. Виші з традиціями пишуться власним академічним духом, оскільки часто залученість до середовища (атмосфера, відомі викладачі, знайомства) значать для розвитку студентів, аспірантів і викладачів більше, ніж якість освітніх програм.

Перехід вишів на дистанційне навчання зменшив кількість та інтенсивність спілкування в рамках академічного середовища, ускладнив обмін думками і ідеями, послабивши соціалізуючі функції освіти. Дистанційна форма навчання виходить сенс вищої освіти до технічної передачі знань.

Зростання соціальної напруги серед викладачів

Останнє десятиріччя відзначилося погіршенням соціального становища викладачів ЗВО, як і в цілому працівників освітньої сфери. Критична ситуація з державними фінансами, економічна криза негативно вплинули на їхні доходи. Уряд вже традиційно підвищував розмір оплати праці освітян меншими темпами, ніж інфляція, а у 2024-2025 рр. зростання заробітних плат викладачів взагалі було заморожене. Зростаюче падіння якості освіти, девальвація цінності диплому призвели до помітного зменшення престижу викладацької роботи.

Рівень заробітних плат у вищій школі традиційно відстає від багатьох сфер економіки, є непривабливим для талановитої молоді. Протягом 2014-2021 рр. він становив 80-82% від середньої зарплати в Україні [20]. Жорсткі заходи уряду з економії у бюджетній сфері мали своїм наслідком масові скорочення у ЗВО, переведення викладачів на неповну зайнятість, однорічні трудові угоди, погіршення соціального самопочуття освітян. Підвищення оплати праці у галузі виявилось грою з нульовою сумою. За кожним підняттям зарплати слідувало відповідне скорочення чисельності штату ЗВО. Внаслідок економічної та демографічної кризи ринок академічної праці сильно скоротився, а викладачі опинилися під постійною загрозою скорочення.

З 2011 р. у сфері вищої освіти намітилась негативна тенденція скорочення кількості абітурієнтів. За останні п'ятнадцять років студентських контингент країни зменшився вдвічі – з 1,95 млн. осіб у 2011 р. до 956,5 тис. осіб у 2025 р. Паралельно у вітчизняних ЗВО було скорочено до 35 тис. викладацьких посад: у 2011 р. нараховувалось 139 тис. науково-педагогічних працівників, у 2014 р. – 117 тис., 2018 р. – 106 тис. [18, с. 119].

Станом на початок 2025 р. у вітчизняних ЗВО працювало близько 104 тис. НПП. При цьому кожен четвертий штатний викладач працює менше, ніж на ставку. Окрім того, ЗВО забезпечують роботою понад 8,2 тис. педагогічних працівників і 50 тис. осіб допоміжного персоналу.

У цей час відчутно змінився баланс впливу між основними групами всередині вищої школи. Курс на розширення інституційної автономії вишів сприяв посиленню позицій їх керівництва всередині академічної спільноти. На фоні масових скорочень викладачі втратили колишню робочу мобільність (можливість легко переходити в інший заклад) і стали ще більш залежними від волі ректорів. Однорічні трудові угоди позбавили їх жорстких гарантій зайнятості, стабільного становища.

Це викликало латентну соціальну напругу всередині вишів. Важко планувати і займатися творчою викладацькою і науковою роботою, маючи однорічну угоду, туманні перспективи. Згідно із результатами соціологічних досліджень, за останні роки відбулося різке зростання недовіри до вузівської системи серед самих освітян. Рівень її підтримки з боку працівників зменшився із 73% до 46%, а недовіри збільшився із 16% до 42% [17, с. 232]. Чи можливо досягти якісного прориву у сфері вищої освіти, коли самі викладачі та науковці зневірилися у перспективах галузі, питання риторичне.

Іншою вагомою проблемою є завищені вимоги Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до акредитації освітніх програм. Створене в 2015 р., НАЗЯВО мало перебрати в МОН значну частину регуляторних функцій і сприяти посиленню громадського управління в галузі. Однак на практиці нормативне регулювання діяльності викладачів і ЗВО лише збільшилося. Так, профільне міністерство все одно зберегло ключовий вплив на процеси через визначення ліцензійних умов освітньої діяльності та правил прийому до ЗВО. Своєю чергою, НАЗЯВО у своїх підходах до акредитації освітніх програм діє за логікою державної структури, а не громадського органу: генеровані агентством рекомендації та правила за своїм функціоналом є схожими на регуляторні акти МОН. У контексті акредитації це часто призводить до штучних складнощів для ЗВО та їхніх колективів: численні регуляторні вимоги створюють «прокрустове ложе», в яке має втиснутися освітні програми та викладачі.

Занепад академічної культури

Успішність реформ вузівської сфери значною мірою залежить від соціальних відносин, норм і цінностей всередині академічної спільноти, які

можуть або сприяти освітнім змінам, або, навпаки, блокувати їх. Ці внутрішні «правила гри» у галузі є похідними від такого поняття як «академічна культура». У зв'язку із цим постає логічне запитання, яке часто ігнорують дослідники та урядовці від освіти – а яка вона, академічна культура у вітчизняних вишах?

Українська вища школа страждає тими ж хворобами, що і державний сектор у цілому – бюрократизм, інертність, корупція, непотизм, неефективність використання ресурсів. В управлінському вимірі вітчизняні виші сьогодні представляють собою адміністративні автаркії.

У пострадянський час ректори зосередили практично всю владу у своїх руках. Ректор ЗВО володіє значним ступенем впливу: понад 70% повноважень за всіма напрямками політики закладу, зокрема понад 90% по кадрах [2, с. 214]. Запровадження контрактної системи трудових відносин поставило викладачів у повну залежність від волі ректора. Громадське самоврядування у ЗВО функціонує лише формально. Ректори щорічно представляють звіти про власну діяльність перед конференціями трудових колективів, але вони ж самі організовують вибори делегатів.

Діяльність органів студентського самоврядування носить символічний характер. Їх основним призначенням є не захист прав студентства, а демонстрація демократизму внутрішнього життя вишів. Крім того, у більшості випадків студентські ради створюються з ініціативи адміністрації ЗВО.

Кар'єрне просування у ЗВО (отримання наукових ступенів, навантаження, посад) часто відбувається не за рахунок професійних якостей, а за рахунок особистої лояльності керівництву [18, с. 31]. Не одиничними є випадки, коли академічні посади, зокрема керівні, стають синекурами для місцевих політиків і чиновників, щоб перекати несприятливі часи.

В умовах, коли до третини викладацького штату становлять пенсіонери та люди передпенсійного віку, які бояться втратити роботу, ця залежність від волі адміністрації ще більше зростає. Відносну автономію зберігають лише професори через складність їх заміни та важливість при проходженні процедур акредитації та ліцензування.

Соціальні відносини викладачів та керівництва часто нагадують систему «сеньйор – васали», а режим управління – ректорський феодалізм. МОН воліє вести діалог щодо реформування галузі з ректорським корпусом, який на переговорах скоріше представляє інтереси академічної олігархії, ніж всієї академічної спільноти.

Питання розширення самоврядних прав українських вишів досить тісно корелюється з демократизацією їх організаційно-управлінського середовища. Існуюча сьогодні в Україні модель внутрішньовузівського управління може бути охарактеризована як трирівнева управлінська піраміда: 1) стратегічна вершина (ректор, проректори ректорат, вчена рада), що формують і запускають політико-управлінські імпульси зверху; 2) середня ланка (декани, заступники деканів, вчені ради інститутів та факультетів); 3) кафедральний рівень, що утворює операційно-управлінське ядро і на який лягає основна частина роботи.

Існування жорсткої ієрархічної системи управління у ЗВО можна розглядати і як інституційну пастку, яка гальмує модернізацію вищої освіти. Покращення якості освітніх послуг та ефективності діяльності вищої школи вимагає її демократизації, розширення участі різних суб'єктів у внутрішньому управлінні. Ректори вишів, виступаючи за розширення інституційної автономії, не зацікавлені у демократизації управління, що зменшить їх політичний вплив всередині ЗВО [6, с. 155]. У свою чергу розширення самостійності вишів без зміни управлінської моделі матиме наслідком не підвищення якості освіти чи ефективності роботи, а їх перетворення на своєрідні «вотчини» ректорів.

Незадовільний рівень оплати праці викладачів сприяє поширенню корупції, вимиванню талановитих кадрів, погіршенню якості освіти. Така ситуація також має ознаки інституційної пастки. З одного боку, низький дохід виштовхує з вишів значну частину молодих викладачів, які переходять до приватного сектору, де оплата праці є значно вищою. З іншого, – найбільшу віддачу від підняття зарплат у галузі отримують старі викладачі за рахунок надбавок за стаж, науковий ступінь, вчене звання. Тому навіть невелике зростання зарплат стимулює їх залишатися на своїх робочих місцях, блокуючи оновлення кадрового складу [19, с. 14].

В останні роки в академічному середовищі системною хворобою також став масовий плагіат серед студентів і викладачів. Він однаково погіршує як результати освітнього процесу, так і досліджень, створює ілюзію успіху замість напруженого пошуку та критичного мислення.

Слабкий зв'язок вишів із соціально-економічним розвитком країни

Сучасна економічна теорія та суспільно-політичні дискусії відзначають стійку та істотну кореляцію між рівнем економічного розвитку і якістю вищої освіти. Вища школа є органічною частиною національного господарства, його інтелектуаль-

ною основою, а її традиційні функції – акумулювання, виробництво та поширення знань – в умовах НТР перетворюються на один із головних драйверів економічного зростання. Університети впливають на економічний розвиток шляхом:

- формування людського капіталу;
- створення науково-технологічних інновацій, трансферу знань;
- поліпшення регіонального соціально-економічного середовища.

Вітчизняні виші проявляють низьку ефективність за всіма цими напрямками. Якщо у розвинутих країнах системи вищої освіти та науки вже давно інтегровані в економіку знань, то в Україні ці галузі розглядаються як бюджетний баласт, а тому їх внесок у економічний розвиток дуже обмежений.

Роботодавці з року в рік відзначають падіння якості підготовки випускників, невідповідність отриманих ними знань і вмінь потребам ринку праці. Матеріально-технічна та дослідницька база вишів давно не забезпечує сучасний рівень підготовки фахівців, а вузька спеціалізація освітніх програм призводить до того, випускники виявляються непристосованими до швидких змін у технологіях і методах професійної діяльності, широкого мислення.

Також спостерігається явище фіктивності нарощення людського капіталу з боку ЗВО – ситуації, коли суспільство та держава витрачає значні ресурси на підготовку дипломованих фахівців, які після випуску не реалізують корисно отримані знання та кваліфікацію, тобто не відбувається очікуваного ефекту для економіки та суспільства. Серед причин такої «фіктивності» діяльності вишів – незатребуваність багатьох спеціальностей на ринку праці, низький рівень знань випускників і складна соціально-економічна ситуація у країні.

Науковий потенціал вітчизняних ЗВО не трансформується у нові прикладні розробки, промислові технології. На виші припадає майже 2/3 заявок на винаходи та корисні моделі від національних заявників-юридичних осіб, однак вони практично відсутні у переліку власників промислових зразків – найбільш наближених до стадії комерціалізації інноваційних продуктів [9, с. 13]. Слабкою є також співпраця університетів з бізнесом в інноваційній сфері. Тобто вони не змогли стати центрами академічного підприємництва, зокрема платформами для створення малих інноваційних компаній. Слабкість функції трансферу технологій у вишах зумовлює ситуацію, коли наявні знання не стають чинником економічного зростання.

На регіональному рівні ЗВО виступають великими роботодавцями, освітніми та культурними центрами, стримують ріст молодіжного безробіття. Однак органи місцевої влади, що отримали значні повноваження та фінансові ресурси в результаті децентралізації, практично не залучають їх інтелектуальний потенціал до вирішення регіональних соціально-економічних, інфраструктурних та екологічних проблем. Лише декілька десятків українських вишів мають власні наукові парки або бізнес-інкубатори, які могли б стати точками росту регіональної економіки.

Теоретично виші мають великий потенціал для взаємодії з регіональною владою у формуванні стратегічного «порядку денного» розвитку міст і регіонів. Прикладами такої співпраці є участь вишів у розробці регіональних програм розвитку, підтримці окремих галузей, соціальних проектах, експертна оцінка рішень і документів органів місцевої влади. Не слід забувати, що в рамках своїх освітніх завдань, виші готують не лише фахівців для економіки та соціальної сфери, а й регіональних лідерів і кадри для державної служби.

З іншого боку, вітчизняні виші слабо проявляють експертну функцію, що пов'язано як з інертністю самих вишів, їх недостатнім зв'язком з потребами економіки регіонів, так і з відсутністю артикульованого запиту місцевої влади на експертну підтримку. Так з 24 областей лише у 10 стратегії місцевого розвитку декларують участь вишів у регіональному розвитку (наукові парки, спільні з бізнесом лабораторії), підтримка підприємництва [23, с. 54].

Роль системи вищої освіти у зміцненні громадянського суспільства в Україні також є незначною. Виші адміністративно все ще сильно залежать від держави, а тому так і не стали центрами

критичного мислення, інтелектуальної експертизи державної політики. Загалом внутрішня атмосфера у ЗВО не сприяє вияву власних громадських ініціатив. Їх керівництво боїться неконтрольованої громадсько-політичної активності студентів і викладачів, яка може привернути увагу влади. Велика частка пенсіонерів серед викладачів певною мірою робить виші супротивниками суспільних змін.

Одним із видимих проявів і наслідків глибокої кризи вітчизняної системи вищої освіти стали масштабні темпи освітньої еміграції. Так з 2006 р. кількість українських студентів у закордонних вишах зросла у понад чотири рази.

З одного боку, можна пояснювати явище активного виїзду українців на навчання з-за кордону процесами європейської інтеграції та інтернаціоналізації вищої освіти. З іншого, динаміка освітньої міграції свідчить, що найбільші сплески зростання кількості українських студентів з-за кордоном сталися у 2009, 2014 і 2022 рр., що було пов'язано з негативними подіями у країні.

Основними причинами активізації виїзду української молоді на навчання в інші країни є недовіра до вітчизняної вищої освіти, падіння її якості, тривала соціально-економічна стагнація, відсутність у абітурієнтів та їх батьків бачення соціальних перспектив в Україні, військова агресія РФ, можливість отримати європейський диплом і працевлаштуватись в ЄС, невисока плата за навчання.

Після 2018 р. кількість українських студентів за кордоном перевищила 80 тис. осіб, що становило 11% від кількості студентів денної форми навчання в Україні (за даними 2020 р.) [10, с. 9]. Після початку повномасштабного вторгнення Росії спостерігається різке зростання темпів освітньої еміграції української молоді: про-

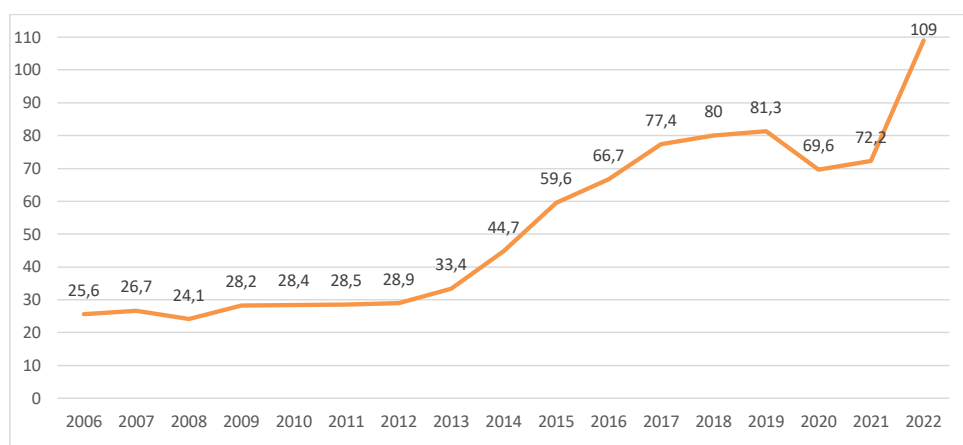


Рис. 1. Динаміка кількості українських студентів за кордоном у 2006-2022 рр., у тис. осіб

Джерело: складено автором на основі [8; 10; 13]

тягом 2022 р. кількість українських студентів у закордонних ЗВО зросла майже на 50% і досягла 109 тис. осіб. У наступні роки цей показник збільшився до 115 тис. осіб. [8] На сьогодні ¾ з них навчається в п'яти країнах – Польщі (46,2 тис. студентів), Канаді (10,9 тис.), Словаччині (10,2 тис.), Чехії (близько 10 тис.) та Німеччині (9 тис.).

Висновки. Система вищої освіти України на сучасному етапі опинилась у лещатах старих пострадянських проблем та домінування неоліберальних підходів в освітній політиці держави. Пандемія COVID-19 та вторгнення РФ стали тригерами загострення кризового стану у вітчизняній вищій освіті. Разом із тим, ключові внутрішні дисфункції, які лежать в його основі, сформувалися ще до цих подій.

Проявами сучасної кризи функціонування системи вищої освіти України стали падіння рівня підготовки фахівців, відставання освітніх програм від потреб ринку праці, зростання соціальної напруги серед викладачів, занепад науки та академічної культури, деформація функціональної матриці вишів, їх слабкий зв'язок із соціально-економічним розвитком країни. Будучи частиною адміністративної системи, вітчизняним ЗВО принаманні ті ж проблеми, що і державний сектор в цілому, не мають достатньої управлінської гнучкості та стимулів, щоб брати відповідальність за свій розвиток.

Основою більшості внутрішніх дисфункцій української вищої освіти є три інституційні пастки, які самовідтворюються протягом останніх двох десятиріч, – масовізація вищої освіти, надмірна кількість і мала потужність вітчизняних вишів, критична залежність їх функціонування від кількісних параметрів.

Список літератури:

1. Антонюк В. П. Вища освіта України у системі відносин ринку праці. *Економічний вісник Донбасу*. 2015. № 2 (40). С. 132–137.
2. Вдовиченко Є. В. Особливості автономізації вищих навчальних закладів України. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Філософія. Соціологія. Політологія*. 2015. № 4. С. 212–217.
3. Вища та фахова передвища освіта в Україні у 2024 році. Державна служба статистики України. URL: https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2021/osv/vush_osv/arh_vuz_20_u.html (дата звернення: 04.02.2026).
4. Гринькевич О. С. Управління конкурентоспроможністю вищої освіти в Україні: інституційний аналіз і моніторинг: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 462 с.
5. Гуляницький А. Системна криза вищої освіти України: формування периферійної моделі. *Спільне: журнал соціальної критики*. 2017. URL: <https://commons.com.ua/uk/pro-sistemnu-krizu-vishoyi-osviti-ukrayini/> (дата звернення: 22.02.2026).
6. Дибач І. Л. Організаційні аспекти реалізації влади у закладах вищої освіти. *Інтелект ХХІ*. 2020. №1. С. 153–159.
7. Доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2024 р. / за ред. А. Бутенка, О. Єременко, Н. Стукало. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2025. 160 с.
8. Дорош С. Студентська міграція з України: які її масштаби і що обирає молодь. *BBC News Україна*. 14 вересня 2025 р. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c059jzz0v2o> (дата звернення: 02.03.2026).
9. Заяць Т. Ціннісні орієнтири інноваційного розвитку в Україні. *Демографія та соціальна економіка*. 2021. № 2 (44). С. 3–21.
10. Ємельянова Ю. Терещенко А. Українська освітня студентська міграція в контексті глобалізаційних викликів. *Соціологічні студії*. 2020. №2. С. 6–12.
11. Клименко О. Москаленко Л. Трансформація освітніх практик в умовах кризи: реалії українського суспільства. *Соціологічні студії*. 2020. №1. С. 14–21.
12. Ключівський Ю. Механізми та статистика працевлаштування випускників вищих учбових закладів України та країн Вишеградської групи (або куди діваються випускники українських вишів). Власна справа. 2 травня 2025 р. URL: <https://vlasnasprava.ua/mekhanizmy-ta-statystyka-pratsevlashtuvannia-vypusknikiv-vyshchikh-uchbovykh-zakladiv-ukrainy-ta-krain-vyshehradskoi-hrupy-abo-kudy-divaiutsia-vypuskniky-ukrainskykh-vyshiv/> (дата звернення: 11.03.2026).
13. Колотіліна О., Бухтіарова А. Оцінка реальних та потенційних обсягів студентської міграції з України. *Таврійський науковий вісник. Серія: «Економіка»*. 2024. Вип. 22. С. 56–62.
14. Кутянін О. В. Українська вища освіта сьогодні: загальний стан та основні тенденції. *Габітус*. 2021. Вип. 26. С. 26–31.
15. Мосьпан Н. Вища освіта та ринок праці в Україні: десятиліття взаємодії. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 1 (32). С. 20–38.
16. Мулявка В. Чотири міфи про українську вищу освіту. *Спільне: журнал соціальної критики*. 2017. URL: <https://commons.com.ua/uk/shotiri-mifi-pro-ukrayinsku-vishu-osvitu/> (дата звернення: 04.02.2026).
17. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.
18. Поліщук Л. О., Гайдукевич К. А. Академічна культура закладів вищої освіти України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2023. № 2. С. 28–35.
19. Огнев'юк В. Український університет у добу експонентного розвитку. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2. С. 1–25.

20. Порев С. Результативність та невикористані можливості університетської науки в Україні. *Світосгляд*. 2020. № 3 (83). С. 3–10.

21. Сідлецький С., Шандар А. Вища освіта в Україні в умовах воєнного стану: виклики та пріоритети. *Економіка та суспільство*. 2024. Вип. 64. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/4353/4280> (дата звернення: 22.02.2026)

22. Силадій І. Освітні виклики у процесах українського державотворення. *Науковий вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія «Філософія»*. 2017. Вип. 48. С. 182–188.

23. Ховрак І. Вплив університетів на збалансований розвиток регіонів: український контекст. *Ідеологія і політика*. 2019. №2 (13). С. 47–65.

References:

1. Antoniuk, V. P. (2015). Vyshcha osvita Ukrainy u systemi vidnosyn rynku pratsi [The Higher education of Ukraine in the system of labor market relations]. *Ekonomichnyi visnyk Donbasu*, 2 (40), 132–137 [in Ukrainian].

2. Vdovychenko, Ye (2015). Osoblyvosti avtonomizatsii vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Peculiarities of autonomy of higher educational institutions of Ukraine]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriya: Filozofia. Sotsiologiya. Politologiya*, 4, 212–217 [in Ukrainian].

3. Vyshcha ta fakhova peredvyshcha osvita v Ukraini u 2024 rotsi [The Higher education in Ukraine in 2024]. *Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy*. Retrieved from: https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2021/osv/vush_osv/arh_vuz_20_u.html [in Ukrainian].

4. Hrynkevych, O. S. (2018). Upravlinnia konkurentospromozhnistiu vyshchoi osvity v Ukraini: instytutsiyni analiz i monitorynh [Management of the competitiveness of the higher education in Ukraine: institutional analysis and monitoring]: monohrafiia. Lviv: LNU imeni Ivana Franka, 462 p. [in Ukrainian].

5. Huliantskyi, A. (2017). Systemna kryza vyshchoi osvity Ukrainy: formuvannia periferiinoi modeli [Systemic crisis of higher education of Ukraine: formation of a peripheral model]. *Spilne: zhurnal sotsialnoi krytyky*. Retrieved from: <https://commons.com.ua/uk/pro-sistemnu-krizu-vishoyi-osviti-ukrayini/> [in Ukrainian].

6. Dybach, I. L. (2020). Orhanizatsiini aspekty realizatsii vlady u zakladakh vyshchoi osvity [Organizational aspects of power implementation in institutions of higher education]. *Intelekt KhKhI*, 1, 153–159 [in Ukrainian].

7. Dopovid pro yakist vyshchoi osvity v Ukraini, yii vidpovidnist zavdanniam staloho innovatsiinoho rozvytku suspilstva u 2024 r. (2025) / za red. A. Butenka, O. Yermenko, N. Stukalo. Kyiv: Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity, 160 p.

8. Dorosh, S. (2025). Studentska mihratsiia z Ukrainy: yaki yii masshtaby i shcho obyraie molod [Student migration from Ukraine: what is its scale and what

young people choose]. BBC News Ukraine. Retrieved from: <https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c059jj-zz0v2o> [in Ukrainian].

9. Zaiats, T. (2021). Tsinnisni oriientyry innovatsiinoho rozvytku v Ukraini [Value orientations of innovative development in Ukraine]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*, 2 (44), 3–21 [in Ukrainian].

10. Yemelianova, Yu., Tereshchenko, A. (2020). Ukrainska osvithnia studentska mihratsiia v konteksti hlobalizatsiinykh vyklykiv [Ukrainian educational student migration in the context of globalization challenges]. *Sotsiologichni studii*, 2, 6–12. [in Ukrainian].

11. Klymenko, O., Moskalenko, L. (2020). Transformatsiia osvithnikh praktyk v umovakh kryzy: realii ukrainskoho suspilstva [Transformation of educational practices in crisis conditions: realities of Ukrainian society]. *Sotsiologichni studii*, 1, 14–21 [in Ukrainian].

12. Kliuchivskyi, Yu. (2025). Mekhanizmy ta statystyka pratsevlashtuvannia vypusknikykh vyshchyykh uchbovykh zakladiv Ukrainy ta krain Vyshehradskoi hrupy (abo kudy divaiutsia vypuskniky ukrainskykh vyshiv). *Vlasna sprava*. Retrieved from: <https://vlasnasprava.ua/mekhanizmy-ta-statystyka-pratsevlashtuvannia-vypusknikykh-vyshchyykh-uchbovykh-zakladiv-ukrainy-ta-krain-vyshehradskoi-hrupy-abo-kudy-divaiutsia-vypuskniky-ukrainskykh-vyshiv/> [in Ukrainian].

13. Kolotilina O., Bukhtiarova, A. (2024). Otsinka realnykh ta potentsiinykh obsiahiv studentskoi mihratsii z Ukrainy [Assessment of real and potential volumes of student migration from Ukraine]. *Tavriiskyi naukovyi visnyk. Seriya: «Ekonomika»*, 22, 56–62 [in Ukrainian].

14. Kutianin, O. V. (2021). Ukrainska vyshcha osvita sohodni: zahalnyi stan ta osnovni tendentsii [Ukrainian higher education today: general condition and main trends]. *Habitus*, 26, 26–31 [in Ukrainian].

15. Mospan, N. (2021). Vyshcha osvita ta rynek pratsi v Ukraini: desiatylittia vzaiemodii [The higher education and the labor market in Ukraine: a decade of interaction]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 1 (32), 20–38 [in Ukrainian].

16. Muliavka, V. (2017). Chotyry mify pro ukrainsku vyshchu osvitu [Four myths about Ukrainian higher education]. *Spilne: zhurnal sotsialnoi krytyky*. Retrieved from: <https://commons.com.ua/uk/chotiri-mifi-pro-ukrayinsku-vishu-osvitu/> [in Ukrainian].

17. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]: monohrafiia (2021). / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; za zah. red. V. H. Kremenii. – K.: KONVI PRINT, 384 p.

18. Polishchuk, L., Haidukevych, K. (2023). Akademichna kultura zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Academic culture of higher education institutions of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*, 2, 28–35 [in Ukrainian].

19. Ohnev'iuk, V. (2018). Ukrainskyi universytet u dobu eksponentnoho rozvytku [Ukrainian University in the era of exponential development]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 1–2, 1–25 [in Ukrainian].

20. Porev, S. (2020). Rezultatyvnist ta nevykorystani mozhyvosti universytetskoï nauky v Ukraini [Effectiveness and unused opportunities of university science in Ukraine]. *Svitohliad*, 3 (83), 3–10 [in Ukrainian].

21. Sidletskyi, S., Shandar, A. (2024). Vyshcha osvita v Ukraini v umovakh voiennoho stanu: vyklyky ta priorytety [The Higher education in Ukraine under martial law: challenges and priorities]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 64. Retrieved from: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/4353/4280> [in Ukrainian].

22. Syladii, I. (2017). Osvitni vyklyky u protsesakh ukrainskoho derzhavotvorennia [Educational challenges in the processes of Ukrainian state formation]. *Naukovyi visnyk KhNPU im. H. S. Skovorody. Seriia «Filosofia»*, 48, 182–188 [in Ukrainian].

23. Khovrak, I. (2019). Vplyv universytetiv na zbalansovanyi rozvytok rehioniv: ukrainskyi kontekst [The influence of universities on the balanced development of regions: Ukrainian context]. *Ideolohiia i polityka*, 2 (13), 47–65 [in Ukrainian].

© В. О. Пашков

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 05.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-2>

А. В. Татарчук, Т. А. Равлюк

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-4328-970X> – А. В. Татарчук

<http://orcid.org/0000-0003-4993-5125> – Т. А. Равлюк



t.ravliuk@chnu.edu.ua

ІННОВАЦІЙНІ ВЕКТОРИ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ ВІДНОВЛЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ КРИЗИ

Анотація. У статті проаналізовано трансформацію механізмів державного управління у сфері забезпечення якості загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та стратегічного планування повоєнного відновлення України. Обґрунтовано, що тривала криза, спричинена повномасштабною агресією, зумовила перехід від традиційних методів адміністративного нагляду до гнучких, сервісно-орієнтованих моделей управління, що ґрунтуються на цифровізації та адаптивності.

Динаміка змін у державній політиці представлена через призму трьох ключових інноваційних векторів. Перший – діагностико-аналітичний – базується на впровадженні та функціонуванні інформаційно-аналітичної системи «EvalEd». Доведено, що перехід до цифрового моніторингу дозволив трансформувати освітній аудит із інструменту зовнішнього контролю на дієвий механізм стратегічного самоаналізу закладів освіти та об'єктивного оцінювання освітніх втрат на рівні громад. Другий вектор – безпековий – розглядається як фундаментальна передумова відновлення очного навчання. На основі систематизації пріоритетних викликів висвітлено проблеми невідповідності місткості укриттів, обмеженості інклюзивного доступу до захисних споруд та переходу від ситуативного до об'єктивного фінансування капітального будівництва на основі показників освітнього середовища.

Третій вектор – адаптивно-цифровий – розкривається через аналіз еволюції платформи «Всеукраїнська школа онлайн». Визначено, що платформа перетворилася з репозиторію навчального контенту на інтегроване інституційне ядро цифрової екосистеми освіти. Особливу увагу приділено функціональним модулям для діагностики навчальних розривів та інструментам методичної підтримки вчителів, що дозволяє масштабувати персоналізовані траєкторії навчання в масштабах усієї країни.

У висновках підкреслено, що синергія зазначених векторів закладає нову парадигму освітнього менеджменту, де цифровізація виступає наскрізним інструментом забезпечення якості.

Ключові слова: державна політика, якість освіти, діагностико-моніторинговий напрям, безпековий вектор, адаптивно-цифрова екосистема.

А. В. Татарчук, Т. А. Равлюк

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

INNOVATIVE VECTORS OF STATE POLICY IN THE SPHERE OF EDUCATION QUALITY RECOVERY UNDER CONDITIONS OF PROLONGED CRISIS

Abstract. This article analyzes the transformation of state governance mechanisms in ensuring the quality of general secondary education under martial law and the strategic planning of Ukraine's post-war recovery. It is argued that the prolonged crisis, caused by full-scale aggression, has prompted a shift from traditional administrative oversight methods to flexible, service-oriented management models based on digitalization and adaptability.

The dynamics of changes in state policy are presented through the prism of three key innovative vectors. The first–diagnostic-analytical–is based on the implementation and functioning of the information-analytical system “EvalEd.” It is demonstrated that the transition to digital monitoring has transformed educational auditing from an external control instrument into an effective mechanism for strategic self-analysis of educational institutions and objective assessment of educational losses at the community level. The second vector–safety-oriented–is

considered a fundamental prerequisite for the resumption of in-person learning. Based on the systematization of priority challenges, the study highlights issues such as insufficient shelter capacity, limited inclusive access to protective facilities, and the shift from situational to objective funding of capital construction based on educational environment indicators.

The third vector—adaptive-digital—is revealed through an analysis of the evolution of the “All-Ukrainian Online School” platform. It is determined that the platform has transformed from a repository of learning content into an integrated institutional core of the digital education ecosystem. Special attention is paid to functional modules for diagnosing learning gaps and providing methodological support for teachers, enabling the scaling of personalized learning trajectories across the entire country.

In conclusion, it is emphasized that the synergy of these vectors establishes a new paradigm of educational management, where digitalization serves as a cross-cutting tool for ensuring quality.

Key words: state policy, quality of education, diagnostic-monitoring direction, safety vector, adaptive-digital ecosystem.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Сучасний етап розвитку української системи загальної середньої освіти характеризується перебуванням у стані перманентної кризи, що виникла внаслідок кумулятивного ефекту пандемії COVID-19 та повномасштабної збройної агресії РФ. Ці події спровокували безпрецедентні освітні втрати, що виявляються не лише в дефіциті навчальних досягнень, а й у деформації процесів соціалізації та погіршенні психоемоційного стану здобувачів освіти.

Традиційні підходи до управління, що формувалися десятиліттями, виявилися недостатніми для подолання таких масштабних викликів. Станом на 2024–2026 роки ситуація вимагає відмови від інерційних моделей та точкових виправлень на користь радикальної трансформації управлінської парадигми. Відтак, на сучасному етапі постає гостра потреба у формуванні інноваційних векторів державної політики, заснованих на комплексній цифровізації моніторингових інструментів та розбудові безпечного освітнього середовища як фундаментальної передумови відновлення якості освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Проблема адаптації національної системи освіти до екстремальних викликів сучасності перебуває у фокусі активних дискусій української наукової спільноти. Фундаментальні теоретико-методологічні засади стійкості закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови закладено у працях М. Головка, О. Локшиної та О. Топузова [9]. Автори обґрунтовують концепцію неперервності навчання та наголошують на необхідності радикальної адаптивності освітніх програм до мінливих безпекових умов.

Окремий масив досліджень присвячено інституційним аспектам забезпечення якості освіти в умовах турбулентності. Зокрема, у публічних доповідях та аналітичних матеріалах Р. Гурака [1]

обґрунтовано трансформацію функцій Державної служби якості освіти, яка в умовах воєнного стану переорієнтувалася з контролю на методичну підтримку та комплексний моніторинг освітнього процесу. Такий підхід дозволив на рівні державної політики системно підійти до проблеми навчальних втрат не лише як до дефіциту знань, а й як до результату порушення стабільності освітнього середовища.

Корелятивно до зазначеної проблематики вибудовуються розвідки Г. Бичко, Т. Вакуленко та В. Терещенка [2], які фокусуються на розробленні науково-методологічного інструментарію для об'єктивного вимірювання результатів освітньої регресії. Авторами деталізовано механізми діагностики навчальних досягнень учнів, що в синергії з аналітикою Державної служби якості освіти формує надійне інформаційне підґрунтя для розроблення компенсаторних стратегій на загальнодержавному рівні.

Важливою складовою реалізації зазначених стратегій є розвиток цифрової компетентності педагогів, що в умовах тривалої кризи постає не просто професійною вимогою, а базовим інструментом забезпечення життєздатності системи освіти. Нормативно-правовий фундамент цього напряму закладено у Концепції розвитку цифрових компетентностей [7] та Професійному стандарті вчителя [5], де цифрову грамотність визначено як обов'язкову трудову функцію. Теоретичні засади адаптації європейської моделі DigCompEdu до українських реалій та розвиток цифрової дидактики в умовах воєнного стану досліджують В. Биков, І. Іванюк та О. Овчарук [3, 10].

Окремі питання динаміки змін у цифровій компетентності вчителів Нової української школи та аналіз моніторингових даних щодо їхніх практичних навичок у роботі з цифровими інструментами висвітлено у наших попередніх розвідках [8].

Глобальний контекст дослідження підкріплюється аналітичними доповідями міжнародних інституцій, як-от ЮНІСЕФ та Світовий банк [11].

Їхні напрацювання дозволяють імплементувати передовий світовий досвід подолання «навчальних розривів» у країнах, що пройшли через збройні конфлікти, адаптуючи його до специфіки українського освітнього ландшафту.

Попри наявність ґрунтовних розробок щодо методології вимірювання навчальних втрат та трансформації управління, у науковому дискурсі недостатньо висвітлено питання системної інтеграції інноваційних векторів державної політики як єдиного механізму відновлення якості освіти в період 2024–2026 років. Зокрема, потребує додаткового аналізу взаємозв'язок між цифровими інструментами діагностики та впровадженням гнучких моделей навчання як стратегічної відповіді на тривалі кризові виклики.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз ключових інноваційних векторів державної політики України, спрямованих на відновлення якості загальної середньої освіти в умовах тривалої кризи 20-х років ХХІ століття. Досягнення поставленої мети передбачає розкриття змісту діагностико-моніторингового, безпекового та адаптивно-цифрового напрямів діяльності державних інституцій у період 2024–2026 років.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація окресленої мети вимагає переосмислення самої природи державного управління освітою, яке в період 2024–2026 років остаточно трансформується з фіскально-контрольної моделі у сервісно-підтримуючу. Центральне місце у цьому процесі посідає діагностико-моніторинговий напрям, який виступає фундаментом для всіх наступних управлінських рішень. Логіка такої трансформації продиктована необхідністю отримання об'єктивних даних про реальний стан освітньої системи, яка протягом останніх років функціонує в режимі безперервного подолання кризових ситуацій.

Ключовим інструментом розбудови цієї системи стала цифровізація процедур оцінювання якості освітньої діяльності, що ознаменувало перехід від суб'єктивного експертного нагляду до об'єктивного моніторингу на основі верифікованих показників. Як свідчать матеріали Публічного звіту Голови Державної служби якості освіти Р. Гурака за 2025 рік [1], у період 1463 днів повномасштабного протистояння пріоритети державної політики змістилися з констатації відповідності закладу стандартам до вимірювання його стійкості та здатності забезпечувати безперервність навчання.

Важливою інновацією цього періоду стала імплементация процедур моніторингу з низьким рівнем інтенсивності адміністративного втручання,

що дозволяє здійснювати всебічне оцінювання якості освіти без порушення ритмічності освітнього процесу. Це дозволило розв'язати ключову суперечність між необхідністю контролю якості та дефіцитом часу й ресурсів у педагогічних колективах. Державна служба якості освіти переглянула критерії оцінювання, адаптувавши їх до умов змішаного та дистанційного навчання, де особлива увага приділяється психологічній безпеці, цифровій інклюзії та гнучкості управлінських рішень.

Практична реалізація цих принципів та відповідне нормативне підґрунтя для цього процесу було закладено через реалізацію експериментального проєкту з впровадження інформаційної (автоматизованої) системи зовнішнього оцінювання і самооцінювання освітніх та управлінських процесів у закладах освіти «Evalued» (Постанова КМУ від 28.04.2023 № 407) [6]. Це дозволило апробувати цифрові інструменти моніторингу в реальних умовах воєнного стану, забезпечивши безперервність циклу забезпечення якості навіть за обмеженого фізичного доступу до закладів.

Важливим інструментом такої діагностики у 2024–2025 роках стало узагальнення результатів зовнішнього оцінювання управлінської діяльності органів місцевого самоврядування (87) щодо здійснення ними повноважень у сфері освіти. Отримані дані дозволили ідентифікувати системні невідповідності, які суттєво гальмують відновлення якісного освітнього процесу та потребують оперативного корегування (рис. 1).

Систематизація пріоритетних викликів (рис. 1) свідчить, що найбільш критичними на сьогодні є проблеми невідповідності розрахункової місткості укріплень фактичній кількості учнів, обмеженість доступу до захисних споруд для осіб з інвалідністю та відсутність затверджених стратегій розвитку у значної частини закладів.

Виявлені дефіцити підтверджують, що територіальні громади часто не мають цілісного бачення розвитку освітньої мережі в умовах тривалої безпекової нестабільності. Це призводить до ситуативного управління замість стратегічного планування, що, своєю чергою, гальмує впровадження інклюзивних стандартів та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій здобувачів. Подолання цієї «управлінської розірваності» можливе лише через інтеграцію розрізнених даних у єдину цифрову екосистему.

Інтеграція результатів таких моніторингів у діяльність територіальних громад створює нову якість управління на місцях, дозволяючи державі відійти від лінійного розподілу ресурсів на користь точкової підтримки закладів освіти. Тепер

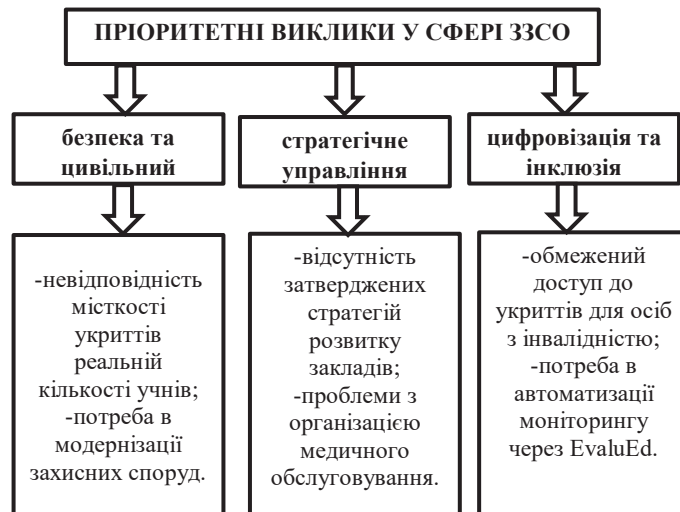


Рис. 1. Пріоритетні виклики у сфері ЗЗСО за результатами оцінювання управлінської діяльності органів місцевого самоврядування

Джерело: сформовано автором на основі [1]

фінансування стратегічних напрямів – від технічного оснащення до капітального будівництва укриттів – базується на об'єктивних показниках стану освітнього середовища та реального рівня освітніх втрат у конкретному регіоні. У такий спосіб діагностика стає безпосереднім поштовхом до реалізації безпекового вектора, де створення захищеного простору розглядається не як автономне технічне завдання, а як фундаментальна передумова для відновлення очного навчання та соціалізації учнів у кризових умовах.

Водночас, подолання інфраструктурних дефіцитів є лише першим етапом, що створює умови для реалізації третього, адаптивно-цифрового вектора – відновлення якості безпосередньо освітнього процесу. У 2024–2026 роках державна політика зміщує фокус на ідентифікацію та подолання «навчальних розривів», спричинених війною. Ключовим інструментом тут виступає не класичне оцінювання, а цифрова екосистема «Всеукраїнська школа онлайн» [4]. Впровадження інструментів експрес-діагностики з використанням адаптивного тестування дозволяє перетворити моніторинг на персоналізований трек для учня: система автоматично пропонує компенсаторні модулі для надолуження тем, засвоєних фрагментарно через безпекові загрози чи міграцію.

Відповідно до нормативно визначених завдань функціонування платформи «Всеукраїнська школа онлайн», пріоритет зміщується на забезпечення можливості вимірювання та надолуження прогалин у знаннях здобувачів освіти:

«1) забезпечення учасників освітнього процесу вільним онлайн доступом до освітніх мате-

ріалів, зокрема для організації навчання в різних формах;

2) забезпечення методичної підтримки педагогічних працівників під час здійснення освітнього процесу та можливості їх професійного розвитку засобами Платформи;

3) забезпечення можливості вимірювання та надолуження прогалин у знаннях здобувачів освіти засобами Платформи;

4) захист даних (у тому числі персональних), що розміщуються на Платформі, від несанкціонованого доступу, знищення, модифікації;

5) інші завдання, визначені законодавством» [4].

Перелічені завдання підтверджують трансформацію Платформи з простого репозиторію цифрових ресурсів у повноцінну діагностико-корекційну систему. Їх практичне втілення стає можливим завдяки розширеним функціональним можливостям, ключове значення серед яких має впровадження особистих електронних кабінетів для всіх учасників освітнього процесу. Це дозволяє не лише персоналізувати доступ до контенту, а й створює основу для автоматизованого збирання та обробки даних про навчальний поступ учнів.

Важливим технологічним акцентом є можливість використання Платформи для організації навчання у різних формах, що в поєднанні з інструментами методичної підтримки вчителів, перетворює її на гнучке середовище, здатне адаптуватися до індивідуальних потреб дитини та специфічних умов роботи конкретного закладу освіти. У такий спосіб функціонал ВШО закриває повний цикл управління якістю освіти на

рівні уроку: від діагностики прогалин до надання корекційного контенту та верифікації результатів.

Системність адаптивного підходу підтверджується структурою Платформи, яка згідно з Положенням (розд. V, п. 1), інтегрує блоки дистанційних курсів, модулі «Кабінет Вчителя» та «Професійна освіта онлайн», а також підсистеми тестування та видачі сертифікатів. Особливої ваги в контексті державної політики набуває нормативно закріплена взаємодія Платформи з іншими інформаційно-комунікаційними системами (розд. V, п. 3).

Це створює підґрунтя для формування єдиного цифрового простору, де дані про професійний розвиток педагога, результати тестування учнів та верифіковані навчальні матеріали стають частиною загальної системи моніторингу якості освіти. Таким чином, ВШО функціонує не як ізольований вебресурс, а як інтегрований вузол загальнодержавної освітньої екосистеми, що забезпечує безперервність та об'єктивність управління освітнім процесом навіть у кризових умовах.

Варто наголосити, що роль «Всеукраїнської школи онлайн» не обмежується функцією транслятора контенту; вона виступає інституційним ядром ширшої цифрової екосистеми. Навколо неї консолідуються локальні системи управління навчанням (LMS), інструменти штучного інтелекту для аналітики освітніх даних та мережа цифрових освітніх центрів. Такий підхід дозволяє масштабувати адаптивну модель навчання на всю систему загальної середньої освіти, перетворюючи цифровізацію на наскрізний інструмент забезпечення якості, незалежно від фізичного розташування учасників освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Комплексний розгляд окреслених векторів трансформації свідчить, що сучасна державна політика у сфері забезпечення якості загальної середньої освіти зазнала докорінної трансформації, адаптуючись до викликів воєнного часу та стратегічних цілей повоєнного відновлення. Основним вектором цих змін став перехід від традиційного адміністративного нагляду до гнучкої моделі сервісної підтримки, де ключову роль відіграє цифровізація управлінських процесів. Встановлено, що впровадження системи «Evalued» докорінно змінило філософію освітнього аудиту, перетворивши його з контролюючого механізму на аналітичний фундамент для прийняття стратегічних рішень як на рівні окремого закладу, так і на рівні територіальної громади.

Критичне значення для відновлення якості освіти набув інфраструктурно-безпековий аспект.

Аналіз засвідчив, що інституційна стійкість закладів освіти безпосередньо залежить від прозорості та оперативності управління ресурсами при облаштуванні безпечного освітнього середовища. Водночас подолання інфраструктурних дефіцитів виступає лише передумовою для реалізації глибинних змістовних змін, що втілюються через розбудову адаптивно-цифрової екосистеми. У цьому контексті платформа «Всеукраїнська школа онлайн» еволюціонувала у функціональне ядро системи, що через інструменти експрес-діагностики та персоналізовані компенсаторні модулі забезпечує закритий цикл управління якістю навчання та ефективно нівелює навчальні розриви.

Таким чином, синергія діагностичних інструментів, безпекової інфраструктури та інтегрованих цифрових платформ закладає нову парадигму освітнього менеджменту. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаються у розробці спеціалізованих моделей управління якістю освіти для територій, що потребують особливих заходів відновлення після деокупації.

Список літератури:

1. Гурак Р. Публічний звіт Голови Державної служби якості освіти України за 2025 рік. *Державна служба якості освіти України*. 2026. URL: <https://sqe.gov.ua/publichnyj-zvit-golovy-derzhavnoyi-sluzhby-yakosti-osvity-ukrayiny-ruslana-guraka-za-2025-rik/>
2. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання: аналітичний звіт / Г. Бичко, В. Терещенко; наук. консульт. Т. Вакуленко; Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО, 2023. 31 с. URL: <https://testportal.gov.ua/navchalni-vtraty-sutnist-prychyny-naslidky-ta-shlyahy-podolannya-analitychnyj-material-vid-fahivtsiv-ukrayinskogo-tsentru-otsinyuvannya-yakosti-osvity/>
3. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи : Наукова доповідь Загальним зборам НАПН України (18–19 листоп. 2022 р.) / В. Г. Кремень, В. Ю. Биков, О. В. Спірін та ін. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4. № 2. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/320>
4. Про затвердження Положення про вебплатформу дистанційного навчання «Всеукраїнська школа онлайн» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2023 № 746. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1094-23>
5. Про затвердження Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства економіки України від 23.12.2020 № 2736. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

6. Про реалізацію експериментального проекту з впровадження інформаційної (автоматизованої) системи зовнішнього оцінювання і самооцінювання освітніх та управлінських процесів у закладах освіти «Evalued»: Постанова Кабінету Міністрів України від 28.04.2023 № 407. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/407-2023-%D0%BF#Text>

7. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>

8. Татарчук А., Равлюк Т. Цифрова компетентність вчителів закладів загальної середньої освіти: розвиток в умовах кризових трансформацій. *Суспільство та національні інтереси*. Серія: Освіта / Педагогіка. 2025. № 11(19). С. 388–399. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-11\(19\)-388-399](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-11(19)-388-399)

9. Топузов О. М., Головка М. В., Локшина О. І. Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>

10. Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2024: інновації в умовах змін: препринт / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. 260 с. URL: <https://enpuirb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/aeb29042-179e-4f28-8a58-300112e9e8fc/content>

11. Education in Ukraine: Current Challenges and Future Outlook: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia, 2024. URL: <https://www.unicef.org/eca/press-releases/46-million-children-ukraine-facing-ongoing-educational-barriers-fourth-academic-year>

References:

1. Bychko, H., & Tereshchenko, V. (2023). *Navchalni vtraty: sutnist, prychyny, naslidky ta shliakhy podolannia: analitychnyi zvit* [Learning losses: essence, causes, consequences and ways to overcome: analytical report]. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. Retrieved from: <https://testportal.gov.ua/navchalni-vtraty-sutnist-prychyny-naslidky-ta-shlyahy-podolannya-analitchnyj-material-vid-fahivtsiv-ukrayinskogo-tsentru-otsinyuvannya-yakosti-osvity/>

2. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovyykh kompetentnostei ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii: Rozporiadzhennia vid 03.03.2021 No. 167-r [On approval of the Concept for the development of digital competences and approval of the action plan for its implementation: Order dated March 3, 2021 No. 167-r]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>

3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2023). Pro realizatsiiu eksperymentalnoho proektu z vprovadzhennia informatsiinoi (avtomatyzovanoi) systemy zovnishniogo otsiniuvannya i samootsiniuvannya osvity i upravlinskykh protsesiv u zakladakh osvity "Evalued": Postanova vid 28 kvitnia 2023 No. 407 [On

the implementation of an experimental project on the introduction of the informational (automated) system of external evaluation and self-evaluation of educational and management processes in educational institutions "Evalued": Resolution dated April 28, 2023 No. 407]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/407-2023-%D0%BF#Text>

4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2023). Pro zatverdzhennia Poriadku ta umov nadannia subventsii z derzhavnoho biudzhetu mistsevim biudzhetam na oblashtuvannya bezpechnykh umov u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: Postanova vid 28.04.2023 No. 419 [On approval of the Procedure and conditions for providing subventions from the state budget to local budgets for the arrangement of safe conditions in general secondary education institutions: Resolution dated April 28, 2023 No. 419]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2023-%D0%BF#Text>

5. Hurak, R. (2026). Publichnyi zvit Holovy Derzhavnoi sluzhby yakosti osvity Ukrainy za 2025 rik [Public report of the Chairman of the State Service for Quality of Education of Ukraine for 2025]. *State Service for Quality of Education of Ukraine*. Retrieved from: <https://sqe.gov.ua/publichnyj-zvit-golovy-derzhavnoyi-sluzhby-yakosti-osvity-ukrayiny-ruslana-guraka-za-2025-rik/>

6. Kremen, V. H., Bykov, V. Yu., Spirin, O. V. et al. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektivy [Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: state, problems, prospects]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 4(2). Retrieved from: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/320>

7. Ministry of Economy of Ukraine. (2020). Pro zatverdzhennia Profesiinoho standartu "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity": nakaz vid 23.12.2020 No. 2736 [On approval of the Professional Standard "Teacher of a General Secondary Education Institution": Order dated December 23, 2020 No. 2736]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro vebplatformu dystantsiinoho navchannia "Vseukrainska shkola onlain": Nakaz vid 16 cherv. 2023 No. 746 [On approval of the Regulations on the remote learning web platform "All-Ukrainian School Online": Order dated June 16, 2023 No. 746]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1094-23>

9. Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2024). Tsyfrova kompetentnist vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: 2024: innovatsii v umovakh zmin [Digital competence of the teacher of the New Ukrainian School: 2024: innovations in terms of changes]. Kyiv: IITLT NAES of Ukraine. [in Ukrainian].

10. Tatarchuk, A., & Ravliuk, T. (2025). Digital competence of teachers of general

secondary education institutions: development in the conditions of crisis transformations. *Society and National Interests*, 11(19), 388–399. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-11\(19\)-388-399](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-11(19)-388-399)

11. Topuzov, O. M., Holovko, M. V., & Lokshyna, O. I. (2023). Educational losses during martial law: problems of diagnosis and compensation. *Ukrainian Educational Journal*,

(1), 5–13. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>

12. UNICEF. (2024). Education in Ukraine: Current Challenges and Future Outlook. UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. Retrieved from: <https://www.unicef.org/eca/press-releases/46-million-children-ukraine-face-ongoing-educational-barriers-fourth-academic-year>

© А. В. Татарчук, Т. А. Равлюк

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-3>

С. В. Литвин

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2025-4705> – С. В. Литвин



Svitlanalitvin@karazin.ua

ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті здійснено ґрунтовне теоретичне обґрунтування етичних засад формування безпечного освітнього середовища у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Дослідження актуалізовано в умовах сучасних динамічних соціокультурних трансформацій, глобалізаційних викликів та тотальної цифровізації вітчизняної освіти, що зумовлюють появу нових ризиків в освітній комунікації та соціальній взаємодії. Розкрито стратегічну роль педагогічної етики як фундаментальної системи професійно-моральних норм і гуманістичних цінностей, що забезпечують ефективну регуляцію суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розбудову стабільних довірливих відносин, превенцію конфліктних ситуацій та створення атмосфери психологічного комфорту і взаємоповаги. Проаналізовано безпечне освітнє середовище як багатовимірне інтегративне явище, що охоплює фізичний, психологічний, соціальний та інформаційний аспекти захищеності особистості. Визначено виховний потенціал педагогічної етики, який реалізується через трансляцію ідеалів толерантності, відповідальності та академічної чесності. Деталізовано структурні компоненти освітнього середовища: аксіологічний (система ціннісних орієнтирів), змістово-діяльнісний (інтеграція етичних смислів у фахові дисципліни), комунікаційно-організаційний (партнерський стиль управління), просторово-подійний (соціально значуща активність) та цифрово-медіативний (культура віртуальної взаємодії). Обґрунтовано систему педагогічних умов ефективної реалізації етичних засад, зокрема: впровадження андрагогічного підходу, трансформація позиції викладача у роль фасилітатора й модератора, суворе дотримання принципів цифрової етики (*netiquette*) та стандартів академічної доброчесності. Висвітлено роль волонтерської діяльності як практичного інструменту, що забезпечує трансформацію теоретичних етичних знань у стійкий досвід соціально відповідальної поведінки здобувачів освіти. Доведено, що системна інтеграція етичних регламентів у освітній процес закладу вищої освіти сприяє розвитку високого рівня професійної готовності майбутніх педагогів до проектування безпечного освітнього простору на засадах гуманізму.

Ключові слова: безпечне освітнє середовище, педагогічна етика, етичні засади, підготовка майбутніх педагогів професійного навчання, виховний потенціал, цифрова етика, андрагогічний підхід, волонтерська діяльність, академічна доброчесність.

S. V. Lytvyn

V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine

ETHICAL PRINCIPLES FOR CREATING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE TRAINING OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS

Abstract. The article provides a thorough theoretical justification of the ethical principles of forming a safe educational environment in the process of training future teachers of vocational training. The research is updated in the conditions of modern dynamic socio-cultural transformations, globalization challenges and total digitalization of domestic education, which lead to the emergence of new risks in educational communication and social interaction. The strategic role of pedagogical ethics as a fundamental system of professional and moral norms and humanistic values is revealed, which ensure effective regulation of subject-subject interaction, the development of stable trusting relationships, the prevention of conflict situations and the creation

of an atmosphere of psychological comfort and mutual respect. A safe educational environment is analyzed as a multidimensional integrative phenomenon that encompasses the physical, psychological, social and informational aspects of individual security. The educational potential of pedagogical ethics is determined, which is realized through the transmission of the ideals of tolerance, responsibility and academic honesty. The structural components of the educational environment are detailed: axiological (system of value orientations), content-activity (integration of ethical meanings into professional disciplines), communication-organizational (partnership management style), spatial-eventual (socially significant activity) and digital-mediation (culture of virtual interaction). The system of pedagogical conditions for the effective implementation of ethical principles is substantiated, in particular: the implementation of an andragogic approach, the transformation of the teacher's position into the role of a facilitator and moderator, strict adherence to the principles of digital ethics (netiquette) and standards of academic integrity. The role of volunteer activity as a practical tool that ensures the transformation of theoretical ethical knowledge into a sustainable experience of socially responsible behavior of education seekers is highlighted. It has been proven that the systematic integration of ethical regulations into the educational process of a higher education institution contributes to the development of a high level of professional readiness of future teachers to design a safe educational space based on the principles of humanism.

Key words: safe educational environment, pedagogical ethics, ethical principles, training of future teachers of professional education, educational potential, digital ethics, andragogical approach, volunteering, academic integrity.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими соціокультурними трансформаціями, зумовленими процесами глобалізації, цифровізації та зростанням рівня соціальних і комунікативних ризиків. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування безпечного освітнього середовища, яке забезпечує не лише фізичну, а й психологічну, соціальну та інформаційну безпеку всіх учасників освітнього процесу.

Значну роль у вирішенні цього завдання відіграє педагогічна етика як система професійно-моральних норм і цінностей, що регулюють взаємодію викладача і здобувача освіти [4]. Саме через етичні механізми відбувається формування довірливих відносин, запобігання конфліктам, створення атмосфери взаємоповаги та підтримки.

Особливої ваги ця проблема набуває в системі професійної освіти, де відбувається підготовка майбутніх педагогів професійного навчання, здатних не лише передавати знання, а й забезпечувати безпечні умови розвитку особистості здобувачів освіти. Водночас аналіз наукових досліджень свідчить, що питання виховного потенціалу педагогічної етики у формуванні безпечного освітнього середовища, зокрема в умовах цифрової трансформації, потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування етичних засад формування безпечного освітнього середовища у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання в сучасному, зокрема цифровому, освітньому просторі.

Проблема формування безпечного освітнього середовища та визначення ролі педагогічної етики у цьому процесі є предметом ґрунтовних

досліджень у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці. Сучасні наукові підходи засвідчують міждисциплінарний характер зазначеної проблематики, що охоплює педагогічні, психологічні, соціальні та етичні аспекти організації освітнього процесу.

У працях українських дослідників безпечне освітнє середовище розглядається як комплексна система умов, що забезпечує фізичний, психологічний і соціальний комфорт особистості. Зокрема, Н. Наumenко трактує його як інтегративне утворення, спрямоване на захист здобувача освіти від внутрішніх і зовнішніх загроз, підкреслюючи значущість психолого-педагогічних механізмів підтримки безпеки [6]. Подібної позиції дотримується О. Кулешова [7], яка акцентує увагу на взаємозв'язку психологічної безпеки та ефективності освітнього процесу, доводячи, що відчуття захищеності виступає необхідною умовою повноцінного розвитку особистості.

У дослідженнях О. Товканець [8] обґрунтовано педагогічні умови створення здоров'язбережувального освітнього середовища, серед яких визначальними є формування ціннісних орієнтацій, організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії та педагогічний супровід здобувачів освіти. Водночас О. Чуйко та Є. Гладішко розглядають безпечне освітнє середовище в контексті сучасних соціальних викликів, наголошуючи на необхідності посилення психосоціальної підтримки та адаптації освітнього процесу до умов нестабільності [11].

Значний внесок у розроблення проблеми зроблено Г. Бучківською та М. Балухом, які визначають безпечне освітнє середовище як чинник формування здоров'язбережувальної компетентності,

підкреслюючи його роль у розвитку відповідальної поведінки здобувачів освіти [12]. Н. Огар, у свою чергу, акцентує увагу на системному характері забезпечення безпеки, що передбачає поєднання нормативно-правових, організаційних і педагогічних механізмів [13].

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічним підґрунтям сучасних досліджень виступають ідеї класиків педагогіки, які заклали основи гуманістичного підходу до організації освітнього середовища. Так, К. Ушинський підкреслював значення морального виховання та ролі вчителя як носія етичних цінностей, В. Сухомлинський обґрунтовував необхідність створення психологічно комфортного та гуманного освітнього простору, а Я. Корчак наголошував на пріоритеті поваги до особистості дитини як основі педагогічної взаємодії. Ідеї Дж. Локка та Р. Штайнера щодо впливу середовища на розвиток особистості також залишаються актуальними у контексті дослідження безпечного освітнього простору.

У зарубіжній науковій думці проблема безпечного освітнього середовища розглядається у межах гуманістичної педагогіки, теорії освітнього середовища та цифрової освіти. Зокрема, у працях А. Alharthi та М. Spichkova підкреслюється, що сучасне освітнє середовище повинно відповідати не лише технологічним, а й соціально-етичним вимогам, забезпечуючи взаємодію, довіру та підтримку між учасниками освітнього процесу. Дослідження, присвячені цифровому освітньому середовищу (О. Глазунова, М. Шишкіна), акцентують увагу на необхідності його відкритості, безпечності та орієнтації на потреби особистості.

Окремий напрям сучасних досліджень становить проблема формування цифрової етики (digital ethics), що охоплює питання відповідальної поведінки в мережі, академічної доброчесності та культури онлайн-комунікації. У цьому контексті підкреслюється, що цифровізація освіти не лише розширює можливості навчання, а й актуалізує нові ризики, пов'язані з порушенням етичних норм, що потребує цілеспрямованого педагогічного впливу [9].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що безпечне освітнє середовище розглядається як багатовимірне явище, а педагогічна етика – як важливий регулятор взаємодії його суб'єктів. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання системного розкриття виховного потенціалу педагогічної етики у формуванні безпечного освітнього середовища саме в системі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, особливо в умовах цифрової трансформації, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

У сучасних умовах суспільного розвитку, що характеризуються процесами глобалізації, цифровізації та зростанням соціальних ризиків, проблема безпечної комунікації та взаємодії суб'єктів освітнього процесу набуває особливої актуальності. Динамічні трансформації соціокультурного простору, поява нових технологій і пов'язаних із ними загроз зумовлюють необхідність формування культури безпечної поведінки та відповідальної взаємодії.

У науковому дискурсі поняття «безпека» трактується як стан захищеності особистості, що передбачає відсутність загроз життю, здоров'ю, правам і свободам людини, а також як суб'єктивне відчуття довіри, психологічного комфорту та захищеності в соціальному середовищі [3]. У контексті освіти це означає створення таких умов, за яких здобувач освіти може реалізувати свої освітні, професійні та особистісні потреби без страху, дискримінації чи психологічного тиску.

Особливого значення ця проблема набуває в умовах цифрової трансформації освіти. Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, онлайн-платформ, соціальних мереж розширює можливості навчання, але водночас актуалізує нові ризики – зокрема кібербулінг, інформаційне перевантаження, девіантні форми мережевої поведінки. Це, у свою чергу, безпосередньо впливає на моральні орієнтири здобувачів освіти та потребує посилення етичного регулювання освітнього середовища.

Процес тотальної цифровізації сучасної освіти вимагає переосмислення традиційних етичних категорій та їх адаптації до умов віртуальної взаємодії. У цьому контексті особливого значення набуває розробка та впровадження принципів цифрового етикету (netiquette), який у системі професійної освіти виступає не просто формою ввічливості, а фундаментальним механізмом забезпечення психологічної та інформаційної безпеки [1]. Етична регуляція в цифровому просторі спрямована передусім на превенцію деструктивних форм мережевої поведінки, таких як кібербулінг, флеймінг та тролінг, що можуть завдати суттєвої шкоди ментальному здоров'ю здобувачів освіти.

Виховний потенціал педагогічної етики в умовах онлайн-навчання реалізується через формування внутрішнього ціннісного цензора майбутнього фахівця. Це стосується не лише культури спілкування, а й дотримання принципів академічної доброчесності. У цифрову епоху, коли доступ до інформації та інструментів штучного інтелекту є необмеженим, саме етичні установки педагога мають спонукати здобувачів освіти до

інтелектуальної чесності та прозорості у використанні джерел. Крім того, важливим аспектом безпечного середовища є дотримання етики приватності. Чітке встановлення часових та смислових меж цифрової комунікації, повага до права на особистий простір (право на «офлайн») стає запорукою збереження емоційного благополуччя всіх суб'єктів освітнього процесу, запобігаючи професійному вигоранню та міжособистісній напрузі.

У цьому контексті педагогічна етика виступає не лише нормативною основою професійної діяльності викладача, а й потужним виховним ресурсом формування безпечного освітнього середовища [4]. Її виховний потенціал полягає у трансляції цінностей поваги, довіри, відповідальності, толерантності та академічної доброчесності, які визначають характер взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Структурно виховний потенціал освітнього середовища закладу вищої освіти доцільно розглядати як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів:

- аксіологічний, що відображає систему цінностей, норм і професійно-етичних орієнтирів;
- змістовно-діяльнісний, який забезпечує інтеграцію виховних смислів у навчальні дисципліни та практичну діяльність;
- комунікаційно-організаційний, що характеризує стиль взаємодії «викладач – студент» та розвиток студентського самоврядування;
- просторово-подійний, пов'язаний із включенням студентів у соціально значущу діяльність;
- цифрово-медіативний, який відображає перенесення виховних впливів у цифрове середовище.

Синергія зазначених компонентів формує цілісну виховну екосистему закладу освіти, здатну забезпечити не лише професійну підготовку, а й розвиток безпечної поведінки та етичної культури здобувачів освіти.

Оскільки система професійної освіти орієнтована на підготовку дорослих або осіб у період пізньої юності, ефективна реалізація виховного потенціалу педагогічної етики можлива лише на засадах андрагогічного підходу [6]. Ця модель передбачає докорінну зміну характеру взаємодії, де викладач переходить від ролі авторитарного транслятора знань до позиції фасилітатора, наставника та рівноправного партнера. Така трансформація ролей дозволяє мінімізувати ієрархічний тиск, який часто виступає джерелом прихованого психологічного дискомфорту та відчуття незахищеності у здобувачів освіти.

В межах андрагогічної парадигми етичне виховання набуває практико-орієнтованого харак-

теру. Моральні норми засвоюються здобувачами освіти не через абстрактний лекційний виклад, а в процесі спільного розв'язання складних етичних дилем, що безпосередньо корелюють із їхньою майбутньою професійною діяльністю. Це сприяє формуванню так званого «етичного імунітету» – здатності фахівця зберігати професійну стійкість та дотримуватися гуманістичних цінностей у ризикованих соціальних ситуаціях. Крім того, створення атмосфери «безпечної помилки», де рефлексія над прорахунками відбувається без каральних санкцій, стимулює розвиток суб'єктності та відповідальності майбутніх педагогів професійного навчання, що є критично важливим для побудови довірливих відносин у будь-якому освітньому колективі.

Цифрова трансформація освітнього середовища зумовлює переосмислення традиційних підходів до виховання. Виховна діяльність перестає бути фрагментарною та подієвою і набуває характеру безперервного педагогічного супроводу, що здійснюється як в очному, так і в мережевому форматах. У цих умовах змінюється роль викладача – від транслятора знань до фасилітатора, наставника й модератора взаємодії, який забезпечує етичну регуляцію комунікації та підтримку індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти.

Особливого значення набуває формування культури безпечного способу життя майбутніх педагогів професійного навчання, що розглядається як інтегративна характеристика особистості, яка поєднує ціннісні орієнтації, знання та поведінкові практики. Розвиваючий потенціал освітнього середовища у цьому контексті реалізується через:

- смислові можливості (формування цінностей і особистісних смислів безпечної поведінки);
- інтеграційні можливості (поєднання міждисциплінарних знань і гуманітарних орієнтацій);
- перетворювальні можливості (набуття досвіду безпечної поведінки та його трансляція у професійній діяльності).

Важливу роль у цьому процесі відіграють ресурси освітнього середовища:

- нормативно-орієнтаційний, що забезпечує формування ціннісних установок і професійної відповідальності;
- змістовно-інформаційний, який інтегрує питання безпеки у зміст освіти;
- комунікативно-діяльнісний, що реалізується через взаємодію, співпрацю та участь у соціально значущій діяльності.

Створення безпечного освітнього середовища не передбачає повної відсутності суперечностей,

проте воно визначається здатністю суб'єктів до конструктивного та етичного вирішення конфліктних ситуацій. Психолого-педагогічні механізми такої регуляції базуються на ідеях ненасильницького спілкування та емпатійної медіації [2]. Застосування викладачем стратегій активного слухання та етичної чутливості дозволяє деескалювати соціальну напругу на етапі її зародження, перетворюючи потенційний конфлікт на ресурс для взаємного розвитку та порозуміння.

Важливим інструментом етичного безпекотворення є впровадження методик вираження потреб без використання маніпуляцій чи прихованої агресії. Це створює надійний фундамент для соціальної стабільності в закладі освіти. Важливим елементом цього процесу є регулярний етичний самоаудит педагога, який передбачає критичне осмислення власних методів впливу та стилю комунікації. Саме через розвиток рефлексивної культури викладача забезпечується профілактика токсичних проявів у педагогічній взаємодії. Таким чином, інтеграція етичних регламентів, таких як кодекси честі або етичні протоколи взаємодії, у повсякденну практику професійної освіти дозволяє створити стійку екосистему, де безпека кожного учасника гарантується спільними моральними зобов'язаннями та культурою взаємоповаги.

Вагомим інструментом реалізації виховного потенціалу педагогічної етики у формуванні безпечного освітнього середовища виступає волонтерська діяльність студентської молоді [2, 3]. У сучасній педагогічній науці волонтерство розглядається не лише як форма соціальної активності, а як ефективна педагогічна технологія, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду морально-етичної поведінки.

Участь здобувачів освіти у волонтерських ініціативах створює умови для формування ключових соціально значущих якостей особистості – громадянської відповідальності, емпатії, толерантності, здатності до співпраці та взаємодопомоги. Водночас волонтерська діяльність виступає простором апробації етичних норм і цінностей у реальних соціальних ситуаціях, де студент не лише засвоює моральні принципи, а й практично реалізує їх у взаємодії з різними соціальними групами.

Особливого значення волонтерство набуває у контексті формування безпечного освітнього середовища, оскільки сприяє розвитку культури ненасильницької комунікації, відповідального ставлення до інших, дотримання етичних норм поведінки та запобігання конфліктам. Участь у соціально орієнтованих практиках дозволяє здобувачам освіти усвідомити цінність людського

життя, здоров'я та гідності, що є базовими складниками безпеки як соціального феномену.

З педагогічної точки зору, волонтерська діяльність забезпечує реалізацію принципів андрагогіки та студентоцентрованого підходу, оскільки передбачає активну позицію здобувача освіти, його залучення до прийняття рішень, відповідальність за результати власної діяльності та рефлексію отриманого досвіду. У цьому процесі викладач виступає не стільки контролером, скільки наставником і фасилітатором, який спрямовує діяльність студентів, забезпечує її етичну спрямованість та підтримує розвиток особистісних і професійних якостей.

В умовах цифровізації освіти волонтерська діяльність набуває нових форм, зокрема через розвиток онлайн-волонтерства, участь у цифрових соціальних проєктах, інформаційних кампаніях та мережових ініціативах. Це розширює можливості залучення студентів до соціально значущої діяльності, водночас актуалізуючи питання цифрової етики, відповідальної поведінки в інформаційному просторі та дотримання норм безпечної комунікації [9].

Крім того, волонтерська діяльність сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх педагогів професійного навчання, оскільки дозволяє їм набути досвіду організації безпечного середовища, взаємодії з різними категоріями населення, зокрема вразливими групами, а також розвитку навичок профілактики соціально небезпечних явищ. Такий досвід є важливим підґрунтям для подальшої професійної діяльності, орієнтованої на створення безпечного та гуманістичного освітнього простору.

Волонтерська діяльність виступає ефективним засобом реалізації виховного потенціалу педагогічної етики, забезпечуючи формування у здобувачів освіти досвіду етично відповідальної, соціально значущої та безпечної поведінки. Її інтеграція в освітній процес закладів професійної освіти сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних до створення безпечного освітнього середовища на засадах гуманізму, відповідальності та взаємоповаги.

Висновок. Педагогічна етика постає ключовою основою формування безпечного освітнього середовища у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання, виконуючи роль смислового стрижня, що регулює взаємодію всіх учасників освітнього процесу [4]. Її виховний потенціал не обмежується лише трансляцією моральних норм, а виступає цілісною системою, яка через формування гуманістичних цінностей та деонтологічних моделей поведінки забезпечує психологічну

стійкість і гармонійну соціалізацію здобувачів освіти.

Цілісна організація такого середовища передбачає інклюзивне поєднання фізичного, психоемоційного та віртуального вимірів захищеності. Ефективність цієї екосистеми базується на узгодженні аксіологічних орієнтирів, змістово-діяльнісних практик та комунікаційних стратегій, що в сукупності створюють простір для безпечного розвитку особистості майбутнього педагога професійного навчання. При цьому реалізація етичних засад посилюється через імплементацію андрагогічних принципів партнерства та фасилітації, де викладач і здобувач освіти виступають рівноправними суб'єктами освітньої взаємодії.

В умовах цифровізації освіти вектори етичної регуляції зміщуються у площину мережевої культури та «цифрового громадянства». Це актуалізує потребу в розробленні інноваційних регламентів і посиленні педагогічного супроводу цифрової соціалізації, що інтегрує етичні практики безпосередньо у віртуальний простір навчання. Водночас волонтерська діяльність виступає ефективним практичним засобом реалізації етичних засад, забезпечуючи трансформацію теоретичних знань у досвід соціально відповідальної та безпечної професійної поведінки майбутніх педагогів професійного навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням валідних моделей діагностики рівня сформованості етичної культури майбутніх педагогів професійного навчання та створенням цілісних методик формування безпечного освітнього середовища на засадах міждисциплінарного підходу відповідно до викликів сучасної освіти.

Список літератури:

1. Гевлич І., Гевлич Л. Цифрове освітнє середовище в умовах сучасних викликів. *Економіка і організація управління*. 2025. № 2(58). С. 15–25. DOI: <https://doi.org/10.31558/2307-2318.2025.2.2>
2. Боднар О. С., Сербінов С. М. Оцінювання управлінської культури педагогів в умовах формування безпечного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 1(220). С. 48–55. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-48-55](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-48-55)
3. Бучківська Г. В., Балух М. М. Формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти в умовах безпечного освітнього середовища. *Педагогічний дискурс*. 2023. № 34. С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.2.1>
4. Ляшенко О. І., Спірін О. М., Литвинова С. Г., Пінчук О. П., Овчарук О. В., Сухих Аліса. Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища

закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 102, № 4. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829>

5. Литвиненко І. С., Богдан Л. С. Психологічна діагностика безпеки освітнього середовища навчального закладу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2020. № 1(20). С. 17–21. DOI: <https://doi.org/10.33310/2078-2128-2020-20-1-17-21>

6. Московець Л. П., Жданюк Л. О. Психологічна підтримка здобувачів освіти в умовах безпечного освітнього середовища. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 4. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.19>

7. Собченко Т., Ткачова Н., Ткачов А. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 2(51). С. 145–148. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148>

8. Yan L., Sha L., Zhao L. et al. Practical and Ethical Challenges of Large Language Models in Education: A Systematic Scoping Review. 2023. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.13379>

9. Porayska-Pomsta K., Holmes W., Nemorin S. *The Ethics of AI in Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.11842>

10. Афанасьєва Н., Фалько Н., Остополець І. Особливості суб'єктивного оцінювання ефективності психологічної підтримки здобувачів вищої освіти. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2025. № 13. С. 348–372. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-15>

11. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування : практичний посібник / авт. кол.: В. В. Байдик, Ю. П. Гопкало, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Лупенко, Р. А. Мороз, М. В. Саврасов ; за наук. ред. Н. В. Лунченко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с.

12. Науменко Н. В. Дефінітивна характеристика освітніх викликів, ризиків, небезпек і загроз в умовах сьогодення. *Педагогічні науки*. 2024. № 106. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-106-8>

13. Sharples M. Towards Social Generative AI for Education: Theory, Practices and Ethics. 2023. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.10063>

References:

1. Hevlych, I., & Hevlych, L. (2025). Tsyfrove osvritnie sere dov yshche v umovakh suchasnykh vyklykiv [Digital educational environment in the conditions of modern challenges]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia*, 15–25. <https://doi.org/10.31558/2307-2318.2025.2.2> [in Ukrainian].
2. Bodnar, O. S., & Serbinov, S. M. (2025). Otsiniuvannia upravlinskoi kultury pedahohiv v

umovakh formuvannia bezpechnoho osvitnoho seredovyschcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Assessment of teachers' managerial culture in the context of forming a safe educational environment in general secondary education institutions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 1(220), 48–55. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-48-55](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-48-55) [in Ukrainian].

3. Buchkivska, H. V., & Balukh, M. M. (2023). Formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti здобувачів освіти в умових безпечного освітнього середовища [Formation of health-preserving competence of students in a safe educational environment]. *Pedahohichniy diskurs*, 34, 15–22. <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.2.1> [in Ukrainian].

4. Liashenko, O. I., Spirin, O. M., Lytvynova, S. H., Pinchuk, O. P., Ovcharuk, O. V., & Sukhikh, A. (2024). Kontseptualni zasady tsyfrovizatsii osvitnoho seredovyschcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Conceptual principles of digitalization of the educational environment of general secondary education institutions]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 102(4). <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829> [in Ukrainian].

5. Lytvynenko, I. S., & Bohdan, L. S. (2020). Psykholohichna diagnostyka bezpeky osvitnoho seredovyschcha navchalnoho zakladu [Psychological diagnostics of the safety of the educational environment of an educational institution]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky*, 1(20), 17–21. <https://doi.org/10.33310/2078-2128-2020-20-1-17-21> [in Ukrainian].

6. Moskovets, L. P., & Zhdaniuk, L. O. (2025). Psykholohichna pidtrymka здобувачів освіти в умових безпечного освітнього середовища [Psychological support for students in a safe educational environment]. *Mentalne zdorovia*, 4. <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.19> [in Ukrainian].

7. Sobchenko, T., Tkachova, N., & Tkachov, A. (2025). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v osvitnomu

seredovyschchi pedahohichnoho universytetu [Formation of information and digital competence of future teachers in the educational environment of a pedagogical university]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota*, 2(51), 145–148. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148> [in Ukrainian].

8. Yan, L., Sha, L., Zhao, L., et al. (2023). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.13379>

9. Porayska-Pomsta, K., Holmes, W., & Nemo-rin, S. (2024). The ethics of AI in education. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.11842>

10. Afanasieva, N., Falko, N., & Ostopolets, I. (2025). Osoblyvosti subiektyvnoho otsiniuvannia efektyvnosti psykhologichnoi pidtrymky здобувачів вищої освіти [Features of subjective assessment of the effectiveness of psychological support for higher education students]. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 13, 348–372. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-15> [in Ukrainian].

11. Baidyk, V. V., Hopkalo, Yu. P., Korniienko, I. O., Lunchenko, N. V., Lutsenko, Yu. A., Moroz, R. A., & Savrasov, M. V. (2024). Psykholohichna bezpeka osvitnoho seredovyschcha: metody, tekhnologii, shliakhy formuvannia [*Psychological safety of the educational environment: Methods, technologies, and ways of formation*] (N. V. Lunchenko, Ed.). Kyiv, Ukraine: UNMTs praktychnoi psykhologii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].

12. Naumenko, N. V. (2024). Definityvna kharakterystyka osvitnikh vyklykiv, ryzykiv, nebezpek i zahroz v umovakh sohodennia [Definitive characteristics of educational challenges, risks, dangers, and threats in contemporary conditions]. *Pedahohichni nauky*, 106, 54–61. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-106-8> [in Ukrainian].

13. Sharples, M. (2023). Towards social generative AI for education: Theory, practices and ethics. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.10063>

© С. В. Литвин

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 24.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-4>

А. О. Дорохін

Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4468-8390> – А. О. Дорохін



a.o.dorokhin@udu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНА СИНЕРГІЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ: КЛАСТЕРНИЙ ПІДХІД ТА ВИКЛИКИ ВІДБУДОВИ

Анотація. У статті науково обґрунтовано потенціал освітньо-науково-виробничого кластеру як стратегічного інструменту підготовки педагогів профільного і професійного навчання будівельного напрямку з подвійною спеціалізацією 014 (Середня освіта. Технології) та 015 (Професійна освіта). Доведено, що системна інтеграція цих спеціальностей створює синергетичний ефект, забезпечуючи випускнику професійну універсальність для роботи як в закладах загальної середньої освіти (профільне навчання), так і в системі закладів професійної та фахової передвищої освіти. Розкрито сутність методики підготовки, що базується на трьох ключових механізмах кластеру: науково-дослідному хабі, технологічних лабораторіях на базі підприємств та цифровому освітньому середовищі. Аргументовано, що будівельний напрям підготовки є пріоритетним у контексті повоєнної відбудови України, оскільки формує багатогранну компетентність, притаманну багатьом галузям, що гарантує високий рівень професійної мобільності. Визначено нові кар'єрні траєкторії випускника, які охоплюють не лише педагогічну діяльність в освітніх закладах, а й роботу в будівельних корпораціях на позиціях керівника методичної служби, організатора практик і стажувань для здобувачів освіти та педагогічних працівників. Науково обґрунтовано, що впровадження такої кластерної моделі не лише ліквідує гострий кадровий дефіцит, а й стає каталізатором розвитку інноваційної екосистеми регіону.

Ключові слова: педагогічна синергія, освітньо-науково-виробничий кластер, професійна мобільність, повоєнна відбудова, будівельний напрям, подвійна спеціалізація, педагоги профільного навчання.

A. O. Dorokhin

Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL SYNERGY IN THE SYSTEM OF TRAINING OF SPECIALISTS: CLUSTER APPROACH AND CHALLENGES OF RECONSTRUCTION

Abstract. The article scientifically substantiates the potential of the educational-scientific-industrial cluster as a strategic tool for training teachers of profile and vocational education in the construction sector with a double specialization 014 (Secondary Education. Technologies) and 015 (Vocational Education). It is proved that the systemic integration of these specializations creates a synergistic effect, providing the graduate with professional versatility for work both in general secondary education institutions (profile training) and in the system of professional and professional pre-higher education institutions. The essence of the training methodology based on three key mechanisms of the cluster is revealed: a research hub, technological laboratories based on enterprises, and a digital educational environment. It is argued that the construction direction of training is a priority in the context of the post-war reconstruction of Ukraine, as it forms a multifaceted competence inherent in many industries, which guarantees a high level of professional mobility. New career trajectories of the graduate are identified, covering not only pedagogical activity in educational institutions, but also work in construction corporations in the positions of the head of the methodological service, organizer of practices and internships for students and pedagogical workers. It is scientifically substantiated that the implementation of such a cluster model not only completely eliminates the acute personnel shortage, but also becomes a powerful catalyst for the continuous development of the innovative ecosystem of the region.

Key words: pedagogical synergy, educational-scientific-industrial cluster, professional mobility, post-war reconstruction, construction direction, double specialization, teachers of profile education.

Постановка проблеми. Сучасний вектор трансформації технологічної освіти в Україні обумовлений конвергенцією двох масштабних чинників: глобальної цифрової революції (індустрія 4.0/5.0), що трансформує архітектуру ринку праці, та екзистенційної потреби у масштабній повоєнній відбудові національної інфраструктури. Ці процеси вимагають підготовки професіоналів нового формату – педагогів профільного і професійного навчання, які є креативними, технічно адаптованими та інтелектуально мобільними суб'єктами, здатними оперувати інноваційним обладнанням у динамічному середовищі [9]. Центральною постаттю у цьому процесі стає фахівець будівельного напрямку. Однак існуюча освітня парадигма часто демонструє дихотомію: вона готує або педагога для профільного навчання (014), або викладача професійної освіти (015), сфокусованого на вузьких фахових операціях. Такий підхід створює штучний розрив між фундаментальною технологічною підготовкою у ліцеях та реальним виробничим контекстом закладів професійної освіти.

Ситуація загострюється безпрецедентним дефіцитом кваліфікованих кадрів у будівельному напрямі, який є фундаментом відновлення зруйнованої інфраструктури, енергетичних мереж та житлового фонду [1]. Стратегічної ваги набуває проблема кадрового забезпечення підготовки майбутніх фахівців саме будівельної галузі, спроможних реалізовувати завдання інноваційної відбудови. Традиційний педагог часто не має доступу до сучасних будівельних технологій та не володіє подвійною кваліфікацією, яка б дозволяла здійснювати безперервний супровід здобувача освіти від профільної ланки до професійної. Конструктивним виходом із окресленого парадоксу та дієвим інструментом подолання міжгалузевого розриву є системне запровадження інноваційної моделі підготовки висококваліфікованого фахівця за інтегрованою, подвійною спеціальністю 014 (Середня освіта. Технології) та 015 (Професійна освіта) у динамічних межах багаторівневого освітньо-науково-виробничого кластеру, що забезпечує безперервність технологічної підготовки здобувачів освіти на всіх етапах їхнього професійного становлення.

Додатково слід зважити на те, що трансформація будівельної галузі в умовах цифровізації вимагає від педагога не лише передачі базових технологічних знань, а й формування у здобувачів освіти системного мислення. Це обумовлює необхідність перегляду змістового наповнення підготовки за спеціалізаціями 014 та 015, де будівельний напрям стає платформою для міждисциплінарної інтеграції. Відсутність єдиного методичного під-

ходу до підготовки таких універсальних фахівців створює ризики гальмування темпів відбудови через низьку адаптивність випускників до реальних умов високотехнологічного виробництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні аспекти підготовки майбутніх педагогів технологічної освіти висвітлено у працях Р. Гуревича [2], Д. Кільдерова [4]. Особливої ваги у поточному дискурсі набувають дослідження Л. Сліпчишин, яка досліджувала концепцію багаторівневої підготовки педагогів профільного і професійного навчання у кластерних структурах, наголошуючи на важливості коучингових технологій та цифрової екосистеми [8; 1; 9]. Авторкою обґрунтовано роль дослідницької компетентності як стрижня професіоналізму педагога [14]. Питання адаптивності освітніх послуг у контексті академічної мобільності розглядалися Т. Неродою та Л. Сліпчишин [13]. Водночас, попри фундаментальну ґрунтовність наявних у науковому дискурсі теоретичних напрацювань, системний аналіз специфіки багаторівневої підготовки педагогів профільного і професійного навчання безпосередньо за будівельним напрямом у синергії подвійної спеціалізації 014 (Середня освіта. Технології) та 015 (Професійна освіта), а також вектори стратегічного розширення їхніх кар'єрних та професійних траєкторій у сучасному корпоративному сегменті будівельної індустрії, до сьогоднішнього дня не знайшли вичерпного та цілісного теоретико-методологічного обґрунтування у вітчизняному педагогічному просторі.

Додатковий вимір наукової дискусії щодо кластерної організації освіти задають праці зарубіжних дослідників, які акцентують увагу на інтеграційній інфраструктурі та стратегічних аспектах національної економіки [12]. Зокрема, аналіз європейського досвіду свідчить, що ефективність освітньо-виробничого партнерства безпосередньо залежить від глибини цифрової трансформації та готовності суб'єктів кластеру до спільного використання ресурсів. У контексті підготовки педагогів будівельного профілю це означає перехід до моделі «навчання впродовж життя» (lifelong learning), де університет виступає не лише як освітній центр, а й як модератор інноваційних змін. Важливим складником такого процесу є розвиток дослідницької мобільності та впровадження гнучких навчальних планів, що дозволяють оперативно реагувати на технологічні виклики Індустрії 5.0. Використання веб-орієнтованих сервісів та інтелектуальних систем підтримки персоналізованих програм підготовки [13] стає не просто допоміжним інструментом, а фундаментальною основою для формування фахівця, здатного пра-

цювати у крос-функціональних командах на стику середньої та професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Концептуальна синергетична модель інтеграції профільної та професійної освіти в межах інноваційного кластеру базується на фундаментальній ідеї докорінної модернізації сучасної системи підготовки, що спрямована на остаточне подолання штучної ізольованості та дидактичних розривів між закладами загальної середньої освіти (профільне навчання) та інституціями професійної і фахової передвищої освіти будівельного профілю.

Практична імплементація стратегії міжрівневої інтеграції в межах функціонування сучасного освітньо-науково-виробничого кластеру забезпечується через принципово нову архітектуру підготовки педагогічних кадрів, яка базується на синергії фахових компетентностей подвійної спеціалізації 014 (Середня освіта. Технології) та 015 (Професійна освіта), що дозволяє сформувати універсальний профіль фахівця, здатного до проектування наскрізних освітніх траєкторій для здобувачів освіти будівельного напрямку. Такий підхід дозволяє сформувати фахівця, який виступає архітектором безперервного освітнього треку здобувача освіти: від формування первинних технологічних інтересів у ліцеї до здобуття високої кваліфікації у закладі професійної освіти будівельного напрямку.

Ключовою характеристикою ефективного кластеру є синергетичний ефект – явище, коли консолідований результат співпраці всіх суб'єктів перевищує суму їхніх індивідуальних результатів [3]. У контексті підготовки педагогів це означає появу нової якості професійної компетентності, яку жоден окремий заклад вищої освіти не здатен створити самостійно без прямого зв'язку з виробництвом та профільною освітою. Л. Сліпчишин розрізняє кілька типів кластерних структур, серед яких найбільш адекватним для будівельного напрямку є освітньо-науково-виробничий кластер. Такий кластер об'єднує освітній (ліцеї, заклади професійної освіти), науковий (університет) та виробничий (будівельні корпорації) компоненти [1].

Традиційна підготовка за однією спеціальністю часто створює «вузькі» кадри, обмежені специфікою одного освітнього рівня. Натомість інтеграція програм 014 (Середня освіта. Технології) та 015 (Професійна освіта) дозволяє сформувати педагога, здатного до горизонтальної мобільності. Синергетична модель підготовки такого фахівця дозволяє йому стратегічно ефективно реалізовувати профільне навчання у ліцеї, закладаючи фун-

даментальну науково-технічну базу, і водночас здійснювати фахову підготовку в системі професійної освіти.

Вибір будівельного профілю як стратегічного центру тяжіння для формування зазначеної педагогічної синергії обумовлений комплексом взаємопов'язаних чинників, що визначають вектор повоєнного відновлення України:

По-перше, реалізація Державної цільової програми відбудови критичної інфраструктури та житлового фонду, що потребує негайного забезпечення галузі кадрами нового покоління. Це вимагає підготовки педагогів, які вже на етапі профільного навчання в ліцеях здатні транслятувати актуальні будівельні стандарти (ДБН), нормативи енергоефективності та принципи сталого будівництва [1]. Такий підхід дозволяє скоротити адаптаційний період здобувачів освіти при переході від загальнотехнологічної підготовки до безпосереднього опанування складних професійних операцій.

По-друге, виражена полідисциплінарна природа будівельної галузі, яка виступає інтегратором фундаментальних знань із фізики, прикладної математики, опору матеріалів та архітектурного BIM-моделювання. Це перетворює педагога будівельного напрямку на універсального методиста, здатного проектувати інтегровані курси, що поєднують теоретичні основи наук із практичним вирішенням інженерних завдань, забезпечуючи високу професійну мобільність випускників у суміжних галузях.

По-третє, пряма економічна доцільність та запити стейкхолдерів в межах регіональних кластерів. Сучасний будівельний бізнес, як ключовий інвестор відбудови, гостро зацікавлений у педагогічних працівниках, які володіють «мовою виробництва», розуміють логістику сучасного майданчика та здатні готувати здобувачів освіти на базі інноваційного обладнання підприємств-партнерів. Це мінімізує витрати корпоративного сектору на тривалу перепідготовку молодих фахівців і забезпечує швидку імплементацію новітніх технологій зведення об'єктів безпосередньо в освітній процес.

Реалізація синергетичного потенціалу освітньо-науково-виробничого кластеру вимагає впровадження специфічної методики підготовки, яка трансформує здобувача освіти з пасивного об'єкта навчання на активного педагога-дослідника. Така методика базується на залученні майбутнього фахівця до вирішення реальних виробничих завдань будівельної галузі через три функціональні механізми кластеру: науково-дослідний хаб, технологічні лабораторії та цифрове освітнє середовище.

Науково-дослідний хаб виступає когнітивним центром, де фундаментальна теорія інтегрується з проектною діяльністю. Методика роботи в межах хабу передбачає поетапне залучення здобувачів освіти до досліджень: аналітико-діагностичний етап (збір та обробка даних про стан інфраструктурних об'єктів, що потребують відбудови); етап інженерного пошуку (розробка оптимальних рішень із використанням сучасних матеріалів); етап BIM-моделювання (створення цифрового двійника об'єкта). Наприклад, типовим навчально-дослідним завданням є розробка проекту енергоефективного модульного житла для осіб, що втратили домівку. Це дозволяє майбутньому педагогу не лише опанувати інженерні навички, а й сформуванати дослідницьку компетентність, яка є стрижнем особистості сучасного фахівця технологічної освіти [10].

Функціонування технологічних лабораторій на базі провідних підприємств-партнерів дозволяє забезпечити фундаментальний практико-орієнтований складник підготовки, який неможливо реалізувати в ізольованих умовах закладів вищої освіти. На відміну від стандартних академічних майстерень, ресурсна база яких часто є морально застарілою, інноваційні лабораторії кластеру надають педагогам та здобувачам освіти безпосередній доступ до обладнання та протоколів Індустрії 4.0, включаючи адитивні технології в будівництві, роботизовані системи та інструменти цифрового моніторингу об'єктів. Цей технологічний розрив створює реальну загрозу підготовки фахівців «вчорашнього дня», що робить кластерну модель єдиним ефективним механізмом синхронізації освітніх програм із реальними темпами науково-технічного прогресу в галузі.

Методика навчання реалізується через виконання виробничих кейсів: випробування міцності композитних сумішей, експлуатація роботизованих систем для укладання бетону, лазерне сканування поверхонь. Як зазначає Д. Кільдеров, саме проектування такого технологічного середовища дозволяє майбутньому педагогу вийти за межі традиційного підходу та стати фахівцем із високотехнологічних процесів [4]. Здобувач освіти у цих умовах виступає в ролі суб'єкта дуальної освіти, який одночасно опановує професійну майстерність (015) та методику її інтеграції в освітній процес (014).

Особливу роль у структурі технологічних лабораторій відіграє впровадження елементів дуального навчання. Це дозволяє майбутньому педагогу 014+015 спеціалізацій проходити стажування безпосередньо на об'єктах зведення інфраструктури, опановуючи специфіку управління

проектами в реальному часі. Методика передбачає використання хмарних технологій для спільного проектування, що дозволяє інтегрувати навчальний процес із виробничим графіком підприємств-партнерів. Такий підхід забезпечує формування «твердих навичок» (hard skills), які в подальшому педагог зможе транслювати як у ліцеї під час профільного навчання, так і в закладі професійної освіти.

Цифрове освітнє середовище кластеру виконує функцію інтелектуального супроводу та забезпечення мобільності. Ми використовуємо веб-орієнтовані сервіси, розроблені за принципами адаптивного навчання [13]. Методика роботи в цифровому середовищі передбачає: персоналізацію траєкторії (система аналізує поточний рівень компетентностей педагога та пропонує мікромодулі для заповнення знань); асинхронну взаємодію (можливість консультуватися з експертами-практиками будівельної галузі в режимі реального часу); віртуальну симуляцію (відпрацювання навичок безпеки на будівельному майданчику через VR-тренажери). Така цифровізація є обов'язковою умовою євроінтеграції професійної освіти та підготовки педагогів, здатних працювати в умовах технологічної невизначеності [2].

Особливе місце в методиці займає коучинговий супровід. Згідно з концепцією Л. Сліпчишин, коучинг у кластері – це не просто наставництво, а технологія «спрямованого розвитку», де викладач-коуч допомагає майбутньому педагогу інтегрувати досвід, отриманий у виробничих лабораторіях, із дидактичними знаннями для профільного навчання [7]. Це створює ту саму педагогічну синергію, коли здобувач освіти усвідомлює себе не просто будівельником, а педагогом профільного і професійного навчання, здатним проектувати майбутнє галузі.

Трансформація кар'єрних траєкторій випускника від традиційного академічного середовища до динамічних бізнес-структур обумовлена унікальністю підготовки педагога за інтегрованою спеціальністю 014 (Середня освіта. Технології) та 015 (Професійна освіта) будівельного напрямку. В умовах освітньо-науково-виробничого кластеру це дозволяє сформуванати принципово нову нелінійну професійну траєкторію фахівця, здатного до ефективної самореалізації як в закладах освіти, так і в корпоративному секторі індустрії. Ми виокремлюємо три основні вектори професійної реалізації такого фахівця:

1. Педагогічний вектор (державний сектор): реалізація професійних функцій в закладах загальної середньої освіти (профільне навчання) та закладах професійної та фахової передвищої

освіти. Завдяки подвійній кваліфікації такий педагог здатний забезпечити «м'який перехід» здобувача освіти від загальнотехнологічної підготовки до спеціалізованого опанування будівельних професій.

2. Корпоративно-освітній вектор (інноваційна траєкторія): робота у великих будівельних корпораціях. Сучасний будівельний бізнес стикається з викликом швидкої зміни технологій, що вимагає створення внутрішніх підрозділів для навчання персоналу. Особливого значення набуває роль керівника корпоративної методичної служби. Фахівець із педагогічної освіти 014+015 стає незамінним у бізнес-середовищі, оскільки він здатний проектувати індивідуальні освітні маршрути для працівників компанії.

3. Інтеграційний вектор (організатор взаємодії): виконання функцій модератора або організатора практик і стажувань у структурі кластеру. Такий випускник виступає «перекладачем» між академічною мовою освітніх стандартів та практичними запитами будівельного ринку. Він організовує стажування не лише для здобувачів освіти, а й для педагогічних працівників, забезпечуючи реальний трансфер знань та технологій [1].

Висновки. Функціональна інтеграція в межах кластеру базується на моделі підготовки педагогів за подвійною спеціалізацією 014 та 015, що дозволяє сформувати універсального фахівця – методологічного координатора, здатного проектувати наскрізні освітні траєкторії для здобувачів освіти будівельного напрямку в умовах нелінійного освітнього простору та викликів відбудови.

1. Доведено, що цілеспрямована підготовка педагогів профільного і професійного навчання будівельного напрямку забезпечує інтеграцію фундаментальних психолого-педагогічних знань із високими виробничими навичками (тверді навички). Це робить фахівця адаптивним до динамічних вимог ринку праці та здатним до ефективної діяльності на різних рівнях освітньої вертикалі – від ліцею до закладу професійної освіти.

2. Обґрунтовано роль науково-дослідних хабів та технологічних лабораторій на базі підприємств як центрів трансферу технологій. Така структура дозволяє подолати дидактичний розрив між теоретичною підготовкою в університеті та реальними викликами Індустрії 4.0, трансформуючи здобувача освіти на активного дослідника будівельних процесів.

3. Визначено, що поєднана спеціалізація відкриває нові кар'єрні траєкторії, які виходять за межі традиційного академічного середовища. Випускник стає затребуваним у корпоративному секторі як керівник методичної служби або моде-

ратор практик, здатний розробляти індивідуальні освітні маршрути для працівників будівельних корпорацій.

4. Науково аргументовано, що впровадження кластерної моделі підготовки дозволяє не лише ліквідувати кадровий дефіцит, а й створити передумови для формування інноваційної екосистеми в регіоні. Педагогічна синергія спеціальностей 014 та 015 у будівельній галузі виступає катализатором оновлення змісту освіти, забезпечуючи її відповідність запитам Industry 4.0. Це відкриває перспективи для подальших досліджень у напрямі розробки наскрізних професійних стандартів для викладачів технологічної освіти з урахуванням специфіки повоєнної відбудови.

Список літератури:

1. Багаторівнева система підготовки педагогів профільного і професійного навчання в умовах освітньо-науково-виробничого кластера: монографія / за ред. Л. В. Сліпчишин. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. 436 с.

2. Гуревич Р. С. та ін. Роль цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні диджитальної культури студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. 2024. Вип. 71. С. 5–21. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-5-22>.

3. Ільчук В. П. Синергетичний ефект функціонування кластера. *Проблеми і перспективи економіки та управління*. 2019. № 1 (17). С. 9–18. DOI: [https://doi.org/10.25140/2411-5215-2019-1\(17\)-9-18](https://doi.org/10.25140/2411-5215-2019-1(17)-9-18).

4. Кільдеров Д. Е. Теоретичні і методичні засади забезпечення якості підготовки майбутніх учителів технологій на основі інтегрованого навчання: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2018. 577 с. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/c36f421f-ddb0-40dc-bb06-4ed7ce586b03>.

5. Паска Т. Цифрові освітні інструменти підтримки академічної мобільності в сучасному закладі вищої освіти. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2025. Вип. 4 (67). С. 37–43. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.6>.

6. План України. Реформаторські заходи для реалізації програми Ukraine Facility 2024–2027. Київ: Міністерство економіки України, 2024. 385 с. URL: <https://www.ukrainefacility.me.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/ukraine-facility-plan.pdf>.

7. Сліпчишин Л. В. До питання розробки методичної системи коучингового супроводу майбутніх фахівців. *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: зб. матеріалів конф.* Київ: Наукова столиця, 2022. С. 84–85.

8. Сліпчишин Л. В. Теоретичні основи підготовки сучасного педагога профільного і професійного навчання. Багаторівнева система підготовки

педагогів... : монографія. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. С. 46–65.

9. Сліпчишин Л. та ін. Повоєнна модернізація освіти: цифрове освітнє середовище як ключовий елемент інноваційно-освітнього кластеру. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2024. № 2(12). С. 56–67. DOI: <https://doi.org/10.31499/2706-6258.2.2024.312450>.

10. Титаренко О. Потенціал науково-дослідницької діяльності у формуванні особистості майбутніх учителів технологій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 2. С. 132–145. DOI: <https://doi.org/10.32682/2412-9208-2024-2-132-145>.

11. Цибулько Г., Білецький О., Петріков О. Професійна підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій у контексті сучасних освітніх тенденцій. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2026. № 1 (109). С. 167–176. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(109\)2026.353705](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(109)2026.353705).

12. Cluster Policy of Innovative Development of the National Economy: Integration and Infrastructure Aspects: monograph / ed. by S. Smerichevska. Poznań : WSPiA, 2020. 382 p.

13. Neroda T., Slipchyshyn L. Web-Based Service Development for Intellectual Maintenance of the Personalized Educational and Professional Program. *Proceedings of the 2022 IEEE 17th CSIT*. 2022. P. 256–259. DOI: <https://doi.org/10.1109/CSIT56902.2022.10000521>.

14. Slipchyshyn L. Educational and scientific cluster as a factor in improving the methodology of vocational training for future teachers of technological education. *Problems of Education*. 2025. Issue 2(103). P. 91–107. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.06>.

15. Vocational education and training for the future of work. Paris: UNESCO, 2023. 88 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384534>.

References:

1. Slipchyshyn, L. V. (Ed.). (2025). Bahatyryvneva systema pidhotovky pedahohiv profilnoho i profesiinoho navchannia v umovakh osvithno-naukovo-vyrobnychoho klastera [Multilevel system of training teachers of profile and vocational education in the conditions of an educational-scientific-production cluster]. Kyiv: Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. [in Ukrainian].

2. Hurevych, R. S., et al. (2024). Rol tsyfrovoho osvitnoho seredovyscha zakladu vyshchoi osvity u formuvanni dydzhytalnoi kultury studentiv [The role of the digital educational environment of a higher education institution in forming students' digital culture]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv*, 71, 5–21. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-5-22> [in Ukrainian].

3. Ilchuk, V. P. (2019). Synerhetychnyi efekt funktsionuvannia klastera [Synergetic effect of cluster functioning]. *Problemy i perspektyvy ekonomiky ta uprav-*

linnia, 1(17), 9–18. [https://doi.org/10.25140/2411-5215-2019-1\(17\)-9-18](https://doi.org/10.25140/2411-5215-2019-1(17)-9-18) [in Ukrainian].

4. Kilderov, D. E. (2018). *Teoretychni i metodychni zasady zabezpechennia yakosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii na osnovi intehrovanoho navchannia* [Theoretical and methodological foundations of ensuring the quality of training future technology teachers based on integrated learning] (Doctoral dissertation). Vinnytsia. Retrieved from: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/c36f421f-ddb0-40dc-bb06-4ed7ce586b03> [in Ukrainian].

5. Paska, T. (2025). *Tsyfrovi osvitni instrumenty pidtrymky akademichnoi mobilnosti v suchasnomu zakladi vyshchoi osvity* [Digital educational tools supporting academic mobility in a modern higher education institution]. *Naukovi pratsi MAUP. Pedahohichni nauky*, 4(67), 37–43. <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.6> [in Ukrainian].

6. Ministry of Economy of Ukraine. (2024). *Plan Ukrainy. Reformatorski zakhody dlia realizatsii prohramy Ukraine Facility 2024–2027* [Ukraine Plan: Reform measures for implementing the Ukraine Facility program 2024–2027]. Kyiv. Retrieved from: <https://www.ukrainefacility.me.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/ukraine-facility-plan.pdf> [in Ukrainian].

7. Slipchyshyn, L. V. (2022). Do pytannia rozrobky metodychnoi systemy kouchynhovoho suprovodu maibutnikh fakhivtsiv [On the development of a methodological system of coaching support for future specialists]. In *Rozvytok profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv* [Development of professional culture of future specialists] (pp. 84–85). Kyiv: Naukova stolytsia. [in Ukrainian].

8. Slipchyshyn, L. V. (2025). *Teoretychni osnovy pidhotovky suchasnoho pedahoha profilnoho i profesiinoho navchannia* [Theoretical foundations of training a modern teacher of profile and vocational education]. In *Bahatyryvneva systema pidhotovky pedahohiv*, 46–65. Kyiv: Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. [in Ukrainian].

9. Slipchyshyn, L., et al. (2024). *Povoienna modernizatsiia osvity: tsyfrove osvitnie seredovyshe yak kluchovyi element innovatsiino-osvitnoho klasteru* [Post-war modernization of education: Digital educational environment as a key element of the innovation-educational cluster]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 2(12), 56–67. <https://doi.org/10.31499/2706-6258.2.2024.312450> [in Ukrainian].

10. Tytarenko, O. (2024). *Potentsial nauково-doslidnytskoi diialnosti u formuvanni osobystosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii* [The potential of research activity in shaping the personality of future technology teachers]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 2, 132–145. <https://doi.org/10.32682/2412-9208-2024-2-132-145> [in Ukrainian].

11. Tsybulko, H., Biletskyi, O., & Petrikov, O. (2026). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii u konteksti suchasnykh osvitnikh tendentsii* [Professional training

of future teachers of labor education and technology in the context of modern educational trends]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu, 1(109), 167–176. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(109\)2026.353705](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(109)2026.353705) [in Ukrainian].

12. Smerichevska, S. (Ed.). (2020). Cluster policy of innovative development of the national economy: Integration and infrastructure aspects. Poznań: WSPiA.

13. Neroda, T., & Slipchyshyn, L. (2022). Web-based service development for intellectual maintenance of the personalized educational and professional program. In

Proceedings of the 2022 IEEE 17th CSIT, 256–259. <https://doi.org/10.1109/CSIT56902.2022.10000521>

14. Slipchyshyn, L. (2025). Educational and scientific cluster as a factor in improving the methodology of vocational training for future teachers of technological education. Problems of Education, 2(103), 91–107. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.06>

15. UNESCO. (2023). Vocational education and training for the future of work. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384534>

© А. О. Дорохін

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-5>

С. А. Мамиченко

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4088-4659> – С. А. Мамиченко



luginiv.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглядаються теоретичні засади формування та розвитку понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи в умовах сучасних соціокультурних і глобалізаційних трансформацій. Актуальність дослідження зумовлена активним оновленням наукового лексикону, зростанням ролі іншомовних запозичень та необхідністю впорядкування терміносистеми педагогіки для забезпечення точності наукової комунікації.

Метою статті є з'ясування особливостей формування педагогічної терміносистеми, визначення чинників появи та функціонування іншомовних запозичень, а також аналіз структурно-семантичних зв'язків між термінами. У процесі дослідження використано методи теоретичного аналізу, узагальнення та систематизації наукових підходів до проблеми термінотворення.

У статті встановлено, що формування сучасної педагогічної термінології відбувається під впливом як внутрішньомовних (потреба номінації нових понять, мовна економія, уточнення значень), так і позамовних чинників (глобалізація, інтернаціоналізація науки, соціокультурні зміни). Особливу увагу приділено процесам запозичення, адаптації та інтеграції іншомовних термінів, зокрема англіцизмів, в українську наукову мову. Показано, що такі терміни забезпечують лаконічність, точність і стандартизацію наукового дискурсу, водночас спричиняючи появу синонімії та варіативності.

Результати дослідження свідчать, що понятійно-термінологічна система педагогіки вищої школи є динамічною, відкритою та багатовимірною структурою, яка формується на перетині національних традицій і міжнародних наукових впливів. Виявлено значущість синонімічних і антонімічних зв'язків у структуризації педагогічних понять, а також роль нормативно-правових документів у стандартизації термінології.

Наукова новизна роботи полягає в комплексному аналізі чинників формування сучасної педагогічної терміносистеми, уточненні ролі іншомовних запозичень у її розвитку та обґрунтуванні структурно-семантичних особливостей взаємодії термінів у межах педагогічного дискурсу.

Ключові слова: термін, терміносистема, педагогіка вищої школи, поняття, запозичення, англіцизми, наукова мова, термінологія, освітній дискурс.

S. A. Mamychenko

State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Poltava, Ukraine

FEATURES OF THE FORMATION OF THE CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL SYSTEM OF DOMESTIC HIGHER EDUCATION PEDAGOGY

Abstract. The article examines the theoretical foundations of the formation and development of the conceptual and terminological system of higher education pedagogy in the context of contemporary socio-cultural and globalization transformations. The relevance of the study is обусловлена the active renewal of scientific vocabulary, the growing role of foreign borrowings, and the need to systematize pedagogical terminology in order to ensure precision in scientific communication.

The aim of the article is to identify the specific features of the formation of the pedagogical terminological system, to determine the factors influencing the emergence and functioning of foreign borrowings, and to analyze

the structural and semantic relationships between terms. The research methodology is based on theoretical analysis, generalization, and systematization of scientific approaches to terminology formation.

The study establishes that the formation of modern pedagogical terminology is influenced by both internal linguistic factors (the need to name new concepts, linguistic economy, clarification of meanings) and external factors (globalization, internationalization of science, socio-cultural changes). Particular attention is paid to the processes of borrowing, adaptation, and integration of foreign terms, especially Anglicisms, into the national scientific language. It is demonstrated that such terms ensure conciseness, precision, and standardization of scientific discourse, while simultaneously contributing to synonymy and variability.

The results of the study indicate that the conceptual and terminological system of higher education pedagogy is a dynamic, open, and multidimensional structure formed at the intersection of national traditions and international scientific influences. The significance of synonymic and antonymic relationships in structuring pedagogical concepts is highlighted, as well as the role of regulatory documents in the standardization of terminology.

The scientific novelty of the study lies in a comprehensive analysis of the factors shaping the modern pedagogical terminological system, уточненні the role of foreign borrowings in its development, and substantiation of the structural and semantic features of term interaction within pedagogical discourse.

Key words: term, terminological system, higher education pedagogy, concept, borrowings, anglicisms, scientific language, terminology, educational discourse.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Розвиток понятійно-термінологічної системи є одним із ключових індикаторів становлення та еволюції будь-якої наукової галузі, зокрема педагогіки вищої школи. Узагальнюючи знання про предмет або явище в стислому вигляді, поняття забезпечує осмислення сутності предметів, явищ і видів діяльності. Це пояснюється тим, що поняття є не лише ідеалізованою та узагальненою моделлю дійсності, а й своєрідною скороченою схемою практичних інтелектуальних дій, які має здійснити дослідник для отримання наукового знання.

Поняття, як узагальнені форми наукового знання, забезпечують осмислення сутності явищ, процесів і видів діяльності, а також виступають засобом фіксації результатів пізнання. Водночас їх формування є тривалим історичним процесом, що супроводжується постійним уточненням і трансформацією змісту у зв'язку із поглибленням людством розуміння об'єктивної реальності. Кожна наукова галузь у своєму становленні проходить шлях від емпіричного накопичення фактів до формування теоретичних узагальнень, причому цей процес має індивідуальні особливості для різних сфер наукового знання. Однією з ознак переходу науки на якісно новий, теоретичний рівень є формування відносно впорядкованої та структурованої понятійної системи.

У цьому процесі поняття набувають чіткіше визначеного змісту та функціонують як складові розвиненої теоретичної системи, що відображає різноманітні аспекти й взаємозв'язки реальних об'єктів, а також коло пізнавальних завдань, які постають у процесі діяльності людини в межах відповідної наукової галузі.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними трансформаціями освітнього простору, зокрема процесами глобалізації, інтернаціоналізації науки, цифровізації освіти та зміною освітньої парадигми від знаннєвої до компетентнісної. Це спричиняє активне оновлення педагогічної термінології, появу нових понять і необхідність їх систематизації.

Проблема формування понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи безпосередньо пов'язана з науковими завданнями розвитку педагогічної теорії та практичними потребами уніфікації професійної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми розвитку терміносистем та запозичень у науковій мові активно досліджували українські науковці, зокрема Л. Архипенко, І. Кочан, З. Куньч, Т. Панько, П. Селігей та ін. [1; 7; 8; 12; 15].

І. Кочан акцентує увагу на співвідношенні національного та інтернаціонального компонентів у термінології, підкреслюючи як позитивні, так і негативні наслідки інтернаціоналізації [7]. З. Куньч наголошує на проблемі надмірного використання англіцизмів, що може призводити до денационалізації наукової мови [8]. Причини запозичень ґрунтовно проаналізовані у працях Л. Архипенко [1], а також П. Селігея (виокремлює фактори точності, лаконічності та міжнародного характеру термінів) [15]. Аналогічні підходи представлено у дослідженнях Н. Босак, В. Печерської та В. Сімонка [3; 17]. Питання розвитку сучасної педагогічної термінології розглядаються також у роботах О. Степанової, яка досліджує структурно-семантичні особливості терміносистеми [19] та інших учених.

Попри значну кількість досліджень, недостатньо вивченими залишаються питання комплекс-

сного аналізу формування понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи в умовах сучасних трансформацій.

Незважаючи на ґрунтовні наукові напрацювання, потребують подальшого дослідження: особливості взаємодії національного та запозиченого компонентів у педагогічній терміносистемі; проблема синонімії та варіативності термінів; механізми уніфікації та стандартизації термінології; вплив глобалізаційних процесів і цифровізації на формування нових понять; структурно-семантична організація сучасної педагогічної терміносистеми.

Метою статті є аналіз особливостей формування понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи в Україні, виявлення основних тенденцій її розвитку та визначення чинників, що впливають на її структуру і функціонування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яке знання виникає та накопичується в процесі пізнавальної діяльності людини, а згодом фіксується у колективній свідомості людства завдяки мовним засобам, насамперед словам. Науковці постійно прагнуть знайти адекватні мовні форми для вираження власних ідей і результатів досліджень, оскільки знання, яке не отримало вербального оформлення, не може увійти до складу загальнолюдського наукового надбання. Таке знання залишається лише індивідуальним або груповим досвідом і зникає разом із його носіями. Саме тому кожне нове відкриття, нові методи дослідження чи встановлені факти потребують формування відповідних понять і термінів. Недаремно відомий шведський природознавець К. Лінней зазначав: «Якщо не знаєш найменувань, то втрачається й пізнання речей» [4, с. 4].

Термінологічна лексика займає вагоме місце у мовній комунікації, що зумовлено загальною тенденцією до термінологізації інформаційного простору сучасного суспільства. За спостереженнями дослідників, понад дев'яносто відсотків нових мовних одиниць, що з'являються сьогодні, становлять саме терміни [4, с. 91].

У процесі номінації нового поняття науковець стикається з необхідністю добору адекватного мовного відповідника. Це завдання є складним, оскільки кожен новий термін, введений до певної галузевої терміносистеми, повинен бути точним, доцільним і гармонійно вписуватися в існуючу систему. Перевага надається таким мовним одиницям, які мають словотвірний потенціал і можуть слугувати основою для утворення похідних форм. У випадку відсутності відповідного еквівалента в межах національної мови відбувається запозичення з інших мов. Таким чином, формування

нових термінів здійснюється або за рахунок внутрішніх ресурсів мови, або шляхом іншомовних запозичень.

Термінологія розглядається як система, що відображає певний науковий світогляд і системність понять конкретної галузі науки, закріплених у термінах у процесі розвитку наукового знання. Під поняттям «термінологія» розуміють сукупність термінів певної галузі наукового знання, які перебувають у прямому або опосередкованому зв'язку між собою через логіко-понятійні, семантичні та інші відношення. Натомість поняття «терміносистема» трактують як свідомо сформовану сукупність термінів, виявлену на основі категоризованої та концептуалізованої інформації з урахуванням логіко-понятійних, когнітивно-мовних, дискурсивних і термінологічних вимог [16].

Досить близьким за змістом до цих понять є поняття «тезаурус» (від гр. *θησαυρός* – скарб) – сукупність понять певної галузі науки, накопичених окремою людиною або науковим колективом. У системі тезаурусу будь-якої науки, зокрема й педагогіки, постійно відбуваються зміни: виникають нові поняття, поглиблюється та розширюється сфера використання наукового лексикону [5, с. 327].

3. Куньч вважає, проблема використання запозичень сьогодні є особливо актуальною через значне поширення англіцизмів у мові української науки [8]. Причини запозичень можуть бути різноманітними. Зокрема, Л. Архипенко поділяє їх на дві основні групи:

1. Мовні причини, до яких належать: відсутність власного слова для позначення нового предмета, явища чи поняття; потреба уникнення непорозуміння у комунікації; необхідність розмежування близьких за змістом понять; прагнення замінити складні словосполучення одним словом; потреба спеціалізації понять у певній галузі; актуальність поняття для суспільства; тенденція до формування лексичних рядів із подібною структурою; наявність усталених термінологічних систем; а також прагнення до престижності та підвищення авторитету мовця.

2. Позамовні причини: економічні, суспільно-політичні, культурні, наукові та соціально-психологічні чинники [1].

Авторка використовує терміни «лінгвальні» та «екстралінгвальні» для позначення відповідно мовних і позамовних причин запозичень.

П. Селігей пропонує виокремлювати основні фактори проникнення запозичених слів, серед яких: міжнародний характер іншомовної термінології та орієнтація України на європейський простір і науково-технічні досягнення; прагнення до

лаконічності, коли складні вислови замінюються одним словом; точність і однозначність іншомовних слів, які уточнюють або деталізують значення; естетичні та етичні мотиви; вплив зацікавлення культурою інших народів [15].

Н. Босак та В. Печерська також поділяють причини запозичень на мовні (внутрішні) та позамовні (зовнішні) [3]. Вони зазначають, що мовні причини мають об'єктивний характер і зумовлені такими чинниками: необхідністю називання нових явищ за відсутності відповідних понять; потребою уточнення близьких за змістом понять; прагненням до мовної економії; бажанням надати мовленню новизни, емоційності та експресивності; потребою передати додаткові відтінки значення; необхідністю деталізації понять. До позамовних чинників вони відносять: розвиток економічних і культурних контактів між країнами; вплив стереотипів щодо інших культур; прагнення мовців продемонструвати освіченість; престиж іншомовної лексики; поширення знання іноземних мов; використання запозичень для осягнення мовлення [3].

В. Сімонок підкреслює, що процес запозичення відбувається внаслідок взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників. Він виокремлює екстралінгвальні причини (політичні, економічні та культурні зв'язки) та інтралінгвальні причини (потреба уточнення й деталізації понять) [17]. Науковець також зазначає, що важливою причиною запозичень є престиж певної мови або народу в різних сферах – військовій, політичній, економічній, культурній чи науковій.

Ще однією причиною запозичень є розвиток семантичної системи мови-реципієнта: слова можуть зникати, але поняття залишаються, і тоді їх замінюють новими словами, часто запозиченими з інших мов [17, с.75]. Серед важливих чинників поширення іншомовної лексики також виокремлюють засоби масової інформації, які активно передають слова з однієї мови в іншу, а також білінгвів – людей, які володіють кількома мовами і сприяють закріпленню запозичень у мовленні [17]. Подібні запозичення утворюють спільний лексичний фонд у різних, не обов'язково споріднених мовах, що сприяє кращому взаєморозумінню між фахівцями, які спілкуються різними мовами. Вагомими чинниками оновлення лексичного складу української мови стали зміни в політичному устрої України та її вихід на міжнародну арену як незалежної держави. Водночас, за твердженням Д. Мазурик, визначальними причинами цього процесу є передусім внутрішні чинники, зокрема потреба позначити нове поняття або прагнення надати нову (більш виразну чи

лаконічну) назву реалії зовнішнього світу, яка вже має певне найменування [10].

Власне бачення класифікації мовних і позамовних чинників появи запозичень у сучасній українській літературній мові пропонує Н. Гудима. До мовних (внутрішньолінгвальних) чинників дослідниця відносить: потребу в назвах для нових предметів, явищ, процесів і понять, що входять до лексичного складу сучасної української мови; відсутність у рідній мові відповідного слова для позначення нового предмета, явища або поняття; прагнення мовців до мовної економії; необхідність розширення експресивних засобів вираження; потребу в уточненні та деталізації поняття, яке в українській мові може передаватися не одним словом, а кількома словами або словосполученням, тобто тенденцію до використання одного запозиченого слова замість розгорнутого звороту в українській мові; розмежування сфер лексико-семантичного впливу; прагнення підвищити точність певного слова, що виявляється в усуненні полісемії або омонімії в запозиченій мові.

До позамовних чинників авторка зараховує: розвиток соціально-економічних зв'язків; політичні контакти між державами, які істотно посилюються в умовах глобалізації; вплив способу життя інших країн; моду на використання іншомовної лексики; естетичні та етичні переконання мовців; досягнення інших країн у різних сферах суспільної та громадської діяльності; поширення культурних цінностей; багатомовність; умови функціонування сучасної української літературної мови; зміни комунікативно-прагматичного характеру; престиж романо-германських мов; сформовані уявлення пересічних громадян про Велику Британію, Америку, Німеччину, Італію, Іспанію, Францію та інші країни; уживання слів іншомовного походження з метою демонстрації освіченості або підкреслення власної неординарності [6].

С. Федорець пропонує класифікацію, яка передбачає розмежування мовних і позамовних причин запозичення іншомовної лексики. До позамовних причин вчений зараховує запозичення терміна разом із поняттям, яке вперше було сформоване в мові-джерелі; посилення інтернаціонального характеру науки, глобалізацію світового інтелектуального простору та вдосконалення професійних умінь перекладачів; а також прагнення учасників мовного контакту до взаємного пристосування і спрощення мовних систем, що сприяє активізації процесів запозичення [22].

За твердженням А. Ломовцевої, основною причиною іншомовних запозичень є суперечність між потребою точності, яку забезпечує

іншомовне слово, та прагненням до практичної лаконічності. Водночас нерідко запозичення використовуються для позначення вже відомих понять, які мають власні українські відповідники. У результаті в мові співіснують синонімічні одиниці різного походження: іншомовне слово та однокомпонентний український відповідник або іншомовне слово і багатоконпонентний описовий вираз. На думку дослідниці, поповнення словникового складу сучасної української літературної мови зумовлюється двома групами чинників: соціально-психологічними (перевага іншомовних слів як більш престижних і модних) та фактором частотності, пов'язаним із прагненням до економії мовних засобів, оскільки запозичення часто є компактнішими [9].

О. Стишов визначає низку позамовних чинників, що впливають на збагачення лексики сучасної української літературної мови, серед яких: демократизація суспільного життя, значне послаблення цензури, закріплення статусу української мови як офіційної, зміни в соціальній структурі суспільства, практичні потреби мовців у самовираженні, мовна мода та пошук нових засобів вираження [20].

Активне проникнення англіцизмів у національні мови є міжнародним явищем, зумовленим насамперед процесами глобалізації, які часто супроводжуються поширенням двомовності або багатомовності. Інформаційний і мовний вплив здійснюється через телебачення, радіо, пресу, масову культуру, Інтернет та сферу обслуговування споживчого ринку, особливо через рекламу [6].

Глобалізаційні процеси дедалі відчутніше впливають і на систему освіти. Це пов'язано з вивченням інформатики та англійської мови, а також із зростанням ролі Інтернету в освітньому процесі. Поширюється дистанційне навчання і тестування через мережу Інтернет, яке практично не має міжнародних обмежень, окрім мовного бар'єра. Глобалізація сприяє інформаційній відкритості та присутності іноземних учасників у комунікативному просторі.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки спостерігається активне розширення її понятійно-термінологічного апарату, зокрема за рахунок запозичень з англійської мови. Це зумовлено глобалізаційними процесами, інтернаціоналізацією науки та домінуванням англійської мови у світовому науковому дискурсі. Зокрема, у сучасній педагогіці активно використовується термін «бенчмаркінг» (англ. benchmarking), який трактується як метод порівняльного аналізу діяльності організацій з метою запозичення та адапта-

ції кращих практик для підвищення ефективності функціонування закладу освіти [2]. Такий підхід передбачає систематичне вивчення зовнішнього середовища та використання інноваційного досвіду інших установ.

Окрему групу становлять терміни, що прийшли в українську мову через англійську, хоча мають латинське походження. До них належить «силабус» (англ. syllabus), який визначається як структурований опис навчальної дисципліни, що включає мету, зміст, форми контролю та критерії оцінювання [13].

Франкомовні запозичення також зберігають актуальність у педагогічному дискурсі. Наприклад, «менталітет» (фр. mentalité – спосіб мислення) використовується для позначення способу мислення та системи цінностей особистості. В педагогічному дискурсі популярним є також термін «менталітет особистості», який репрезентує інтегративну модель індивідуальних особливостей, пов'язаних із мисленням, переконаннями, цінностями.

Процес засвоєння іншомовних термінів українською мовою проходить кілька етапів: запозичення, адаптацію до мовної системи та інтеграцію в наукову терміносистему. За результатами досліджень О. Степанова, сучасна терміносистема характеризується різноманітністю словотвірних моделей, серед яких виокремлюються: прості непохідні іменники (*баг, бот, мем*); похідні іменники із суфіксами або префіксами (*блогінг, мобінг, модуль*); складні іменники (*стейкхолдер, професіограма, культуровідповідність*) [19]. Наприклад, термін «баг» (англ. bug) описує дефект програмного забезпечення, а «булінг» (англ. bullying) – дії або бездіяльність, що виражаються в агресії чи насильстві в освітньому середовищі [19]. Складні запозичення, такі як «стейкхолдер» (англ. stakeholder – володар частки), означають особу чи організацію, яка має законний інтерес або вплив на діяльність освітнього закладу.

Термінологічні словосполучення у педагогіці можуть бути як двокомпонентними, так і багатоконпонентними. Серед двочленних конструкцій часто використовуються, зокрема, такі: «освітній омбудсмен» (від швед. – посадова особа, відповідальна за захист прав в освітній сфері), «академічна свобода» (англ. – самостійність учасників освітнього процесу у здійсненні викладацької, наукової та інноваційної діяльності на засадах свободи думки, творчості, поширення знань тощо), «академічна доброчесність» (англ. – система етичних норм і правил, що регулюють поведінку у сфері навчання й наукової діяльності) [19]. Так у сучасній педагогічній мові також широко вико-

ристовуються термінологічні словосполучення. Зокрема, поняття «академічна свобода» та «академічна доброчесність» визначаються у ст. 6 Закону України «Про освіту» як ключові принципи функціонування освітньої системи [14]. До трьохкомпонентних термінів можна віднести, наприклад: «культурологічний підхід до освіти», який описує методологічну основу аналізу соціальних та освітніх процесів через призму понять культури, цінностей, норм, способу життя [18, с. 43–44]; «домінантні якості особистості» – такі як емпатія, здатність до комунікації, педагогічний такт, толерантність тощо [18, с. 22].

Огляд сучасної педагогічної літератури засвідчує поширення багатокомпонентних термінів: дво-, три-, чотирисловних конструкцій. Педагогічна спрямованість таких термінів визначається або основною лексемою (напр., академічна свобода), або уточнювальними елементами (напр., педагогічна реабілітація, технологія навчання, формальна освіта), або ж поєднанням значень усіх компонентів (напр., діти з особливими освітніми потребами, заклад вищої освіти, ігрова терапія) [21, с. 101].

Як зазначає О. Степанова, переважна більшість сучасних термінів має іменникову природу, оскільки саме іменник забезпечує максимальну змістову навантаженість у процесі наукового пізнання (приклади: емпатія, ескапізм, наратив тощо). Інші частини мови, переважно прикметники, виконують функцію семантичних уточнень: наприклад, у словосполученні когнітивна гнучкість – прикметник лише деталізує зміст іменника [19].

Понятійно-термінологічна система педагогіки відзначається складною структурою та різноманітністю одиниць, між якими встановлюються різні типи лексичних зв'язків – синонімічні, антонімічні та ін.

Часто нові терміни дублюють уже існуючі за значенням, виступаючи їх синонімами або варіантами. Наприклад: індивідуальний розвиток особистості – онтогенез (грец. – індивідуальний розвиток організму) [5, с. 282]; самоосвіта – інформальна освіта (англ. informal education – здобуття знань поза формальною системою освіти) [5, с. 296]. У дослідженні О. Степанової зазначається, що в науковому стилі синонімія вважається небажаним явищем, оскільки термін має бути чітким, однозначним і позбавленим емоційного забарвлення. Якщо між термінами існує синонімія, то вона, як правило, має ієрархічний характер – один термін відображає загальне поняття, інший – більш вузьке [19].

Антонімія в термінології розглядається як засіб поглиблення розуміння понять. Терміни-анто-

німи, на відміну від синонімів, сприяють точному окресленню протилежних аспектів реальності. Т. Михайлова підкреслює, що в педагогічному дискурсі такі антоніми зазвичай мають форму словосполучень і виконують важливу функцію структурування знань у межах терміносистеми [11, с. 297]. Антонімічні зв'язки в педагогічній термінології відіграють важливу роль у впорядкуванні та систематизації понять, оскільки дозволяють розкрити зміст одного терміна через його протиставлення іншому. Через антонімічні пари, такі як «формальна – неформальна освіта», педагогічна термінологія не лише розширює семантичні межі окремих понять, а й формує логічні координати для їх осмислення, що є надзвичайно важливим для розбудови системи термінів у сфері вищої педагогічної освіти.

Дослідження структурно-семантичної організації педагогічної терміносистеми свідчить про її складну, гетерогенну й водночас динамічну природу. Вона постійно змінюється та збагачується новими одиницями під впливом міждисциплінарних процесів, соціальних трансформацій та змін у науковому дискурсі. У її формуванні беруть участь як мовознавці, так і фахівці з педагогіки, психології, культурології, що робить терміносистему багатовимірною та інтердисциплінарною.

Зміна освітньої парадигми: від «знань» → до «компетентностей» привнесла появу нових термінів, наприклад, «soft skills» (м'які навички), «lifelong learning» (навчання протягом життя) та ін., які поширилися в українській вищій освіті як у оригінальному англійському варіанті, так і у перекладі на українську мову. Наприклад, learning outcomes (результати навчання) – є основою сучасної освітньої парадигми, орієнтованої на компетентності, а не лише на передачу знань.

Отже, особливістю формування понятійно-термінологічної системи педагогіки вищої школи в Україні є поєднання національного та запозиченого компонентів. Українська педагогічна термінологія містить як традиційні поняття, сформовані в межах національної наукової школи, так і терміни латинського, грецького та англійського походження. Така багатошаровість, з одного боку, збагачує терміносистему, а з іншого – створює передумови для варіативності та неоднозначності тлумачень [12].

Окремо слід відзначити тенденцію до стандартизації та уніфікації термінології, що реалізується через нормативно-правові документи та освітні глосарії. Зокрема, ключові поняття сучасної освіти, такі як «академічна свобода» чи «академічна доброчесність», закріплені на законодавчому рівні у Закон України «Про освіту» (2017)

[14], що сприяє їх однозначному трактуванню та використанню в науковому і освітньому дискурсі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, понятійно-термінологічна система педагогіки вищої школи в Україні є складною, динамічною та відкритою структурою, яка формується під впливом історичних традицій, міжнародних освітніх процесів, міждисциплінарних зв'язків і нормативного регулювання. Її розвиток відображає як еволюцію педагогічної науки, так і сучасні трансформації освітнього простору. Понятійно-термінологічна система педагогіки вищої школи в Україні формується під впливом комплексу чинників – історичних, мовних, соціальних та глобалізаційних.

Вона характеризується: поєднанням національних і запозичених елементів; структурною складністю; динамічністю розвитку; наявністю синонімічних і антонімічних зв'язків; тенденцією до стандартизації.

Ключовими тенденціями розвитку термінологічної системи педагогіки вищої школи є:

- посилення інтердисциплінарності, що проявляється у взаємопроникненні педагогічних, психологічних та соціокультурних понять;
- динамічний і відкритий характер терміносистеми, зумовлений постійним оновленням наукового та освітнього дискурсу;
- парадигмальний зсув від знаннєвої до компетентнісної моделі освіти, який супроводжується трансформацією та оновленням термінологічного апарату;
- інтенсивна інтернаціоналізація термінології через активне запозичення англійських понять;
- поєднання національних і запозичених елементів, що формує багатоступовість терміносистеми;
- зростання варіативності та неоднозначності тлумачення термінів;
- посилення процесів стандартизації та уніфікації термінології на основі нормативно-правового регулювання.

Водночас збереження балансу між інтернаціоналізацією та національною ідентичністю термінології залишається актуальною проблемою.

Перспективи подальших досліджень полягають у: розробці механізмів уніфікації педагогічної термінології; створенні сучасних галузевих тезаурусів; аналізі впливу цифровізації на розвиток терміносистеми; дослідженні міждисциплінарних зв'язків у формуванні педагогічних понять.

Список літератури:

1. Архипенко Л. М. Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації

(на матеріалі англіцизмів у пресі кінця XX – початку XXI ст.): автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова». Харків, 2005. 20 с.

2. Біляковська О. О. Бенчмаркінг як важливий інструмент удосконалення системи управління якістю освіти в університеті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. (201), С. 10–13. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-10-13>.

3. Босак Н. Ф., Печерська В. А. Причини появи запозичень-англіцизмів в українських ЗМІ. *Лексико-граматичні інновації в сучасних слов'янських мовах*: матеріали II Міжнар. наук. конф. (Дніпропетровськ, 14 – 15 квіт. 2005 р. / упоряд. Т. С. Пристайко. Дніпропетровськ, 2005. С. 43 – 45.

4. Васенко Л. А., Дубічинський В. В., Кривець О. М. Фахова українська мова : навч. посіб. Київ : Центр учб. л-ри, 2008. 272 с.

5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

6. Гудима Н. В. Вплив мовних та позамовних чинників на збагачення словникового складу сучасної української літературної мови. *Актуальні проблеми слов'янської філології. Сер. Лінгвістика і літературознавство*. Бердянськ, 2010. Вип. 23. Ч. 4. С. 308–316.

7. Кочан І. М. Динаміка і кодифікація термінів з міжнародними компонентами в сучасній українській мові : монографія. Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004. 519 с.

8. Куньч З. Й. Проблеми чужомовного впливу на українську науковотехнічну. *Термінол. вісн.* 2013. Вип. 2(1). С. 215 – 220.

9. Ломовцева А. Новітні англіцизми в українській мові і проблема лексичної варіантності. *Укр. мова*. 2003. № 1. С. 96 – 102.

10. Мазурик Д. В. Інноваційні процеси в лексиці сучасної української літературної мови (90-і роки XX ст.): дис... канд. філол. наук : 10.02.01 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2002. 212 с.

11. Михайлова Т. Антонімічні відношення українських науково-технічних термінів як мовне явище та об'єкт лексикографії. *Українська термінологія і сучасність* : зб. наук. праць. Київ, 2003. Вип. V. С. 295–299.

12. Панько Т., Кочан І., Мацюк Г. Українське термінознавство: підручник. Львів : Світ, 1994. 216 с.

13. Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 15 травня 2024 року № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text>.

14. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

15. Селігей П. Що нам робити із запозиченнями? *Укр. мова*. 2007. № 3. С. 3 – 17.

16. Сич Т. В. Розвиток методології дослідження проблем управління освітою в історії вітчизняної педагогічної науки (друга половина XX – початок

XXI століття) : дис... доктора пед. наук: 13.00.06. Старобільськ, 2020. 886 с.

17. Сімонок В. П. Мовна картина світу : взаємодія мов. Харків : Основа, 1998. 171 с.

18. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. / Укладач О. Антонова. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.

19. Степанова О. І. Динаміка педагогічної термінології в сучасному освітньому процесі: структурно-семантичний аспект. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2020. Вип. 9(77). С. 307–310. DOI: 10.25264/2519-2558-2020-9(77)-307-310.

20. Стишов О. А. Українська лексика кінця XX ст. (на матеріалі мови засобів масової інформації) : монографія. Київ : Видав. центр КНЛН, 2003. 388 с.

21. Тищенко О. М. Конотативність у термінології. *Українська термінологія і сучасність*: Зб. наук. праць. Вип. IV. Київ, 2001. С. 100–103.

22. Федорець С. А. Англійські запозичення в мові сучасної української реклами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Харків, 2005. 18 с.

References:

1. Archypenko, L. M. (2005). Inshomovni leksychni zapozychennia v ukrainiskii movi: etapy i stupeni adaptatsii (na materiali anhlytsyzmiv u presi kintsia XX – pochatku XXI st.) [Foreign lexical borrowings in the Ukrainian language: stages and degrees of adaptation (based on Anglicisms in the press of the late 20th – early 21st century)] (Extended abstract of candidate's thesis). Kharkiv. 20 p. [in Ukrainian].

2. Biliakovska, O. O. (2021). Benchmarking yak vazhlyvyi instrument udoskonalennia systemy upravlinnia yakistiu osvity v universyteti [Benchmarking as an important tool for improving the quality management system of education in a university]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, 201, 10–13. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-10-13> [in Ukrainian].

3. Bosak, N. F., & Pecherska, V. A. (2005). Prychyny poiavy zapozychennia-anhlytsyzmiv v ukrain-skykh ZMI [Reasons for the emergence of Anglicism borrowings in Ukrainian media]. In *Leksyko-hramatychni innovatsii v suchasnykh slovianskykh movakh*, 43–45. Dnipropetrovsk. [in Ukrainian].

4. Vasenko, L. A., Dubichynskyi, V. V., & Krynets, O. M. (2008). Fakhova ukrainska mova [Professional Ukrainian language]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury. [in Ukrainian].

5. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichni slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

6. Hudyma, N. V. (2010). Vplyv movnykh ta pozamovnykh chynnykiv na zbahachennia slovnykovoho skladu suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy

[Influence of linguistic and extralinguistic factors on vocabulary enrichment]. *Aktualni problemy slovianskoi filolohii. Seriya: Linhvistyka i literaturoznavstvo*, 23(4), 308–316. [in Ukrainian].

7. Kochan, I. M. (2004). *Dynamika i kodyfikatsiia terminiv z mizhnarodnymi komponentamy v suchasni ukrainskii movi* [Dynamics and codification of terms with international components in modern Ukrainian]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv. [in Ukrainian].

8. Kunch, Z. Y. (2013). *Problemy chuzhomovnoho vplyvu na ukrainsku naukovu-tekhnichnu* [Problems of foreign influence on Ukrainian scientific-technical language]. *Terminolohichni visnyk*, 2(1), 215–220. [in Ukrainian].

9. Lomovtseva, A. (2003). *Novitni anhlytsyzmy v ukrainskii movi i problema leksychnoi variantnosti* [Newest Anglicisms in Ukrainian and the problem of lexical variability]. *Ukrainska mova*, 1, 96–102. [in Ukrainian].

10. Mazuryk, D. V. (2002). *Innovatsiini protsesy v leksytsi suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy (90-i roky XX st.)* [Innovative processes in the vocabulary of modern Ukrainian literary language] (Candidate dissertation). Lviv National University. [in Ukrainian].

11. Mykhailova, T. (2003). *Antonimichni vidnoshenia ukrainskykh naukovu-tekhnichnykh terminiv yak movne yavyshe ta ob'ekt leksyko-hrafi* [Antonymic relations of Ukrainian scientific-technical terms]. In *Ukrainska terminolohiia i suchasnist*, 295–299. Kyiv. [in Ukrainian].

12. Panko, T., Kochan, I., & Matsiuk, H. (1994). *Ukrainske terminoznavstvo* [Ukrainian terminology studies]. Lviv: Svit. [in Ukrainian].

13. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *Polozhennia pro akredytatsiiu osvitykh prohram* [Regulation on accreditation of educational programs]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text> [in Ukrainian].

14. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Zakon Ukrainy “Pro osvitu”* [Law of Ukraine “On Education”]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

15. Selihei, P. (2007). *Shcho nam robyty iz zapozychenniamy?* [What should we do with borrowings?]. *Ukrainska mova*, 3, 3–17. [in Ukrainian].

16. Sych, T. V. (2020). *Rozvytok metodolohii doslidzhennia problem upravlinnia osvitoiu v istorii vitchyznianoї pedahohichnoi nauky (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Development of methodology for studying educational management problems] (Doctoral dissertation). Starobilsk. [in Ukrainian].

17. Simonok, V. P. (1998). *Movna kartyna svitu: vzaïmodiia mov* [Linguistic worldview: interaction of languages]. Kharkiv: Osнова. [in Ukrainian].

18. Antonova, O. (Ed.). (2014). *Slovnyk bazovykh poniat z kursu “Pedahohika”* [Dictionary of basic concepts in pedagogy]. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University. [in Ukrainian].

19. Stepanova, O. I. (2020). *Dynamika pedahohichnoi terminolohii v suchasnomu osvithnomu*

protsesi [Dynamics of pedagogical terminology]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia", 9(77), 307–310. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2020-9\(77\)-307-310](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2020-9(77)-307-310) [in Ukrainian].

20. Styshov, O. A. (2003). *Ukrainska leksyka kintsia XX st.* [Ukrainian vocabulary of the late 20th century]. Kyiv: KNLU Publishing Center. [in Ukrainian].

21. Tyshchenko, O. M. (2001). Konotatyvnist u terminolohii [Connotativity in terminology]. *In* *Ukrainska terminolohiia i suchasnist*, 100–103. Kyiv. [in Ukrainian].

22. Fedorets, S. A. (2005). *Anhliiski zapozychennia v movi suchasnoi ukrainskoi reklamy* [English borrowings in modern Ukrainian advertising] (Extended abstract of candidate's thesis). Kharkiv. [in Ukrainian].

© С. А. Мамиченко

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-6>

Я. П. Дзюба, А. Р. Жукова

*Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного,
м. Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8021-8804> – Я. П. Дзюба

<https://orcid.org/0000-0002-7292-1605> – А. Р. Жукова

 yarynadziuba98@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІКИ

Анотація. У статті досліджується організація навчального процесу у військовій андрагогіці як багатовимірний педагогічний конструкт, що охоплює структурно-організаційні, змістово-методичні та технологічні параметри професійної підготовки військовослужбовців в умовах трансформаційного безпекового середовища. Особлива увага приділяється формуванню професійних компетентностей фахівців військового забезпечення на засадах андрагогічних принципів навчання. Проаналізовано провідні моделі навчання дорослих, що становлять теоретико-методологічну основу організації військової андрагогіки. Систематизовано структуру компетентностей військовослужбовців, яка поділяється на загальні (лідерський потенціал, критичний аналіз, ефективна комунікація), спеціальні (тактична підготовка, логістичне забезпечення, інформаційна безпека) та інтегровані компетентності (здатність комплексно застосовувати різні види знань у складних умовах військової діяльності). Обґрунтовано поетапність формування цих компетентностей на чотирьох освітніх рівнях військової підготовки. Розглянуто організаційні форми навчання дорослих у контексті військової андрагогіки: професійно-технічну освіту, вищу освіту, післядипломну освіту, самоосвіту, дуальну освіту, дистанційну та змішану форми навчання. Визначено специфіку кожної форми та особливості її застосування у військових закладах вищої освіти. Особливу увагу приділено дуальній формі навчання, яка поєднує навчання у ВВНЗ із практикою у військових частинах, штабах та бойових підрозділах.

Ключові слова: військова андрагогіка, професійні компетентності, навчання дорослих, військова освіта, дистанційні технології, організаційні форми навчання, фахівці військового забезпечення, цифрові платформи.

Ya. P. Dziuba, A. R. Zhukova

*Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy,
Lviv, Ukraine*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MILITARY SUPPORT SPECIALISTS BASED ON ANDRAGOGICAL PRINCIPLES

Abstract. The article aims to analyze the organization of the educational process in military andragogy as a multidimensional pedagogical construct within the context of a transforming security environment. The study focuses on the formation of professional competencies of military support specialists based on andragogical principles of adult learning. Theoretical and methodological approaches to adult education that constitute the foundation of military andragogy are examined.

The structure of professional competencies of military personnel is systematized and classified into general competencies (leadership skills, critical thinking, effective communication), specialized competencies (tactical training, logistics support, information security), and integrated competencies, defined as the ability to apply interdisciplinary knowledge in complex and dynamic military conditions. The staged development of these competencies across four educational levels of military training is substantiated.

The article analyzes organizational forms of adult education in military higher education institutions, including vocational education, higher education, postgraduate education, self-directed learning, dual education,

distance learning, and blended learning. The specific characteristics and practical implementation of each form are identified. Particular attention is given to the dual form of education, which integrates academic training in military higher education institutions with practical experience in military units, headquarters, and combat formations.

The findings confirm that the application of andragogical principles contributes to improving the effectiveness of professional training of military support specialists and enhances their adaptability to contemporary operational and security challenges.

Key words: military andragogy; professional competencies; adult learning; military education; distance learning technologies; organizational forms of education; military support specialists; digital platforms.

Організація навчання у військовій андрагогії в рамках даного дослідження розглядатиметься як багатовимірний педагогічний конструкт, що охоплює не лише структурно-організаційні аспекти освітнього процесу, а й його змістово-методичні та технологічні параметри. Її аналіз здійснюється крізь призму провідних моделей навчання дорослих, організаційних форм освітнього процесу, андрагогічних методів і специфіки сучасного технологічного забезпечення, які у своїй сукупності визначають логіку, динаміку та ефективність професійної підготовки військовослужбовців в умовах трансформаційного безпекового середовища.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні організації навчального процесу у військовій андрагогії та визначенні особливостей формування професійних компетентностей фахівців військового забезпечення на засадах андрагогічних принципів навчання в умовах трансформаційного безпекового середовища.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. Проаналізувати провідні моделі навчання дорослих (компетентнісну, когнітивну, людино-центровану, комунікативну, рефлексивну, експерієнціальну) як теоретико-методологічну основу організації військової андрагогіки та визначити їхні ключові характеристики.

2. Систематизувати структуру професійних компетентностей військовослужбовців, виокремивши загальні, спеціальні та інтегровані компетентності, і обґрунтувати поетапність їхнього формування на різних освітніх рівнях військової підготовки.

3. Розглянути організаційні форми навчання дорослих у контексті військової андрагогіки (професійно-технічну, вищу, післядипломну освіту, самоосвіту, дуальну, дистанційну та змішану форми) та визначити специфіку їхнього застосування у військових закладах вищої освіти.

4. Проаналізувати базові принципи андрагогічного навчання та обґрунтувати їхнє методологічне значення для організації освітнього процесу у підготовці військових фахівців.

5. Дослідити трансформацію технологій навчання у військовій андрагогії в умовах воєнного стану та визначити роль досвіду дистанційного навчання, набутого під час пандемії COVID-19, у формуванні технологічної готовності військової освіти.

6. Проаналізувати використання платформ управління навчанням (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams) та додаткових цифрових ресурсів у системі військової освіти дорослих.

7. Обґрунтувати роль сучасних технологій навчання дорослих як ключового фактора підтримання боєздатності, професійної адаптивності та інтелектуального потенціалу військовослужбовців в умовах складного і непередбачуваного бойового середовища.

Військова освіта дорослих, зокрема у сфері військового забезпечення, є важливим аспектом у контексті розвитку професійних компетентностей військовослужбовців, особливо в умовах сучасного трансформаційного безпекового середовища. Різноманітні підходи до навчання дорослих, зокрема андрагогічні принципи, визначають особливості та ефективність процесу підготовки фахівців у військових закладах вищої освіти.

Однією з основних моделей навчання дорослих є компетентнісна модель, яка націлена на формування ключових компетентностей через інтеграцію знань, умінь та навичок [1]; [2]. Додатково, важливими є когнітивні та рефлексивні моделі навчання, які зосереджені на розвитку інтелектуальних процесів і здатності до саморефлексії [3]. Це дозволяє військовослужбовцям не лише виконувати завдання, а й аналізувати власні дії та приймати рішення в умовах невизначеності. Водночас, можемо стверджувати що, компетентності повинні бути розвинуті на різних етапах навчання. Загальні компетентності, такі як лідерський потенціал та ефективна комунікація, є базовими для всіх військовослужбовців, незалежно від їх спеціалізації [4]. Спеціальні компетентності стосуються конкретних військових умінь, таких як тактична підготовка та логістичне забезпечення, а інтегровані компетентності передбача-

ють здатність комбінувати різні види знань для вирішення складних завдань у реальних бойових умовах [5]. У науковій літературі розглядається низка організаційних форм навчання дорослих, зокрема професійно-технічна освіта, вища освіта та післядипломна освіта, які є основою для підготовки військових кадрів. Як зазначають Demetrio [6] та Jarvis [7], важливу роль у військовому контексті відіграють також самоосвіта та дуальна форма навчання, яка поєднує навчання у військових навчальних закладах з практичною підготовкою у військових частинах.

У сучасній теорії освіти дорослих основними методологічними конструкціями, що відображають схеми організації освітнього процесу, виступають моделі навчання, що відображають різні способи осмислення природи дорослого учня, механізмів його пізнавальної діяльності та закономірностей професійного розвитку. У цьому контексті моделі навчання дорослих виконують функцію інтегративного теоретичного каркаса, який дозволяє поєднати психологічні, педагогічні, соціокультурні та професійні аспекти освіти дорослої людини в єдину логічну систему.

Особливого значення питання моделей набуває у військовій освіті, оскільки підготовка офіцерів здійснюється в умовах поєднання жорстко регламентованого середовища, високого рівня відповідальності, інтенсивного професійного досвіду та необхідності прийняття рішень у ситуаціях невизначеності. За таких умов вибір моделі навчання впливає не лише на організацію занять, а й на характер формування управлінського мислення, рефлексивності та лідерських якостей.

На всіх етапах навчання у військових закладах вищої освіти здійснюється послідовне формування комплексу компетентностей військовослужбовців, що є необхідною умовою їхнього професійного становлення та розвитку. Структурно ці компетентності поділяються на загальні, спеціальні та інтегровані.

На перших двох курсах здобувачі освіти засвоюють фундаментальні знання та первинні практичні вміння, які утворюють підґрунтя для подальшої професійної діяльності. До них належать базові положення військової науки, основи тактики й стратегії, принципи військового лідерства, а також початкові навички службово-бойової підготовки, необхідні для виконання завдань на первинних посадах.

На третьому та четвертому рівнях освіти навчальний процес орієнтується на формування інтегративних компетентностей. Курсанти опановують здатність узгоджувати загальнонаукові знання, професійно-спеціалізовані вміння

та управлінські функції. Особлива увага приділяється розвитку навичок управління підрозділами, планування й реалізації бойових і службових операцій, а також ухвалення виважених тактичних і стратегічних рішень. Такий рівень підготовки забезпечує готовність до виконання завдань на командних і керівних посадах.

Загальні, спеціальні та інтегровані компетентності утворюють системну сукупність знань, умінь, навичок і особистісно-професійних якостей, що є визначальними для результативної військової діяльності. Вони не існують ізольовано, а перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності, забезпечуючи цілісність професійної підготовки офіцера.

Загальні компетентності охоплюють універсальні якості та здатності, необхідні для будь-якого офіцера незалежно від його фахового профілю, зокрема лідерський потенціал, навички критичного аналізу, ефективної комунікації, а також знання основ військової етики, дисципліни та корпоративної культури.

Спеціальні компетентності відображають професійні знання й уміння, характерні для конкретної військової спеціалізації, включаючи сферу тактичної підготовки, озброєння та військової техніки, логістичного забезпечення, інженерної діяльності, інформаційної та кібербезпеки тощо.

Інтегровані компетентності полягають у здатності комплексно застосовувати загальні та спеціальні компетентності під час виконання практичних завдань у складних і динамічних умовах військової діяльності. Вони передбачають уміння поєднувати різні види знань і навичок для ефективного вирішення професійних проблем, прийняття управлінських рішень та організації військових операцій (рис.1).

Ці компетентності мають визначальне значення для підготовки майбутніх офіцерів, оскільки забезпечують їхню готовність адекватно реагувати на виклики сучасного військового середовища, що характеризується динамічністю, невизначеністю та потребою у високому рівні адаптивності й гнучкості мислення.

Отже, система військової освіти України орієнтована на поетапне формування всебічно підготовлених офіцерських кадрів, які володіють комплексом професійних знань, практичних умінь і ключових компетентностей, необхідних для ефективного виконання службово-бойових завдань у складі Збройних Сил України. Загалом, моделі навчання дорослих у їхній сукупності формують цілісну теоретико-методологічну основу організації військової андрагогіки (детальніше табл.1).

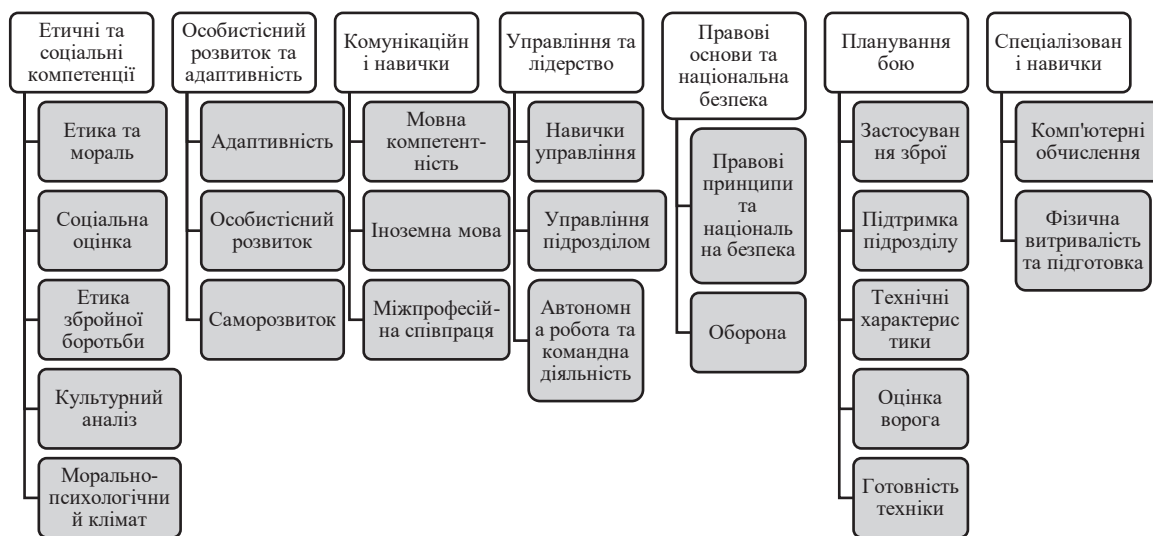


Рис. 1. Класифікація інтегрованих компетентностей, якими повинні володіти військові

Таблиця 1

Моделі навчання дорослих та їх характеристики

Модель	Ключова ідея	Основні характеристики
Компетентнісна	Орієнтація на формування ключових компетентностей	Інтеграція знань, умінь, навичок, цінностей; акцент на результатах навчання; система КРІ для оцінювання компетентності
Когнітивна	Пріоритет розвитку інтелектуальних процесів	Формування когнітивних схем; урахування вікових та психолого-професійних особливостей; акцент на педагогічному мисленні
Людиноцентрована	Орієнтація на потреби, мотивацію та індивідуальні особливості дорослого	Врахування життєвого досвіду, мотиваційних чинників; розвиток особистісно значущих якостей; спирається на концепції Маслоу, Кросса, Еріксона
Комунікативна	Формування комунікативної та міжкультурної компетентності	Здатність до взаємодії в різних культурних середовищах; опора на кооперативне навчання; розвиток міжособистісної компетентності
Рефлексивна	Розвиток здатності до самоаналізу та навчання з досвіду	Рефлексивне спостереження; аналіз професійних дій; подолання стереотипів; інтерактивні методи; модель Колба
Експерієнціальна	Навчання через безпосередній досвід і діяльність	Пріоритет практичного досвіду; навчання через дію та переживання; поєднання досвіду, рефлексії, узагальнення і застосування; використання кейсів, проєктів, симуляцій; орієнтація на трансформацію досвіду в знання (модель Д. Колба)

Сучасна система освіти дорослих функціонує у різних організаційних формах, які відображають багатоманітність соціокультурних, професійних і освітніх потреб дорослого населення (табл.2).

У науковій літературі та освітній практиці освіта дорослих реалізується у широкому спектрі організаційних форм, серед яких ключове місце посідають професійно-технічна, вища та післядипломна освіта, а також різноманітні формати самоосвіти, до яких належать курси, вебінари, інтернет-платформи, рольові та ділові ігри тощо. Особливого значення у сучасних умовах набуває дуальна форма навчання, яка інтегрує

освітню діяльність із безпосередньою професійною практикою.

Професійно-технічна освіта в системі освіти дорослих орієнтована на здобуття та вдосконалення практично орієнтованих професійних умінь і навичок, що безпосередньо пов'язані з виконанням конкретних видів трудової або службової діяльності. Для військовослужбовців дана форма навчання є важливою в контексті підготовки за військово-обліковими спеціальностями, підвищення кваліфікації сержантського складу, опанування нових технічних систем, озброєння та засобів управління. У межах професійно-технічної освіти домінує практико-

Організаційні форми навчання дорослих у контексті військової андрагогіки

Організаційна форма	Основні характеристики	Специфіка застосування у військовій освіті
Професійно-технічна освіта	Практична спрямованість; модульність; перевага тренувальних і виробничих занять; тісний зв'язок із професійним середовищем	Використовується для підготовки фахівців технічного, інженерного, логістичного, операторського профілю; включає тренування, інструктажі, полігонні заняття
Вища освіта	Системність; ступеневість; міждисциплінарність; академічність	Реалізується у ВВНЗ через бакалаврські, магістерські програми; сприяє формуванню аналітичного, стратегічного і управлінського мислення офіцерів
Післядипломна освіта	Оновлення знань; адаптація до змін; гнучкість програм; короткострокові цикли навчання	Курси перепідготовки, підвищення кваліфікації, лідерські програми, управлінські й штабні тренінги для офіцерів
Самоосвіта	Самоспрямованість; гнучкість у часі та просторі; опора на мотивацію; використання ІТ	Онлайн-курси, платформи дистанційного навчання, вебінари, симулятори, рольові ігри, цифрові тренажери для військових
Дуальна освіта	Інтеграція теорії і практики; безперервний професійний контекст; взаємодія інституцій	Поєднання навчання у ВВНЗ із практикою у військових частинах, штабах, органах управління, бойових підрозділах
Дистанційна (онлайн) освіта	Асинхронність/синхронність; доступність; персоналізація; масштабованість	Широко використовується в умовах війни, ротаций, мобілізації; забезпечує безперервність навчання офіцерів
Змішана (blended learning)	Комбінування синхронних і асинхронних форм; мультиканальність навчання	Застосовується у ВВНЗ для підготовки офіцерів оперативного і стратегічного рівнів

орієнтований підхід, де навчальний процес спрямований на формування технологічних, операційних, інструментальних компетентностей, що мають безпосередню цінність у службово-бойовій діяльності. Саме через професійно-технічну освіту у військовому середовищі реалізується принцип зв'язку теорії з практикою, що є базовим дидактичним положенням військової педагогіки.

Вища освіта у системі військової підготовки дорослих виступає як форма здобуття систематизованих теоретичних знань, науково обґрунтованих уявлень про військову справу, управління, безпеку, стратегію, педагогіку лідерства та інші сфери, критично важливі для офіцерського корпусу. В умовах ВВНЗ вища освіта виконує не лише функцію передачі знань, а й функцію формування стратегічного мислення, аналітичних умінь, здатності до прогнозування, системного аналізу та рефлексивного осмислення професійного досвіду. Саме у вищій військовій школі закладається інтелектуальний фундамент майбутньої діяльності офіцерів оперативного і стратегічного рівнів. Водночас, як слушно зазначає Вітченко, організація андрагогічного процесу у ВВНЗ ускладнюється наявністю дисбалансу між інтелектуальним, емоційно-чуттєвим і фізичним розвитком слухачів, що потребує створення

розвивального академічного середовища, фундаменталізації освіти та посилення її інноваційної складової [8, с. 6-8].

Післядипломна освіта займає особливо важливе місце у системі освіти дорослих посідає. Вона забезпечує безперервний професійний розвиток військових фахівців протягом усієї їхньої кар'єри. Післядипломна освіта орієнтована на оновлення, поглиблення та розширення професійних компетентностей відповідно до змін у військово-політичному середовищі, доктринальних документах, характері бойових дій, технологічному розвитку. Дана освіта відіграє ключову роль у підготовці офіцерів до виконання завдань на нових посадах, в умовах переходу на вищі щаблі військового управління. Водночас, як підкреслюють S.P. Forrest і T.O. Peterson [9], андрагогічні принципи у процесі післядипломної підготовки мають враховувати вже сформовану професійну ідентичність дорослого військово-службовця, його досвід, систему переконань і цінностей, що потребує делікатної педагогічної взаємодії та фасилітаційного стилю роботи.

Поряд із формальними інституційними формами освіти вагому роль у навчанні дорослих відіграє самоосвіта, яка охоплює широкий спектр організаційних форматів, зокрема короткотермінові курси, вебінари, тренінги, навчання

на інтернет-платформах, участь у професійних дискусійних клубах, рольові та ділові ігри, симуляції бойових та управлінських ситуацій. Самоосвіта базується на внутрішній мотивації дорослого здобувача, його готовності до саморозвитку, що відповідає андрагогічним положенням про автономність та самоспрямованість дорослого суб'єкта навчання [1]. У військовій освіті ці форми набувають особливого значення, оскільки дозволяють офіцерам оперативно адаптуватися до нових викликів, освоювати сучасні концепції лідерства, управління, кризового менеджменту, ведення бойових дій у гібридних умовах.

Відмінність між навчанням дітей і дорослих зумовлена насамперед різним рівнем життєвого досвіду, мотивації та ступенем самостійності. Дорослий здобувач сприймає навчання як інструмент розв'язання актуальних життєвих і професійних завдань, орієнтується на негайне застосування результатів, володіє значним досвідом, який стає важливим ресурсом освітнього процесу. На відміну від дитини, дорослий є самокерованою особистістю, здатною брати відповідальність за власні освітні рішення, зокрема у виборі змісту, темпів, методів і форм навчання. Водночас навчання дорослих істотно залежить від соціальних, часових та професійних обставин, тоді як навчання дітей відбувається в структурованому організованому педагогічному середовищі, де провідна роль належить учителю. Таке принципове розходження формує специфічні методологічні засади та принципи андра-

гогічної моделі в інтерпретації Р.С. Коритнюка, І.В. Ніженківської, О.Г. Кисельової, К.Л. Косяченко та Л.Л. Давтян [10, с. 62-67] (табл.3).

Ефективність навчання ґрунтується на усвідомленій мотивації, залученні дорослих до активної діяльності, спільному пошуку рішень та організації взаємодії «педагог – дорослий учень», що забезпечує високий рівень залучення, відповідальності та саморозвитку. У педагогічній практиці виокремлюють різні стратегії – інформаційну, проблемну, соціально-рольову – які зумовлюють відповідні групи методів; крім того, у сучасній андрагогіці широко застосовуються експозиційні, управлінські, пошукові, проблемні, програмовані, інтерактивні та стимулюючі методи.

Технології навчання дорослих набувають не лише освітнього, але й стратегічного значення, оскільки вони безпосередньо впливають на якість підготовки військових фахівців, здатних діяти в умовах високої невизначеності, ризику, стресу та постійно змінюваного бойового середовища. На відміну від цивільної освіти, військова освіта дорослих функціонує в умовах ієрархії, обмеженого часу, жорстких регламентів, а також під постійним впливом бойових і психологічних навантажень. За цих обставин освітні технології перетворюються не просто на засіб передавання знань, а на інструмент забезпечення безперервності професійного розвитку, підтримки боєздатності та конструювання професійної суб'єктності військовослужбовця.

Таблиця 3

Андрагогічні принципи навчання

Принцип	Суть принципу
Пріоритет самостійного навчання	Самостійна пізнавальна діяльність є провідним видом навчальної роботи дорослого здобувача.
Спільна діяльність	Навчальний процес ґрунтується на партнерстві між педагогом і дорослими здобувачами, а також між самими учасниками групи.
Опора на досвід здобувача	Життєвий і професійний досвід дорослого використовується як ключове джерело навчання для нього та групи.
Індивідуалізація навчання	Разом із педагогом здобувач створює індивідуальну програму навчання, що враховує його досвід, потреби, рівень підготовки та психофізіологічні особливості.
Системність навчання	Забезпечується узгодженість цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання з подальшим оцінюванням результатів.
Контекстність навчання	Навчання пов'язане з реальними професійними, соціальними та побутовими умовами життя дорослого та спрямоване на досягнення життєво значущих цілей.
Актуалізація результатів	Передбачає можливість швидкого використання знань і навичок на практиці.
Елективність навчання	Дорослий має свободу вибору цілей, змісту, методів, джерел, часу, місця навчання та педагога.
Розвиток освітніх потреб	Результати навчання оцінюють через виявлення рівня засвоєння матеріалу та формування нових освітніх потреб.
Усвідомленість навчання	Учасники навчання мають чітко розуміти цілі, зміст, етапи та логіку організації освітнього процесу.

Введення воєнного стану в Україні 24 лютого 2022 року [11] радикально трансформувало умови функціонування системи військової освіти, зокрема ВВНЗ і центрів підготовки особового складу. Фізичне переміщення навчальних закладів, участь здобувачів освіти у бойових діях, нестабільність інфраструктури, обмежений доступ до традиційних форматів очного навчання актуалізували необхідність впровадження гнучких технологічних рішень, здатних забезпечити адаптивність і сталість освітнього процесу.

Суттєву роль у формуванні сучасної технологічної платформи військової освіти відіграв досвід дистанційного навчання, набутий українськими закладами освіти під час пандемії COVID-19. У березні 2020 року Міністерство освіти і науки України рекомендувало переведення освітнього процесу в онлайн-формат, що змусило ЗВО в екстреному режимі перебудовувати навчальні плани, формати занять, системи оцінювання та комунікації [12]. Цей період сформував інституційну, методичну й технологічну готовність до подальшого функціонування освіти в умовах повномасштабної війни, коли дистанційні та гібридні технології стали не альтернативою, а необхідністю.

З позицій військової андрагогіки дистанційні технології набувають особливого значення в підготовці офіцерів, сержантського складу, військових управлінців середньої та вищої ланки, які часто перебувають у зоні бойових дій або виконують завдання поза межами навчальних аудиторій. В умовах воєнного стану для організації дистанційного навчання в Україні рекомендовано використовувати три основні типи освітніх технологічних рішень: коробкові сервіси, SaaS-сервіси та платформи для проведення вебінарів і онлайн-конференцій [13]. Для військової освіти особливо важливими є SaaS-рішення, оскільки вони дозволяють швидко розгортати освітні середовища незалежно від фізичної локації підрозділів або навчальних закладів, не потребуючи складної локальної інфраструктури.

Серед платформ управління навчанням у військовій андрагогіці особливе місце посідають Moodle, Google Classroom та Microsoft Teams [14]. Moodle, як один із найпоширеніших інструментів дистанційного навчання, забезпечує структуроване освітнє середовище, яке дозволяє організовувати курси бойової, тактичної, штабної, управлінської підготовки з використанням широкого набору ресурсів: електронні курси, завдання, кейс-аналізи, тестування, тренажери, форуми, SCORM-симуляції. Значущими характеристиками Moodle є комунікативність, інтерактивність і прозорість, що сприяє ефективному

управлінню навчальним процесом і контролю навчальної діяльності військовослужбовців [15].

Google Classroom використовується переважно для організації швидкої взаємодії між викладачами та слухачами, обміну навчальними матеріалами, перевірки завдань і забезпечення асинхронного доступу до навчального контенту. Microsoft Teams, у свою чергу, виконує інтегративну функцію комунікаційної платформи для проведення навчальних нарад, семінарів, командно-штабних ігор у онлайн-форматі, що дозволяє моделювати управлінські процеси незалежно від фізичної присутності учасників [15].

Окрім LMS-платформ, у військовій андрагогіці активно використовуються додаткові цифрові ресурси: YouTube, Google Docs, Dropbox, Skype, Twitter та інші інструменти веб-комунікації, які дозволяють забезпечити доступ до відкритих освітніх ресурсів, обмін аналітичними матеріалами, відеолекціями, навчальними кейсами, що особливо актуально для підготовки офіцерів оперативного та стратегічного рівнів (ставицька). Технічні можливості цифрових платформ дозволяють адаптувати освітнє середовище до індивідуальних особливостей здобувачів освіти і тим самим сприяють формуванню реального інклюзивного простору у військовій [16, с. 36-38].

Висновки. Таким чином, технології навчання дорослих у військовій андрагогіці виступають ключовим фактором підтримання боєздатності, професійної адаптивності та інтелектуального потенціалу військовослужбовців в умовах воєнного часу. Вони інтегрують освітню, психологічну, комунікативну й соціальну функції, забезпечуючи не лише передачу знань, а й формування нової якості військового професіоналізму, основаного на безперервному навчанні, рефлексії та здатності до адаптації в умовах складних і непередбачуваних викликів.

Список літератури:

1. Knowles M. S. *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. Jossey-bass, 1984. 444 с.
2. Forrest S. P., Peterson T. O. It's Called Andragogy. *Academy of Management Learning & Education*. 2006. Vol. 5, No. 1. P. 113–122. URL: <https://www.jstor.org/stable/40212539>
3. Hannah S. T., Uhl-Bien M., Avolio B. J., Cavarretta F. L. A framework for examining leadership in extreme contexts. *The leadership quarterly*. 2009. №6, 897–919. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.09.006>
4. Merriam S. *Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. New directions for adult and continuing education*. 2001. №89. С. 3–13.

5. Ben-Shalom U., Shamir E. Mission command between theory and practice: the case of the idf. *Defense & security analysis*. 2011. №2. С. 101–117. DOI: <https://doi.org/10.1080/14751798.2011.578715>

6. Demetrio D. Edukacja dorosłych. Y: Śliwerski B. (ред.) *Pedagogika*. T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej. *Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne*. 2006. С. 113–235. URL: <https://bc.gbpizs.gov.pl/Content/3898/PDF/ED-1-2015.pdf>

7. Jarvis P. Adult education and lifelong learning: Theory and practice. Routledge, 2010, 4th ed. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203718100/adult-education-life-long-learning-peter-jarvis>

8. Вітченко А. Особливості освітньо-професійної підготовки слухачів ВВНЗ на засадах військової андрагогіки. *Військова освіта*. 2020. №2 (42). URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/215947>

9. Forrest S. P., Peterson T. O. It's called andragogy. *Academy of management learning & education*. 2006. №113–122. URL: <https://www.jstor.org/stable/40212539>

10. Коритнюк Р.С., Ніженківська І.В., Кисельова О.Г., Косяченко К.Л., Давтян Л.Л. Принципи і методологія сучасної андрагогічної моделі навчання дорослих. *Збірник наукових праць співробітників НМАПО ім. П.Л. Шупика*. 2018. №29. С. 59–69. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpsnmapo_2018_29_8

11. Про введення воєнного стану в Україні. Указ президента України. 14.03.2022.

12. Li C., Lalani F. The COVID-19 Pandemic Has Changed Education Forever. *World Economic Forum*. 2020. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digitallearning/>

13. Про роботу закладів освіти в умовах воєнного стану. *Освіта*. 2022. URL: <https://osvita.ua/news/85835/>

14. Жуковська Е. ТОП-3 системи для онлайн-навчання. *Освіта*. 2020. URL: <https://osvita.ua/news/71748/>

15. Ставицька І.В. Система MOODLE як засіб підвищення ефективності викладання. Національний технічний університет України «КПІ». URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1290>

16. Задорожна-Княгиницька Л., Хаджинова І., Совінський С. Освіта дорослих в умовах воєнного часу: до дискурсу проблеми. *Молодь і ринок*. 2024. №10 (230). С. 34–39. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.310260>

References:

1. Knowles, M. S. (1984). Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning. Jossey-Bass. 444 p.

2. Forrest, S. P., & Peterson, T. O. (2006). It's called andragogy. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 113–122. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/40212539>

3. Hannah, S. T., Uhl-Bien, M., Avolio, B. J., & Cavarretta, F. L. A. (2009). A framework for examining leadership in extreme contexts. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 897–919. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.09.006>

4. Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (89), 3–13.

5. Ben-Shalom, U., & Shamir, E. (2011). Mission command between theory and practice: The case of the IDF. *Defense & Security Analysis*, 27(2), 101–117. <https://doi.org/10.1080/14751798.2011.578715>

6. Demetrio, D. (2006). Edukacja dorosłych [Adult education]. In B. Śliwerski (Ed.), *Pedagogika*. T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej [Pedagogy. Vol. 3. Subdisciplines of pedagogical knowledge] p. 113–235. *Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne*. Retrieved from: <https://bc.gbpizs.gov.pl/Content/3898/PDF/ED-1-2015.pdf> [in Ukrainian].

7. Jarvis, P. (2010). Adult education and lifelong learning: Theory and practice (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203718100>

8. Vitchenko, A. (2020). Osoblyvosti osvithno-profesiinoi pidhotovky slukhachiv VVNZ na zasadakh viiskovoi andrahohiky [Features of educational and professional training of higher military educational institution students based on military andragogy]. *Viiskova osvita*, 2(42). Retrieved from: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/215947> [in Ukrainian].

9. Forrest, S. P., & Peterson, T. O. (2006). It's called andragogy. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 113–122. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/40212539>

10. Korytniuk, R. S., Nizhenkivska, I. V., Kyselova, O. H., Kosiachenko, K. L., & Davtian, L. L. (2018). Pryntsypy i metodolohiia suchasnoi andrahohichnoi modeli navchannia doroslykh [Principles and methodology of the modern andragogical model of adult education]. *Zbirnyk naukovykh prats spivrobitnykiv NMAPO im. P. L. Shupyka*, 29, 59–69. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpsnmapo_2018_29_8 [in Ukrainian].

11. President of Ukraine. (2022, March 14). Pro vvedennia voiennoho stanu v Ukraini [On the introduction of martial law in Ukraine]. [in Ukrainian].

12. Li, C., & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. *World Economic Forum*. Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digitallearning/>

13. Pro robotu zakladiv osvity v umovakh voiennoho stanu [On the work of educational institutions under martial law]. (2022). *Osvita*. Retrieved from: <https://osvita.ua/news/85835/> [in Ukrainian].

14. Zhukovska, E. (2020). TOP-3 systemy dlia onlain-navchannia [TOP-3 systems for online learning]. *Osvita*. Retrieved from: <https://osvita.ua/news/71748/>

15. Stavyska, I. V. (n.d.). Systema MOODLE yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti vykladannia [MOODLE system as a means of increasing teaching effectiveness]. National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". Retrieved from: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1290> [in Ukrainian].

16. Zadorozhna-Kniahnytska, L., Khadzhynova, I., & Sovinskyi, S. (2024). Osvita doroslykh v umovakh voiennoho chasu: Do dyskursu problemy [Adult education in wartime conditions: Toward the discourse of the problem]. *Molod i rynok*, 10 (230), 34–39. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.310260> [in Ukrainian].

© Я. П. Дзюба, А. Р. Жукова

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-7>

Ю. Т. Судніцин

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
м. Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4218-8446> – Ю. Т. Судніцин

 y.sudnitsyn98@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність формування професійно-практичної компетентності майбутніх фахівців в умовах глобальних трансформацій, технологічного прогресу, соціально-економічних змін та воєнного стану в Україні. Виявлено проблему відсутності систематичного вивчення та оптимізації методологічних підходів, що призводить до недостатньої практичної готовності випускників закладів вищої освіти.

Метою дослідження є аналіз сучасних методологічних підходів до формування професійно-практичної компетентності здобувачів освіти з урахуванням європейських освітніх трендів, прогнозування потреб ринку праці та створення активного освітнього середовища. У процесі аналізу останніх досліджень встановлено зростання уваги до компетентнісного підходу як основи модернізації вищої освіти.

Провівши детальний аналіз методологічних підходів було систематизовано ключові, а саме: системний, синергетичний, діяльнісний, особистісний, компетентнісний, культурологічний, ресурсний та середовищний. Обґрунтовано пріоритетність системного та діяльнісного підходів як базових для формування практичної компетентності, оскільки вони забезпечують цілісне проектування освітнього процесу та безпосередню інтеграцію теоретичних знань у практичну діяльність.

Результати дослідження свідчать про доцільність функціонального розподілу методологічних підходів у комплексній системі підготовки: системний та діяльнісний – провідні, інші – забезпечують адаптивність і технічну модернізацію. Така структура гарантує ефективне формування професійно-практичної компетентності, конкурентоспроможність випускників на ринку праці, здатність до безперервного саморозвитку та оперативної реакції на технологічні й соціальні зміни.

Ключові слова: майбутні фахівці, здобувачі освіти, педагогічний процес, освітній процес, компетентність, професійна компетентність, практична компетентність, методологічні підходи.

Yu. T. Sudnitsyn

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

METHODOLOGICAL APPROACHES TO PROFESSIONAL AND PRACTICAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract. The article substantiates the relevance of forming the professional and practical competence of future specialists in the context of global transformations, technological progress, socio-economic changes, and martial law in Ukraine. The problem of a lack of systematic study and optimization of methodological approaches has been identified, resulting in insufficient practical readiness among graduates of higher education institutions.

The purpose of the study is to analyze contemporary methodological approaches to the formation of professional and practical competence of students, taking into account European educational trends, forecasting labour market needs, and creating an active educational environment. The analysis of recent research has revealed an increasing focus on the competence-based approach as a foundation for the modernization of higher education.

A detailed analysis of methodological approaches has enabled the systematization of the key ones, namely: systemic, synergistic, activity-based, personality-oriented, competence-based, cultural, resource-based,

and environmental approaches. The priority of the systemic and activity-based approaches as fundamental for the formation of practical competence has been substantiated, as they ensure the holistic design of the educational process and the direct integration of theoretical knowledge into practical activity.

The results of the study demonstrate the expediency of a functional distribution of methodological approaches within a comprehensive training system: the systemic and activity-based approaches are leading, while the others ensure adaptability and technological modernization. Such a structure guarantees the effective formation of professional and practical competence, the competitiveness of graduates in the labor market, and their capacity for continuous self-development and prompt response to technological and social changes.

Key words: future professionals, education seekers, pedagogical process, educational process, competence, professional competence, practical competence, methodological approaches.

Постановка проблеми. В умовах постійної глобальної трансформації світу, швидкого технологічного прогресу та соціально-економічних трансформацій, професійно-практична компетентність майбутніх фахівців набуває стратегічного значення на ринку праці. Вплив зовнішніх факторів на геополітичній арені світу та теренах України посилює необхідність у розвитку практичних навичок майбутніх фахівців в Україні.

Враховуючи правовий режим воєнного стану в Україні, актуальність у формуванні професійно-практичних компетентностей у майбутнього фахівця зростає, однак виникає необхідність адаптації навчальних програм до умов безпеки та дистанційного навчання, а також інтеграції технічного та гуманітарного компонентів у підготовці спеціалістів. Відсутність систематичного вивчення та оптимізації методологічних підходів до формування компетентностей у здобувачів освіти призводить до низької якості практично підготовлених фахівців.

Отже, необхідно переглянути методологічні підходи підготовки майбутніх фахівців із врахуванням сучасних освітніх трендів Європейської вищої освіти, прогнозуванням потреб ринку праці та створенням освітнього середовища, орієнтованого на активну участь здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців присвятили роботи питанню вивчення та створення методологічних підходів для підготовки фахівців різного призначення, наприклад М. Козяр [4], А. Литвин [15], Л. Руденко [7], І. Коваль [3], Л. Дибкова Л. [1], Л. Дольнікова [2], І. Савка [2], Н. Дячик [2], А. Скулмовський [17], С. Хойдін [13], М. Клеменцік [13], С. Микитюк [5], О. Ярошинська [11], І. Рожі [6] та інші.

Досліджуючи питання методологічних підходів у процесі формування професійно-практичних компетентностей майбутніх фахівців, науково-педагогічна література свідчить про зростаючу увагу до компетентнісного підходу, як основи модернізації вищої освіти. Даний підхід спрямований для формування ключових компетентностей, які будуть відповідати рекомендаціям Європейського Союзу щодо компетентностей для

навчання протягом життя. Наприклад, у контексті формування ключових компетентностей майбутніх фахівців, підкреслюється роль активної участі студентів у освітньому процесі, що сприяє розвитку знань, навичок та цінностей для безперервного самовдосконалення [16].

Ще одним важливим підходом у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців пропонується використання системного підходу. Застосування системного підходу для моделювання професійної готовності майбутніх фахівців з професійної освіти включає соціальне замовлення, цілі, завдання, інтерактивні технології, методи, форми, засоби, критерії та рівні формування компетентностей. Модель професійної готовності забезпечує цілісність компонентів та розв'язання суперечностей, сприяючи ефективному формуванню професійних компетентностей через системний підхід [15].

Загалом, аналіз останніх дослідження підкреслює перехід від традиційних моделей навчання до новітніх методів навчання, з врахуванням індивідуальних та командних особливостей здобувачів освіти, що сприяє адаптивності фахівців до глобальних викликів. Однак, необхідно розглянути інший бік у застосування методологічних підходів для розвитку професійно-практичних компетентностей.

Мета статті – розглянути методологічні підходи для формування професійно-практичної компетентності майбутніх фахівців.

Визначити важливість розглянутих підходів та окреслити пріоритетні для формування практичної компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. З аналізу останніх досліджень і публікацій, науковці доклали багато зусиль для створення методологічних підходів підготовки. Основною метою яких є створення якісної підготовки фахівців у різних сферах суспільства.

Для створення якісної професійної підготовки фахівців різного призначення необхідно виділити методологічні підходи, які застосовуються у підготовці, а саме системний, синергетичний, діяльнісний, особистісний, компетентнісний, культуро-

логічний, ресурсний та середовищний. Однак для практичної компетентності майбутніх фахівців слід визначити базові підходи, які будуть орієнтуватися на практичну діяльність здобувача освіти.

Педагогічна наука в освітньому процесі розглядає **системний підхід** як основний методологічний засіб, котрий застосовується для аналізу та проектування складних освітніх процесів. У роботі науковиці Л. Дибкової, пояснюється системність у педагогічному процесі, яка полягає єдиному механізмі та утворюється з взаємопов'язаних підсистем, таких як мета, зміст, методи, засоби та оцінювання [1]. Крім того, слід зауважити, що зарубіжні науковці аналогічно пояснюють, що системний підхід слугує нероздільному розумінню навчально-виховного середовища, як сукупність компонентів, з урахуванням обмежень та зворотних зв'язків [16]. Сучасні дослідники у своїх роботах системну модель навчання описують чітко визначеними результатами професійного навчання, де кожний компонент взаємопов'язаний.

Досліджуючи питання **синергетичного підходу** можна зрозуміти, що він є сучасною методологічною основою, яка поєднує науки про самоорганізацію складних систем з педагогічною наукою. Синергетична система, в даному контексті, окреслює не лише передачу знань, а взаємодію компонентів освітнього процесу, що створює "синергію". У роботі науковців, синергетичний підхід розглядається як компонент нової освітньої парадигми, що орієнтує педагогіку на подолання лінійного мислення, що відкриває взаємодію знань та діяльності [2].

Аналізуючи наукові праці вітчизняних та закордонних вчених – **діяльнісний підхід** трактується як універсальний інструмент, який об'єднує теорію і практику в освітньому процесі [9;10;12;17]. У роботі А. Скулмовського діяльнісний підхід розглядається з двох сторін, а саме «Навчатися через дію» та «Діяти без навчання». Дані варіанти дозволяють зрозуміти, що розвиток практичних компонентностей відбувається впродовж усього життя здобувача освіти, навчаючись на власних помилках [17]. Використання даного підходу сприяє формуванню важливих професійно-практичних компетентностей у майбутніх фахівців. У межах цього підходу освітній процес спрямовується до професійної специфічної спрямованості. Основною метою діяльнісного підходу є закріплення теоретичних знань на практиці. Однак для цього необхідно змінити ставлення та методики підготовки здобувачів освіти, щоб отримати якісні результати.

Важливо також застосовувати **особистісний підхід** у навчальному процесі, який орієнтується

на зміні стандартизованих освітніх вимог та фокусується на унікальних характеристиках кожного здобувача освіти, включаючи його здібності, таланти тощо. Наприклад науковці С. Хойдін та М. Клеменцік пропонують змінити освітньо-навчальний процес, який є викладацько-орієнтованим, на навчання, яке орієнтоване на здобувача освіти [13]. Активізація особистісного потенціалу майбутнього фахівця за допомогою особистісного підходу надасть поштовх до використання набутих теоретичних знань і навичок у реальних практичних діях.

Впровадження **компетентісного підходу** у навчальний процес зумовлений модернізацією педагогічної науки. Дослідження розділяють наступні поняття "компетенція" та "компетентність". Вони пояснюють, що "компетенція" означає освітній результат, а "компетентність" – це сфера застосування у діяльності особистості. Тоді компетентісний підхід можна пояснити як структурно-системний механізм, який включає в себе як теорію і практику, що буде забезпечувати цілісність освітнього процесу орієнтуючись на результат [6].

Спостерігаючи за розвитком суспільства, значним виготовленням новітніх технологій, необхідно активно використовувати **ресурсний підхід** у навчальному процесі майбутніх фахівців. С. Микитюк пояснює ресурсний підхід як методологічну основу підготовки, зосереджену на розвитку внутрішніх ресурсів особистості через зовнішні стимули, умови та засоби, який безпосередньо впливає на фізіологічний, психологічний та освітньо-професійний розвиток здобувача освіти [5]. Отже, ресурсний підхід виступає як каталізатор трансформації обладнання з пасивного технологічного засобу на активний компонент освітньої системи, який здатний забезпечити якісну підготовку здобувачів освіти, розвиваючи практичну сторону обраної професії майбутнього фахівця.

Аналізуючи роботи дослідників, важливим підходом розглядається **середовищний**, як процес формування та розвитку особистості через спеціально організоване освітнє середовище [8]. Середовищний підхід за роботою Ярошинської О.О., пов'язує взаємодію людини та середовища, однак виступає як чинник соціального розвитку, виховання та навчання, що сприяє професійному розвитку здобувача освіти [11].

Усі ці підходи є базовими та повинні застосовуватися у освітньому процесі здобувачів освіти. Вони розвивають професійні компетентності майбутніх фахівців та мають найсуттєвішими в процесі підготовки. Однак, наукові роботи доводять

наступне, що для розвитку професійно-практичної компетентності слід використовувати методологічну систему підготовки та розподілити методологічні підходи по функціях.

Отже, «головними» підходами у формуванні професійно-практичної компетентності слід вважати системний та діяльнісний. Синергетичний, компетентнісний та особистісний підходи слід використовувати для забезпечення адаптивності майбутніх фахівців. Ресурсний та середовищний – це підходи, котрі доповнюють «головні» підходи, та забезпечують сучасну технічну та технологічну сторону підготовки здобувачів освіти.

Дана методологічна система повинна зосереджуватися на забезпеченні ефективної професійно-практичної компетентності майбутніх фахівців, яка в майбутньому дозволить здобувачам освіти конкурувати на ринку праці, само розвиватися та встигати за технічним та технологічним прогресом світу.

Висновки. Проведений аналіз методологічних підходів для підготовки майбутніх фахівців різного призначення підтверджує визначальну роль у формуванні професійно-практичної компетентності. В контексті дослідження системний та діяльнісний підходи виступають базовими або «головними», оскільки забезпечують цілісне проектування освітніх процесів і безпосередню інтеграцію теоретичних знань в практичну діяльність. Синергетичний, компетентнісний та особистісний підходи сприяють адаптивності майбутніх фахівців у динамічному професійному середовищі, тоді як ресурсний та середовищний підходи доповнюють базові, акцентуючи увагу на розвитку внутрішніх ресурсів особистості та спеціально організованому освітньому середовищі.

Таким чином, сформована методологічна система, у якій системний та діяльнісний підходи є провідними, а решта забезпечують адаптивність і технічну модернізацію підготовки, гарантує ефективне формування професійно-практичної компетентності майбутніх фахівців. Результати аналізу сучасних наукових праць засвідчують доцільність саме такого розподілу функцій методологічних підходів.

Перспективою подальшого дослідження даної системи вбачається у розробці методичних порад, щодо застосування методологічної системи в освітньому процесі та підготовці фахівців різного призначення, де їх майбутня професія передбачає в першу чергу практичної компетентності.

Список літератури:

1. Дибкова Л.М. Системний підхід при проведенні оцінювання результатів навчальної діяль-

ності студентів ВНЗ. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія: Педагогічні та історичні науки : зб. наук. пр. 2014. Вип. СХХІІ. С. 34–43.

2. Дольнікова Л.В., Савка І.В., Дячик Н.Ю. Синергетичний підхід до формування педагогічної компетентності майбутнього психолога. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.04> (дата звернення: 26.02.2026).

3. Коваль І. С. Формування готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до неперервного саморозвитку: монографія / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів: ЛДУБЖД, 2025. 486 с.

4. Козяр М. М., Коваль І. С. Психопедагогіка професійно-екстремальної підготовки : навч. посіб. Львів : Вид-во ЛДУ БЖД, 2024. 504 с.

5. Микитюк С.О. Ресурсний підхід у підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Серія : Психологія. 2016. Вип. 53. С. 135–144. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.44734> (дата звернення: 20.02.2026).

6. Рожі І. Компетентнісний підхід у педагогічній теорії та практиці. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2016. № 2. С. 298–306. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2016.196133> (дата звернення: 20.02.2026).

7. Руденко Л.А. Теоретичні та методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.А. Руденко. Вінниця, 2016. 42 с.

8. Сидорук І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 218–222. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204008> (дата звернення: 19.02.2026).

9. Сіра Л. Комунікативно-діяльнісний підхід у компетентісно орієнтованому освітньому процесі вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2025. №2(51). С.140–144. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.140-144> (дата звернення: 20.02.2026)

10. Шелестова Л.В. Діяльнісний підхід. *Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. С.25–29.

11. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир. 2015. 40 с.

12. Bulgakova O., Savytska I., Zbaravska L., Ruciņš Ā., Aboltins A., Vasileva V. A System of Pedagogical Support for the Implementation of an Activity-Based Approach in the Training of Competent Engineers. Environment. Technology. Resources. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. 2025. Vol. 3. P. 55–60. DOI: 10.17770/etr2025vol3.8552 (date of access: 19.02.2026).

13. Hoidn S., Klemenčič, M. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (1st ed.). London: Routledge, 2020. 694 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429259371> (date of access: 23.02.2026).

14. John Biggs and Catherine Tang. *Teaching for Quality Learning at University*. 4-th edition. Maidenhead : Open University Press, 2011. 389 p. ISBN 978-0-33-524275-7.

15. Levchenko I., Lytvyn A. Forming the model of professional readiness of future specialists in vocational education (Transport, Occupational Safety and Health). *Scientia et Societas*. 2023. Vol. 3. № 2. P. 53–62. DOI: <https://doi.org/10.69587/ss/2.2023.53> (date of access: 23.02.2026).

16. Myskiv M. Methodological approaches to the formation of key competences of future specialists. *Академічні візії*. 2023. Vol. 3. № 2. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8354810>. (date of access: 23.02.2026).

17. Skulmowski A. Learning by Doing or Doing Without Learning? The Potentials and Challenges of Activity-Based Learning. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09869-y> (date of access: 23.02.2026).

References:

1. Dybkova, L. M. (2014). Systemnyi pidkhd pry provedenni otsiniuvannya rezultativ navchalnoi diialnosti studentiv VNZ [Realization of the approach of the systems in to of evaluation of results of educational activity of students.]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova*. Seria: Pedahohichni ta istorychni nauky, CXXII, 34–43 [in Ukrainian].

2. Dolnikova, L., Savka, I., & Dyachik, N. (2024). Synerhetychnyi pidkhd do formuvannya pedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho psykholoha [A synergistic approach to the formation of pedagogical competence of the future psychologist]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(6), 34–41. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.04> [in Ukrainian].

3. Koval, I. S. (2025). Formuvannya hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv sluzhby tsyvilnoho zakhystu do neperervnoho samorozvytku [Formation of readiness of future civil protection service specialists for continuous self-development]. *Lvivskiy derzhavnyi universytet bezpeky zhyttiediialnosti* [in Ukrainian].

4. Koziar, M. M., & Koval, I. S. (2024). Psykhopedahohika profesiino-ekstremalnoi pidhotovky [Psychopedagogy of professional-extreme

pedagogy]. *Lvivskiy derzhavnyi universytet bezpeky zhyttiediialnosti* [in Ukrainian].

5. S.O. Mykytiuk. (2016). Resursnyi pidkhd u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [Resource-based approach in training of future specialists]. *Visnyk Kharkivskoho Natsionalnoho Pedahohichnoho Universytetu Imeni H.S. Skovorody "Psykholohiia"*, 52, 215–224. <https://doi.org/10.5281/zenodo.44734> [in Ukrainian].

6. Rozhi, I. (2016). Kompetentnisnyi pidkhd u pedahohichnii teorii ta praktytsi [Competency-based approach in pedagogical theory and practice]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, (2), 298–306. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2016.196133> [in Ukrainian].

7. Rudenko, L. A. (2016). Teoretychni ta metodychni zasady formuvannya komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of forming a communicative culture of future service professionals in vocational and technical educational institutions] (Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk). Vinnytsia [in Ukrainian].

8. Sydoruk, I. (2020). Seredovyshechnyi pidkhd u formuvanni sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [The environmental approach to the formation of social competence of future social workers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 27(4), 218–222 <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204008> [in Ukrainian].

9. Sira, L. (2025). Communicative-activity approach in competence oriented educational process of higher education. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 2(51), 140–144. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.140-144>

10. Shelestova, L. V. (2021). Diialnisnyi pidkhd [Activity approach.]. U Realizatsiia tekhnolohii profilnoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity, 25–29. KONVI PRINT [in Ukrainian].

11. Yaroshynska, O. O. (2015). Teoretychni i metodychni zasady proektuvannya osvitnoho seredovyshecha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Theoretical and methodological principles of designing the educational environment for professional training of future primary school teachers] Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk. Zhytomyr [in Ukrainian].

12. A system of pedagogical support for the implementation of an activity-based approach in the training of competent engineers. (2025). Environment. Technology. Resources. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 3, 55–60. <https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8552>

13. Hoidn, S., & Klemenčič, M. (Eds.). (2020). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429259371>

14. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

15. Levchenko, I., & Lytvyn, A. (2023). Forming the model of professional readiness of future specialists in vocational education (Transport, Occupational Safety and Health). *Scientia et Societas*, 2(2), 53–62. <https://doi.org/10.69587/ss/2.2023.53>

16. Myskiv, M. (2023). Methodological approaches to the formation of key competences of future specialists. *Akademichni Vizii*, 23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8354810>

17. Skulmowski, A. (2024). Learning by doing or doing without learning? The potentials and challenges of activity-based learning. *Educational Psychology Review*, 36. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09869-y>

© Ю. Т. Судніцин

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-8>

І. В. Прожога

*Національний університет «Київський авіаційний інститут»,
м. Київ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4991-8317> – І. В. Прожога

 iryna.prozhoha@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. У світовому освітньому просторі професійна підготовка соціальних працівників трансформується під впливом цифровізації, зростання складності клієнтських випадків, воєнних і посткризових викликів, а також підвищених вимог до доказовості та етичної відповідальності практики. Метою статті є узагальнення інноваційних підходів до професійної підготовки соціальних працівників і окреслення напрямів їх адаптації до українського контексту. Методологічну основу становлять теоретичний аналіз наукових публікацій і порівняльне зіставлення освітніх тенденцій, а також узагальнення результатів сучасних досліджень щодо освітніх функцій супервізії, ролі рефлексивної практики та застосування цифрових технологій у підготовці фахівців соціальної сфери. Результати свідчать, що найбільш перспективними є компетентнісні та результат-орієнтовані моделі навчання, супервізія як педагогічна технологія, симуляційні й кейс-орієнтовані формати, проєктне та інтерпрофесійне навчання, цифрові інструменти для підтримки навчання і професійної стійкості, а також інтеграція травма-інформованих підходів у дизайн освітніх модулів і практики. Запропоновано кластерну логіку впровадження інновацій та їх операціоналізацію через дидактичні інструменти і показники результативності, що дозволяє перейти від декларативного опису компетентностей до доказового оцінювання прогресу студентів. Для візуалізації очікуваних змін обґрунтовано використання профілю компетентностей випускника як аналітичного шаблону для подальшої емпіричної верифікації. Практична цінність статті полягає у формуванні рекомендацій щодо оновлення змісту й форм навчання соціальних працівників з акцентом на професійну ідентичність, етичні рішення, рефлексію, цифрову етику та готовність діяти в умовах невизначеності, а також у визначенні ресурсних умов і запобіжників якості та безпеки впровадження інновацій в Україні.

Ключові слова: соціальна робота, професійна підготовка, інноваційні підходи, супервізія, цифрові технології.

I. V. Prozhoha

National University “Kyiv Aviation Institute”, Kyiv, Ukraine

INNOVATIVE APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE GLOBAL EDUCATIONAL SPACE

Abstract. Professional training of social workers in the global educational space is undergoing profound transformation under the influence of digitalization, increasing complexity of client cases, war-related and post-crisis challenges, and growing demands for evidence-based and ethically responsible practice. These changes require reconsideration of learning outcomes, educational environments, and mechanisms for integrating theory with practice.

Purpose. The purpose of the article is to systematize contemporary innovative approaches to the professional training of social workers and to substantiate the possibilities of their adaptation and integration into Ukrainian higher education programmes in order to enhance the quality of training and readiness for work in conditions of social uncertainty.

The methodological framework combines theoretical analysis of international and national scholarly publications, comparative analysis of current educational trends, and synthesis of recent research findings on the educational functions of supervision, reflective practice, and digital technologies in social work education. Conceptual modelling and analytical generalization were also applied to structure clusters of pedagogical innovations and identify indicators of learning outcomes.

The study demonstrates that competency-based and outcome-oriented learning models, supervision as a pedagogical technology, simulation-based and case-oriented training formats, project-based and interprofessional learning, digital tools supporting educational continuity and professional resilience, as well as trauma-informed approaches embedded in curriculum design constitute the most promising directions of educational modernization. A cluster logic of innovation implementation is proposed, operationalized through didactic instruments, performance indicators, and evidence-based assessment procedures. The use of a graduate competency profile as an analytical framework for visualizing expected educational changes and supporting further empirical verification is substantiated.

The scientific novelty lies in the integrative conceptualization of innovative approaches as interconnected structural components of professional training programmes, rather than isolated methodological interventions, and in the development of a context-sensitive model for their adaptation to the war-affected and post-crisis conditions of Ukrainian society.

The findings confirm that modernization of social work education should be grounded in measurable growth of students' professional competence, reflective capacity, ethical decision-making, and resilience. Practical recommendations are formulated regarding curriculum renewal, supervision-supported practice, digital ethics training, and institutional quality safeguards. The proposed model may serve as a conceptual basis for empirical testing and further development of evidence-informed strategies for preparing social workers capable of effective intervention in complex social contexts.

Key words: social work, professional training, innovative approaches, supervision, digital technologies, competency-based education.

Постановка проблеми. Професійна підготовка соціальних працівників у ХХІ столітті розвивається в умовах посилення інтеграції між освітнім процесом і професійною практикою, що зумовлює необхідність перегляду цілей, змісту та результатів навчання. Сучасний соціальний працівник має володіти не лише нормативно-правовими знаннями та технологіями соціальної роботи, а й компетентностями, пов'язаними з ухваленням рішень у ситуаціях невизначеності, роботою з травмою, втратою й кризовими станами, етичним супроводом випадку та ефективною взаємодією в міждисциплінарних командах. Додаткового значення набувають навички рефлексивної практики й саморегуляції, що забезпечують професійну стійкість і профілактику вигорання в умовах високого емоційного навантаження. У глобальному освітньому просторі ці виклики актуалізують перехід від знаннєво-орієнтованих моделей до компетентнісних підходів, інтенсивнішого залучення практико-орієнтованих форматів навчання, розвитку професійної ідентичності та інтеграції механізмів супервізійного й рефлексивного супроводу. В українському контексті, ускладненому наслідками війни та масштабними соціальними трансформаціями, проблема модернізації підготовки соціальних працівників набуває прикладної ваги, оскільки якість професійної освіти безпосередньо визначає спроможність системи соціальних послуг забезпечувати ефективну підтримку вразливих груп населення, внутрішньо

переміщених осіб і громад у процесах відновлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У міжнародному науковому дискурсі модернізація професійної підготовки соціальних працівників осмислюється передусім у межах компетентнісної парадигми, орієнтації на результати навчання та узгодження освітніх програм із професійними стандартами й етичними рамками. Нормативно-концептуальним орієнтиром у цьому контексті виступають оновлені Global Standards for Social Work Education and Training, ухвалені IASSW та IFSW [1, p.161-174], які фіксують універсальність цінностей соціальної роботи та водночас підкреслюють необхідність контекстної чутливості підготовки і забезпечення її якості через інтеграцію академічного навчання та практики.

Окремий масив досліджень присвячено супервізії та рефлексивній практиці як механізмам професійного становлення, підтримки етичної відповідальності та гарантування безпечної практики [1; 2, p. 161–174; 7, p. 1945–1962]. У сучасних моделях супервізії для студентів соціальної роботи наголошується на поєднанні дидактичних і фасилітативних інтервенцій, що забезпечують розвиток професійного мислення, здатності до критичної рефлексії, усвідомлення меж і ризиків професійної взаємодії у складних випадках [8; 7, p. 1945–1962]. У межах цього напрямку супервізія розглядається не лише як форма підтримки під час практики, а як педагогічна технологія, інте-

грована в дизайн навчальних модулів і систему оцінювання результатів, що узгоджується з компетентнісно-орієнтованими вимогами до якості підготовки [3; 19, с. 1116–1128].

Паралельно інтенсивно розвивається напрям, пов'язаний із цифровою трансформацією соціальної роботи та її наслідками для змісту професійної освіти. Міжнародні професійні й освітні інституції акцентують необхідність формування технологічної грамотності, цифрової етики, компетентностей управління ризиками конфіденційності та безпеки даних, а також готовності до використання цифрових інструментів у навчанні й практиці [4; 3]. Ці акценти відображені як у професійних стандартах технологічної практики, так і в аналітичних матеріалах, що обґрунтовують оновлення акредитаційних вимог у сфері соціальної роботи, а також у наукових публікаціях, які розглядають етичні виклики цифрової взаємодії та нормативні рамки професійної відповідальності в цифровому середовищі [5, р. 148–159; 6, р. 42–51].

У межах практико-орієнтованих інновацій поширюються симуляційні та сценарні формати навчання, зокрема із залученням стандартизованих клієнтів, які розглядаються як ефективний інструмент відпрацювання комунікативних і прикладних навичок у безпечному середовищі з обов'язковими компонентами дебрифінгу, рефлексії та структурованого зворотного зв'язку [11; 13, р. 111–116; 14]. У сучасних оглядах та емпіричних дослідженнях ці підходи пов'язуються з підвищенням готовності студентів до кризових інтервенцій, етичного ухвалення рішень та міжвідомчої взаємодії, а також із розвитком вимірюваних результатів навчання через стандартизовані форми оцінювання на кшталт OSCE [15; 12; 16, р. S87–S96].

Вітчизняні дослідження загалом корелюють із означеними міжнародними тенденціями, водночас конкретизуючи їх у контексті розвитку супервізії та цифровізації соціальної сфери в Україні. Зокрема, супервізія розглядається як педагогічна технологія, що підтримує формування рефлексивної професійної позиції, етичної відповідальності та якості рішень у роботі зі складними випадками [19, с. 1116–1128; 1; 2, р. 161–174]. Узгоджено з цим, міжнародні огляди й емпіричні узагальнення підкреслюють значення рефлексивної супервізії як механізму забезпечення якості практики, професійного розвитку та підтримки стійкості фахівців соціальної роботи, зокрема в умовах високого навантаження [7, р. 1945–1962; 8].

Паралельно цифрова трансформація соціальної роботи актуалізує потребу в системному онов-

ленні змісту професійної підготовки, оскільки цифрові інструменти дедалі частіше стають складовою взаємодії з клієнтами, ведення документації та міжвідомчої координації, а також підвищують ризики щодо конфіденційності, цифрових меж і безпеки даних [4; 5, р. 148–159; 6, р. 42–51]. У нормативно-акредитаційній площині ця потреба узгоджується з вимогами до результатів навчання, що орієнтують програми на формування перевірюваних компетентностей і готовності діяти в реалістичних умовах професійної практики [3; 2, р. 161–174]. В українському воєнному/посткризовому контексті значущість цифрових компетентностей додатково підсилюється тим, що цифрові канали підтримки часто виступають критичним ресурсом для доступу до допомоги, зокрема для внутрішньо переміщених осіб; відповідно, дослідження демонструють потенціал цифрових технологій у підтримці стійкості ВПО та обґрунтовують необхідність цілеспрямованого розвитку цифрової грамотності майбутніх соціальних працівників [18, с. 2827–2834; 17].

Узагальнення наведених підходів засвідчує наявність спільної логіки міжнародних і національних досліджень, однак водночас виявляє потребу в інтегративному представленні інновацій як взаємопов'язаних компонентів освітньої програми та в окресленні умов їх адаптації до українського воєнного/посткризового контексту. **Метою статті** є теоретичне узагальнення сучасних інноваційних підходів до професійної підготовки соціальних працівників у світовому освітньому просторі та обґрунтування можливостей їх адаптації й інтеграції в освітні програми українських закладів вищої освіти з метою підвищення якості підготовки, професійної компетентності та готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах складних соціальних викликів.

Виклад основного матеріалу. На підставі теоретичного аналізу та порівняльного зіставлення освітніх тенденцій у світовому освітньому просторі інноваційні підходи до професійної підготовки соціальних працівників доцільно визначати як системно організовану сукупність педагогічних рішень, методів і освітніх середовищ, спрямованих на досягнення трьох взаємопов'язаних результатів: розвитку професійних компетентностей для роботи зі складними випадками; формування рефлексивної професійної позиції та професійної ідентичності; посилення професійної стійкості (resilience) і здатності до саморегуляції як умови безпечної та етично відповідальної практики. Запропоноване розуміння узгоджується з міжнародними рамками соціальної роботи, у яких якість підготовки пов'язується з інтеграцією ака-

демічного навчання, практики, етичних стандартів і контекстної чутливості (IASSW, IFSW, 2020) [1; 2, р. 161–174], а також відповідає вітчизняним дослідженням, що обґрунтовують освітні функції супервізії та її роль у професійному становленні фахівця [19, с. 1116–1128; 7, р. 1945–1962; 8].

У світовому освітньому просторі зазначені результати забезпечуються не поодинокими методиками, а сукупністю взаємопов'язаних кластерів інновацій, які формують інтегровану архітектуру програми підготовки (рис. 1). У подальшому кластери подано від базових рамок проектування результатів навчання до практико-орієнтованих та підтримувальних компонентів, що забезпечують цілісність підготовки. Перший кластер охоплює компетентнісні та результат-орієнтовані моделі навчання. Їхня принципова відмінність полягає у зміщенні акценту від домінування знаннєвих цілей до оцінювання здатності студента діяти професійно в реалістичних умовах. Це передбачає чітке визначення програмних результатів навчання, їх узгодження з професійними ролями (кейс-менеджер, консультант, фасилітатор, адвокат інтересів клієнта, координатор міжвідомчої взаємодії) та окреслення доказів досягнення результатів. Відповідно посилюється роль багатокомпонентного оцінювання, у межах якого враховуються аргументація, етичне обґрунтування рішення, здатність утримувати професійні межі, культура документації та рефлексивний аналіз дій. Практична реалізація цього кластера ґрунтується на портфоліо компетентностей, структурованих рубриках, оцінюванні в симу-

льованих і польових умовах та відстеженні прогресу в динаміці.

Другий кластер включає кейс-орієнтоване, проблемно-орієнтоване та проєктне навчання. У цих форматах навчальна діяльність організовується навколо комплексної професійної проблеми, що потребує інтеграції знань, навичок і професійної позиції. Для соціальної роботи це означає роботу з «живими» або стандартизованими кейсами, у яких поєднуються соціальні, психологічні, правові й етичні виміри, а також системні обмеження (ресурси громади, доступність послуг, ризики безпеки, міжвідомчі бар'єри). Особливо релевантними є кейси кризового контексту (переміщення, насильство, втрата, сімейна дезадаптація, посттравматичні стани), оскільки вони вимагають від студента пріоритизації, ухвалення рішень в умовах невизначеності та етичної аргументації. Проєктний компонент доповнює цей підхід співпрацею з громадами й організаціями, де результатом виступає продукт соціальної дії (модель послуги, протокол маршрутизації клієнта, інформаційна кампанія, інструмент первинної оцінки потреб), що відтворює логіку взаємодії «клієнт–система послуг–громада».

Третій кластер становлять симуляційні формати та тренінги професійних навичок. Їхня методична цінність полягає у можливості відпрацювати складні професійні ситуації у безпечному середовищі з контролем ризику та обов'язковими компонентами дебрифінгу, рефлексії й структурованого зворотного зв'язку. Типові сценарії охоплюють первинне інтерв'ю й оцінку потреб,

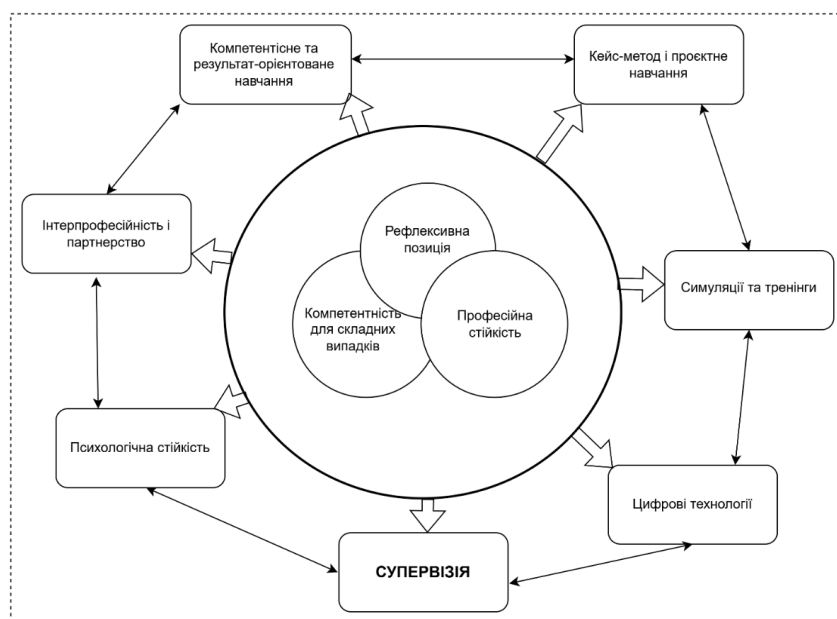


Рис. 1. Концептуальна модель інноваційної підготовки соціальних працівників

кризову бесіду, мотиваційне консультування, командну нараду з ведення випадку, переговори з інституціями, роботу з конфліктом у сім'ї чи групі, а також розв'язання етичних дилем (конфіденційність, ризик насильства, загроза безпеці). У симуляціях студент демонструє не лише комунікативні техніки, а й уміння структурувати взаємодію, утримувати межі, оцінювати ризики, коректно документувати та формувати план інтервенції. Для українських програм додатковою перевагою є можливість стандартизувати практичну підготовку за умов нерівномірної доступності баз практики або дистанційних обмежень, зберігаючи вимірюваність результатів.

Поряд із симуляційними форматами, що відтворюють професійні ситуації офлайн, у світовій практиці зростає роль цифрових середовищ навчання і надання допомоги, що потребує окремих компетентностей і стандартів. Четвертий кластер пов'язаний із цифровою трансформацією освіти і практики. Інноваційність цього напрямку полягає не лише у використанні LMS чи онлайн-занять, а у формуванні цифрової компетентності як професійної якості: цифрової комунікації з клієнтом, цифрових меж і етики, конфіденційності та безпеки даних, ведення документації й кейс-менеджменту в цифрових середовищах, міжвідомчої взаємодії, моніторингу потреб і результатів, базової аналітики даних для оцінювання ефективності втручань. У міжнародних професійних рекомендаціях технології визначаються як невід'ємний компонент сучасної практики, що потребує стандартів і цілеспрямованого навчання. В українських воєнних і посткризових реаліях цифрові канали підтримки часто є єдино доступними, проте цифровізація підсилює ризики витоку даних, порушення меж і вторинної віктимізації, що актуалізує модулі з цифрової безпеки, етики, управління ризиками та професійної відповідальності. Вітчизняні дослідження також підкреслюють потребу розглядати цифрове середовище і як ресурс, і як зону ризиків, релевантну компетентностям майбутніх фахівців [2].

П'ятий кластер становить супервізія як педагогічна технологія. У сучасних моделях підготовки соціальних працівників вона розглядається як інструмент забезпечення якості навчання і практики через інтеграцію навчальної, підтримувальної, рефлексивної та оціночної функцій. Освітні функції супервізії охоплюють навчальну компоненту (засвоєння підходів і методів), розвивальну (зростання професійної автономії та відповідальності), рефлексивну (усвідомлення власних реакцій, меж, ризиків змішування ролей) і ціннісно-орієнтаційну (етика, права людини,

повага до гідності клієнта). Вітчизняні праці обґрунтовують теоретико-методологічні засади супервізії у професійній підготовці та підкреслюють її інтегративний потенціал для навчальної, розвивальної та ціннісної складових освіти [3, 5, 7]. Для українських програм перспективною є модель, у якій супервізія вбудовується в дизайн модулів, практичні заняття, аналіз кейсів і систему оцінювання, підвищуючи керованість якості практики студентів і водночас зменшуючи ризики професійного виснаження на ранніх етапах професіоналізації.

Шостий кластер пов'язаний з урахуванням психологічних чинників професійної ефективності та профілактики вигорання. Інноваційні програми виходять із того, що компетентність у соціальній роботі охоплює не лише технічні вміння, а й здатність витримувати емоційне навантаження, працювати з травматичним матеріалом, управляти межами, розпізнавати власні тригери й ризики вторинної травматизації. Вітчизняні дослідження вказують на зв'язок супервізійних процесів із психологічними чинниками професійної ефективності, зокрема зі стилями прив'язаності як предикторами результативності супервізії [4], а також на роль супервізії в усвідомленні порушень прив'язаності у клієнтському досвіді фахівця [6]. Звідси випливає потреба в структурованих навчальних компонентах, що розвивають професійну саморефлексію, саморегуляцію, навички ресурсування та культуру звернення по супервізійну підтримку. Водночас такі компоненти мають залишатися в межах освітніх завдань і не підміняти навчальний процес терапевтичною практикою.

Сьомий кластер охоплює інтерпрофесійність і партнерства. У світовій практиці підготовка соціальних працівників дедалі частіше здійснюється у форматі спільних модулів, кейс-конференцій і симуляцій із представниками суміжних професій, адже допомога клієнту має міждисциплінарний характер. Такі формати формують компетентності командної взаємодії, спільного планування втручань, узгодження ролей, запобігання конфліктам і дублюванню функцій. Для України перспективним є розвиток партнерств із громадами, центрами соціальних служб, НУО та гуманітарними проєктами, що дає студентам досвід маршрутизації клієнта, застосування протоколів взаємодії та оцінювання послуг.

Для операціоналізації кластерів і переходу від опису підходів до інструментів їх упровадження та оцінювання подано таблиці 1–2. Узагальнюючи, інноваційність у підготовці соціальних працівників доцільно оцінювати не за новизною

окремих методик, а за вимірюваним зростанням готовності випускника діяти професійно, етично та стійко в умовах складних соціальних викликів. Для української системи професійної освіти принципово важливо закріплювати зазначені підходи на рівні програмних результатів, змісту дисциплін, організації практики, супервізійного супроводу й інструментів оцінювання, а також інвестувати у підготовку викладачів і супервізорів як носіїв освітніх змін.

Таким чином, табл. 1 систематизує кластери інновацій у професійній підготовці соціальних працівників, конкретизуючи для кожного провідні дидактичні інструменти, очікувані результати навчання та показники/докази їх досягнення. Запропоновані індикатори (rubrics, чек-листи, станційне оцінювання, портфоліо, зовнішній зворотний зв'язок) забезпечують перехід від декларативного опису компетентностей до доказового оцінювання прогресу студентів.

Табл. 2 узагальнює ключові інновації, релевантні для підготовки соціальних працівників

в Україні у воєнному/посткризовому контексті, та фіксує для кожної три параметри: обґрунтування актуальності, ресурсні умови впровадження і ризики, що потребують інституційних запобіжників (етика, конфіденційність, стандарти оцінювання, безпека). Такий формат дає змогу використовувати матрицю як інструмент планування модернізації освітньої програми й управління якістю впровадження інновацій, з урахуванням контекстних обмежень і вимог безпеки.

Для ілюстрації того, як інтеграція зазначених інновацій може відображатися у вимірюваних результатах підготовки, подано узагальнений профіль компетентностей випускника (рис. 2). Діаграма подає порівняльний профіль сформованості семи ключових компетентностей майбутнього соціального працівника до та після впровадження інноваційних підходів у підготовці (етичні рішення, кризові інтервенції, міжвідомча взаємодія, цифрова компетентність, рефлексивність, стійкість/саморегуляція, документація й оцінювання результатів). Профілі можуть формуватися

Таблиця 1

Кластери інновацій та їх дидактичні інструменти і показники результативності

Кластер	Провідні дидактичні інструменти	Очікувані результати навчання (коротко)	Показники / докази досягнення
Супервізія як педагогічна технологія	протокольні супервізії, рефлексивний щоденник, аналіз меж, структурований фідбек	рефлексивність, етичність, обґрунтовані рішення, автономія	рубрика рефлексії, фокус роботи, коректність документації, самооцінка ризиків/ресурсів
Симуляційне навчання і тренажери практики	сценарні симуляції, рольові ігри, стандартизований клієнт, дебрифінг, відеорозбір	безпечне відпрацювання навичок, готовність до криз, деескалація, комунікація	чек-листи навичок, OSCE, рубрики комунікації, протокол дебрифінгу, відеоаналіз
Кейс-навчання і проблемно-орієнтоване навчання	Case-method, PBL, міжвідомчий розбір, етичні дилеми, письмова концептуалізація	аналіз і гіпотези, інтеграція теорії/практики, план допомоги, аргументація	рубрика оцінки кейсу, письмові рішення, карта втручання, оцінка ризиків/ресурсів, peer-review
Проектно-орієнтоване навчання і соціальні інновації	соціальний проект, дизайн послуг, прототипування, теорія змін, бюджет, пітчінг	планування змін, проектне мислення, орієнтація на потреби громади	рубрика проекту, логіка теорії змін, реалістичність бюджету, презентація, оцінка партнерів, портфоліо
Інтерпрофесійне навчання і міжвідомча взаємодія	спільні заняття, командні симуляції, консиліуми, маршрутизація, спільні протоколи	командність, координація послуг, мережеве рішення кейсу, менше помилок	рубрика взаємодії, чек-лист координації, оцінка плану, спостереження фасилітатора, фідбек партнерів
Цифрові модулі і змішане навчання	LMS, мікронавчання, інтерактивні тести, е-портфоліо, онлайн-супровід практики, форуми	гнучкість і саморегуляція, цифрова грамотність, доступність і безперервність	аналітика LMS, тести за критеріями, портфоліо, онлайн-рефлексивні звіти, рубрики завдань
Практико-орієнтоване навчання на базах практики у воєнному/посткризовому контексті	практика з наставником, щоденник, супровід кейсів, травма-інформовані інструменти, супервізія практики	професійна ідентичність, робота з вразливими групами, безпечна етика, оцінка потреб, готовність до поля	оцінка бази, чек-лист компетентностей, структурований звіт, кейс-лог, самооцінка безпеки/ризиків, відгук наставника

Матриця «інновація–контекст України–умови впровадження»

Інновація	Чому актуально саме для воєнного / посткризового контексту	Ресурсні умови (кадри, партнерства, платформи, бази практики)	Ризики й запобіжники (етика, конфіденційність, якість оцінювання)
Симуляції та тренінги навичок	безпечне відпрацювання кризових ситуацій (наси́льство, втрата, переміщення) за відсутності стабільних баз практики	Тренери, викладачі, сценарії, кімната, онлайн-студія, актори, стандартизовані клієнти, рубрики	ризик травматизації учасників → дебрифінг і правила безпеки; суб'єктивність оцінювання → стандартизовані rubrics
Супервізія як педагогічна технологія	профілактика вигорання, підтримка етики та якості рішень у високому навантаженні	підготовлені супервізори, протоколи сесій, графік, групи, індивідуально, безпечні онлайн-канали	конфіденційність кейсів → деідентифікація; змішування ролей → чіткі межі й контракт; формалізм → критерії якості
Цифрові модулі та онлайн-практики	доступність навчання/підтримки при переміщенні, обмеженнях безпеки й нестабільності інфраструктури	LMS (Moodle/Canvas), відеозв'язок, захищені сховища, навчання цифровій етиці, техпідтримка	витоки даних → політики доступу/шифрування; порушення меж → правила комунікації; нерівний доступ → альтернативні формати
Інтерпрофесійні заняття та кейс-конференції	реальні випадки потребують координації з медициною, освітою, правом, службами захисту	партнерства з установами, спільні модулі, фасилітатор, узгоджені протоколи взаємодії	конфлікти ролей/відповідальності → розподіл ролей; етичні ризики → спільні стандарти; нерівність статусів → правила групи
Кейс-навчання та проблемно-орієнтовані задачі	підготовка до рішень у невизначеності, етичних дилем, ресурсних обмежень війни	банк стандартизованих кейсів, методичні матеріали, рубрики, залучення практиків	стигматизація/упередження → етичний супровід; «правильні відповіді» → оцінка аргументації; якість кейсу → експертиза
Проектне навчання з громадами / НУО	швидка адаптація до потреб громад, орієнтація на реальний соціальний ефект	меморандуми з громадами, НУО, наставники, бази практики, план-графік, ресурси для польової роботи	безпека студентів, клієнтів → протоколи безпеки; експлуатація волонтерства → чіткі ролі; оцінювання → прозорі критерії



Рис. 2. «Профіль компетентностей випускника» до і після впровадження інновацій

на основі усереднених результатів експертного оцінювання викладачів/супервізорів (або само-оцінювання студентів) і подані як аналітичний шаблон для подальшої емпіричної верифікації. Отже, рис. 2 ілюструє, що впровадження інновацій підтримує формування не ізольованих навичок, а цілісного компетентнісного профілю, релевантного вимогам роботи зі складними випадками у воєнному/посткризовому контексті.

Висновки. Інноваційні підходи до професійної підготовки соціальних працівників у світовому освітньому просторі доцільно інтерпретувати як інтегровану систему педагогічних рішень, спрямовану на досягнення трьох взаємопов'язаних результатів: готовності до роботи зі складними випадками, сформованої рефлексивної професійної позиції та розвитку професійної стійкості й саморегуляції. Узагальнена концептуальна модель підкреслює взаємозалежність цих результатів і їхню роль у забезпеченні безпечної та етично відповідальної практики.

Компетентнісні та результат-орієнтовані моделі навчання підвищують керованість якості підготовки завдяки чіткому опису програмних результатів, їх узгодженню з професійними ролями та переходу до доказового оцінювання, яке фіксує не лише знання, а й здатність діяти професійно в реалістичних умовах. Кейс-орієнтовані, проблемно-орієнтовані, проєктні та симуляційні формати сприяють відпрацюванню професійних дій, розвитку здатності ухвалювати рішення в умовах невизначеності та формуванню етичної аргументації і компетентностей міжвідомчої взаємодії, що узгоджується з кластерною структурою інновацій і показниками результативності.

Цифрова трансформація підготовки має передбачати не лише використання дистанційних засобів, а й розвиток цифрової компетентності як професійної якості з акцентом на цифрову етику, конфіденційність, безпеку даних і межі взаємодії з клієнтом. Супервізія як педагогічна технологія виступає інтегративним механізмом, що поєднує навчальну, рефлексивну, підтримувальну та оцінну функції, і тим самим сприяє стандартизації професійного мислення, підвищенню обґрунтованості рішень та профілактиці професійного виснаження на ранніх етапах професіоналізації.

У воєнному / посткризовому контексті України результативність упровадження інновацій визначається ресурсними умовами (підготовлені викладачі та супервізори, партнерства, бази практики, цифрові платформи) та наявністю запобіжників, що гарантують етичність, конфіденційність, стандартизованість оцінювання і безпеку учасників освітнього процесу. Отримані узагальнення

можуть бути використані для оновлення програмних результатів навчання, дизайну практики та системи оцінювання у підготовці соціальних працівників з урахуванням сучасних глобальних і національних викликів.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на емпіричну верифікацію запропонованої моделі через пілотні впровадження окремих кластерів інновацій у програмах підготовки соціальних працівників. Перспективним є розроблення та валідація індикаторів результативності (rubrics, чек-листів, інструментів оцінювання рефлексивності й саморегуляції), оцінювання міжекспертної узгодженості та визначення чутливості показників до змін у навчальних інтервенціях. Окремого дослідження потребує вплив цифрових форматів навчання і супервізії на якість професійних рішень, дотримання етичних стандартів і профілактику вигорання, а також ефективність інтерпрофесійних модулів у формуванні компетентностей міжвідомчої взаємодії в умовах кризових і посткризових викликів.

Список літератури:

1. International Association of Schools of Social Work, International Federation of Social Workers. *Global Standards for Social Work Education and Training*. 2020. URL: https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2020/11/IASSW-Global_Standards_Final.pdf
2. Ioakimidis V., Sookraj D. Global standards for social work education and training. *International Social Work*. 2021. Vol. 64, No. 2. P. 161–174. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872821989799>
3. Council on Social Work Education. *2022 Educational Policy and Accreditation Standards (EPAS)*. 2022. URL: <https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-Educational-Policy-and-Accreditation-Standards-%28EPAS%29.pdf>
4. National Association of Social Workers, Association of Social Work Boards, Council on Social Work Education, Clinical Social Work Association. *Standards for Technology in Social Work Practice*. 2017. URL: <https://www.socialworkers.org/Practice/NASW-Practice-Standards-Guidelines/Standards-for-Technology-in-Social-Work-Practice>
5. Reamer F. G. Evolving ethical standards in the digital age. *Australian Social Work*. 2017. Vol. 70, No. 2. P. 148–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1251505>
6. Skliar T. Ethical standards for digital technology use in social work practice. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, No. 1. P. 42–51. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.1.3>
7. Ravalier J. M., Wegrzynek P., Mitchell A. et al. A rapid review of reflective supervision in social work. *The British Journal of Social Work*. 2023. Vol. 53, No. 4. P. 1945–1962. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac223>

8. Davys A. M., Beddoe L. The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work Students. *Social Work Education*. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615470902748662>
9. Lynch M., Lewis L., et al. Defining a Trauma-Informed Approach to Social Work Field Education: A Path Forward for the Profession. *Advances in Social Work*. 2022. Vol. 22, No. 2. P. 518. URL: <https://journals.indianapolis.iu.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/24941>
10. Cavener J. et al. Enhancing 'best practice' in trauma-informed social work education. *Social Work Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128>
11. Baker E., Jenney A. Virtual Simulations to Train Social Workers for Competency-Based Learning: A Scoping Review. *Journal of Social Work Education*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2039819>
12. Jenney A. Exploring the Effectiveness of Virtual Simulation-Based Learning in Enhancing Clinical Skills in Social Work Education. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/28376811.2025.2524621>
13. Asakura K., Bogo M. Editorial: The Use of Simulation in Advancing Clinical Social Work Education and Practice. *Clinical Social Work Journal*. 2021. Vol. 49, No. 2. P. 111–116. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10615-021-00810-2>
14. Asakura K., Lee B., Occhiuto K., Kourgiantakis T. Observational learning in simulation-based social work education: Comparison of interviewers and observers. *Social Work Education*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1831467>
15. Bogo M. et al. Evaluating an Objective Structured Clinical Examination (OSCE) Adapted for Social Work. *Research on Social Work Practice*. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049731512437557>
16. Wharton T., Burg M. A. A Mixed-Methods Evaluation of Social Work Learning Outcomes in Interprofessional Training with Medicine and Pharmacy Students. *Journal of Social Work Education*. 2017. Vol. 53 (Suppl 1). P. S87–S96. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1288592>
17. Pentini A. A., Lorenz W. The Corona crisis and the erosion of 'the social': Giving a decisive voice to the social professions. *European Journal of Social Work*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1783215>
18. Прожога І., Перкова О. Використання цифрових технологій для підвищення резильєнтності внутрішньо переміщених осіб. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 11(41). С. 2827–2834. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-2827-2834](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-2827-2834)
19. Мельник Н. І., Прожога І. В. Освітні функції супервізії у формуванні навчальної, розвивальної, рефлексивної та ціннісно-орієнтаційної складових професійної підготовки. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1(59). С. 1116–1128. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-1116-1128](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-1116-1128)
20. Stoliaryk O. Rethinking social work through the lens of trauma-informed practice. *Social Work and*

Education. 2025. Vol. 12, No. 3. P. 424–443. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11>

References:

1. International Association of Schools of Social Work, & International Federation of Social Workers. (2020). Global Standards for Social Work Education and Training. https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2020/11/IASSW-Global_Standards_Final.pdf
2. Ioakimidis, V., & Sookraj, D. (2021). Global standards for social work education and training. *International Social Work*, 64(2), 161–174. <https://doi.org/10.1177/0020872821989799>
3. Council on Social Work Education. (2022). 2022 Educational Policy and Accreditation Standards (EPAS). Retrieved from: <https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-Educational-Policy-and-Accreditation-Standards-%28EPAS%29.pdf>
4. National Association of Social Workers, Association of Social Work Boards, Council on Social Work Education, & Clinical Social Work Association. (2017). Standards for Technology in Social Work Practice. Retrieved from: <https://www.socialworkers.org/Practice/NASW-Practice-Standards-Guidelines/Standards-for-Technology-in-Social-Work-Practice>
5. Reamer, F. G. (2017). Evolving ethical standards in the digital age. *Australian Social Work*, 70(2), 148–159. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1251505>
6. Skliar, T. (2021). Ethical standards for digital technology use in social work practice. *Social Work and Education*, 8(1), 42–51. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.1.3>
7. Ravalier, J. M., Wegrzynek, P., Mitchell, A., et al. (2023). A rapid review of reflective supervision in social work. *The British Journal of Social Work*, 53(4), 1945–1962. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac223>
8. Davys, A. M., & Beddoe, L. (2009). The reflective learning model: Supervision of social work students. *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615470902748662>
9. Lynch, M., Lewis, L., et al. (2022). Defining a trauma-informed approach to social work field education: A path forward for the profession. *Advances in Social Work*, 22(2), 518. Retrieved from: <https://journals.indianapolis.iu.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/24941>
10. Cavener, J., et al. (2024). Enhancing 'best practice' in trauma-informed social work education. *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128>
11. Baker, E., & Jenney, A. (2023). Virtual simulations to train social workers for competency-based learning: A scoping review. *Journal of Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2039819>
12. Jenney, A. (2025). Exploring the effectiveness of virtual simulation-based learning in enhancing clinical skills in social work education. <https://doi.org/10.1080/28376811.2025.2524621>

13. Asakura, K., & Bogo, M. (2021). Editorial: The use of simulation in advancing clinical social work education and practice. *Clinical Social Work Journal*, 49(2), 111–116. <https://doi.org/10.1007/s10615-021-00810-2>
14. Asakura, K., Lee, B., Occhiuto, K., & Kourgiantakis, T. (2020). Observational learning in simulation-based social work education: Comparison of interviewers and observers. *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1831467>
15. Bogo, M., et al. (2012). Evaluating an objective structured clinical examination (OSCE) adapted for social work. *Research on Social Work Practice*. <https://doi.org/10.1177/1049731512437557>
16. Wharton, T., & Burg, M. A. (2017). A mixed-methods evaluation of social work learning outcomes in interprofessional training with medicine and pharmacy students. *Journal of Social Work Education*, 53(Suppl 1), 87–96. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1288592>
17. Pentini, A. A., & Lorenz, W. (2020). The Corona crisis and the erosion of ‘the social’: Giving a decisive voice to the social professions. *European Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1783215>
18. Prozhoha, I., & Perkova, O. (2025). Vykorystannia tsyfrovoykh tekhnolohii dlia pidvyshchennia rezylientnosti vnutrishno peremishchenykh osib [The use of digital technologies to enhance the resilience of internally displaced persons]. *Visnyk nauky ta osvity*, 11(41), 2827–2834. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-2827-2834](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-2827-2834) [in Ukrainian].
19. Melnyk, N. I., & Prozhoha, I. V. (2026). Osvitni funktsii supervizii u formuvanni navchalnoi, rozvyvalnoi, refleksyvnoi ta tsinnisno-orientatsiinoi skladovykh profesiinoi pidhotovky [Educational functions of supervision in the formation of educational, developmental, reflective and value-oriented components of professional training]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 1(59), 1116–1128. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-1116-112820](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-1116-112820) [in Ukrainian].
20. Stoliaryk, O. (2025). Rethinking social work through the lens of trauma-informed practice. *Social Work and Education*, 12(3), 424–443. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.11>

© I. В. Прожога

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-9>

О. С. Бартків, А. М. Сільчук

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1301-2169> – О. С. Бартків

<https://orcid.org/0009-0005-5526-1480> – А. М. Сільчук



bartciv.oksana@gmail.com

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. Проблема формування оцінювально-аналітичної компетентності у майбутніх педагогів обумовлюється вимогами Концепції Нової української школи до виявлення та оцінювання навчальних досягнень школярів. Особливо важливим є підготовка учителя до використання новітніх методів і форм оцінювання, які об'єктивно відображатимуть рівень знань здобувачів середньої освіти.

Мета статті полягає у виявленні шляхів ефективної підготовки майбутніх педагогів до оцінювання учнів. Визначена мета досягається шляхом розв'язання таких завдань: 1) уточнити сутність та складові оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх учителів; 2) виявити змістовий потенціал у освітнього компонента «Педагогіка» у формуванні в здобувачів спеціальності А4 Середня освіта оцінювально-аналітичної компетентності.

Для реалізації мети використано методи аналізу, синтезу, моделювання, узагальнення, аналізу досвіду діяльності.

Оцінювально-аналітичну компетентність майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) трактуємо як набуту його здатність на основі сформованих компетенцій здійснювати виявлення, вимірювання і облік навчальних досягнень учнів, використовуючи різноманітні види, методи і форми оцінювання, дотримуючись вимог до цього процесу та спонукати здобувачів середньої освіти до самооцінки та взаємооцінки сформованих компетенцій. До її структури відносимо здатність педагога оцінювати та аналізувати сформованість компетенцій учнів; формувати спроможність до самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання.

Відзначаємо значний змістовий потенціал освітнього компонента «Педагогіка» у формуванні в майбутніх учителів знань про види, методи, форми, вимоги до оцінювання; умінь реалізовувати технології усного письмового, тестового, гейміфікованого, проєктного і портфоліо-оцінювання та формувати навички самоконтролю, самооцінювання та взаємооцінювання в школярів, рефлексії щодо здобутих компетенцій. Співвіднесено програмні результати сформованості оцінювально-аналітичної компетентності на заняттях із педагогіки з вимогами Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: оцінювально-аналітична компетентність, майбутні учителі, педагогіка, методи оцінювання, проєктне оцінювання, тести, портфоліо-оцінювання.

О. S. Bartkiv, A. M. Silchuk

Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine

FORMATION OF EVALUATIVE AND ANALYTICAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

Abstract. The problem of forming evaluative and analytical competence in future teachers is обусловлена (driven by) the requirements of the Concept of the New Ukrainian School regarding the identification and assessment of students' learning achievements. Of particular importance is the preparation of teachers to use modern methods and forms of assessment that objectively reflect the level of knowledge of secondary education learners.

The purpose of the article is to identify effective ways of preparing future teachers for student assessment. This goal is achieved through solving the following tasks:

- 1) to clarify the essence and components of evaluative and analytical competence of future teachers;
- 2) to determine the content potential of the educational component "Pedagogy" in forming evaluative and analytical competence among students of specialty A4 Secondary Education.

To achieve the goal, the following methods were used: analysis, synthesis, modeling, generalization, and analysis of practical experience.

Evaluative and analytical competence of a future teacher of a general secondary education institution is interpreted as an acquired ability, based on formed competencies, to identify, measure, and record students' learning achievements using various types, methods, and forms of assessment of their knowledge, skills, and abilities, in compliance with the requirements of this process, and to encourage learners to self-assessment and peer assessment of their competencies. Its structure includes the teacher's ability to assess and analyze students' learning outcomes, as well as to develop students' capacity for self-assessment and peer assessment of learning results.

A significant content potential of the educational component "Pedagogy" in forming future teachers' knowledge about types, methods, forms, and requirements of assessment has been noted; as well as skills to implement technologies of oral, written, test-based, gamified, project-based, and portfolio assessment, and to develop students' skills of self-control, self-assessment, peer assessment, and reflection on acquired competencies. The program learning outcomes related to the formation of evaluative and analytical competence in pedagogy classes have been correlated with the requirements of the Professional Standard for Teachers of General Secondary Education Institutions.

Key words: evaluative and analytical competence, future teachers, pedagogy, assessment methods, project-based assessment, tests, portfolio assessment.

Постановка проблеми. В умовах реалізації Концепції Нової української школи особливі ваги набуває проблема підготовки майбутніх учителів до оцінювання навчальних досягнень учнів, із урахуванням вимог, які орієнтовані на дитину. Концепція акцентує увагу на нових підходах до визначення рівнів сформованості результатів навчання, тому що оцінки мають слугувати аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів [4]. Особливо актуальним є відбір педагогом новітніх методів і форм оцінювання, які об'єктивно відображатимуть рівень знань здобувачів середньої освіти.

Про важливість окресленої проблеми наголошується і в Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти, в якому серед системи компетентностей майбутнього педагога визначена і оцінювально-аналітична [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні питання підготовки майбутніх учителів до оцінювання учнів знаходить широке обговорення в наукових розвідках О. Андрійчук, В. Антонюка, В. Крижановської, О. Яструб і ін.

О. Андрійчук емпірично досліджує рівні сформованості оцінювально-аналітичної компетентності педагогів як результату їх готовності до оцінювання та визначає фактори, які впливають на її формування та вдосконалення. Авторка приходить до висновків, що «сформованість цієї компетентності у вчителів недостатній і потребує системного підходу» [1, с.151]. Уже В. Крижановська досліджує сутність і структуру оцінювально-аналітичної компетентності та особливості її

розвитку в учителів. Науковиця серед шляхів її формування визначає проблемно-орієнтоване і кейс-навчання, участь у дослідницькій діяльності, створення спільнот практиків, міждисциплінарну співпрацю та впровадження цифрових технологій [6, с. 266].

Питання формування готовності майбутніх вчителів до використання різних методів і інноваційних практик оцінювання вивчають В. Антонюк, О. Бартків, Є. Дурманенко, М. Кривонос, В. Степаненко, О. Стукало, В. Петрович, О. Яструб і ін.

М. Кривонос висвітлює сучасні тенденції оцінювання школярів, деталізуючи сутність понять «оцінювання», «оцінка», наголошуючи, що оцінювання не обмежується лише виставленням балів, а є багатограним процесом, спрямованим на підтримку навчання, розвиток учнів та вдосконалення педагогічної діяльності [5, с. 1]. Спираючись на Державний стандарт базової середньої освіти від 30.09.2020 р. автор аналізує, що «оцінюватися мають визначені цим документом ключові компетентності, якими оволодіють школярі» [5, с.4]. Як позитив визначаємо запропоновану вчєним таблицю співвідношення освітніх галузевих критеріїв визначення груп результатів навчання та поставлених вимог до оцінювання результатів досягнень учнів (планувати освітній процес, продумувати і обирати різні форми і методи оцінювання; ставити перед учнями об'єктивні, зрозумілі та досяжні цілі; перед оцінюванням ознайомлювати учнів з критеріями оцінювання, методами та інструментами; надавати учням зворотний зв'язок; не виділяти когось перед іншими;

хвалити; труднощі в навчанні обговорювати індивідуально; створювати умови для формування рефлексії; спільно визначати подальші кроки у навчанні [5, с.5-6].

О. Яструб та В. Антонюк досліджують інноваційні практики формування в майбутніх учителів початкової школи оцінювально-аналітичної компетентності та приходять до висновків, що інноваційними є практики використання під час контролю медіа засобів (робота з нормативними документами, періодичними виданнями на цифрових платформах і ін.), ділові і рольові ігри, захисти проєктів, квести, ігри і ін. [11, с.119].

О. Стукало досліджує один із методів оцінювання навчальних досягнень учнів – проєктну діяльність. Він аналізує різні аспекти її оцінки та приходить до висновків, що «проєкт надає можливість кожному учневі вибудовувати власну освітню траєкторію під час його виконання і подивитися на своє майбутнє як на множину можливостей, на які він може впливати та які може контролювати» [10, с. 50]. О. Бартків і Є. Дурманенко аналізують використання майбутніми педагогами методу тестування під час контролю знань учнів [2].

Отже, як засвідчує аналіз, науковці різносторонньо висвітлюють окреслену проблему, проте менше уваги ними приділено характеристиці сучасних методів виявлення навчальних досягнень школярів базової школи.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей підготовки майбутніх педагогів до оцінювання учнів. Визначена мета досягається шляхом розв'язання таких завдань: 1) уточнити сутність та складові оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх педагогів; 2) виявити змістовий потенціал освітнього компонента «Педагогіка» у формуванні в здобувачів спеціальності А4 Середня освіта оцінювально-аналітичної компетентності.

Для реалізації мети використано методи аналізу, синтезу, моделювання, узагальнення, аналізу досвіду діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) оцінювально-аналітична компетентність визначена як здатність педагога здійснювати цілісний аналіз освітнього процесу, оцінювати результати навчання учнів відповідно до визначених цілей і стандартів, використовувати різні методи діагностики й аналізу освітніх результатів для подальшого планування навчально-педагогічної діяльності [9]. О. Яструб та В. Антонюк оцінювально-аналітичною компетентністю називають сформовану здатність учителя початкової школи виявляти, аналізувати

і оцінювати навчальні досягнення учнів через використання різноманітних методів, прийомів, видів і форм оцінювання та спонування їх до самооцінки власних досягнень та взаємооцінки однолітків з подальшим її аналізом [11]. С. Покрова в оцінювально-аналітичній компетентності визначає оцінювальну компетентність, що поєднує: «знання (критеріїв оцінювання рівнів підготовки, оцінювання досягнень школярів на основі формування ключових компетентностей особистості тощо); вміння з оцінювання навчальних досягнень школярів, з рефлексії, з самооцінювання, з варіативності оцінювання, з автентичного оцінювання та ін.; володіння системою оцінювання навчальних досягнень школярів через багатоманіття педагогічного інструментарію, моніторингу, різних видів оцінювальних шкал» [8, с. 114]. Науковиця констатує, що сформована оцінювально-аналітична компетентність забезпечить педагогам можливість ефективно реалізовувати різні форми та методи контролю навчальних досягнень учнів [8, с. 115].

Ми під оцінювально-аналітичною компетентністю майбутнього вчителя ЗЗСО розуміємо його набуту здатність на основі сформованих компетенцій здійснювати виявлення, вимірювання і облік навчальних досягнень школярів, використовуючи різноманітні види, методи і форми оцінювання системи знань, умінь і навичок учнів, дотримуючись вимог до цього процесу та спонування здобувачів середньої освіти до самооцінки сформованих компетенцій.

На сьогодні у педагогічній літературі не визначено єдиного підходу до визначення структури оцінювально-аналітичної компетентності. Оскільки для реалізації трудової функції Г «Проведення освітнього процесу», визначеної у Професійному стандарті вчителя [9], у нього мають бути сформовані здатності, які і визначимо як складові цієї компетентності. Це:

1) здатність здійснювати оцінювання результатів навчання учнів – обирати методику та шкалу оцінювання, застосовувати різні форми, дотримуватись встановлених критеріїв та розробляти їх, фіксувати результати навчання;

2) здатність аналізувати результати навчання здобувачів освіти – формувати в учнів навички самомотивації, аналізу та рефлексії власної діяльності та її результатів;

3) здатність формувати спроможність у здобувачів освіти до самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання – формувати в учнів навички самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання [9].

У процесі викладання ОК «Педагогіка» у Волинському національному університеті імені

лесі Українки [2] поряд з іншими фаховими компетентностями у здобувачів вищої педагогічної освіти активно формуємо оцінювально-аналітичну компетентність.

Під час розгляду теми «Контроль і оцінювання навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти» формуємо знання про контроль та оцінку навчальних досягнень школярів; сутність, види, методи, форми та вимоги до контролю і оцінювання навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти [2]. Поряд з цим, у майбутніх учителів формуємо вміння реалізовувати технології тестового, гейміфікованого, проєктного, портфоліо-оцінювання та формувати навички самоконтролю, самооцінювання та взаємооцінювання в школярів, рефлексії щодо здобутих компетенцій. Постійно звертаємося до вимог Професійного стандарту і здійснюємо підготовку майбутніх педагогів до застосування різних видів та форм оцінювання (ГЗ.1.У1; ГЗ.1.У2), дотримання критеріїв оцінювання результатів навчання здобувачів освіти та розробки власних критеріїв, визначення й фіксування результатів навчання (ГЗ.1.У3; ГЗ.1.У4; ГЗ.1.У5 і ін.) [9]. Прагнемо формувати в студентів уміння розвивати в школярів здатності до самомотивації, аналізу, результативності, самооцінки та рефлексії власної навчальної діяльності (ГЗ.2.У1; ГЗ.3.У1) і ін. [2; 9].

У майбутніх педагогів формуємо уміння використовувати тестовий контроль знань і наголошуємо, що «якісний тест дозволяє об'єктивно виміряти й бально оцінити сформовані у здобувачів загальної середньої освіти здобуті програмні результати навчання з інтегрованих курсів» [3]. Поряд з цим, акцентуємо увагу на важливості врахування в ході тестового контролю основних ознак тесту як інструменту оцінювання [3] (табл. 1).

Здійснюючи підготовку педагогів до використання тестів акцентуємо увагу на врахуванні вимог до складання тестових завдань:

– чітка логіка побудова – кожне тестове завдання має мати одну правильну відповідь (якщо інше не передбачено форматом) та бути логічно завершеним;

– правильність розташування завдання та стислість змісту;

– адекватність інструкції формі та змісту, тобто для кожного типу завдань (множинний вибір, відповідність, відкрита форма) має бути своя чітка вказівка;

– валідність: тестові завдання мають передбачати виявлення рівня знань з теми і ін.

У ході вивчення цієї теми також працюємо над удосконаленням у студентів знань про один із аутентичних методів оцінювання, в якому передбачено зсув акценту на самооцінювання, – портфоліо. У Концепції НУШ Портфоліо визначено як «позитивний спосіб оцінювання дитини, оскільки демонструє її досягнення. Портфоліо фокусується на тому, що учень може робити і як швидко відбувається прогрес у розвитку його здібностей» [7]. Ми портфоліо визначаємо як впорядковану школярем персональну теку, що містить результати його навчально-дослідницької, навчальної та творчої діяльності, які демонструють індивідуальний прогрес. Під час підготовки студентів до реалізації цього методу оцінювання акцентуємо увагу на його видах (рис. 1).

Звертаємо увагу майбутніх учителів на тому, що одне й теж портфоліо може трансформуватися з робочого у виставкове наприкінці семестру; воно використовується для оцінки досягнень учня вчителем або експертом; дає можливість школярам розвинути здатність самостійно оцінювати свої досягнення, мотивує досягти кращих результатів у навчанні, підвищує самомотивацію, розвиває навички планування і постановки цілей, а також допомагає вчителям побачити приховані здібності школярів, що необхідно для подальшого їх розвитку.

Таблиця 1

Основні ознаки тестів

Ознаки тестів	Характеристики ознак тестів
Нормативна зорієнтованість	Виявлення тих програмових результатів, які визначені для учнів певним інтегрованим курсом.
Дискретність	Виявлення рівнів оволодіння окремими елементами змістом матеріалу або конкретним умінням.
Критеріальна зорієнтованість	Виявлення рівня індивідуальних досягнень школярами змісту та вимог до здобутих результатів навчання з інтегрованих курсів. Дозволяє визначати прогрес у знаннях.
Мономорфність	Визначає діагностику стану знань до і після вивчення навчального матеріалу, за ідентичними або аналогічними параметрами.
Об'єктивність	Забезпечує високий рівень достовірності контролю успішності, розвитку пізнавальних здібностей тощо.
Поліморфність	Дозволяє уникнути вгадування відповідей і перевірити знання на різних рівнях – від розпізнавання до відтворення.

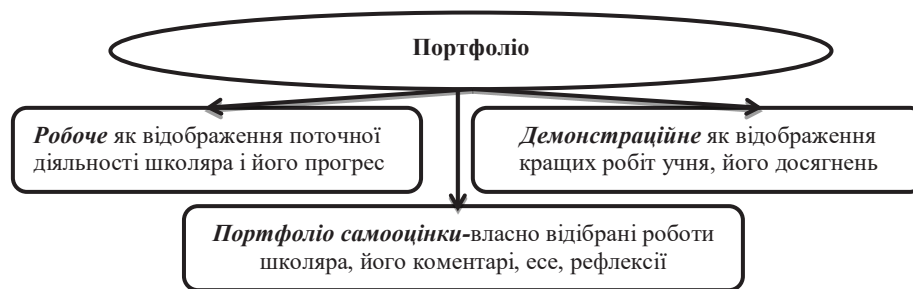


Рис. 1. Види портфоліо учня

Проектна діяльність як самостійна, вмотивована, пошукова діяльність учнів, орієнтована на створення навчального проекту, також є одним із ефективних методів оцінювання учнів. Школярі можуть виконувати індивідуальні або групові проекти. На заняттях з педагогіки наголошуємо здобувачам педагогічної освіти, що критерії ефективності проектної діяльності учнів – один із найважливіших, складних і найменш розроблених методів оцінювання і формуємо в них знання про такі критерії оцінки: актуальність (показники: сучасність тематики проекту, наявність суспільної потреби в проектованому результаті); проблемність (показники: наявність і характер проблеми в задумі); логічність (показники: обґрунтування послідовності дій, етапів проектування); технологічність (показники: вибір оптимального варіанта виконання та його технологічна розробленість); лаконічність (показники: простота виконання в найкоротші терміни); екологічність (показники: відсутність шкідливих для здоров'я компонентів, матеріалів, відходів у процесі виготовлення продукту); економічність (показники: оптимальні витрати на матеріали та виготовлення); безпека (показники: дотримання правил техніки безпеки); прогресивність (показники: врахування останніх досягнень у сфері, до якої належить проектований продукт); змістовність (показники: інформативність, смислова ємність проекту); розробленість (показники: глибина опрацювання теми); завершеність (показники: закінченість роботи, доведення до логічного закінчення); евристичність (показники: наявність творчого компонента в процесі проектування: варіативність початкових ідей, їх оригінальність; нестандартні виконавські рішення тощо); комунікативність (показники: високий рівень організованості групи, розподіл ролей, відносини відповідальної залежності тощо); самостійність (показники: ступінь самостійності учнів визначається за допомогою усних запитань до доповідача) [10, с. 50]

Не залишаємо поза увагою формування в майбутніх учителів знань про цифрові технології,

які допоможуть їм швидко провести оцінювання навчальних досягнень учнів, серед яких:

- Plickers (швидкі опитування за допомогою карток);
- Canva (інструмент для створення різноманітних візуальних матеріалів);
- Padlet/Linoit (віртуальна дошка для спільного створення контенту);
- Quizizz (створення ігрових вікторин);
- Filpgrid (створення коротких відео);
- Socrative (інтерактивні завдання для перевірки знань);
- Mentimeter (інтерактивні презентації та опитування, які дозволяють залучити учнів до обговорення) [5, с.11]. Який інструмент добирати вирішує вчитель.

Висновки. Отже, у процесі наукового пошуку оцінювально-аналітичну компетентність майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти визначаємо як його набуду здатність на основі сформованих компетенцій здійснювати виявлення, вимірювання і облік навчальних досягнень учнів, використовуючи різноманітні види, методи і форми оцінювання, дотримуючись вимог до цього процесу та спонукати здобувачів середньої освіти до самооцінки та взаємооцінки сформованих компетенцій. До її складових відносимо: здатність педагога оцінювати та аналізувати сформованість компетенцій учнів; формувати спроможність до самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання. Поряд з цим, під час вивчення освітнього компонента «Педагогіка» в здобувачів вищої педагогічної освіти виховуємо необхідність оволодіння цією компетентністю як особистісною цінністю, без якої успішна професійна діяльність неможлива [12].

Оскільки, уміння і навички передбачають здатності реалізовувати контроль і оцінювання на практиці, то на заняттях з педагогіки створюємо найбільш наближене до професійної діяльності середовище (квазіпрофесійне) і під час мікровикладання кожним студентом фрагменту уроку з оцінювання школярів формуємо у нього оцінювально-аналітичну компетентність.

Формування оцінювально-аналітичної компетентності не обмежується лише заняттями з педагогіки, кожна з методик фахових освітніх компонентів, враховуючи специфіку спеціальності, має здійснювати підготовку майбутніх педагогів до контролю знань учнів, а відтак подальшого наукового дослідження потребує визначення спеціальних форм і методів формування цієї компетентності у здобувачів спеціальностей А4 Середня освіта під час вивчення інших ОК професійного спрямування.

Список літератури:

1. Андрійчук О. Оцінювально-аналітична компетентність вчителя: шляхи формування та вдосконалення (за результатами опитування вчителів). Молодь і ринок. 2025. № 11. С. 146–152. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.344569>
2. Бартків О. С. Педагогіка: силабус ОК. Волинський національний університет імені Лесі Українки. 2025. URL: https://vnu-taskid841251.s3.eu-north-1.amazonaws.com/s3fs-public/inline-files/pedahohika-bartkiv-o.s_1.pdf
3. Бартків О., Дурманенко Є. Тестовий контроль на заняттях із педагогіки. Вісник Запорізького національного університету. 2021. № 1 (37). Ч. 1. С. 40–45. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-06>
4. Концепція Нової української школи. 2017. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf
5. Кривонос М. Сучасні тенденції оцінювання навчальних досягнень учнів. Академічні візії. 2025. Вип. 48. С. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17589106>
6. Крижановська В. Аналітична компетентність учителя: сутність, структура та шляхи розвитку. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2025. Вип. 2 (121). С. 255–268. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(121\).2025.19](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(121).2025.19)
7. Нова українська школа: роздавальний матеріал «Портфоліо». 2017. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/portfolio-r.pdf>
8. Покрова С. В. Оцінювально-аналітична компетентність у структурі професійної діяльності вчителя початкових класів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2022. № 90. С. 114–118. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39284/Pokrova.pdf>
9. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2020. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf
10. Стукало О. Засоби проєктування в освіті: критерії ефективності. Новітня наука та сучасна освіта. 2024. № 2. С. 40–51. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2\(93\).05](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).05)
11. Яструб О. О., Антонюк В. 3. Інноваційні практики формування в майбутніх учителів початкової школи оцінювально-аналітичної компетентності.

Acta Paedagogica Volyniensis. 2024. Вип. 4. С. 114–119. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.4.19>

12. Antoniuk V. Z., Alendar N. I., Bartkiv O. S., Honcharuk O. V., Durmanenko O. L. Axiological approach in professional pedagogical education. Revista Geintec: Gestao Inovacao e Tecnologia. 2022. Vol. 11. P. 2481–2492

References:

1. Andriichuk, O. (2025). Otsiniuvanno-analitychna kompetentnist vchytelia: shliakhy formuvannya ta vdoskonalennia (za rezultatsamy opytuvannya vchyteliv) [Evaluative and analytical competence of the teacher: ways of formation and improvement (based on the results of a teacher survey)]. *Molod i rynek*, (11), 146–152. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.344569>. [in Ukrainian].
2. Bartkiv, O. S. (2025). Pedahohika: sylabus OK [Pedagogy: Course syllabus]. Volynskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky [Volyn National University named after Lesya Ukrainka]. Retrieved from: https://vnu-taskid841251.s3.eu-north-1.amazonaws.com/s3fs-public/inline-files/pedahohika-bartkiv-o.s_1.pdf [in Ukrainian].
3. Bartkiv, O., & Durmanenko, Ye. (2021). Testovyi kontrol na zaniattiakh iz pedahohiky [Test control in pedagogy classes]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, 1(37), part I, 40–45. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-06>
4. Kryvonos, M. (2025). Suchasni tendentsii otsiniuvannya navchalnykh dosiahnen uchniv [Modern trends in assessing students' academic achievements]. *Akademichni vizii*, (48), 1–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17589106> [in Ukrainian].
5. Kryzhanovska, V. (2025). Analitychna kompetentnist uchytelia: sutnist, struktura ta shliakhy rozvytku [Analytical competence of a teacher: essence, structure and ways of development]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, 2(121), 255–268. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(121\).2025.19](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(121).2025.19) [in Ukrainian].
6. Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine. (2020). *Profesiynyi standart "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity"* [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"]. Retrieved from: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].
7. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly. (2016). [The concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf [in Ukrainian].
8. Nova ukrainska shkola. (2017). *Rozdavalnyi material "Portfolio"* [Handout material "Portfolio"]. Retrieved from: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/portfolio-r.pdf> [in Ukrainian].
9. Pokrova, S. V. (2022). Otsiniuvanno-analitychna kompetentnist u strukturi profesiinoi diialnosti vchytelia pochatkovykh klasiv [Evaluative and analytical competence in the structure of professional activity of a primary school teacher]. *Naukovyi cha-*

sopys NPU imeni M. P. Drahomanova, (90), 114–118. Retrieved from: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39284/Pokrova.pdf> [in Ukrainian].

10. Stukalo, O. (2024). Zasoby proiektuvannia v osviti: kryterii efektyvnosti [Design tools in education: efficiency criteria]. *Novitnia nauka ta suchasna osvita*, (2), 40–51. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2\(93\).05](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).05) [in Ukrainian].

11. Yastrub, O. O., & Antoniuk, V. Z. (2024). Innovatsiini praktyky formuvannia v maibutnikh uchyteliv

pochatkovoi shkoly otsiniuvalno-analitychnoi kompetentnosti [Innovative practices of forming evaluative and analytical competence in future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, (4), 114–119. <https://doi.org/10.32782/apv/2024.4.19> [in Ukrainian].

12. Antoniuk, V. Z., Alendar, N. I., Bartkiv, O. S., Honcharuk, O. V., & Durmanenko, O. L. (2022). Axiological approach in professional pedagogical education. *Revista geintec-gestao inovacao e tecnologia*, 11, 2481–2492.

© О. С. Бартків, А. М. Сільчук

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-10>

Н. А. Борисенко

*Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка,
м. Глухів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5103-226X> – Н. А. Борисенко



nbori7enko@gmail.com

СУЧАСНЕ ДЕКОРАТИВНЕ МИСТЕЦТВО ТА ЕТНОДИЗАЙН У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті розглянуто роль сучасного декоративного мистецтва та етнодизайну у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення змісту технологічної освіти відповідно до сучасних культурних, художніх і технологічних тенденцій, а також потребою інтеграції національних мистецьких традицій в освітній процес. Проаналізовано наукові підходи до вивчення декоративно-ужиткового мистецтва, його ролі в професійній підготовці педагогів та інтеграції національного компонента в освітній процес. Окреслено особливості наступності у вивченні декоративного мистецтва на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти. На магістерському рівні навчання відбувається поглиблення та розширення компетентностей майбутніх педагогів через вивчення сучасного декоративного мистецтва, принципів етнодизайну, новітніх матеріалів і технологій проєктування, а також можливостей інтеграції традиційних художніх мотивів у сучасне предметне середовище. Окрему увагу приділено аналізу сучасних тенденцій розвитку декоративного мистецтва, синтезу різних художніх технік, поєднанню традиційних ремісничих практик із новими матеріалами та цифровими технологіями. Розкрито педагогічний потенціал використання таких підходів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій, у формуванні здатності студентів до творчого проєктування, художньої інтерпретації традицій та організації проєктно-технологічної діяльності учнів. Показано, що поєднання ручних технік із сучасними засобами цифрового моделювання та дизайну сприяє модернізації освітнього процесу, підвищенню його ефективності та актуалізації декоративно-ужиткового мистецтва для сучасної молоді. Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні значення сучасного декоративного мистецтва та етнодизайну як важливого компонента професійної підготовки майбутніх учителів технологій, а також у визначенні педагогічних можливостей синтезу традиційних художніх технік із сучасними матеріалами та цифровими технологіями у процесі формування професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Ключові слова: сучасне декоративне мистецтво, декоративно-ужиткове мистецтво, етнодизайн, підготовка вчителів технологій, педагогічний потенціал, цифрові технології, уроки технологій, проєктно-технологічна діяльність.

N. A. Borysenko

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine

MODERN DECORATIVE ARTS AND ETHNODESIGN IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS

Abstract. The article examines the role of modern decorative arts and ethnodesign in the professional training of future technology teachers. The relevance of the study is driven by the need to update the content of technology education in line with contemporary cultural, artistic, and technological trends, as well as the necessity of integrating national artistic traditions into the educational process. The author analyzes scientific approaches to the study of applied arts, their role in teacher training, and the integration of the national component into education.

The study outlines the specifics of continuity in the study of decorative arts at the bachelor's and master's levels of higher education. At the master's level, the competencies of future educators are deepened

and expanded through the study of modern decorative arts, principles of ethnodesign, innovative materials, and design technologies, as well as the possibilities of integrating traditional artistic motifs into the modern object environment. Particular attention is paid to the analysis of current trends in the development of decorative arts, the synthesis of various artistic techniques, and the combination of traditional craft practices with new materials and digital technologies.

The article reveals the pedagogical potential of using such approaches in the professional training of future technology teachers, specifically in developing students' capacity for creative design, artistic interpretation of traditions, and the organization of pupils' project-based technological activities. It is demonstrated that combining manual techniques with modern digital modeling and design tools contributes to the modernization of the educational process, increasing its efficiency and making applied arts relevant for today's youth.

The scientific novelty of the research lies in substantiating the significance of modern decorative arts and ethnodesign as a vital component of professional training for future technology teachers, as well as in identifying the pedagogical opportunities for synthesizing traditional artistic techniques with modern materials and digital technologies in the process of forming professional competencies.

Key words: ethnodesign, technology teacher training, pedagogical potential, digital technologies, technology classes, project-based technological activity.

Постановка проблеми. Сучасне декоративне мистецтво є важливою складовою художньої культури народу та відіграє особливу роль у формуванні естетичних цінностей суспільства. Воно поєднує художню образність, функціональність і технологічні можливості часу, виступаючи специфічною формою творчої діяльності людини. Декоративне мистецтво безпосередньо пов'язане з предметно-просторовим середовищем, щоденним побутом і практичними потребами людини, а також є вагомою частиною фахової підготовки майбутніх учителів технологій [6].

Наступність у вивченні сучасного декоративного мистецтва та етнодизайну між бакалаврським і магістерським рівнями вищої освіти ґрунтується на знаннях і практичних уміннях, сформованих у здобувачів освіти під час опанування дисциплін декоративно-ужиткового мистецтва в бакалавраті. На бакалавраті майбутні вчителі технологій ознайомлюються з основними видами народного мистецтва, традиційними техніками виготовлення виробів, особливостями орнаментики, композиції та колористики. Такі знання формують у них розуміння художньо-естетичних засад народної творчості, що є важливою основою для подальшого творчого переосмислення традицій у сучасному дизайні.

На магістерському рівні навчання зміст підготовки розширюється і спрямовується на глибше опрацювання традиційного мистецтва в контексті сучасних художніх і технологічних процесів. Здобувачі освіти вивчають можливості інтеграції елементів народної культури в сучасне предметне середовище, опановують принципи етнодизайну, сучасні матеріали, цифрові технології проєктування та нові підходи до створення декоративних виробів. Це сприяє

формуванню здатності творчо трансформувати традиційні мотиви та техніки відповідно до вимог сучасного дизайну.

Такий підхід забезпечує наступність у засвоєнні традиційних технік декоративно-ужиткового мистецтва та їхнього творчого переосмислення в сучасному художньому середовищі, сприяє формуванню в майбутніх учителів технологій цілісного уявлення про розвиток декоративного мистецтва, поєднання національних традицій із сучасними дизайнерськими практиками та використання цих знань у професійній педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях таких науковців, як: Є. Антонович, Б. Бутник-Сіверський, Г. Виноградова, Я. Запаско, Р. Захарчук-Чугай, Т. Кара-Васильєва, А. Кісь, О. Косміна, О. Найдено, В. Наулко, Л. Оршанський, М. Селівачов, М. Станкевич, Г. Стельмащук, О. Шпак та інших висвітлено питання становлення й розвитку українського декоративно-ужиткового мистецтва, особливості народних художніх ремесел, традиційної орнаментики, символіки та регіональних мистецьких традицій.

Проблема інтеграції національного компонента в зміст освіти та підвищення ефективності освітнього процесу знайшла відображення в дисертаційних дослідженнях Г. Кловак, Ю. Коломійця, О. Красовської, Т. Мацейків, Г. Майбороди, О. Малецької, В. Мусієнка, І. Охріменка, С. Павх, Л. Паламарчук, В. Чорнобая та інших.

Питання навчання й виховання засобами декоративного мистецтва в сучасному культурно-освітньому просторі висвітлено у працях багатьох науковців. Зокрема, О. Гулей досліджує теоретичні та методичні засади використання декоративно-ужиткового мистецтва

в професійній підготовці майбутніх учителів технологій, а також можливості етнодизайну як засобу розвитку творчих здібностей здобувачів освіти. У наукових працях С. Сvida розкрито педагогічні можливості декоративного мистецтва у формуванні естетичних цінностей, розвитку художнього мислення та творчого потенціалу здобувачів освіти. С. Романцов досліджує інтеграцію мистецьких традицій у сучасну систему освіти та їхнє значення для розвитку культурної компетентності молоді.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування важливості вивчення сучасного декоративного мистецтва та етнодизайну у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій, а також висвітлення можливостей поєднання традиційних художніх практик із сучасними технологіями, матеріалами й дизайнерськими підходами у процесі формування професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Декоративно-ужиткове мистецтво – це вид мистецької діяльності, спрямований на створення предметів, що поєднують у собі як естетичну, так і практичну функції. Такі вироби водночас слугують для прикрашання людини, її житла та повсякденного середовища і виконують утилітарне призначення. Важливою вимогою до таких виробів є гармонійне поєднання форми та функції, відсутність суперечності між їх декоративним і практичним призначенням. Водночас предмети декоративно-ужиткового мистецтва відображають національні традиції, що проявляється у формі, матеріалах, техніках обробки, а також у художніх сюжетах і орнаментальних мотивах оздоблення [5]. У сучасних умовах декоративне мистецтво активно взаємодіє з дизайном, архітектурою, модою та новітніми технологіями. Воно виходить за межі традиційних ремісничих форм, набуваючи рис концептуальності, експериментальності та міждисциплінарності [1]. Саме тому вивчення сучасного декоративного мистецтва є необхідним для майбутніх учителів технологій, які повинні орієнтуватися в актуальних художніх тенденціях та впроваджувати їх в освітній процес.

Особливість професійної діяльності вчителя технологій полягає в поєднанні кількох важливих ролей: він виступає одночасно як митець, технолог і педагог. Тому система його професійної підготовки повинна інтегрувати мистецький, технологічний і педагогічний компоненти.

Мистецький компонент передбачає формування художньо-естетичної культури майбут-

ніх учителів, засвоєння ними основ композиції, кольорознавства, стилістики та розвиток здатності до творчої діяльності. Технологічний компонент спрямований на опанування різноманітних технік і технологій виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва, а також формування практичних умінь роботи з різними матеріалами та інструментами. Педагогічний компонент полягає у формуванні здатності передавати набуті знання та практичні вміння здобувачам освіти, організовувати їхню навчально-творчу діяльність і сприяти розвитку їхнього творчого потенціалу.

Вивчення майбутніми педагогами сучасного декоративного мистецтва сприяє опануванню принципів формоутворення, композиції, кольорознавства, синтезу матеріалів і технік, що є необхідними для організації проєктно-технологічної діяльності учнів у 10–11 класах. У програмі з технологій для 10–11 класів [9] значна увага приділяється розробленню та реалізації навчальних і творчих проєктів, зокрема, з елементами дизайну інтер'єру, предметного дизайну, декорування та художнього оздоблення виробів. Підготовка вчителя технологій до такої діяльності без ґрунтовних знань у галузі декоративного мистецтва й етнодизайну ускладнює якісне теоретичне й методичне забезпечення навчальних проєктів.

Особливого значення в освіті набуває етнодизайн як засіб інтеграції національно-культурних традицій у зміст технологічної освіти [3]. Навчальна програма з технологій орієнтує вчителя на виховання в учнів поваги до культурної спадщини, формування національної ідентичності та естетичного смаку. Вивчення сучасного декоративного мистецтва та етнодизайну дає майбутньому вчителю технологій знання про традиційні художні промисли, орнаментальні системи, символіку та регіональні особливості декоративного мистецтва, а також навчає адаптувати ці елементи до сучасних дизайнерських рішень у процесі проєктно-технологічної діяльності.

Учитель технологій, підготовлений у галузі сучасного декоративного мистецтва й етнодизайну, здатний ефективно поєднувати традиційні й інноваційні технології, організовувати міжпредметні зв'язки, а також мотивувати учнів до творчої самореалізації.

Важливою складовою фахової підготовки майбутніх фахівців технологічної галузі є ознайомлення з сучасними тенденціями розвитку декоративного мистецтва [8]. Розуміння студентами новітніх художніх підходів, матеріалів

і технологій дозволяє майбутньому педагогу ефективно використовувати їх в освітньому процесі та формувати в учнів сучасне уявлення про можливості творчої діяльності.

Однією з провідних тенденцій сучасного декоративного мистецтва є синтез різних декоративних технік. Сучасні художники й дизайнери активно поєднують різноманітні матеріали та способи обробки, створюючи унікальні мистецькі об'єкти. Наприклад, комбінуються текстиль і метал, дерево й скло, кераміка й цифрові технології. Такий міждисциплінарний підхід дозволяє не лише розширити палітру художніх виражальних засобів, а й адаптувати мистецькі твори до сучасних естетичних та функціональних потреб суспільства.

Разом з тим, синтез декоративних технік є важливим методичним інструментом у фаховій підготовці вчителів технологій. Через практику комбінування матеріалів і способів обробки майбутні педагоги здобувають навички проєктування, критичного мислення та художньої інтерпретації. Саме завдяки експериментальній роботі з різними декоративними прийомами формується здатність до інноваційної діяльності, розвитку творчого самовираження та адаптації мистецтва до сучасних освітніх і соціокультурних контекстів [2].

Сучасні митці та дизайнерки (Nahirna22, Nina Murashkina, Gunia Project, Victoria Yakusha та інші) експериментують із текстилем, керамікою, склом, деревом і цифровими технологіями, створюючи об'єкти, що водночас видаються знайомими й абсолютно новими.

Така практика синтезу технік не лише розширює творчі можливості митців, а й сприяє відновленню та трансформації культурних традицій у нових формах. Наприклад, на міжнародних виставках сучасного декоративного мистецтва українські художники представляють поєднання традиційної вишивки, дерев'яної обробки, скляних елементів і сучасної абстракції, що створює нову естетичну мову, водночас укорінену в культурній спадщині.

У процесі фахової підготовки майбутні вчителі технологій повинні опановувати не лише традиційні техніки виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва, а й сучасні технологічні засоби, які дають змогу удосконалити та модернізувати процес створення виробів. Це сприяє підвищенню доступності творчої діяльності для здобувачів освіти та робить освітній процес більш ефективним і сучасним.

Важливу роль відіграє поєднання ручних технік із використанням сучасного обладнання,

цифрових технологій проєктування та моделювання виробів [4]. Зокрема, у XXI столітті окремі етапи проєктно-технологічної діяльності, наприклад, створення ескізів виробів, набувають особливостей, які відображають сучасні тенденції в дизайні, технологіях і культурі. Відбувається поєднання ручних і цифрових технік: ескізи створюють не лише за допомогою олівця, також використовують цифрові редактори (Adobe Illustrator, Sketchbook, Canva, Procreate, AutoDraw тощо) або гібридний підхід, за якого ескіз, виконаний уручну, оцифровують, редагують і допрацьовують у програмі. Крім того, застосування новітніх матеріалів, що можуть імітувати традиційні, часто є більш доступним, зручним у використанні та практичним в освітньому процесі.

Інтеграція традиційних мистецьких практик із сучасними технологічними можливостями сприяє актуалізації декоративно-ужиткового мистецтва для сучасних здобувачів освіти, робить його ближчим, зрозумілішим і привабливішим для молоді [7].

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел і сучасних тенденцій розвитку декоративного мистецтва свідчить, що воно є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів технологій, оскільки сприяє формуванню художньо-естетичного мислення, творчого потенціалу та здатності до проєктно-технологічної діяльності. Важливою тенденцією сучасного декоративного мистецтва є синтез різних матеріалів, технік і технологій, що сприяє розширенню художніх можливостей та створенню нових форм мистецької виразності. Такий підхід має значний педагогічний потенціал, оскільки сприяє розвитку експериментального мислення майбутніх педагогів, формуванню навичок творчого проєктування та здатності до інноваційної діяльності в майбутніх учителів технологій.

Інтеграція традицій декоративно-ужиткового мистецтва з інноваційними художніми та технологічними підходами сприяє формуванню професійно компетентного вчителя технологій, здатного ефективно організовувати проєктно-технологічну діяльність учнів, розвивати їхні творчі здібності та формувати повагу до національної культурної спадщини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методичних моделей інтеграції сучасного декоративного мистецтва та етнодизайну в освітній процес закладів вищої освіти, а також у створенні практикоорієнтованих методик використання сучасних художніх

і цифрових технологій у підготовці майбутніх учителів технологій.

Список літератури:

1. Бойчук В., Бойчук О., Дідух Л. Міждисциплінарність у підготовці майбутнього учителя технологій як чинники професійного розвитку творчої особистості. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2018. № 50. С. 51–60. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4711> <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2018-50-51-60>
2. Борисенко Н. А. Застосування комбінаторних прийомів на уроках технологій у процесі дизайну предметів інтер'єру. *Суспільство та національні інтереси: журнал*. 2026. № 2 (22). С. 182–195. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2\(22\)-182-195](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2(22)-182-195)
3. Етнодизайн: Курс лекцій для магістратури з програми «Дизайн»; розроб. Царенко С.О. Київ : Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2024. 167 с.
4. Кізім С. С., Зузяк Т. П., Соловей В. В., Марущак О. В. Графічна діяльність у професійній підготовці здобувачів вищої освіти з декоративного мистецтва засобами цифрових технологій. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*. 2024. № 4. С. 52–59. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2024\(4\)-07](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2024(4)-07)
5. Кісь А. В. Роль декоративно-ужиткового мистецтва у формуванні особистості. *Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті академіка Д. О. Тхоржевського «Трудове навчання та технології: сучасні реалії та перспективи розвитку» (27 травня 2022 р.)* / за заг. ред. Д. Е. Кільдерова. Київ, 2022. С. 80–83.
6. Кондратюк С.Ю. Декоративно-прикладне мистецтво на уроках технологій. Посібник учителя технологій. Черкаси: ЧОПОПП ЧОР, 2024. 64 с.
7. Марущак О. В., Латуша Р. М., Нестеренко Я. С. Основні напрями реалізації інтеграції у формуванні в майбутніх учителів технологій компетентностей з декоративно-ужиткового мистецтва. *Проектування змісту і технологій художньо-графічної підготовки та художньо-творчої діяльності здобувачів вищої освіти (студентів) і молодих учених: Збірник наукових праць* / С. Д. Цвілик (голова) [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2025. Вип. 4. С. 17.
8. Міщенко О. В., Дорогань І. В., Мельник Н. В. Сучасні тенденції декоративно-ужиткового мистецтва в Україні. *Український мистецтвознавчий дискурс*. 2023. № 4. С. 64–69. URL: <https://doi.org/10.32782/uad.2023.4.8>
9. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Технології 10-11 класи (рівень стандарту). URL: <http://www.mon.gov.ua>

References:

1. Boichuk, V., Boichuk, O., & Didukh, L. (2018). Mizhdysyplinarnist y pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv tekhnolohii yak chynnyk profesiinoho rozvytku tvorchoi osobystosti [Interdisciplinarity in the training of future technology teachers as a factor in the professional development of a creative personality]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 50, 51–60. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2018-50-51-60> [in Ukrainian].
2. Borysenko, N. A. (2026). Zastosuvannia kombinatornykh pryimov na urokakh tekhnolohii u protsesi proektuvannia predmetnoho seredovyscha [Application of combinatorial techniques in technology lessons in the process of interior design]. *Society and National Interests*, 2 (22), 182–195 [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2\(22\)-182-195](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2(22)-182-195) [in Ukrainian].
3. Tsarenko, S. O. (2024). *Etnodyzayn: Kurs lektsii dlia mahisterskoi prohramy z dyzaynu* [Ethnodelign: A course of lectures for the master's program in design]. National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts [in Ukrainian].
4. Kizim, S. S., Zuziak, T. P., Solovei, V. V., & Marushchak, O. V. (2024). Hrafichna dialnist y profesiinii pidhotovtsi zdobuvachiv vyshchoi osvity z dekoratyvnoho mystetstva zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [Graphic activity in the professional training of higher education students in decorative arts by means of digital technologies]. *Art in the Culture of Modernity: Theory and Practice of Teaching*, 4, 52–59. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2024\(4\)-07](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2024(4)-07) [in Ukrainian].
5. Kis, A. V. (2022). Rol dekoratyvno-prykladnoho mystetstva y formuvanni osobystosti [The role of decorative and applied arts in personality formation]. In D. E. Kilderov (Ed.), *Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference in memory of Academician D. O. Tkhorzhevskyyi "Labor Education and Technologies: Modern Realities and Development Prospects"*, 80–83. Kyiv [in Ukrainian].
6. Kondratiuk, S. Yu. (2024). *Dekoratyvno-prykladne mystetstvo na urokakh tekhnolohii: Posibnyk dlia vchyteliv tekhnolohii* [Decorative and applied arts in technology lessons: A guide for technology teachers]. Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers [in Ukrainian].
7. Marushchak, O. V., Latusha, R. M., & Nesterenko, Ya. S. (2025). Osnovni napriamy intehratsii pry formuvanni kompetentnostei z dekoratyvno-prykladnoho mystetstva y maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Main directions of integration in the formation of decorative and applied arts competencies in future technology teachers]. In S. D. Tsvilyk (Ed.), *Designing the content and technologies of artistic-graphic training and artistic-creative activity of higher education students and young scientists* (Issue 4). Mercury-Podillia [in Ukrainian].

8. Mishchenko, O. V., Dorohan, I. V., & Melnyk, N. V. (2023). Suchasni tendentsii dekoratyvno-prykladnoho mystetstva Ukrainy [Modern trends of decorative and applied arts in Ukraine]. *Ukrainian Art Studies Discourse*, 4, 64–69. <https://doi.org/10.32782/uad.2023.4.8> [in Ukrainian].

9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n.d.). *Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Tekhnolohii 10–11 klasy (riven standartu)* [Educational programs for general secondary education institutions. Technologies grades 10–11 (standard level)]. Retrieved from: <http://www.mon.gov.ua> [in Ukrainian].

© Н. А. Борисенко

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 29.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-11>

Р. В. Дудик

*Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7737-6688> – Р. В. Дудик



romanadudyk@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У ХОРОВОМУ НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті розкрито педагогічні умови реалізації міждисциплінарного підходу у процесі хорового навчання учнів закладів загальної середньої освіти, що передбачає інтеграцію хорового співу, образотворчого мистецтва та пластичного руху. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення змісту мистецької освіти в сучасній школі та пошуком ефективних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток художньо-естетичної компетентності школярів.

Обґрунтовано, що міждисциплінарна інтеграція мистецтв у хоровій діяльності сприяє формуванню цілісного художнього сприйняття, розвитку емоційної чутливості, образного мислення та творчої активності учнів. Визначено, що поєднання музичного, візуального та пластичного компонентів забезпечує глибше осмислення художнього змісту хорових творів і підвищує рівень їх емоційно-виразного виконання.

Окреслено педагогічні умови ефективної реалізації міждисциплінарного підходу: створення інтегрованого мистецького середовища на уроці музичного мистецтва, використання елементів візуалізації музичних образів, залучення учнів до пластичного інтонування та емоційно-рухової інтерпретації музики, а також застосування творчих методів навчання. Наголошено на ролі вчителя як організатора художньо-творчої взаємодії, який забезпечує координацію різних видів мистецтв у навчальному процесі.

Доведено, що реалізація міждисциплінарного підходу у хоровому навчанні школярів сприяє підвищенню мотивації до навчальної діяльності, розвитку естетичної культури, комунікативних та творчих здібностей учнів, а також забезпечує умови для їхнього гармонійного особистісного розвитку. Здійснено узагальнення методичних підходів та окреслено перспективи подальших досліджень у цій галузі.

Ключові слова: хорове навчання, художня виразність, естетичне виховання, інтеграція мистецтв, музична освіта, творча діяльність, педагогічні умови.

R. V. Dudyk

Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN CHORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article reveals the pedagogical conditions for implementing an interdisciplinary approach in the process of choral education of students of secondary education institutions, which involves the integration of choral singing, fine arts and plastic movement. The relevance of the study is due to the need to update the content of art education in modern schools and the search for effective pedagogical technologies aimed at developing the artistic and aesthetic competence of schoolchildren.

It is substantiated that the interdisciplinary integration of arts in choral activity contributes to the formation of a holistic artistic perception, the development of emotional sensitivity, imaginative thinking and creative activity of students. It is determined that the combination of musical, visual and plastic components provides a deeper understanding of the artistic content of choral works and increases the level of their emotional and expressive performance.

The pedagogical conditions for the effective implementation of an interdisciplinary approach are outlined: the creation of an integrated artistic environment in a music lesson, the use of elements of visualization

of musical images, the involvement of students in plastic intonation and emotional-motor interpretation of music, as well as the use of creative teaching methods. The role of the teacher as an organizer of artistic and creative interaction, which ensures the coordination of various types of arts in the educational process, is emphasized.

It is proven that the implementation of an interdisciplinary approach in choral education of schoolchildren contributes to increasing motivation for educational activities, the development of aesthetic culture, communicative and creative abilities of students, and also provides conditions for their harmonious personal development. A generalization of methodological approaches is carried out and the prospects for further research in this area are outlined.

Key words: choral education, artistic expressiveness, aesthetic education, integration of arts, musical education, creative activity, pedagogical conditions.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Сучасний розвиток хорового мистецтва характеризується активним пошуком нових форм художньої виразності, що зумовлює інтеграцію різних видів мистецтв у виконавську практику. Традиційне академічне хорове виконання поступово трансформується, набуваючи рис синтетичного мистецтва, у якому поєднуються музика, театральна дія та пластичний рух. Такий підхід не лише розширює можливості інтерпретації музичних творів, а й сприяє глибшому емоційному впливу на слухача.

Особливої актуальності набуває проблема синтезу мистецтв у контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та керівників хорових колективів. Володіння навичками сценічної виразності, акторської гри та пластики стає невід'ємною складовою сучасного хорового виконавства.

Сучасне хорове мистецтво дедалі частіше виходить за межі традиційного академічного виконання, інтегруючи елементи театру та пластичного руху. Такий синтез мистецтв сприяє глибшому розкриттю художнього образу, підсилює емоційний вплив на слухача та відповідає запитам сучасної аудиторії, особливо молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Проблема педагогічного потенціалу синтезу мистецтв у процесі хорового виконавства привертає дедалі більшу увагу сучасних науковців у галузі музикознавства та музично-педагогічної науки. Дослідження останніх років засвідчують тенденцію до розгляду хорового мистецтва як полімистецького явища, що інтегрує різні художні компоненти.

Так, у сучасних наукових працях хорове виконавство розглядається як складова професійного музичного мистецтва, що розвивається у взаємодії з іншими видами мистецтва та загальнокультурними процесами [2, 45–46; 3, 57–61; 6, 50–56]. У цьому контексті підкреслюється еволюція жанрово-стильових характеристик хорового мистецтва та розширення його виражальних можливостей.

Значну увагу дослідники приділяють сучасним формам хорового виконавства. Зокрема, визначено, що поряд із традиційними академічними формами активно розвиваються синтетичні жанри, такі як театралізовані дійства, перформанси та мультимедійні проєкти [4, 50–58]. Це свідчить про посилення тенденції до інтеграції музики з театром, пластикою та візуальними мистецтвами.

Проблема театралізації хорового виконавства також знайшла відображення у наукових дослідженнях, де розглядаються її сутність, функції та педагогічні можливості. Зокрема, акцентується увага на ролі акторської майстерності, сценічного руху та образності у процесі виконання хорових творів [5, 107–113]. Театралізація визначається як важливий чинник підвищення емоційної виразності та комунікативної ефективності виконання.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням синтетичної природи хорового мистецтва у культурологічному контексті. Зокрема, доведено, що синтетичні тенденції притаманні хоровому виконавству історично та проявляються у поєднанні різних систем музичного мислення і художніх форм [1, 166–171].

У сучасних працях також аналізуються художньо-інтерпретаційні аспекти хорового виконавства, зокрема реалізація цілісної драматургічної концепції у мистецьких проєктах, що передбачає взаємодію музичних, психологічних та сценічних чинників [7, 52–69]. Це підкреслює необхідність комплексного підходу до створення сценічного образу.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри наявність значної кількості досліджень, проблема синтезу мистецтв у хоровому виконавстві як цілісного засобу формування художньої виразності ще не отримала достатньо системного висвітлення. Недостатньо розкритими залишаються питання методики інтеграції театральних і пластичних елементів у практику роботи хору, а також їхнього використання у професійній підготовці майбутніх фахівців. Отже, існує потреба у подальшому комплексному дослідженні синтезу

мистецтв у хоровому виконавстві, що зумовлює актуальність обраної теми та визначає напрям подальших наукових пошуків.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Попри значну кількість наукових праць, присвячених розвитку хорового мистецтва, театралізації виконавського процесу та міждисциплінарним зв'язкам у мистецтві, проблема синтезу мистецтв у хоровому виконавстві залишається недостатньо дослідженою у комплексному аспекті. Зокрема, у більшості досліджень увага зосереджується або на вокально-технічних особливостях хорового виконання, або на окремих елементах театралізації, без їх системного поєднання у єдину художньо-виразальну концепцію.

Недостатньо розкритими залишаються питання цілісної інтеграції музики, театру та пластики як взаємопов'язаних компонентів, що формують художню виразність хорового твору. Потребують подальшого осмислення механізми їх взаємодії, а також умови ефективного використання синтетичних засобів у виконавській практиці хорових колективів.

Окремої уваги заслуговує проблема методичного забезпечення впровадження синтезу мистецтв у процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та керівників хорових колективів. У сучасній музично-педагогічній освіті відсутня достатньо розроблена система формування навичок сценічної виразності, акторської майстерності та пластичного руху у поєднанні з вокально-хоровою підготовкою.

Крім того, недостатньо дослідженим є вплив синтезу мистецтв на розвиток креативності, емоційного інтелекту та художнього мислення виконавців, а також його роль у формуванні сучасної виконавської культури. Потребує уточнення і педагогічний потенціал інтеграції різних видів мистецтва у роботі зі шкільними та студентськими хоровими колективами.

Отже, зазначені аспекти зумовлюють необхідність подальшого комплексного дослідження синтезу мистецтв у хоровому виконавстві як засобу художньої виразності, що і визначає спрямованість даної статті.

Мета – обґрунтувати педагогічні умови реалізації міждисциплінарного підходу у процесі хорового навчання учнів закладів загальної середньої освіти на основі інтеграції хорового співу, образотворчого мистецтва та пластичного руху.

Завдання дослідження:

- охарактеризувати хорове виконавство як міждисциплінарне освітнє явище;

- визначити педагогічні можливості інтеграції хорового співу, образотворчого мистецтва та пластичного руху у навчальному процесі;

- проаналізувати роль театральних і пластичних елементів;

- обґрунтувати педагогічні умови ефективної реалізації міждисциплінарного підходу у хоровій діяльності учнів;

- окреслити методи та прийоми формування художньої виразності та творчої активності школярів засобами інтеграції мистецтв.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасний розвиток хорового виконавства відбувається в умовах активного переосмислення традиційних форм музичного мистецтва, що зумовлює зростання ролі синтезу мистецтв як одного з провідних напрямів художньої практики. У цьому контексті хорове виконавство постає не лише як вокально-музична діяльність, а як складне полімистецьке явище, у якому органічно поєднуються звукові, візуальні та емоційно-психологічні компоненти.

Синтез мистецтв у хоровому виконавстві доцільно розглядати як цілісну систему взаємодії музики, театру та пластики, що забезпечує створення повноцінного художнього образу. Музичний компонент у цій системі виступає основою, визначаючи інтонаційно-образний зміст твору, його стилістичні особливості, драматургію та емоційний розвиток. Саме музика задає логіку художнього мислення виконавців і спрямовує інтерпретаційний процес.

Водночас, сучасна виконавська практика переконливо доводить, що ефективність художнього впливу значною мірою залежить від залучення додаткових виразальних засобів, які виходять за межі суто звукового простору. У цьому аспекті особливого значення набуває театральний компонент, який реалізується через акторську майстерність, сценічну поведінку, міміку та жест. Театралізація хорового виконання дозволяє не лише конкретизувати зміст музичного твору, а й надати йому образної наочності, що сприяє глибшому емоційному сприйняттю.

Акторська складова хорового виконавства передбачає здатність виконавців до емоційного перевтілення, створення художніх образів та передачі внутрішнього змісту музики через зовнішні виразальні засоби. Це вимагає розвитку сценічної культури, внутрішньої зосередженості та здатності до колективної взаємодії, що є особливо важливим у роботі хорового колективу як єдиного художнього організму.

Не менш вагомим елементом синтезу мистецтв є пластика, яка виступає засобом візуалізації

музичного образу. Пластичний рух, жести, просторові переміщення, зміни композиційної побудови хору формують додатковий рівень художньої виразності. Вони дозволяють передати динаміку розвитку музичного матеріалу, підкреслити кульмінаційні моменти, створити емоційний акцент.

Важливо зазначити, що ефективність використання пластики у хоровому виконавстві залежить від її органічної єдності з музичним змістом. Пластичні засоби повинні відповідати характеру твору, його жанровим та стильовим особливостям, а також не порушувати вокально-технічну якість виконання. Таким чином, досягнення гармонії між співом і рухом є одним із ключових завдань сучасного хорового мистецтва.

Синтез музики, театру та пластики забезпечує багатовимірність художнього сприйняття, оскільки впливає на слухача одночасно через слухові, зорові та емоційні канали. Це сприяє посиленню комунікативної функції хорового мистецтва, робить його більш доступним і зрозумілим для сучасної аудиторії, особливо молодіжної.

Особливої актуальності проблема синтезу мистецтв набуває у сфері музично-педагогічної освіти. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва та керівників хорових колективів потребує формування не лише вокально-диригентських навичок, а й умінь сценічної виразності, акторської майстерності та пластичного мислення. Інтеграція різних видів мистецтва у навчальний процес сприяє розвитку креативності, емоційного інтелекту, художнього смаку та здатності до комплексного аналізу музичних творів.

У практичній діяльності ефективними є методи, що передбачають поєднання вокальної роботи з елементами театральної імпровізації, сценічного руху, створення образних ситуацій. Використання таких підходів дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів і учнів, сприяє глибшому розумінню змісту музики та формуванню індивідуального виконавського стилю.

Отже, синтез мистецтв у хоровому виконавстві виступає важливим засобом формування художньої виразності, що забезпечує цілісність сценічного образу, розширює інтерпретаційні можливості та сприяє розвитку творчого потенціалу виконавців. Його впровадження у виконавську та педагогічну практику відповідає сучасним тенденціям розвитку мистецької освіти та відкриває нові перспективи для подальших наукових досліджень.

Ефективність застосування синтезу мистецтв у хоровому виконавстві значною мірою залежить від доцільного добору педагогічних методів, спрямованих на інтеграцію музичного, театрального

та пластичного компонентів у процесі навчання. Сучасна музично-педагогічна практика потребує таких підходів, які забезпечують розвиток не лише вокально-технічних умінь, а й художньо-образного мислення, креативності та сценічної виразності виконавців.

Одним із провідних є *метод художньо-образного моделювання*, який передбачає створення цілісного уявлення про зміст музичного твору через поєднання звукових, емоційних і візуальних характеристик. У процесі роботи над хоровим твором студенти або учні залучаються до аналізу його образної сфери, визначення емоційного настрою, характеру та драматургії, що згодом реалізується у вокальному виконанні, сценічній поведінці та пластичних рухах.

Важливим є *метод театралізації*, який полягає у використанні елементів акторської майстерності в процесі хорового співу. Це можуть бути вправи на розвиток міміки, жесту, інтонаційної виразності, а також постановка невеликих сценічних композицій. Такий метод сприяє глибшому розкриттю художнього образу, формує у виконавців здатність до емоційного перевтілення та підсилює комунікативну спрямованість виконання.

Суттєве значення має *метод пластичної інтерпретації*, який передбачає використання руху як засобу вираження музичного змісту. Доцільним є застосування пластичних етюдів, координаційних вправ, роботи з простором, що допомагає виконавцям відчувати ритмічну організацію твору, його динаміку та емоційний розвиток. Пластичний компонент сприяє гармонізації внутрішнього відчуття музики та її зовнішнього втілення.

Не менш ефективним є *метод імпровізації*, який активізує творчу діяльність учасників хорового колективу. Імпровізаційні завдання можуть стосуватися як вокальної, так і рухової або сценічної діяльності. Вони сприяють розвитку уяви, спонтанності мислення, формуванню індивідуального виконавського стилю та здатності до нестандартного художнього рішення.

У контексті сучасної освіти доцільно використовувати інтерактивні методи навчання, що передбачають активну взаємодію між учасниками освітнього процесу. Робота в малих групах, створення спільних сценічних композицій, обговорення художніх рішень сприяють розвитку комунікативних навичок, колективного мислення та відповідальності за спільний результат.

Особливого значення набуває *метод інтегрованого навчання*, який забезпечує поєднання різних видів мистецтва в межах одного заняття або навчального модуля. Такий підхід дозволяє формувати у студентів цілісне бачення мистецького

процесу, розвиває здатність до міждисциплінарного мислення та підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Застосування зазначених педагогічних методів у процесі хорового навчання сприяє розвитку сценічної культури виконавців, їхньої емоційної виразності, креативності та художнього смаку. Водночас, важливою умовою їх ефективності є системність, послідовність і відповідність віковим та професійним особливостям учасників хорового колективу.

Отже, педагогічні методи застосування синтезу мистецтв у хоровому виконавстві забезпечують комплексний підхід до формування професійних компетентностей, сприяють розвитку творчого потенціалу та відповідають сучасним вимогам мистецької освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У статті доведено, що педагогічний потенціал синтезу мистецтв у процесі хорового виконання полягає у здатності забезпечувати цілісний розвиток особистості учня, формувати його художньо-естетичне мислення, емоційну чутливість та виконавську культуру. Поєднання музики, театру та пластики розширює виконавські можливості хору, сприяє глибшому розкриттю змісту твору та розвитку сценічної культури виконавців.

Встановлено, що використання інтегрованих педагогічних методів і вправ у навчальному процесі позитивно впливає на розвиток креативності, емоційного інтелекту та художнього мислення студентів та учнів, а також підвищує ефективність музично-педагогічної підготовки.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням педагогічних методик впровадження синтезу мистецтв у хорову освіту, вивченням його впливу на професійне становлення майбутніх фахівців, а також із використанням сучасних технологій у хоровому виконавстві.

Список літератури:

1. Ареф'єва Є. Ю. Художній синтез у хоровому виконавстві як екосистема. *Культурологічний альманах*. 2022. № 4. С. 166–171. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.4.21>
2. Батовська О. М. Інноваційна площина сучасного хорового виконавства. *Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології* : матеріали XIX Міжнар. наук.-творчої конф., м. Київ, 21 квіт. 2016 р. / Нац. акад. керів. кадрів культури і мистецтв. Київ, 2016. С. 45–46. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1176.34.2016.158196>
3. Бермес І. Л. Рефлексії про сутність поняття «хор» у просторі культури. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*.

2016. № 4. С. 57–61. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2016_4_16

4. Белік-Золотарьова Н. А. Напрями і форми сучасного вітчизняного хорового виконавства. *Культура України* : зб. наук. пр. / М-во культури та інформ. політики України, Харків. держ. акад. культури ; за заг. ред. В. Шейка. Харків : ХДАК. 2024. Вип. 83. С. 50–58. URL: <https://ku-khsac.in.ua>

5. Васильєва О. В., Щирова О. І. Проблема театралізації творів хорової музики. *Час мистецької освіти* : збірник тез і матеріалів IV Міжнар. наук.- практ. конф. (12-13квітня 2016р.) / за загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора Т. А. Смирнкової. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. С. 107–113. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3442>

6. Дзівалтівський М. Ю. Хоровий жанр і стиль у розумінні сучасної мистецтвознавчої науки. *Professional Art Education*. Вид. : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 2020. Том 1. № 1. С. 50–56. DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2020.1.01.08>

7. Тилик І., Лисенко В. Художньо-інтерпретаційні та репертуарні параметри сучасної хорової практики: алгоритм застосування. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музичне мистецтво*. 2025. № 8 (1). С. 52–69. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7581.8.1.2025.331194>

References:

1. Arefieva, Ye. Yu. (2022). Khudozhnii syntez u khorovomu vykonavstvi yak ekosystema [Artistic synthesis in choral performance as an ecosystem]. *Kulturolohichniy almanakh*, (4), 166–171. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.4.21> [in Ukrainian].
2. Batovska, O. M. (2016). Innovatsiina ploshcha suchasnoho khorovoho vykonavstva [Innovative dimension of modern choral performance]. In *Kulturno-mystetske seredovyshche: tvorchist ta tekhnolohii* (Proceedings of the 19th International Scientific and Creative Conference, Kyiv, Ukraine, April 21, 2016) (p. 45–46). National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.34.2016.158196> [in Ukrainian].
3. Bermes, I. L. (2016). Refleksii pro sutnist poniattia «khor» u prostori kultury [Reflections on the essence of the concept “choir” in the cultural space]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*, (4), 57–61. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2016_4_16 [in Ukrainian].
4. Bielik-Zolotarova, N. A. (2024). Napriamy i formy suchasnoho vitchyznianoho khorovoho vykonavstva [Directions and forms of modern domestic choral performance]. *Kultura Ukrainy*, (83), 50–58. Retrieved from: <https://ku-khsac.in.ua> [in Ukrainian].
5. Vasylieva, O. V., & Shchyrova, O. I. (2016). Problema teatralizatsii tvoriv khorovoi muzyky [The problem of theatricalization of choral music works]. In *Chas mystetskoi osvity* [Time of art education] (Proceedings of the 4th International Scientific and

Practical Conference, Kharkiv, Ukraine, April 12–13, 2016), 107–113. H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Retrieved from: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3442> [in Ukrainian].

6. Dziwaltivskyi, M. Yu. (2020). Khorovyi zhanr i styl u rozuminni suchasnoi mystetstvoznavchoi nauky [Choral genre and style in modern art studies]. *Professional Art Education*, 1(1), 50–56. <https://doi.org/10.34142/27091805.2020.1.01.08> [in Ukrainian].

7. Tylyk, I., & Lysenko, V. (2025). Khudozhno-interpretatsiini ta repertuarni parametry suchasnoi khorovoi praktyky: alhorytm zastosuvannia [Artistic-interpretative and repertoire parameters of modern choral practice: Application algorithm]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv. Seriya: Muzychne mystetstvo*, 8(1), 52–69. <https://doi.org/10.31866/2616-7581.8.1.2025.331194> [in Ukrainian].

© Р. В. Дудик

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Нос В. І. Підготовка фахівців економічних спеціальностей в Канаді: інституційне забезпечення. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 1 (7). С. 97–104.



УДК 378.014.5:330(71)

This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).
ISSN (print) 3041-1297, ISSN (online) 3041-1300

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-12>

В. І. Нос

Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1170-9615> – В. І. Нос

 Volodymyr.Nos@lnu.edu.ua

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В КАНАДІ: ІНСТИТУЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Анотація. У статті проаналізовано інституційне забезпечення підготовки фахівців економічного профілю у системі вищої (післясередньої) освіти Канади на початку ХХІ століття. У результаті дослідження встановлено, що підготовка фахівців економічних спеціальностей у Канаді здійснюється в межах децентралізованої, багаторівневої системи післясередньої освіти, регульованої на рівні провінцій і територій. Інституційне забезпечення цієї підготовки охоплює університети, коледжі, політехнічні та технологічні інститути, а також спеціалізовані заклади, зокрема інститути корінних народів, що відображає високий рівень диверсифікації освітнього середовища. Встановлено, що традиційний поділ між університетським і коледжним секторами поступово розмивається внаслідок розширення прикладних бакалаврських програм у коледжах і впровадження короткострокових програм в університетах. Система характеризується поєднанням академічної та прикладної підготовки, що забезпечує гнучкі освітні траєкторії та відповідає потребам ринку праці. Університети виступають основними центрами академічної економічної освіти, забезпечуючи повний цикл підготовки від бакалавра до доктора філософії, тоді як коледжі орієнтовані на практико-спрямовану підготовку через сертифікатні, дипломні та прикладні бакалаврські програми. Виявлено, що економічна освіта в Канаді структурована у два взаємопов'язані блоки – академічний (економіка та її підгалузі) і бізнесово-економічний (адміністрування, фінанси, менеджмент тощо), що відповідає сучасним тенденціям розвитку економіки знань. Зростання кількості студентів та розширення спектра програм свідчать про масифікацію освіти та підвищення попиту на економічні спеціальності.

Ключові слова: післясередня освіта, університети, коледжі, технологічні інститути, освітні програми, економіка, студенти, Канада.

В. І. Нос

Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

TRAINING OF SPECIALISTS IN ECONOMIC PROFILE IN CANADA: INSTITUTIONAL SUPPORT

Abstract. The article analyzes the institutional support for the training of specialists in the economic profile in the system of higher (post-secondary) education in Canada at the beginning of the 21st century. The study found that the training of specialists in economic specialties in Canada is carried out within the framework of a decentralized, multi-level system of post-secondary education, regulated at the provincial and territorial levels. The institutional provision of this training includes universities, colleges, polytechnics and technological institutes, as well as specialized institutions, in particular indigenous institutes, which reflects the high level of diversification of the educational environment. It has been established that the traditional division between the university and college sectors is gradually being blurred due to the expansion of applied bachelor's programs in colleges and the introduction of short-term programs in universities. The system is characterized by a combination of academic and applied training, which provides flexible educational trajectories and meets the needs of the labor market. Universities act as the main centers of academic economic education, providing

a full cycle of training from bachelor's to doctorate, while colleges are focused on practice-oriented training through certificate, diploma and applied bachelor's programs. It has been found that economic education in Canada is structured into two interconnected blocks – academic (economics and its sub-branches) and business and economic (administration, finance, management, etc.), which corresponds to modern trends in the development of the knowledge economy. The growth in the number of students and the expansion of the range of programs indicate the massification of education and the increase in demand for economic specialties.

Key words: post-secondary education, universities, colleges, technological institutes, educational programs, economics, students, Canada.

Постановка проблеми. Дослідження змісту і механізмів підготовки фахівців економічних спеціальностей необхідно обіпирти на чітке розуміння системи вищої (післясередньої) освіти Канади, яка формувалася тривалий час і продовжує змінюватися сьогодні. Вона поєднує два сектори (університетський та коледжний), які доповнюють один одного і сприяють гнучкому реагуванню на потреби економіки знань. Крім того, аналіз канадського досвіду дає змогу з'ясувати взаємозв'язок системи освіти і ринку праці через поєднання академічної і прикладної підготовки. Це особливо важливо для системи вищої освіти України, яка в умовах війни та майбутньої післявоєнної відбудови забезпечуватиме потреби суспільства у фахівцях економічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти підготовки фахівців у системі професійної освіти Канади розглядалися у працях українських дослідників, зокрема І. Бахова, Р. Гуревича, К. Істоміної, Л. Карпінської, О. Словінської, Л. Столярчук, Н. Мукан, Б. Шуневича та інших. Проблематика розвитку й модернізації канадської системи вищої освіти була предметом наукового аналізу А. Борисенка, Н. Микитенко, Н. Мукан, К. Істоміної, В. Павлюка, В. Погребняка, О. Слоньовської. Серед канадських учених, які досліджували ці питання, варто відзначити роботи К. Л. Робсон, Дж. Браунлі, Дж. А. Джонса, А. Ратні, Дж. Емері та інших. Разом із тим, у вітчизняній педагогічній науці наразі бракує комплексних досліджень, присвячених інституційному забезпеченню підготовки фахівців економічних спеціальностей у системі вищої освіти Канади.

Мета статті – проаналізувати інституційне забезпечення підготовки фахівців економічного профілю у системі вищої (післясередньої) освіти Канади на початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Підготовку фахівців економічних спеціальностей в Канаді здійснюють заклади “післясередньої освіти” (post-secondary education), які поділяються на державні/публічні та приватні. Державні заклади післясередньої освіти створюються або визнаються

урядом провінції та фінансуються державою. У більшості випадків вони створюються окремим законом провінційного парламенту [19]. Традиційно державним закладом називають установу, яка контролюється або управляється органом, більшість членів якого обрані або призначені органом державної влади або перебувають під його наглядом [20]. Натомість приватні заклади освіти поділяються на дві групи: комерційні та некомерційні. Приватним закладом освіти (комерційним) вважають установу, яка контролюється або управляється органом, більшість членів якого не обрані органом державної влади (наприклад, урядом провінції), і є створеним з метою розподілу прибутку між директорами, працівниками, власниками або акціонерами. Некомерційним приватним закладом освіти в Канаді є установа, яка контролюється або управляється органом, більшість членів якого не обрані органом державної влади, і яка не створена з метою розподілу коштів між директорами, працівниками, власниками чи акціонерами [20].

До закладів післясередньої освіти зазвичай належать державні університети (universities), коледжі (colleges), громадські коледжі (community colleges), політехнічні інститути (polytechnics), інститути (institutes of technology), університетські коледжі та інші. Існує також система учнівства, яка залежить від провінції чи території, але зазвичай складається з професійно-орієнтованої програми навчання, яка здебільшого відбувається на робочому місці та допомагає людині стати сертифікованим спеціалістом у певній кваліфікованій галузі. Крім цього загальноканадського переліку загальних закладів, багато провінцій і територій мають власну унікальну систему класифікації своїх закладів [19].

Державні та приватні заклади, які надають післясередню освіту, можуть бути «визнаними», «уповноваженими» або «зареєстрованими» чи ліцензованими урядами провінцій та територій, або ж вони можуть не регулюватися жодним чином. «Визнаний» або «уповноважений» заклад отримує повноваження видавати академічні кваліфікації на основі законодавства, прийнятого законодавчим органом провінції або території.

Це поширена практика для державних закладів у Канаді. Багато державних університетів мають власний акт відповідного законодавчого органу провінції або території, який дозволяє їм видавати академічні кваліфікації (наприклад, ступені бакалавра) з широкого кола дисциплін. У деяких провінціях і територіях міністерська згода на видачу ступенів протягом певного періоду часу надається після отримання достатніх доказів того, що академічна програма «уповноваженого» закладу пройшла процес оцінки якості та відповідає критеріям, встановленим законодавством. У деяких випадках законодавство, яке забезпечує визнання, може застосовуватися до цілого сектору закладів (наприклад, щодо державних коледжів у деяких провінціях і територіях Канади), а не лише до окремого закладу [19].

Натомість статус «zareєстрованого або ліцензованого» отримує той заклад, який повинен бути перевірений з боку уряду провінції або території, а відтак отримати схвалення для пропонування програм післясередньої освіти (зазвичай короткострокової академічної кваліфікації). Це поширена практика власне для приватних закладів у Канаді. Зареєстровані або ліцензовані заклади контролюються відповідним урядом провінції/території, головним чином для захисту прав споживачів, а не для якості закладу чи програм. У деяких провінціях і територіях існують процеси затвердження програм або добровільної акредитації приватних коледжів [19].

В Канаді історично склалося так, що університети зазвичай пропонували програми навчання на рівні бакалавра (Bachelor's degree), магістра (Master's degree), доктора (Doctoral degree), тоді як коледжі, інститути та політехнічні інститути традиційно пропонували програми коротшої тривалості, зосереджені на практичних, технічних або професійних навичках для прямого виходу на ринок праці (короткоциклові академічні кваліфікації, такі як програми «диплом» або «сертифікат»). В останні роки ця відмінність стала менш поширеною, оскільки збільшилася кількість коледжів, які зараз пропонують авторизовані програми навчання на рівні ступеня, а також збільшилася кількість університетів, що пропонують коротші програми. Крім університетів та коледжів, існує також низка додаткових типів післясередніх навчальних закладів, таких як афілійовані або самостійні богословські установи, а також закордонні установи з кампусами-супутниками в Канаді [19].

Слід відзначити, що в Канаді існує низка інститутів післясередньої освіти корінних народів (Indigenous Post-Secondary Institutions – IPSI), які

пропонують програми, що ведуть до отримання академічних кваліфікацій. Вони виникли наприкінці 1960-х рр. і на сьогодні кількість таких установ сягнула маже 80-ти [11]. Законодавча база та порядок реалізації програм для цих закладів різняться залежно від провінції та території. У деяких випадках IPSI визнаються законодавством як незалежні післясередні навчальні заклади та мають власний процес забезпечення якості для надання незалежних академічних кваліфікацій. В інших випадках вони пропонують академічні кваліфікації переважно через партнерство з післясереднім навчальним закладом, що не належить до корінних народів. Мандат, структура та програмні пропозиції IPSI, як правило, розробляються відповідно до місцевих потреб та контексту громади закладу [19].

Депо інша система сформувалася в Квебеку, де було запроваджено Квебек повністю 11-річну систему шкільної освіти. Відтак наступною ланкою освіти в цій провінції стали коледжі загальної та професійної освіти (Collège d'enseignement général et professionnel – CEGEP), які забезпечують програми доуніверситетської та професійної освіти. І лише третю сходинку складали університети. Усі випускники середніх шкіл Квебеку, які планують вступати до закладу вищої освіти, повинні пройти дворічну програму навчання в коледжі перед переходом до університету. Коли ж не цікавить вища освіта, вони можуть обрати програму професійної освіти з широкого спектру пропозицій в CEGEP [16, p. 2; 12, p. 163–180].

Тож загалом Канада має децентралізовану систему вищої освіти, де основна відповідальність за післясередню освіту належить провінціям і територіям. Федеральний уряд не керує університетами напряму, але впливає через фінансування досліджень і загальнонаціональні програми. Унаслідок цього структура закладів та їх кількість значно відрізняється між регіонами. Як з'ясували дослідники, політика влади щодо розвитку післясередньої освіти визначалася метою забезпечити доступність освіти. Це вплинуло на появу нових типів установ і порушило нові питання щодо диференціації, мандату, нових ліній стратифікації. Тенденція до професіоналізму в університетському секторі збіглася з «академічним дрейфом» у секторі коледжів громади, що призвело до конвергенції програм та інституційних функцій у всій системі, а також до конкуренції за ресурси, студентів та зовнішніх партнерів. Безпрецедентний попит зробив освіту життєздатною галуззю, підтримуючи як поширення приватних постачальників, так і низку нових підприємницьких видів діяльності в державних установах [14, p. 549–550].

Безумовно, головну роль у підготовці фахівців економічної галузі відіграють університети, де освітні програми з економіки, фінансів і бізнесу є одними з найбільш поширених (разом з інженерією, соціальними науками, освітою). Коледжі, зокрема й громадські, орієнтовані на прикладну освіту, однак деякі з них мають прикладні бакалаврські програми з економіки. Наприклад, Коледж Фаншоу (м. Лондон, Онтаріо) має прикладну освітню програму з бізнесу та фінансів, яка орієнтована на вивчення фінансових ринків, інвестицій, податкової системи тощо [6]. Схожа програма діє у Коледжі Джорджа Брауна (м. Торонто), де також готують фахівців за програмами бізнес-бухгалтерський облік та бізнес-адміністрування і фінанси [7]. Дворічна освітня програма з бізнесу діє у Коледжі Лембтона (м. Сарнія, Онтаріо) [8], причому після її завершення успішні випускники можуть отримати ступінь бакалавра комерції (3 роки) на 90 кредитів або ступінь бакалавра комерції (4 роки) на 120 кредитів в Університеті Ніпіссінг (м. Норт-Бее, Онтаріо), з яким зазначений коледж має відповідну угоду [5].

Політехнічні та технологічні інститути Канади спеціалізуються на технологічній і професійній освіті, але пропонують і програми з бізнес-адміністрування та прикладної економіки. Так, Саскачеванська політехніка (м. Мус-Джоу і м. Саскатун) пропонує дворічну програму “Диплом з бізнесу”, за якою ведеться підготовка бухгалтерів, страховальників, маркетологів [4]. Політехніка Гумбера (м. Торонто) пропонує дворічну бакалаврську освітню програму з торгівлі і фінансів. Щоправда навчання завершується не отримання ступеня бакалавра, а “диплома з відзнакою” [1]. Політехнічний коледж Ред-Рівер (м. Вінніпег) готує студентів за дворічною програмою “Бізнес-адміністрування і фінансові послуги”, що закінчується отриманням диплома [3].

На жаль, канадська статистика не веде обліку кількості університетів, коледжів чи інститутів, фокусуючись на обліку студентів на певних освітніх програмах. Однак, відомо, що у 2025 р. до асоціації “Університети Канади” (Universities Canada) входить 97 університетів і університетських коледжів (наприклад, Королівський університетський коледж Західного Університету в провінції Онтаріо) [18]. До складу асоціації “Коледжі та інститути Канади” входять 127 закладів освіти [17]. Однак при цьому слід брати до уваги, що це лише державні заклади і серед них є також університети (наприклад, Університет Юкону). Підрахунок чисельності закладів післясередньої освіти ускладнюють декілька обставин: 1) в Канаді є коледжі і політехніки, які можуть надати сту-

пінь бакалавра, а відтак мають університетський рівень; 2) деякі коледжі за останні роки стали університетами (наприклад, Квантленський політехнічний університет) або інститутами і навпаки; 3) низка коледжів мають різні кампуси, котрі інколи зараховують як окремі заклади (наприклад Громадський коледж Нової Шотландії має 13 кампусів); 4) в низці провінцій діють “бакалаврські університети” (undergraduate universities), які пропонують не більше, ніж бакалаврські програми, а відтак перебувають на рівні коледжів (наприклад, в Альберті функціонують три таких заклади: Університет мистецтв Альберти, Університет Гранта Мак'юнена, Університет Маунт-Роял [15]).

Найбільш надійним джерелом підрахунків чисельності університетів, коледжів, інститутів, політехнік Канади є облікові документи міністерств та департаментів кожної з провінцій та територій. Спираючись на їхні матеріали, можна сформулювати кількісні показники закладів післясередньої освіти Канади станом на 2025 – початок 2026 року (див. таблицю 1).

Загальна кількість закладів вищої освіти в Канаді на сьогодні складає приблизно 250 установ. Зауважимо, що ці підрахунки дещо умовні. По-перше, в деяких провінціях існують приватні коледжі, які забезпечують лише короткі освітні програми або курсове навчання (наприклад, “коледж водіїв”, “коледж масажу”). По-друге, в багатьох провінціях діють кампуси університетів з інших провінцій. Для прикладу, у Нью-Брунсвіку разом з чотирма державними університетами, чотирма державними і 11 приватними коледжами працюють ще шість університетів (Університет Біла, Університет Крендалла, Університет Кінгсвуд, Університет Святого Стефана, Університет Фредеріктона, Університет Йорквілла) і один коледж (Оултонський коледж) з інших провінцій, утримуючи кампуси або надаючи освітні послуги он-лайн [23]. По-третє, не варто проводити чітку межу між університетами, коледжами та інститутами, оскільки більшість з них надають вищу освіту бакалаврського рівня.

Кількість студентів, які навчаються в канадських закладах після середньої освіти, поступово зростає з огляду на масифікацію освіти, що розпочалася наприкінці ХХ ст. У 1990-х рр. загальна чисельність студентів у післясередній освіті Канади становила приблизно 1,3 – 1,4 млн осіб, залишаючись відносно стабільною протягом десятиліття. Після 1999 р. кількість студентів почала зростати, доки не досягла 2 млн осіб у 2011–2012 рр. Відтак зростання дещо сповільнилося, приблизно до 2016 р., коли зросло зарахування іноземних студентів. У 2021–2022 рр.

Кількість закладів післясередньої освіти Канади (2025–2026 рр.)

Провінція, територія	Університети, університетські коледжі, бакалаврські університети	Коледжі, інститути (технологічні, політехніки), центри, семінарії
Онтаріо	23	24
Квебек	18	48 CEGEP
Британська Колумбія	7	25
Альберта	13	14
Манітоба	5	10
Саскачеван	2	20
Нова Шотландія	8	2
Нью-Брунсвік	4	15
Нью-Фаундленд і Лабрадор	1	1
Острів Принца Едварда	1	2
Юкон	1	0
Північно-західні території	0	1
Нунавуту	0	1
Разом	83	164

загальна кількість студентів в Канаді наближалася до 2,2 млн осіб. Відповідно до сучасних інституційних і провінційних даних, ця кількість дещо зросла до трохи більше 2,22 млн осіб у 2022–2023 рр., причому на коледжі припало приблизно три чверті зростання [24, р. 6]. Статистика свідчить, що у 2023–2024 рр. в закладах післясередньої освіти Канади здобувало освіту 2 342 547 студентів, з них найбільше в провінції Онтаріо – 1 019 763 особи [22].

Система післясередньої освіти Канади пропонує економічні та близькі до них програми на різних рівнях і в різних типах закладів. За класифікацією Статистичної служби Канади, до цієї галузі належать як власне економіка (Economics – 45.06), так і програми з бізнесу, менеджменту, фінансів та суміжних напрямів (серія 52: Бізнес, менеджмент, маркетинг та пов'язані з ними допоміжні послуги). Канадська статистика визначає серію 52 як таку, що включає освітні програми, які “готують фахівців до виконання управлінських, технічних допоміжних та прикладних дослідницьких функцій, пов'язаних з функціонуванням комерційних та некомерційних підприємств, а також купівлею та продажем товарів і послуг”, а підсерія 52.06 “Економіка бізнесу/управління” містить освітні програми класу 52.0601, тобто такі, що зосереджені на застосуванні економічних принципів до аналізу організації та функціонування підприємств. Ці програми включають курси з монетарної теорії, банківської та фінансової систем, теорії конкуренції, теорії ціноутворення, теорії заробітної плати та окладів/стимулів, аналізу ринків і застосування економетрії та кількісних методів до вивчення конкретних підприємств та бізнес-проблем. Для прикладу, це програми “Економіка бізнесу”,

“Фінансова економіка”, “Економіка управління”. Однак до цього класу не входять освітні програми “Прикладна економіка (45.0602)”, “Економіка споживання (19.0402)”, “Економетрія (45.0603)”, “Економіка (45.0601)” [9].

Безумовно, саме університети Канади є основними носіями академічної економічної освіти. Загалом в університетському секторі типовими є такі рівні та програми: а) бакалаврський рівень: бакалавр економіки / бакалавр економіки з відзнакою (BA in Economics / Honours BA in Economics), бакалавр наук з економіки (BSc in Economics) або економічна спеціалізація в межах соціальних наук (social sciences), бакалавр комерції (Bachelor of Commerce (BCom)), бакалавр ділового адміністрування (Bachelor of Business Administration (BBA)); б) магістерський рівень: магістр економіки (MA in Economics), магістр наук в економіці, магістр у фінансовій економіці, менеджменті, аналітиці, економіці публічної політики тощо (MSc / MFE / specialized master's); в) докторський рівень: доктор філософії в економіці (PhD in Economics), доктор філософії у споріднених напрямках (бухгалтерія, бізнес-адміністрування, менеджмент, фінанси, публічна політика). Зауважимо, що вступ на докторські програми можливий і з бакалаврським рівнем при наявності високої оцінки (середній бал A) [21].

Коледжний сектор у Канаді має іншу траєкторію освіти. Зазвичай у коледжах, політехніках і технологічних інститутах типовими є такі рівні економічної освіти: а) сертифікати: короткострокові сертифікатні програми (short certificate programs), сертифікати випускників / сертифікати післядипломної освіти (graduate certificates / post-diploma certificates), спеціалізовані програми

на кшталт “Економічний розвиток громади” (Community economic development). Наприклад, Технологічний інститут Південної Альберти має освітню сертифікатну програму “Економічний розвиток громади”, яка складається з 30 кредитів, 10 навчальних курсів і триває 30 тижнів [10]; б) дипломи, серед яких найбільш поширеними є програми “Диплом з ділового адміністрування”, “Диплом з бухгалтерського обліку”, “Диплом з фінансів”, “Диплом з фінансових послуг”, “Диплом з міжнародного бізнесу”, “Диплом з менеджменту”, “Диплом з маркетингу”. Часто вони мають 60 кредитів (20 навчальних курсів) і тривають два роки [2]; в) розширені прикладні програми (Advanced diploma) з бізнесу, бухгалтерії, фінансових послуг, менеджменту; г) прикладний бакалаврат: бакалавр ділового адміністрування (Bachelor of Business Administration), бакалавр комерції – фінанси (Bachelor of Commerce – Finance), інші прикладні, професійно-орієнтовані ступені [13, р. 45–47].

Університети, коледжі та інститути Канади забезпечують такі найбільш типові економічні спеціальності: а) блок академічної підготовки з економіки: економіка; прикладна / управлінська економіка; фінансова економіка; державна економіка; міжнародна економіка; б) блок бізнесово-економічної підготовки: ділове адміністрування; комерція; бухгалтерський облік; фінанси; фінансові послуги; менеджмент; маркетинг; міжнародний бізнес; ланцюг поставок/операції; підприємництво [9].

Висновки. Отже, підготовка фахівців економічних спеціальностей у Канаді здійснюється в межах децентралізованої, багаторівневої системи після-середньої освіти, регульованої на рівні провінцій і територій. Інституційне забезпечення цієї підготовки охоплює університети, коледжі, політехнічні та технологічні інститути, а також спеціалізовані заклади, зокрема інститути корінних народів, що відображає високий рівень диверсифікації освітнього середовища. Встановлено, що традиційний поділ між університетським і коледжним секторами поступово розмивається внаслідок розширення прикладних бакалаврських програм у коледжах і впровадження короткострокових програм в університетах. Система характеризується поєднанням академічної та прикладної підготовки, що забезпечує гнучкі освітні траєкторії та відповідає потребам ринку праці. Університети виступають основними центрами академічної економічної освіти, забезпечуючи повний цикл підготовки від бакалавра до доктора філософії, тоді як коледжі орієнтовані на практико-спрямовану підготовку через сертифікатні, дипломні та прикладні бакалаврські

програми. Виявлено, що економічна освіта в Канаді структурована у два взаємопов’язані блоки – академічний (економіка та її підгалузі) і бізнесово-економічний (адміністрування, фінанси, менеджмент тощо), що відповідає сучасним тенденціям розвитку економіки знань. Зростання кількості студентів та розширення спектра програм свідчать про масифікацію освіти та підвищення попиту на економічні спеціальності.

Список літератури:

1. Bachelor of Commerce – Finance. *Humber Polytechnic*. 2025. URL: <https://business.humber.ca/programs/finance.html>
2. Business Administration – Financial Services Major. *SAIT (Southern Alberta Institute of Technology)*. 2025. URL: <https://www.sait.ca/programs-and-courses/diplomas/business-administration-financial-services>
3. Business Administration – Financial Services. *Red River College Polytechnic*. 2025. URL: <https://www.rrc.ca/explore/program/business-administration-financial-services/>
4. Business Diploma. *Saskatchewan Polytechnic*. 2025. URL: <https://saskpolytech.ca/programs-and-courses/programs/Business-Diploma.aspx>
5. Business Pathway with Nipissing University. *Lambton College*. 2025. URL: <https://www.lambtoncollege.ca/future-students/educational-pathways-and-credit-transfer/transfer-from/pathway?id=3059>
6. Business-Finance. *Fanshaw*. 2025. URL: <https://www.fanshawec.ca/programs/bfn4-business-finance/next>
7. Business-Finance-Program. *George Brown Colledge*. 2025. <https://www.georgebrown.ca/programs/business-finance-program-b133>
8. BUSN. *Lambton College*. 2025. <https://www.lambtoncollege.ca/programs/in-person/busn>
9. Classification of Instructional Programs (CIP) Canada 2021 Version 1.0. URL: <https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD.pl?CLV=2&CPV=52.06&CST=15052022&CVD=1420466&D=1&Function=getVD&MLV=3&TVD=1420413>
10. Community economic development. *Southern Alberta Institute of Technology*. 2021. URL: <https://www.sait.ca/programs-and-courses/certificates/community-economic-development>
11. Cukier W., & Josephs M. Indigenous Institutes Consortium Scoping Review. 2025. URL: https://iicontario.ca/documents/assets/uploads/files/en/research_paper_2025_12_15_indigenous_institute_consortium_scoping_review_final1.pdf
12. Donald J. G. Higher education in Quebec: 1945–1995. In: Jones G. A. (ed). *Higher education in Canada: Different systems, different perspectives*. Garland, 1997. P. 161–188.
13. Education Indicators in Canada: Handbook for the Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program (Catalogue no. 81-582-G).

Government of Canada. 2024. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/81-582-g/81-582-g2024001-eng.pdf?st=vwpUDDfI>

14. Fisher D., Rubenson K., Jones G. A., Shanahan T. The political economy of post-secondary education: A comparison of British Columbia, Ontario and Québec. *Higher Education*. 2009. Vol. 57(5). P. 549–566. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9160-2>

15. Government of Alberta. 2025. URL: <https://www.alberta.ca/types-publicly-funded-post-secondary-institutions>

16. Jones G. A. The evolution of vocational education colleges and institutes in Canada: An analysis of trends and challenges. *Vocation Technology & Education*. 2024. Vol. 1. Nr 29. P. 1–9.

17. Our members. *Colleges & Institutes Canada*. 2025. URL: <https://www.collegesinstitutes.ca/colleges-and-institutes-in-your-community/our-members/>

18. Our members. *Universities Canada*. 2025. URL: <https://univcan.ca/about-universities-canada/our-members/>

19. Postsecondary institutions. *Canadian Information Center for International Credentials*. 2025. URL: https://www.cicic.ca/1243/postsecondary_institutions.canada

20. Read more information about the Directory of Educational Institutions in Canada. *Canadian Information Center for International Credentials*. 2025. URL: https://www.cicic.ca/871/read_more_information_about_the_directory_of_educational_institutions_in_canada.canada

21. School of Graduate Studies. 2025. URL: <https://www.sgs.utoronto.ca/programs/economics/>

22. Statistics Canada. Table 37-10-0018-01. Postsecondary enrolments, by registration status, institution type, status of student in Canada and gender. DOI: <https://doi.org/10.25318/3710001801-eng>

23. Universities and colleges. 2026. URL: <https://www.gnb.ca/en/topic/education-training/post-secondary/universities-colleges.html>

24. Usher A., Balfour J. The State of Postsecondary Education in Canada 2024. Toronto: Higher Education Strategy Associates, 2024. 120 p.

References:

1. Bachelor of Commerce – Finance. (2025). *Humber Polytechnic*. Retrieved from: <https://business.humber.ca/programs/finance.html>

2. Business Administration – Financial Services Major. (2025). *Southern Alberta Institute of Technology*. Retrieved from: <https://www.sait.ca/programs-and-courses/diplomas/business-administration-financial-services>

3. Business Administration – Financial Services. (2025). *Red River College Polytechnic*. Retrieved from: <https://www.rrc.ca/explore/program/business-administration-financial-services/>

4. Business Diploma. (2025). *Saskatchewan Polytechnic*. Retrieved from: <https://saskpolytech.ca/programs-and-courses/programs/Business-Diploma.aspx>

5. Business Pathway with Nipissing University. (2025). *Lambton College*. Retrieved from: <https://www.lambtoncollege.ca/future-students/educational-pathways-and-credit-transfer/transfer-from-pathway?id=3059>

6. Business-Finance. (2025). *Fanshawe*. Retrieved from: <https://www.fanshawec.ca/programs/bfn4-business-finance/next>

7. Business-Finance-Program. (2025). *George Brown College*. Retrieved from: <https://www.georgebrown.ca/programs/business-finance-program-b133> BUSN. (2025). *Lambton College*. Retrieved from: <https://www.lambtoncollege.ca/programs/in-person/busn>

8. Lambton College – Business Program (BUSN). (2025). BUSN. Lambton College. Retrieved June 1, 2026, from <https://www.lambtoncollege.ca/programs/in-person/busn>

9. Classification of Instructional Programs (CIP) Canada. (2021). Retrieved from: <https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD.pl?CLV=2&CPV=52.06&CST=15052022&CVD=1420466&D=1&Function=getVD&MLV=3&TVD=1420413>

10. Community economic development. (2021). *Southern Alberta Institute of Technology*. Retrieved from: <https://www.sait.ca/programs-and-courses/certificates/community-economic-development>

11. Cukier, W., & Josephs, M. (2025). Indigenous Institutes Consortium Scoping Review. Retrieved from: https://iicontario.ca/documents/assets/uploads/files/en/research_paper_2025_12_15_indigenous_institute_consortium_scoping_review_final1.pdf

12. Donald, J. G. (1997). Higher education in Quebec: 1945–1995. In: Jones, G. A. (ed). *Higher education in Canada: Different systems, different perspectives*. Garland, 161–188.

13. Education Indicators in Canada: Handbook for the Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program (Catalogue no. 81-582-G). (2024). *Government of Canada*. Retrieved from: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/81-582-g/81-582-g2024001-eng.pdf?st=vwpUDDfI>

14. Fisher, D., Rubenson, K., Jones, G. A., & Shanahan, T. (2009). The political economy of post-secondary education: A comparison of British Columbia, Ontario and Québec. *Higher Education*, 57(5), 549–566. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9160-2>

15. Government of Alberta. (2025). Retrieved from: <https://www.alberta.ca/types-publicly-funded-post-secondary-institutions>

16. Jones, G. A. (2024). The evolution of vocational education colleges and institutes in Canada: An analysis of trends and challenges. *Vocation Technology & Education*, 1(29), 1–9.

17. Our members. (2025). *Colleges & Institutes Canada*. Retrieved from: <https://www.collegesinstitutes.ca/colleges-and-institutes-in-your-community/our-members/>

18. Our members. (2025). *Universities Canada*. Retrieved from: <https://univcan.ca/about-universities-canada/our-members/>
19. Postsecondary institutions. (2025). *Canadian Information Center for International Credentials*. Retrieved from: https://www.cicic.ca/1243/postsecondary_institutions.canada
20. Read more information about the Directory of Educational Institutions in Canada. (2025). *Canadian Information Center for International Credentials*. Retrieved from: https://www.cicic.ca/871/read_more_information_about_the_directory_of_educational_institutions_in_canada.canada
21. School of Graduate Studies. (2025). Retrieved from: <https://www.sgs.utoronto.ca/programs/economics/>
22. Statistics Canada. Table 37-10-0018-01 Postsecondary enrolments, by registration status, institution type, status of student in Canada and gender. (n. d.). <https://doi.org/10.25318/3710001801-eng>
23. Universities and colleges. (2026). Retrieved from: <https://www.gnb.ca/en/topic/education-training/post-secondary/universities-colleges.html>
24. Usher, A., & Balfour, J. (2024). *The State of Postsecondary Education in Canada, 2024*. Toronto: Higher Education Strategy Associates, 120 p.

© В. І. Нос

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 20.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-13>

А. В. Литвин, Л. А. Руденко

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7755-9780> – А. В. Литвин

<https://orcid.org/0000-0003-1351-4433> – Л. А. Руденко



lararudenko@gmail.com

ЛІДЕРСТВО В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ СЛУЖБИ США

Анотація. Фахівці пожежно-рятувальних підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту під час професійної діяльності постійно стикаються з багатьма викликами, особливо в умовах воєнного стану, в якому перебуває нині Україна. Відтак, ефективне лідерство є одним із найважливіших чинників їхньої успішної роботи. У статті проаналізовано та узагальнено результати досліджень, присвячених проблемі лідерства як одного з ключових чинників успішного функціонування пожежної служби (fire service), виконаних у США. Американські науковці пов'язують лідерство переважно із впливом на персонал з метою досягнення успіхів організації. Особлива увага приділена проблемі лідерства в галузях безпеки життєдіяльності людини, оскільки професійна діяльність фахівців пожежної служби пов'язана з ризиконебезпечними ситуаціями, коли лідери не мають права на помилкове рішення. Акцентується на виділених зарубіжними дослідниками основних елементах та функціях лідерства, його видах як соціально спрямованої діяльності, та завданнях, на яких має зосередитися справжній лідер. Зазначені дослідження переважно опираються на андрагогічні теорії, серед яких домінують теорія самоефективності та соціально-когнітивні теорії А. Бандури та теорії навчання дорослих М. Ноулза. Відповідно до цих теорій для найбільшої продуктивності управлінської діяльності фахівцям пожежної служби має бути властивий високий рівень самоефективності, впевненості та віри у власні можливості, що забезпечується професійними знаннями та/або досвідом. Наведені аргументи щодо того, що підготовка лідерів, здатних іти на ризик для порятунку інших, надавати допомогу постраждалим, долаючи наслідки воєнних атак і подій різного ступеня складності у ЗВО із специфічними умовами навчання, має опиратися на досвід держав-партнерів, передусім членів НАТО, зокрема в питаннях удосконалення систем управління.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерські функції, управлінська діяльність, фахівці пожежної служби.

A. V. Lytvyn, L. A. Rudenko

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF FIRE SERVICE SPECIALISTS' MANAGERIAL ACTIVITIES

Abstract. The fire and rescue units of the civil defense emergency rescue service specialists constantly face many challenges within their professional activities, especially in the current state of martial law in Ukraine. Therefore, effective leadership here is one of the most important factors in their successful work. The article analyzes and summarizes the results of research on the problem of leadership as one of the key factors in the successful functioning of the fire service, carried out in the USA. American scientists associate leadership primarily with influencing staff in order to achieve organizational success. Special attention is paid to the problem of leadership in the areas of human life safety, since fire service specialists' professional activities are associated with risky situations when leaders cannot afford to make mistakes. It focuses is on the main elements and functions of leadership, its types as a socially directed activity, and the tasks that a true leader should focus on, highlighted by foreign researchers. The mentioned studies are mainly based on andragogic theories, among which the self-efficacy theory, A. Bandura's social-cognitive theories, and M. Knowles's adult

learning theory dominate. According to these theories, for the greatest productivity of managerial activity, fire service specialists should have a high level of self-efficacy, confidence and faith in their own abilities, which is provided by professional knowledge and/or experience. The arguments presented that at higher education institutions with specific training conditions the training of leaders capable of taking risks to save others, providing assistance to victims, overcoming the consequences of military attacks and events of varying degrees of complexity should be based on the experience of partner countries, primarily NATO members, in particular in terms of improving management systems.

Key words: leader, leadership, leadership functions, managerial activity, fire service specialists.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, прикметою якого є нестабільність суспільно-економічної та політичної ситуації, все більше набуває ваги тенденція, пов'язана з вихованням лідерів у бізнесі, політиці та інших царинах. Лідерство в цьому контексті розглядають як здатність керівника впливати на поведінку окремих осіб і груп шляхом виявлення особистих якостей із метою оптимізувати досягнення загальних цілей. Очевидно, що фахівці служби пожежно-рятувальних підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту під час професійної діяльності постійно стикаються з багатьма викликами, які потребують виражених і, водночас оперативних рішень і реагувань. Ефективні лідери в органах і підрозділах Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС) мають забезпечити успішне колективне запобігання надзвичайним ситуаціям, ліквідацію їх наслідків і швидке надання допомоги постраждалим. Повномасштабне вторгнення РФ на територію України спричинило посилення різноманітних загроз, значне ускладнення обов'язків і завдань, що постають перед ними. Це, закономірно, підвищило рівень відповідальності керівників підрозділів Оперативно-рятувальної служби. Відтак, ефективне лідерство є одним із найважливіших чинників їхньої успішної роботи [4]. Зважаючи на це, розглядаємо лідерство як впливовий механізм, що поширюється на діяльність всієї служби цивільного захисту в цілому та управлінської діяльності фахівців зокрема.

Загальновизнано, що підготовка лідерів починається під час здобуття освіти, яка має забезпечити оновлення людського ресурсу відповідно до суспільного замовлення та вимог освітніх стандартів. Нині перед системою освіти постають завдання підготовки фахівців, готових до лідерства, виявлення потенційно здатних до цього осіб, і створення умов для розвитку в них відповідних якостей. Для цього вітчизняній вищій освіті потрібно переглянути підходи до формування особистості майбутнього лідера. Для покращення лідерства у сфері цивільного захисту та пожежної безпеки, як її складової пріоритетом має бути професійна підготовка майбутніх фахівців цього

профілю в закладах вищої освіти ДСНС України. Особливо це стосується добору змісту їхньої підготовки до лідерства, яка має орієнтуватися передусім на властивості, необхідні для виконання лідерських функцій, акцентувати на конкретні знання, вміння та ціннісні настанови, що сприяють ефективному розвитку лідерських якостей у здобувачів [1, с. 11-12]. Як стверджують фахівці з мотивації та лідерства, успішний лідер бачить у своїх прагненнях керувати не лише можливість, а й потужну особисту потребу. Він впевнений у власних здібностях і тому не перешкоджає, а заохочує та підтримує інших; він не боїться невдач, а переконаний в успіху.

Аналіз останніх публікацій. Проблему лідерства досліджували як зарубіжні (Б. Арт, А. Бандура, Дж. Бернс, І. Вешлер, Д. Дей, П. Друкер, С. Зайберт, Ф. Йеттон, П. Кестінг, Дж. Коузес, К. МакКолі, Ф. Массарик, М. Маскон, К. Мацлер, Дж. Міллер, С. Насір, М. Ноулз, Б. Познер, Е. Рассел, Р. Ріджіо, М. Рудерман, С. Сенджая, Р. Свансон, Р. Танненбаум, М. Фіаз, Ф. Фідлер, П. Херсі, Е. Холтон, Г. Юкл та ін.), так і вітчизняні (Л. Карамушка, В. Лозниця, В. Москаленко, О. Повстин, О. Романовський, В. Татенко, Ф. Хміль та ін.) вчені. В їхніх працях лідерство розглядається як здатність впливового учасника певної групи спонукати її членів до досягнення спільної мети і власним прикладом, організацією й управлінням оптимально забезпечувати успішне вирішення групових завдань, виконувати провідну роль під час організації спільної діяльності, регулювати міжособистісні відносини учасників групи. На погляд зарубіжних дослідників, справжній лідер, якому притаманні організаторські здібності, зазвичай перебуває в центрі структури міжособистісних відносин. Варто зазначити, що визначення лідерства постійно змінюється відповідно до викликів часу [14], але його сутність полягає в залученні інших і натхненні до спільного поступу [11].

Водночас потребує більш ретельного дослідження проблема лідерства в контексті управлінської діяльності фахівців цивільного захисту, вивчення останніх розробок, здійснених у цьому напрямі зарубіжними, передусім американ-

ськими вченими (М. Буттеншон, Т. Грейді, Л. Ірваті, К. Купієць, Р. Максфілд, Е. Рассел, С. Тай, М. Тільш, К. Хсіє, Н. Шульте та ін.). Дослідники наголошують, що лідерство в пожежно-рятувальних підрозділах відіграє одну з ключових ролей у забезпеченні їх успішного функціонування [5]. Адже коли рятувальні підрозділи опиняються в екстремальних ситуаціях, ускладнених різними обставинами, особовий склад передусім звертається до лідерів, які несуть відповідальність за наслідки роботи підрозділів з ліквідації надзвичайних ситуацій. При цьому успіх цієї діяльності пов'язують передусім з вірою лідерів у власну здатність щодо виконання потрібних дій для досягнення бажаних результатів [2].

Мета статті полягає в узагальненні результатів досліджень, виконаних у США, присвячених проблемі розвитку лідерських якостей як одного з ключових чинників ефективної управлінської діяльності фахівців із пожежної безпеки та успішного функціонування пожежної служби для імплементації цього досвіду у вітчизняну профільну освіту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що американські дослідники вважають лідерство динамічним явищем [14] та пов'язують його феномен переважно з впливом на персонал із метою досягнення завдань відповідної організації. При цьому вплив передбачає також здатність лідера сприяти виявленню відчуття приналежності, визнання та розширення можливостей членів його команди [12]. На думку дослідників, лідером може бути людина, здатна не лише керувати всіма ініціативами, ставити необхідні завдання, а й чітко увиразнювати цілі, спрямовувати, заохочувати і мотивувати персонал, щоб досягти максимальної ефективності та успіху [9]. Водночас лідерство має ґрунтуватися на особистих і професійних цінностях, етичних нормах, щоб сприяти підвищенню рівня виробничого потенціалу [12].

Позитивна динаміка лідерства формується внаслідок синергії, що виникає під час співпраці суб'єктів та об'єктів спільної діяльності [8]. Розглядуване під таким кутом зору лідерство вважають одним із найважливіших чинників успішного функціонування будь-якої організації [5]. Зарубіжні фахівці з цивільного захисту переконані, що в пожежно-рятувальних підрозділах (fire department) сильне лідерство є основою тактики, що забезпечує максимальну ефективність діяльності [4].

Аналіз переконує, що проблема лідерства є однією з найбільш досліджуваних в галузі соціальних наук [3], проте на початках поняття лідер-

ства часто тлумачили неоднозначно, залишаючи поза увагою багато потенційно важливих аспектів і чинників [6, с. 41-42]. Нині термін широко використовується в академічних колах, бізнесі та політиці [8] та відображає здатність особистості мотивувати людей або впливати на них з метою досягнення цілей організації. Зазначається, що прояви і розквіт лідерства відбуваються паралельно з розвитком особистісного потенціалу, на основі чого лідерство визначають як процес розвитку людини внаслідок задоволення її потреб.

Водночас дослідники зазначають, що лідерство неможливо визначити, лише досліджуючи психофізіологічні та фізичні якості людей [17]. Його потрібно пов'язувати з деталізацією побудови відносин у владних структурах та ефективністю в міжособистісній взаємодії, способами досягнення цілей і конкретно визначеною роллю особистості та її здатності здійснювати вплив, фокусувати групові процеси, дотримуватися необхідних вимог [8]. Так, до основних елементів лідерства відносять: активну підтримку розвитку організації, упровадження результатів реалізації поставлених цілей у практику її діяльності, стратегічне планування та забезпечення підтримувальних дій [3].

Основними функціями лідерства вважають внутрішню підтримку, зовнішню адаптивність і життєстійкість особистості [8]. Зважаючи на це, успішне лідерство забезпечується розвитком самооцінки самих лідерів [5], що сприяє реальному перетворенню їхніх уявлень про досягнення поставлених цілей на конкретні результати, згуртованості та спрацьованості групи, оптимізує роботу щодо ефективного планування діяльності та впровадження розроблених стратегій у виробничий процес, підтримує безперервний особистісний розвиток як самого лідера, так і членів групи його впливу [3]. Дослідники наголошують, що успішне досягнення цілей будь-якої організації неможливе без активного залучення її працівників до планування, розроблення та реалізації цілей і завдань організації [9].

Науковці акцентують на тому, що лідери мають дбати не лише про себе, а й про інших. Адже успішний лідер – це людина, яка свідомо забезпечує передусім задоволення потреб інших, а вже потім – своїх власних. Е. Рассел назвав це «лідерство-служіння», розглядаючи його як діяльність, спрямовану на задоволення різноманітних нагальних потреб підлеглих для забезпечення поступу всієї організації [16].

Лідерство-служіння починається зі щирого бажання бути корисним іншим, і саме усвідомлення цього рішення в подальшому розвиває

прагнення людини до лідерства та сприяє самоактуалізації лідерів, які поступово завойовують авторитет та успіх [16]. Внаслідок цього певна лідерська поведінка, що ґрунтується на свідомому рішенні, впливає на команду та, відповідно, змінює курс усієї організації [8]. У сфері реагування на всі надзвичайні події та небезпеки лідерствослужіння є оптимальним, проте потрібно враховувати, як особовий склад підрозділів інтерпретує ролі та обов'язки лідерів [16]. Одним із ключових завдань лідерів у службах цього профілю є ефективне управління в умовах ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій. Але практика переконує, що лідерство керівників пожежно-рятувальних та інших підрозділів Оперативно-рятувальної служби не обмежується управлінням на місці події, а й передбачає важливу роботу до та, особливо, після інцидентів [12], пов'язану з підготовкою заходів щодо пом'якшення та усунення наслідків надзвичайної ситуації та плануванням подальших дій.

Як свідчить аналіз наукової літератури, дослідження лідерства у сфері пожежної охорони (fire protection) перебуває на початковій стадії, але інтерес до цієї проблеми постійно зростає [8], зокрема у зв'язку з суспільно-політичною ситуацією в світі потребують розв'язання багато організаційних та навчально-виховних питань, пов'язаних із підвищенням ефективності професійної підготовки майбутніх пожежників (firefighter) та офіцерів пожежної служби (fire service officer), зокрема формування в них лідерських якостей.

Привертає увагу дослідження лідерства у службах екстреної допомоги [12]. Автори визначили три ключові аспекти успішного лідерства у цій сфері, які стосуються: високого рівня самоусвідомлення легітимності лідера (зумовленої досвідом, освітою, увагою до деталей та усвідомленням впливу, а не позиціонуванням влади), його саморегуляції на основі етичних норм і цінностей (лідери не лише вказують, що потрібно робити, а й роз'яснюють, як можна це зробити ефективно) та здатності впливати на інших через розвинений емоційний інтелект.

Методологічне підґрунтя наукових досліджень проблеми лідерства у сфері пожежної охорони становлять передусім андрагогічні теорії. Зокрема науковці фокусують увагу на теорії навчання дорослих М. Ноулза [10], а також теорії самоефективності та соціально-когнітивній теорії А. Бандури [2]. Самоефективність – соціальний та організаційний конструкт, до якого останнім часом простежується значний дослідницький інтерес. Самоефективність лідерства розглядають

у зв'язку з необхідними лідерськими якостями, їх розвитком, індивідуальною та груповою ефективністю. Вона сприяє не лише успішній поточній організаційній, соціальній та індивідуальній діяльності, а й суттєво впливає на розвиток майбутніх ініціатив, досліджень та становлення нових поколінь лідерів [6, с. 54-55]. Саме ці наукові підходи сприяли уточненню сутності поняття «лідерство» та визначенню чинників його розвитку у фахівців. Незважаючи на тісний взаємозв'язок, вони відрізняються, оскільки теорія самоефективності [2] розглядає сприймання людиною своїх здібностей та їх зв'язку з власними діями і результатами діяльності; соціально-когнітивна теорія зосереджена на навчанні дорослих через спостереження за іншими; а теорія навчання дорослих [10] пов'язана із дидактичними засобами андрагогіки.

На думку Р. Ріджіо, найбільш дієвими чинниками розвитку лідерства є влада та вплив. На здібності лідера значною мірою впливає його здатність переконувати інших [15]. Офіцер пожежної служби має бути впевненим у беззаперечній підтримці команди, відчувати її готовність допомогти в особливих обставинах. Збереженню належного рівня самооцінки лідера сприяє його віра в себе та свої здібності, що забезпечує ефективне стимулювання підлеглих та їхнього розвитку [3]. Обґрунтована впевненість у собі, прагнення підвищення продуктивності професійних дій, власних і своєї команди, зумовлюють чітке та цілеспрямоване ставлення до справи.

Під час формування лідерських якостей у майбутніх фахівців пожежної охорони потрібно враховувати мотивацію та потреби тих, на кого спрямовані лідерські дії. У зв'язку з цим виокремлюють два типи лідерства – транзакційне та трансформаційне. Перший тип зумовлений внутрішньою мотивацією та потребами підлеглих, а другий сприяє забезпеченню ефективності взаємодії на основі оцінювання провідних потреб членів команди та їхньої мотивації. Дослідники виявили стійкий значущий зв'язок між трансформаційним лідерством і самооцінкою та стверджують, що позитивні ідеї та комунікація сприяють формуванню продуктивного мислення, а просування таких позитивних думок призводить до зростання впливу лідерства в майбутньому [6, с. 32]. А. Бандура підкреслював, що впевненість підлеглих у собі значною мірою залежить від компетентності лідера, яка й зумовлює успішність спільної діяльності команди [2].

Практичний досвід переконує, що лідери найкраще працюють, коли самі широко вірять у свою роботу, розуміння її сенсу та динаміки. Успішне лідерство ґрунтується на розвиненій здатності

розуміти й усвідомлювати місію організації чи установи, підтримувати постійний професійний розвиток між членами команди та надавати їм максимальні можливості для особистого внеску в спільну діяльність [14]. Тобто, найкраща лідерська взаємодія характеризується узгодженою співпрацею лідера і його команди, щоб досягти ефекту синергії у спільній діяльності [8].

Відтак, для найбільшої продуктивності професійної діяльності фахівцям пожежної служби має бути властивий високий рівень самоефективності, впевненості та віри у власні можливості, що забезпечується професійними знаннями та/або досвідом [2]. Під час професійної підготовки майбутніх офіцерів цього профілю одним із найважливіших чинників розвитку лідерських якостей у процесі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії вважають самоефективність.

До потенційних джерел досягнення високого рівня самоефективності лідера відносять: нагромадження досвіду, соціальні вимоги, посилення власних позитивних переконань та мінімізація негативних [2]. У наукових розвідках також зазначається, що самоефективності лідерства сприяють елементи екзистенційного розвитку та освіта, причому акцентується, що саме навчання забезпечує більшість елементів для бажаного лідерства. Під час навчально-пізнавальної діяльності у здобувачів освіти формуються свідомі когнітивні зв'язки, засновані на досвіді, які підтримують лідерські рішення в нестандартних ситуаціях; розвивається здатність діяти на основі природної інтуїції. Науковці обґрунтовують три джерела досвіду, пов'язані з освітою та професійною діяльністю фахівців пожежної служби, які сприяють розвитку лідерства [6, с. 55]:

- формальні програми розвитку лідерства та ефективності, які опановуються шляхом неформальної освіти. Цілеспрямовані лідери, які свідомо прагнуть покращити свої лідерські якості, зокрема відвідуючи такі освітні курси, швидше досягають успіху [13; 18];

- виклики на роботі, пов'язані з проблемними ситуаціями, посадовими обов'язками, коли лідери можуть скористатися екзистенційним досвідом навчання через подолання перешкод у реальних виробничих ситуаціях;

- супервізії розвитку лідерських якостей, що передбачає коучинг і рольове моделювання від супервізора під час повсякденного виконання професійної діяльності. Як показує практика, для майбутніх лідерів дуже важливою є наявність наставників, з яких вони можуть брати приклад.

Як зазначав А. Бандура, для досягнення успіху в певній сфері фахівці, що здатні долати ці виклики

протягом тривалого часу, накопичують лідерський досвід. Психолог пояснює це тим, що досягнення успіху та досвід виконання складних завдань призводить до розуміння ступеню зусиль і витривалості, потрібних для їх виконання в подальшому. І навпаки, ті, хто не мав такого досвіду, зазвичай очікують підвищеного рівня складності поставлених завдань, що викликає чергове посилення стресу та потенційної депресії, що в результаті призводить до звуженого бачення шляхів вирішення подібних проблем у майбутньому [2].

У сфері пожежної безпеки лідерство суттєво впливає на функціонування відповідних установ та організацій. Його часто вважають «життєвою силою організації», і саме в руках лідера може знаходитися «ключ до її успіху» в пожежній службі [12]. Як уже зазначалося, головна функція лідерства полягає у внутрішній підтримці персоналу та сприянні зовнішній адаптації організації для забезпечення постійного та стабільного розвитку [8]. Відіграючи вирішальну роль у таких галузях, як військова справа, освіта та ін., лідерство забезпечується комплексом відповідних умінь і навичок, рівнем розвитку необхідних здібностей та цілеспрямованої освіти. Дослідники наголошують, що без хорошого лідерства підрозділи пожежної охорони не здатні ефективно виконувати службові обов'язки. Тому пожежна служба потребує сильних лідерів більшою мірою, ніж інші галузі, оскільки керівники підрозділів мають володіти широким спектром навичок для забезпечення успішного подолання труднощів особовим складом [8]. Водночас лідерство розглядається як набір навичок, які потрібно сформулювати під час навчання. У цьому контексті згадують висловлювання Б. Франкліна, якого вважають засновником пожежної служби у США, про те, що без постійного зростання та прогресу не може вестись мова про досягнення та успіхи.

Протягом останніх кількох століть сутність роботи рятувальних служб не зазнала суттєвих змін, однак розвиток технологій та оновлення стандартів призвели до багатьох трансформацій у стратегіях та тактиці їх діяльності. Це значною мірою вплинуло на розвиток пожежної служби [7], і, відповідно, підвищення вимог до фахівців у галузі безпеки людини. Зважаючи на цю динаміку, надавати необхідні знання, уміння та навички, в тому числі й лідерські, мають відповідні заклади освіти. Також варто зазначити, що лідерам потрібно розглядати формальну освіту не як самоціль, а як засіб для розвитку лідерського потенціалу. Це вкрай важливо для конструювання успішної освітньої траєкторії фахівця для його становлення.

Подамо приклад, що стосується підготовки пожежників за програмою «Синя картка» («Blue card»), розробленою та впровадженою пожежною охороною у США, штат Аризона. Навчання проводиться переважно у форматі онлайн, з підсумковим практичним компонентом для розвитку професійної компетентності фахівців шляхом моделювання сценаріїв надзвичайних ситуацій. Це польове навчання, яке відбувається в навчальному центрі, найближче розташованому до учасників. Програма враховує найновіші вимоги галузі безпеки людини та вісім функцій пожежної служби, які забезпечують досягнення її цілей: припущення/підтвердження/позиціонування загрози; оцінювання ситуації, що передбачає управління ризиками; комунікація в екстремальних умовах; розгортання контингенту в зоні особливих дій; планування стратегії/дій на випадок інциденту; організацію роботи особового складу щодо запобігання або ліквідації надзвичайної ситуації; коригування (за потреби) та передачу/продовження/припинення рятувальних дій. Усі ці функції передбачають наявність у фахівців лідерських якостей, необхідних для організації успішної професійної діяльності особового складу пожежно-рятувальних підрозділів у надзвичайних ситуаціях. І саме на їх розвиток спрямована програма «Синя картка». Фахівці-рятувальники мають свідомо прагнути особистісного та професійного вдосконалення, оскільки це не лише підвищує їхню компетентність, сприяє глибокому розумінню людини [6, с. 55-56], а й призводить до покращення результатів діяльності пожежної служби в цілому.

Загалом, дослідники проблеми лідерства у службах порятунку США переконані, що справжній лідер має бути здатним передусім чітко ставити цілі, скеровувати, мотивувати й заохочувати особовий склад для досягнення максимальної ефективності їхньої ризиконебезпечної та відповідальної діяльності [9].

Висновки. В умовах воєнного стану, в якому перебуває нині наша держава, посилюється роль ДСНС України, яка потребує розвитку управлінського ресурсу в її органах і підрозділах. Підготовка лідерів, здатних іти на продуманий ризик для порятунку інших, надавати допомогу постраждалим, долаючи наслідки жорстоких обстрілів критичної інфраструктури і житлових масивів та непередбачуваних аварійних подій різного ступеня складності, які виникають внаслідок воєнних дій, має враховувати напрацювання держав-партнерів, передусім членів НАТО, зокрема в питаннях удосконалення систем управління. Водночас, вочевидь, після чотирьох років війни потребує вивчення та узагальнення вітчизняний

досвід і практика організації опору ворогу на всіх напрямках і ділянках оборони. Лідерство має опиратися на особисті та професійні цінності офіцера та його підлеглих, ґрунтуватися на схвалених суспільством етичних нормах, Кодексі доброчесної поведінки та професійної етики військових посадових осіб, державних службовців та інших осіб, уповноважених на виконання функцій держави, в Міністерстві оборони України та Збройних Силах України, почутті відповідальності за власні рішення і вчинки, рефлексії самоефективності, прагненні неперервного професійного розвитку та самовдосконалення, потребі безперервно навчати підлеглих і злагоджувати їх групові дії.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є: дослідження специфіки лідерської та управлінської діяльності у службі цивільного захисту та інших галузях сектору безпеки та оборони різних країн, виявлення ефективних шляхів обміну та використання накопиченого досвіду підготовки фахівців у галузі безпеки життєдіяльності в закладах освіти із специфічними умовами навчання.

Список літератури:

1. Литвин А. Підготовка лідерів в освітньому середовищі ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2017. №6 (149). С. 10–15.
2. Bandura A. Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. 2010. P. 1–3.
3. Bennis W., Nanus B. *Leaders: The strategies for taking charge*. New York : Harper & Row, 1985. 244 p.
4. Buttenschon M. Reflective insights from today's fire service leaders: a narrative inquiry to inform the next generation's leadership development : a thesis ... doctor of education / Northeastern University. Boston, 2016. 210 p.
5. Fiaz M., Su Q., Saqib A. Leadership styles and employees' motivation: Perspective from an emerging economy. *The Journal of Developing Areas*. 2017. No. 51(4). P. 143–156.
6. Grady T. J. : a dissertation ... doctor of philosophy / Liberty University. Lynchburg, 2023. 142 p.
7. Griffith J. C., Roberts D. L. How we roll: A fire engine to every call? Fire department resource allocation and firefighter support in the United States. *International Journal of Emergency Services*. 2020. No. 9(3). P. 409–419.
8. Hsieh C. C., Tai S. E. Systematic review of research on leadership and management in the fire service. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*. 2020. No. 13(1). P. 77–100.
9. Irawati L. The influence of leadership and motivation on employee performance at the South Tangerang Fire and Rescue Service. *Jurnal Ad'ministrare*. 2020. No. 7(1). P. 119–128.
10. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. *The adult learner: The definitive classic in adult education*

and human resource development (6th ed.). Amsterdam ; Boston : Elsevier. 2015. 378 p.

11. Kouzes J. M., Posner B. Z. *The leadership challenge* (6th ed.). Hoboken : John Wiley and Sons, 2017. 355 p.

12. Maxfield R. J., Russell E. J. Emergency services leadership: The lived experience. *Journal of Homeland Security Education*. 2017. No. 6. P. 1–13.

13. McCauley C. D., Van Velsor E., Ruderman M. N. Introduction: Our view of leadership development. *The center for creative leadership handbook of leadership development* / Eds. E. Van Velsor, C.D. McCauley, M.N. Ruderman ; (3rd ed.). San Francisco : Jossey Bass. 2010. P. 1–28.

14. Miller J. The definition of leadership for a new generation. *Government Executive*. Govexec.com. 2015. URL: <https://www.govexec.com/management/2015/05/definition-leadership-new-generation/114046/> (дата звернення: 12.01.2026).

15. Riggio R. E. Power, persuasion, and bad leadership. *Why Irrational Politics Appeals: Understanding the Allure of Trump*. 2017. P. 71–86.

16. Russell E. J. Servant leadership's cycle of benefit. *Servant Leadership: Theory & Practice*. 2016. No. 3(1). P. 52–68.

17. Tannenbaum R., Weschler I., Massarik F. *Leadership and organization: A Behavioural Science Approach*. Abingdon : Routledge, 2013. 453 p.

18. Yukl G. *Leadership in organizations* (8th ed.). Boston : Pearson, 2013. 511 p.

References:

1. Lytvyn, A. (2017). Pidhotovka lideriv v osvith'omu seredovyschi VNZ [The training of leaders of the educational space of universities]. *Molod' i rynok*, 6(149), 10–15. [in Ukrainian].

2. Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1–3.

3. Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.

4. Buttenschon, M. (2016). *Reflective insights from today's fire service leaders: a narrative inquiry to inform the next generation's leadership development*. [Doctoral dissertation]. Northeastern University: Boston, MA, USA.

5. Fiaz, M., Su, Q., & Saqib, A. (2017). Leadership styles and employees' motivation: Perspective from an emerging economy. *The Journal of Developing Areas*, 51(4), 143–156.

6. Grady, T. J. (2023). The effect of satisfying the requirements for fire officer school on leadership self-efficacy among fire service officers: a quasi-experimental, nonequivalent control groups study [Doctoral dissertation]. Liberty University: Lynchburg, VA.

7. Griffith, J. C., & Roberts, D. L. (2020). How we roll: A fire engine to every call? Fire department resource allocation and firefighter support in the United States. *International Journal of Emergency Services*, 9(3), 409–419.

8. Hsieh, C. C., & Tai, S. E. (2020). Systematic review of research on leadership and management in the fire service. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 13(1), 77–100.

9. Irawati, L. (2020). The influence of leadership and motivation on employee performance at the South Tangerang Fire and Rescue Service. *Jurnal Administrasi*, 7(1), 119–128.

10. Knowles, M. S., Holton, E. F. I., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Amsterdam: Elsevier Butterworth Heinemann.

11. Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge* (6th ed.). John Wiley and Sons: Hoboken, NJ, USA.

12. Maxfield, R. J., & Russell, E. J. (2017). Emergency services leadership: The lived experience. *Journal of Homeland Security Education*, 6, 1–13.

13. McCauley, C. D., Van Velsor, E., & Ruderman, M. N. (2010). Introduction: Our view of leadership development. In E. Van Velsor, C.D. McCauley, M.N. Ruderman (Eds.), *The center for creative leadership handbook of leadership development* (3rd ed.). Jossey Bass.

14. Miller, J. (2015). The definition of leadership for a new generation. *Government Executive*. Govexec.com. 2015. Retrieved from <https://www.govexec.com/management/2015/05/definition-leadership-new-generation/114046/>.

15. Riggio, R. E. (2017). Power, persuasion, and bad leadership. *Why Irrational Politics Appeals: Understanding the Allure of Trump*, 71–86.

16. Russell, E. J. (2016). Servant leadership's cycle of benefit. *Servant Leadership: Theory & Practice*, 3(1), 52–68.

17. Tannenbaum, R., Weschler, I., & Massarik, F. (2013). *Leadership and organization (RLE: organizations): A Behavioural Science Approach*. Routledge.

18. Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education, Boston, USA.

© А. В. Литвин, Л. А. Руденко

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 05.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-14>

Ю. О. Кухта

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9172-1235> – Ю. О. Кухта

✉ ykuhta28@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ СЛУЖБИ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

Анотація. Викладено аналіз професійної підготовки фахівців пожежної служби у США, узагальнено її провідні особливості, підходи і тенденції. Це важливо для визначення векторів розвитку освіти цього профілю в Україні. У США ведеться різнорівнева підготовка фахівців за спеціалізаціями: пожежники; пожежні інспектори; слідчі з питань пожежної безпеки. Організація навчання має багаторівневу, ступеневу побудову. У переважній більшості штатів від претендента на посаду пожежного вимагають диплом спеціаліста невідкладної медичної допомоги або парамедика. Після зарахування майбутні пожежники мають пройти обов'язкове навчання на курсах гасіння пожеж 6–9 місяців. Вони тренуються ліквідовувати пожежі та інші надзвичайні ситуації, навчаються оцінювати екстремальні обставини й ухвалювати рішення. Усі пожежники (добровольці та професіонали), безперервно навчаються та тренуються, оскільки їхня діяльність характеризується зростанням і розширенням функцій. Крім того розроблені курси підвищення кваліфікації та професійної підготовки пожежних офіцерів, які вони проходять перед призначенням на посади сержанта, лейтенанта, капітана, як цього вимагають затверджені відомством приписи.

Вивчення особливостей професійної освіти фахівців пожежної служби у США виявило такі основні підходи і тенденції: складна багатопрофільна діяльність передбачає профвідбір, тривалу та багаторівневу практико орієнтовану підготовку; професійна освіта і підвищення кваліфікації фахівців-пожежників потребують оптимізації і модернізації науково-методичної бази; розмаїтість вимог до співробітників не заперечує впровадження типових освітніх програм різного рівня освіти; зміст, навчально-методичне й організаційне забезпечення освітнього процесу спрямовані на вивчення типових сценаріїв ухвалення рішень, реалізацію новітніх засобів і технологій, широкого використання наставництва тощо.

Ключові слова: фахівці пожежної служби, підготовка та підвищення кваліфікації, досвід США, підходи і тенденції професійної підготовки.

Yu. O. Kuhta

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

FEATURES OF TRAINING OF FIRE SERVICE SPECIALISTS IN THE UNITED STATES OF AMERICA

Abstract. The article presents an analysis of the professional training of fire service specialists in the United States, summarizing its main features, approaches and trends. This is important for determining the vectors of development of education in this field in Ukraine. In the United States, there is multi-level training for specialists in the following specializations: firefighters; fire inspectors; fire safety investigators. The training is organized on a multi-level, step-by-step basis. In the vast majority of states, applicants for the position of a firefighter are required to have an Emergency Medical Technician or paramedic diploma. After enrolment, future firefighters must undergo mandatory training in Fire Service Training courses lasting 6–9 months. They are trained to extinguish fires and respond to other emergencies, learn to assess extreme circumstances and make decisions. All firefighters (volunteers and professionals) undergo continuous training and education, as their activities are characterized by growth and expansion of functions. In addition, advanced training and professional development courses have been developed for fire officers, which they must complete before being appointed to the ranks of sergeant, lieutenant, and captain, as required by department regulations.

A study of the features of professional education for fire service specialists in the United States revealed the following main approaches and trends: complex multidisciplinary activities require professional selection, long-term and multi-level practice-oriented training; professional education and advanced training for firefighting specialists require optimization and modernization of the scientific and methodological base; the diversity of requirements for employees does not preclude the introduction of standard educational programs at different levels of education; the content, teaching and methodological, as well as organizational support of the educational process are aimed at studying typical decision-making scenarios, implementing the latest tools and technologies, and making extensive use of mentoring, etc.

Key words: fire service specialists, training and professional development, US experience, approaches and trends in professional training.

Постановка проблеми. У ХХІ ст. пожежна охорона є важливою сферою громадської безпеки, яка потребує відповідальності, професійної компетентності, фізичної та психологічної готовності фахівців. Нині пожежники – не лише вогнеборці, а рятувальники, що допомагають у різних небезпечних ситуаціях (повені, обвали, ДТП), надають першу медичну допомогу, ліквідують наслідки стихійних лих і техногенних аварій, у тому числі під час воєнних і терористичних загроз, виконуючи надскладні завдання. Для ефективного вирішення завдань необхідна якісна різнопланова професійна освіта співробітників протипожежної служби, яка бере до уваги останні досягнення науки і практики, особливості діяльності підрозділів і регіональну специфіку, нові виклики і завдання. Усе це потребує обґрунтованого впровадження кращого зарубіжного досвіду професійної освіти у цій галузі.

Необхідність удосконалення підготовки майбутніх фахівців Державної служби України із надзвичайних ситуацій зумовлена низкою чинників, основним з яких є потреба підвищення ефективності системи цивільного захисту з метою гарантування безпеки населення, збереження матеріальних цінностей і довкілля [2, с. 6]. Значно зросли завдання та обсяги діяльності підрозділів Оперативно-рятувальної служби ДСНС України внаслідок вторгнення РФ на суверенну територію нашої країни, що спричинило посилення різноманітних загроз (обстрілів інфраструктури, промислових об'єктів і житлових масивів), ускладнення умов виконання функціональних обов'язків працівників цивільного захисту усіх рівнів.

Підготовка та підвищення кваліфікації рятувальників, у тому числі пожежних, у різних країнах має багато спільного та, водночас, істотні історичні, регіональні та національні відмінності. Основи підготовки і підвищення кваліфікації у сфері пожежної безпеки в усіх країнах тісно пов'язані з чинним законодавством. Актуальність вивчення професійної підготовки пожежних за кордоном, зокрема у Сполучених Штатах Америки, пов'язана з тим, що її тенденції важливі для визначення векторів розвитку освіти цього про-

філю в нашій країні, яка прагне до тісної співпраці із західними партнерами на принципах колективної безпеки і демократичних цінностей.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Дослідження в галузі професійної освіти торкаються широкого спектру теоретичної та практичної підготовки пожежників-рятувальників в Україні та за рубежом. Зокрема, позитивний досвід, у тому числі американський, вивчали І. Коваль [1], М. Коваль [2], О. Повстин, В. Покалюк та ін. Підготовка фахівців цивільного захисту в країнах із розвинутими освітніми системами, на їхню думку, характеризується багаторівневою організацією, міждисциплінарним підходом, упровадженням новітніх технологій і тісним зв'язком із практичною сферою [1, с. 206]. Профільні заклади освіти при цьому відповідальні за якість освітніх програм і рівень компетентності випускників. Значна увага за рубежом приділяється практичній підготовці майбутніх рятувальників, а також формуванню в них сукупності професійно важливих якостей с. 212]. Аналізуючи вітчизняні дослідження відзначимо, що широко вивчаються питання модернізації теоретичної та практичної складової навчання пожежників, побудови інформаційно-освітнього середовища тощо.

Серед сучасних американських наукових розвідок у напрямі підготовки пожежників-рятувальників виокремимо: модернізацію освіти у сфері управління надзвичайними ситуаціями (С. Carlson); дослідження базової програми підготовки пожежників у коледжі (J. Smith); удосконалення освітніх програм бакалаврату з пожежної служби (T. Sturtevant); інтеграцію програм вищої освіти з пожежної та аварійної служби (С. DeCarlo); виявлення ключових принципів навчання пожежників (J. Templeman); оцінювання професійної компетентності пожежників (L. Wojcik); підготовку керівників пожежної служби (M. Buttenschon [6], A. Light); формування лідерських якостей в офіцерів пожежної служби (T. Grady) [8] та ін.

Мета статті – аналіз досвіду професійної підготовки фахівців пожежної служби у США, узагальнення її провідних особливостей, підходів і тенденцій.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Пожежна служба нині стикається з багатьма інцидентами, що в сукупності висувають різнопланові виклики і глобальні загрози, пов'язані з ускладненням техногенних катастроф, стихійних лих, військово-терористичних та епідеміологічних небезпек. Зокрема, однією з країн із високим рівнем втрат від надзвичайних ситуацій є Сполучені Штати Америки [6]. За даними Національної асоціації пожежної охорони (National Fire Protection Association) у 2023 р. у США було зареєстровано 1 389 000 пожеж, які спричинили до 3 670 смертей, 13 350 травм і поранень, призвели до прямих збитків у 23,0 млрд. доларів [9]. Загальна кількість пожеж у 2023 р. порівняно з 1980 р. була на 54 % нижчою; оцінки смертності та травм зменшились відповідно на 44 і 56 %; збитки – на 3 % вищими; водночас населення зросло на 47 % [9]. Однак, суттєве підвищення ефективності пожежної служби все ще залишається нагальною потребою.

У Сполучених Штатах діють: державна протипожежна служба; муніципальна пожежна охорона; відомча пожежна охорона; приватна пожежна охорона; добровільна пожежна охорона. Загалом чисельність пожежників у країні становить близько 1,115 млн., з них понад 300 тис. (28 %) – професійні рятувальники. Превалують добровольчі бригади, які становлять 72 % і розглядаються як важлива частина системи пожежної охорони. Керівний орган, що відповідає та координує роботу пожежників усіх рівнів – Управління пожежної безпеки США (United States Fire Administration, USFA), яке підпорядковане Федеральному агентству з надзвичайних ситуацій (Federal Emergency Management Agency, FEMA) Міністерства внутрішньої безпеки (Department of Homeland Security, DHS) [15]. При цьому в країні немає законів, що регулюють діяльність пожежної служби на федеральному рівні. Кожен штат має своє законодавство, у тому числі стосовно діяльності пожежних підрозділів, підготовки і підвищення кваліфікації співробітників місцевих пожежних і рятувальних служб. У США налічується майже 30 тис. пожежних частин (департаментів) [14], кожна з яких має від однієї до п'яти станцій (депо). Підрозділи пожежної охорони контролюються на місцевому рівні, а правила їхньої роботи встановлює колегія довірених осіб, обрана громадою.

Пожежна охорона США несе відповідальність за гасіння пожеж і забезпечення безпеки життєдіяльності населення. До її обов'язків віднесено реагування на всі пожежі, дорожньо-транспортні пригоди, небезпечні інциденти і надзвичайні погодні

умови. Багато підрозділів також відповідають за порятунок потоплюючих і надання невідкладної медичної допомоги. У цілому Пожежно-рятувальна служба виконує надскладні та різноманітні завдання: рятувальні операції в замкнутих приміщеннях; робота з небезпечними хімічними речовинами; ліквідація наслідків дорожньо-транспортних пригод; боротьба з лісовими пожежами; пошук і порятунок зниклих людей у найрізноманітніших умовах; операції з надання медичної допомоги; операції на воді, сільськогосподарських територіях і житлових кварталах.

В обов'язки служби також входить: порятунок під час аварії літака, метрополітену, ліфта, порятунок з-під землі та з даху висотної будівлі, в разі витіку газу чи іншого небезпечного матеріалу, порятунок у вогні, воді, на льоду. При цьому випадки пожеж або ДТП становлять менше третини дзвінків у Службу порятунку 911, адже близько 70% викликів стосуються невідкладної (швидкої, екстреної) медичної допомоги. Тому фахівці мають уміти виконувати реанімаційні процедури: інтубації, встановлювати крапельниці, застосовувати широкий спектр медикаментів, робити електрокардіограму тощо. Їхнє завдання – надати першу допомогу на місці та якнайшвидше доставити постраждалого до лікарні. Особливо важливим є профілактична робота: пожежники перевіряють будівлі, навчають дітей і дорослих правил безпеки, проводять виховні заходи та інформаційні бесіди, інспектують організації та установи, щоб знизити ризик пожеж та інших нещасних випадків [3].

Всі ці завдання вимагають від фахівців фізичної підготовленості (сили, витривалості та швидкості реакції), знань десятків правил і низки процедур для кожного виду надзвичайної ситуації, умінь працювати із спеціалізованим обладнанням, навичок аналітичного мислення, стресостійкості та психологічної витривалості. Складні, ризико-небезпечні завдання, які вони вирішують, потребують сміливості, надійності, злагожденості, здатності ризикувати, жертвовності, виваженості, глибоких і різнобічних навичок, а отже – безперервного самовдосконалення [2, с. 6]. Підраховано, що в середньому за 10 р. роботи вогнеборець наражає своє життя на небезпеку понад 750 разів [4].

За готовністю ефективно діяти в надзвичайних ситуацій стоїть тривала підготовка – тренування, навчання, аналіз помилок тощо. Пожежний у США має вміти користуватися різними інструментами, керувати різноманітними видами автомобільної техніки, спілкуватися з людьми, надавати першу допомогу тощо. Загалом, він є багатопрофільним

фахівцем, якому треба здобути всебічну освіту та універсальний життєвий досвід.

Відповідно до основних завдань професійної діяльності фахівців галузі «Пожежна наука та пожежогашіння» у США, як і багатьох інших країнах, ведеться різнорівнева підготовка фахівців за такими спеціалізаціями: • пожежники; • пожежні інспектори; • слідчі з питань пожежної безпеки. При цьому організація професійної підготовки має яскраво виражену багаторівневу, ступеневу побудову. Молодий фахівець після процедури відбору та навчання, яку ми проаналізуємо нижче, розпочинає свою кар'єру в пожежній частині як «пожежник заднього борту» (tailboard firefighter), який зазвичай є «робочою бджолою» в команді. Після кількох років можливе підвищення на посаду фахівця з пожежного обладнання (FEO – fire engine operator, fire engineer, apparatus driver), яке потребує відповідного навчання. І лише наступним кроком у кар'єрному просуванні є звання офіцера пожежної служби (fire service officer), для чого претендент зобов'язаний пройти курси пожежного офіцера перед призначенням на посади сержанта, лейтенанта, капітана тощо. Таким чином, всі майбутні керівники будь-якого рівня, зазвичай, розпочинають службу рядовими бійцями пожежної охорони. На слушну думку американських науковців і практиків, щоб стати компетентним, готовим до вимог кожної нової посади і опанувати всі нюанси роботи, пожежникам необхідні не лише освітня кваліфікація, а й час для набуття відповідного досвіду, інколи дуже тривалий.

Вступити на службу пожежникам у США стає щороку складніше. Щоб стати пожежником, потрібно бути громадянином США або мати посвідку на проживання, досягти 18 років, мати водійське посвідчення, подати заявку та пройти співбесіду в пожежному департаменті. Біографічних дані претендентів перевіряються: наявність порушень, арештів тощо знижує шанси; натомість волонтерство, участь у громадській роботі, знання пожежних технологій, додаткові навички є свідченням цілеспрямованості кар'єрного вибору.

Для оцінювання кандидатів створений національний відбірковий тест для пожежників (The National Fire Fighter Selection), до якого допускають лише тих, які мають документ про середню освіту з позитивними оцінками, успішно пройшли співбесіду та перевірку на кримінальну схильність [15].

На першому етапі претендент проходить анкетування, яке демонструє його уявлення про те, що означає бути пожежником, допомагає зрозуміти, чи має він необхідний потенціал. На дру-

гому етапі виконуються письмові тести, призначені для виявлення особистих характеристик та індивідуальних здібностей: National Firefighter Ability Tests і National Firefighter Questionnaire. За статистикою понад 60 % відсіюються на стадії тестування. Тих, хто залишився, допускають до третього етапу – випробування на придатність, яке охоплює фізичні кондиції, а також поведінку у змодельованих ситуаціях. Перед цим вони проходять медичний огляд. В екіпіруванні і засобах захисту кандидати виконують різні стандартизовані завдання, зокрема пересування у замкнутому просторі, підйом сходами, евакуація постраждалих, долаття смуги перешкод, силовий злам дверей, перенесення та монтування обладнання [15].

У більшості штатів (близько 90 %) від претендента на посаду пожежного вимагають сертифікат / диплом молодшого спеціаліста невідкладної медичної допомоги (Emergency Medical Technician, EMT) або парамедика, які можна отримати в коледжі або через приватні агенції.

Після зарахування майбутні пожежники мають пройти обов'язкове навчання на курсах гашіння пожеж FST (Fire Service Training), де підготовка триває 6–9 місяців. Їх також можуть скерувати до Академії з пожежно-рятувальних операцій (Fire Rescue Academy) або коледжу, де пропонують акредитовану дворічну програму, складену пожежною академією (рівень Associate Degrees). Там майбутні вогнеборці вивчають шість курсів, зокрема: «Будівництво споруд для протипожежного захисту»; «Поведінка вогню та горіння»; «Пожежна профілактика»; «Протипожежна гідраліка та водопостачання»; «Системи протипожежного захисту»; «Принципи екстрених служб» [7]. Під час практичних занять вони тренуються ліквідовувати пожежі та інші надзвичайні ситуації, набуваючи здатності адекватно оцінювати екстремальні обставини і швидко ухвалювати необхідні рішення. Здобувачі мають успішно завершити підготовку й отримати сертифікат. Після цього складають присягу; з ними підписують контракт і спрямовують у підрозділ.

Наголосимо, що запроваджена наприкінці 90-х рр. минулого століття обов'язкова пожежна підготовка та сертифікація не лише професійних (найманих) пожежників, а й добровольців, практично нівелювала різницю між їхніми функціональними обов'язками. Добровольці працюють безкоштовно, допомагаючи своєму місту чи селищу. Вони становлять більшість пожежних департаментів у сільській місцевості США і можуть заступати на чергування як самостійні бригади повністю укомплектовані добровольчі. Вони часто діють як помічники професійних ряту-

вальників, беручи участь, наприклад, у ліквідації лісових пожеж. У великих містах їх, зазвичай, викликають для допомоги у випадку масштабної надзвичайної ситуації. Гроші на екіпірування та навчання добровольців надходять із місцевих бюджетів. Для них діє система соціальних пільг; передбачена страховка на лікування та тимчасову непрацездатність.

І добровольці, і наймані працівники-новачки перебувають у пожежному підрозділі на випробувальному терміні (англ. probationary) від 6 до 18 місяців, продовжуючи навчання та виконуючи допоміжні роботи (навчання базових технік пожежогасіння, рятувальних операцій, обслуговування техніки й обладнання). Під наглядом досвідчених колег він послідовно виконує всі можливі завдання: від найпростіших до повноцінної участі в бойових виїздах. Лише після всебічного випробування новачок стає повноправним фахівцем.

Пожежники – це команда, яка працює злагоджено, де всі виконують свою роль: від водіїв і операторів до диспетчерів та інструкторів. Кожен пожежник опановує конкретні функції, які залежать від завдань підрозділу та наявного обладнання. Основу пожежної охорони утворюють, як відомо, два типи автомобілів – автоцистерна (engine) і автодрабина (laddertruck). Дедалі більшу популярність нині займає «перехресне навчання», коли бійці здатні працювати і на пожежній автоцистерні, і на пожежній автодрабині.

Пожежна служба США становить високоструктуровану ієрархічну побудову, організацію якої регламентують керівні органи [12]. Як працівники воєнізованої структури фахівці американської пожежної служби мають відповідні звання. У деяких великих містах США пожежним департаментом керує пожежний комісар, в інших діють ради пожежних комісарів. Основною структурною одиницею пожежної охорони є команда, керована капітаном.

Пожежна служба є динамічною в плані особистісного зростання фахівців і відповідного підвищення у званнях і посадах. Водночас, місія пожежної служби традиційно пов'язана з виконанням переважно робітничих функцій [10]. Тому фахівців робітничого рівня кваліфікації найбільше. Однак, новітні технології та стандарти професійної діяльності викликали низку фундаментальних змін у стратегіях і тактиці пожежогасіння [5]. З огляду на це змінюються структура підрозділів, кількість і призначення посад, службові обов'язки тощо.

Усі пожежники (добровольці та професіонали), рядові й офіцери, безперервно навчаються, тренуються та самовдосконалюються. Вони витра-

чають на це багато часу, оскільки їхня діяльність характеризується складністю, неперервними змінами, зростанням і розширенням функцій. Крім поточного навчання та тренування розроблені обов'язкові програми (курси) підвищення кваліфікації та професійної підготовки пожежних офіцерів I-го, II-го та III-го рівнів, які вони проходять перед призначенням на посади сержанта, лейтенанта, капітана тощо. Після того, як офіцер досягне статусу, який дозволяє претендувати на підвищення, він проходить процеси навчання та сертифікації, як цього вимагають затверджені відомством (NFPA) приписи.

З огляду на федеральну побудову Сполучених Штатів, у країні не існує урядового агентства чи установи, яке визначало б стандарти підготовки і компетенції фахівців. Не має таких повноважень і Пожежна адміністрація США (USFA) [15]. Рекомендації щодо діяльності та посадових обов'язків у пожежній службі надає Національна асоціація пожежної охорони (National Fire Protection Association, NFPA) [13]. Вона визначає також процедуру підвищення кваліфікації пожежників різних посадових рівнів. Окреслено шість компонентів підготовки, які охоплюють: управління людськими ресурсами, відносини з громадою та урядом, адміністрування, інспекцію та розслідування, надання екстреної допомоги, управління надзвичайними ситуаціями, а також охорону здоров'я та безпеку. Поряд із вимогами до освітнього компоненту, визначені мінімальні вимоги до практичної підготовки, необхідні для виконання службових обов'язків, які відповідають посаді пожежного офіцера [13].

Від 2000 р. з ініціативи Пожежної адміністрації проводяться щорічні конференції з питань вищої освіти пожежної та аварійної служби (Fire and Emergency Services Higher Education – FESHE), які мають на меті впровадження типових освітніх програм різного рівня для підготовки фахівців із пожежної безпеки. Нині такі програми, розроблені Національною пожежною академією, вже використовують більшість залучених закладів вищої освіти [7]. Таким чином, Академія у власних центрах або у співпраці з акредитованими коледжами й університетами пропонує низку навчальних курсів із підготовки керівників пожежної служби. Також організована дистанційна форма навчання.

На думку американських науковців пожежники діють максимально ефективно, коли впевнені в собі та вірять у власні можливості. Ця впевненість ґрунтується на всебічному знанні сфери діяльності та накопиченому досвіді виконання функціональних обов'язків. Тому в їхню підготовку включають вирішення різноманітних

проблем, оскільки успішне подолання викликів підвищує компетентність і готує до майбутніх завдань. Практична підготовка фахівців пожежної служби передбачає вивчення типових сценаріїв ухвалення рішень і одержання бажаних результатів у таких змодельованих ситуаціях.

У пожежній службі, безперечно, потрібно багато часу та зусиль для опанування всіх аспектів і набуття навичок професійної діяльності в різноманітних екстремальних обставинах. Дослідники відзначають так званий каскадний ефект у навчанні та тренуванні в пожежній частині, пов'язаний із наставництвом, взаємодопомогою, плідним обміном власним досвідом та всебічним поширенням інновацій [11]. Наставництво в пожежній службі США сприймається як важливий і потенційно ефективний чинник зниження рівня професійних ризиків. Наголошується, що обов'язком офіцера є надання освітніх послуг та всебічна підтримка менш досвідчених колег-рятувальників.

Отже, підготовка фахівців пожежної безпеки відбувається протягом усього періоду професійної освіти, проходження служби і підвищення кваліфікації та є цілеспрямованою діяльністю особового складу усіх підрозділів з опанування необхідними знань, формування вмінь і навичок, виховання професійно та соціально значущих якостей. Одним з основних чинників ефектної підготовки майбутніх фахівців є досвід, отриманий в умовах, максимально наближених до реальної діяльності з ліквідації надзвичайних ситуацій, коли пожежникам-рятувальникам необхідно блискавично приймати виважені рішення. Важливим є також застосування сучасних засобів і технологій професійної підготовки, новітніх технологічних і цифрових ресурсів [2].

Загалом, підготовка і професійний розвиток рятувальників має низку невирішених питань як у США, так і світі загалом. Вона зумовлена суспільними трендами, науково-технічним прогресом й освітніми реформами. Понад 65% американців вважають людей цієї професії [4].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вивчення та узагальнення провідних особливостей професійної освіти фахівців пожежної служби у США виявило такі основні підходи і тенденції в підготовці пожежних: складна багатопрофільна діяльність пожежників передбачає ретельний профвідбір, тривалу та багаторівневу практико орієнтовану професійну підготовку найманих працівників і добровольців; оскільки нині пожежники виконують широкий спектр рятувальних робіт, обсяг яких надалі зростатиме, професійна освіта і підвищення кваліфіка-

ції фахівців-пожежників потребують оптимізації і модернізації науково-методичної бази; розмаїтість вимог до співробітників пожежної охорони, зумовлена децентралізацією, не заперечує впровадження та застосування типових освітніх програм різного рівня професійної освіти; зміст, навчально-методичне й організаційне забезпечення освітнього процесу спрямовані на вивчення типових сценаріїв ухвалення рішень у змодельованих ситуаціях, реалізацію новітніх засобів і технологій, широкого використання наставництва тощо.

Розглянутий досвід організації професійної підготовки фахівців пожежної служби у США дає змогу вдосконалити вітчизняну освіту цього профілю, а його продумана імплементація сприятиме покращенню освітньо-професійних програм, посиленню практичної складової навчання та зростанню загального рівня професійної підготовленості фахівців ДСНС України. Наші подальші наукові пошуки будуть спрямовані на вивчення проблем, специфіки і перспектив ступеневого розвитку офіцерів пожежної служби США.

Список літератури:

1. Коваль І. С. Формування готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до неперервного саморозвитку : монографія. Львів : ЛДУБЖД, 2025. 486 с.
2. Коваль М. С. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : монографія. Львів : ПАІС, 2019. 544 с.
3. Savchyn Kh. Zhyttia, poklykane riatuvaty. Misto. 2025, 18 July. URL: <https://mi100.info/2025/07/18/lyubomyr-kolodniczkyj-zhyttia-poklykane-ryatuvaty/>
4. Sokolovska M. Podvyh za rozkladom: yak pratsiuiut riatuvalnyky sluzhby 911 u SSHa. Ukraina Kryminalna. n.d. URL: <https://cripo.com.ua/likbez/?p=223987/>
5. Angle J. S., Gala M. F. J., Harlow T. D., Lombardo W. B., Maciuba C. M. *Firefighting strategies and tactics*. 4th ed. Burlington, Mass : Jones and Bartlett Learning, 2021. xiii, 400 p.
6. Buttenschon M. *Reflective insights from today's fire service leaders: a narrative inquiry to inform the next generation's leadership development* : a thesis ... doctor of education / Northeastern University. Boston, 2016. 210 p.
7. Download Individual Model Associate and Baccalaureate Courses. U.S. Fire Administration. URL: https://web.archive.org/web/20070704073830/http://www.usfa.dhs.gov/nfa/higher_ed/model/download.shtm (дата звернення: 20.12.2025).
8. Grady T. J. The effect of satisfying the requirements for fire officer school on leadership self-efficacy among fire service officers: a quasi-experimental, non-equivalent control groups study : a dissertation ... doc-

tor of philosophy / Liberty University. Lynchburg, 2023. 142 p.

9. Hall S. Fire Loss in the United States During 2023. *NFPA Research | U.S. Fire Problem*. URL: <https://www.nfpa.org/education-and-research/research/nfpa-research/fire-statistical-reports/fire-loss-in-the-united-states> (дата звернення: 23.12.2025).

10. Martin B. Does higher education really fit into the fire service's mission? *Firehouse*. 2020. No. 45. P. 46–49.

11. Maru A. M. *Interrogation of the fire service: A leadership factor*. Morrisville, NC : Lu Lu Press, 2017. 64 p.

12. Meyer C. K., Noe, L. J., Geerts, J. A., Booth, H. Leadership is more than rank. *Journal of Business and Educational Leadership*. 2018. No. 8(1). P. 29–38.

13. National Fire Protection Association : official website. URL: <https://www.nfpa.org/codes-and-standards/all-codes-and-standards/list-of-codes-and-standards/detail?code=1021> (дата звернення: 21.01.2026).

14. The Difference Between Reported and Estimated Fire Data. Federal Emergency Management Agency : official website. URL: <https://www.usfa.fema.gov/nfirs/coding-help/reported-versus-estimates/> (дата звернення: 19.12.2025).

15. USA Fire Departments : official website. URL: <http://usfiredept.com/how-become-firefighter-25960.html/> (дата звернення: 20.12.2025).

References:

1. Koval, I. S. (2025). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv sluzhby tsyvilnoho zakhystu do neperervnoho samorozvytku* [Formation of readiness of future civil protection service specialists for continuous self-development]. LDUBZhD. Lviv. Ukraine. [in Ukrainian].

2. Koval, M. S. (2019). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh pratsivnykiv DSNS Ukrainy v informatsiino-osvitnomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity* [The system of professional training of future employees of the SES of Ukraine in the information and educational environment of a higher education institution]. PAIS. Lviv. Ukraine. [in Ukrainian].

3. Savchyn, Kh. (2026). "A life meant to be saved", *Misto*. Retrieved from: <https://mil00.info/2025/07/18/lyubomyr-kolodniczkyj-zhyttya-poklykane-ryatuvaty/>

4. Sokolovska, M. (2017). "A feat on schedule: how 911 rescuers work in the US", *Ukraina kryminalna*. Retrieved from: <https://cripo.com.ua/likbez/?p=223987/>

5. Angle, J. S., Gala, M. F. J., Harlow, T. D., Lombardo, W. B. & Maciuba, C. M. (2021). *Firefighting strategies and tactics*. Burlington, Mass: Jones and Bartlett Learning.

6. Buttenschon, M. (2016). *Reflective insights from today's fire service leaders: A narrative inquiry to inform the next generation's leadership development*. Boston.

7. U.S. Fire Administration. (2007, July 4). Download individual model associate and baccalaureate courses. National Fire Academy. Retrieved December 20, 2025, from https://web.archive.org/web/20070704073830/http://www.usfa.dhs.gov/nfa/higher_ed/model/download.sht

8. Grady, T. J. (2023). The effect of satisfying the requirements for fire officer school on leadership self-efficacy among fire service officers: a quasi-experimental, nonequivalent control groups study [Doctoral dissertation, Liberty University]. Lynchburg. [in Ukrainian].

9. Hall, S. (2024). Fire loss in the United States during 2023. *NFPA Research*. Retrieved December 23, 2025, from <https://www.nfpa.org/education-and-research/research/nfpa-research/fire-statistical-reports/fire-loss-in-the-united-states>

10. Martin, B. (2020). Does higher education really fit into the fire service's mission? *Firehouse*, 45, 46–49.

11. Maru, A. M. (2017). *Interrogation of the fire service: A leadership factor*. Lu Lu Press. Morrisville, NC.

12. Meyer, C. K., Noe, L. J., Geerts, J. A., & Booth, H. (2018). Leadership is more than rank. *Journal of Business and Educational Leadership*, 8(1), 29–38.

13. National Fire Protection Association. (2026). NFPA codes and standards: NFPA 1021. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.nfpa.org/codes-and-standards/all-codes-and-standards/list-of-codes-and-standards/detail?code=1021>

14. Federal Emergency Management Agency. (2025). The difference between reported and estimated fire data. U.S. Fire Administration. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.usfa.fema.gov/nfirs/coding-help/reported-versus-estimates/>

15. USA Fire Departments. (2025). How to become a firefighter. Retrieved December 20, 2025, from <http://usfiredept.com/how-become-firefighter-25960.html>

© Ю. О. Кухта

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Бабій І. В. Комунікативна компетентність майбутніх фахівців служби цивільного захисту (мовний аспект). *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 1 (7). С. 119–124.



УДК 378:81'243:351.86

This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).
ISSN (print) 3041-1297, ISSN (online) 3041-1300

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-15>

І. В. Бабій

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5555-8314> – І. В. Бабій

 iryna280878babij@gmail.com

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ (МОВНИЙ АСПЕКТ)

Анотація. Автор статті аналізує рідномовну підготовку майбутніх фахівців цивільного захисту, актуальність якої зумовлена підвищеними вимогами до ефективної професійної комунікації у цій сфері. Заявлена тема розглядається у розрізі підготовки до іспиту на визначення рівня державної мови, складання такого іспиту відповідно до Закону України Про забезпечення функціонування української мови як державної від 25.04.2019 № 2704-VIII є обов'язковим для осіб рядового, сержантського й старшинського складу Національної поліції, інших правоохоронних, розвідувальних органів, інших органів, яким присвоюються спеціальні звання й мають підтвердити вільне володіння державною мовою, що відповідає рівню C1 або C2. Аналіз програми іспиту засвідчує пріоритетність компетентнісного підходу та комунікативну зорієнтованість у мовній підготовці майбутніх фахівців цивільного захисту.

Автор статті обґрунтовує, що мовна компетентність виступає базовим компонентом комунікативної компетентності та включає володіння нормами літературної мови, сформованість лексико-граматичних навичок, умінь адекватно використовувати мовні засоби відповідно до професійних ситуацій спілкування. Особливу увагу приділено ролі лексико-граматичних відношень (синонімії, паронімії, омонімії), а також прийомам ампліфікації та евфемізації в текстах офіційно-ділового стилю у забезпеченні точності, зрозумілості та однозначності професійного мовлення. Акцентовано на формуванні граматичної й орфографічної компетентностей з огляду на зміни в українському правописі, які є чинними з 2019 року. На думку автора, посиленої уваги потребують варіативні граматичні форми, кількість яких значно зросла після правописної реформи.

Зроблено висновок, що цілеспрямоване формування мовної компетентності є необхідною умовою розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців служби цивільного захисту та підвищення їх професійної ефективності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мовна компетентність, лексико-граматичні відношення, фахівці служби цивільного захисту.

І. В. Babii

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE CIVIL DEFENSE PROFESSIONALS (LANGUAGE ASPECT)

Abstract. The article analyses the native language teaching of future civil protection specialists, the significance of which is determined by the rising demands for effective professional communication in this area. The proposed topic is explored in the context of preparation for the state language proficiency examination. In accordance with the Law of Ukraine 'On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language' of 25 April 2019 No. 2704-VIII, this examination is mandatory for rank-and-file, sergeant and senior officers of the National Police, other law enforcement and intelligence agencies, and other bodies to which special ranks are attributed, and is intended to confirm fluency in the state language corresponding

to level C1 or C2. The analysis of the exam syllabus proves the priority of a competence-based approach and a communicative focus in the language training of future civil protection specialists.

The author proves that language competence is a fundamental component of communicative competence and involves proficiency in the literary language norms, the lexical and grammatical skills development, and the ability to use linguistic means appropriately in professional communication contexts. Particular attention is paid to the role of lexical and grammatical features (synonymy, paronymy, homonymy), as well as amplification and euphemization techniques in formal academic texts, in ensuring the accuracy, clarity and unambiguity of professional speech. The focus is put on the development of grammatical and orthographic competences in terms of the changes to Ukrainian spelling that have been in force since 2019. In the author's view, particular attention should be paid to variable grammatical forms, the number of which has increased significantly after the spelling reform.

It has been concluded that the focused development of linguistic competence is a prerequisite for the development of communicative competence among future civil protection specialists and for enhancing their professional efficiency.

Key words: Keywords: communicative competence, linguistic competence, lexical and grammatical connections, civil protection service specialists.

Постановка проблеми. Реалізація освітніх програм різних рівнів передбачає досягнення відповідних програмних результатів та набуття загальних і фахових компетентностей, що зумовлює превалювання компетенційного підходу в сучасній освіті. Однією з ключових компетентностей для майбутніх фахівців служби цивільного захисту є комунікативна, яка є об'єктом зацікавлень різногалузевих фахівців: лінгвістів, психологів, педагогів, лінгводидактів. Теоретичним та методологічним аспектам комунікативної компетентності присвячені праці Г. Балла, Ф. Бацевича, Н. Бутенко та ін. На змісті, структурі та шляхах формування комунікативної компетентності фахівців для сектора безпеки й оборони України сфокусовані дослідження Б. Ненько, І. Данченка, М. Козяра, О. Дуди, А. Мельника, Л. Пляка, Л. Руденко, В. Тюріної, П. Червоного, С. Шестопалова та ін.

Сформувати у майбутніх фахівців сфери цивільного захисту високий рівень комунікативної компетентності неможливо без знання української мови. Особливо гостро проблема мовно-мовленнєвої підготовки у зазначеній сфері постала в 2019 році після прийняття Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25.04.2019 № 2704-VIII, де у Розділі III Статті 9 зазначено, що «особи рядового, сержантського й старшинського складу Національної поліції, інших правоохоронних, розвідувальних органів, інших органів, яким присвоюються спеціальні звання, повинні володіти державною мовою та застосовувати її під час виконання службових обов'язків» [2]. Водночас укладачі програми іспиту на рівень володіння державною мовою підкреслюють, що екзаменовані мають «продемонструвати високий рівень сформованості комунікативної компетентності, яка виявляється у здатності вільно

користуватися мовою у всіх видах мовленнєвої діяльності (читанні, слуханні, письмі, говорінні)» [5]. Зазначимо також, що комунікативні навички представників усіх сфер управління МВС посідають важливе місце у їх професійній діяльності та є запорукою ефективного виконання службових обов'язків [4, с.130]. Майже одночасно з ухваленням цього Закону Кабінет Міністрів України схвалив і нову редакцію Українського правопису (22 травня 2019 року), а вже 3 червня 2019 року правопис набув чинності. Зазначимо також, що важливість рідномовної підготовки у закладах вищої освіти (ЗВО) засвідчують звітні дані за підсумками НМТ-2025, згідно з якими середній бал учасників вступних випробувань з української мови становив 146,3, що є нижчим, ніж з іноземних мов [8].

Мета статті – розглянути мовні аспекти комунікативної компетентності майбутніх фахівців служби цивільного захисту та шляхи їх формування у закладах вищої освіти.

Виклад матеріалу. З огляду на міждисциплінарний статус та на змістову та структурну складність поняття «комунікативна компетентність» в науковому обігу є чимало визначень, які більшою чи меншою мірою підсвічують різні грані цього поняття. У нашій розвідці інтерпретуємо комунікативну компетентність як комплексне поняття, що об'єднує інші види компетентностей, як-от: мовну, мовленнєву, соціолінгвістичну, іллокутивну, стратегічну, соціокультурну та інші, й відображає здатність особи комплексно застосовувати широкий спектр мовних та немовних засобів спілкування для розуміння чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування. Зазначимо також, що комунікативна компетенція залежить від: комунікативних інтенцій мовця, тобто вміння утримувати в пам'яті сказане та зіставляти

перебіг спілкування з обраною комунікативною метою; дотримання комунікативних стратегій, що уможлиблює досягнення необхідного результату комунікації; знання особистості співрозмовника, його темпераменту, уподобань, що забезпечує зворотний зв'язок у комунікації, а також успішне подолання психологічних бар'єрів між мовцями; орієнтації підтримання самого процесу спілкування, контролю за цим процесом; контролю власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо. Отож, комунікативна компетентність потребує сформованої знаннєвої бази та комплексу умінь і навичок, однак акцент зміщується від накопичення знань до їх застосування у мовленнєвій діяльності.

Найважливішим компонентом комунікативної компетенції є мовна. О. Семеног визначає мовну компетенцію як результат опанування мовної системи за рівнями фонетики, морфології, синтаксису, стилістики тексту [6, с. 183], що дає змогу виокремити у межах мовної компетентності *лексичну; граматичну, орфографічну; фатичну*. Розгляньмо кожну з виокремлених мовних компетентностей у контексті підготовки до іспиту на визначення рівня володіння державною мовою.

У першому блоці тестових завдань «Культура мови» екзаменованій повинен показати вміння дотримуватися норм на всіх мовних рівнях. Так, *лексична* компетентність засвідчує наявність певного запасу слів, здатність до адекватного використання лексики, доречне вживання фразеологізмів. Зазначимо, слово – це мовна реальність, основна, центральна функційно-структурна одиниця мови, яка дає назву для всіх пізнаних предметів і явищ. Кожен, хто володіє певною мовою, легко виокремлює в ній слова і визначає їхні межі в мовленнєвому потоці. Відтак майбутні фахівці служби цивільного захисту повинні мати сформовані знання про системні, зокрема парадигматичні, відношення у лексиці української мови, що передбачає розуміння таких явищ:

1. Синонімія. Важливо сформувати у здобувачів уміння правильно вживати близькі за значенням слова з огляду на їх виражальні можливості. Підкреслимо, що синонімічне багатство є однією з найприкметніших рис української мови, а вміння правильно добирати синоніми дозволяє щонайточніше висловити думку, уникати тавтологій, за потреби підсилити емоційну-експресивну характеристику висловлювання. Відтак здобувачам доцільно пропонувати завдання на побудову синонімних рядів із визначенням стрижневого слова, розмежування синонімів за відтінками значення та сферою вживання, добір українських синонімних лексем до іншомовних тощо, адже завдання

саме такого типу трапляються у тестуванні. Здобувачам варто увиразнити, що на основі синонімії творять такий стилістичні прийоми як евфемізація, до якої часто вдаються в офіційно-діловому мовленні, зокрема діловому листуванні, аби уникнути образливих, політнекоретних слів чи висловів, ампліфікація – умисне накопичення близьких за значенням лексем, що особливо доречно в монологічному висловлюванні (останній блок іспиту) на задану тему.

2. Омонімія. Уміння розрізняти омоніми та близькі до омонімії явища (омоформи, омофони та омографи) забезпечує точність і правильність мовлення (як писемного, так й усного), а також дозволяє актуалізувати знання акцентуаційних норм, адже омографи різняться лише наголошенням. У цілому уміння правильно вживати омоніми полегшує розуміння й обробку інформації задля її подальшого використання у фаховій діяльності. Крім того, розгляд омонімних явищ є ефективним способом поглибити розуміння мови, формує вміння аналізувати контекст, розвиває мовне чуття. Важливим також є розгляд міжмовних лексичних омонімів, передовсім тих, які збігаються в українській та російських мовах, оскільки через тривалу мовну асиміляцію українці часто вживають такі слова саме у значенні, в якому лексема побутує в російській мові (*пильний, луна, наглий, смутний* тощо). Явище міжмовної омонімії доцільно також розглядати у розрізі міждисциплінарних зав'язків таких освітніх компонент, як українська та англійська (німецька, французька, польська) мови

3. Пароніми. Розгляд слів-паронімів дозволяє уникнути помилкової підміни контекстуально правильного слова схожим словом, що неминуче призводить до спотворення змісту. Як зазначає О. Тодор, сплутування лексем у паронімних парах можна пояснити не лише схожістю їх звучання, але й їхньою значеннєвою близькістю, недостатнім знанням змісту одного чи кількох слів, некомпетентністю мовця [7, с. 195]. Для кращого розуміння паронімії здобувачів доцільно ознайомити з видами паронімів, які поділяють на однокореневі (*гривна – гривня, будівельник – будівник*) та різнокореневі (*заступник – замісник, військовий – воїнський, їда – їжа*). Найскладнішими для семантичної диференціації є пароніми із синонімною (*виголошувати – проголошувати – оголошувати; рятівник – рятувальник, посмішка – усмішка*) й антонімною (*еміграція – імміграція*) близькістю, на чому важливо акцентувати здобувачам, адже, з'ясовуючи механізм утворення паронімних пар, легше вмотивувати різницю у значенні таких слів. Без сумніву, явища паронімії варто ілюструвати

на прикладі різних текстів, адже воно має різну стилістичну реалізацію, а відтак і різне функційне навантаження. Доречними є завдання, які акумулюють знанням здобувачів про різні види парадигматичних зв'язків у лексиці, наприклад: дібрати до кожного значення полісемантичної лексеми «сухий» антонімну пару.

Отож, вивчення лексико-семантичних розрядів слів сприятиме дотриманню літературних норм слововживання із семантично точним і стилістично доречним вибором слова, а також граматично правильною сполучуваністю слів.

З огляду на стрімке збільшення в українській мові запозичених слів, передовсім англізмів, що, на думку І. Фаріон, має реальні загрози для лексичної структури мови [9, с. 19], важливо продемонструвати здобувачам дереваційний потенціал рідної мови, адже більшість запозичених слів мають рівнозначні відповідники в українській мові, відтак актуальними є завдання, де здобувачі мають дібрати до іншомовних слів українські аналоги. Такі завдання не лише увиразнюють багатство української мови, а й покликані збільшити лексичний запас студентів і курсантів.

Формування граматичної компетентності передбачає неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови за законами граматики, чуття граматичних форм. З огляду на правописну реформу 2019 р. та затвердження українського правопису як офіційного стандарту державної мови від 1 березня 2026 р., особливої уваги потребують такі граматичні теми, як: утворення та словозміна імен по батькові (*Ігор – Ігорьович, Лазар – Лазарьович*); словозміна прізвищ українського та неукраїнського походження, зокрема чергування голосних та приголосних звуків у власних назвах (*Ігор Білозір – Ігоря Білозора, Іван Геєць – Івана Гейця, Андрій Ковалів – Андрія Ковалева/Коваліва, Папуга Олена – Папузі Олені* тощо); творення форм кличного відмінка, адже здобувачам бракує практики щоденного вживання правильних звертальних форм, що згодом породжує труднощі як в усному, так і в письмовому мовленні; словозміна назви сайтів та інших інтернет-сервісів, які у родовому відмінку мають закінчення -а/-я (*твітера, гугла, ютуба*). Особливістю української граматики є наявність численних паралельних форм, кількість яких лише збільшилася після 2019 року, відтепер маємо не лише (*на*) *тому/тім добродію/добродієві, ректору/ректоріві*, а й паралельні закінчення у родовому відмінку однини деяких назв міст чоловічого роду (*їдемо до Лондона/Лондону*), варіативність у родовому відмінку однини іменників жіночого роду III відміни (нема *радості/радости*) тощо. Чинний правопис також

регламентує уживання в офіційних текстах фемінітивів. Важливою рисою офіційно-ділового стилю є іменний характер [1, с. 10], що передбачає широке використання прийменниково-іменникових конструкцій, де трапляється чимало помилок, зокрема через російсько-українську інтерференцію маємо надуживання прийменником *по* (*по понеділках, по вівторок, по вимозі*, замість *щопонеділка, до вівторка, на вимогу*) або неправильне вживання прислівникових прийменників *згідно з, відповідно до*.

Орфографічна компетентність – це засвоєння системи правил, що визначають правопис слів відповідно до чинної норми, кодифікованої в українському правописі, та вміння їх застосовувати під час професійної діяльності [10, с. 3]. Хоча частка завдань на орфографію та пунктуацію у тесті на знання української мови незначна, правописні нововведення, які набули чинності з 2019 року, потребують інтенсивного практикуму. Вивчаючи основні (написання слів без варіантів) та варіативні зміни у новій редакції «Українського правопису», доцільно акцентувати не лише на тому, що саме змінилось, а й обґрунтовувати необхідність цих змін у правописній системі української мови. Вмотивованість змін сприятиме кращому засвоєнню орфограм, а відтак й орфографічній компетентності здобувачів освіти.

Прикметно, що програма іспиту засвідчує зміст і обсяг знань, умінь та навичок з української мови, які забезпечують її використання як засобу успішної комунікації передовсім в офіційній сфері. У тесті на знання української мови чимало завдань пов'язано з правильним слововживанням саме в офіційно-діловому стилі, тому перелік мовних компетентностей доцільно доповнити фатичною – умінням правильно вживати мовні засоби ввічливості, позаяк офіційно-діловий стиль спілкування передбачає уміння правильно звернутись до адресата, висловити подяку, поросити вибачення чи сформулювати коректну відмову, уникаючи просторічних слів, формуючи модель неконфліктної взаємодії. Отож, знання культурних норм й обмежень у спілкуванні, а також етикетних приписів, дотримання пристойності, вихованості, орієнтування в комунікативних засобах, властивих національній традиції та менталітету є важливою складовою комунікативної компетентності представників сфер управління МВС [4, с. 272]. Формування фатичної компетентності передбачає вивчення основних етикетних формул української мови й уміння їх застосовувати з огляду на мету спілкування та комунікативну ситуацію.

Зазначимо, що, згідно з програмою іспиту на визначення рівня володіння державною мовою,

екзаменований має продемонструвати й відповідний рівень соціокультурної компетентності як складової комунікативної, що передбачає знання з історії, культури, українознавства, етикету тощо, а також уміння використовувати ці знання у процесі офіційного спілкування. У Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності здобувачі бакалаврського рівня освіти усіх спеціальностей вивчають нормативну дисципліну «Українська мова і культура», що дозволяє, крім власне мовних знань, формувати уявлення про унікальність і багатство рідної мови, значення національної культури, культурної дипломатії в сучасних реаліях. Без сумніву, формування комунікативної компетентності здобувачів здійснюється не лише під час вивчення української мови, а й у процесі засвоєнні таких освітніх компонент, як «Основи діловодства», «Культура ділового спілкування», «Риторика», зокрема остання уможливорює розвиток умінь із такого виду мовленнєвої діяльності, як говоріння, що дозволяє підвищити рівень акцентуаційної та орфоепічної компетентностей.

Висновок. Важливою умовою професійної реалізації у сфері цивільного захисту є знання державної (української) мови на рівні С1 (вільне володіння першого ступеня) або С2 (вільне володіння другого ступеня), що, відповідно до Закону України «Про забезпечення функціонування української мови» (2019 р.), слід підтвердити під час іспиту на визначення рівня володіння державною мовою. Відтак під час вивчення української мови у ЗВО важливо, аби здобувач не лише систематизував, й поглибив мовно-мовленнєві знання і навички, які були сформовані у школі, а й здобув нові, що у майбутньому забезпечать належне виконання службових обов'язків. Укладачі програми іспиту на рівень володіння державною мовою акцентують на комунікативній спрямованості мовної підготовки, що, своєю чергою, потребує високого рівня сформованості комунікативної компетентності у здобувачів. Формування комунікативної компетентності у процесі вивчення української мови у ЗВО базується на системі мовних компетентностей (лексична, граматична, орфографічна, фатична), які є необхідною теоретичною основою для формування мовленнєвої та соціокультурної компетентностей, що у підсумку дозволяє позиціонувати вивчення української мови у вищій школі як чинника особистісного і професійного розвитку.

Список літератури:

1. Грицина В. Прийменники в офіційно-діловому стилі. *Дивослово*. 2014. № 9. С. 10–14.

2. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25.04.2019 № 2704-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення: 12.03.2026).

3. Мельник А., Дуда О. Комунікативна компетентність як основа професіоналізму прикордонників. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 3 (75). С. 269–279.

4. Мариківська Г. А. Підготовка майбутніх поліцейських до ділового спілкування на заняттях з української мови професійного спрямування. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 55. Т. 2. 2023. С. 129–133.

5. Програма іспиту на рівень володіння державною мовою особами, які зобов'язані володіти державною мовою та застосовувати її під час виконання службових. URL: <https://mova.gov.ua/diyalnist-i-proyekti/ispit-na-riven-volodinnya-derzhavnoyu-movoyu/ispit-na-vyznachennia-rivnia-volodinnia-derzhavnoiu-movoiu-dlia-vykonannia-sluzhbovykh-oboviazkiv> (дата звернення: 12.03.2026).

6. Семенов О. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: у 2 ч. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 181–187.

7. Тодор О. Пароніми та омоніми в політологічній терміносистемі. *Культура слова*. № 87. 2017. С. 193–199.

8. Український центр оцінювання. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/09/Minizvit_osnovna-informatsiya-pro-NMT-2025.pdf (дата звернення: 21.03.2026).

9. Фаріон І. Помилуйко-Недашківська Г., Бордовська А. Англізми і протиянглізми: 100 історій слів у соціоконтексті. Львів: Свічадо, 2023. 714 с.

10. Хом'як І. Орфографічна компетентність як складник формування мовної особистості. *Дивослово*. 2010. № 11. С. 2–6.

References:

1. Hrytsyna, V. (2014). Pryimennyky v ofitsiino-dilovomu styli [Prepositions in the official-business style]. *Dyvoslovo*, (9), 10–14. [in Ukrainian].

2. Verkhovna Rada Ukrainy. (2019). Zakon Ukrainy “Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi” vid 25.04.2019 № 2704-VIII [Law of Ukraine “On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language” of April 25, 2019 No. 2704-VIII]. Retrieved March 12, 2026, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> [in Ukrainian].

3. Melnyk, A., & Duda, O. (2024). Komuni-katyvna kompetentnist yak osnova profesionalizmu prykordonnykiv [Communicative competence as the basis of professionalism of border guards]. *Vcheni*

zapysky Universytetu "KROK", 3(75), 269–279. [in Ukrainian].

4. Marykivska, H. A. (2023). Pidhotovka maibutnikh politseiskyykh do dilovoho spilkuvannia na zaniattiakh z ukrainskoi movy profesiinoho spriamuvannia [Training of future police officers for business communication in Ukrainian language classes for professional purposes]. *Innovatsiina pedahohika*, 55(2), 129–133. [in Ukrainian].

5. Natsionalna komisiia zi standartiv derzhavnoi movy. (n.d.). Prohrama ispytu na riven volodinnia derzhavnoi movoiu osobamy, yaki zoboviazani volodity derzhavnoi movoiu ta zastosovuvaty yii pid chas vykonannia sluzhbovykh oboviazkiv [Exam program on the level of proficiency in the state language for persons obliged to know and use it in official duties]. Retrieved March 12, 2026, from <https://mova.gov.ua/diyalnist-i-proyekti/ispit-na-riven-volodinnia-derzhavnoyu-movoyu/ispit-na-vyznachennia-rivnia-volodinnia-derzhavnoi-movoiu-dlia-vykonannia-sluzhbovykh-oboviazkiv> [in Ukrainian].

6. Semenoh, O. (2014). Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv [Competency-based approach to professional training of future language teachers]. In

V. H. Kremen, V. I. Luhovyi, & O. I. Liashenko (Eds.), *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii* [Competency-based approach in education: theoretical foundations and implementation practice] Part 2p. 181–187. Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

7. Todor, O. (2017). Paronimy ta omonimy v politolohichnii terminosystemi [Paronyms and homonyms in the political science terminology system]. *Kultura slova*, (87), 193–199. [in Ukrainian].

8. Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. (2025). Osnovna informatsiia pro NMT-2025 [Basic information about NMT-2025]. Retrieved March 21, 2026, from https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/09/Minizvit_osnovna-informatsiya-pro-NMT-2025.pdf [in Ukrainian].

9. Farion, I., Pomyliuko-Nedashkivska, H., & Bordovska, A. (2023). Anhlizmy i protyanhlizmy: 100 istorii sliv u sotsiokonteksti [Anglicisms and anti-anglicisms: 100 word stories in socio-context]. *Svichado*. [in Ukrainian].

10. Khomiak, I. (2010). Orfografichna kompetentnist yak skladnyk formuvannia movnoi osobystosti [Orthographic competence as a component of language personality formation]. *Dyvoslovo*, (11), 2–6. [in Ukrainian].

© I. В. Бабій

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-16>

М. О. Кульчицька, Г. Г. Хлипавка

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1344-9264> – М. О. Кульчицька

<https://orcid.org/0000-0001-9707-0336> – Г. Г. Хлипавка



krymmaryna@gmail.com

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ЗЦІЛЕННЯ: НА МАТЕРІАЛІ КНИГИ АРТУРА ДРОНЯ «ГЕМІНГВЕЙ НІЧОГО НЕ ЗНАЄ»

Анотація. У статті наголошено на тому, що книготерапія як спосіб впливу на ментальне здоров'я в різні історичні періоди виконувала важливу функцію духовної підтримки, допомагаючи людині опанувати себе та втрачений сенс життя. Повномасштабна російсько-українська війна зумовила не лише глибокі соціальні зміни, а й значні психоемоційні травматичні переживання на індивідуальному та колективному рівнях, що викликало появу цілого корпусу творів сучасної української воєнної літератури й художньої документалістики. Актуалізовано проблему психотерапевтичного потенціалу сучасної української воєнної прози на матеріалі книги Артура Дроня «Гемінгвей нічого не знає». Розглянуто літературний текст як простір осмислення та пропрацювання травматичного досвіду війни. Свідчення автора про можливості та внутрішню особистісну потребу звернення до книготерапії за умов воєнних дій відображають два визначальні способи її застосування: проартикульований у численних його інтерв'ю та в тексті книги «Гемінгвей нічого не знає». Для осмислення можливостей використання книги А. Дроня у практиці емоційної реабілітації людей із досвідом війни як прикладу терапевтичного письма застосовано міждисциплінарний підхід із аналітичним узагальненням емпіричних спостережень, а також інструментарій біографічного, структурно-функціонального й герменевтичного методів. У результаті аналізу виявлено основні механізми реалізації терапевтичної функції тексту: вербалізацію травматичного досвіду, наративну інтеграцію пережитого та катарсичний ефект. Доведено, що письмо в книзі Артура Дроня виступає не лише формою свідчення війни, а й засобом психологічної саморегуляції, що сприяє осмисленню, структуруванню та поступовому долаттю травматичного досвіду. Особливу увагу приділено міжсуб'єктному виміру тексту, який забезпечує емпатійне залучення читача і формує простір спільного переживання. Зроблено висновок про те, що сучасна воєнна література виконує важливу психотерапевтичну функцію на індивідуальному та колективному рівнях.

Ключові слова: книготерапія, Артур Дронь, сучасна українська воєнна література, документальне письмо, терапевтичне письмо, експресивне письмо, наративна інтеграція, катарсис, травматичний досвід, психотерапевтичний потенціал.

М. О. Kulchytska, H. H. Khlypavka

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

LITERATURE FOR HEALING: A CASE STUDY OF ARTUR DRON'S HEMINGWAY KNOWS NOTHING

Abstract. The article emphasizes that book therapy as a way of influencing mental health in different historical periods performed an important function of spiritual support, helping a person to master himself and the lost meaning of life. The full-scale Russian-Ukrainian war caused not only profound social changes, but also significant psycho-emotional traumatic experiences at the individual and collective levels, which caused the emergence of a whole corpus of modern Ukrainian war literature and documentary fiction works. The problem of the psychotherapeutic potential of modern Ukrainian war prose is actualized on the material of Arthur Dron's book "Hemingway Knows Nothing". The literary text is considered as a space for understanding and working through the traumatic experience of war. The author's testimony about the possibilities and internal personal need for turning to book therapy in conditions of war reflects two defining ways of its application:

articulated in his numerous interviews and in the text of the book "Hemingway Knows Nothing". To understand the possibilities of using A. Dron's book in the practice of emotional rehabilitation of people with war experience as an example of therapeutic writing, an interdisciplinary approach with analytical generalization of empirical observations, as well as the tools of biographical, structural-functional and hermeneutic methods, was applied. The analysis revealed the main mechanisms for implementing the therapeutic function of the text: verbalization of traumatic experience, narrative integration of the experience, and cathartic effect. It is proven that writing in Artur Dron's book acts not only as a form of testimony to war, but also as a means of psychological self-regulation, which contributes to the comprehension, structuring, and gradual overcoming of traumatic experience. Special attention is paid to the intersubjective dimension of the text, which ensures the empathic involvement of the reader and forms a space for shared experience. It is concluded that modern war literature performs an important psychotherapeutic function at the individual and collective levels.

Key words: book therapy, Artur Dron, contemporary Ukrainian war literature, documentary writing, therapeutic writing, expressive writing, narrative integration, catharsis, traumatic experience, psychotherapeutic potential.

Вступ. Книготерапія як спосіб впливу на ментальне здоров'я відома віддавна. У різні історичні періоди тексти сакрального, філософського й художнього характеру, видання різної тематики та жанрів виконували важливу функцію духовної підтримки, допомагаючи людині досягнути власний досвід, опанувати себе та втрачений сенс життя. Як відомо, читання книг про Першу світову війну офіційно було визнано одним із найдієвіших способів відновлення психологічної рівноваги в повоєнний період. Сучасний досвід існування людства, означений глобальними й індивідуальними кризами, постійними війнами й масштабними соціальними трансформаціями, вкотре привертає пильну увагу до психокорекційних можливостей літературних текстів.

Повномасштабна російсько-українська війна зумовила не лише глибокі соціальні зміни, а й значні психоемоційні травматичні переживання і на індивідуальному, і на колективному рівнях. І це закономірно викликало появу цілого корпусу творів сучасної української воєнної літератури й художньої документалістики. Серед інших особливу популярність у читачів здобула есеїстична книга Артура Дроня «Гемінгвей нічого не знає» (2025). Ця книга «свідчень солдата про досвід великої війни» [5] фактично одразу стала мегапопулярною, а вочевидь, і дуже потрібною для українців, про що свідчать численні дописи читачів, на зразок: «Пробирає до кісток. Читаю в депресії. (...) Тримає мене від необдуманих рішень. Підштовхує до екзистенціальних думок, переосмислення мого життя і віри в Бога» (Юлія) [2]. Із погляду принагідної оцінки цікавою є й реакція професійної читачки – письменниці Марії Матіос: «Ось вона – справжня література війни. Без епітетів і метафор. А головне – без брехні. Але водночас з величезною добротою великого серця воїна і великою вірою в людину. Це попереджувальний дзвін 24-річного юнака всім тим, хто фальшиво-встидливо відводить погляд від оголених ран наших співвітчизників і їхніх близь-

ких, які переважно мовчки чи у сльозах переживають усі кола пекла своїх страждань і боїв з бюрократією і бездушністю» [7]. Велика кількість таких емпіричних відгуків репрезентантів різних перцептивних рівнів: і схвальні дописи у соцмережах чи на спеціалізованих сайтах, і фахові – літературознавчі, лінгвістичні, історико-культурологічні, психологічні – інтерпретації переконують, що книга А. Дроня стала потужним психоемоційним резонатором для читачів, які шукають способів нового пережиття й осмислення власного досвіду виживання й утрат у процесі російсько-української війни.

Стан дослідження. Осмислення прозової книги Артура Дроня «Гемінгвей нічого не знає» перебуває на етапі активного становлення і ще не має системного різноаспектного наукового висвітлення. Наявні публікації здебільшого зосереджені на загальних популяризаційно-оцінних характеристиках авторського письма, тематико-проблемному аналізі й підкресленні емоційної сили текстів. Лише в окремих таких відгуках можна відшукати спроби наголошення психотерапевтичного потенціалу сучасної воєнної прози, зокрема й книги А. Дроня («...Це не чергова книга про війну, це *свідчення стану людського існування в нелюдських умовах*, це пояснення того, що *відчують* люди на війні, навіть коли вони вже не на війні, це *проживання втрати та спроба зцілитися*, якщо це можливо» [6]). Свої оцінки книги у форматі окремого літературно-критичного допису вже запропонували Тарас Пастух [8], Ганна Улюра [13], Роксана Харчук [14]. Одночасно появляються численні матеріали конференційних виступів (І. Бабій, Г. Хлипавка і М. Кульчицька та ін.). Звісно, враховуючи публічний резонанс довкола книги в Україні та за її межами, варто очікувати й на інші спроби її літературно-критичного та наукового осягнення.

Із огляду на те, що є нагальна потреба в осмисленні нових зразків сучасної української воєнної

літератури, зокрема в ракурсі їхнього бібліотерапевтичного потенціалу, книгу А. Дроня «Гемінгвей нічого не знає» було б доречно інтерпретувати не лише як своєрідний естетичний феномен, а і як важливий інструмент індивідуального й колективного переосмислення травматичних подій воєнного часу, один зі зразків терапевтичного письма.

Мета статті – охарактеризувати книгу А. Дроня «Гемінгвей нічого не знає» як текст, що функціонує не лише як документальне свідчення, а і як чинник чергового пережитого й переоцінки травматичного досвіду війни, проаналізувати засади його вербалізації й нарративної інтеграції пережитого.

Методологія дослідження. Для осмислення онтологічної ваги та можливостей використовувати книгу А. Дроня з метою емоційної реабілітації людей з досвідом війни застосовано міждисциплінарний підхід із аналітичним узагальненням емпіричних спостережень, також інструменти біографічного, структурно-функціонального й герменевтичного методів, що дає змогу окреслити психолого-літературознавчу призму сприйняття твору А. Дроня як прикладу терапевтичного письма. Важливі аспекти для наукового осмислення терапевтичних якостей літератури про війну підказують праці Надії Демиденко [4], Оксани Пухонської [9] та інших сучасних науковців.

Результати дослідження. Свідчення автора про можливості та внутрішню особистісну потребу звернення до книготерапії за умов воєнних дій відображають два визначальні способи її застосування. Перший – проговорений у його інтерв'ю та в тексті книги «Гемінгвей нічого не знає». Ідеться про традиційне для цієї психотехніки і цілком виправдане у польових умовах звернення до читання, коли боєць (А. Дронь) сам або в колективі, у моменти тиші після обстрілів, свідомо обирає саме такий спосіб емоційної підтримки, щоденної мотивації до стійкості й витривалості, відволікання від ситуації внутрішньої кризи несприйняття архіскладного для свідомості перебігу воєнних подій. Зокрема, коли після прочитаного («Світлий шлях» С. Асєєва, «Моя УПА» Л. Загоровської) виринали життєствердні думки про те, наскільки сильною може бути людина у складних обставинах, бо сам факт, що вони читали ту чи іншу книгу, означав, що їхні автори зуміли все подолати і, зрештою, навіть написали про це книжку. Важливим було й усвідомлення сили людського духу, яку віднаходили військові в описах боїв упівців – вони ж, попри те, що у них стріляли, виживали й билися далі, причому навіть без сучасних бронежилетів [10]. При-

кметно, що серед згаданої лектури є й класичні загальновідомі тексти (як-от «Зачарована Десна» О. Довженка), які викликали позитивну емоційну реакцію (сміх, захоплення, впізнавання), виконуючи функцію психологічного «перемикання», а також активізували й посилювали українське світоглядне підґрунтя, надихали воїнів через усвідомлення важливості виконуваної екзистенційної місії. У книзі поданий чіткий перелік текстів, які Дронь-солдат (позивний Давид) практично використовував як важливий інструмент психічного самозбереження: «З нами Євген Плужник, у смутку й скорботі за вбитими. Василь Стус вболіває за нашу непокору й твердість чи то в окопі, чи в полоні, а чи в укритті під час тривоги. Франко нагадує про неохопний обсяг праці та нескінченність боротьби. З нами Хвильовий, і Сосюра, і Олесь, і Теліга, і Леся, і Котляревський, і Скворода, і Чубай, і Вінграновський, і письменники на еміграції [...]. Завжди, міцно і постійно – Шевченко ...» [5, с. 109]. Таким чином автор інтегрував власний досвід у ширший культурно-історичний контекст, залучаючи постаті українських письменників як символічних носіїв цінностей і смислів, формуючи безперервну лінію культурної пам'яті, що функціонує як ресурс опору і внутрішньої стабілізації.

В есе «Культура в рюкзаку» А. Дронь навіть окремо розмірковує про вплив літератури на формування й підтримку свідомості носіїв певного типу культури, де, зокрема, констатує, що у війні література постає чітким маркером розмежування «свій – чужий» і, відштовхнувшись від думки Ростислава Семківа, зауважує, що, приміром, «російська література – це література, яка не працює», бо ж, висновує він, «яка ціна національній літературі, якщо нація впродовж історії лише краде, вбиває і влаштовує геноциди?» [5, с. 109].

Зіставляючи свій реальний, безпосередній досвід війни і вершинні зразки світової воєнної белетристики (Ернеста Гемінгвея, Курта Воннегута, Еріха Марії Ремарка), А. Дронь дещо епатжно, хоча й аргументовано, пояснює, чому у цих книгах тепер, за нашого часу, неможливо вичитати важливі актуальні світоглядні сенси, позаяк наша війна – це не чужа далека війна, а боротьба за виживання й самозбереження цілої нації, буттєво необхідний самоідентифікаційний захист себе й рідних. «Це щось таке, з чим Гемінгвей не стикався, він про це не знає ніц» [10], – саме такий книготерапевтичний аспект, увиразнений як кодпорада, есеїст не випадково вводить у назву книги.

Тому другий спосіб книготерапії – написання своєї прозової книги-свідчення та зцілювальний ефект від цього процесу, звільнення від психо-

травматичного воєнного досвіду за допомогою терапевтичного письма. Щоправда А. Дронь не приховує того, що пережив внутрішній спротив такому способу реабілітації: «Я колись скептично ставився до всіх цих слів, що письмо – це психотерапія і так далі, але з часом переконався, що воно дійсно так і є. Я насправді дуже хотів, щоб ця книжка стала якоюсь мірою сеансом психотерапії» [10]. Прикметно, що, окрім емоційного полегшення для її творця, максимально щира, відверта, лаконічна, без пафосу (на кшталт щоденникових записів) книга «Гемінгвей нічого не знає», як підтверджують читацькі відгуки, мала зцілювальний вплив на інших людей: тим, хто мав бойовий досвід на фронті, хто пережив етапи відновлення після поранень, хто ховав близьких і кому важко прийняти біль втрати рідних тощо. У цьому випадку відстежуємо розширення терапевтичного ефекту: індивідуальний досвід набуває колективного виміру, а процес читання стає формою емоційної співучасті, взаємного проживання та співпереживання всіх подій, пов'язаних із травматичним воєнним досвідом. Книга А. Дроня розкриває для світу ті неймовірно важкі емоційні випробування, які чи не щодня переживають громадяни України під час російсько-української війни. Описуючи своє сприйняття / несприйняття дійсності, автор допомагає буквально зануритися в типовий, характерний для багатьох військових внутрішній стан, прожити, відчути й побачити зсередини, із якими думками, емоційними колапсами, психічними аберациями вони перебувають на війні й завзято намагаються відшукувати себе в цивільному житті після звільнення з військової служби. Разом з тим автор підтверджує терапевтичну доцільність методу пролонгованої експозиційної терапії, який застосовують у реабілітації військових після їхнього повернення з війни. «Це, – наголошує А. Дронь, – коли ти багато разів переповідаєш одну і ту саму травматичну історію. Багато разів ставиш себе перед тим досвідом. Коли намагаєшся в усіх деталях відтворити й пригадати. І за кожним разом та твоя історія буде різною, з'являтимуться інші деталі, ти пригадаєш те, що забув або, можливо, сам від себе приховував. Це така дуже складна, але цікава емоційна робота, бо відповіді на якісь свої питання ти можеш знайти в тому, чим історії будуть різнитися, і так із часом звільнитися від того. Мені дуже хотілось цією книжкою показати, як це робиться. Показати, що можна ставити себе перед страхом, перед травмою, перед болем, називати його на ім'я, дивитися йому в очі, пробувати не боятись і говорити, говорити, говорити, щоби стати врешті вільним...» [10].

Саме з розкриття такої передумови появи тексту книги «Гемінгвей нічого не знає» на першій її сторінці А. Дронь запропонував головний, правдивий ключ до сприйняття й розуміння свого твору, його літературного та психологічного про(пере)читання. Отже, засадничо йдеться не про ілюзію справжності, а про його достовірну, закорінену в реальності, глибоку справжність. «Я розповідаю в ній багато болючого та особистого...» [10], – підкреслює есеїст. Це, додає він, «коли ти береш щось інтимне, особисте для себе, робиш із цього текст, тим самим конвертуючи у щось універсальне, щось, що може прочитати будь-хто, і, читаючи це універсальне, вишукує в ньому щось дуже особисте для себе, ніби конвертує це ще раз» [10].

Такий творчий вектор пояснює, чому автор не дотримується художньої манери викладу: для нього головне – саморефлексія, робота з травматичними спогадами. У книзі легко відстежуємо процес трансформації душевного, психічного й фізичного болю в текст і спостерігаємо, як психіка проходить необхідні етапи відновлення: оніміння від всеохопного стресу – початок фрагментарного проговорювання найбільш вражаючих, онтологічно визначальних моментів – роздуми щодо й довкола сенсів війни – відновлення здатності фіксувати й проговорювати свої думки та відчуття через розлогі, логічно викінчені мислєформи – повернення до життя й констатація нових опорних екзистенційних сенсів – дозвіл на проживання й прийняття нових позитивних почуттів – пошук опори й надія – інтеграція особистого досвіду у спільний – життєствердна позиція й пошук ресурсності для подальшого життя.

Таким чином, тексти книги А. Дроня мають ознаки вербалізованого свідчення, інструменту й результату праці над собою, зменшення психоемоційної напруги, прийняття й переосмислення травматичного життєвого досвіду. Саме тому в книзі відсутня наскрізна сюжетна лінія і зроблено принципову заувагу щодо важливості кількарізного проговорювання травматичних подій: «Ти розкажеш одну і ту саму історію в деталях знов і знов, постійно згадуєш щось, додаєш. [...] Так мозок опрацьовує спогади. Переносить їх з травматичної пам'яті в біографічну...» [10]. Для автора особливо важливим є не створити оповідь про те, що було, а передати, як він це відчував, відчуває, пам'ятає й переосмислює, і через оприлюднення відвертого саморефлексивного тексту допомогти не боятися і зменшити страждання тим, «хто сам про себе не розкаже», «не розкаже, бо його більше нема», «не розкаже, бо не вміє сформулювати, не розкаже, бо не вважає важливим, не розкаже, бо боїться» [10].

«У мене є один принцип, і він незмінний – писати про те, що для тебе найважливіше» [10], – так сформулював А. Дронь головну конструктивну засаду композиційно-тематичного компонування тексту. Відтворенням таких гіперважливих стресогінних ситуацій наповнена вся перша частина книги, яка розкриває гострий внутрішній конфлікт довоєнного досвіду із новим, фронтовим. «Розповідь перша» (початок книги) – спалах-спогад про момент танкового обстрілу, контузію, винесення 200-х та 300-х товаришів-побратимів – важку, трагічну подію-реалію війни, яка настільки травмувала психіку автора, що від усього пережитого він буквально замикає свої відчуття, ставлячи табу на проговорювання того неймовірно важкого емоційного, фізичного, психічного болю. Виклад беземоційний, стриманий, чіткий. Короткі, без прикрас і витіюватості фрази, акцент ніби на побіжних деталях, які звучать надто натуралістично й яскраво, відтворюючи правдивий, неймовірно герметизований спосіб сприйняття довколишнього світу і подій у стані сильного стресу: «Я добре запам'ятав його волосся на ногах. І волосся на руках Бомжа [...]. Його голова була накрита, але я міг би впізнати побратима по самих лише руках. Великі широкі долоні, тонкі кисті й довгі брудні нігті. [...] І борода орла. [...] Коли підняв його – побачив молоде обличчя з посивілою бородою» [5, с. 9]. Єдина жива емоція, яку так само відсторонено від інших дозволяє собі боєць, піддаючись рефлексу хоча б мінімально можливого у той момент розслаблення – це право на чоловічі сльози і думка про їх нормальність: уже у відносній безпеці «...я вийшов на подвір'я, пішов за ріг хати і довго плавав» [5, с.10]. Значно повніше, із відчуттям внутрішнього катарсичного звільнення прописано цей момент у «Розповіді третій» (де вже чітко прочитується цілісна осмислена розповідь про той пам'ятний трагічний бій): «За рогом нашої хати був літній душ, туалет і крісло неподалік від стіни. Я пішов туди, сів на крісло і довго плавав. Плавав, стогнав, матюкався. Щось дуже сильно рвалося зсередини, воно просочувалося сльозами, потом, слиною, але хотіло звільнитися ще чимось...» [5, с. 130]. Тут чітко показано момент звільнення від первинного активного стресового реагування на екстремальні умови [11, с. 11].

Ставши свідком смерті людини, яка рятувала життя, військового лікаря Коберника, побачивши понівечені тіла захисників і відчувши через випадкове занурення голіруч у пошматовану людську плоть увесь жах війни, у розділі «Господь окопний» А. Дронь проартикулює ті контр-оверсійні, притаманні для багатьох людей, що

перебувають на межі життя і смерті, міркування про Бога та його роль у житті кожної людини й у тому, що відбувається подовкіл. Зокрема, ідеться про складність вирішення дихотомії віри-невіри, віри-недо-зневір'я у собі й у Ньому, одвічне питання вибору й людської відповідальності за нього. І надалі – умотивований потік болісних, подекуди саркастично-в'їдливих думок, які передають стан неспроможності зрозуміти, збагнути й поєднати в цій трагічно-фатальній дійсності божественний, найвищий, досконалий, деміургічний і земний, повсякденний виміри. Цю метафізичну незбагненність, яку має вирішити для себе кожен, хто перебуває на війні, А. Дронь (сам глибоко віруюча людина) передає через неунікне переосмислення релігійних переконань, причому одна й та сама ситуація породжує різні інтерпретації: для когось вона стає підтвердженням справжньої віри, для іншого – богозапереченням. Це засвідчує, що травматичний досвід не має однозначного смислового результату, а потребує індивідуального наративного опрацювання. Як спроба урівноважити себе й відшукати втрачений сенс життя звучить підсумковий акорд розбалансованих думок, який є свідченням прийняття і, урешті, осягнення втраченого духового балансу: «Іноді стає так невимовно важко, такий вже край. А тоді раптом з'являється думка, що я в найбільш правильному місці на цілу планету. На весь створений час і простір. І зараз маю бути тільки тут» [5, с. 20]. Такі пасажі підтверджують етап переходу від переживання травми як хаосу до її осмислення як частини особистісного досвіду.

«Дві смуги на вулиці Мечникова» – дуже глибоке й просте, до болю спокійне образне філософське спостереження про перетин дороги, обабіч якої два ключові – трагічний і радісний водночас – просторові орієнтири: пологовий будинок (початок, входження в життя) і цвинтар, місце поховання (місце відходу / входу в потойбічний світ). Тут через згадки-споглядання похорону як моменту сакрального переходу до потойбіччя, у засвіті автор апелює до думки і про свою «можливу (гарантовану) загибель» [5, с. 29]. Глибинне, тихе, замкнено-мовчазне переживання чужої, ще не своєї смерті і внутрішній, нестерпно близький для багатьох уцілілих військових монолог про безпорадність перед смертю і можливе її сприйняття як неспроможності змінити колорух буття: живі знають, якою ціною і кількома жертвами дано їм жити, тоді як мертві дивним чином, опинившись навпроти – за межею життя, стають свідками його нового народження. Хоча згодом, уже у другій частині книги, натрапляємо на самовідновлювальні, глибоко автобіографічні, сенсовизначальні

щодо тіла (як фізичного об'єкта) слова: «Людське тіло стає дверима, крізь які виходить душа. (...) Але людське тіло є також дверима, крізь які щосекунди, як і дві тисячі років тому, до нас приходить сам Бог. І тіло є дверима, крізь які можна розгледіти Перемогу. Бо саме тілесність стоїть на захисті таких нефізичних категорій, як патріотизм, вірність, любов...» [5, с. 75]. Такий розлогий роздум-висновок стає наче своєрідним підтвердженням самоусвідомлення й самовідкриття нового світосприйняття, новим етапом переосмислення меж людської конечности, неспростовної єдності людини й Бога.

Ще один болісний момент – міркування про гасло «Герої не вмирають» і заміна його на щемке «Героїв не міняють» із неприхованим болючим підтекстовим висловом безвиході, втоми й гіркої образи, сарказму через несправедливість і моральну втечу від обов'язку захищати тих, хто лишається в тилу. Автор з осудом і критикою, неприхованим болем називає ще не один такий драстичний у тилувій дійсності момент, звільняючи накопичене роздратування і виказуючи гнітючий протест проти самої такої ситуації [5, с. 32-39].

Окрім роздумів, зумовлених досвідом тіла як одного з головних фізичних індикаторів війни (воно смертне, пошматоване, поранене, болить, вразливе, терпить усі воєнні перипетії – виснаження, холод, бруд, хвороби), А. Дронь підкреслює дуже важливий аспект енергетичної підтримки його існування, написавши окремий розділ («Польська мівіна в стаканах») про сприймання, споживання, добування їжі в найбільш доступних і найтипівіших її виявах за воєнних умов. «Ми з побратимами багато говоримо про їжу, коли згадуємо ті часи» [5, с. 25], – те реальне, позачасове, приземлене, що тримає людську плоть, дає сили й енергію, втіху й відчуття самого смаку життя. Автор пише про неї як про якірні смакові відчуття, тісно переплетені з обставинами й подіями воєнного побуту. Їжа також стає критерієм виживання, підсвідомим маркером ситуацій (мівіна, залита водою: «...вдихнув запах, пригадав смак і ніби знов опинився в тому грудні...» (22-го року Серебрянський ліс) [5, с. 27]), регіонів України, пам'яттю про людей і події («...щойно була можливість, ми святкували те, що досі дихаємо, скуповуючи всю їжу, доступну у Краматорську. Ми ніколи собі не шкодували. Ми завжди були голодними» [5, с. 26]). На завершення цього роздуму-згадки – висновок про розуміння природи буття, де нічого не зникає просто так, а стає поживою й матеріалом для продовження нового етапу життя.

Ця натуралістичність і фокусування на таких фрагментах пам'яті, що виказують найсильніше фізичне та емоційне навантаження, поступово змінюється на називання й проговорювання змісту найбільш болісних, найвагоміших для сприйняття й розуміння себе в тому моменті життя розмаїтих переживань. Наприклад, словесні розгублені відгуки про ситуації, коли таке очікуване перебування в тилу під час відпустки, замість спокою, радості спілкування з рідними, викликає сум'яття від відчуття віддалення, внутрішнього онтологічного розриву з колишніми знайомими й колегами, біль від втрати звичних, інших, добойових комунікативних моделей. І тоді механізм саморегуляції віднаходить захисне пояснення, чому так важко бути тут, серед своїх чужим, та породжує наче заохочувальну фразу для можливості втечі з цієї, уже тепер чужої, дійсності: «Щоб захистити, треба залишити» [5, с. 42], найдорожче, найближче, найрідніше. Ці розмисли доповнює промовистий фрагмент спілкування сина-фронтовика з мамою, яка все ще сприймає його як іще не так давно, до його воєнного досвіду – як дитину. А він стільки дорослого болю, розпачу, страху, жаху пережив, що не може дозволити собі повернутися в той, довоєнний стан, бо був змушений стрімко подорослішати. Тому знову зринає страх зняти з себе ментальну броню, панцир із усвідомлених і неусвідомлених, законсервованих у глибинах психіки реакцій та опинитися поруч із мамою тією відкритою, вразливою, наївною дитиною: «Я не можу дати мамі такої близькості, якої вона потребує (...). Чогось дуже простого й дитячого (...). Сісти і поговорити. Сказати, що люблю. Що сильно скучав (...). А може, щойно я наблизюся до неї як дитина, то одразу здамся? Заплачу, здамся, стану дитиною, не зможу говорити, здамся, зйду з розуму, здамся, здамся, здамся і більше ніколи не піднімуся» [5, с. 63]. Молодий чоловік свідчить про стан, у якому опиняються бійці, коли вони вже не дозволяють проявлятися своїм живим почуттям і під вагою отриманого військового досвіду замолоду перетворюються на старих досвідчених чоловіків – мовчазних, стриманих, конкретних і чітких. Однак і поза воєнними діями їм важко вийти з того набутого захисного панцира: «Настає час повертатися, і вони миттєво старіють... Вони лишаються самі з неможливістю пояснити, що в них всередині» [5, с. 65].

У такий спосіб через змістове підсилення, проблемно-тематичну різноаспектність викладу, а також психоемоційну документальність книга А. Дроня «Гемінгвей нічого не знає» (цьому, зокрема, сприяє й мова окремих текстів книги, за спостереженням І. Бабій, «емоційна, надривна,

щедро пересіяна суржилом, лайкою, діалектизмами і жаргоном») демонструє послідовний самоаналіз задля терапевтичного, відновлювального ефекту. Автор уважно досліджує власні реакції – страх, провину, розгубленість, утому, розчарування тощо. Важливо, що ці переживання він не драматизує і не романтизує. Він описує їх без зайвого моралізаторства, зріло, просто, лаконічно, аскетично й безсторонньо [1, с. 65]. Отже, мова книги, без ускладнених конструкцій і зайвої витівчатості, також функціонує як простір, у якому всім реципієнтам комфортно й безпечно.

Одним із механізмів психічної саморегуляції автора стають описи снів. Їх кількаразова поява на сторінках книги цілковито передає загальний психічний стан згаданих у ній людей. Вони доповнюють цілісну картину трансформації свідомих глибинних переживань і надають змогу ніби реально прожити те, до чого дуже прагне людська душа. Наприклад, сон із поверненням Дока, у якому підсвідомість знімає звинувачення в тому, що хтось досі живий і пропрацьовує розуміння фатальної приреченості чиєїсь загибелі.

Третя частина книги А. Дроня присвячена темі відновлення після поранень і цілющої сили любові. Багато її виявів зафіксовано по всьому тексту, і вони, на перший погляд «такі дрібні і буденні», є виявом «дуже великої любові, яка є, власне, основою всього...» [5, с. 159], особливо за умов глибокої психологічної травми та екзистенційної кризи. І хоча розповідь усе ще триває через фрагменти зустрічей із такими ж психічно й фізично скаліченими військовими та їхніми рідними, загальна тональність тексту наповнюється оптимізмом і вірою у можливість жити далі. Хоча все ще наявний сильний фізичний біль, проте змінюється його інтерпретація – від розпачу й емоційної прострації до боротьби за життя («Воно ж якщо болить, – значить живий» [5, с. 159]). А діалоги та опис взаємин із коханою жінкою (дружинами, дітьми) говорять про готовність позитивно сприймати інших та співвідносити себе з ними [11, с. 164]: «Люди тримаються за людей і слова» [5, с. 159]. Одночасно – прийняття любові як того найвищого, благодатного, справжнього життєствердного почуття, яке дає сили витримати, вижити й рухатися далі: «Я стільки всього відчуваю. Я не думав раніше, що буду здатним на цю любов» [5, с. 146].

Тут уже вичитуємо початок і різні стадії прийняття цієї позафронтової реальності та набуття внутрішньої цілісності автора, його усвідомлення терапевтичної сили слова чи то в письмовому, чи то в усному його вияві: мовляв, «слова роблять вільним» [5, с. 165], надаючи змогу не боятися

забути про все пережите. «Він ще заліковує свої рани. Він їх залікує. І в цьому йому допоможе Слово, яким він також допоможе залікувати рани багатьом іншим, тим, хто так само має досвід і рани війни. І хто найбільше потребує щоденної правди. Такої, як у його книжці», – слушно зрештовувала М. Матіос безсумнівну практичну важливість тексту А. Дроня [7]. Отже, письмо тут постає не лише художнім актом, а й формою внутрішньої роботи – способом трансформації болю в текст, а пережитого досвіду – у ресурс особистісного зростання.

В інформаційному просторі часто натрапляємо на думку про те, що численні автори ветеранської прози, зокрема комбатанти, «зляться, переважно дуже зляться» і не сприймають книгу А. Дроня за те, що він надто точно описав досвід, який ці люди пережили як екстремальний, бо «це сприймається як знецінення безпосередньо пережитих страждань» [див. докладніше 8; 13]. Така реакція свідчить про особливу правдивість есеїв А. Дроня та їхнє контрверсійне сприйняття, що може, зокрема, підтверджувати неготовність тих чи інших реципієнтів одверто, вголос говорити про свій психотравматичний болісний досвід під час війни та поступово звільнятися, очищуватися від нього.

Висновки. За силою своєї емоційної глибини книга А. Дроня «Гемінгвей нічого не знає» має виразний, чітко простежуваний психотерапевтичний потенціал, який реалізується через поєднання вербалізації, наративної інтеграції та катарсичного переосмислення індивідуального й колективного досвіду українців, здобутого під час російсько-української війни. Письмо в цьому разі працює як форма внутрішньої психокорекційної роботи, надає можливість не лише зафіксувати травму, а й усвідомити її та вивільнитися від неї. При цьому через спостереження за пошуком нових життєствердних сенсів і співпереживання процесу психологічного відновлення творця тексту можна здійснювати професійний терапевтичний вплив на читачів, адже в умовах війни така література виконує функцію психоемоційного резонатора й забезпечує перехід індивідуального переживання до колективного досвіду, виведення його з вимушеної ізоляції у простір суспільної взаємодії, у якому відбувається спільне проживання, осмислення та трансформація пережитого.

Це підтверджує важливість нових міждисциплінарних літературознавчо-психологічних наукових досліджень сучасної української воєнної прози та художньої документалістики, зокрема і книги А. Дроня, крізь призму можливостей їхнього застосування в практиці психокорекції та книготерапії.

Список літератури:

1. Бабій І. Мовою війни (на матеріалі малої прози Артура Дроня). *Мова – кордон національної безпеки* : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Львів, 20 лютого 2026 року). Львів : ЛДУ БЖД, 2026. С. 104 – 106.
2. Відгуки про книгу. URL: <https://abuk.com.ua/catalog/books/6938?web=1>
3. Відгуки про книгу. URL: https://detmir.com.ua/product/555573/?utm_source=chatgpt.com.
4. Демиденко Н.М. Бібліотерапія як метод психопрофілактики та психологічної реабілітації: вітчизняний і зарубіжний досвід. *Вісник національного університету оборони України*. 2025. № 2 (84). С. 44 – 51. URL: <https://visnyk.nuou.org.ua/article/view/320452>
5. Дронь А. Гемінгвей нічого не знає. Львів: Видавництво Старого Лева, 2025. 167 с.
6. Допис Оксани Якіменко. URL: <https://www.facebook.com/groups/2179894882182952/posts/3171896406316123>
7. Марія Матіос про книгу Артура Дроня «Гемінгвей нічого не знає». URL: https://starylev.com.ua/blogs/mariya-matios-pro-knygu-artura-dronya-gemingvey-nicogo-ne-znae?srltid=AfmBOop7ld6MwgKX-X1ZmZNuxFxl6Q6FqxqKBGnc8tpEJgvWSj9tcnnk&utm_source=chatgpt.com
8. Пастух Т. Артур Дронь про війну, яку не зміг би описати Гемінгвей. *Читомо*. 2025. 7 листопада. URL: <https://chytomo.com/artur-dron-pro-vijnu-iaku-ne-zmih-by-opysaty-hemingvej/>
9. Пухонська О. Травматичний досвід «чужої» війни у романі Сергія Пантюка «Війна і ми». *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філологія»*. Вип. 46. С. 97–103. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/9605/1/Traumatic%20experience.pdf>
10. Пшенична О., Зварич Г. Артур Дронь: «Гемінгвей нічого не знає». Військовий і поет – про віру, надію і любов у творчості й на лінії фронту. *The Ukrainians*. 2025. 9 липня. URL: <https://theukrainians.org/artur-dron/>
11. Титаренко Т. М., Дворник М. С., Климчук В. О. та ін. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практичний посібник. / за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
12. Сухенко Т. Війна та книги. Зброя, інструмент зцілення та розвитку. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2023/12/06/258126/>
13. Улюра Г. Воєнна проза Артура Дроня: на пішохідному переході між пологовим та кладовищем. *Тиждень*. 2025. 21 жовтня. URL: <https://tyzhden.ua/voenna-proza-artura-dronia-na-pishokhidnomu-perekhodi-mizh-polohovym-i-kladovyshchem/>

14. Харчук Р. Про що мовчить Гемінгвей? *Zbruc*. 2025. 19 вересня. URL: <https://zbruc.eu/node/122447>.

References:

1. Babii, I. (2026). Movoju viiny (na materiali maloï prozy Artura Dronia) [Language of war (based on Arthur Dron's short prose)]. In *Mova – kordon natsionalnoi bezpeky* [Language as a border of national security]: Proceedings of the 4th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, 104–106. Lviv: Lviv State University of Life Safety. [in Ukrainian].
2. Vidguky pro knyhu [Book reviews]. (n.d.). Retrieved from: <https://abuk.com.ua/catalog/books/6938> [in Ukrainian].
3. Vidguky pro knyhu [Book reviews]. (n.d.). Retrieved from: <https://detmir.com.ua/product/555573/> [in Ukrainian].
4. Demydenko, N. M. (2025). Biblioterapiia yak metod psykhoprofilaktyky ta psykhologichnoi reabilitatsii: vitchyzniani i zarubizhnyi dosvid [Bibliotherapy as a method of psychoprophylaxis and psychological rehabilitation: Domestic and foreign experience]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 2(84), 44–51. Retrieved from: <https://visnyk.nuou.org.ua/article/view/320452> [in Ukrainian].
5. Dron, A. (2025). Hemingway nichoho ne znaie [Hemingway knows nothing]. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva. [in Ukrainian].
6. Yakimenko, O. (n.d.). Dopys [Post]. Facebook. Retrieved from: <https://www.facebook.com/groups/2179894882182952/posts/3171896406316123> [in Ukrainian].
7. Matios, M. (2025). Mariia Matios pro knyhu Artura Dronia «Hemingway nichoho ne znaie» [Maria Matios about Arthur Dron's book "Hemingway knows nothing"]. Vydavnytstvo Staroho Leva. Retrieved from: <https://starylev.com.ua/blogs/mariya-matios-pro-knygu-artura-dronya-gemingvey-nicogo-ne-znae> [in Ukrainian].
8. Pastukh, T. (2025, November 7). Artur Dron pro viinu, yaku ne zmiha by opysaty Hemingway [Arthur Dron on a war that Hemingway could not describe]. Chytomo. Retrieved from: <https://chytomo.com/artur-dron-pro-vijnu-iaku-ne-zmih-by-opysaty-hemingvej/> [in Ukrainian].
9. Pukhonska, O. (n.d.). Travmatychnyi dosvid «chuzhoï» viiny u romani Serhiia Pantiuka «Viina i my» [Traumatic experience of the "foreign" war in Serhii Pantiuk's novel "War and Us"]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriia: Filolohiia*, 46, 97–103. Retrieved from: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/9605/1/Traumatic%20experience.pdf> [in Ukrainian].
10. Pshenychna, O., & Zvarych, H. (2025, July 9). Artur Dron: «Hemingway nichoho ne znaie» [Arthur Dron: "Hemingway knows nothing"]. *The Ukrainians*. <https://theukrainians.org/artur-dron/> [in Ukrainian].
11. Tytarenko, T. M., Dvornyk, M. S., & Klymchuk, V. O. (2019). Sotsialno-psykhologichni tekhnolohii vidnovlennia osobystosti pislia travmatychnykh podii [Socio-psychological technologies of personality

recovery after traumatic events]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. [in Ukrainian].

12. Sukhenko, T. (2023). Viina ta knyhy. Zbroia, instrument ztsilennia ta rozvytku [War and books. A weapon, a tool of healing and development]. Ukrainska Pravda. Life. Retrieved from: <https://life.pravda.com.ua/columns/2023/12/06/258126/> [in Ukrainian].

13. Uliura, H. (2025, October 21). Voienna proza Artura Dronia: na pishokhidnomu perekhodi mizh polohovym

ta kladovyshchem [War prose of Arthur Dron: On the pedestrian crossing between maternity ward and cemetery]. Tyzhden. Retrieved from: <https://tyzhden.ua/voienna-proza-artura-dronia-na-pishokhidnomu-perekhodi-mizh-polohovym-i-kladovyshchem/> [in Ukrainian].

14. Kharchuk, R. (2025, September 19). Pro shcho movchyt Hemingway? [What is Hemingway silent about?]. Zbruc. Retrieved from: <https://zbruc.eu/node/122447> [in Ukrainian].

© М. О. Кульчицька, Г. Г. Хлипавка

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 29.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-17>

I. V. Aleksandruk¹, O. S. Palchevska², L. O. Hrechukha³

¹Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

²Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

³Cherkasy State Technological University, Cherkasy, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6306-4624> – I. V. Aleksandruk

<https://orcid.org/0000-0002-2090-4870> – O. S. Palchevska

<https://orcid.org/0009-0007-0992-0750> – L. O. Hrechukha



palch56@ukr.net

METHODOLOGY OF MACHINE TRANSLATION POST-EDITING IMPLEMENTATION IN UNIVERSITY IT TECHNICAL COMMUNICATION CURRICULUM

Abstract. The article is devoted to substantiating the methodology for implementing Machine Translation Post-Editing (MTPE) into the training of higher education students within a university IT technical communication curriculum. The relevance of the study is determined by the profound transformation of the modern translation industry under the influence of neural machine translation systems, which are being increasingly integrated into professional workflows across various fields, particularly in the IT sector. The study focuses on the problem of the methodologically grounded incorporation of MTPE into the structure of specialized higher education courses, taking into account the specific features of technical documentation, professional requirements for translators, and labor market demands. The object of the research is the process of developing students' machine translation post-editing competences in the context of technical communication training, while the subject is the methodological foundations, principles, stages, and tools for introducing MTPE into relevant educational components.

The aim of the article is to develop a methodology for integrating MTPE into university disciplines related to IT technical communication and to identify the pedagogical conditions under which this practice can be effectively incorporated into the educational process. The article proposes a methodology for MTPE implementation in higher education disciplines, which involves the gradual integration of relevant modules into courses on translation, technical writing, localization, terminology studies, digital translation technologies, and IT communication. The methodology includes a diagnostic stage, a stage of building the theoretical foundation, practical training using various NMT systems, the development of post-editing quality assessment criteria, work with authentic IT texts, and final evaluation of learning outcomes. Among the main results of the study are the identification of the structure of MTPE competence, the substantiation of the content of learning tasks for classroom and independent work, and the outlining of models for integrating MTPE into the professional training of future specialists. The scientific novelty of the article lies in the systematic presentation of MTPE not only as a tool for optimizing translation activity, but also as a full-fledged didactic component of the university IT curriculum, aimed at combining students' technological, linguistic, terminological, and analytical training.

Key words: machine translation, machine translation post-editing, technical communication, university curriculum, translator training, post-editing competence, translation technologies, quality assessment.

МЕТОДОЛОГІЯ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПОСТРЕДАГУВАННЯ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІ ПРОГРАМИ З ТЕХНІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ІТ

Анотація. Статтю присвячено обґрунтуванню методології імплементації машинного перекладу з постредагуванням (Machine Translation Post-Editing, МТРЕ) у зміст підготовки здобувачів вищої освіти в межах університетського курикулуму з ІТ-технічної комунікації. Актуальність дослідження зумовлена глибокою трансформацією сучасної перекладацької індустрії під впливом нейронних систем машинного перекладу, що дедалі активніше інтегруються у професійні робочі процеси різних галузей, зокрема в ІТ-сфері. У центрі уваги перебуває проблема методично виваженого включення МТРЕ до структури фахових дисциплін вищої школи з урахуванням специфіки технічної документації, професійних вимог до перекладача та потреб ринку праці. Об'єктом дослідження є процес формування у студентів компетентностей постредагування машинного перекладу в умовах навчання технічної комунікації, а предметом – методичні засади, принципи, етапи та інструменти впровадження МТРЕ у відповідні освітні компоненти. Метою статті є розроблення методики впровадження МТРЕ у дисципліни університетської підготовки, пов'язані з ІТ-технічною комунікацією, а також визначення педагогічних умов, за яких ця практика може бути ефективно інтегрована в освітній процес. У статті запропоновано методику імплементації МТРЕ у дисципліни вищої школи, яка передбачає поетапне включення відповідних модулів до курсів з перекладу, технічного письма, локалізації, термінознавства, цифрових перекладацьких технологій та ІТ-комунікації. Методика охоплює діагностичний етап, етап формування теоретичної бази, практичний тренінг із використанням різних систем NMT, опрацювання критеріїв якості постредагування, роботу з автентичними ІТ-текстами, а також підсумкове оцінювання результатів. Серед основних результатів дослідження – визначення структури МТРЕ-компетентності, обґрунтування змісту навчальних завдань для аудиторної та самостійної роботи, а також окреслення моделей інтеграції МТРЕ у професійну підготовку майбутніх фахівців. Наукова новизна статті полягає в системному представленні МТРЕ не лише як інструмента оптимізації перекладацької діяльності, а як повноцінного дидактичного компонента університетської програми, зорієнтованого на поєднання технологічної, мовної, термінологічної та аналітичної підготовки студентів.

Ключові слова: машинний переклад, постредагування машинного перекладу, технічна комунікація, університетська програма, підготовка перекладачів, компетентність постредагування, перекладацькі технології, оцінювання якості.

Problem statement and justification of its relevance. The shift from traditional human translation to hybrid human-AI collaboration represents not only a technological adoption but a reconceptualization of experts' roles, quality standards, as well as the very nature of translation labor in the era of digitalization and artificial intelligence (AI). However, the implications of this transformation for professional identity, translation quality, terminological consistency, and multilingual technical communication sustainability remain inadequately understood, specifically in the specialized field of IT documentation where usability, cultural adaptation and precision are of utmost importance.

The emergence of MTPE as a mainstream practice coincides with dramatic improvements in neural machine learning and translation quality since the introduction of the attention-based architectures in 2017 and subsequent transformer models that have achieved near-human parity in specific language pairs, as well as text types [3; 7].

Leading technology companies, including Apple, Oracle, Tesla, Meta, Broadcom, SAP, Adobe, Cisco, Microsoft, and others have implemented MTPE workflows for documentation translation. Consequently, they have reported productivity gains of about 30-60% and cost reductions of about 25-40% compared to traditional translation [9]. These economic incentives, combined with the increasing pace of software development cycles and the expanding linguistic diversity of global technology markets, have made MTPE adoption nearly inevitable for IT localization.

Within the framework of this study, particular attention should be paid not only to the technological efficiency of MTPE, but also to its pedagogical and curricular implications for university training in IT technical communication. One of the central issues is that the integration of MTPE into the educational process cannot be reduced to teaching students how to correct machine-generated output. Rather, it

requires a reconsideration of the competence model that underpins translator and technical communication training in higher education. In the context of IT documentation, MTPE demands a hybrid set of abilities that combines linguistic accuracy, technical literacy, terminology management, genre awareness, and the ability to assess the functional adequacy of target texts in professional communication settings. Therefore, the implementation of MTPE in university curricula should be viewed as a response to the changing profile of the future language professional, whose expertise increasingly develops at the intersection of translation, technology, and domain-specific communication.

From a methodological perspective, the adoption of MTPE in higher education also raises the issue of how to structure learning outcomes, course content, and assessment criteria in a way that reflects current professional realities without narrowing students' training to purely instrumental editing tasks. Since neural machine translation systems continue to evolve rapidly, the educational model should remain flexible and process-oriented. Students need to be trained not only to identify and correct lexical, grammatical, and terminological errors, but also to recognize more subtle problems related to register, consistency, clarity, usability, and communicative appropriateness in IT texts. In this regard, MTPE should be incorporated into the curriculum as a dynamic pedagogical component that develops critical judgment, digital competence, and informed decision-making. Such an approach allows MTPE to function not as a threat to translator education, but as an innovative instructional practice that aligns university IT technical communication programs with the realities of human – AI collaboration in contemporary multilingual documentation environments.

Analysis of recent research and publications. Machine translation has undergone dramatic changes with the shift from statistical machine translation (SMT) to neural machine translation (NMT) beginning in 2016-2017. Castilho conducted early research comparing these systems, finding that NMT produced more fluent translations with better grammar and word order [2]. Läubli demonstrated that modern NMT systems can approach human translation quality for well-resourced language pairs. Their study with professional translators showed 36% time savings when post-editing compared to translating from scratch [7]. Crucially, they found technical documentation with controlled language and repetitive structures benefited most from MTPE, while creative or culturally nuanced content showed minimal advantages. This finding directly supports MTPE's applicability to IT documentation. Post-editing involves different

mental processes than traditional translation. Daems used eye-tracking to study how translators work with machine translation, measuring where and how long they looked at different parts of text [6].

Koponen identified three distinct approaches translators use when post-editing: (1) making minimal necessary corrections, (2) substantially revising the text almost to the point of retranslation, and (3) accepting MT output despite quality concerns due to time pressure [4]. Her research showed that translators switched between these strategies depending on MT quality, deadlines, content type, and personal standards. This variability matters for IT documentation because inconsistent post-editing approaches could produce unpredictable quality across different language versions. Cadwell examined translators' attitudes toward MTPE through surveys and interviews with 75 professionals [1]. They found widespread mixed feelings: 68% acknowledged productivity gains for certain content, yet 72% worried about long-term quality impacts. Technical translators showed less resistance than literary or marketing translators, attributing this to technical documentation's focus on accuracy over style. However, even among technical translators, 54% expressed concerns about "deskilling" – losing translation skills through over-reliance on machine output. IT documentation presents unique challenges due to dense terminology and rapid technological change. Yamada analyzed Google Translate's performance on software documentation across 2,400 segments [9]. While NMT handled general technical vocabulary reasonably well (85% accuracy), emerging technology terms showed only 43% accuracy. Errors included mistranslating compound technical terms, inconsistent term usage, confusing similar concepts, and leaving English terms untranslated when equivalents existed. Post-editors spent 38% of their time correcting terminology despite terminology errors comprising only 12% of total mistakes, showing that terminology correction demands substantial effort and domain knowledge.

MTPE integration profoundly affects professional identity and required skills. Cadwell found many translators view post-editing as diminishing creative and interpretive aspects of translation, reducing them to "quality control" rather than "language professionals." [1]. This perception creates resistance affecting both adoption and quality: translators viewing post-editing as deskilled work may approach it carelessly, while those maintaining high standards may over-edit, eliminating productivity benefits. Technical translators showed different patterns: 62% saw post-editing as compatible with technical translation's accuracy focus, while 38% worried excessive MT reliance would erode their terminology knowledge.

Guerberof Arenas and Moorkens evaluated post-editing training programs at five European universities, finding structured training reduced post-editing time by 19% and improved quality compared to untrained translators [5]. Effective training covered rapid MT quality assessment, error prioritization, productivity management, terminology verification, and psychological adaptation to imperfect machine output. For IT documentation specifically, they emphasized training must integrate technical domain knowledge – effective post-editing requires understanding not just linguistic errors but whether translations accurately convey technical functionality.

The aim and objectives of the article. The aim of the article is to substantiate the methodology of implementing Machine Translation Post-Editing (MTPE) in the university IT technical communication curriculum and to determine the pedagogical conditions that ensure its effective integration into the professional training of future translators and technical communication specialists.

To achieve this aim, the following objectives are addressed: to define the place of MTPE within the structure of university training in IT technical communication; to identify the specific features of IT documentation that make it suitable for MTPE-based instruction; to characterize the competences required for effective post-editing in academic and professionally oriented settings; to develop a methodological framework for integrating MTPE into relevant higher education disciplines; to describe the stages, methods, and instructional tools for organizing MTPE-oriented learning tasks; and to outline approaches to assessing the quality of post-editing performance and the development of students' MTPE competence.

The presentation of the primary material. The study employed a mixed-methods approach combining quantitative analysis of post-editing performance with qualitative investigation of students' experiences and decision-making processes in MTPE-oriented learning tasks. The research design was structured to answer three primary questions: (1) How does post-editing productivity and quality vary across different types of IT documentation in a university learning environment? (2) What error patterns persist in student post-edited technical content? (3) How do students experience and navigate MTPE workflows within IT technical communication training? The methodology integrated three data collection methods: performance tracking during post-editing tasks, quality assessment of the post-edited translations, and semi-structured interviews exploring student perspectives. This triangulated approach enabled the examination of both measurable outcomes, such as

errors, time, and quality scores, and subjective experiences, including learner concerns, decision-making, and quality judgments, that shape MTPE practice in IT technical communication pedagogy [8].

Participants were recruited from among university students enrolled in translation- and technical-communication-related courses in Lviv State University of Life Safety and Taras Shevchenko National University of Kyiv. The selection criteria required that the participants should have prior training in translation, an introductory familiarity with IT or software-related documentation, and basic exposure to machine translation tools. No advanced professional experience in MTPE was required, as the study aimed to examine how MTPE competence can be developed within higher education and how students with different levels of prior preparation approach post-editing tasks. The recruitment process emphasized that the study was intended to explore learning practices and competence formation rather than to test students' professional readiness, and all collected data were anonymized.

The final participant group consisted of 41 students working with two language pairs relevant to the instructional context. Some participants had previously encountered post-editing either through university coursework or workshops, whereas others approached MTPE through guided classroom practice. This diversity made it possible to compare varying strategies of student engagement with machine-translated output and to observe how prior exposure to translation technologies influences the development of post-editing competence. In this respect, the experimental design reflects the broader objective of the article, namely to justify MTPE as a pedagogically relevant component of university IT technical communication curricula.

The study used 90 segments of authentic IT technical documentation representing three common content types: software user guides, API reference documentation, and troubleshooting articles. These categories were selected because they are highly relevant to IT technical communication training and represent different linguistic and functional challenges. User guides require clarity for non-technical audiences, API documentation requires terminological precision, and troubleshooting content combines problem-solving logic with procedural instruction. Source documentation was drawn from publicly available materials for widely used open-source software, including PostgreSQL, WordPress, and Visual Studio Code, in order to ensure that all participants encountered standardized terminology and familiar technical concepts.

All source segments were machine-translated using widely available MT systems, and the result-

ing output was then post-edited by the students. This design ensured consistency of materials and reflected current real-world translation technology practices. Each participant received a balanced set of segments in order to provide variety while keeping the workload manageable within the educational setting. Such organization of the experiment also demonstrates how MTPE tasks may be methodically incorporated into university disciplines: students work with authentic technical texts, compare machine output with domain-specific expectations, identify recurrent error types, and apply post-editing strategies under guided pedagogical supervision.

The analysis of performance data revealed notable variation in student post-editing productivity across the documentation types examined. Overall, the results suggest that MTPE can improve efficiency in processing highly standardized technical texts, particularly API documentation, while more explanatory or user-oriented content may require deeper cognitive effort and more extensive revision. These findings are pedagogically significant because they show that MTPE should not be introduced into the curriculum as a universally efficient solution, but rather as a differentiated practice whose success depends on text type, student competence, and the level of technical and linguistic support provided in the course design.

Conclusions and prospects for further research.

The study therefore confirms that MTPE in IT technical communication should be treated as a complex educational practice rather than a purely instrumental skill. Its effectiveness in university training depends on the careful selection of text types, the integration of quality assessment criteria, and the development of hybrid student competences that combine linguistic, terminological, technological, and analytical abilities. The findings also indicate that post-editing competence is shaped not only by students' language proficiency, but also by their capacity to recognize subtle semantic distortions, maintain terminological consistency, and evaluate the communicative adequacy of IT documentation. Thus, MTPE implementation in university curricula should be designed as a structured and reflective learning process that prepares future specialists for multilingual technical communication in environments increasingly shaped by human – AI collaboration.

Prospects for further research lie in expanding the methodological and empirical foundations of MTPE implementation in university IT technical communication curricula. Future studies may focus on comparing the effectiveness of MTPE-oriented instruction across different academic levels, disciplines, and language pairs in order to determine how students'

linguistic, technological, and domain-specific competences influence post-editing performance. It would also be valuable to investigate the long-term impact of MTPE training on the professional readiness of future translators and technical communicators, particularly in relation to their ability to work with authentic multilingual IT documentation in human – AI collaborative environments.

Another promising direction involves the development of refined assessment models for measuring MTPE competence in higher education. Further research may address the design of criteria and rubrics that account not only for productivity and error reduction, but also for terminological consistency, functional adequacy, cognitive effort, and decision-making processes. In addition, subsequent studies may explore how different machine translation systems, including neural MT engines and large language models, affect the quality of student post-editing and the pedagogical value of MTPE tasks. Special attention should also be given to the integration of MTPE into broader university courses on translation technologies, localization, digital literacy, and technical writing, as well as to the adaptation of MTPE methodology for other domains of specialized communication beyond IT.

Bibliography:

1. Cadwell P., O'Brien S., Teixeira C. S. C. Resistance and accommodation: Factors for the (non-)adoption of machine translation among professional translators. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*. 2018. Vol. 26, № 3. P. 301–321. DOI: <https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1337210>.
2. Castilho S., Doherty S., Gaspari F., Moorkens J. Approaches to human and machine translation quality assessment. *Translation quality assessment: From principles to practice* / Moorkens J., Castilho S., Gaspari F., Doherty S. (eds.). Cham : Springer, 2019. P. 9–38. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-23783-6_2.
3. Castilho S., Moorkens J., Gaspari F., Calixto I., Tinsley J., Way A. Is neural machine translation the new state of the art? *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*. 2017. Vol. 108. P. 109–120. DOI: <https://doi.org/10.1515/pralin-2017-0013>.
4. Daems J., Vandepitte S., Hartsuiker R., Macken L. Identifying the machine translation error types with the greatest impact on post-editing effort. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article 1282. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01282>.
5. Guerberoof Arenas A., Moorkens J. Machine translation and post-editing training as part of a master's programme. *The Journal of Specialised Translation*. 2019. Vol. 31. P. 217–238.
6. Koponen M. Machine translation post-editing and effort: Empirical studies on the post-editing process : doctoral dissertation. Helsinki : University

of Helsinki, 2016. URL: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/160047>.

7. Läubli S., Fishel M., Massey G., Ehrensberger-Dow M., Volk M. Assessing post-editing efficiency in a realistic translation environment. Proceedings of the 2nd Workshop on Post-Editing Technology and Practice. 2013. P. 83–91. URL: <https://aclanthology.org/2013.mtsummit-wptp.10/>.

8. Moorkens J., O'Brien S. Assessing user interface needs of post-editors of machine translation. Human issues in translation technology / Kenny D. (ed.). London ; New York : Routledge, 2017. P. 109–130. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315648934>.

9. Yamada M. The impact of Google Neural Machine Translation on post-editing by student translators. The Journal of Specialised Translation. 2019. Vol. 31. P. 87–106. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2019.178>.

References:

1. Cadwell, P., O'Brien, S., & Teixeira, C. S. C. (2018). Resistance and accommodation: Factors for the (non-)adoption of machine translation among professional translators. Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice, 26(3), 301–321. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1337210>

2. Castilho, S., Doherty, S., Gaspari, F., & Moorkens, J. (2019). Approaches to human and machine translation quality assessment. J. Moorkens, S. Castilho, F. Gaspari, & S. Doherty (Eds.), Translation quality assessment: From principles to practice, p. 9–38. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23783-6_2

3. Castilho, S., Moorkens, J., Gaspari, F., Calixto, I., Tinsley, J., & Way, A. (2017). Is neural machine translation the new state of the art? The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics, 108, 109–120. <https://doi.org/10.1515/pralin-2017-0013>

4. Daems, J., Vandepitte, S., Hartsuiker, R., & Macken, L. (2017). Identifying the machine translation error types with the greatest impact on post-editing effort. Frontiers in Psychology, 8, Article 1282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01282>

5. Guerberof Arenas, A., & Moorkens, J. (2019). Machine translation and post-editing training as part of a master's programme. The Journal of Specialised Translation, 31, 217–238.

6. Koponen, M. (2016). Machine translation post-editing and effort: Empirical studies on the post-editing process [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. Helda. Retrieved from: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/160047> [in Ukrainian].

7. Läubli, S., Fishel, M., Massey, G., EhrensbergerDow, M., & Volk, M. (2013). Assessing post-editing efficiency in a realistic translation environment. Proceedings of the 2nd Workshop on Post-Editing Technology and Practice, 83–91. Retrieved from: <https://aclanthology.org/2013.mtsummit-wptp.10/>

8. Moorkens, J., & O'Brien, S. (2017). Assessing user interface needs of post-editors of machine translation. D. Kenny (Ed.), Human issues in translation technology, p. 109–130. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315648934>

9. Yamada, M. (2019). The impact of Google Neural Machine Translation on post-editing by student translators. The Journal of Specialised Translation, 31, 87–106. <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2019.178>

© I. V. Aleksandruk, O. S. Palchevska, L. O. Hrechukha

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-18>

Н. Л. Іванишин, Н. В. Свидницька-Ільків, Н. Ю. Кузик

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3297-9367> – Н. Л. Іванишин

<https://orcid.org/0009-0002-5420-6832> – Н. В. Свидницька-Ільків

<https://orcid.org/0000-0001-8572-4822> – Н. Ю. Кузик



lozynska29@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ У ЗВО ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті досліджено специфіку та актуальні виклики фахової підготовки з іноземних мов та усного перекладу у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання, зокрема у сфері цивільного захисту та безпеки. Актуальність дослідження зумовлена активною інтеграцією України до європейського освітнього та безпекового простору, що вимагає від випускників високого рівня володіння іноземною мовою для повноцінної участі у міжнародних тренінгах, спільних операціях і гуманітарних місіях. Визначено, що ключовою вимогою до майбутніх фахівців є здатність забезпечувати оперативну інтероперабельність підрозділів та ефективно здійснювати комунікацію в екстремальних умовах високого психо-емоційного навантаження, інформаційного шуму та дефіциту часу. На основі глибокого аналізу наукового доробку обґрунтовано необхідність організації освітнього процесу, що передбачає максимальне наближення навчальних умов до реалій майбутньої службової діяльності. Запропоновано комплексну методику навчання іноземних мов та перекладу, яка тісно інтегрує автентичні фахові матеріали та спеціалізовану систему вправ на розвиток ключових психолінгвістичних механізмів: оперативної пам'яті, швидкого перемикавання уваги та антиципації (ймовірного прогнозування змісту). Уточнено використання специфічних завдань: вправ на утримання прецизійної інформації, відновлення пропущених слів та компресію тексту без втрати змісту. Окрему увагу приділено практичній реалізації запропонованого підходу: презентовано авторський навчальний посібник «Усний переклад та професійна комунікація у сфері цивільного захисту». Його побудовано на базі сучасних регламентів і матеріалів українських та провідних світових безпекових організацій (INSARAG, NATO, IMAS, ДСНС, Механізм цивільного захисту ЄС). Доведено, що використання автентичного мультимедійного контенту з реальних рятувальних операцій, звітів про очищення територій та відеооглядів спеціальної техніки (зокрема для радіаційної та хімічної розвідки, машин механізованого розмінування) сприяє суттєвому покращенню професійної іншомовної та перекладацької компетентності здобувачів вищої освіти. Робота з такими спеціалізованими джерелами, що містять природний аудіофон та специфічну термінологію, дозволяє тренувати психологічну стійкість та ефективно адаптувати навички усного перекладу до непередбачуваної динаміки надзвичайних ситуацій. Практичні результати дослідження створюють підґрунтя для поетапного переходу від рецептивних навичок до продуктивної перекладацької діяльності в умовах, наближених до реальних.

Ключові слова: усний переклад, ЗВО зі специфічними умовами навчання, цивільний захист, автентичні матеріали, професійна підготовка.

N. L. Ivanyshyn, N. V. Svydnytska-Illkiv, N. Yu. Kuzyk

Lviv state university of life safety, Lviv, Ukraine

PECULIARITIES OF TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE AND INTERPRETING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC TRAINING CONDITIONS

Abstract. The article investigates the specifics and current challenges of professional training in foreign languages and interpreting in higher education institutions with specific training conditions,

particularly in the civil protection and security sector. The relevance of the study is driven by Ukraine's active integration into the European educational and security space, which requires graduates to have a high level of foreign language proficiency for full participation in international trainings, joint operations, and humanitarian missions. It is determined that the key requirement for future specialists is the ability to ensure the operational interoperability of units and communicate effectively under extreme conditions of high psycho-emotional load, information noise, and time constraints. Based on an in-depth analysis of scientific research, the necessity of organizing the educational process with maximum approximation of learning conditions to the realities of future service activity is substantiated. A comprehensive methodology for teaching foreign languages and interpreting is proposed, which closely integrates authentic professional materials and a specialized system of exercises for the development of key psycholinguistic mechanisms: working memory, rapid attention switching, and anticipation (probable content prediction). The use of specific tasks is clarified: exercises on retaining precision information, restoring missing words, and text compression without loss of meaning. Special attention is paid to the practical implementation of the proposed approach: the author's textbook "Interpreting and Professional Communication in Civil Protection" is presented. It is based on modern regulations and materials of Ukrainian and leading international security organizations (INSARAG, NATO, IMAS, the State Emergency Service of Ukraine, EU Civil Protection Mechanism). It is demonstrated that the use of authentic multimedia content from real rescue operations, territory clearance reports, and video reviews of special equipment (in particular for radiation and chemical reconnaissance, mechanized demining machines) contributes to a significant improvement in the professional foreign language and interpreting competence of higher education seekers. Working with such specialized sources containing a natural audio background and specific terminology allows training psychological resilience and effectively adapting interpreting skills to the unpredictable dynamics of emergency situations. The practical results of the research lay the groundwork for a gradual transition from receptive skills to productive interpreting activity in conditions close to reality.

Key words: interpreting, higher education institutions with specific training conditions, civil protection, target situation model, authentic materials, interpreting competence.

Інтеграція України до європейського освітнього та безпекового простору зумовлює нові виклики у підготовці фахівців для сектору безпеки та цивільного захисту. Сучасний ринок праці вимагає від випускників закладів вищої освіти (ЗВО) зі специфічними умовами навчання високого рівня володіння іноземною мовою. Критично важливою стає здатність здійснювати усну комунікацію та переклад під час міжнародних тренінгів, гуманітарних місій та фахової взаємодії з іноземними партнерами. Специфіка освітнього середовища в таких ЗВО характеризується чіткою професійною спрямованістю, високим рівнем дисципліни та психологічного навантаження. Специфіка освітнього середовища в таких ЗВО характеризується чіткою професійною спрямованістю, високим рівнем дисципліни та психологічного навантаження. Важливість створення спеціальних педагогічних умов для впровадження інноваційних технологій [12], а також урахування нейрофізіологічних закономірностей у комунікативній підготовці [14, с. 42] підтверджується сучасними дослідженнями. Це вимагає від викладачів іноземних мов пошуку ефективних методик, які б враховували особливості майбутньої професійної діяльності здобувачів. Особливої актуальності набуває проблема навчання усного перекладу, який у сфері безпеки є інструментом

оперативного вирішення завдань. Однак, наявне методичне забезпечення часто не відповідає вузькопрофільним потребам здобувачів, базуючись на загальнономовних матеріалах та ігноруючи потребу в автентичному контенті й специфічних критеріях оцінювання.

Мета розвідки – схарактеризувати особливості навчання іноземних мов та усного перекладу у спеціалізованих ЗВО сектору безпеки та обґрунтувати ефективність застосування комплексу вправ на основі автентичних матеріалів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика навчання іноземних мов та перекладу є предметом досліджень низки вітчизняних науковців. Вагомий внесок у розробку методології навчання іноземних мов у цьому контексті зробила Ю. Ненько. У своїх дослідженнях авторка розглядає іншомовну освіту не просто як гуманітарну складову, а як стратегічний чинник успішної міжнародної взаємодії та досягнення інтерооперабельності підрозділів у спільних операціях [6, с. 107].

Окремої уваги заслуговують дослідження специфіки перекладацької підготовки у споріднених силових відомствах. Зокрема, Н. Назаренко та О. Ісламова розробили методику навчання перекладу майбутніх офіцерів-прикордонників, яка базується на трикомпонентній системі вправ (підготовчі, комунікативні, реда-

гувальні). Цей підхід корелює з нашою методикою підготовки фахівців цивільного захисту, підтверджуючи ефективність поетапного формування фахової компетентності [5, с. 441].

Важливим для побудови нашої методики є підхід Н. Микитенко та В. Шиманської, які наголошують на необхідності створення «моделі цільової ситуації» при формуванні іншомовної компетентності. Науковці стверджують, що ефективність навчання залежить від того, наскільки точно навчальний контент відтворює реальний дискурс та умови майбутньої професійної діяльності [4, с.29].

Теоретико-методичні засади навчання перекладу як окремого виду мовленнєвої діяльності висвітлено у фундаментальних працях Л. Черноватого. Науковець визначає переклад як складний психолінгвістичний процес перекодування смислів, що спирається на механізми пам'яті та ймовірного прогнозування [8, с. 97]. Питання практичної підготовки перекладачів, зокрема автоматизації навичок та добору вправ, розкрито у посібнику О. Літвіняк [2]. Незважаючи на значний науковий доробок, питання створення цілісної методики навчання усного перекладу для майбутніх фахівців цивільного захисту яка б містила автентичні навчальні комплекси, потребує подальшого вивчення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність підготовки фахівців для роботи в зонах надзвичайних ситуацій залежить від сформованості базових психолінгвістичних механізмів, як-от: оперативна пам'ять, перемикання уваги та ймовірне прогнозування. Саме здатність до антиципації (прогнозування змісту) та автоматизованого пошуку еквівалентів дозволяє перекладачу працювати в умовах дефіциту часу, характерних для надзвичайних ситуацій.

Методичним підґрунтям для організації практичних занять став підхід, запропонований О. Літвіняк у навчальному посібнику «Збірник вправ для занять з усного перекладу» [8].

Адаптуючи запропоновану авторкою систему до специфіки цивільного захисту, ми виокремлюємо такі ключові блоки вправ:

- Вправи на розвиток пам'яті (Memory training). Здатність утримувати в пам'яті прецизійну інформацію є критичною для рятувальника. Використовуються методики запам'ятовування ланцюжків слів та цифрових даних, але з фаховим наповненням (реагування на стихійні лиха, технічні характеристики машини хімічної розвідки, типи вибухових пристроїв тощо).

- Вправи на прогнозування (Anticipation). В умовах радіоперешкод чи шуму перекладач

має прогнозувати значення окремих слів та вміти логічно завершити речення. Застосовуються вправи на відновлення пропущених слів у реченні та завершення думки на основі контексту.

- Вправи на перемикання та перефразування. Здатність швидко знаходити синоніми або спрощувати складні конструкції (компресія) без втрати змісту, що є необхідним для оперативного перекладу команд.

Універсальні методичні прийоми набувають професійного змісту лише за умови використання релевантного матеріалу. Для формування фахової компетентності нами було відібрано масив автентичних джерел, що відображають реальну комунікацію у сфері цивільного захисту та гуманітарного розмінування.

Джерельну базу для розробленого нами комплексу вправ склали тексти та відеоматеріали International center for chemical safety and security ICCSS, European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations (ECHO), Global Clearance Solutions (GCS), TED-ed, Howe X Howe, Мобільного рятувального центру швидкого реагування тощо [9, 10, 11, 13, 15].

Вагомою складовою змісту навчання є опрацювання матеріалів, пов'язаних із функціонуванням Механізму цивільного захисту ЄС (UCPM). Здобувачі працюють з актуальними даними ЄС, що дозволяє відстежувати динаміку міжнародного співробітництва та засвоювати політико-адміністративну термінологію (наприклад, активація механізму, модулі цивільного захисту, rescEU). Вправи на цьому етапі включають переклад з аркуша офіційних заяв та послідовний переклад новин на тему кризового реагування.

Окремий блок присвячено фаховому перекладу, що вимагає від здобувачів розуміння інженерних та конструктивних особливостей спеціальної техніки. Зокрема, розроблено комплекс завдань на основі відеооглядів автомобілів радіаційної та хімічної розвідки, машин механізованого розмінування тощо. Здобувачі виконують вправи на тлумачення принципів роботи бортових приладів (газоаналізаторів, дозиметрів-радіометрів), переклад тактико-технічних характеристик та інструктажів для екіпажів машин. Це дозволяє сформувати навичку точного відтворення технічних параметрів, де помилка у перекладі одиниць вимірювання є неприпустимою.

Враховуючи виклики сьогодення, значна увага приділяється темі гуманітарного розмінування, зокрема застосуванню засобів механізо-

ваного розмінування. На матеріалі інструкцій виробників здобувачі відпрацьовують термінологію, пов'язану з робочими органами машин та протоколами безпеки операторів. Вправи передбачають синхронний переклад та шуштаж навчальних відео та послідовний переклад звітів про очищення територій.

Для розвитку навичок роботи в умовах стресу широко використовуються відеоматеріали служб швидкого реагування з місць ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій. Робота з такими джерелами, що містять реальний аудіофон (шум техніки, крики, радіоперешкоди), дозволяє тренувати аудитивні навички та психологічну стійкість. Здобувачі виконують переклад «в режимі реального часу», навчаються виокремлювати головну інформацію з інформаційного шуму та адаптувати темп мовлення до динаміки події.

Ефективність підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання значною мірою залежить від якості та системності методичного супроводу. На кафедрі іноземних мов та перекладознавства формується потужна база навчальних матеріалів, спрямованих на розвиток навичок перекладу. Зокрема, у навчальному процесі успішно використовуються розробки авторських колективів [7], які забезпечують засвоєння базової фахової термінології у сфері пожежної безпеки та цивільного захисту. Логічним продовженням та розширенням цього методичного доробку, з огляду на актуалізацію потреби у підготовці саме перекладацьких кадрів, став розроблений нами навчальний посібник *«Усний переклад та професійна комунікація у сфері цивільного захисту»* [1]. Запропоноване видання являє собою комплексний методичний інструмент, метою якого є формування фахової перекладацької компетентності на основі занурення здобувачів у реальний професійний дискурс. Відмінною рисою посібника є його побудова на принципах автентичності та міждисциплінарності. Джерельну базу видання склали мультимедійні автентичні фахові матеріали англійською та українською мовами, що дозволяє уніфікувати підготовку українських фахівців відповідно до Механізму цивільного захисту ЄС.

Структурно посібник організовано за модульним принципом, що охоплює ключові сфери реагування: гуманітарне розмінування, хімічні та радіологічні загрози, пошуково-рятувальні роботи в умовах міста, надання екстреної медичної допомоги та охорона праці. Методич-

ний апарат видання реалізує модель навчання, яка забезпечує перехід від рецептивних навичок до продуктивних. На першому етапі здобувачі виконують вправи на розширення обсягу оперативної пам'яті та словникового запасу. Другий етап присвячено безпосередньо формуванню перекладацьких вмінь: здобувачі здійснюють послідовний переклад, застосовуючи техніку перекладацького скоропису та працюють із завданнями на переклад з аркуша з обмеженням часу. Особливу увагу приділено розвитку навички компресії та експансії тексту, необхідної для усного перекладу в реальних умовах.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що викладання усного перекладу у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання вимагає трансформації традиційних дидактичних підходів. Специфіка майбутньої професійної діяльності фахівців цивільного захисту, пов'язана з високим рівнем відповідальності та екстремальними умовами праці, зумовлює необхідність зміщення акцентів з суто лінгвістичної підготовки на формування комплексної фахової перекладацької компетентності.

У ході дослідження обґрунтовано, що ефективним методичним інструментом є інтеграція у навчальний процес вправ на розвиток психолінгвістичних механізмів (пам'яті, прогнозування тощо). Доведено, що формування екстралінгвістичних знань можливе лише за умови використання автентичних матеріалів. Залучення автентичного мультимедійного контенту (відеоматеріалів з місць ліквідації надзвичайних ситуацій, технічних оглядів засобів розмінування) дозволяє занурити здобувачів у реальний професійний дискурс.

Практичним результатом дослідження стала розробка та впровадження авторського навчального посібника, який містить комплекс вправ, що забезпечує поетапний перехід від рецептивних навичок до продуктивної перекладацької діяльності в умовах, наближених до реальних. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці спеціалізованих тренінгових курсів із усного перекладу для фахівців цивільного захисту.

Список літератури:

1. Іванишин Н. Л., Пальчевська О. С. Усний переклад та професійна комунікація у сфері цивільного захисту: навч. посіб. Львів: ЛДУБЖД, 2026. 309 с.
2. Літвіняк О. В. Збірник вправ для занять з усного перекладу (англо-українська мовна пара). Вінниця: Нова книга, 2019. 232 с.

3. Максименко О. В. Усний переклад: теорія, вправи, тексти: навч. посіб. Вінниця: «Нова книга», 2008. 168 с.

4. Микитенко Н. О., Шиманська В. В. Модель цільової ситуації формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх екологів. *Іноземні мови*. 2023. № 3. С. 28–31.

5. Назаренко Н., Ісламова О. Особливості навчання майбутніх офіцерів-прикордонників письмового перекладу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 2. С. 426–442.

6. Ненько Ю. Іншомовна освіта фахівців безпекового сектору як чинник успішної міжнародної взаємодії. *Теоретична і дидактична філологія*. 2025. Вип. 39. С. 106–117.

7. Тищенко О., Бабелюк О., Коляса О., Чернявська А. Сучасні комунікативні практики перекладу у сфері пожежної безпеки: навч.-метод. посіб. Львів: Університетська книга, 2024. 166 с.

8. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник. Вінниця: Нова Книга, 2013. 376 с.

9. European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. URL: <https://www.youtube.com/user/HumanitarianAidECHO> (дата звернення: 11.02.2026).

10. Global Clearance Solutions. URL: <https://gcs.ch/> (дата звернення: 11.02.2026).

11. International Mine Action Standards (IMAS). URL: <https://www.mineactionstandards.org> (дата звернення: 11.02.2026).

12. Mintii, M. M., Sharmanova, N. M., Mankuta, A. O., Palchevska, O. S., Semerikov, S. O. Selection of pedagogical conditions for training STEM teachers to use augmented reality technologies in their work. *Journal of Physics: Conference Series*. 2023. Vol. 2611, No. 1. P. 012022.

13. NATO Standardization Office. NATO glossary of terms and definitions (AAP-06). 2020. URL: https://www.coemed.org/files/stanags/05_AAP06_EN.pdf (дата звернення: 11.02.2026).

14. Nenko, Y., Medynskyi, S., Maksymchuk, B., Lymarenko, L., Rudenko, L., Kharchenko, S., Kolomiets, A., Maksymchuk, I. Communication Training of Future Sports Coaches in the Context of Neurophysiological Patterns. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13, No. 1. P. 42–60.

15. OCHA. INSARAG guidelines 2020. Volume II: Preparedness and response. 2020. URL: <https://www.insarag.org/methodology/guidelines> (дата звернення: 11.02.2026).

References:

1. Ivanyshyn, N. L., & Palchevska, O. S. (2026). *Usnyi pereklad ta profesiina komunikatsiia u sferi tsyvilnoho zakhystu* [Interpreting and professional

communication in civil protection]. Lviv State University of Life Safety. [In Ukrainian].

2. Lytviniak, O. V. (2019). *Zbirnyk vprav dlia zaniat z usnoho perekladu (anhlo-ukrainska movna para)* [Collection of exercises for interpreting classes (English-Ukrainian language pair)]. Nova Knyha. [In Ukrainian].

3. Maksymenko, O. V. (2008). *Usnyi pereklad: teoriia, vpravy, teksty* [Interpreting: Theory, exercises, texts]. “Nova knyha”. [In Ukrainian].

4. Mykytenko, N. O., & Shymanska, V. V. (2023). Model tsilovoi sytuatsii formuvannia leksychnoi kompetentnosti v profesiino oriientovanomu usnomu anhlomovnomu spilkuванні maibutnikh ekolohiv [Target situation model for building lexical competence in English professionally oriented oral communication of prospective ecologists]. *Inozemni movy*, (3), 28–31. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.3.290254> [In Ukrainian].

5. Nazarenko, N., & Islamova, O. (2022). Osoblyvosti navchannia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykh pismovoho perekladu [Peculiarities of teaching future border guard officers written translation]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: Pedagogichni nauky*, (2), 426–442. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1059> [In Ukrainian].

6. Nenko, Y. (2025). Inshomovna osvita fakhivtsiv bezpekovoho sektoru yak chynnyk uspishnoi mizhnarodnoi vzaiemodii [Foreign language education of security sector professionals as a factor of successful international cooperation]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*, (39), 106–117. <https://doi.org/10.31470/2309-1517-2025-39-106-117> [In Ukrainian].

7. Tyshchenko, O., Babeliuk, O., Koliassa, O., & Cherniavska, A. (2024). *Suchasni komunikatyvni praktyky perekladu u sferi pozhеzhnoi bezpeky* [Modern communicative practices of translation in the field of fire safety]. Universytetska knyha. [In Ukrainian].

8. Chernovaty, L. M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti* [Methodology of teaching translation as a specialty]. Nova Knyha. [In Ukrainian].

9. European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. (n.d.). *European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations* [YouTube channel]. YouTube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/user/HumanitarianAidECHO>

10. Global Clearance Solutions. (n.d.). *Official media resources*. <https://gcs.ch/>

11. International Mine Action Standards. (n.d.). *International Mine Action Standards (IMAS)*. Retrieved from: <https://www.mineactionstandards.org>

12. Mintii, M. M., Sharmanova, N. M., Mankuta, A. O., Palchevska, O. S., & Semerikov, S. O. (2023). Selection of pedagogical conditions for training STEM teachers to use augmented reality technologies in their work. *Journal of Physics: Conference Series*, 2611(1), 012022. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2611/1/012022>

13. NATO Standardization Office. (2020). *NATO glossary of terms and definitions (AAP-06)*. Retrieved from: https://www.coemed.org/files/stanags/05_AAP06_EN.pdf
14. Nenko, Y., Medynskyi, S., Maksymchuk, B., Lymarenko, L., Rudenko, L., Kharchenko, S., Kolo-
miets, A., & Maksymchuk, I. (2022). Communication Training of Future Sports Coaches in the Context of Neurophysiological Patterns. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 42–60. <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/268>
15. OCHA. (2020). *INSARAG guidelines 2020. Volume II: Preparedness and response*. Retrieved from: <https://www.insarag.org/methodology/guidelines>

© Н. Л. Іванишин, Н. В. Свидницька-Ільків, Н. Ю. Кузик

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 05.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-19>

I. I. Vorona, N. I. Yelahina, N. O. Fedchyshyn

*I. Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine,
Ternopil, Ukraine*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4038-5836> – I. I. Vorona

<https://orcid.org/0000-0002-5423-8327> – N. I. Yelahina

<https://orcid.org/0000-0002-0909-4424> – N. O. Fedchyshyn



voronai@tdmu.edu.ua

MODERN CHALLENGES OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL STUDENTS IN THE UNIVERSITY CONTEXT

Abstract. The article analyzes the specific features of foreign language professional training of future healthcare professionals in higher education institutions and substantiates the directions for its improvement in the context of contemporary educational reforms. The relevance of the study is determined by the increasing requirements for the level of foreign language communicative competence of medical specialists, the necessity of their participation in international professional and scientific cooperation, and the growing need to access and analyze international medical literature. The study identifies the specific characteristics of foreign language training for future healthcare professionals, which include the integration of general language instruction with the acquisition of professional terminology, the communicative orientation of the learning process, the integration of foreign language learning with specialized disciplines, and the modelling of authentic professional situations. Particular attention is paid to the necessity of developing readiness for foreign language professional communication within the systems «doctor–patient» and «doctor–doctor», as well as during participation in academic conferences and while working with scientific publications. The main challenges of foreign language professional training in medical higher education institutions are outlined, including the insufficient level of teaching and methodological support, limited classroom hours, heterogeneous levels of students' language proficiency, and insufficient motivation to learn a foreign language as a tool for professional development. The study substantiates the need to modernize the content and teaching methods through interdisciplinary integration, the use of interactive learning technologies, the case-study method, role-playing activities, information and communication technologies, and the individualization of the educational process. It is concluded that a systematic approach to the development of professional foreign language competence is an essential component of the training of competitive medical professionals.

Key words: foreign language communicative competence, foreign language professional training, Foreign Language for Specific Purposes, medical students, healthcare professionals.

I. I. Ворона, Н. І. Єлагіна, Н. О. Федчишин

*Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України, м. Тернопіль, Україна*

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. У статті здійснено аналіз особливостей іншомовної професійної підготовки майбутніх працівників медичної сфери у закладах вищої освіти та обґрунтовано напрями її вдосконалення в умовах сучасних освітніх реформ. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до рівня іншомовної комунікативної компетентності медичних фахівців, необхідністю їхньої участі в міжнародному професійному та науковому співробітництві, а також потребою опрацювання іноземних джерел медичної інформації. Визначено специфіку іншомовної підготовки майбутніх медичних працівників, яка полягає у поєднанні загальношкільної підготовки з опануванням професійної термінології, комунікативній спрямованості навчання, інтеграції іноземної мови з профільними дисциплінами та моделю-

ванні реальних професійних ситуацій. Акцентовано увагу на необхідності формування готовності до іншомовного професійного спілкування в системах «лікар – пацієнт», «лікар – лікар», під час участі в конференціях і роботі з науковими публікаціями. Окреслено основні проблеми іншомовної професійної підготовки у медичних закладах вищої освіти: недостатній рівень навчально-методичного забезпечення, обмежений обсяг аудиторного часу, нерівномірний рівень мовної підготовки студентів, недостатня мотивація до вивчення мови як інструмента професійного розвитку. Обґрунтовано доцільність модернізації змісту і методів навчання шляхом міждисциплінарної інтеграції, використання інтерактивних технологій, кейс-методу, рольових ігор, інформаційно-комунікаційних засобів та індивідуалізації освітнього процесу. Зроблено висновок про необхідність системного підходу до формування професійної іншомовної компетентності як важливої складової підготовки конкурентоспроможного медичного фахівця

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, іншомовна професійна підготовка, іноземна мова за професійним спрямуванням, здобувачі вищої медичної освіти, медичні працівники.

Introduction. In the context of ongoing socioeconomic reforms in contemporary society, there is an increasing need to train comprehensively developed and competent specialists who possess a high level of professional communication, demonstrate professionalism in business communication situations, and remain competitive in the labor market. In this regard, the necessity has emerged to substantially reconsider and improve approaches to the foreign language training of future medical professionals. The professionalization of foreign language education requires the preparation of specialists capable of using a foreign language as an effective instrument of professional activity and professional cognition.

Analysis of research and publications. Issues related to improving the effectiveness of foreign language training in higher education through its professional orientation have been addressed in the studies of H. Barabanova, H. Hryniuk, Ya. Diachkova, I. Zadorozhna, O. Kvasova, L. Konoplenko, L. Lychko, L. Morska, N. Skliarenko, O. Tarnopolskyi, O. Khomenko, V. Chernysh, etc. The theoretical aspects of the professional training of future medical professionals have been examined in the works of N. Avramenko, O. Andriichuk, I. Bekh, I. Bulakh, B. Hrushynskyi, O. Humeniuk, L. Dobrovska, L. Novakova, L. Rybalco, S. Chashko, A. Shmelova, and F. Shcherbakova. The scholarly works of K. Mitrofanova, H. Arkhipova, S. Herasymenko, M. Frantsev, and others focus on the formation of linguistic, foreign language, and communicative competences among students of higher medical education. At the same time, the issue of integrating foreign languages into professional training has been examined in the studies of L. Aleksieieva, D. Bulatov, P. Horliakov, N. Dmytriienko, Ya. Kuznetsov, and T. Poliakova.

Despite the substantial scholarly attention devoted to the training of medical students, the specific features of the foreign language professional training of future healthcare professionals and the formation of their readiness for professional interaction in a foreign language remain insufficiently explored.

The aim of the article is to analyze the specific features of foreign language professional training of future medical professionals in higher education institutions and to substantiate effective approaches and pedagogical conditions for its implementation in the contemporary educational environment.

Statement of the Main Material. Today, the healthcare sector and society as a whole experience an increasing demand for specialists who possess foreign language proficiency and are capable of conducting professionally oriented communication in a professional environment, mastering the latest achievements of international medicine, and participating in joint scientific and practical research with foreign colleagues. Medical professionals, practicing physicians, and educators of medical universities often encounter certain difficulties when processing professional information from foreign language sources and communicating with international partners in order to address medical issues [2]. This situation necessitates the development of new technologies, methods, and approaches aimed at professionally oriented foreign language training for students of higher medical education.

Medical higher education in Ukraine is currently being restructured through the introduction of new approaches to the organization of the educational process. Curricula, forms of practical classes, and criteria for knowledge assessment have undergone significant changes, while new pedagogical technologies and educational standards are being developed and implemented. Foreign language instruction within the university environment is an integral component of professional training and an essential prerequisite for the comprehensive formation of a specialist. The term *foreign language professional training* is used to denote the process of teaching a foreign language oriented toward mastering professional terminology, reading scientific literature in the field, and engaging in professional communication. The primary objective of foreign language instruction at the university level is to ensure that students of higher medi-

cal education are prepared to apply foreign language communicative competence in practice, i.e., to align linguistic means with specific communicative goals, situations, and conditions of interaction.

Modern training of future healthcare professionals should be oriented toward their mastery of a foreign language, which presupposes linguistically correct, stylistically appropriate, and contextually adequate use of speech as a means of both oral and written communication in all spheres of professional interaction. Foreign language proficiency becomes an important personal and professional characteristic of a medical specialist, reflecting the ability to engage effectively in professional communication. In this context, professionally oriented communicative training in a foreign language within medical higher education institutions becomes both effective and methodologically justified, as it promotes the development of students' ability to communicate in a foreign language within specific professional, business, and scientific contexts.

In the educational process of medical higher education institutions, certain stereotypes previously existed that oriented the content of professional education primarily toward core disciplinary subjects. Traditional approaches to professional education often underestimated the role of foreign language learning as a component of professional training and as a means of developing professional foreign language communicative competence. As a consequence, insufficient academic time was allocated to foreign language instruction, which became one of the reasons for the relatively low level of foreign language proficiency among many graduates of medical universities. However, under the new conditions of social development, approaches to education in general, and to language education in medical higher education institutions in particular, are gradually changing. A foreign language is increasingly regarded as a tool of intercultural communication. Therefore, there is a need to reconsider the role and content of foreign language education in the new educational context. A foreign language is not traditionally considered a core discipline in medical higher education institutions. However, when it is regarded as a means of developing an important professional quality, namely foreign language communicative competence, its status within the overall system of academic disciplines becomes significantly higher. Graduates of medical specialties should demonstrate readiness for foreign language communication in a professional intercultural environment, demonstrate the capacity to navigate the rapidly expanding flow of information, and critically analyze their professional activities within the context of medical practice in leading countries of the global community [1].

Foreign language learning is an integral component of the professional preparation of students in medical higher education institutions. Its main objectives are to develop practical skills in using a foreign language for professional communication, foster students' ability to work independently in foreign language learning, improve the quality of professional training through foreign language instruction, broaden students' general outlook and communication culture, and develop foreign language communicative competence.

The Educational and Professional Programme [4] for training specialists in higher medical education institutions requires future professionals not only to possess high-level qualifications in their chosen field but also to be capable of cooperating with foreign colleagues and communicating freely in both the state language and at least one foreign language [4]. Such competencies enhance their competitiveness in the international professional labor market. The development of professional foreign language competence in medical education institutions is therefore of particular importance, since medicine belongs to professional fields that require a high level of foreign language proficiency for effective professional communication. Contemporary methodological research recommends orienting the language learning process toward the development of speech skills and abilities and, consequently, toward the formation of communicative competence through active engagement in solving speech and cognitive tasks. Achieving this objective requires consideration of all components of foreign language professional training (Fig. 1).

The specificity of foreign language professional training for future healthcare professionals in higher education institutions lies in the development of foreign language communicative competence, which integrates general language knowledge with in-depth mastery of medical terminology. The training is aimed at developing professional communication skills, working with scientific literature, understanding documentation, and familiarizing students with international treatment standards.

The main characteristics of foreign language professional training for future medical practitioners include:

- 1) Communicative orientation: emphasis on oral and written professional communication (physician–patient, physician–physician).

- 2) Terminological richness: acquisition of a large number of Latin, Greek, and contemporary English medical terms.

- 3) Use of contextual tasks: modeling clinical situations, role-playing, and analyzing real medical case studies.

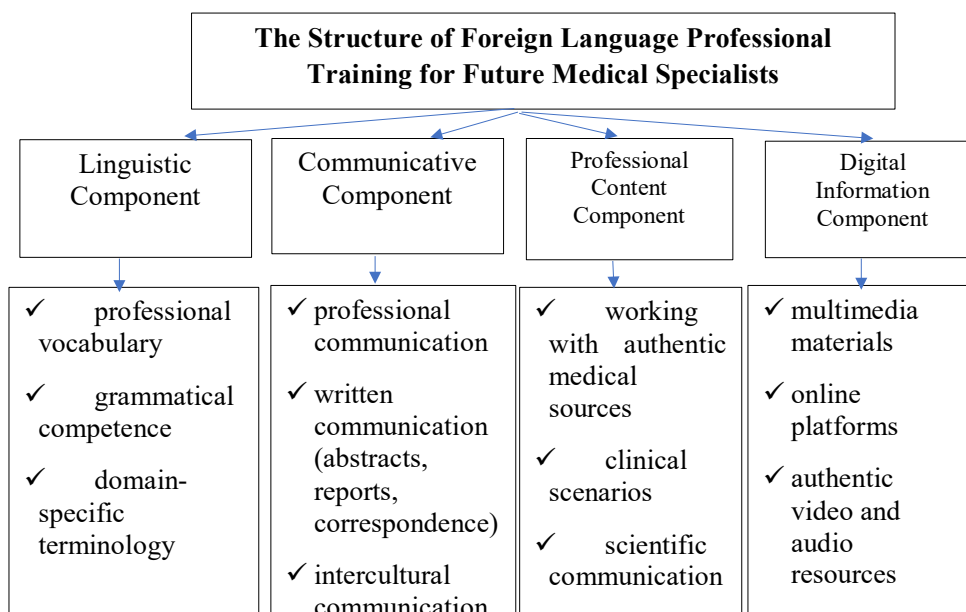


Fig. 1. The Structure of Foreign Language Professional Training for Future Medical Specialists

4) Integration of language and specialty: language learning occurs through professionally oriented texts and materials (e.g., anatomy, pharmacology) rather than in isolation.

5) Development of critical thinking: the ability to analyze international medical sources and scientific publications.

The main challenges in foreign language professional training for students in higher medical education include insufficiently developed programmes, methodological guidelines, and instructional manuals for learning professionally oriented foreign languages; a shortage of modern authentic video and audio learning materials; low motivation among medical students to master a foreign language as a key tool for accessing professional information; a student-centered approach that treats learners primarily as passive recipients of ready-made knowledge; and limited familiarity with terminology, foundational concepts of the specialty, and the specifics of translating professional literature, which can result in misunderstandings among participants in the educational process.

To address these challenges and meet the contemporary societal demand for specialists with professional foreign language proficiency at international standards, effective modernization of foreign language instruction in higher medical education is required, along with the identification of strategies to enhance foreign language training for specialists (Table 1).

Foreign language professional training for future healthcare professionals is also essential for successfully passing the integrated licensing examination «KROK», which assesses the compliance of specialist

training quality with higher education standards and is administered by the Testing Center of the Ministry of Health of Ukraine (some of the examination questions are presented in English).

To improve foreign language professional training for future specialists in higher medical education institutions, it is necessary to introduce elective courses such as «*Foreign Medical Terminology*» into the educational process for students of all medical specialties. The implementation of such courses will help address existing gaps in students' foreign language proficiency and enhance the competence of medical students in professional English.

Foreign language education for future medical professionals in Ukraine is currently undergoing reform, taking into account the major achievements of European countries. In particular, medical higher education institutions are introducing elective courses aimed at learning foreign languages for professional purposes, while the requirements for the overall level of foreign language proficiency and the development of advanced communicative skills are also increasing. Mastery of professionally oriented English should ensure that specialists are capable of effective communication in professional, occupational, and administrative-legal contexts within relevant socio-communicative roles, which involves the use of Business Foreign Language and Foreign Language for Specific Purposes.

A professionally oriented approach requires the integration of the discipline «*Foreign Language for Specific Purposes*» with core professional subjects. It also places an important task on foreign language instructors, namely to teach future specialists, through interdisciplinary connections, to use a foreign lan-

Strategies for Improving the Effectiveness of Foreign Language Professional Training

Area	Specific Actions	Expected Outcome
Interdisciplinary integration	Alignment of topics with core professional disciplines	Increased professional relevance
Interactive methods	Role-playing, case studies, discussions	Development of communicative skills
Information and computer technologies	Videos, digital platforms, online courses	Increased student motivation
Individualization	Level-based tasks	Improved learning outcomes
Practical orientation	Work with clinical scenarios	Readiness for professional communication

guage as a means of systematically expanding their professional knowledge as well as developing professional skills and competencies. The implementation of interdisciplinary integration involves the coordination, alignment, and enrichment of course content through scientific knowledge from different academic disciplines. This approach is reflected in integrated courses and curricula, facilitates the involvement of medical students in professional communication, and increases motivation to learn a foreign language. The involvement of specialists from relevant professional disciplines can further improve the quality of instruction and the effectiveness of student learning. As a result, joint educational and methodological resources may be developed, including multimedia manuals, dialogic practice guides, glossaries, audio-visual materials, laboratory tasks, and other instructional resources.

When organizing foreign language professional training, several key tasks must be addressed. These include defining clear learning objectives, fostering motivation among medical students, selecting and structuring instructional materials based on interdisciplinary integration, considering learners' psychological characteristics, identifying effective teaching approaches, and creating appropriate organizational and pedagogical conditions for implementing such training. In addition, the content and teaching methods of foreign language instruction should be aligned with the practical needs of students. Particular attention should therefore be paid to the selection and critical evaluation of instructional materials, taking into account the professional specificity of the discipline and the students' level of language proficiency. Within the framework of professionally oriented foreign language instruction, it is also important to consider students' individual characteristics, including their level of intellectual development, readiness to study a foreign language, ability to perform analytical and synthetic tasks, and capacity for independent learning.

Professionally oriented foreign language training is implemented through the modeling of future pro-

fessional activities. Accordingly, foreign language classes incorporate learning tasks that simulate professional situations and can be presented to students as elements of both their educational and professional practice. Such tasks enable future healthcare professionals to demonstrate their knowledge of linguistic structures and communicative patterns and to apply them effectively in professional contexts. A high level of foreign language competence in professional communication largely determines the effectiveness of healthcare professionals' activities. It also enables them to present ideas logically and persuasively at international conferences and symposia and to establish productive professional relationships with colleagues from other countries.

The foreign language learning environment for future healthcare professionals at the Department of Foreign Languages of I. Horbachevsky Ternopil National Medical University is organized as a three-level system. The first level focuses on mastering the fundamentals of Latin medical terminology. The second level aims to develop and refine basic foreign language communicative skills. The third level is devoted to the acquisition of the professional language of medicine. Teaching experience at the department indicates that the development of foreign language communicative competence requires the use of methods and educational technologies specifically designed to foster professional communication in a foreign language. Such approaches increase students' motivation to study «Foreign Language for Professional Purposes» as an important component of their professional training. Interactive teaching methods play a central role in this process. These methods are based on active interaction between instructors and students and emphasize direct interpersonal communication in a foreign language. In such interactions, students learn to adopt different communicative roles, anticipate the perspectives of their interlocutors, and participate effectively in communicative situations [3]. Professional communication during classes occurs through several interactive formats, including instructor–student, student–student, and group inter-

action. Teaching materials should therefore introduce students to authentic professional communication contexts. At the same time, they should support the development of grammatical competence across different learning formats, including reading texts, dialogues, communicative exercises, and creative tasks [3].

Motivation to learn foreign languages in medical education can be strengthened through professionally oriented role-playing activities. Such activities engage students in interactive classroom participation and create opportunities for informal yet purposeful communication. They also allow students to evaluate their communicative abilities in realistic professional situations. As a result, the proportion of foreign language communication within practical classes increases.

A learner-centered approach requires the implementation of individualized instruction. In practice, instructors select differentiated learning materials that correspond to students' levels of language proficiency. Simplified tasks may be offered to students with lower levels of language competence, while additional or more complex tasks may be provided for advanced learners. Audio and video materials followed by targeted assignments are also widely used. In addition, students may complete alternative tasks that are directly related to their professional training. These tasks may include preparing thematic presentations, participating in academic competitions, delivering presentations at student scientific conferences, or writing analytical reports. Such activities reinforce the principle of teaching a foreign language as a medium of professional communication and integrate language learning with professional knowledge.

During practical classes, instructors use didactic materials that incorporate the key elements of B2-level foreign language programmes. These materials are designed for both in-class and independent learning and include sets of test tasks with answer options for self-assessment. Within elective courses, students also analyze test items similar to those included in the KROK licensing examination, with particular attention to terminology specific to different medical fields. Integrated testing enhances students' motivation to study foreign languages, strengthens their confidence in achieving learning goals, and helps systematize knowledge across all types of language activities.

During classes in Foreign Language for Professional Purposes, it is important to strengthen pedagogical interaction between instructors and students. Such interaction facilitates more effective knowledge acquisition and promotes the development of practical skills, communicative experience, and social engage-

ment required for the future professional activities of physicians. The integration of information and communication technologies into foreign language instruction is also essential. The Internet provides a virtual environment that overcomes temporal and spatial constraints and enables authentic communication with real interlocutors on topics of shared interest. Multimedia technologies engage multiple sensory channels by combining written text, graphic images, video, photographs, and audio materials. This integration creates a simulated communicative environment that closely resembles real-life interaction. Electronic textbooks, practical manuals, and multimedia learning programmes can therefore be used not only to support the acquisition of linguistic material but also to develop the main language skills, namely reading, listening, speaking, and writing. In addition, these resources allow instructors to conduct ongoing, thematic, and final assessments of students' language proficiency. Multimedia tools can be used both during classroom instruction and in independent learning. As a result, they increase the effectiveness and overall productivity of foreign language learning.

Conclusions and Prospects for Further Research. Foreign language professional training is an essential component of the education of future healthcare professionals. It is also a key factor in ensuring their competitiveness in the contemporary international professional environment. This training integrates general language skills with specialized medical terminology, emphasizes professional communication, aligns with core medical disciplines, and simulates authentic professional scenarios. Its effectiveness depends on the implementation of interdisciplinary integration, interactive teaching methods, information and communication technologies, and the individualization of instruction. Modernizing foreign language education in medical higher education institutions will enhance students' readiness for professional foreign language communication and support international collaboration.

Future research should focus on analyzing international practices in organizing foreign language training at medical universities. Such analysis will facilitate the adaptation of effective strategies to the Ukrainian higher education context and promote best practices in professional language education.

Bibliography:

1. Машкіна О. М., Шестак Н. В. Іншомовна підготовка медичних працівників: український вимір. *Український освітньо-науковий медичний протип*. 2023. Вип. 1 (Грудень). С. 10–19. DOI: <https://doi.org/10.31612/3041-1548.1.2023.02>.
2. Русалкіна Л.А. Специфіка іншомовної професійної підготовки майбутніх лікарів в умовах

закладів вищої освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3 (2). С. 278–283. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_3%282%29__52

3. Семисяк А.М., Лапа Г.М., Рак О.М. Фаховоорієнтована іншомовна освіта як чинник підготовки майбутніх лікарів. *Буковинський медичний вісник*. 2017. Т. 21, № 2(1). С. 179–182. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bumv_2017_21_2%281%29__41.

4. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня, галузь знань 22 Охорона здоров'я, спеціальність 222 Медицина. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 08.11.2021 р. № 1197.

References:

1. Mashkina, O.M. & Shestak, N.V. (2023) Inshomovna pidhotovka medychnykh pratsivnykiv: ukraïnskyi vymir [Foreign language training of medical workers: Ukrainian dimension]. *Ukrainian Educational and Scientific Medical Space*, 1, 10–19. <https://doi.org/10.31612/3041-1548.1.2023.02> [in Ukrainian].

2. Rusalkina, L.A. (2018) Spetsyfika inshomovnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh likariv v umovakh

zakladiv vyshchoi osvity [Specifics of foreign language professional training of future doctors in higher education institutions]. *Scientific Bulletin of the Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynsky. Pedagogical Sciences*, 3(2), 278–283. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_3%282%29__52 [in Ukrainian].

3. Semysiuk, A.M., Lapa, H.M. & Rak, O.M. (2017) Fakhovoorientovana inshomovna osvita yak chynnyk pidhotovky maibutnikh likariv [Professionally oriented foreign language education as a factor in the training of future doctors. *Bukovyna Medical Bulletin*]. *Bukovyna Medical Bulletin*, V. 21, 2(1), 179–182. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bumv_2017_21_2%281%29__41 [in Ukrainian].

4. Standart vyshchoi osvity druhoho (mahisterskoho) rivnia, haluz znan 22 Okhorona zdorovia, spetsialnist 222 Medytsyna. Zatverdzheno ta vvedeno v diu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.11.2021 r. № 1197. – Standard of higher education of the second (master's) level, field of knowledge 22 Health Care, specialty 222 Medicine. Approved and put into effect by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 08.11.2021 No. 1197 [in Ukrainian].

© I. I. Vorona, N. I. Yelahina, N. O. Fedchyshyn

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 28.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-20>

O. V. Minenko, O. Yu. Krichker, N. F. Yereimeieva, V. V. Ghron

National University of Civil Protection of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6674-4075> – O. V. Minenko

<https://orcid.org/0000-0002-8810-1062> – O. Yu. Krichker

<https://orcid.org/0000-0002-3691-0298> – N. F. Yereimeieva

<https://orcid.org/0000-0002-1221-3658> – V. V. Ghron



minenko_olesia@nuczu.edu.ua

MOTIVATION AS A KEY FACTOR IN GAMIFIED ENGLISH LANGUAGE LEARNING AMONG STUDENTS IN NON-LANGUAGE MAJORS

Abstract. The modern education system offers a large number of useful and at the same time exciting ways to learn a foreign language. The article considers the problem of forming motivation for studying a professional foreign language by students of non-linguistic specialties. Based on a critical analysis of the scientific literature on the research problem, it was found that motivation is a driving force in learning a foreign language, and if enhanced, it will contribute to the intensification of the process of mastering a foreign language. The article reveals the concept of gamification in the educational environment, and also explores the positive impact of using gamification during English classes to motivate and engage students.

The aim of the article is to determine the role of motivation in gamified English learning for students of non-linguistic specialties.

The key aspects that influence the support of motivation in the learning process, such as setting goals, realistic expectations, creating a captivating learning environment, using a variety of teaching methods, constant practice and support from the environment are considered. The scientific novelty of the study lies in the comprehensive analysis of the influence of motivation on the quality of learning a foreign language, namely English.

Strategies for maintaining a high level of motivation are described, including involvement in real-life scenarios, encouraging progress, communicating, and finding inspiration in the successes of others. The importance of constant self-improvement and development is emphasized even after achieving a certain level of language proficiency. Maintaining motivation is the key to successful language learning, and it is recommended to use various strategies to achieve this goal.

The article proposes a definition of motivation. The factors and conditions for forming motivation for language learning are determined. The possibility of forming motivation as a desire to perform a certain task is shown. The article examines the main types of motivation, its role in learning foreign languages, ways and methods of increasing motivation in foreign language classes, problems associated with the lack of motivation in students. The article clarifies the importance of gamification as the integration of game techniques in the educational process. The goals of using gamification elements in English language learning (more effective engagement, optimization of knowledge, discipline and interaction) have been identified. A number of benefits have been created for three groups: students, teachers, higher education institutions (motivation, operational feedback, stress reduction; analytics for teachers; learning success, attendance and reputation of higher education institutions).

Key words: motivation, student, English language, gamification, teacher, interest, specialist.

МОТИВАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ГЕЙМІФІКОВАНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Сучасна система освіти пропонує велику кількість корисних та одночасно захоплюючих способів вивчення іноземної мови. У статті розглянуто проблему формування мотивації до вивчення студентами немовних спеціальностей іноземної мови у професійній діяльності. На основі критичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження з'ясовано, що мотивація є рушійною силою у вивченні іноземної мови, а її підвищення сприятиме інтенсифікації процесу засвоєння іноземною мовою. У статті розкривається поняття гейміфікації в освітньому середовищі, а також досліджується позитивний вплив використання гейміфікації під час занять англійської мови для мотивації та залучення студентів.

Метою статті є визначити роль мотивації гейміфікованого вивчення англійської мови студентами немовних спеціальностей.

Розглянуто ключові аспекти, що впливають на підтримку мотивації у процесі навчання, такі як встановлення цілей, реалістичні очікування, створення цікавого навчального середовища, використання різноманітних методів навчання, постійна практика та підтримка оточення. Наукова новизна дослідження полягає в комплексному аналізі впливу мотивації на якість вивчення іноземної мови.

Описано стратегії підтримки високого рівня мотивації, включаючи залучення до реальних ситуацій, заохочення прогресу, спілкування з спільнотою та пошук натхнення в успіхах інших. Наголошено на важливості постійного самовдосконалення та розвитку навіть після досягнення певного рівня володіння мовою. Підтримка мотивації є ключем до успішного вивчення мови, і рекомендується використовувати різноманітні стратегії досягнення цієї мети.

У статті запропоновано визначення мотивації. Визначено фактори та умови формування мотивації до вивчення мови. Показано можливість створення мотивації як бажання виконувати певне завдання. У статті досліджені основні види мотивації, її роль при вивченні іноземних мов, шляхи і прийоми підвищення мотивації на заняттях іноземної мови, проблеми, пов'язані з відсутністю мотивації в учнів. У статті з'ясовано вагомість гейміфікації як інтеграції ігрових технік у навчальному процесі; ідентифіковані цілі використання елементів гейміфікації під час навчання англійської мови (більш ефективної залученості, оптимізації знань, дисципліни, взаємодії). Створено цілу низку переваг для трьох груп: здобувачі освіти, викладачі, заклади вищої освіти (мотивація, оперативний фідбек, зменшення рівня стресу; аналітика для викладача; успішність навчання, відвідуваність і репутація закладів вищої освіти).

Ключові слова: мотивація, студент, англійська мова, гейміфікація, викладач, зацікавленість, факти.

Problem setting. In the modern world, the international, economic and cultural policy of the country sets new tasks for professionals. The point is that a modern specialist must have a set of competencies that will allow them not only to perform professional duties effectively, but also to interact with others and improve themselves. One of the competencies is the mastery of an international language. Most often, nowadays, a highly qualified specialist knows more than one foreign language because in order to get a higher position, one has to review literature and scientific papers not only in one's native language, but also participate in international conferences and have communicative skills in English. However, despite the leading position of English in the world and professional and personal advantages of mastering it, students of technical specialties do not fully understand the importance of this academic subject and are not enthusiastic about

acquiring foreign language skills. We consider weak motivation one of the reasons of this problem.

Analysis of research and publications. Motivation has been identified as a critical factor in the acquisition of a foreign language. In general, motivation is the process of encouraging oneself and others to work in order to achieve personal goals. Different scientists interpret the term "motivation" in different ways taking into consideration varying concepts attributed to it. A. M. Kolot in the book "Motivation, Stimulation and Evaluation of Personnel" presents the following statement: "Work efficiency under other equal conditions is determined by one's personal attitude toward work, his or her work behavior". According to the researcher, motivation is a desire to do something at the highest level, to improve the result of one's work [1]. According to foreign researchers, motivation is "the influential factor" and "the wrench of success in learning activity" [2], and "the internal

drive that drives individuals to achieve specific goals, such as mastering a new language” [3].

The purpose of this paper is to determine the role of motivation in gamified English language learning among students of non-linguistic specialties.

Statement of the main material. There are two predominant categories of motivation, internal and external. Internal or intrinsic motivation is a learners’ set of thoughts and ideas, i.e. cognitive processes and psychological factors that they bring to the learning process and that is manifested in their internal emotional response. Thus, this kind of motivation encompasses the following elements:

- interest in acquiring proficiency in foreign languages;
- understanding of the importance of learning foreign languages;
- interest in educational material;
- interest in the culture of the country of the targeted language;
- aspiration to read books in the original, etc.

External motives play a significant role in the formation and development of intrinsic motivation. For example, students exhibit enthusiasm for class, demonstrate interest in the academic subject, and complete all the assignments with pleasure thanks to the positive atmosphere during lessons and a favorable attitude towards the teacher in particular [4].

External motivation on students’ actions during their studies is often influenced by social factors and society. External motivation sets the student up to move forward during their pursuits from the outset of their academic journey, including:

- the opportunity to find a promising job;
- the opportunity to receive grants for studying abroad;
- participation in international conferences and olympiads and subsequent rewards;
- the aspiration to succeed in all endeavors and excel within their group;
- passing an exam or test;
- parental influence;
- the potential for interaction with foreigners, etc. [5].

Consequently, we can conclude that intrinsic motivation engenders satisfaction in the learning process, while extrinsic motivation, in contrast, compels us to learn.

In addition, motivation can be classified as positive and negative. Positive motivation is rooted in positive motives, while negative motivation is shaped by negative stimuli. The following example can be used to illustrate these kinds of motivation: a positive motivation is “I need to learn a language to pass IELTS and go study abroad” and a negative motivation is “I

need to learn a language so that I don’t get expelled from university”. Maintaining positive motivation is imperative for teachers.

To what extent does the process of teaching a foreign language depend on motivation? In this case, motivation is a psychological process, a student’s internal strength that helps them move forward when they procrastinate. For students specializing in technical disciplines, extrinsic motivation is paramount. Consequently, it is very important for a teacher to create all the conditions for successful language learning. Students should develop a keen interest in educational materials which may encompass not only books in the original language, but also videos and game materials. A favorable atmosphere, the involvement of students in group activities, and an engaging presentation of the material in the classroom facilitate positive motivation. Moreover, a teacher can cultivate students’ interest through their personal example. A teacher with a profound understanding of their subject and a passion to work, can present the material in an original way, instill in students a love for their academic discipline, and teach not only a foreign language but also illuminate the cultural and historical intricacies of the country of the language they teach. To maintain interest in their academic discipline, a teacher must incorporate different types of activities during classes, such as discussions of various topics, taking into account questions by specialty; video lessons; online lessons; roundtable discussions. At the same time, the teacher should be a catalyst for innovation, fostering the development of communication skills in students with little initiative, and underscore the significance of mastering a foreign language to each individual student.

The process of learning a foreign language through traditional methods often seems monotonous and tedious which can result in a loss of interest and motivation among students. However, due to global digitalization, the possibilities of educational technologies have undergone significant expansion allowing for diversification of the forms of educational activity as well as the enhancement of the efficiency of learning. Gamification is one of such educational technologies. To substantiate the use of gamification as an educational method, it is necessary to examine the definition of this phenomenon. First of all, the English term “gamification” can be described as “the use of game design elements in non-game contexts” [6]. In other words, the integration of methodologies used in the design of computer games to address diverse challenges in non-game processes [7]. Thus, gamification of educational environment is a strategy to enhance engagement through incorporating game elements into the learning environment.

This system incorporates elements of competition, achievements and rewards:

- points for completed tasks;
- levels or ranks for consistent learning;
- badges or trophies for certain achievements;
- leaderboards or team quests to build team spirit;
- story tasks or missions to create context and meaning.

Unlike a regular game, where the main goal is victory, in gamified learning the focus is on the process and progress. Students see how their actions lead to the result, perceive a sense of control over their learning and experience positive emotions. This creates an “internal motivation loop”: completed the task – received feedback – striving for more.

The game approach has been recognized in the field of education for a long time and has already proven its effectiveness. Games engage students in the process facilitating the comprehension of information. In the domain of education, gamification fulfills a variety of functions: educational, developmental, motivational, communicative, socio-cultural and entertaining. Gamification in education is not limited to the use of ready-made games, it extends beyond the entire educational process and transforms it into a game, thereby motivating and inspiring students.

One of the essential tasks for a teacher is to engage students in the academic discipline being taught. Motivation is crucial for achieving success in learning a foreign language. It is the driving force that ensures the involvement of students in the work during classes. Therefore, the main goal of using gamification in the teaching process is to incorporate the latest game-based educational technologies to attract students' attention to the academic discipline and enhance their level of motivation.

According to Zicherman and Cunningham, utilizing of gamification awakes a unique property of the brain because everyone is eager to receive rewards for the work done. The integration of game forms and methods within the program components of non-game spheres of life allows achieving significant results in attracting and motivating learners. Therefore, within the context of educational games, motivation is employed in the form of rewards providing advantages when performing subsequent tasks, or even using role-playing systems to accentuate the strengths of students [8].

These researchers define motivation as “a subjective process of education and the formation of internal and external motives which stimulate, regulate and organize activities in mastering a foreign language aimed at achieving certain goals, including communicative and educational ones.” Gamification

mainly works through a system of external rewards, such as points, prizes, coins, etc, which is certainly external motivation. While external motivation plays a big role in this case, it is obligatory to acknowledge the role of internal motivation, which is characterized by emotions such as curiosity, enthusiasm and interest that are formed in students during gamified classes.

It is worth emphasizing the following advantages of the gamified approach to education:

- there is no need for a teacher to rely on external factors in order to enhance motivation in their students. The game itself brings pleasure and captivates students, giving them positive emotions that generate internal motivation. Positive emotions that accompany the process of any game contribute to increasing students' interest, concentration of attention on the task, and also provide easier memorization of new material;

- the utilization of gamification facilitates the immediate provisions of feedback to students. They can quickly see the results of their efforts, which affects the overall increase in motivation. This sense of achievement – the correct answer to a quiz question or a successful completion of one level in a quest – increases students' motivation, fueling a desire to continue the learning process because they can see the fruits of their work over a short period of time. It proves one of the benefits of this methodology: traditional teaching requires more time for assessment of students' task and due to the workload of teachers, it can take a week or more to assess their progress which makes it difficult to maintain motivation among students;

- the same game can be used several times while varying its content. Therefore, gamification elements can appear in different forms, and, therefore, can be applied at various stages of learning and in the course of different types of work in the classroom [9].

Gamification strategies in language learning include interactive programs, quests, and quizzes that help students immerse in the language environment and promote positive educational environment.

The following online resources and applications that teachers can use to increase motivation and engage their students in exciting foreign language learning can serve to illustrate the use of gamification in an educational environment:

- Duolingo is a platform specifically designed for teachers. It includes game elements such as dots, bars, and levels, motivating learners to constantly practice and progress in language learning.

- Quizlet is a flashcard platform that has a cooperative game mode called Quizlet Live. It promotes teamwork and competition, encouraging students to memorize and understand how to use vocabulary and phrases in English.

– Lingodeer is an interactive language learning application that uses gamification to teach different languages. It includes lessons, tasks, and quizzes in a gamified format, making learning process engaging.

– FluentU uses real-world videos about the language. The platform gamifies the experience by turning videos into interactive lessons where students can interact with the content through quizzes and games.

– Busuu is a language learning application that incorporates gamified elements into its lessons. Students can complete tasks, earn rewards, and practice speaking with native speakers, improving their skills in a playful way.

In the contemporary global context, English proficiency is becoming a valuable asset, and gamification has proven to be an effective and enjoyable way to achieve this goal. Gamification as a pedagogical strategy has a potential to transform games to educational experience, especially when it comes to motivating to learn English. By making learning enjoyable, providing instant feedback, allowing for personalization, and ensuring long-term interaction, gamification fosters the environment in which students are eager to learn and develop their language skills.

Therefore, motivation plays a key role in learning English, which is why it should be nurtured, supported and developed. The numerous factors that comprise this phenomenon and their synergy can lead to the desired result. Educators must acknowledge the pivotal role of motivation in the context of a foreign language learning. A student's motivational factor is affected by a group of elements including their personal attitude to foreign languages, education and its structure, attitudes towards such a professional group as teachers, as well as beliefs about the values of particular teaching methods.

Conclusions. The research involved a thorough examination of the concepts of “motivation” and “gamification” which resulted in the establishment of their interrelationships. Among the most common problems recognized both by educators and learners is insufficient level of motivation and the lack of the opportunity to practice the studied language in a real language environment, in particular, to communicate with native speakers and participate in various interactive forms of work. This, in turn, means that modern society anticipates education to impact not only theoretical knowledge, but also practical skills that can be effectively used in real-world settings. Thus, the data obtained allow to conclude that in order to increase the motivation of students of non-linguistic specialties, it is necessary to create conditions for the active use of language,

use a variety of interactive teaching methods, and also ensure a connection between language learning and real life.

Bibliography:

1. Колот А.М. Мотивація, стимулювання і оцінка персоналу : навч. посібн. К. : Вид-во КНЕУ, 1998. 188 с.

2. Purnama N., Rahayu N., Yugafiati R. Students' Motivation in Learning English. *PROJECT. Professional Journal of English Education*. 2019. Vol. 2. P. 539–544. DOI: <https://doi.org/10.22460/project.v2i4.p539-544>

3. Kayır G., Dinçer S., Korkmaz H. The relationship between learning motivation and perceived English language skills competence. *Advanced Education*. 2025. Vol. 19, no. 27. P. 22–44. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.333111>

4. Безлюдна В. В. Мотивації навчання як основна складова оволодіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*. 2013. Вип. 2. С. 32–37.

5. Бородіна Г. І. Щодо проблеми формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови у студентів інженерних. *Вісник ХНУ*. 2013. № 22. С. 59–66.

6. Deterding S., Khaled R., Nacke L. E., Dixon D. Gamification: Toward a Definition. 2011. URL: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

7. Саган О.В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*. 2022. № 100. С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>

8. Zichermann G., Cunningham Chr. Introduction. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. 2011 URL: <https://books.google.com.ua/books?id=Hw9X1miVMMwC&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>

9. Знанецький В. Ю. Розвиток мотивації студентів до вивчення іноземних мов під час професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. № 22 (75). С. 503–508. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/22/78.pdf>

References:

1. Kolot, A. M. (1998). *Motyvatysia, stymuliuvannia i otsinka personalu* [Motivation, stimulation and personnel evaluation], Kyiv [in Ukrainian].

2. Purnama, Neng & Rahayu, Neng & Yugafiati, Rasi. (2019). Students' Motivation in Learning English. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*. 2. 539. <https://doi.org/10.22460/project.v2i4.p539-544>

3. Kayır, G., Dinçer, S., & Korkmaz, H. (2025). The relationship between learning motivation and perceived English language skills compe-

tence. *Advanced Education*, 19(27), 22–44. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.333111>

4. Bezliudna, V. V. (2013). Motyvatsii navchannia yak osnovna skladova ovologodinnia inozemnoi movoiu studentiv nemovnykh spetsialnostei [Learning motivation as a key component of mastering a foreign language by students of non-linguistic specialties]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*, (2), 32–37 [in Ukrainian].

5. Borodina, H. I. (2013). Shchodo problemy formuvannia stiikoi motyvatsii do vyvchennia inozemnoi movy u studentiv inzhenernykh spetsialnostei [On the problem of forming sustainable motivation to learn a foreign language among engineering students]. *Visnyk Kharkivskoho Natsionalnoho Universytetu*, (22), 59–66 [in Ukrainian].

6. Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. Retrieved from: [http://gamification-research.org/](http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf)

[wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf](http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf)

7. Sahan, O. V. (2022). Heimifikatsiia yak suchasnyi osvithnii trend [Gamification as a modern educational trend]. *Pedahohichni nauky*, (100), 12–18. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2> [in Ukrainian].

8. Zichermann, G., Cunningham, Chr. (2011). Introduction. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=Hw9X1m iVMMwC&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>

9. Znanetskyi, V. Yu. (2012). Rozvytok motyvatsii studentiv do vyvchennia inozemnykh mov pid chas profesiinoi pidhotovky [Development of students' motivation to learn foreign languages during professional training]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 22(75), 503–508. Retrieved from: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/22/78.pdf> [in Ukrainian]

© O. V. Minenko, O. Yu. Krichker, N. F. Yeremeieva, V. V. Ghron

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-21>

О. С. Рижченко

Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1693-6121> – О. С. Рижченко



ryzhchenko_olha@nuczu.edu.ua

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ СИСТЕМИ ДСНС УКРАЇНИ

Анотація. У статті здійснено комплексний теоретико-методичний аналіз основних проблем, що виникають у процесі викладання професійної військової термінології під час занять з англійської мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти системи ДСНС України. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтенсифікації мовної підготовки майбутніх фахівців у сфері цивільного захисту в умовах воєнного стану, що вимагає високого рівня сумісності з міжнародними гуманітарними та військовими структурами, як то НАТО, ООН, ОБСЄ, під час виконання завдань за призначенням.

Під час проведення дослідження автором було ідентифіковано та класифіковано ключові групи труднощів, а саме: лінгвістичні, методичні та психолого-когнітивні. Окрему увагу приділено лінгвістичним аспектам, зокрема надмірному використанню аббревіатури, явищу термінологічної полісемії та розбіжностям між загальноновживаною англійською мовою та спеціалізованою військовою лексикою.

У статті проаналізовано специфіку стандарту STANAG 6001 та виявлено невідповідність наявних навчальних матеріалів сучасним запитам піротехнічних, рятувальних та медичних підрозділів ДСНС України.

Методологічну основу дослідження склали аналіз навчальних програм, а також моніторинг ефективності засвоєння професійного вокабуляру в умовах як дистанційного, так і очного навчання. Результати дослідження вказують на те, що основними бар'єрами є низький базовий рівень володіння іноземною мовою здобувачів, брак автентичних матеріалів та складність інтеграції військових термінів у цивільний контекст безпеки.

У висновках запропоновано низку практичних рекомендацій щодо вдосконалення освітнього процесу, серед яких: впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання, використання симуляційних ігрових методів та розробку спеціалізованих електронних глосаріїв.

Наукова новизна роботи полягає в уточненні специфіки викладання іноземної мови за професійним спрямуванням саме для майбутніх офіцерів системи ДСНС України, що діють у зонах бойових дій. Практична значущість статті полягає у можливості використання її положень для розробки нових робочих програм та методичних посібників з англійської мови у закладах вищої освіти системи ДСНС України.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, військова термінологія, заклади вищої освіти ДСНС України, стандарти НАТО, STANAG 6001, професійна комунікація, цивільний захист, термінологічна полісемія.

О. S. Ryzhchenko

National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

MAIN PROBLEMS OF MASTERING PROFESSIONAL MILITARY TERMINOLOGY IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES CLASSES AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the main problems in the process of teaching professional military terminology during English for Specific Purposes

classes in higher educational institutions of the State Emergency Service of Ukraine. The relevance of the study is driven by the necessity to intensify the language training of future civil protection specialists under martial law, which requires a high level of interoperability with international humanitarian and military structures, such as NATO, the UN, and the OSCE, while performing designated tasks.

During the study, the author has identified and classified key groups of difficulties, namely: linguistic, methodological, and psycho-cognitive. Special attention is paid to linguistic aspects, in particular, the excessive use of abbreviations, the phenomenon of terminological polysemy, and the discrepancies between general English and specialized military vocabulary. The article analyzes the specifics of the STANAG 6001 standard and reveals the inconsistency of existing educational materials with the modern requirements of pyrotechnic, rescue, and medical units of the State Emergency Service of Ukraine.

The methodological basis of the research consists of the analysis of educational programs, and monitoring the effectiveness of professional vocabulary acquisition in both distance and full-time learning environments. The research results indicate that the main barriers are the low basic level of foreign language proficiency among cadets and students, the lack of authentic materials, and the complexity of integrating military terms into the civil security context.

The conclusions offer a series of practical recommendations for improving the educational process, including the implementation of Content and Language Integrated Learning methodology, the use of simulation gaming methods, and the development of specialized electronic glossaries.

The scientific novelty of the work lies in clarifying the specifics of teaching English for Specific Purposes specifically for future officers of the State Emergency Service of Ukraine operating in combat zones. The practical significance of the article lies in the possibility of using its provisions to develop new syllabi and teaching manuals for the English language in higher educational institutions of the State Emergency Service of Ukraine.

Key words: English for Specific Purposes, military terminology, higher educational institutions of the State Emergency Service of Ukraine, NATO standards, STANAG 6001, professional communication, civil protection, terminological polysemy.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої освіти в системі Державної служби України з надзвичайних ситуацій спостерігається значна трансформація підходів до професійної підготовки майбутніх офіцерів у сфері цивільного захисту. Ускладнення безпекової ситуації в Україні зумовило розширення спектру завдань, які виконують підрозділи цивільного захисту. Сьогодні рятувальники залучаються до ліквідації наслідків бойових дій, проведення гуманітарного розмінування та роботи в тісній взаємодії з міжнародними організаціями, такими як НАТО, ООН, ОБСЄ. За таких умов англійська мова за професійним спрямуванням перестає бути лише загальноосвітньою дисципліною і набуває статусу стратегічного інструменту професійної компетенції як майбутнього, так і діючого рятувальника.

Не зважаючи на те, що вивчення професійної військової лексики є одним із найскладніших етапів підготовки, воно має стати основним напрямком у якісній професійній підготовці майбутніх рятувальників. Але основна проблема полягає у відсутності єдиної сталої системи термінів, яка б поєднувала класичну військову англійську мову та специфічний вокабуляр рятувальних служб. Більшість курсантів стикаються з труднощами при переході від вивчення загальної мови до оперування вузькопрофільними поняттями, що стосуються типів боєприпасів, тактики ведення операцій у зоні конфлікту та міжнародних протоколів

зв'язку. Це створює бар'єр під час міжнародних стажувань, спільних навчань та обміну досвідом із закордонними фахівцями.

Мета статті полягає у виявленні та систематизації основних лінгвістичних, методичних та психолого-педагогічних проблем, що виникають під час опанування військової термінології курсантами закладів вищої освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій, а також у визначенні перспективних шляхів їх вирішення через впровадження інноваційних освітніх технологій та оптимізацію змісту навчальних програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми викладання іноземної мови у закладах вищої освіти технічного профілю досліджували багато українських науковців (О. Биконя, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський та інші).

Так, у своїх працях науковиця В. Б. Гриців [2] досліджувала підходи до вивчення англійської військової лексики в умовах воєнного стану. Вона запропонувала використовувати вебсайти (LinguaHouse, Fluentize), подкасти та надала приклад розробленого позапланового заняття для мотивації студентів для полегшення засвоєння термінології.

Дослідники Бабій І. В. та Кучвара Л. Б. [1] провели порівняльний аналіз моделей творення військових термінів від одно- до багатокомпонентних та встановили, що в обох мовах, українській та англійській, найбільш продуктивною є двокомпо-

нентна модель (іменник + іменник або прикметник + іменник), що значно допомагає в процесі вивчення англійської військової термінології.

Долинський Є. [3] розглядав формування української військової терміносистеми та особливості її перекладу. В його працях акцент зроблено на важливості психологічної підготовки перекладачів та їх ролі у зміцненні обороноздатності та міжнародної підтримки.

У науковій праці «Використання тестових завдань для опанування технічної англійської мови у вищому навчальному закладі» [5] розглянуті тестові завдання як ефективний навчальний тренажер для автоматизації запам'ятовування термінологічної лексики здобувачами вищої освіти технічних спеціальностей (на прикладі «Пожежної безпеки»). Автор пропонує поєднувати роботу з фаховими текстами та мультифункціональними тестами, які одночасно слугують інструментом контролю, засобом самостійної підготовки та способом виявлення прогалин у знаннях.

Пономаренко Н. М. та Смуглякова М. К. [7] вивчали методи інтеграції специфічної військової термінології у процес навчання англійської мови, що є критично важливим у сучасному освітньому контексті.

Наукові доробки Сиркіної Ю. [9] присвячені актуальності військової лексики для студентів, які виїхали за кордон або спілкуються в соцмережах про війну в Україні. Авторка пропонує використовувати автентичні новини та підготовку політичних звітів для активації словникового запасу.

Проте специфіка вивчення саме військової термінології в контексті цивільного захисту залишається недостатньо висвітленою. Зокрема, потребують деталізації аспекти адаптації стандартів НАТО (STANAG 6001 [4]) до освітнього процесу в закладах вищої освіти системи ДСНС України, де військовий складник навчання має інтегруватися з вузькоспеціалізованими знаннями з пожежної безпеки, цивільної безпеки та техногенного захисту навколишнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес опанування професійної військової лексики курсантами та студентами закладів вищої освіти системи ДСНС України – це доволі складне, багатоаспектне явище, що виходить за межі суто лінгвістичного навчання. В умовах сучасних безпекових викликів та необхідності тісної взаємодії з міжнародними партнерами, вивчення англійської мови за професійним спрямуванням супроводжується низкою специфічних бар'єрів, які потребують детальної класифікації та системного вирішення.

Одними з основних складнощів є лінгво-когнітивні бар'єри, зокрема явища термінологічної

омонімії та полісемії. Більшість лексем, засвоєних курсантами на етапі вивчення базової англійської мови, у військовому та рятувальному дискурсах радикально змінюють своє семантичне наповнення. Це провокує виникнення так званого «семантичного шоку», коли звичні мовні одиниці стають джерелом помилок у дешифруванні наказів або технічних інструкцій.

Наприклад, термін «conductor», що у побутовій мові позначає диригента або керівника, у професійному контексті рятувальників трансформується у «провідник» (матеріал, який проводить електрику – a conductor is a material that can carry electricity from one place to another) [6]. Або звичайне слово «dog» (собака) у професійному контексті трансформується в «упор» (замикаючий механізм на розсувній драбині, що не дає секції зісковзнути вниз – a dog is a locking mechanism on an extension ladder that prevents a section from sliding back down) [6].

Аналогічно, лексема «ordnance» часто помилково ототожнюється із созвучним терміном «ordinance» (указ/постанова), хоча в реаліях ДСНС вона позначає «артилерійське озброєння та боєприпаси».

Окреме місце посідає проблема гіперабревіації. Стандарти НАТО передбачають використання сотень акронімів (наприклад, IED – improvised explosive device, EOD – explosive ordnance disposal, PPE – personal protective equipment), які в умовах реального радіообміну звучать надзвичайно швидко. Для курсанта вищого навчального закладу проблема полягає не лише у механічному запам'ятовуванні форми, а й у здатності до миттєвої когнітивної обробки та відтворення повного значення терміна в умовах високого психологічного стресу.

Специфіка навчання у закладах вищої освіти системи ДСНС України полягає у необхідності одночасного опанування трьох фундаментальних пластів лексики, що створює ефект «професійної гібридності». Майбутній офіцер має оперувати поняттями пожежної та цивільної безпеки, ліквідації наслідків стихійних лих (structural collapse, flashover, backdraft); тактикою переміщення підрозділів, термінологією видів озброєння та фортифікації (tactical movements, demining protocols); протоколами надання допомоги в умовах бойових дій за стандартами ТССС (Tactical Combat Casualty Care) (casualty evacuation, tourniquet application).

Труднощі виникають на етапі дифузії цих галузей. Під час вивчення теми «Гуманітарне розмінування» курсант вимушений інтегрувати інженерні терміни з тактичними поняттями взаємодії

з військовими структурами. Відсутність чіткого розмежування цих пластів у чинних навчальних посібниках часто призводить до фрагментарності та хаотичності знань.

Методичний аспект проблеми поглиблюється гострим дефіцитом автентичних навчальних ресурсів, які б гармонійно поєднували вузьку специфіку ДСНС України із вимогами міжнародного стандарту STANAG 6001 [4]. Переважна більшість доступного контенту або має надмірно академічний характер, або орієнтована суто на бойові армійські підрозділи (Infantry, Artillery), що не повною мірою враховує роль рятувальних служб на деокупованих територіях чи під час ліквідації наслідків ракетних ударів по цивільній інфраструктурі.

Крім того, викладачі стикаються з проблемою так званої «термінологічної ригідності» підручників. Військова лексика розвивається експоненціально: поява нових типів БпЛА, засобів РЕБ та зміна протоколів взаємодії з міжнародними місіями вимагають постійного оновлення контенту. Це покладає додаткове навантаження на викладача, який змушений самостійно моніторити англomовні першоджерела для підтримання актуальності навчального матеріалу.

Важливим чинником є також страх професійної помилки. На відміну від побутового спілкування, де лінгвістичні огріхи є допустимими, у професійному військово-рятувальному середовищі некоректне вживання терміна (наприклад, помилка у типі загрози чи координатах) може мати катастрофічні наслідки для життя людей. Цей психологічний тиск часто паралізує продуктивні навички курсантів, змушуючи їх обирати стратегію «пасивного читання» замість активної професійної комунікації.

Ефективність навчального процесу суттєво стримується нерівномірністю базової підготовки курсантів, що створює значний розрив між їхніми мовними можливостями та вимогами професійного середовища. Оскільки професійна військова термінологія згідно з ієрархією STANAG 6001 зазвичай відповідає рівням L2 (Functional) та L3 (Professional), перед офіцерами постає спектр складних комунікативних завдань.

Зокрема, рівень L2 передбачає здатність проводити або відвідувати регулярні технічні інструктажі, готувати звіти про інциденти, надавати інструкції з експлуатації та працювати зі звичними робочими ситуаціями й документами, такими як накази, розпорядження та технічна документація. Крім того, цей рівень вимагає вміння супроводжувати іноземні делегації, виконуючи прості завдання з усного перекладу для вирішення прак-

тичних питань щодо маршрутів чи розміщення, а також використовувати стандартні процедури радіозв'язку, розуміти основний зміст повідомлень про переміщення військ і запитувати чи надавати необхідну службову інформацію, наприклад, про погодні умови.

Вищий рівень, L3, вимагає ще глибшої інтеграції в професійне середовище: офіцери мають брати участь у складних бесідах та незапланованих військових обговореннях під час офіційних зустрічей і протокольних візитів, вирішувати специфічні проблеми підрозділу (логістичні, кадрові, фінансові чи медичні) та виконувати представницькі функції, наприклад, на посаді військового аташе. Цей рівень також охоплює проведення інспекцій озброєння в межах договорів про роззброєння, викладання у власній сфері компетенції, проведення детальних інструктажів щодо складних військових операцій, а також збір оперативної розвідінформації шляхом допиту або вилучення стратегічних даних із ворожого радіообміну. Надійна професійна компетенція тут передбачає вміння «читати між рядків» для розпізнавання навмисних неоднозначностей або ознак ворожих намірів [8].

Проте, з огляду на таку складність вимог, курсанти з початковим рівнем підготовки (будь то рівень Elementary або Pre-Intermediate) змушені витратити надмірний обсяг когнітивного ресурсу на декодування лише елементарних граматичних структур. Це призводить до критичного зниження якості засвоєння складних лексичних одиниць, оскільки мозок здобувача вищої освіти вимушено фокусується на формі речення, а не на професійному змісті терміна, що фактично блокує ефективне оволодіння військовим фахом іноземною мовою.

Висновки. Підсумовуючи результати проведеного дослідження, можна констатувати, що процес опанування професійної військової термінології курсантами та слухачами закладів вищої освіти системи ДСНС України є складним багатовекторним лінгво-дидактичним завданням, ефективність розв'язання якого безпосередньо залежить від глибини врахування специфічних міждисциплінарних бар'єрів. Проведений аналіз дозволив встановити, що ключові труднощі навчання мають системний характер і охоплюють лінгво-когнітивні, дидактичні, психологічні та організаційні аспекти, кожен з яких критично впливає на формування іншомовної професійної компетентності майбутнього офіцера. Зокрема, явища термінологічної полісемії та омонімії, що виникають при зіткненні загальнонавчальної англійської мови з вузькоспеціалізованим вій-

ськовим дискурсом, створюють суттєві когнітивні перешкоди, оскільки вимагають від здобувачів освіти не лише механічного знання лексичних одиниць, а й здатності до швидкої семантичної трансформації понять у межах динамічного професійного контексту.

Важливою особливістю, що визначає унікальність освітнього процесу в системі ДСНС України, є «професійна гібридність» термінологічного апарату, де суто військовий складник (тактика, озброєння) нерозривно переплітається з терміносистемами цивільного захисту, інженерної справи та тактичної медицини. За відсутності інтегрованих, логічно вибудованих навчальних програм така дифузія понять часто призводить до фрагментарності знань та зниження оперативності мовленнєвих реакцій у стресових ситуаціях. Дослідження також виявило помітний розрив між теоретичним наповненням чинних підручників та стрімкою еволюцією реального бойового досвіду, що відображається у появі новітніх термінологічних пластів, пов'язаних із застосуванням безпілотних систем, засобів радіоелектронної боротьби та змінною міжнародних протоколів координації рятувальних робіт.

Для подолання зазначених проблем та інтенсифікації мовної підготовки майбутніх фахівців у сфері пожежної безпеки та цивільного захисту вбачається необхідним стратегічне переосмислення методичного інструментарію. Пріоритетним напрямом має стати впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання, яка дозволяє засвоювати професійні знання безпосередньо через мову, а також широке застосування імерсивних симуляцій та гейміфікованих цифрових платформ для автоматизації навичок професійного радіообміну та дешифрування акронімів НАТО. Саме тому специфіка викладання іноземної мови за професійним спрямуванням потребує уточнення саме для фахівців цивільного захисту, які діють у зонах бойових зіткнень. Потрібно створити ґрунтовну теоретичну базу для розробки нового покоління робочих програм та автентичних посібників, що базуються на стандартах STANAG 6001.

Практична значущість отриманих результатів підтверджується можливістю їх повномасштабної імплементації в освітню діяльність закладів вищої освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій, що сприятиме не лише підвищенню індивідуальної кваліфікації здобувачів вищої освіти, а й суттєвому зростанню рівня міжнародної взаємосумісності підрозділів ДСНС України з глобальними безпековими структурами. Перспективи подальших наукових

розвідок у цьому сегменті пов'язані з апробацією адаптивних систем навчання на основі штучного інтелекту та розробкою спеціалізованих корпусів військово-рятувальної лексики, що дозволить забезпечити безперервність та актуальність мовної підготовки офіцерського складу в умовах постійної трансформації сучасного безпекового середовища.

Список літератури:

1. Бабій І. В., Кучвара Л. Б. Структурний аналіз військових термінів в англійській та українській мовах. *Львівський філологічний часопис*. 2023. № 13. С. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2023-13.1>.
2. Гриців В. Б. Вивчення іншомовної військової лексики студентами-першокурсниками немовних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57, т. 1. С. 75–78. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.1.15>.
3. Долинський Є. Військова термінологія та її переклад як елемент підготовки майбутніх філологів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 83, т. 2. С. 271–276. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-2-40>.
4. Рівні мовленнєвої компетентності = Niveaux de compétence linguistique : STANAG 6001. – 5-е вид. – Брюссель : Офіс НАТО з питань стандартизації (NSO), 2014. – 11 груд. – (Угода про стандартизацію / НАТО). – Текст парал. укр., фр. URL: https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb_stanag_6001.pdf.
5. Рижченко О. Використання тестових завдань для опанування технічної англійської мови у вищому навчальному закладі. *Актуальні питання іноземної філології*. 2023. Вип. 18. С. 36–41. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2023-18-5>.
6. Evans V., Dooley J., Williams M. Firefighter. Career Paths. *Express Publishing*, 2016. 122 p.
7. Ponomarenko N. M., Smuhliakova M. K. The integration of military terminology in learning English. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 80, т. 2. С. 21–25. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.3>.
8. STANAG 6001 : веб-сайт. NATO Bureau for International Language Co-ordination (BILC). URL: <https://natobilc.org/stanag-6001/> (дата звернення: 23.03.2026).
9. Styrkina Yu. Modern military vocabulary in teaching English: linguistic and social aspects of mastering. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2022. Вип. 25. С. 83–93. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256654>.

References:

1. Babii, I. V., & Kuchvara, L. B. (2023). Strukturnyi analiz viiskovykh terminiv v anhliiskii ta ukrain-skii movakh [Structural analysis of military terms in English and Ukrainian]. *Lviv Philological Journal*, (13), 7–13. <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2023-13.1>. [in Ukrainian].

2. Hrytsiv, V. B. (2023). Vyvchennia inshomovnoi viiskovoi leksyky studentamy-pershokursnykamy nemovnykh spetsialnostei [Learning of foreign language military vocabulary by the first-year students of non-lingual specialties]. *Innovative Pedagogy*, 57(1), 75–78. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.1.15>. [in Ukrainian].
3. Dolynskyi, I. (2025). Viiskova terminolohiia ta yii pereklad yak element pidhotovky maibutnikh filolohiv [Military terminology and its translation as an element of future philologists' training]. *Humanities Science Current Issues*, 83(2), 271–276. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-2-40>. [in Ukrainian].
4. North Atlantic Treaty Organization. (2014). *STANAG 6001: Language proficiency levels* (Edition 5). NATO Standardization Office. Retrieved from: https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb_stanag_6001.pdf.
5. Ryzhchenko, O. (2023). Vykorystannia testovykh zavdan dla opanuvannia tekhnichnoi anhliiskoi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi [Using test tasks for learning technical English in a higher educational institution]. *Aktualni pytannia inozemnoi filolohii*, (18), 36–41. <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2023-18-5>. [in Ukrainian].
6. Evans, V., Dooley, J., & Williams, M. (2016). *Firefighter. Career Paths*. Express Publishing.
7. Ponomarenko, N. M., & Smuhliakova, M. K. (2025). The integration of military terminology in learning English. *Innovative Pedagogy*, 80(2), 21–25. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.3>
8. NATO Bureau for International Language Coordination. (n.d.). *STANAG 6001*. Retrieved from: <https://natobilc.org/stanag-6001/>
9. Styrkina, Y. (2022). Modern military vocabulary in teaching English: Linguistic and social aspects of mastering. *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*, (25), 83–93. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256654>.

© О. С. Рижченко

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 22.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-22>

С. В. Харицька, А. В. Колісниченко, К. Е. Сагратова

Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій, м. Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9404-9731> – С. В. Харицька

<https://orcid.org/0000-0002-9596-3103> – А. В. Колісниченко

<https://orcid.org/0000-0001-7122-8801> – К. Е. Сагратова



s.kharytska@duikt.edu.ua

ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ У СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Анотація. У статті обґрунтовано доцільність використання технології цифрового сторітелінгу (Digital Storytelling) у системі викладання англійської мови у закладах вищої освіти в умовах цифровізації освітнього середовища. Визначено, що впровадження цифрового сторітелінгу сприяє модернізації традиційних підходів до навчання та забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності у поєднанні з розвитком цифрової грамотності, критичного мислення та креативності студентів. На основі аналізу наукових досліджень розкрито сутність цифрового сторітелінгу як інтегративної педагогічної технології, що поєднує наративні практики з мультимедійними засобами.

Встановлено, що застосування цього методу активізує мовленнєву діяльність студентів, сприяє інтегрованому розвитку навичок говоріння, письма, аудіювання та читання, а також підвищує мотивацію до вивчення англійської мови. Описано практичні аспекти впровадження цифрового сторітелінгу, зокрема використання методів переозвучення художніх текстів та Elevator Pitch, які сприяють розвитку вимови, інтонаційної виразності, умінь аргументувати та презентувати власні ідеї.

Доведено, що створення цифрових історій забезпечує формування комунікативних, соціокультурних і професійних компетентностей, розвиває навички роботи з інформацією та сприяє самовираженню студентів. Визначено, що цифровий сторітелінг є ефективним інструментом студентоцентрованого навчання, який інтегрує когнітивний, емоційний і соціальний аспекти освітнього процесу. Зроблено висновок, що використання цієї технології у викладанні англійської мови підвищує якість мовної підготовки студентів та сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців у сучасному інформаційному суспільстві.

Ключові слова: цифровий сторітелінг, викладання англійської мови, мовленнєва компетентність, цифрова грамотність, критичне мислення, креативність, інноваційні методи навчання, комунікативні навички.

S. V. Kharytska, A. V. Kolisnychenko, K. E. Sagratova

State University of Information and Communication Technologies, Kyiv, Ukraine

DIGITAL STORYTELLING IN THE SYSTEM OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING: NEW OPPORTUNITIES FOR SPEECH DEVELOPMENT

Abstract. The article substantiates the relevance of using Digital Storytelling technology in the system of teaching English in higher education institutions under the conditions of the digitalization of the educational environment. It is determined that the implementation of digital storytelling contributes to the modernization of traditional teaching approaches and ensures the development of foreign language communicative competence in combination with the enhancement of students' digital literacy, critical thinking, and creativity. Based on the analysis of scientific research, the essence of Digital Storytelling is revealed as an integrative pedagogical technology that combines narrative practices with multimedia tools.

It has been established that the application of this method activates students' speech activity, promotes the integrated development of speaking, writing, listening, and reading skills, and increases motivation to

learn English. The practical aspects of implementing Digital Storytelling are described, in particular the use of methods such as revoicing literary texts and the Elevator Pitch technique, which contribute to the development of pronunciation, intonational expressiveness, and the ability to argue and present one's own ideas.

It is proven that the creation of digital stories ensures the formation of communicative, sociocultural, and professional competencies, develops information processing skills, and fosters students' self-expression. It is determined that Digital Storytelling is an effective tool of student-centered learning that integrates cognitive, emotional, and social aspects of the educational process. It is concluded that the use of this technology in teaching English improves the quality of students' language training and contributes to the development of competitive specialists in the modern information society.

Key words: Digital Storytelling, English language teaching, communicative competence, digital literacy, critical thinking, creativity, innovative teaching methods, communication skills.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі, що характеризується стрімкою цифровізацією та інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій, особливої актуальності набуває пошук ефективних методів навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Підготовка конкурентоспроможних фахівців передбачає не лише формування високого рівня іншомовної комунікативної компетентності, але й розвиток цифрової грамотності, креативності, критичного мислення та здатності до самовираження.

Одним із інноваційних підходів, що відповідає зазначеним вимогам, є цифровий сторітелінг (Digital Storytelling/DST), який поєднує традиційні наративні практики з використанням мультимедійних засобів (відео, аудіо, графіки, анімації). Використання цього методу у викладанні англійської мови створює сприятливі умови для активізації мовленнєвої діяльності студентів, забезпечує автентичність навчального процесу та сприяє інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації традиційних методик викладання англійської мови у закладах вищої освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства. Зокрема, важливим є впровадження таких педагогічних технологій, які стимулюють навчальну мотивацію студентів, сприяють розвитку їх творчого потенціалу та формують навички ефективної комунікації в іншомовному середовищі. Цифровий сторітелінг як інтерактивний та міждисциплінарний інструмент дозволяє реалізувати ці завдання, оскільки залучає студентів до активного створення змістовного продукту – цифрової історії, що відображає їхній особистий досвід, думки та професійні інтереси. Крім того, використання цифрового сторітелінгу сприяє розвитку навичок академічного та професійного мовлення, що є особливо важливим для студентів нефілологічних спеціальностей. У процесі створення цифрових історій студенти вдосконалюють уміння структурувати висловлювання, логічно викладати думки, аргументувати власну позицію, а також працювати з різними видами інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті сучасного викладання англійської мови у закладах вищої освіти значну увагу приділяють використанню цифрових технологій, серед яких особливо виділяється цифровий сторітелінг. Методика використання DST поєднує традиційне мистецтво розповіді з мультимедійними інструментами, сприяючи розвитку мовленнєвої компетентності, критичного мислення та цифрової грамотності студентів.

С. Приходько та Н. Моргунова (2020) підкреслюють, що цифровий сторітелінг, інтегрований у навчання студентів технічних спеціальностей, є ефективним засобом розвитку комунікативної компетентності та стимулювання мовленнєвої активності [4].

Проблематика впровадження DST у навчальний процес також розглянута у дослідженні Б. Салюк та І. Школи (2022), де доведено, що створення цифрових історій стимулює розвиток усного та письмового мовлення, а також підвищує мотивацію студентів до вивчення англійської мови [5].

Особливу увагу приділено педагогічним аспектам DST у роботі Т. Федик (2024), яка наголошує на можливості інтеграції цифрового сторітелінгу у змішане та дистанційне навчання, що актуально в умовах сучасної цифрової трансформації освіти [7].

Дослідження Г. Кучаковської та інших (2023) демонструє позитивну перцепцію викладачів англійської мови щодо застосування DST, підкреслюючи його потенціал у підвищенні навчальної мотивації та розвитку творчого мислення студентів [10]. Споріднені дослідження, таких науковців як Є. Карпенко (2021) та К. Гаращук (2025), підтверджують, що цифровий сторітелінг ефективний не лише для формування усного мовлення, а й для розвитку аналітичних та презентаційних навичок студентів, що є ключовими для професійної підготовки у ХХІ столітті [2; 8].

Таким чином, аналіз вітчизняних та міжнародних джерел свідчить, що цифровий сторітелінг є ефективним інструментом для активізації мов-

леннєвої діяльності студентів, підвищення їхньої мотивації до вивчення іноземної мови та розвитку критичного мислення. Використання DST у вищій освіті не лише сприяє вдосконаленню усного та писемного мовлення, а й забезпечує формування сучасних цифрових компетентностей, що є важливими для професійного становлення студентів.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання технології цифрового сторітелінгу в процесі викладання англійської мови у закладах вищої освіти та визначення його ефективності у розвитку мовленнєвих умінь студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифровий сторітелінг у сучасній педагогічній науці розглядається як інноваційна технологія навчання, що поєднує традиційне мистецтво розповіді з можливостями цифрових медіа. За визначенням Дж. Ламберта, одного із засновників цього підходу, цифровий сторітелінг передбачає створення коротких мультимедійних історій, у яких інтегруються текст, зображення, аудіо та відео. Дослідник Б. Робін трактує цифровий сторітелінг як педагогічний інструмент, що сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь і цифрової грамотності здобувачів освіти [11]. Суть цього поняття полягає у використанні цифрових засобів для конструювання особистісно значущих або навчальних наративів, що забезпечують активне залучення студентів до освітнього процесу. У контексті навчання англійської мови цифровий сторітелінг виступає ефективним засобом розвитку мовленнєвої компетентності, оскільки стимулює створення власних висловлювань, удосконалює навички усного та писемного мовлення, а також сприяє формуванню креативності та міжкультурної комунікації. Таким чином, Digital Storytelling можна розглядати як інтегративну педагогічну технологію, що поєднує мовну підготовку з розвитком цифрових та соціокультурних компетентностей.

Викладачі кафедра англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій динамічно впроваджують сучасні цифрові педагогічні підходи у навчальний процес, спрямовані на активізацію креативного й критичного мислення студентів. Вони організовують і супроводжують студентські проекти та тематичні заходи, що інтегрують цифрові технології та креативні практики навчання (наприклад, студентські круглі столи на тему цифрових технологій в освіті), стимулюючи використання мультимедійного контенту, цифрових платформ і міждисциплінарних методів у вивченні англійської мови. Такий підхід не лише модернізує викладання,

а й сприяє формуванню у здобувачів навичок цифрової грамотності, англійської комунікації та творчого мислення, що відповідає вимогам сучасного освітнього середовища та ринку праці. Здобувачі вищої освіти долучилися до проєктів, зокрема Міжнародного дня боротьби з корупцією: «Разом проти корупції! Твоє бачення має значення!», створивши відеопроєкт «StopCorruption», який було представлено на конкурсі [1] та взяли участь у конкурсі студентських відеоробіт з англійської мови, приуроченому до Міжнародного дня театру [6].

Одним із ефективних методів цифрового сторітелінгу у навчанні англійської мови стало переозвучення студентами уривків із фільмів про Гаррі Поттера. Здобувачі вищої освіти створювали власні аудіо-версії сцен, записуючи голосові репліки персонажів і додаткові коментарі до сюжету. Така діяльність дозволила активізувати мовленнєві навички, зокрема вимову, інтонацію, ритм і наголос, а також розвивати навички аудіювання та інтерпретації тексту. Під час підготовки озвучки студенти аналізували діалоги, адаптували їх під власне сприйняття персонажів і працювали над емоційною подачею тексту, що сприяло поглибленому розумінню лексики та граматики в контексті. Цей вид цифрового сторітелінгу стимулював творче мислення і командну взаємодію, оскільки студенти координували записи, обговорювали сценарії та розподіляли ролі. В результаті, переозвучення стало не лише засобом практики англійської мови, а й інтерактивним інструментом формування комунікативних компетентностей і критичного мислення, що відповідає сучасним принципам мультимедійного навчання.

Ще одним прикладом застосування цифрового сторітелінгу є метод Elevator Pitch, який використовується викладачами при викладанні англійської мови при вивченні таких тем як «Popular Jobs in Tech», «Start up», «Version control and Hosting platforms» та інших. Elevator pitch передбачає створення короткої, структурованої та переконливої історії з чітко визначеною метою. У навчальному процесі цей підхід реалізується через підготовку студентами стислих усних або відеопрезентацій (тривалістю 30–90 секунд), у яких необхідно лаконічно представити ідею, проєкт або власну позицію. Така форма цифрового сторітелінгу вимагає від студентів відбору ключової інформації, логічного структурування матеріалу та використання виразних мовних засобів, що сприяє розвитку критичного мислення та комунікативної компетентності. Застосування Elevator pitch у межах цифрового сторітелінгу також активізує навички публічного мовлення, аргументації та цифрової

презентації, оскільки студенти часто поєднують усний виступ із мультимедійними елементами (відео, слайди, графіка). Крім того, цей метод стимулює креативність і здатність адаптувати повідомлення до конкретної аудиторії, що є важливою складовою сучасної іншомовної підготовки. У результаті, Elevator pitch виступає не лише як форма короткої презентації, а як інструмент створення змістовних цифрових історій, орієнтованих на ефективну комунікацію та взаємодію.

Викладачі кафедри ініціюють започаткування Всеукраїнського студентського конкурсу проєктів англійською мовою «Speak to Lead» [3] із використанням підходу цифрового сторітелінгу як сучасного інструменту для розвитку іншомовної комунікації, критичного мислення та креативності студентів; конкурс має на меті залучити здобувачів вищої освіти до створення авторських проєктів на актуальні соціальні теми, сприяти формуванню навичок ефективної презентації та аргументації ідей англійською мовою, а також підготувати їх до участі в академічному та професійному міжнародному середовищі.

Для поглибленого розуміння особливостей цифрового сторітелінгу як інструменту ефективної комунікації, зокрема значення фізичної присутності, невербальних засобів та емоційного контакту з аудиторією для створення змістовних і переконливих історій, автори проєкту прослухали вебінар «Face-to-Face Storytelling: Freedom to Share Physical and Sensory Space».

Таким чином, цифровий сторітелінг, поєднуючи традиційне мистецтво оповідання з можливостями цифрових технологій, передбачає створення мультимедійних історій із використанням тексту, аудіо, відео, зображень та інтерактивних елементів. Завдяки цьому цифровий сторітелінг займає важливе місце серед інноваційних підходів, оскільки забезпечує інтеграцію різних видів діяльності та сприяє переходу від пасивного засвоєння інформації до активного її створення та інтерпретації.

На відміну від традиційних методів навчання, де студент виступає переважно як споживач знань, цифровий сторітелінг орієнтований на студенто-центроване навчання. У цьому процесі здобувачі освіти стають активними учасниками освітньої діяльності, оскільки самостійно добирають матеріал, аналізують інформацію, структурують її та презентують у вигляді цифрового продукту. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до освіти, зокрема розвитку навичок ХХІ століття, серед яких критичне мислення, креативність, комунікація та співпраця. Крім того, використання цифрових інструментів сприяє формуванню медіа-

грамотності та цифрової компетентності, що є невід'ємною складовою професійної підготовки сучасного фахівця.

Педагогічний потенціал цифрового сторітелінгу полягає у його здатності поєднувати когнітивний, емоційний і соціальний аспекти навчання. Створення цифрової історії передбачає кілька етапів: пошук і відбір інформації, її критичний аналіз, формування сценарію, візуалізацію та презентацію результату. Кожен із цих етапів сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу та розвитку аналітичних і творчих здібностей. Особливу роль відіграє рефлексія, адже студенти не лише створюють продукт, а й оцінюють власний процес навчання та результати діяльності. Крім того, групові форми роботи, характерні для цифрового сторітелінгу, сприяють розвитку навичок співпраці, відповідальності та ефективної комунікації.

У контексті викладання англійської мови цифровий сторітелінг демонструє особливу ефективність, оскільки забезпечує інтегрований розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Студенти створюють власні історії англійською мовою, що передбачає написання тексту (writing), його озвучення (speaking), роботу з аудіо- та відеоматеріалами (listening) і аналіз джерел (reading). Такий комплексний підхід сприяє формуванню комунікативної компетентності та підвищує рівень володіння мовою в реальних умовах спілкування. Важливим є також використання автентичних матеріалів, що дозволяє студентам занурюватися у мовне середовище та краще розуміти культурні особливості англійськомовних країн [9]. Крім того, цифровий сторітелінг сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови. Творчий характер завдань, можливість самовираження та використання сучасних технологій роблять навчальний процес більш цікавим і значущим для студентів.

Сьогодні кожен охочий може опанувати цифровий сторітелінг завдяки онлайн-курсам. Такі платформи, як Coursera, Udemu та edX пропонують курси, де навчають створювати захопливі історії з використанням відео, аудіо та візуального контенту. Багато з них доступні для початківців і дозволяють отримати сертифікат після завершення, що може бути корисним для навчання або кар'єри.

Висновки. У результаті проведеного аналізу встановлено, що цифровий сторітелінг є ефективною інноваційною педагогічною технологією, яка відповідає сучасним вимогам до викладання англійської мови у закладах вищої освіти. Обґрунтовано, що інтеграція цифрового сторітелінгу у навчальний процес сприяє не

лише розвитку іншомовної комунікативної компетентності, а й формуванню цифрової грамотності, критичного мислення та креативності студентів. Виявлено, що застосування цифрового сторітелінгу забезпечує інтегрований розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, підвищує навчальну мотивацію та активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Практичні приклади використання методу, зокрема переозвучення художніх текстів та реалізація формату Elevator Pitch, довели його ефективність у розвитку навичок говоріння, аудіювання, аргументації та публічного мовлення.

Доведено, що цифровий сторітелінг сприяє формуванню комунікативних, соціокультурних і професійних компетентностей, а також розвитку навичок самостійної та командної роботи. Встановлено, що цей підхід реалізує принципи студентоцентрованого навчання, забезпечує інтеграцію когнітивного, емоційного та соціального компонентів освітнього процесу.

Отже, використання цифрового сторітелінгу у викладанні англійської мови є доцільним і перспективним напрямом модернізації освітнього процесу, який сприяє підвищенню якості мовної підготовки студентів та формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах цифрового суспільства.

Список літератури:

1. ДУІКТ взяв участь у науково-практичному форумі, присвяченому вихованню доброчесності та запобіганню корупції. *Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій*. URL: https://duikt.edu.ua/ua/news-1-525-13659-duikt-vzyav-uchast-u-naukovo-praktichnomu-forumi-prisvyachenomu-vihovannyu-dobrochesnosti-ta-zapobigannyu-korupcii_kafedra-angliyskoi-movi-ta-kompyuternih-lingvotekhnologiy
2. Карпенко Є. М., Айтай-Хорвас М. Цифрове оповідання як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроці іноземної мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 81. №1. С. 36–44. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3149>
3. Оголошення: Всеукраїнський студентський конкурс проєктів англійською мовою. *Кафедра англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій*. URL: <https://www.facebook.com/groups/251410667912834/permalink/848235328230362/?rdid=1LCQBWhg5yxDDeBY>
4. Приходько С. О., Моргунова Н. С. Стратегії використання технології цифрової розповіді (digital storytelling) в процесі вивчення іноземної мови студентами технічних ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020.

Вип.73. Т. 2. С.48–52. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.11>

5. Салюк Б., Школа І. Цифровий сторітелінг як інструмент для розвитку соціо-емоційних компетентностей на уроках англійської мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2023. Вип. 2. С. 298–305. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/3783>

6. Студенти ДУІКТ взяли участь у Всеукраїнському конкурсі до Міжнародного дня театру. *Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій*. URL: https://duikt.edu.ua/ua/news-1-525-14246-studenti-duikt-vzyali-uchast-u-vseukrainskomu-konkursi-do-mizhnarodnogo-dnya-teatru_kafedra-angliyskoi-movi-ta-kompyuternih-lingvotekhnologiy

7. Федик Т. В. Цифровий сторітелінг – основний інструмент навчання та спілкування XXI століття. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2025. №74. С. 58–66. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-58-66>

8. Harashchuk K. Integrating storytelling in English language teaching: enhancing young learners' engagement and comprehension. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2025. Vol. 1 (120). P.229–239. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(120\).2025.18](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(120).2025.18)

9. Kharytska S., Kolisnychenko A. English texts reading strategies across professionally oriented training. *Similarities and differences in teaching philological disciplines in Ukraine and Latvia. Proceedings of the scientific and pedagogical internship*. Riga, the Republic of Latvia, 2024.. P. 41–45.

10. Maruf, N., & Halyna, K. Investigating EFL Teachers' Perceptions and Meanings on Digital Storytelling in Language Learning: A Narrative Approach. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*. 2023. 10(2). P. 357–378. DOI: <https://doi.org/10.30762/jeels.v10i2.912>

11. Robin B. R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*. 2009. Vol. 48, №3. P. 220–228. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>

References:

1. DUKT vzyav uchast' u naukovu-praktychnomu forumi, prysvyachenomu vykhovannyu dobrochesnosti ta zapobihannyu koruptsiyi [SUICT participated in a scientific and practical forum dedicated to the education of integrity and prevention of corruption]. *Derzhavnyy universytet informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy*. Retrieved from: https://duikt.edu.ua/ua/news-1-525-13659-duikt-vzyav-uchast-u-naukovo-praktichnomu-forumi-prisvyachenomu-vihovannyu-dobrochesnosti-ta-zapobigannyu-korupcii_kafedra-angliyskoi-movi-ta-kompyuternih-lingvotekhnologiy [in Ukrainian].

2. Karpenko, Ye. M., & Aitai-Khorvas, M. (2021). Tsyfrovo opovidannia yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv na urotsi inozemnoi movy [Digital storytelling as a means of enhancing primary school students' cognitive activity in foreign language lessons]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 81(1), 36–44. [in Ukrainian].

3. Oholoshennya: Vseukrayins'kyi student's'kyi konkurs proyektiv anhliys'koyu movoyu [Announcement: All-Ukrainian student project competition. *Kafedra anhliys'koyi movy ta komp'yuternykh linhvotekhnolohiy*. Retrieved from: <https://www.facebook.com/groups/251410667912834/permalink/848235328230362/?rclid=1LCQBWhg5yxDDDeBY> [in Ukrainian].

4. Prykhodko, S. O., & Morhunova, N. S. (2020). Stratehii vykorystannia tekhnolohii tsyfrovoyi rozpovidi (digital storytelling) v protsesi vyvchennia inozemnoi movy studentamy tekhnichnykh ZVO [Strategies for using digital storytelling technology in foreign language learning by technical university students]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 73(2), 48–52. [in Ukrainian].

5. Saliuk, B. A., & Shkola, I. (2023). Tsyfrovyi storitelinh yak instrument dlia rozvytku sotsio-emotsiinykh kompetentnostei na urokakh anhliiskoi movy [Digital storytelling as a tool for developing socio-emotional competencies in English lessons]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 2, 298–305. [in Ukrainian].

6. Studenty DUKIT vzyaly uchast' u Vseukrayins'komu konkursi do Mizhnarodnoho dnya

teatru [Students of SUICT took part in the All-Ukrainian competition for the International Theater Day]. *Derzhavnyi universytet informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy*. Retrieved from: https://duikt.edu.ua/ua/news-1-525-14246-studenti-duikt-vzyali-uchast-u-vseukrainskomu-konkursi-do-mizhnarodnogo-dnya-teatru_kafedra-angliyskoi-movi-ta-kompyuternih-linhvotekhnolohiy [in Ukrainian].

7. Fedyk, T. V. (2025). Tsyfrovyi storitelinh – osnovnyi instrument navchannia ta spilkuвання XXI stolittia [Digital storytelling as a key tool for learning and communication in the 21st century]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 74, 58–66. [in Ukrainian].

8. Harashchuk, K. (2025). Integrating storytelling in English language teaching: Enhancing young learners' engagement and comprehension. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 1(120), 229–239.

9. Kharytska, S., Kolisnychenko, A. (2024). English texts reading strategies across professionally oriented training. *Similarities and Differences in Teaching Philological Disciplines in Ukraine and Latvia: Proceedings of the Scientific and Pedagogical Internship*. Riga, the Republic of Latvia, 41–45.

10. Maruf, N., & Halyna, K. (2023). Investigating EFL teachers' perceptions and meanings on digital storytelling in language learning: A narrative approach. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 10(2), 357–378.

11. Robin, B. R. (2009). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 48(3), 220–228.

© С. В. Харицька, А. В. Колісниченко, К. Е. Сагратова

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-23>

М. В. Бужанська

Львівський торговельно-економічний університет, м. Львів, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9251-4727> – М. В. Бужанська

 buganskam@ukr.net

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ»

Анотація. У статті обґрунтовано доцільність упровадження інтерактивних технологій у викладання освітнього компонента «Безпека життєдіяльності» у закладах вищої освіти в умовах переходу до компетентнісної моделі. Визначено, що їх застосування сприяє формуванню у здобувачів освіти знань, умінь і практичних навичок, активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення та здатності приймати рішення в умовах ризику і невизначеності.

Проаналізовано сутність інтерактивних технологій навчання як сукупності методів і форм організації освітнього процесу, що базуються на активній взаємодії учасників навчання, колективному розв'язанні проблемних завдань і моделюванні реальних життєвих ситуацій. У дослідженні визначено основні педагогічні умови їх ефективного впровадження, серед яких: орієнтація освітнього процесу на активну взаємодію викладача і студентів, використання проблемно-ситуаційних методів навчання, інтеграція сучасних цифрових освітніх ресурсів, забезпечення практичної спрямованості навчання та створення сприятливого психологічного клімату в навчальній групі.

Доведено, що інтерактивні методи у викладанні освітнього компонента «Безпека життєдіяльності» підвищують рівень засвоєння знань, сприяють формуванню практичних компетентностей, розвитку комунікативних навичок і здатності до командної роботи. Наукова новизна полягає у систематизації педагогічних умов ефективного застосування інтерактивних технологій та обґрунтуванні їх впливу на якість професійної підготовки здобувачів освітнім. Перспективи подальших наукових досліджень полягають у аналізі ефективності окремих інтерактивних методів у процесі викладання безпекових дисциплін, розробленні цифрових освітніх платформ і вдосконаленні методичного забезпечення підготовки здобувачів освіти в умовах сучасних викликів та трансформації системи вищої освіти.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, безпека життєдіяльності, освітній процес, педагогічні умови, компетентнісний підхід, активні методи навчання.

М. V. Buzhanska

Lviv University of Trade and Economics, Lviv, Ukraine

CONDITIONS FOR EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE EDUCATIONAL COMPONENT «LIFE SAFETY»

Abstract. The article substantiates the feasibility of implementing interactive technologies in teaching the educational component «Life Safety» in higher education institutions under the transition to a competence-based model. It is determined that their application contributes to the formation of students' knowledge, skills, and practical abilities, activates cognitive activity, fosters the development of critical thinking, and enhances the ability to make decisions under conditions of risk and uncertainty.

The essence of interactive learning technologies is analyzed as a set of methods and forms of organizing the educational process based on active interaction between participants in learning, collective problem-solving, and the modeling of real-life situations. The study identifies the main pedagogical conditions for their effective implementation, including the orientation of the educational process toward active interaction between teachers and students, the use of problem-based and situational learning methods, the integration of modern

digital educational resources, ensuring the practical orientation of learning, and the creation of a favorable psychological climate in the academic group.

It has been proven that interactive methods in teaching the educational component «Life Safety» enhance the level of knowledge acquisition, contribute to the formation of practical competencies, and promote the development of communication skills and teamwork ability. The scientific novelty of the study lies in the systematization of pedagogical conditions for the effective application of interactive technologies and in substantiating their impact on improving the quality of professional training of students. Prospects for further scientific research lie in analyzing the effectiveness of specific interactive methods in the teaching of safety-related disciplines, developing digital educational platforms, and improving methodological support for the training of students under contemporary challenges and the transformation of the higher education system.

Key words: interactive learning technologies, life safety, educational process, pedagogical conditions, competency-based approach, active learning methods.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток системи освіти характеризується трансформаційними процесами, зумовленими потребою суспільства у підготовці компетентних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах зростання техногенних, природних і соціальних ризиків. У цьому контексті особливої актуальності набуває освітній компонент «Безпека життєдіяльності», спрямований на формування у здобувачів освіти системи знань, умінь і практичних навичок щодо забезпечення особистої та колективної безпеки, попередження небезпечних ситуацій і прийняття обґрунтованих рішень у разі виникнення загроз життю та здоров'ю людини. Водночас ефективність формування відповідних компетентностей значною мірою визначається методами та організаційними формами освітнього процесу.

Традиційна лекційно-репродуктивна модель навчання не повною мірою забезпечує розвиток практичних умінь і здатності студентів до аналізу ризиків та прийняття рішень у небезпечних ситуаціях. Пасивний характер засвоєння навчальної інформації обмежує можливості формування критичного мислення, самостійності та готовності до практичного застосування знань. У зв'язку з цим виникає суперечність між необхідністю підготовки фахівців, здатних до ефективної діяльності в умовах ризику, та недостатньою результативністю традиційних підходів до викладання дисциплін безпекового спрямування.

Перспективним напрямом розв'язання окресленої проблеми є впровадження інтерактивних технологій навчання, що ґрунтуються на активній взаємодії учасників освітнього процесу, використанні проблемно-ситуаційних завдань, моделюванні реальних життєвих ситуацій та застосуванні сучасних цифрових ресурсів. Проте ефективність їх використання значною мірою залежить від наявності науково обґрунтованих педагогічних умов організації навчального процесу. Саме тому актуальним є дослідження, спрямоване на визначення та обґрунтування умов ефективного впровадження інтерактивних технологій у навчання освітнього компонента «Безпека життєдіяль-

ності» з метою підвищення якості професійної підготовки здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що інтерактивні та інноваційні технології навчання активно впроваджуються у процес навчання освітнього компонента «Безпека життєдіяльності» [1–5]. Проблематика ефективного застосування таких технологій детально досліджувалася провідними вітчизняними та зарубіжними науковцями, серед яких О. П. Савчук, О. Сиротюк, Н. С. Канут, Т. С. Гнатенко, Н. В. Лисенко, О. Ісаєва, Г. Шайнер, І. Розман та інші. Ці дослідження висвітлюють теоретичні засади інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес, показують переваги використання кейс-методу, цифрових платформ і дистанційних інструментів для підвищення ефективності освітніх практик [5–8].

Впровадження кейс-методу в процес навчання освітніх компонент «Безпека життєдіяльності» та «Охорона праці» розглядається сучасними дослідниками як ефективний інструмент поєднання теоретичних знань і практичних навичок, що сприяє активізації навчальної діяльності здобувачів, розвитку критичного мислення та формуванню професійних компетентностей [6–8]. Інтеграція цифрових, комп'ютерних та інтернет-технологій у навчальний процес дозволяє організувати змішане та дистанційне навчання, підвищує рівень самостійної роботи студентів і ефективність засвоєння навчального матеріалу, що важливо в умовах сучасного освітнього середовища та цифровізації [7, 10].

У ряді публікацій окремо розглядаються методологічні засади організації навчання та ключові чинники ефективного впровадження інтерактивних технологій (С. Березок, Н. С. Канут, Т. С. Гнатенко, Н. В. Лисенко). Автори підкреслюють необхідність поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розвитку аналітичного та критичного мислення, а також застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Таким чином, сучасна наукова література демонструє комплексний підхід до впровадження інтерактивних технологій у процес навчання освітнього компонента «Безпека життєдіяльності». Акцент робиться на поєднанні кейс-методу, цифрових та дистанційних інструментів, що забезпечує формування професійних компетентностей, розвиток практичних навичок та підвищення ефективності освітнього процесу [1–8]. Ці висновки підтверджують, що інтеграція інноваційних технологій є стратегічно важливим напрямом модернізації підготовки фахівців у сфері безпеки життєдіяльності.

Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних умов ефективного впровадження інтерактивних технологій у процесі навчання освітнього компонента «Безпека життєдіяльності», а також аналіз їх впливу на підвищення якості освітнього процесу, активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти та формування у них практичних компетентностей щодо запобігання небезпечним ситуаціям і прийняття обґрунтованих рішень у умовах ризику та невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Трансформація освітньої парадигми в бік компетентісно орієнтованого підходу зумовлює впровадження інтерактивних технологій (моделювання ситуацій, кейс-методів, рольових ігор) у викладання «Безпеки життєдіяльності». Це сприяє активізації пізнавальної діяльності та формуванню здатності адекватно реагувати на загрози через системну взаємодію здобувачів, що є критичним для засвоєння практичних навичок поведінки в екстремальних умовах. Інтерактивні технології навчання розглядаються як система педагогічних методів, прийомів і форм організації навчального процесу, що ґрунтуються на активній взаємодії всіх його учасників [1,2]. У межах такого підходу здобувач вищої освіти виступає не лише об'єктом педагогічного впливу, а й активним суб'єктом навчання, який бере участь у дискусіях, аналізує проблемні ситуації, моделює можливі варіанти розвитку подій і приймає рішення. Викладач у цьому процесі виконує роль модератора, організатора та фасилітатора навчальної діяльності, створюючи умови для продуктивної взаємодії та спільного пошуку рішень.

Ефективність засвоєння освітнього компонента «Безпека життєдіяльності» значно зростає за умови застосування інтерактивних технологій (моделювання ситуацій, кейс-методів, рольових ігор). Це зумовлено специфікою дисципліни, що вимагає аналізу реальних загроз та формування практичних навичок поведінки в умовах небез-

пеки через системну взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Важливим аспектом впровадження інтерактивних технологій є створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують їх ефективне функціонування. До таких умов належать організаційно-педагогічні, методичні та технологічні фактори, що визначають можливості реалізації інтерактивної моделі навчання у закладах вищої освіти. Зокрема, необхідною передумовою є готовність викладачів до використання сучасних педагогічних технологій, наявність відповідного навчально-методичного забезпечення, а також створення освітнього середовища, яке стимулює активну пізнавальну діяльність студентів. У процесі дослідження виокремлено ключові умови, що забезпечують ефективність інтерактивного навчання в межах освітнього компонента «Безпека життєдіяльності». Системний підхід до їх реалізації передбачає поєднання методичних, цифрових та психологічних чинників (Табл.1).

Застосування інтерактивних технологій у процесі вивчення освітнього компонента «Безпека життєдіяльності» передбачає використання різноманітних методів, які забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі. До найбільш ефективних належать метод кейсів, рольові ігри, мозкові штурми, дискусійні платформи та моделювання небезпечних ситуацій. Наприклад, під час аналізу кейсів студенти отримують змодельовану ситуацію, пов'язану з потенційною загрозою життю або здоров'ю людини, після чого мають визначити можливі ризики, запропонувати алгоритм дій і обґрунтувати власне рішення.

Важливим компонентом інтерактивного навчання є використання цифрових освітніх ресурсів, що дозволяють створювати віртуальні моделі надзвичайних ситуацій та проводити симуляційні тренування [9,10]. Завдяки таким технологіям студенти можуть відпрацьовувати алгоритми поведінки у випадках пожеж, техногенних аварій, природних катастроф або інших небезпечних подій. Це сприяє не лише підвищенню рівня засвоєння теоретичних знань, але й формуванню практичних умінь, необхідних для забезпечення безпеки життєдіяльності.

Результати аналізу педагогічної практики свідчать, що використання інтерактивних технологій позитивно впливає на рівень навчальних досягнень здобувачів. Зокрема, спостерігається підвищення рівня розуміння навчального матеріалу, зростання мотивації до навчання та формування стійкого інтересу до проблем безпеки життєдіяльності. Крім того, інтерактивні методи сприяють розвитку таких важливих компетентностей, як комунікативні навички, уміння пра-

Педагогічні умови ефективного впровадження інтерактивних технологій у процес навчання

Умова	Зміст реалізації	Очікуваний результат
Активна взаємодія учасників освітнього процесу	Організація групових форм роботи, дискусій, колективного розв'язання проблем	Підвищення пізнавальної активності студентів
Використання проблемних ситуацій	Аналіз реальних або змодельованих небезпечних ситуацій	Формування навичок прийняття рішень
Інтеграція цифрових технологій	Використання мультимедійних матеріалів, симуляцій, онлайн-платформ	Підвищення наочності та доступності навчання
Практична спрямованість навчання	Моделювання професійних і життєвих ситуацій	Формування практичних компетентностей
Позитивний психологічний клімат	Підтримка співпраці та довіри між студентами і викладачем	Підвищення мотивації до навчання

Таблиця 2

Порівняння ефективності традиційних та інтерактивних методів навчання

Критерій	Традиційні методи	Інтерактивні методи
Роль студента	Пасивний слухач	Активний учасник
Роль викладача	Джерело інформації	Організатор та модератор
Рівень мотивації	Помірний	Високий
Засвоєння матеріалу	Переважно теоретичне	Теоретико-практичне
Формування компетентностей	Обмежене	Комплексне

цювати в команді, здатність до аналізу ризиків і прийняття рішень у складних ситуаціях. Порівняльний аналіз результативності традиційних та інтерактивних методів навчання наведено у таблиці 2.

Ефективність інтерактивних технологій у навчанні освітнього компонента «Безпека життєдіяльності» визначається комплексом педагогічних умов, серед яких ключове значення мають активізація навчальної діяльності студентів, практична спрямованість освітнього процесу та використання сучасних цифрових технологій. Реалізація цих умов забезпечує підвищення якості підготовки здобувачів освіти, формування у них відповідального ставлення до власної безпеки та безпеки оточуючих, а також готовність діяти в умовах ризику та невизначеності. Наукова новизна дослідження полягає у систематизації педагогічних умов ефективного впровадження інтерактивних технологій саме у процесі викладання освітнього компонента «Безпека життєдіяльності» та обґрунтуванні їх впливу на формування професійних і соціальних компетентностей здобувачів. Запропонований підхід дозволяє розширити можливості використання інтерактивних методів у підготовці фахівців різних галузей та сприяє підвищенню рівня їх готовності до безпечної діяльності у професійному та повсякденному житті.

Висновки. Ефективне впровадження інтерактивних технологій у процес навчання освітнього

компонента «Безпека життєдіяльності» є важливою умовою підвищення якості освітнього процесу. Інтерактивні методи навчання сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку їх критичного мислення, формуванню навичок аналізу ризиків і прийняття обґрунтованих рішень у потенційно небезпечних ситуаціях. Доведено, що використання таких форм роботи, як проблемно-ситуаційне навчання, групові дискусії, моделювання небезпечних ситуацій, рольові ігри та проєктна діяльність, забезпечує глибше засвоєння навчального матеріалу та сприяє формуванню практичних компетентностей у сфері безпеки життєдіяльності. Водночас ефективність інтерактивних технологій значною мірою залежить від організації освітнього середовища, готовності викладачів до застосування сучасних педагогічних підходів та використання цифрових освітніх ресурсів.

У процесі дослідження визначено та обґрунтовано педагогічні умови – активна взаємодія, проблемно-ситуаційні методи та інтеграція ІКТ – забезпечують практичну спрямованість навчання, підвищують мотивацію студентів і розвивають їхні професійні компетентності у сфері безпеки. Перспективи подальших розвідок полягають в апробації інноваційних методичних моделей та дослідженні їхнього впливу на формування загальної культури безпеки в освітньому середовищі.

Список літератури:

1. Савчук О. П. Інноваційні технології навчання у викладанні дисципліни «Безпека життєдіяльності та цивільний захист» для студентів педагогічних університетів. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 5 (33). С. 1280–1289. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5\(33\)-1280-1289](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5(33)-1280-1289).
2. Сиротюк О. Передумови успішної реалізації інноваційних технологій інтерактивного навчання на заняттях із «Безпека життєдіяльності» та «Цивільного захисту». *Професійна освіта: методологія, теорія та технології* : зб. наук. праць / редкол.: І. І. Доброскок (голов. ред.) та ін. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : Я. М. Домбровська, 2018. Вип. 7/1. С. 216–227.
3. Канут Н. С. Застосування інноваційних методів при компетентнісному підході викладання навчальних дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Охорона праці». *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки*. 2018. № 1–2. С. 164–170.
4. Гнатенко Т. С., Лисенко Н. В. Використання інноваційних технологій навчання у ЗВО в умовах змішаного навчання. *Health & Education*. 2023. № 1. С. 14–21. DOI: <https://doi.org/10.32782/health-2023.1.3>.
5. Ісаєва О., Шайнер Г., Розман І. Кейс-технологія як інноваційний підхід викладання дисциплін у кризових умовах. *Молодь і ринок*. 2021. № 11. С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.252826>.
6. Савчук О. П. Методологічні засади викладання дисципліни «БЖД» у педагогічних закладах для фахівців технологічної та професійної освіти – сучасний стан. *Modern research in science and education: Proceedings of the 8th International scientific and practical conference (April 4–6, 2024)*. Chicago, USA : BoScience Publisher, 2024. С. 237–246. URL: <https://sciconf.com.ua/viii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-researchin-science-and-education-4-6-04-2024-chicago-ssha-arhiv/>.
7. Стинська В., Чепіль М., Прокопів Л. Кейс-метод – інновація у методиці підготовки студентів магістратури у закладі вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 4 (212). С. 16–19. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.279115>.
8. Бужанська М. Особливості використання кейс-методу під час вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності та охорона праці». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2021. № 1. С. 64–74. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.1.8>.
9. Пеню В. В., Купіна О. В., Петухова Т. А., Прокоф'єва О. А., Брославська Г. М. Використання інтернет-технологій під час викладання безпеки життєдіяльності й охорони праці. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 1 (31). С. 1605–1621. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1\(31\)-1605-1621](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1(31)-1605-1621).

10. Березок О. В. Застосування комп'ютерних технологій під час вивчення студентами дисциплін циклу безпеки життєдіяльності. *Педагогіка безпеки*. 2017. № 1. С. 6–10. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2016-1-1-6-10>.

References:

1. Savchuk, O. P. (2024). Innovatsiini tekhnolohii navchannia u vykladanni dystsypliny «Bezpeka zhyttiedialnosti ta tsyvilnyi zakhyst» dlia studentiv pedahohichnykh universytetiv [Innovative learning technologies in teaching the discipline “Life Safety and Civil Protection” for students of pedagogical universities]. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 5(33), 1280–1289. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5\(33\)-1280-1289](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5(33)-1280-1289) [in Ukrainian].
2. Syrotiuk, O. (2018). Peredumovy uspishnoi realizatsii innovatsiinykh tekhnolohii interaktyvnoho navchannia na zaniattiakh iz «Bezpeka zhyttiedialnosti» ta «Tsyvilnoho zakhystu» [Prerequisites for successful implementation of innovative interactive learning technologies in classes on “Life Safety” and “Civil Protection”]. In I. I. Dobroskok (Ed.). *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 7/1, 216–227. Pereiaslav-Khmelnyskyi: Ya. M. Dombrovska [in Ukrainian].
3. Kanut, N. S. (2018). Zastosuvanni innovatsiinykh metodiv pry kompetentnisnomu pidkhodi vykladannia navchalnykh dystsyplin «Bezpeka zhyttiedialnosti» ta «Okhorona pratsi» [Application of innovative methods in the competence-based approach to teaching the disciplines “Life Safety” and “Occupational Safety”]. *Bulletin of Chernivtsi Trade and Economic Institute. Economic Sciences*, 1–2, 164–170 [in Ukrainian].
4. Hnatenko, T. S., & Lysenko, N. V. (2023). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia u ZVO v umovakh zmishanoho navchannia [Use of innovative learning technologies in higher education institutions under blended learning conditions]. *Health & Education*, 1, 14–21. <https://doi.org/10.32782/health-2023.1.3> [in Ukrainian].
5. Isaieva, O., Shainer, H., & Rozman, I. (2021). Keis-tekhnolohiia yak innovatsiinyi pidkhid vykladannia dystsyplin u kryzovykh umovakh [Case technology as an innovative approach to teaching disciplines in crisis conditions]. *Youth and Market*, 11, 39–43. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.252826> [in Ukrainian].
6. Savchuk, O. P. (2024). Metodolohichni zasady vykladannia dystsypliny «BZD» u pedahohichnykh zakladakh dlia fakhivtsiv tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity – suchasnyi stan [Methodological principles of teaching the discipline “Life Safety” in pedagogical institutions for specialists of technological and vocational education – current state]. In *Modern research in science and education: Proceedings of the 8th International scientific and practical conference*, 237–246. Chicago, USA: BoScience Publisher. Retrieved from: <https://sciconf.com.ua/viii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-researchin-science->

and-education-4-6-04-2024-chikago-ssha-arhiv/ [in Ukrainian].

7. Stynska, V., Chepil, M., & Prokopiv, L. (2023). Keis-metod – innovatsiia u metodytsi pidhotovky studentiv mahistratury u zakladi vyshchoi osvity [Case method as an innovation in the methodology of training master's students in higher education institutions]. *Youth and Market*, 4(212), 16–19. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.279115> [in Ukrainian].

8. Buzhanska, M. (2021). Osoblyvosti vykorystannia keis-metodu pid chas vyvchennia dystsypliny «Bezpeka zhyttiedialnosti ta okhorona pratsi» [Features of using the case method in studying the discipline “Life Safety and Occupational Safety”]. *Scientific Notes of Ternopil National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1, 64–74. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.1.8> [in Ukrainian].

9. Pienov, V. V., Kupina, O. V., Petukhova, T. A., Prokofieva, O. A., & Broslavska, H. M. (2025). Vykorystannia internet-tekhnologii pid chas vykladannia bezpeky zhyttiedialnosti y okhorony pratsi [Use of Internet technologies in teaching life safety and occupational safety]. *Bulletin of Science and Education*, 1(31), 1605–1621. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1\(31\)-1605-1621](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1(31)-1605-1621) [in Ukrainian].

10. Berezok, O. V. (2017). Zastosuvannia kompiuternykh tekhnologii pid chas vyvchennia studentamy dystsyplin tsyklu bezpeky zhyttiedialnosti [Application of computer technologies in the study of life safety disciplines by students]. *Pedagogy of Safety*, 1, 6–10. <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2016-1-1-6-10> [in Ukrainian].

© М. В. Бужанська

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-24>

Г. М. Брославська, Т. С. Бган, А. О. Прокопенко

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9839-4604> – Г. М. Брославська

<https://orcid.org/0000-0001-8670-8963> – Т. С. Бган

<https://orcid.org/0000-0002-3735-342X> – А. О. Прокопенко



broslavska2010@gmail.com

ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ ТА ФІЗИКИ

Анотація. У даній статті розглядаються інтерактивні методи та засоби навчання фізики та математики, а саме використання відео, симуляцій, адаптивних тестів, електронного конструктора, інтерактивних карт, кейс-методів, NotebookLM тощо, які сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, розвивають його практичну спроможність, спрямовані на підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці спеціалістів.

Опитування здобувачів освіти показало, що їм до вподоби різноманітні інтерактивні інновації, бо вони формують у них інноваційне мислення, практико-орієнтований, творчий підхід до розв'язання, поставлених перед ними, завдань; уміння працювати в високотехнологічному середовищі; самостійність у прийнятті рішень; готовність до постійного саморозвитку, лідерські якості; професійну мобільність тощо. Учасники освітнього процесу назвали наступні, найбільш результативні, форми інтерактивного навчання, а саме: проблемна лекція; робота в групах; метод конкретного випадку, який по іншому називають кейс-метод.

Автори показують на прикладі проведення лекцій (практичного заняття), що застосування педагогами освітніх інтерактивних методів можливе при організації всіх форм співпраці викладача та здобувача освіти. Застосування активного педагогічного інструментарію, пов'язаного з інтерактивними методами навчання, в закладах освіти зумовлює перехід від подачі готового матеріалу до проблемно-дослідницького типу його вивчення.

Інтерактивність перетворює пасивне сприймання інформації на активний пізнавальний процес, що має безліч переваг для ефективності навчання. Вона сприяє: підтримці уваги та залученості; переходу від теорії до практики; створенню безпечних ситуацій для експериментів; формуванню критичного та логічного мислення; забезпеченню персоналізації навчання.

Ключові слова: здобувач освіти, математика, фізика, інтерактивні методи навчання.

Н. М. Broslavska, T. S. Bgan, A. O. Prokopenko

*Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine*

THE IMPACT OF INTERACTIVE TEACHING METHODS ON THE STUDY OF MATHEMATICS AND PHYSICS

Abstract. This article discusses interactive methods and tools for teaching physics and mathematics, namely the use of: videos, simulations, adaptive tests, electronic constructors, interactive maps, case methods, NotebookLM, etc., which contribute to improving the effectiveness of the educational process, develop its practical capabilities, and are aimed at training highly qualified specialists who are competitive in the modern labor market.

A survey of students showed that they like various interactive innovations because they develop: innovative thinking, a practical and creative approach to solving the tasks set before them; the ability to work in a high-tech environment; independence in decision-making; a readiness for continuous self-development, leadership

qualities, professional mobility, etc. Participants in the educational process named the following as the most effective forms of interactive learning: problem-based lectures, group work, and the case study method.

The authors shows, using the example of lectures (practical classes), that the use of interactive educational methods by teachers is possible when organizing all forms of cooperation between the teacher and the student. The use of active pedagogical tools associated with interactive teaching methods in our education system is leading to a transition from presenting students with ready-made material to a problem-based and research-based type of learning.

Interactivity transforms passive information perception into an active cognitive process, which has many advantages for learning effectiveness. It contributes to: maintaining attention and engagement; transitioning from theory to practice; creating safe situations for experimentation; developing critical and logical thinking; ensuring the personalization of learning.

Key words: student, mathematics, physics, interactive teaching methods.

Постановка проблеми. На сучасному етапі, під впливом науково-технічного прогресу, не дивлячись на такі перешкоди як COVID та війну, яка триває в Україні через терористичну агресію росії, відбуваються значні зміни всіх сторін життя нашого суспільства. Разом із цим здійснюється реформування процесу навчання у закладах освіти України, яке спрямоване на розв'язання найважливішої проблеми сьогодення, а саме якісна підготовка здобувачів освіти. Педагогам поставлено завдання: покращити ефективність підготовки молоді; формувати у неї бажання здійснювати продуктивну професійну діяльність із постійним удосконаленням власних компетенцій; використовувати у своїй діяльності якісно нові методи та засоби навчання, які сприятимуть підвищенню ефективності освітнього процесу, розвиватимуть його практичну спрямованість.

Сучасні роботодавці бажають бачити у випускниках закладів вищої освіти своєрідну «суміш» конкурентоспроможних характеристик: інноваційне мислення, практико-орієнтований, творчий підхід до розв'язання, поставлених перед ними, завдань; уміння працювати в високотехнологічному середовищі; самостійно приймати управлінські рішення; бути готовими до постійного саморозвитку, проявляти лідерські якості; професійну мобільність тощо. Вони хочуть, щоб у студентів були сформовані такі особистісні риси як: комунікабельність, ініціативність, відповідальність, самостійність, активна життєва позиція тощо.

Уважаємо, що для розвитку у наших здобувачів освіти таких якостей, необхідно під час навчання застосовувати інтерактивні методи, які сприятимуть розв'язанню проблеми, що стоїть перед освітянами, – підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці спеціалістів.

Мета статті: обґрунтувати інтерактивність у цифровій освіті як взаємодію, що активізує мислення, мотивує і сприяє закріпленню знань; перетворює пасивне сприймання інформації на активний пізнавальний процес, що має безліч

переваг для ефективності навчання. Вона сприяє: підтримці уваги та залученості; переходу від теорії до практики; створенню безпечних ситуацій для експериментів; формуванню критичного та логічного мислення; забезпеченню персоналізації навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Застосування інтерактивних методів і технологій у навчанні математики та фізики досліджували науковці: М. Богданович, Н. Вінник, Р. Демедюк, О. Жадан, М. Жалдак, Ю. Жук, Ю. Захарійченко, М. Решетняк, О. Семенко, О. Слободяник, В. Ткаченко тощо. Зарубіжними вченими, які вивчали значення використання інтерактивних методів і технологій на заняттях математики та фізики, були К. Адамс, Д. Боулер, К. Віман, Д. Лаурілард, Р. Майер, С. Пейпер, С. Сінгер та інші.

Використання інтерактивних педагогічних технологій у закладах освіти, вважав Н. Вінник, є одним із найбільш перспективних напрямків організації процесу навчання, бо вони ґрунтуються на інтенсивному підході, мають практичну спрямованість, виховують у майбутніх фахівців самопізнання [1; 5].

На думку науковця Р. Демедюка цілеспрямоване використання інтерактивних засобів на заняттях при вивченні математики та фізики «сприяє не лише кращому засвоєнню матеріалу, а й формуванню ключових компетентностей: пізнавальної самостійності, дослідницького мислення та стабільної внутрішньої мотивації до навчання» [2, с. 156].

Інтерактивне навчання – це форма організації пізнавальної діяльності, що має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожен здобувач освіти відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Навчання має бути логічним, мотивувальним та доступним, а інтерактивність – функціональною і педагогічно обґрунтованою. До інтерактивності відносимо: відео, симуляції, drag-and-drop, таймлайни, адаптивні тести, електронний конструктор, інтерактивні карти, кейс-методи тощо.

Інтерактивні методи дають можливість організувати освітній процес, який базується на таких елементах як: особиста відповідальність за результат діяльності; корисна взаємозалежність під час створення спільних проєктів, доповідей тощо; уміння працювати самостійно та в складі групи; взаємодопомога, взаємовиручка та інші.

Виклад основного матеріалу. Уважаємо, що застосування освітніх інтерактивних методів можливе при організації всіх форм співпраці викладача та здобувача освіти. Зокрема лекційний матеріал можна давати в такій інтерактивній формі як:

а) лекція із запланованими помилками (наприклад, із теми «Дослідження властивостей тригонометричної функції») (рис. 1);

б) проблемна лекція (наприклад, із теми «Означення та властивості визначеного інтеграла»);

в) лекція-бесіда (наприклад, із теми «Деякі важливі геометричні та фізичні інтерпретації визначеного інтеграла»).

Частина практичного заняття (або все заняття повністю) можна проводити в формі:

а) аналізу конкретного випадку (наприклад, із теми «Екстремуми функцій багатьох змінних»);

б) дискусії (наприклад, із теми «Формула Тейлора»);

в) роботи в групах (наприклад побудова графіків функцій під час вивчення теми «Електромагнітні коливання. Фізичні величини, що характеризують їх»).

Серед 39 студентів 2-го курсу Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради та 11 студентів Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради було проведено анкетування щодо ефективності використання на заняттях із математики та фізики

інтерактивних методів навчання. Здобувачам освіти були поставлені такі запитання:

1) Чи допомагають інтерактивні методи навчання, які застосовують педагоги при вивченні фізико-математичних дисциплін, активізувати у вас пізнавальний інтерес?

2) Чи потрібно використовувати інтерактивні методи навчання на заняттях для кращого розуміння матеріалу з математики та фізики?

3) Чи є необхідністю застосування різноманітних інтерактивних форм навчання під час вивчення математики та фізики?

4) Чи відбувається інтеграція (зв'язок) математики та фізики з іншими галузями знань під час проведення інтерактивних занять?

5) Назвіть найбільш ефективні форми інтерактивного навчання, які були використані педагогами на заняттях із математики та фізики?

Проаналізувавши відповіді здобувачів освіти на поставлені запитання, ми виявили: 72 % анкетованих звернули увагу на те, що використання інтерактивних методів навчання математики та фізики активізують пізнавальний інтерес (зацікавленість); 85 % вважають, що застосування педагогами інтерактивних методів є доцільним для якісного вивчення математики та фізики; 91 % побажали частішого використання різноманітних інтерактивних форм під час вивчення фізико-математичних дисциплін; 78 % указали, що під час організації навчання математики та фізики, пов'язаного з інтерактивними формами, простежувався їх зв'язок з іншими галузями знань.

Здобувачі освіти назвали найбільш результативні форми інтерактивного навчання, а саме: проблемна лекція; робота в групах; метод конкретного випадку, який по іншому називають кейс-метод (case study). На їхню думку, ефективність вище згадуваних форм інтерактивного навчання досягається за рахунок прояву таких факторів: власної активності, самостійності, відповідаль-

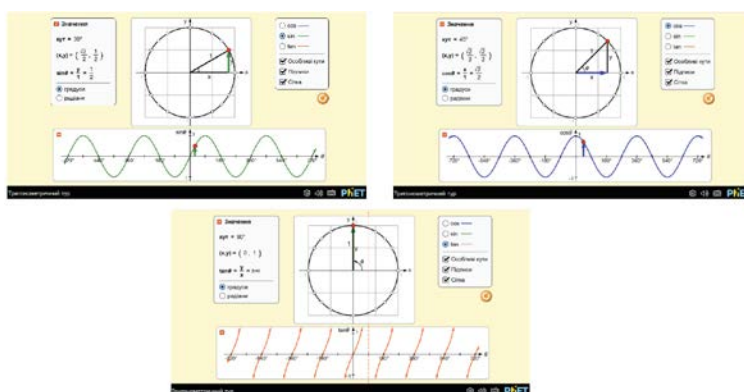


Рис. 1. Використання симулятора PHET «Тригонометричний тур» на заняттях із математики

ності, партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу (педагогами та студентами), нестандартних форм роботи тощо.

На основі вивчених нами результатів анкетування можна зробити висновок, що використання інтерактивних методів навчання на заняттях із математики та фізики є достатньо ефективним. Вищезазначені форми інтерактивного навчання спрямовують навчальний процес на формування ключових освітніх компетентностей (інтегрований набір знань, умінь, досвіду та мотивації, який дає змогу здобувачу освіти продуктивно розв'язувати життєві, професійні та соціальні завдання [4]); виховувати у студентів почуття особистої відповідальності за результат навчання, дають можливість учасникам освітнього процесу проявити власну ініціативу під час розв'язування завдань, самостійність у прийнятті рішень, навчатися в комфортному для них, індивідуальному темпі.

Дослідники приділяють багато уваги інтерактивним методам навчання, бо розуміють – це підходи, які передбачають активну участь здобувачів освіти в навчальному процесі через взаємодію з педагогом, іншими учасниками освітнього процесу та навчальними матеріалами. Основною метою таких методів є стимулювання пізнавальної діяльності, комунікативних навичок та розвиток критичного мислення [10].

Інтерактивні методи – форма навчання, у процесі якої студенти та викладач перебувають у режимі бесіди, діалогу між собою. Це співпраця, взаємонавчання: педагог – здобувач освіти, здобувач освіти – здобувач освіти. При цьому всі учасники освітнього процесу (викладач та студенти) – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання [6].

Застосування активного педагогічного інструментарію, пов'язаного з інтерактивними методами навчання, в українських закладах освіти

зумовлює перехід від подачі здобувачам освіти готового матеріалу до проблемно-дослідницького типу навчання. Наприклад, при вивченні теми «Методи реєстрації йонізуючого випромінювання», а саме треків заряджених частинок у камері Вільсона, а також виконанні експериментальної роботи «Дослідження треків заряджених частинок за фотографіями» (рис.2) ми даємо можливість студентам самостійно експериментувати, визначати, яка частинка залишила свій слід (трек) в бульбашковій камері (камері Вільсона) за допомогою симулятора (рис. 3); здійснивши відповідні розрахунки, дізнатися у скільки разів зменшилася кінетична енергія протона за час пробігу в камері Вільсона.

При такому підході до вивчення фізико-математичних дисциплін відбувається істотна зміна ролей суб'єктів освітнього процесу. У цьому випадку педагог у процесі навчання виступає не авторитарним наставником, а консультантом, модератором, експертом. Наш здобувач освіти – не пасивний учасник освітнього простору, а мотивований, зацікавлений в отриманні знань і вмінь, розвитку здібностей, у формуванні яких він брав безпосередню участь.

Для активного навчання можна застосовувати потенціал такого потужного інструменту, як NotebookLM. Він сприяє автоматизації рутинної когнітивної операції, вивільняючи інтелектуальні ресурси для творчості, критичного аналізу та формулювання нових гіпотез, здійснює якісний аналіз даних.

Інструмент є не тільки сховищем інформації, а й активним партнером у дослідженні, допомагає вирішенню однієї з найскладніших проблем сучасної педагогіки – диференціації навчання, де рівень підготовки та стиль сприйняття інформації у здобувачів освіти суттєво різняться (рис. 4).

Підготовка до експерименту

1. Згадайте, як визначають модуль і напрямок сили, з якою магнітне поле діє на рухоми заряджену частинку (сили Лоренца).
2. Перенесіть треки I і II (рис. 1) на аркуш кальки (усі необхідні позначення, зображення та побудови слід виконувати саме на ньому).

Експеримент

1. Розгляньте фотографію треків заряджених частинок, отриманих за допомогою камери Вільсона (рис. 1):
1) укажіть напрямки початкових швидкостей руху частинок I і II, яким відповідають треки I і II;
2) з'ясуйте, як змінюється товщина кожного треку – від початку до кінця пробігу частинки.

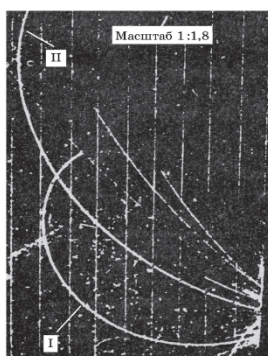


Рис. 1

Рис. 2. Фотографія із зображенням заряджених частинок [8, С. 252]

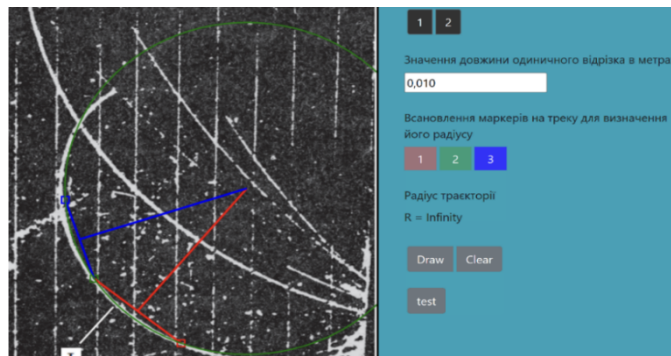


Рис. 3. Використання симулятора треків для вивчення треків заряджених частинок [3]



Рис. 4. Основні функції NotebookLM

Наприклад, за допомогою функції «Audio Overviews» (Аудіопереказ) можна перетворити текстові матеріали на динамічний діалог двох ШІ-ведучих. Ця інтерактивна можливість налаштовує здобувачів освіти не на пасивне сприйняття інформації, а на активний семінар (рис. 5). «Ця функція є незамінним інструментом інклюзії, надаючи доступ до контенту студентам з дислексією, вадами зору або тим, хто краще сприймає інформацію на слух» [7, с. 590–591].

Е. Туфіно з Університету Падуї розробив концепцію «Сократівського тьютора», налаштувавши систему так, щоб вона не надавала студентам-фізикам прямих відповідей, а вела їх до розв'язку через серію навідних запитань, стимулюючи критичне мислення [11].

Сьогодні «NotebookLM є яскравим прототипом майбутнього, де штучний інтелект виступає не імітатором людського розуму, а його надійним партнером у пошуку істини» [7, с. 592].

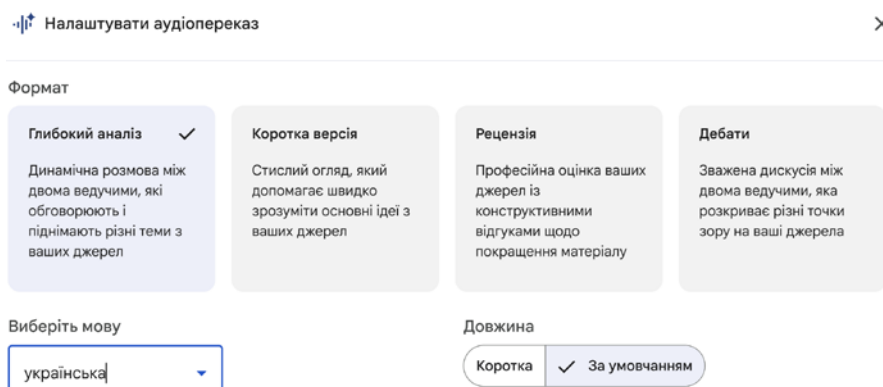


Рис. 5. Налаштування функції аудіопереказ

Слід також згадати про електронний конструктор (різного виду спеціалізовані навчальні набори), який є ефективним засобом вивчення фізики, а саме розділу «Електродинаміка». За допомогою електронного конструктора здобувачі освіти навчаються швидко збирати робочі електричні схеми, мають можливість спостерігати за фізичними процесами в реальному часі.

«Електронний конструктор сприяє формуванню ключових компетентностей, необхідних у XXI столітті: критичного мислення та вирішення проблем: коли схема не працює, здобувач освіти повинен самостійно діагностувати помилку – це вимагає аналізу послідовності дій, вимірювань і порівняння результатів із теоретичними очікуваннями; співпраці та комунікації: робота над проєктами в малих групах вимагає

розподілу ролей, обговорення технічних рішень та спільного пошуку шляхів реалізації; цифрової компетентності: STEM-підхід» [9, с. 1037].

Висновки. Використання інтерактивних методів навчання математики та фізики дає можливість здобувачам освіти ширше та якісніше формувати та розвивати ключові освітні компетенції, зокрема отримати сукупність необхідних знань, умінь та навичок, які сприятимуть успішній самореалізації молоді у житті, навчанні та професійній діяльності. Застосування педагогами інтерактивних засобів на заняттях сприятиме підвищенню мотивації та пізнавальної зацікавленості студентів до процесу вивчення фізико-математичних дисциплін, воно спрямоване на перетворення процесу вивчення математики та фізики в цілеспрямований, координований і діагностований освітній процес.

Інноваційні технології забезпечують: професійну майстерність здобувачів освіти за рахунок опанування сучасних методик; формування у них цифрової компетентності, що є ключовою у сучасній освіті; розвиток креативності та гнучкого мислення; удосконалення комунікативних умінь, які є важливими під час вивчення математики та фізики; підвищення мотивації учасників освітнього процесу, їхньої активності, відповідальності за результат.

Говорячи про сучасні інтерактивні методи навчання математики та фізики, ми не забуваємо про те, що сучасна парадигма освіти не відкидає можливостей використання в своїй професійній діяльності педагогом традиційних форм і методів навчання: лекції, демонстрації, семінари, індивідуальні заняття, лабораторні роботи, проєкtnу роботу тощо.

Список літератури:

1. Вінник Н. Д. Психолого-педагогічні підходи до особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників : метод. рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 26 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9921/1/Вінник_Психологопедагогічні%20підходи%20до%20особистісного%20розвитку.pdf (дата звернення: 30.11.2025).
2. Демедюк Р. О., Миронов А. Г. Використання інтерактивних симуляцій для активізації пізнавальної діяльності старшокласників на уроках фізики. *Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ*. 2025. Вип. 15. С. 153–158.
3. Експериментальна робота № 9. URL: <https://eduplan.ho.ua/physics/tracker/> (дата звернення: 30.11.2025).
4. Ключові освітні компетентності: що це та як вони формуються? URL: <https://sky.org.ua/school/klyuchovi-osvitni-kompetentnosti-shho-tse-ta-yak-vony-formuyutsya> (дата звернення: 30.11.2025).
5. Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (19–20 верес. 2019 р., м. Бердянськ). Бердянськ : БДПУ, 2019. 341 с. URL: <https://old.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/Зміст.pdf> (дата звернення: 30.11.2025).
6. Огляд інтерактивних методів. URL: <http://multycourse.com.ua/ua/page/19/69> (дата звернення: 30.11.2025).
7. Озарчук А. В. NotebookLM: AI-асистент для науковця та педагога. URL: <https://iod.gov.ua/content/events/81/v-vseukrayinska-naukovo-praktichna-konferenciya--innovaciyni-praktiki-naukovoyi-osviti-publications.pdf?1766548965.7062> (дата звернення: 30.11.2025).
8. Фізика (рівень стандарту, за навчальною програмою авторського колективу під керівництвом Локтева В. М.) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед.

освіти / В. Г. Бар'яхтар та ін. ; за ред. В. Г. Бар'яхтара, С. О. Довгого. Харків : Ранок, 2019. 272 с.

9. Шпуганич І. Г. Застосування електронного конструктора як засобу інтерактивного навчання під час вивчення розділу «Електродинаміка». Інноваційні практики наукової освіти : матеріали V Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (10–15 груд. 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. URL: <https://iod.gov.ua/content/events/81/v-vseukrayinska-naukovo-praktichna-konferenciya--innovaciyni-praktiki-naukovoyi-osviti-publications.pdf?1766667388.2566> (дата звернення: 30.11.2025).

10. Що таке інтерактивні методи навчання. URL: <https://bestcleverslms.com/porady/shcho-take-interaktyvni-metody-navchannia/> (дата звернення: 30.11.2025).

11. Tufino E. NotebookLM as a Socratic physics tutor: Design and preliminary observations of a RAG-based tool. *The Physics Educator*. 2025. Vol. 7, no. 1. Art. 2550014. URL: <https://doi.org/10.1142/s2661339525500143> (дата звернення: 02.12.2025).

References:

1. Vinnyk, N. D. (2014). *Psycholoho-pedahohichni pidkhody do osobystisnoho rozvytku intelektualno obdarovanykh starshoklasnykiv: metodychni rekomendatsii* [Psychological and pedagogical approaches to the personal development of intellectually gifted high school students: methodological recommendations]. *Instytut obdarovanoi dytyny*. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9921/1/Вінник_Психологопедагогічні%20підходи%20до%20особистісного%20розвитку.pdf [in Ukrainian].
2. Demediuk, R. O., & Myronov, A. G. (2025). *Vykorystannia interaktyvnykh symuliatsii dlia aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti starshoklasnykiv na urokakh fizyky* [Use of interactive simulations to enhance cognitive activity of high school students in physics lessons]. *Zbirnyk naukovykh prats fizyko-matematichnoho fakultetu DDPU*, 15, 153–158. [in Ukrainian].
3. *Eksperymentalna robota No. 9* [Experimental work No. 9]. (n.d.). Retrieved from: <https://eduplan.ho.ua/physics/tracker/> [in Ukrainian].
4. *Kliuchovi osvitni kompetentnosti: shcho tse ta yak vony formuiutsia?* [Key educational competencies: what are they and how are they formed?]. (n.d.). Sky. Retrieved from: <https://sky.org.ua/school/klyuchovi-osvitni-kompetentnosti-shho-tse-ta-yak-vony-formuyutsya> [in Ukrainian].
5. *Naukovo-doslidna robota v systemi pidgotovky fakhivtsiv-pedahohiv u pryrodnychii, tekhnolohichnii i kompiuternii haluziakh* [Research work in the system of training specialists-teachers in the natural sciences, technology, and computer fields]: *materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (September 19–20, 2019). (2019). BDPU. Retrieved from: <https://old.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/Зміст.pdf> [in Ukrainian].

6. Ohliad interaktyvnykh metodiv [Overview of interactive methods]. (n.d.). Multycourse. Retrieved from: <http://multycourse.com.ua/ua/page/19/69> [in Ukrainian].

7. Ozarchuk, A. V. (2025). NotebookLM: AI-asystent dlia naukovtsia ta pedahoha [NotebookLM: AI assistant for researchers and educators]. Retrieved from: https://iod.gov.ua/content/events/81/v-vseukrayinska-naukovo-praktichna-konferenciya--innovaciyni-praktiki-naukovoyi-osviti-_publications.pdf?1766548965.7062 [in Ukrainian].

8. Bariakhtar, V. H., Dovhyi, S. O., Bozhynova, F. Ia., & Kiriukhina, O. O. (2019). Fyzyka (riven standartu) [Physics (standard level)]. *Ranok*. [in Ukrainian].

9. Shpuhanych, I. H. (2025, December 10–15). Zastosuvannia elektronnoho konstruktora yak zasobu interaktyvnoho navchannia pid chas vyyvchennia rozdilu

«Elektrodynamika» [Using an electronic constructor as an interactive learning tool when studying the section "Electrodynamics"]. *Innovatsiini praktyky naukovoï osvity: materialy V Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii*. Retrieved from: https://iod.gov.ua/content/events/81/v-vseukrayinska-naukovo-praktichna-konferenciya--innovaciyni-praktiki-naukovoyi-osviti-_publications.pdf?1766667388.2566 [in Ukrainian].

10. Shcho take interaktyvni metody navchannia [What are interactive teaching methods?]. (n.d.). *BestClevversLMS*. Retrieved from: <https://bestclevverslms.com/porady/shcho-take-interaktyvni-metody-navchannia/> [in Ukrainian].

11. Tufino, E. (2025). NotebookLM as a Socratic physics tutor: Design and preliminary observations of a RAG-based tool. *The Physics Educator*, 7(1). Article 2550014. <https://doi.org/10.1142/s2661339525500143>

© Г. М. Брославська, Т. С. Бган, А. О. Прокопенко

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-25>

О. М. Горіна

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4028-3469> – О. М. Горіна



olena.gorina.nulp@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті представлено структуру, принципи побудови та модель інтегрованого навчального посібника з фізики, розробленого для майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій (спеціальностей «Комп'ютерні науки» та «Кібербезпека та захист інформації»). В основу видання покладено інтегрований підхід, де виклад фізичних законів безпосередньо поєднується із їх технологічним втіленням у професійній сфері. Саме така архітектура навчального матеріалу в інтегрованому посібнику виступає чинником модернізації освітнього процесу в умовах скорочення годин на вивчення дисципліни, оскільки дозволяє курсу фізики стати прикладним фундаментом для подальшого опанування дисциплін фахового спрямування.

Обґрунтовано, що реалізація трикомпонентної структури «Фізичний закон – Технологія – Професійний кейс» допомагає розв'язати проблему втрати мотивації студентів, які часто сприймають фундаментальну фізику як предмет, що не стосується їхньої майбутньої професії. У роботі наведено конкретні приклади такої інтеграції: фізика роботи оперативної пам'яті у розділі електростатики; теплові обмеження швидкості обчислень у темі постійного струму; аналіз каналів витоку інформації у блоці електромагнетизму. Тему коливальних та хвиль пов'язано з принципами цифрового кодування звуку та методами захисту приміщень від прослуховування, а квантову фізику представлено як базу для систем квантового розподілу ключів.

Запропонована архітектура навчального матеріалу в посібнику сприяє глибокому розумінню того, як фізичні закони визначають роботу сучасного обладнання та програмних засобів. Такий підхід дозволяє за обмежений час сформувати у курсантів та студентів системне мислення, необхідне для подальшого вивчення архітектури обчислювальних систем та складних механізмів кібербезпеки відповідно до міжнародних стандартів освіти.

Ключові слова: інтегрований навчальний посібник; навчання фізики; професійна спрямованість; контекстно-модульна структура; комп'ютерні науки; кібербезпека; здобувачі вищої освіти; воєнний стан.

О. М. Horina

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

USE OF AN INTEGRATED TEXTBOOK IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS TO FUTURE INFORMATION TECHNOLOGY SPECIALISTS

Abstract. The article presents the structure, design principles, and model of an integrated physics textbook developed for future information technology professionals (specialties «Computer Science» and «Cybersecurity and Information Protection»). The publication is based on an integrated approach, where the exposition of physical laws is directly combined with their technological implementation in the professional sphere. Such architecture of the educational material in the integrated textbook acts as a factor in the modernization of the educational process under conditions of reduced curriculum hours, as it allows the physics course to become a practical foundation for the further mastery of specialized disciplines.

It is substantiated that the implementation of the three-component structure «Physical Law – Technology – Professional Case» helps solve the problem of declining student motivation, as students often

perceive fundamental physics as a subject unrelated to their future profession. The paper provides specific examples of such integration: the physics of computer memory operation in the electrostatics section; thermal limits on computing speed in the topic of direct current; and the analysis of information leakage channels in the electromagnetism block. The topic of oscillations and waves is linked to the principles of digital audio coding and methods for protecting premises from eavesdropping, while quantum physics is presented as the basis for quantum key distribution systems.

The proposed architecture of the educational material in the textbook promotes a deep understanding of how physical laws determine the operation of modern hardware and software. This approach allows for the formation of the systemic thinking required for the further study of computer architecture and complex cybersecurity mechanisms in accordance with international educational standards within a limited timeframe.

Key words: integrated textbook; physics teaching; professional orientation; context-modular structure; computer science; cybersecurity; higher education applicants; martial law.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Сучасна вища освіта в галузі інформаційних технологій (ІТ) зазнає стрімких трансформацій, що вимагає перегляду змісту фундаментальних дисциплін. Сьогодні від випускників спеціальностей «Комп'ютерні науки» (КН) та «Кібербезпека та захист інформації» (КБ) вимагається не лише володіння мовами програмування, а й глибоке розуміння фізичних принципів роботи апаратного забезпечення, механізмів передавання сигналів та методів захисту даних на фізичному рівні.

У складних умовах сьогодення, коли держава протистоїть масштабним гібридним загрозам, підготовка таких фахівців набуває стратегічного значення. Для курсантів та студентів, які в майбутньому забезпечуватимуть стійкість об'єктів критичної інфраструктури та протидіятимуть технічним розвідкам, фундаментальне розуміння фізичних основ електроніки та зв'язку є питанням не лише фахової компетентності, а й національної безпеки.

Зазначені виклики зумовлюють необхідність розробки такого навчально-методичного забезпечення, яке б за обмежений час формування знань, що зумовлено скороченням аудиторних годин, забезпечувало їх максимальну прикладну спрямованість. Саме тому створення інтегрованого посібника, що поєднує теорію фізики з професійними кейсами, стає дієвим інструментом удосконалення навчання у відповідь на запити сучасної ІТ-галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання міждисциплінарної інтеграції та професійної спрямованості навчання фундаментальних дисциплін перебувають у центрі уваги багатьох науковців. Проблематика модернізації фундаментальної підготовки у вищій школі та впровадження інноваційних технологій висвітлені у працях П. С. Атаманчука, О. В. Співаковського та О. М. Спіріна [1; 6; 7]. Особливості викладання фізико-математичних дисциплін для ІТ-спеціальностей досліджували В. І. Ключко,

Н. В. Коновал, О. О. Коновал та Ю. В. Триус [2; 4; 5; 9]. Науково-методичні основи навчання фізики у закладах вищої освіти закладені у працях М. І. Шута та М. Т. Мартинюка [10], а прикладні аспекти моделювання фізичних процесів та захисту інформації представлені у роботах О. В. Конаховського та І. О. Теплицького [3; 8].

Водночас, попри ґрунтовність наявних досліджень, залишається потреба у створенні конкретного навчально-методичного інструментарію, який би інтегрував ці теоретичні здобутки у структуру цілісного посібника.

Особливої уваги заслуговують оновлені міжнародні стандарти, зокрема звіт Computing Curricula 2023 (CC2023), підготовлений спільно ACM та IEEE Computer Society [11]. У цих документах наголошується на тому, що розуміння архітектури обчислювальних систем та фізичного рівня мережевих протоколів є критично важливим як для побудови високоефективних комп'ютерних систем, так і для забезпечення загальної кіберстійкості інформаційного середовища. Саме на реалізацію цих міжнародних вимог спрямована структура запропонованого у статті посібника.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наявного навчально-методичного забезпечення свідчить, що більшість посібників із курсу фізики мають універсальний характер і не враховують галузеву специфіку ІТ-сектору. Основна проблема полягає у відсутності дидактичного інструментарію, де виклад фізичних явищ був би синхронізований із професійно значущою інформацією для майбутнього програміста чи фахівця з кібербезпеки.

Саме розробка та впровадження інтегрованого навчального посібника, структура якого передбачає обов'язковий блок професійної аплікації після кожної фізичної теми, є відповіддю на ці актуальні запити ІТ-сектору. Така архітектура матеріалу перетворює посібник на дієвий чинник модернізації навчання, що забезпечує перехід від абстрактного вивчення законів до формування професійного світогляду майбутнього фахівця

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування структури та презентація моделі інтегрованого навчального посібника з фізики як дидактичного засобу, спрямованого на удосконалення навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій – курсантів і студентів спеціальностей «Комп'ютерні науки» та «Кібербезпека та захист інформації», і забезпечення професійної спрямованості їх підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробка інтегрованого навчального посібника з курсу фізики для здобувачів ІТ-спеціальностей у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності базується на принципах професійної контекстності та дидактичної доцільності. Враховуючи обмежений часовий ресурс (8 лекцій та 8 практичних занять), у посібнику реалізовано відхід від традиційного лінійного викладу на користь контекстно-модульної структури.

Ключовим чинником оновлення методики навчання у межах розробленого видання є його архітектура, побудована за схемою: «Фізичний закон – Технологія – Професійний кейс». Оскільки курсанти та студенти спеціальностей КН та КБ розпочинають вивчення дисципліни з розділів «Електростатика» та «Постійний електричний струм», структура посібника адаптована до цієї логіки, що дозволяє з перших занять інтегрувати фізику у фаховий контекст.

Модуль 1. Електростатика та постійний електричний струм: фізика збереження та споживання енергії. У цьому розділі реалізовано трансформацію поняття електричного заряду у прикладні категорії ІТ-сфери.

Для спеціальності КН: концепція електроємності у посібнику розкривається через призму фізичної реалізації пам'яті. Виклад матеріалу передбачає вивчення принципів роботи динамічної оперативної пам'яті, де логічні стани «0» та «1» інтерпретуються як наявність або відсутність заряду на мікроскопічному конденсаторі.

Методичний аспект реалізації матеріалу в посібнику. Аналіз процесів заряджання та розряджання конденсатора подається як фізична модель виникнення затримок при передаванні сигналів. Завдяки цьому майбутні фахівці розуміють, чому неможливо безкінечно підвищувати швидкість роботи процесора та як електричні властивості контактів обмежують швидкість передачі цифрового сигналу. У межах цього розділу пропонується трансформація поняття електричного заряду у прикладні категорії ІТ.

Для спеціальності КБ: основний акцент у розділі зміщується на вивчення електростатичних розрядів як головного чинника пошкодження

мікросхем та інтегральних схем. Структура посібника передбачає детальний розгляд фізичних методів захисту апаратного забезпечення від подібних деструктивних впливів.

Методичний аспект реалізації матеріалу в посібнику. Тему «Постійний електричний струм» у посібнику подано крізь призму закону Джоуля-Ленца, що дозволяє здобувачам усвідомити «фізичну ціну» обчислень. Такий підхід сприяє розумінню того, як інтенсивне тепловиділення стає головним бар'єром для подальшої мініатюризації обчислювальних пристроїв та нарощування їхньої продуктивності [13].

Модуль 2. Електромагнетизм: фізична природа сигналу та методи захисту. Цей розділ у структурі видання виступає фундаментом для розуміння принципів роботи сучасних мереж та засобів захисту інформації від перехоплення.

Для спеціальності КН: явище електромагнітної індукції у посібнику розглядається на прикладі функціонування мережевого кабелю. Виклад матеріалу дозволяє здобувачам усвідомити фізичну природу виникнення перешкод при передаванні даних та обґрунтувати необхідність застосування технології «кручена пара» (Twisted Pair) для їхньої мінімізації.

Методичний аспект реалізації матеріалу в посібнику. У межах посібника опис класичного явища індукції інтегровано з концепцією цілісності сигналу (Signal Integrity).

Такий підхід дозволяє перетворити абстрактні закони Максвелла на практичний інструмент для розуміння стандартів передавання даних, що сприяє формуванню у майбутніх ІТ-фахівців інженерного підходу до проектування мережевих структур.

Цей розділ виступає фундаментом для розуміння принципів роботи сучасних мереж та методів захисту інформації від перехоплення.

Для спеціальності КБ: у посібнику особливу увагу приділено вивченню фізичної природи побічних електромагнітних випромінювань та наведень (ПЕМВН), що виникають під час роботи засобів обчислювальної техніки. Виклад матеріалу дозволяє майбутнім фахівцям усвідомити реальну можливість дистанційного знімання інформації (наприклад, з моніторів або клавіатур) без безпосереднього програмного втручання [3].

Методичний аспект реалізації матеріалу в посібнику. Вивчення класичного принципу екранування («клітка Фарадея») у структурі видання інтегровано з основами проектування захищених приміщень та екранованих систем. Це трансфор-

мує теоретичні знання про статичне та динамічне поле у практичний інструмент протидії технічним розвідкам, що є критично важливим для забезпечення кіберстійкості об'єктів критичної інфраструктури.

Модуль 3. Коливання та хвилі: від звуку до бездротового зв'язку. У межах цього блоку у посібнику реалізовано об'єднання вивчення механічних та електромагнітних хвиль у єдиний контекст цифрових технологій. Виклад матеріалу спрямовано на формування у здобувачів розуміння того, що будь-яка інформація у сучасному ІТ-середовищі є фізичною хвилею із конкретними параметрами частоти та амплітуди.

Акустичний аспект: вивчення звукових хвиль у структурі видання інтегровано з процесами аналого-цифрового перетворення сигналу.

Для спеціальності КН: основний акцент зроблено на фізичних принципах стиснення даних у форматах MP3 (MPEG-1 Audio Layer III) та AAC (Advanced Audio Coding – удосконалене кодування звуку), що дозволяє забезпечити баланс між якістю звуку та обсягом файлу.

Для спеціальності КБ: цей матеріал виступає базою для розуміння процесів проходження звуку крізь перешкоди. У посібнику подано обґрунтування використання систем активного та пасивного зашумлення, що роблять фізично неможливим дистанційне перехоплення мовного сигналу.

Електромагнітні коливання: їх вивчення у посібнику безпосередньо пов'язане з принципами роботи бездротових технологій Wi-Fi та Bluetooth.

Методичний аспект реалізації матеріалу в посібнику. Для спеціальності КН розкрито залежність швидкості передавання даних від частоти хвилі; для спеціальності КБ – висвітлено фізичні властивості хвиль, які дозволяють зловмисникам здійснювати перехоплення бездротового сигналу поза межами захищеного приміщення.

Модуль 4. Квантова фізика: нанотехнології та безпека майбутнього. Завершальна частина курсу у посібнику присвячена межі, де класична електроніка досягає фізичних обмежень через мікроскопічні розміри елементів.

Принципи обмеження швидкодії. У цьому розділі причини фізичного бар'єра обчислень розглядаються на прикладі роботи ключового елемента сучасної техніки – транзистора.

Методичний аспект реалізації матеріалу в посібнику. Виклад матеріалу дозволяє здобувачам спеціальностей КН та КБ усвідомити критичну проблему, коли при наближенні розмірів

деталей до наномасштабів електричні заряди починають «протікати» крізь ізоляційні шари. У посібнику наголошується, що це явище призводить до апаратних помилок у програмах та збоїв у роботі систем захисту.

Фізичні основи захисту даних. Цей розділ створює підґрунтя для розуміння технології квантового розподілу ключів (QKD – Quantum Key Distribution) [12].

Методичний аспект реалізації матеріалу в посібнику. Замість складних математичних формул у посібнику акцентується увага на наочному фізичному принципі: неможливо «підглянути» за квантовим сигналом (окремим фотоном), не змінивши його стан. Будь-яка спроба зловмисника втрутитися в лінію зв'язку одразу стає помітною, бо сама частинка світла, яка несе інформацію, миттєво змінює свої властивості. Це дозволяє курсантам та студентам зрозуміти, чому такий спосіб передачі даних вважається найбільш захищеним у світі [12].

Висновки і перспективи подальших розвідок. У статті обґрунтовано структуру та представлено модель інтегрованого навчального посібника з фізики як дидактичного засобу удосконалення навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій (курсантів і студентів спеціальностей «Комп'ютерні науки» та «Кібербезпека та захист інформації»), використання якого дозволяє окреслити реальні шляхи забезпечення високої якості їх фундаментальної підготовки. Особливого значення застосування інтегрованого навчального посібника набуває в умовах воєнного стану, коли освітній процес здійснюється із перервами, спричиненими безпековими та технічними чинниками, а підвищене психологічне навантаження на здобувачів вищої освіти зумовлює необхідність чіткого структурування та доступного подання навчального матеріалу.

Подальшу роботу автор вбачає у розширенні сфери застосування запропонованого інтегрованого навчального посібника, структура якого дозволяє ефективно поєднувати аудиторну роботу та якісне самостійне опрацювання матеріалу. Така організація навчання забезпечує безперервність освітнього процесу незалежно від зовнішніх обставин чи формату занять. Наступним етапом розвитку цього підходу стане розробка спеціалізованого збірника задач із фізики професійного спрямування, зміст якого передбачає розв'язання прикладних задач, побудованих на реальних сценаріях із ІТ-сфери. Це дозволить наочно підтвердити зв'язок фізичних законів із майбутнім фахом без надмірного математичного навантаження на здобувачів.

Список літератури:

1. Атаманчук П. С. Інноваційні технології управління якістю підготовки фахівців. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2014. 240 с.
2. Ключко В. І. Інформаційні технології в навчанні вищої математики та фізики у технічних ВНЗ. Вінниця : ВНТУ, 2015. 300 с.
3. Коначовський О. В. Фізичні основи захисту інформації : навч. посібник. К. : Логос, 2019. 212 с.
4. Коновал Н. В. Професійна спрямованість курсу фізики для ІТ-спеціальностей. К., 2019. 180 с.
5. Коновал О. О. Методична система фундаментальної підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій. Кривий Ріг : КДПУ, 2012. 450 с.
6. Співаковський О. В. ІТ-інструментарій у викладанні фундаментальних дисциплін. Херсон : ХДУ, 2020. 156 с.
7. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 204 с.
8. Теплицький І. О. Моделювання фізичних процесів засобами програмування. Кривий Ріг : КДПУ, 2017. 192 с.
9. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних та фізичних дисциплін. Черкаси : ЧДТУ, 2015. 310 с.
10. Шут М. І., Мартинюк М. Т. Наукові засади навчання фізики у вищій школі. К. : Шкільний світ, 2012. 280 с.
11. ACM/IEEE Computing Curricula 2023 (CC2023). *Curricular Recommendations for Baccalaureate Degree Programs in Computing*, 2023. 164 p. DOI: <https://doi.org/10.1145/3634582>.
12. Joint Task Force on Cybersecurity Education. *Cybersecurity Curricula 2017 (CSEC2017)*. *ACM/IEEE Computer Society*, 2017. 116 p. DOI: <https://doi.org/10.1145/3186266>.
13. Twidell J., Weir T. *Renewable Energy Resources*. 4th ed. Routledge, 2024. 816 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003253242>.

References:

1. Atamanchuk, P. S. (2014). Innovative technologies upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv [Innovative technologies for managing the quality of specialist training]. Kamianets-Podilskyi: K-PNU. 240 p. [In Ukrainian].
2. Klochko, V. I. (2015). Informatsini tekhnolohii v navchanni vyshchoi matematyky ta fizyky u tekhnichnykh VNZ [Information technologies in teaching higher mathematics and physics in technical universities]. Vinnytsia: VNTU. 300 p. [In Ukrainian].
3. Konakhovskiy, O. V. (2019). Fizychni osnovy zakhystu informatsii [Physical foundations of information protection]. Kyiv: Lohos. 212 p. [In Ukrainian].
4. Konoval, N. V. (2019). Profesiina spriamovanist kursu fizyky dlia IT-spetsialnostei [Professional orientation of the physics course for IT specialties]. Kyiv. 180 p. [In Ukrainian].
5. Konoval, O. O. (2012). Metodichna sistema fundamentalnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z kompiuternykh tekhnolohii [Methodical system of fundamental training of future computer technology specialists]. Kryvyi Rih: KDPU. 450 p. [In Ukrainian].
6. Spivakovskiy, O. V. (2020). IT-instrumentarii u vykladanni fundamentalnykh dystsyplin [IT tools in teaching fundamental disciplines]. Kherson: KhDU. 156 p. [In Ukrainian].
7. Spirin, O. M. (2018). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti [Information and communication technologies in education]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 204 p. [In Ukrainian].
8. Teplytskyi, I. O. (2017). Modeliuvannia fizychnykh protsesiv zasobamy prohramuvannia [Modeling of physical processes by means of programming]. Kryvyi Rih: KDPU. 192 p. [In Ukrainian].
9. Trius, Yu. V. (2015). Kompiuterno-oriientovani metodichni systemy navchannia matematychnykh ta fizychnykh dystsyplin [Computer-oriented methodological systems for teaching mathematical and physical disciplines]. Cherkasy: ChDTU. 310 p. [In Ukrainian].
10. Shut, M. I., & Martyniuk, M.T. (2012). Naukovi zasady navchannia fizyky u vyshchii shkoli [Scientific foundations of teaching physics in higher education]. Kyiv: Shkilnyi svit. 280 p. [In Ukrainian].
11. ACM/IEEE Joint Task Force on Computing Curricula. (2023). *Computing Curricula 2023 (CC2023): Curricular recommendations for baccalaureate degree programs in computing*. ACM/IEEE. <https://doi.org/10.1145/3634582>
12. ACM/IEEE Joint Task Force on Cybersecurity Education. (2017). *Cybersecurity Curricula 2017 (CSEC2017)*. *ACM/IEEE Computer Society*. <https://doi.org/10.1145/3186266>
13. Twidell, J., & Weir, T. (2024). *Renewable energy resources* (4th ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781003253242>

© О. М. Горіна

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 30.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-26>

М. М. Лучкевич

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2196-252X> – М. М. Лучкевич

 luchkevychmm@gmail.com

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ DEVOPS-ПРОЄКТІВ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІТ-ФАХІВЦІВ

Анотація. У статті розглянуто методичні підходи до оцінювання DevOps-проектів студентів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації змісту та методів навчання у сфері ІТ-освіти відповідно до сучасних вимог цифрової економіки та практик розроблення програмного забезпечення. У сучасній ІТ-індустрії методологія DevOps відіграє важливу роль у забезпеченні інтеграції процесів розроблення, тестування та експлуатації програмних продуктів, що потребує формування у студентів відповідних професійних компетентностей. Одним із ефективних засобів формування таких компетентностей є реалізація студентських DevOps-проектів, які передбачають використання систем контролю версій, інструментів автоматизації розгортання, контейнеризації та хмарних сервісів. Разом із тим традиційні підходи до оцінювання результатів навчання не повною мірою враховують специфіку DevOps-орієнтованого навчання, зокрема командний характер роботи, процесну організацію розроблення програмного забезпечення та використання інструментів безперервної інтеграції і розгортання.

Метою статті є обґрунтування методичних підходів до оцінювання DevOps-проектів студентів у процесі професійної підготовки ІТ-фахівців. У дослідженні проаналізовано особливості DevOps-проектів у навчальному середовищі, визначено основні принципи їх оцінювання, а також запропоновано систему критеріїв і показників оцінювання результатів студентської проектної діяльності. Обґрунтовано доцільність комплексного оцінювання, яке враховує не лише якість програмного продукту, а й процеси командної взаємодії, організацію життєвого циклу розроблення та ефективність використання DevOps-інструментів.

У статті запропоновано систему критеріїв оцінювання DevOps-проектів студентів, що включає технологічний, програмно-інженерний, процесний, командний та результативний критерії. Для кожного з критеріїв визначено відповідні показники, які дозволяють здійснювати більш об'єктивне та комплексне оцінювання результатів проектної діяльності студентів. Запропоновано поєднання формуального та підсумкового оцінювання, а також використання елементів самооцінювання і взаємооцінювання в команді.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні методичних підходів до оцінювання DevOps-проектів студентів, а також у розробленні системи критеріїв і показників, що враховують специфіку DevOps-орієнтованого навчання у процесі підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання запропонованих підходів у навчальному процесі закладів вищої освіти під час організації проектно-орієнтованого навчання та формування професійних компетентностей студентів у галузі інформаційних технологій.

Ключові слова: DevOps, професійна підготовка ІТ-фахівців, проектно-орієнтоване навчання, оцінювання результатів навчання, студентські проекти, критерії оцінювання, цифрові компетентності, інформаційні технології.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO EVALUATING STUDENTS' DEVOPS PROJECTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF IT SPECIALISTS

Abstract. The article discusses methodological approaches to evaluating DevOps projects of students in professional training programs for future information technology specialists. The study's relevance is determined by the necessity of modernizing IT education content and methods in accordance with the digital economy's and software development's modern requirements. The DevOps methodology plays an important role in the modern IT industry by ensuring the integration of software development, testing, and operational processes. This requires students to develop relevant professional competencies. An effective means of developing these competencies is implementing student DevOps projects involving version control systems, deployment automation tools, containerization, and cloud services. However, traditional approaches to assessing learning outcomes do not fully consider the specifics of DevOps-oriented learning. These specifics include the team-oriented nature of the work, the organization of the software development process, and the use of continuous integration and deployment tools.

The purpose of this article is to justify the use of specific methods for evaluating students' DevOps projects during the professional training of IT specialists. The study analyzes DevOps project features in an educational setting, establishes evaluation principles, and suggests a system of criteria and indicators to evaluate student project outcomes. It justifies the feasibility of a comprehensive assessment that considers not only the quality of the software product but also the processes of team interaction, the organization of the development life cycle, and the effectiveness of using DevOps tools.

The article presents a set of criteria for evaluating student DevOps projects that includes technological, software engineering, process, team, and performance criteria. Corresponding indicators are defined for each criterion to allow for a more objective and comprehensive evaluation of student project results. The article also proposes a combination of formative and summative assessments, as well as elements of self- and peer assessments within the team.

The study's scientific novelty lies in justifying methodological approaches to evaluating students' DevOps projects and developing a system of criteria and indicators that consider the specifics of DevOps-oriented training when preparing future IT specialists. The practical significance of the results obtained lies in the possibility of using the proposed approaches in higher education institutions' educational processes when organizing project-oriented training and developing students' professional IT competencies.

Key words: DevOps, professional training of IT specialists, project-oriented learning, assessment of learning outcomes, student projects, assessment criteria, digital competencies, and information technology.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація сучасного суспільства та стрімкий розвиток інформаційних технологій зумовлюють необхідність модернізації підготовки майбутніх ІТ-фахівців у закладах вищої освіти. Сучасна ІТ-індустрія орієнтується на використання інтегрованих підходів до розроблення, тестування та експлуатації програмного забезпечення, одним із яких є методологія DevOps [1]. Вона передбачає тісну інтеграцію процесів розроблення (Development) та експлуатації (Operations), автоматизацію життєвого циклу програмних продуктів і застосування практик безперервної інтеграції та безперервного розгортання (CI/CD).

У зв'язку з цим актуальним завданням вищої освіти є формування у студентів компетентностей, що відповідають сучасним вимогам ІТ-ринку. Одним із ефективних способів такого формування є реалізація студентських DevOps-проектів, у межах яких здобувачі освіти працюють із сис-

темами контролю версій, інструментами автоматизації розгортання, контейнеризації та хмарними платформами.

Разом із тим виникає проблема об'єктивного та комплексного оцінювання результатів таких проєктів, оскільки традиційні підходи до контролю знань (тестування або індивідуальні завдання) не враховують специфіку DevOps-практик, командну взаємодію та процесну складову розроблення програмного забезпечення. Тому розроблення методичних підходів до оцінювання DevOps-проектів студентів є важливим науково-педагогічним завданням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання DevOps у навчальному процесі активно досліджується в сучасній науковій літературі. Дослідження показують, що впровадження DevOps-підходів у навчанні сприяє підвищенню практичної спрямованості підготовки ІТ-фахівців та розвитку навичок

командної роботи і управління програмними проєктами [2].

Науковці зазначають, що проєктно-орієнтоване навчання та колаборативні методи є одними з найбільш ефективних підходів до викладання DevOps, оскільки вони дозволяють студентам працювати з реальними технологічними інструментами та моделювати професійні робочі процеси [3].

У вітчизняному науковому просторі формується напрям досліджень, присвячений інтеграції DevOps-технологій у систему підготовки IT-фахівців. Зокрема, у роботах [4] досліджено педагогічний потенціал використання методології DevOps у підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Автор підкреслює, що застосування DevOps-практик у навчальному процесі сприяє розвитку практико-діяльнісних компетентностей студентів, формує навички командної взаємодії та адаптивності до умов професійної діяльності в IT-сфері.

Окремі дослідження присвячені розробленню систем автоматизованого оцінювання командних програмних проєктів у DevOps-контексті. У таких роботах пропонується використовувати спеціальні метрики командної та індивідуальної продуктивності, які дозволяють відстежувати внесок кожного учасника команди та якість реалізації DevOps-практик [5]. Крім того, у дослідженні підкреслюється, що оцінювання DevOps-проєктів повинно враховувати не лише кінцевий програмний продукт, а й процес розроблення, ефективність командної взаємодії та використання сучасних інструментів автоматизації.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що питання методичного забезпечення оцінювання студентських DevOps-проєктів досі розроблене недостатньо. У більшості робіт увага зосереджується на методах викладання DevOps, тоді як система критеріїв та показників оцінювання результатів проєктної діяльності студентів потребує подальшого теоретичного обґрунтування.

Метою статті є обґрунтування методичних підходів до оцінювання DevOps-проєктів студентів у процесі професійної підготовки майбутніх IT-фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. DevOps-проєкти в освітньому середовищі мають низку специфічних характеристик, що відрізняють їх від традиційних програмних проєктів. До таких характеристик належать:

- використання інструментів автоматизації процесів розроблення;
- інтеграція систем контролю версій;
- застосування контейнеризації та хмарних технологій;

– організація безперервної інтеграції та розгортання;

- командний характер розроблення.

Застосування таких інструментів, як GitHub, GitLab, Docker, Kubernetes та хмарні платформи, дозволяє студентам моделювати реальні умови роботи в IT-компаніях та формувати практичні професійні компетентності.

Водночас оцінювання результатів таких проєктів повинно враховувати як технічну якість програмного продукту, так і організаційні та процесні аспекти роботи команди.

Ефективна система оцінювання DevOps-проєктів студентів у процесі професійної підготовки майбутніх IT-фахівців повинна ґрунтуватися на низці педагогічних принципів, які забезпечують об'єктивність, системність та прозорість оцінювання результатів навчальної діяльності. Врахування таких принципів дозволяє адаптувати процедури оцінювання до специфіки DevOps-орієнтованого навчання, яке поєднує технічні, організаційні та командні аспекти розроблення програмного забезпечення.

Першим важливим принципом є принцип відповідності результатам навчання. Оцінювання DevOps-проєктів повинно бути безпосередньо пов'язане з очікуваними результатами навчання, визначеними у навчальних програмах підготовки фахівців з інформаційних технологій. Такий підхід відповідає концепції конструктивного узгодження, згідно з якою освітні результати, навчальні завдання та методи оцінювання мають бути взаємопов'язаними та спрямованими на формування визначених компетентностей. У контексті DevOps-орієнтованого навчання це означає, що критерії оцінювання повинні відображати рівень сформованості професійних компетентностей студентів у сфері розроблення, тестування, автоматизації та розгортання програмного забезпечення.

Другим важливим принципом є принцип комплексності оцінювання. DevOps-проєкти характеризуються багатокомпонентною структурою, яка охоплює не лише створення програмного продукту, але й організацію процесів розроблення, використання інструментів автоматизації, інтеграцію систем контролю версій та командну взаємодію. Тому оцінювання результатів таких проєктів повинно враховувати як технічні характеристики програмної системи, так і процесні та організаційні аспекти її створення. Комплексний підхід дозволяє більш повно відобразити результати навчальної діяльності студентів і оцінити їхню готовність до професійної діяльності у сфері інформаційних технологій.

Наступним принципом є принцип процесної орієнтованості. На відміну від традиційних форм контролю знань, які зосереджуються переважно на оцінюванні кінцевого результату роботи, DevOps-проекти передбачають оцінювання всього процесу розроблення програмного забезпечення. У цьому випадку важливими є не лише результати виконання проєкту, але й дотримання студентами практик безперервної інтеграції, регулярності внесення змін до репозиторію, використання систем управління завданнями та ефективності командної взаємодії. Такий підхід дозволяє сформувати у студентів відповідальне ставлення до організації робочого процесу та розвитку професійних навичок співпраці.

Важливу роль також відіграє принцип прозорості оцінювання. Для забезпечення об'єктивності та справедливості оцінювання критерії, показники та процедури оцінювання повинні бути зрозумілими для студентів і доступними ще на початку виконання проєкту. Ознайомлення студентів із системою оцінювання дозволяє їм краще планувати власну діяльність, усвідомлювати вимоги до результатів роботи та формувати навички самооцінювання.

Останнім, але не менш важливим є принцип поєднання індивідуального та командного оцінювання. DevOps-проекти, як правило, виконуються у командах, що відповідає реальним умовам роботи у сфері ІТ. У зв'язку з цим система оцінювання повинна враховувати як результати спільної діяльності команди, так і індивідуальний внесок кожного студента у виконання проєкту. Такий підхід дозволяє забезпечити справедливість оцінювання та стимулює активну участь кожного учасника команди у реалізації проєкту.

Застосування зазначених принципів створює методичну основу для формування ефективної

системи оцінювання DevOps-проектів студентів, яка відповідає сучасним вимогам професійної підготовки ІТ-фахівців і сприяє розвитку їхніх практичних та професійних компетентностей.

Для систематизації процесу оцінювання студентських DevOps-проектів на рисунку 1 показано структурну модель оцінювання, яка відображає взаємозв'язок між основними критеріями, показниками та результатами оцінювання.

Представлена модель демонструє структуру оцінювання студентських DevOps-проектів, яка базується на п'яти ключових критеріях: технологічному, програмно-інженерному, процесному, командному та результативному. Кожен із критеріїв характеризується відповідними показниками, які дозволяють здійснювати комплексне оцінювання результатів проєктної діяльності студентів. Сукупність цих показників формує інтегральну оцінку DevOps-проєкту.

На основі аналізу наукових джерел і практики викладання DevOps пропонується виділити такі критерії оцінювання (таблиця 1): технологічний критерій, що передбачає оцінювання коректності використання DevOps-інструментів, налаштування CI/CD-процесів, а також застосування контейнеризації та хмарних сервісів; програмно-інженерний критерій, який включає оцінювання якості програмного коду, архітектури програмної системи та відповідності реалізованого програмного продукту вимогам проєкту; процесний критерій, що характеризує організацію робочого процесу, використання систем управління завданнями та регулярність інтеграції змін у програмну систему; командний критерій, який охоплює ефективність комунікації в команді, розподіл ролей і відповідальностей між учасниками проєкту, а також рівень співпраці під час виконання



Рис. 1. Модель оцінювання DevOps-проектів студентів у процесі професійної підготовки ІТ-фахівців

Критерії та показники оцінювання DevOps-проектів студентів

Критерій оцінювання	Показники	Характеристика оцінювання
Технологічний	використання Git, CI/CD, контейнеризації, хмарних сервісів	оцінюється коректність використання DevOps-інструментів та рівень автоматизації процесів
Програмно-інженерний	якість програмного коду, архітектура системи, тестування	визначається відповідність програмного продукту вимогам та стандартам розроблення
Процесний	організація workflow, використання систем керування завданнями	оцінюється ефективність організації процесу розроблення
Командний	комунікація в команді, розподіл ролей, колаборація	визначається рівень взаємодії учасників проекту
Результативний	функціональність, стабільність, можливість масштабування	оцінюється кінцевий результат реалізації DevOps-проекту

спільних завдань; результативний критерій, що передбачає оцінювання функціональності та стабільності програмного продукту, а також можливості масштабування та розгортання створеної програмної системи.

Запропонована система критеріїв і показників дозволяє здійснювати комплексне оцінювання DevOps-проектів студентів. Вона враховує не лише технічні характеристики програмного продукту, але й процесні аспекти розроблення та командну взаємодію, що відповідає специфіці DevOps-підходу.

Для кількісного вимірювання результатів можуть використовуватися такі показники:

- частота розгортання програмного забезпечення;
- час інтеграції змін у систему;
- кількість помилок під час розгортання;
- стабільність роботи програмної системи.

У практиці DevOps-досліджень для оцінювання ефективності розроблення широко використовуються спеціальні показники продуктивності, зокрема час доставки змін, частота розгортання, рівень відмов та час відновлення системи після збою.

Використання таких метрик у навчальному процесі дозволяє об'єктивізувати оцінювання результатів DevOps-проектів.

Запропонована система оцінювання передбачає поєднання кількох форм контролю:

- 1) формувальне оцінювання – здійснюється протягом виконання проекту;
- 2) підсумкове оцінювання – оцінювання кінцевого результату;
- 3) самооцінювання студентів;
- 4) взаємооцінювання членів команди.

Такий підхід сприяє розвитку рефлексивних навичок студентів та підвищує об'єктивність оцінювання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження

встановлено, що використання DevOps-проектів у навчальному процесі є ефективним засобом формування професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців.

Обґрунтовано методичні підходи до оцінювання DevOps-проектів студентів, які базуються на принципах комплексності, процесної орієнтованості, прозорості та відповідності результатам навчання.

Запропоновано систему критеріїв оцінювання, що включає технологічний, програмно-інженерний, процесний, командний та результативний критерії, а також відповідні показники оцінювання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням цифрових інструментів автоматизованого оцінювання студентських DevOps-проектів, а також експериментальною перевіркою ефективності запропонованої системи оцінювання в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Список літератури:

1. Grotta A., Prado E.P.V. Devops didactic transposition in is higher education: A systematic literature review. *AMCIS Proceedings*. 2022. 15. URL: https://aisel.aisnet.org/amcis2022/sig_ed/sig_ed/15
2. Garcia P.S., Ferreira J., Gonçalves M., Carneiro T., Figueiredo E., Pereira I.M. Current DevOps Teaching Techniques: A Systematic Literature Review. *Simpósio Brasileiro de Engenharia de Software (SBES)*. 2024. P. 389–398. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbes.2024.3503>
3. Ferino S., Fernandes M., Cirilo E., Agnez L., Batista B., Kulesza U., Treude C. Overcoming Challenges in DevOps Education through Teaching Method. *2023 IEEE/ACM 45th International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training (ICSE-SEET)*. IEEE. 2023. P. 166–178. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1109/ICSE-SEET58685.2023.00022>.

4. Лучкевич М. Педагогічні можливості використання devops у професійній підготовці фахівців з інформаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2025. №. 2. С. 93–99. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-3605.25.2.11>

5. Fernandez-Gauna B., Rojo N., Graña M. Automatic feedback and assessment of team-coding assignments in a DevOps context. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. V. 20. №. 1. P. 17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00386-6>

References:

1. Grotta, A., Prado, E.P.V. (2022). Devops didactic transposition in is higher education: A systematic literature review. *AMCIS Proceedings*, 15. Retrieved from: https://aisel.aisnet.org/amcis2022/sig_ed/sig_ed/15

2. Garcia, P. S., Ferreira, J., Gonçalves, M., Carneiro, T., Figueiredo, E., & Pereira, I. M. (2024). Current DevOps Teaching Techniques: A Systematic Literature Review. *Simpósio Brasileiro de Engenharia de Software (SBES)*, 389–398. <https://doi.org/10.5753/sbes.2024.3503>

3. Ferino, S., Fernandes, M., Cirilo, E., Agnez, L., Batista, B., Kulesza, U., ... & Treude, C. (2023, May). Overcoming Challenges in DevOps Education through Teaching Method. In *2023 IEEE/ACM 45th International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training (ICSE-SEET)*, 166–178. IEEE. <https://doi.org/https://doi.org/10.1109/ICSE-SEET58685.2023.00022>.

4. Luchkevych, M. (2025). Pedahohichni mozhyvosti vykorystannia DevOps u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Pedagogical possibilities of using DevOps in the professional training of information technology specialists]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika*, (2), 93–99. <https://doi.org/10.32782/2415-3605.25.2.11> [in Ukrainian].

5. Fernandez-Gauna, B., Rojo, N., & Graña, M. (2023). Automatic feedback and assessment of team-coding assignments in a DevOps context. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00386-6>

© М. М. Лучкевич

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Цюприк А. Я. Теоретичні засади підготовки викладача до інтеграції соціально-гуманітарних дисциплін із цифровими технологіями. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 1 (7). С. 195–200.



УДК 378.091.313:3+004

This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).
ISSN (print) 3041-1297, ISSN (online) 3041-1300

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-27>

А. Я. Цюприк

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
м. Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2921-7778> – А. Я. Цюприк

 tsarob@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ДО ІНТЕГРАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ІЗ ЦИФРОВИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Анотація. У статті обґрунтовано методологічні та методичні засади підготовки викладача до інтеграції соціально-гуманітарних дисциплін із цифровими технологіями в умовах трансформації університетської освіти. Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між високими вимогами до цифрової компетентності викладача та недостатньою розробленістю методичних засад підготовки викладачів-гуманітаріїв, дисципліни яких мають ціннісно-смыслову, інтерпретативну та діалогічну природу. Метою статті є теоретичне обґрунтування структури та змісту методичної підготовки викладача до цифрової інтеграції без втрати гуманістичної сутності освіти. Методологічну основу дослідження становлять системно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний та герменевтичний підходи, поєднання яких формує методологічне ядро підготовки викладача-гуманітарія. Розкрито специфіку цифрової інтеграції в різних соціально-гуманітарних дисциплінах: у соціології (через цифрові інструменти збору й аналізу даних); філософії (через цифрові середовища діалогу та роботи з текстами); правознавстві (через використання правових баз і симуляцій професійної діяльності); культурології та мистецтвознавстві (через цифрові архіви, віртуальні музеї та інструменти Digital Humanities); політології та міжнародних відносинах (через формування медіаграмотності та навичок верифікації інформації). Запропоновано структуру методичної готовності викладача, що охоплює методологічний, предметно-цифровий, дидактико-проектувальний і рефлексивно-оцінювальний компоненти. Практичну значущість дослідження становлять рекомендації щодо організації підвищення кваліфікації викладачів як міждисциплінарних майстерень, впровадження цифрового аудиту курсу, формування банків цифрових ресурсів і розвитку рефлексивних спільнот практики. Зроблено висновок, що ефективна підготовка викладача до цифрової інтеграції в соціально-гуманітарній освіті потребує поєднання технологічної компетентності з гуманістичними цінностями, діалогічністю та критичною рефлексією. Перспективою подальших досліджень є розробка дидактичних моделей цифрової інтеграції для окремих дисциплін та їх емпірична перевірка.

Ключові слова: інтеграція знань, гуманітарні дисципліни, соціально-гуманітарні дисципліни, підготовка викладача, методична готовність, цифрова компетентність, аксіологічний підхід, герменевтичний підхід, компетентнісний підхід, гуманітарна освіта.

А. Ya. Tsiupryk

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

THEORETICAL PRINCIPLES OF TRAINING LECTURERS FOR THE SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES INTEGRATION WITH DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract. This article sets out the methodological and practical principles to prepare lecturers for integrating social sciences and humanities with digital technologies in the context of university education. The relevance

of this study stems from the contradiction between the high demands placed on educators' digital literacy and the insufficient development of methodological frameworks for training humanities lecturers, whose disciplines are characterised by their value-based, interpretative and dialogical nature. The aim of this article is to provide a theoretical justification for the structure and content of lecturer training for digital integration without compromising the education humanistic essence. The methodological framework of the research consists of the systemic-activity, competence-based, axiological and hermeneutic approaches, the combination of which forms the methodological core for humanities lecturers training. The specifics of digital integration in various social sciences and humanities are explored especially in sociology (through digital tools for data collection and analysis); philosophy (through digital environments for dialogue and working with texts); law (through the use of legal databases and simulations of professional practice); cultural studies and art history (through digital archives, virtual museums and Digital Humanities tools); political science and international relations (through the development of media literacy and information verification skills). A model of methodological competence for teachers has been proposed, comprising methodological, subject-specific and digital, didactic and planning, self-reflective and evaluative components. The practical significance of this study is the recommendations for organizing teacher professional development in the form of interdisciplinary workshops, the digital course audits introduction, the digital resource banks creation, and the development of reflective practice communities. The conclusion is that effective lecturer training for digital integration in social sciences and humanities education requires a combination of technological competence with humanistic values, focus on dialogue, and critical reflection. A prospect for future research is the development of didactic models of digital integration for specific disciplines and their empirical testing.

Key words: knowledge integration, humanities, social sciences and humanities, lecturer training, methodological readiness, digital competence, axiological approach, hermeneutic approach, competence-based approach, humanities education.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір зазнає докорінних трансформацій під впливом цифрових технологій, що кардинально змінюють не лише форми та методи навчання, але й саму природу знання, способи його конструювання, передачі та критичного осмислення. Особливо гострими ці виклики постають для викладачів соціально-гуманітарних дисциплін як галузі знання, яка традиційно зберігає пріоритет живого діалогу, герменевтичної інтерпретації та аксіологічного виміру освіти. Соціологія, філософія, культурологія, історія, правознавство, етика, політологія окреслюють дисциплін, покликани формувати у студентів здатність до критичного аналізу суспільних явищ, розуміння ціннісних систем і правових норм, осмислення власної ідентичності в культурно-історичному контексті.

Проблема полягає в толерантному оцифруванні гуманітарних дисциплін, щоб не знецінити їхню гуманістичну сутність, не звести живе філософське знання до алгоритму, а соціологічний аналіз до механічного заповнення форм. Водночас такі реалії сучасного ЗВО як масштабний перехід до дистанційного та змішаного навчання, вимоги до цифрової грамотності як загальної компетентності випускника, прискорений інформаційний обмін у науковому середовищі зобов'язують викладача бути не лише предметним фахівцем, але й компетентним користувачем цифрового середовища. Це ставить перед системою підготовки викладача нові методологічні та методичні завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування цифрової компетентності

викладачів і студентів гуманітарних спеціальностей є однією з ключових у контексті цифровізації освіти. Дослідники підкреслюють, що цифрова компетентність включає не лише технічні навички, а й уміння критично оцінювати інформацію, використовувати цифрові інструменти у професійній діяльності та організовувати навчальний процес в онлайн-середовищі. Зокрема, проєктно-цифрова діяльність розглядається як ефективний засіб формування цифрової компетентності студентів, оскільки поєднує практичну діяльність, роботу з цифровими ресурсами та розвиток комунікаційних навичок (О. Наливайко [1]). Водночас розвиток цифрової компетентності викладачів пов'язується з необхідністю підвищення їхньої готовності до використання дистанційних технологій навчання та цифрових освітніх платформ (І. Трубавіна [2]; Л. Кайдалова [4]; Я. Сікора [7]).

Змішане навчання розглядається як система, що інтегрує онлайн-технології та аудиторну роботу, забезпечуючи індивідуалізацію навчання та підвищення його ефективності (В. Рудинський [6]; А. Шуплат [3]). Дослідники також відзначають, що дистанційне навчання стало важливим етапом трансформації вищої освіти, особливо в умовах пандемії, що сприяло активному впровадженню цифрових технологій у викладання гуманітарних дисциплін (К. Bohomaz [5]).

У зарубіжній науковій літературі визначають структуру цифрової компетентності викладачів, яка включає інформаційну грамотність, комунікацію, створення цифрового контенту, безпеку та вирішення проблем (V. Basilotta-Gómez-Pablos

[8]; R. Saltos-Rivas [9]). Дослідження також підкреслюють необхідність цифрової трансформації університетів та розвитку цифрової грамотності як викладачів, так і студентів (S. Farias-Gaytan [10]; C. Fernández-Morante [11]).

Окремим напрямом досліджень є використання цифрових технологій у гуманітарній освіті та розвиток цифрової грамотності студентів соціально-гуманітарних спеціальностей. Науковці зазначають, що цифрові інструменти розширюють можливості гуманітарної освіти, сприяють розвитку дослідницьких навичок і формуванню нових педагогічних підходів (M. Georgoroulou [12]; K. Smith [13]). Водночас цифрова грамотність студентів гуманітарних спеціальностей розглядається як важливий чинник їхньої професійної підготовки та конкурентоспроможності на ринку праці (G. Moraes [14]).

Разом із тим специфіка соціально-гуманітарних дисциплін залишається недостатньо дослідженою в контексті цифрової інтеграції. Більшість наявних розробок орієнтована на природничо-математичні та технічні галузі, де алгоритмізація і стандартизація навчального процесу є органічними. Для гуманітарних наук, де ключовими є інтерпретація, дискусія, полісемантичність і ціннісний вибір, механічне перенесення цих підходів є неприйнятним.

Метою статті є обґрунтування методологічних та методичних засад підготовки викладача до інтеграції соціально-гуманітарних дисциплін з цифровими технологіями з урахуванням специфіки гуманітарного знання та його педагогічного трансформування в цифровому середовищі. **Завдання дослідження:** визначити методологічні підходи до інтеграції соціально-гуманітарних дисциплін з цифровими технологіями; розкрити специфіку кожної групи соціально-гуманітарних дисциплін у контексті цифрової трансформації; окреслити структуру методичної готовності викладача-гуманітарія; запропонувати практичні рекомендації щодо організації процесу підготовки.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою підготовки викладача соціально-гуманітарних дисциплін до їх інтеграції з цифровими технологіями з акцентом на специфіці гуманітарного знання є системно-діяльнісний, компетентнісний та аксіологічний підходи, що у своїй сукупності дозволяють охопити як структурний, так і змістовий та ціннісний виміри підготовки викладача. Принципового значення набуває герменевтичний підхід, оскільки соціально-гуманітарне знання за своєю природою будується не через встановлення закономірностей, а через розуміння смислів.

Системно-діяльнісний підхід дозволяє розглядати процес підготовки викладача як цілісну педагогічну систему, у якій методологічна підготовка, предметна компетентність і цифрова грамотність утворюють нерозривну єдність. Компетентнісний підхід визначає результативний вектор підготовки: не накопичення знань про технології, а формування здатності критично і творчо застосовувати їх у контексті конкретної навчальної дисципліни.

Аксіологічний підхід є визначальним саме для соціально-гуманітарного блоку: він нагадує, що будь-яка технологія в гуманітарній освіті є інструментом, а не метою. Ціль залишається незмінною як розвиток критичного мислення, формування громадянської позиції, виховання здатності до морального судження. Тому методологічно неприпустимим є зведення, наприклад, курсу соціології до тестів у Moodle або вивчення філософії через перегляд YouTube-роликів без подальшої глибокої рефлексії.

Особливе місце займає принцип рефлексивності. Викладач соціально-гуманітарних дисциплін, інтегруючи цифрові технології у свій курс, мусить постійно рефлексувати над тим, яким чином технологія впливає на зміст, яку epistemological rearrangement вона провокує, чи не знецінює певні форми знання, чи не підміняє глибину широтою. Цю рефлексію він має транслювати і студентам як навичку критичного ставлення до цифрового середовища, що є сьогодні однією з ключових компетентностей у будь-якій соціальній і гуманітарній галузі.

Викладання соціально-гуманітарних дисциплін у контексті цифрової інтеграції має свою специфіку. Соціологія є найбільш умовно «цифровою» з усіх гуманітарних дисциплін: методи кількісних соціальних досліджень, опитування, аналіз масивів даних органічно поєднуються з можливостями цифрових платформ. Google Forms, SurveyMonkey, SPSS дозволяють перетворити лекційний курс соціологічних методів на справжній практикум дослідника. Разом із тим якісні методи соціології (глибинне інтерв'ю, включене спостереження, фокус-групи тощо) вимагають від викладача особливої уваги до того, щоб цифрові засоби підсилювали, а не замінювали реальне дослідницьке мислення.

Для філософії цифрова інтеграція потребує найбільш обережного і творчого підходу, оскільки функціонування філософії найважче оцифрувати. Водночас саме тут відкриваються унікальні можливості: онлайн-дискусійні форуми як простір сократівського діалогу; цифрові бібліотеки первинних текстів; інтерактивні мапи філософських

концепцій; відеолекції видатних мислителів. Ключовою методичною умовою є те, щоб технологія залишалась засобом входження у філософський текст, а не його заміном.

Правознавство і теорія держави і права отримують значний вигоду від цифровізації завдяки можливості роботи з реальними правовими базами (Ліга:Закон, Zakon.rada.gov.ua, Eurlex), симуляціями судових процесів, аналізом актуальної судової практики. Викладач правознавства в умовах цифрового середовища може зробити курс справді практично орієнтованим не через абстрактні кейси з підручника, а через роботу з реальними документами, що є методично значущим переходом від декларативного до процедурного правового знання.

Культурологія та мистецтвознавство отримують в цифровому середовищі небачені раніше можливості: 3D-тури музеями, інтерактивні атласи культур, цифрові архіви мистецьких творів, аудіо- та відеозаписи обрядів і перформансів, можливості компаративного аналізу культурних текстів за допомогою інструментів цифрових гуманітарних наук (Digital Humanities). Викладач культурології сьогодні може буквально «привести» студентів до Лувру, не виходячи з аудиторії, і водночас навчити їх критично осмислювати, що саме губиться у такому «цифровому» досвіді порівняно з реальним.

Політологія і міжнародні відносини в сучасному інформаційному просторі мають ще одну специфічну ознаку: студенти постійно перебувають у потоці політичної інформації з медіа та соціальних мереж. Завданням викладача є навчити їх аналітично верифікувати джерела, розрізняти факти і інтерпретації, виявляти маніпулятивні наративи. Тут цифрові інструменти (медіаграмотність, фактчекінг, аналіз даних) стають не просто доповненням курсу, а його методологічним стрижнем.

На підставі аналізу наукових джерел та власного досвідного дослідження пропонується **структура методичної готовності викладача соціально-гуманітарних дисциплін до інтеграції з цифровими технологіями**, яка охоплює чотири взаємопов'язані компоненти.

Методологічний компонент передбачає усвідомлення викладачем власної методологічної позиції щодо природи гуманітарного знання та ролі технологій у його конструюванні. Сюди входить здатність розрізняти, коли цифрові технології збагачують педагогічну комунікацію, а коли редукують її. Методологічно підготовлений викладач не просто уміє користуватися LMS або засобами вебінарів, а свідомо обирає технологію під педагогічну мету, а не навпаки.

Предметно-цифровий компонент містить знання цифрових ресурсів, інструментів і платформ, специфічних для конкретної дисципліни. Для соціолога це бази соціальних даних (ESS, ISSP, SSCU), програмне забезпечення для аналізу; для правника – юридичні бази; для культуролога – цифрові архіви та музейні платформи; для філософа – бібліотеки первинних текстів та інтерактивні ресурси з історії ідей (SEP, PhilPapers). Загальна цифрова грамотність є необхідною, але недостатньою умовою, оскільки потрібна саме предметно-орієнтована цифрова компетентність.

Дидактико-проектувальний компонент охоплює здатність проектувати інтегровані навчальні сценарії, у яких цифрові технології органічно вплетені в логіку дисципліни. Це означає: вміти структурувати змішаний (blended) курс із збереженням дискусійного ядра; розробляти цифрові завдання, що стимулюють вищі рівні когнітивної активності (аналіз, синтез, оцінювання за таксономією Блума); балансувати між синхронними і асинхронними форматами у гуманітарному контексті.

Рефлексивно-оцінювальний компонент передбачає здатність до постійного критичного осмислення власного педагогічного досвіду, аналізу ефективності застосованих цифрових інструментів, готовність до корекції підходів. Особливо важливим є вміння оцінювати не лише навчальні результати студентів, а й якість педагогічної взаємодії у цифровому середовищі.

На основі проведеного аналізу пропонуємо такі **організаційно-методичні рекомендації** для системи підготовки викладача соціально-гуманітарних дисциплін:

- програми підвищення кваліфікації доцільно структурувати не як курси цифрових технологій для викладачів, а як міждисциплінарні майстерні, де спільно розробляють цифрові навчальні сценарії для конкретних дисциплін, а соціолог може навчатись цифровим інструментам у соціологічному контексті;

- необхідно впровадити практику цифрового аудиту як регулярного перегляду власного курсу з точки зору того, які елементи органічно виграють від цифровізації, а які потребують очної роботи: це формує не просто навичку, а педагогічну позицію викладача;

- методична підготовка повинна містити критичне осмислення феномену shallow learning та стратегії його подолання в гуманітарній освіті через осмислене читання, аналітичне письмо, усний захист позицій, зокрема в онлайн-форматі;

- кафедрам доцільно формувати предметно орієнтовані банки цифрових ресурсів не як

загальні бази, а відібрані, анотовані колекції для соціології, філософії, права, культурології тощо з методичними коментарями щодо їх дидактичного застосування;

– важливою є організація рефлексивних спільнот практики серед викладачів-гуманітаріїв, де вони можуть ділитися досвідом інтеграції цифрових технологій, аналізувати успіхи і труднощі, колективно шукати відповіді на складні методичні питання.

Висновки. Інтеграція соціально-гуманітарних дисциплін з цифровими технологіями є обов'язковим складником сучасної освіти. Однак ця інтеграція повинна бути методологічно виваженою, орієнтованою на специфіку гуманітарного знання, його ціннісну насиченість, діалогічну природу тощо. Методологічними основами підготовки викладача є системно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний і герменевтичний підходи у їх єдності. Методична готовність включає чотири взаємопов'язаних компоненти: методологічний, предметно-цифровий, дидактико-проектувальний і рефлексивно-оцінювальний. Кожна соціально-гуманітарна дисципліна (соціологія, філософія, правознавство, культурологія, політологія та ін.) має власну логіку цифрової інтеграції, яку необхідно враховувати при розробці програм підготовки викладача.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка конкретних дидактичних моделей для кожної дисципліни та їх емпірична верифікація в реальному навчальному процесі.

Список літератури:

1. Наливайко О. О., Прокопенко А. І., Кабус Н. Д., Хатунцева С. М., Жукова О. А., Наливайко Н. А. Проектно-цифрова діяльність як засіб формування цифрової компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. Т. 87. № 1. С. 218–235. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4748>
2. Trubavina I. M., Dotsenko S. O., Naboka O. L., Chaikovskiy M. Ye., Meshko H. M. Development of digital competence of humanities teachers under COVID-19 quarantine restrictions. Journal of Physics: Conference Series. 2021. Vol. 1840. P. 012052. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012052>
3. Шуплат А. І. Використання змішаного навчання для підвищення професійного розвитку вчителів. Академічні студії. Серія: Педагогіка. 2022. Т. 2, № 4. С. 184–191. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2022.2.4.25
4. Кайдалова Л. Г., Ткачова Н. О., Махновський С. С. Цифрова компетентність викладачів як чинник успішної професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2025.

№ 98. С. 109–115. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2025.98.19>

5. Bohomaz K., Sorokina L., Voronova Z., Valuieva N., Kuzmenko N. Humanitarian disciplines in the conditions of distance learning at the stage of higher education transformation in Ukraine. Journal of Education and e-Learning Research. 2024. Vol. 17. № 1. URL: <https://aquila.usm.edu/jetde/vol17/iss1/15/>

6. Рудинський В. Змістовно-сміслові поняття «змішане навчання» та моделі змішаного навчання. Гуманітарні студії: історія та педагогіка. 2022. № 1. С. 128–139. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01875-9>

7. Сікора Я., Іванова С., Кільченко А. Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем: вітчизняний досвід. Освіта. Інноватика. Практика. 2024. Т. 12. № 5. С. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i5-011>

8. Basilotta-Gómez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda L.-A., Otto A. Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2022. Vol. 19. Article 8. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>

9. Saltos-Rivas R., Novoa-Hernández P., Rodríguez R. S. Understanding university teachers' digital competencies: A systematic mapping study. Education and Information Technologies. 2023. Vol. 28. P. 16771–16822. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11669-w>

10. Farias-Gaytan S., Aguaded I., Ramirez-Montoya M.-S. Digital transformation and digital literacy in higher education institutions: A systematic literature review. Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10. Article 386. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01875-9>

11. Fernández-Morante C., López B. C., Casal-Otero L. et al. Teachers' digital competence: The case of the University System of Galicia. Journal of New Approaches in Educational Research. 2023. Vol. 12, № 1. P. 62–76. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1139>

12. Georgopoulou M. S., Troussas C., Triperina E., Sgouropoulou C. Approaches to digital humanities pedagogy: A systematic literature review within educational practice. Digital Scholarship in the Humanities. 2025. Vol. 40, № 1. P. 121–137. DOI: <https://doi.org/10.1093/llc/fqae054>

13. Smith K., Hill J. Visions of blended learning: Identifying challenges and opportunities in higher education. Technology, Pedagogy and Education. 2023. Vol. 32. № 3. P. 289–303. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2176916>

14. Moraes G. H. S. M., Pelegriani A., Ferreira M. C., Palmisano A. Exploring digital literacy skills in social sciences and humanities students. Sustainability. 2022. Vol. 14. № 5. Article 2483. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14052483>

References:

1. Nalyvaiko, O. O., Prokopenko, A. I., Kabus, N. D., Khatuntseva, S. M., Zhukova, O. A., & Nalyvaiko, N. A. (2022). Proiektno-tyfrova diialnist yak zasib formuvannia tyfrovoi kompetentnosti studentiv humanitarnykh spetsialnostei. [Project-based and digital activities as a means of developing digital literacy among students in the humanities]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 87(1), 218–235. <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4748> [in Ukrainian].
2. Trubavina, I. M., Dotsenko, S. O., Naboka, O. L., Chaikovskiy, M. Ye., & Meshko, H. M. (2021). Development of digital competence of humanities teachers under COVID-19 quarantine restrictions. *Journal of Physics: Conference Series*, 1840, 012052. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012052>
3. Shuplat, A. I. (2022). Vykorystannia zmishanoho navchannia dlia pidvyshchennia profesiinoho rozvytku vchyteliv [Using blended learning to enhance teacher professional development]. *Akademichni studii. Seriya: Pedahohika*, 2(4), 184–191. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.4.25> [in Ukrainian].
4. Kaidalova, L. H., Tkachova, N. O., & Makhnovskiy, S. S. (2025). Tsyfrova kompetentnist vykladachiv yak chynnyk uspishnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Digital competence of teachers as a factor in successful professional training of future specialists]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 98, 109–115. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2025.98.19> [in Ukrainian].
5. Bohomaz, K., Sorokina, L., Voronova, Z., Valuieva, N., & Kuzmenko, N. (2024). Humanitarian disciplines in the conditions of distance learning at the stage of higher education transformation in Ukraine. *Journal of Education and e-Learning Research*, 17(1). Retrieved from: <https://aquila.usm.edu/jetde/vol17/iss1/15/>
6. Rudynskiy, V. (2022). Zmistovno-smyslove pole poniattia “zmishane navchannia” ta modeli zmishanoho navchannia [The semantic field of the concept of “blended learning” and blended learning models]. *Humanitarni studii: Istorii ta pedahohika*, 1, 128–139. Retrieved from: <http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/102> [in Ukrainian].
7. Sikora, Ya., Ivanova, S., & Kilchenko, A. (2024). Rozvytok tyfrovoi kompetentnosti naukovykh i nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv zasobamy vidkrytykh osvitho-naukovykh informatsiynykh system: vitchyzniani dosvid [Development of digital competence of scientific and academic staff through open educational and scientific information systems: domestic experience]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(5), 73–79. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i5-011> [in Ukrainian].
8. Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., & Otto, A. (2022). Teachers’ digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
9. Saltos-Rivas, R., Novoa-Hernández, P., & Rodríguez, R. S. (2023). Understanding university teachers’ digital competencies: A systematic mapping study. *Education and Information Technologies*, 28, 16771–16822. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11669-w>
10. Farias-Gaytan, S., Aguaded, I., & Ramirez-Montoya, M.-S. (2023). Digital transformation and digital literacy in higher education institutions: A systematic literature review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 386. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01875-9>
11. Fernández-Morante, C., López, B. C., Casal-Otero, L., et al. (2023). Teachers’ digital competence: The case of the University System of Galicia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 62–76. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1139>
12. Georgopoulou, M. S., Troussas, C., Triperina, E., & Sgouropoulou, C. (2025). Approaches to digital humanities pedagogy: A systematic literature review within educational practice. *Digital Scholarship in the Humanities*, 40(1), 121–137. <https://doi.org/10.1093/llc/fqae054>
13. Smith, K., & Hill, J. (2023). Visions of blended learning: Identifying the challenges and opportunities in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 32(3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2176916>
14. Moraes, G. H. S. M., Pelegrini, A., Ferreira, M. C., & Palmisano, A. (2022). Exploring digital literacy skills in social sciences and humanities students. *Sustainability*, 14(5), 2483. <https://doi.org/10.3390/su14052483>

© А. Я. Цюприк

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-28>

Т. В. Паска

*Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4579-388X> – Т. В. Паска



taras.paska@cnu.edu.ua

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто проблему розвитку soft skills у майбутніх фахівців професійної освіти в умовах цифровізації освітнього процесу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах інформаційного суспільства, що передбачає не лише оволодіння професійними знаннями й уміннями, а й розвиток універсальних соціально-комунікативних, когнітивних та організаційних навичок. Метою статті є дослідження ролі цифрового освітнього середовища у розвитку soft skills у здобувачів освіти, а також аналіз можливостей використання сучасних цифрових технологій, платформ і форм організації навчальної діяльності для формування ключових навичок ХХІ століття. У роботі здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до визначення сутності понять «цифрове освітнє середовище» та «soft skills», охарактеризовано їх структурні компоненти та обґрунтовано взаємозв'язок між цифровізацією освіти і розвитком універсальних компетентностей.

У статті представлено результати експериментального дослідження, проведеного серед студентів Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. На основі анкетування встановлено рівень обізнаності здобувачів освіти щодо сутності soft skills, визначено найбільш уживані цифрові інструменти та проаналізовано їх вплив на розвиток комунікативних, соціальних, аналітичних і організаційних навичок. Результати дослідження засвідчили, що більшість студентів позитивно оцінюють роль цифрового освітнього середовища у формуванні soft skills, зокрема відзначають розвиток комунікативних умінь, навичок командної роботи, критичного мислення, здатності до розв'язання проблем і самоорганізації.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному обґрунтуванні ролі цифрового освітнього середовища як чинника цілеспрямованого розвитку soft skills у майбутніх фахівців професійної освіти, а також у визначенні ефективних цифрових інструментів і форм навчальної діяльності, що сприяють формуванню універсальних компетентностей. Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості їх використання в процесі модернізації освітніх програм і впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів.

Ключові слова: цифрове освітнє середовище, soft skills, професійна освіта, цифрові технології, цифровізація освіти, майбутні фахівці, освітній процес, комунікативні навички, критичне мислення, професійна підготовка.

Т. В. Паска

Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN FUTURE VOCATIONAL EDUCATION PROFESSIONALS

Abstract. This article examines the issue of developing soft skills among future vocational education professionals in the context of the digitalization of the educational process. The relevance of the study stems from the need to train competitive specialists capable of functioning effectively in the information society, which requires not only the acquisition of professional knowledge and skills but also the development of universal social-communicative, cognitive, and organizational skills. The aim of the article is to investigate the role

of the digital educational environment in the development of soft skills among students, as well as to analyze the possibilities of using modern digital technologies, platforms, and forms of organizing educational activities to foster key 21 st-century skills. The paper presents a theoretical analysis of scientific approaches to defining the concepts of “digital educational environment” and “soft skills”, describes their structural components, and substantiates the relationship between the digitalization of education and the development of universal competencies.

This article presents the results of an experimental study conducted among students at Vasyl Stefanyk Carpathian National University. Based on a survey, the study assessed students’ awareness of the nature of soft skills, identified the most commonly used digital tools, and analyzed their impact on the development of communication, social, analytical, and organizational skills. The results of the study showed that most students view the role of the digital educational environment in the development of soft skills positively, noting in particular the development of communication skills, teamwork skills, critical thinking, problem-solving abilities, and self-organization.

The scientific novelty of this study lies in a comprehensive justification of the role of the digital educational environment as a factor in the targeted development of soft skills among future vocational education specialists, as well as in the identification of effective digital tools and forms of educational activities that contribute to the development of universal competencies. The practical significance of the obtained results lies in the possibility of their use in the process of modernizing educational programs and implementing innovative approaches to the professional training of teaching staff.

Key words: digital learning environment, soft skills, vocational education, digital technologies, digitization of education, future professionals, educational process, communication skills, critical thinking, vocational training.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкою цифровізацією всіх сфер життєдіяльності людини, що безпосередньо впливає на трансформацію системи освіти та вимог до підготовки фахівців. У цих умовах важливого значення набуває формування в майбутніх фахівців не лише професійних (hard skills), а й універсальних надпрофесійних компетентностей – так званих soft skills, які забезпечують ефективну комунікацію, здатність працювати в команді, критично мислити, проявляти креативність, адаптуватися до змін і приймати відповідальні рішення. Особливої актуальності ця проблема набуває у процесі підготовки майбутніх фахівців професійної освіти, які повинні бути готовими до роботи в умовах швидких технологічних змін, цифрової трансформації освітнього середовища та зростаючих вимог до якості професійної підготовки здобувачів освіти. У зв’язку з цим заклади вищої освіти мають забезпечити формування таких компетентностей шляхом упровадження сучасних освітніх технологій і створення ефективного цифрового освітнього середовища.

Водночас активне впровадження цифрових технологій, онлайн-платформ, систем дистанційного та змішаного навчання відкриває нові можливості для організації освітнього процесу та розвитку ключових навичок ХХІ століття. Цифрове освітнє середовище сприяє розширенню форм взаємодії між учасниками освітнього процесу, створенню

умов для спільної діяльності, реалізації проєктної роботи, розвитку комунікативних та організаційних умінь здобувачів освіти. Водночас проблема використання потенціалу цифрового освітнього середовища саме для розвитку soft skills майбутніх фахівців професійної освіти ще недостатньо висвітлена у наукових дослідженнях і потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування. З огляду на це актуалізується необхідність дослідження ролі цифрового освітнього середовища як важливого чинника формування й розвитку soft skills у процесі підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми цифровізації освіти та формування компетентностей здобувачів освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства. Значний внесок у розробку концептуальних засад цифрової освіти, формування цифрових компетентностей педагогів та створення цифрового освітнього середовища зробили такі науковці, як О. Базелюк, О. Біляковська, Т. Близнюк, І. Богданова, О. Бойцун, О. Будник, В. Биков, А. Гуржій, В. Гуменний, О. Гермак, О. Головіна, І. Гончарова, А. Гура, Р. Гуревич, М. Єршов, В. Звєкова, Н. Казакова, Л. Колеснікова, М. Котик, Ю. Кравченко, С. Литвинова, В. Марченко, О. Маслова, Є. Маринченко, Л. Мовчан, Н. Морзе, Н. Павлова, Л. Панченко, М. Пригодій, Р. Пріма, В. Радкевич, О. Романишина, С. Сахно,

А. Самко, С. Сисоєва, М. Федорченко, О. Шквир, О. Юденкова та ін. Зокрема, В. Биков і А. Гуржій обґрунтовують концептуальні підходи до розвитку цифрової освіти, тоді як С. Сисоєва та В. Радкевич акцентують увагу на особливостях цифровізації професійної освіти. Дослідження В. Марченка, А. Єфремової, Н. Павлової розкривають сутність цифрового освітнього середовища як інноваційного простору реалізації освітніх цілей.

Проблематика формування «soft skills» у системі професійної підготовки також є предметом активних наукових розвідок. Зокрема, І. Чаусов, О. Брюховецька розглядають «soft skills» як сукупність універсальних особистісних якостей і навичок, що забезпечують ефективну взаємодію у професійному середовищі; Н. Гарань, В. Замороцька, К. Колесник обґрунтовують структурні компоненти цих навичок; О. Патлайчук, І. Западинська, Є. Прокоф'єв підкреслюють їх міждисциплінарний характер; Г. Алексєєва, С. Пірковець акцентують на ролі освітнього середовища у їх формуванні; М. Швардак визначає вплив цифровізації освіти на розвиток комунікативних і організаційних навичок. Водночас аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що, попри ґрунтовну розробленість окремих аспектів цифрового освітнього середовища та «soft skills», недостатньо дослідженими залишаються питання їх інтеграції у процесі підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.

Метою статті є дослідження ролі цифрового освітнього середовища в розвитку soft skills у майбутніх фахівців професійної освіти, а також аналіз можливостей використання сучасних цифрових інструментів та форм організації навчальної діяльності для формування комунікативних, соціальних, організаційних і когнітивних навичок здобувачів освіти у процесі їхньої професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку професійної освіти характеризується активною цифровізацією освітнього простору, що зумовлює необхідність переосмислення підходів до підготовки майбутніх фахівців. У контексті трансформації освітніх систем особливого значення набуває формування у здобувачів освіти комплексу універсальних компетентностей, які забезпечують їхню ефективну професійну діяльність, соціальну мобільність і здатність адаптуватися до швидких змін у суспільстві. Йдеться передусім про розвиток так званих «soft skills», які доповнюють професійні знання та сприяють успішній реалізації особистості у професійному

середовищі. Водночас одним із важливих чинників формування цих навичок у сучасних умовах виступає цифрове освітнє середовище, яке створює нові можливості для організації освітнього процесу, комунікації, співпраці та творчої взаємодії учасників освітнього процесу.

Нормативно-правові засади розвитку сучасної системи професійної освіти в Україні передбачають формування компетентнісної моделі підготовки фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності та соціальної відповідальності. Зокрема, у Законі України «Про професійну освіту» (2025) зазначається, що сфера професійної освіти спрямована на «формування та розвиток компетентностей особистості, необхідних для її самореалізації впродовж життя, виховання відповідальних громадян і спеціалістів, які спрямовують свою діяльність на задоволення найкращих інтересів людей і суспільства, зокрема шляхом якісного та сумлінного виконання робіт, надання послуг чи вироблення товарів, здійснення іншої професійної діяльності» [9]. Такий підхід актуалізує необхідність розвитку не лише професійних знань і вмінь, а й соціально-комунікативних, організаційних, критично-аналітичних та інших універсальних навичок, що забезпечують ефективну діяльність фахівця у різних професійних ситуаціях.

Важливим стратегічним орієнтиром модернізації освітньої сфери є цифрова трансформація, що спрямована на інтеграцію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у всі складники освітнього процесу. Концепція цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2026 року наголошує, що одним із ключових стратегічних напрямів є створення якісного цифрового контенту, вдосконалення організаційних форм, методів і засобів освітнього процесу, розвиток цифрової інфраструктури та забезпечення рівного доступу до швидкісного інтернету [7]. Реалізація зазначених положень сприяє формуванню сучасного цифрового освітнього середовища, здатного забезпечити ефективну організацію освітнього процесу та створити сприятливі умови для розвитку як професійних, так і надпрофесійних компетентностей майбутніх фахівців.

У контексті цифровізації освіти особливого значення набуває поняття цифрового освітнього середовища, яке виступає інтегративною платформою для реалізації освітніх, комунікаційних та організаційних функцій. Варто зазначити, що цифрове освітнє середовище не обмежується лише використанням окремих технологічних інструментів або електронних ресурсів, а розглядається як цілісна система взаємодії різних

елементів, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу. Саме в межах такого середовища відбувається активна взаємодія між викладачами та здобувачами освіти, реалізуються різноманітні форми комунікації, співпраці та колективної діяльності.

Особливої уваги в системі підготовки педагогічних кадрів потребує цифрове освітнє середовище як специфічний простір педагогічної взаємодії. У дослідженні Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України воно визначається як «контекст, або «місце», існування котрого забезпечують технології та цифрові пристрої, що часто передається за допомогою інтернету чи інших цифрових засобів, наприклад, мережі мобільного зв'язку» [6, с. 110]. Такий підхід підкреслює, що цифрове освітнє середовище є не лише технічним ресурсом, а й соціально-педагогічним простором, у межах якого відбувається взаємодія учасників освітнього процесу, формування нових форм навчальної діяльності та розвиток професійних і особистісних якостей здобувачів освіти.

Дослідники В. Адах та В. Білоус акцентують увагу на системному характері цифрового освітнього середовища університету, зазначаючи, що воно є «багатокомпонентною системою, у якій поєднано технологічні, комунікаційні, психологічно-мотиваційні та ціннісні складники. Їхня взаємодія забезпечує умови для розвитку професійної компетентності, академічної культури й особистісної зрілості майбутніх фахівців» [1, с. 243]. У цьому контексті цифрове освітнє середовище розглядається як комплексна педагогічна система, що створює умови для формування не лише предметних знань, а й широкого спектра універсальних компетентностей, необхідних для професійної самореалізації.

Подібну позицію висловлюють і дослідники І. Гевлич та Л. Гевлич, які трактують цифрове освітнє середовище як «комплексну систему, що інтегрує інноваційні технології, ресурси та методи навчання для підвищення ефективності освітнього процесу» [4, с. 16]. У цьому визначенні акцентується увага на інтеграційному характері цифрового середовища, що поєднує різноманітні освітні ресурси, цифрові інструменти та педагогічні технології, спрямовані на підвищення результативності освітньої діяльності.

Водночас низка дослідників звертає увагу на інформаційно-технологічну основу функціонування цифрового освітнього середовища. Зокрема, Р. Гуревич, Г. Гордійчук, В. Кобися, Л. Коношевський та О. Коношевський зазначають, що цифрове освітнє середовище – «це відкрита сукуп-

ність інформаційних систем, призначених для забезпечення різних завдань освітнього процесу. Цифрове освітнє середовище має на увазі передавання основних функцій щодо подання навчального матеріалу комп'ютерним і мережним технологіям, тобто інноваційне введення навчального матеріалу» [5, с. 10]. Такий підхід демонструє, що цифрове освітнє середовище виступає важливою платформою для реалізації сучасних освітніх стратегій та впровадження інноваційних форм організації освітньої діяльності.

Узагальнюючи підходи сучасних науковців, можна стверджувати, що цифрове освітнє середовище виступає важливим інструментом модернізації професійної освіти, оскільки сприяє інтеграції сучасних інформаційних технологій у всі складники освітньої діяльності. Воно забезпечує доступ до різноманітних освітніх ресурсів, сприяє розвитку цифрової грамотності здобувачів освіти та створює сприятливі умови для формування компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві.

У контексті підготовки майбутніх фахівців професійної освіти важливим є також осмислення сутності поняття «soft skills», яке дедалі частіше використовується у сучасних наукових дослідженнях, присвячених проблемам професійної підготовки. У перекладі з англійської мови цей термін означає «м'які» або «гнучкі» навички, що характеризують здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми, адаптуватися до змін і продуктивно діяти у різноманітних професійних та соціальних ситуаціях.

Науковці І. Чаусов та О. Брюховецька визначають soft skills як «уніфіковані навички та особистісні якості, які підвищують ефективність роботи та взаємодії з іншими людьми» [10, с. 142]. У своєму дослідженні автори також підкреслюють, що в різних наукових контекстах поняття «soft skills» часто ототожнюється з такими термінами, як «employability skills» (навички для працевлаштування), «people skills» (навички спілкування з людьми), «non-professional skills» (непрофесійні навички), «key skills» (основні навички), «skills for social progress» (навички для соціального розвитку), «life skills» (життєві навички). Це свідчить про багатогранність і міждисциплінарний характер даного поняття, яке охоплює широкий спектр особистісних і соціальних компетентностей.

Подальші дослідження проблеми формування soft skills демонструють, що ці навички мають міждисциплінарний характер і не обмежуються рамками певної професії. Зокрема, О. Патлайчук, І. Западинська та Є. Прокоф'єв зазначають, що

soft skills «охоплюють широкий спектр соціальних та міжособистісних умінь, які не залежать від конкретної професії, але є необхідними у будь-якій сфері діяльності» [8, с. 1895]. У цьому контексті soft skills розглядаються як універсальний інструмент професійної та соціальної адаптації особистості, що забезпечує її здатність ефективно функціонувати в умовах сучасного динамічного суспільства.

Важливим аспектом дослідження є також визначення структурних компонентів soft skills. Науковці Н. Гарань, В. Замороцька та К. Колесник у своїх дослідженнях пропонують класифікацію цих навичок, виокремлюючи кілька основних груп. До них належать комунікативні навички, що включають вербальну та невербальну комунікацію, розвинене усне й письмове мовлення, вміння слухати та ефективно передавати інформацію; соціальні навички, які передбачають здатність до конструктивної взаємодії з іншими людьми, вміння уникати та розв'язувати конфліктні ситуації, проявляти емпатію та толерантність; позитивна Я-концепція, що охоплює впевненість у власних силах, самоповагу, адекватну самооцінку та усвідомлення власної цінності; розумова діяльність, пов'язана зі здатністю аналізувати проблемні ситуації, приймати обґрунтовані рішення, критично мислити та знаходити оптимальні способи розв'язання завдань; а також самоконтроль, який передбачає здатність до саморегуляції поведінки, концентрації уваги та відповідального ставлення до власної діяльності [3, с. 27]. Сукупність зазначених навичок забезпечує всебічний розвиток особистості та сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців.

Науковці Г. Алексєєва та С. Пірковець підкреслюють, що розвиток soft skills значною мірою залежить від освітнього середовища, яке повинно бути спеціально організованим для підтримки особистісного зростання та соціалізації здобувачів освіти. Дослідники наголошують, що цифрові технології, електронні освітні середовища та інтерактивні платформи створюють умови для гнучкого та доступного навчання, проте водночас виникає потреба у їх цілеспрямованому використанні для формування саме м'яких навичок. У цьому контексті важливим є усвідомлення того, що цифрове освітнє середовище має виступати не лише інструментом передавання знань, а й ефективним засобом розвитку комунікативних, соціальних і когнітивних компетентностей здобувачів освіти [2].

Значну роль у формуванні soft skills у сучасних умовах відіграють різноманітні цифрові освітні

платформи, які забезпечують інтерактивність освітнього процесу та сприяють активній участі здобувачів освіти у навчальній діяльності. Використання таких платформ дозволяє організовувати групові дискусії, спільну роботу над проєктами, онлайн-обговорення та інші форми колективної діяльності, що сприяють розвитку комунікативних умінь, критичного мислення та навичок співпраці. Крім того, цифрові інструменти забезпечують можливість оперативного обміну інформацією, що сприяє розвитку навичок ефективної комунікації та взаємодії у професійному середовищі.

Особливо важливим аспектом використання цифрового освітнього середовища є його здатність сприяти розвитку навичок командної роботи. У сучасному професійному середовищі успішність діяльності фахівця значною мірою залежить від його здатності працювати у колективі, брати участь у спільних проєктах та ефективно взаємодіяти з іншими членами команди. Цифрові платформи, хмарні сервіси та системи управління навчанням створюють можливості для реалізації різноманітних форм спільної діяльності, що сприяє розвитку відповідних соціальних компетентностей здобувачів освіти.

Важливо також зазначити, що цифрове освітнє середовище створює умови для розвитку критичного мислення, яке є однією з ключових складових soft skills. У процесі роботи з цифровими ресурсами здобувачі освіти отримують доступ до великої кількості інформації, що потребує її аналізу, оцінювання достовірності та систематизації. Така діяльність сприяє формуванню аналітичних здібностей, розвитку навичок прийняття обґрунтованих рішень та здатності до самостійного розв'язання проблемних ситуацій.

Науковиця М. Швардак зазначає, що значний вплив на розвиток soft skills має цифровізація освіти. Використання онлайн-платформ, адаптивного навчання, штучного інтелекту та віртуальної реальності відкриває нові можливості для вдосконалення комунікативних і організаційних навичок студентів [11, с. 408]. Завдяки таким технологіям здобувачі освіти отримують можливість брати участь у різноманітних формах інтерактивної діяльності, що сприяє розвитку їхніх соціальних компетентностей, здатності до співпраці та ефективної комунікації.

Водночас цифрове освітнє середовище створює сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти. Використання різноманітних цифрових інструментів, мультимедійних ресурсів та інтерактивних

технологій стимулює креативне мислення, сприяє пошуку нестандартних підходів до розв'язання професійних завдань та формує здатність до інноваційної діяльності. Це є особливо важливим для майбутніх фахівців професійної освіти, які повинні не лише володіти сучасними технологіями, а й уміти ефективно застосовувати їх у своїй педагогічній практиці.

Таким чином, цифрове освітнє середовище виступає важливим чинником розвитку soft skills у майбутніх фахівців професійної освіти, оскільки забезпечує широкі можливості для організації інтерактивної навчальної діяльності, розвитку комунікативних і соціальних компетентностей, формування критичного мислення та здатності до самостійного прийняття рішень. Використання сучасних цифрових технологій у системі професійної підготовки сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців, які здатні ефективно діяти в умовах цифрового суспільства та швидких соціально-економічних змін.

З метою виявлення ролі цифрового освітнього середовища у формуванні та розвитку soft skills у майбутніх фахівців професійної освіти нами було проведено експериментальне дослідження, спрямоване на аналіз рівня використання цифрових інструментів студентами та їхнього впливу на розвиток комунікативних, організаційних, аналітичних і соціальних навичок. Дослідження проводилося упродовж 2025-2026 рр. серед здобувачів освіти освітнього рівня бакалавр, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Професійна освіта. Цифрові технології» на педагогічному факультеті у Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника. У межах дослідження було використано метод анкетування, яким охоплено 35 студентів. Запропонована анкета на тему «Роль цифрового освітнього середовища у розвитку soft skills майбутніх фахівців професійної освіти» містила як закриті запитання, що передбачали вибір із запропонованих варіантів відповідей, так і відкриті запитання, які стимулювали студентів до висловлення власних міркувань, пропозицій та оцінок щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі та їхнього впливу на формування універсальних навичок.

Аналіз результатів проведеного анкетування засвідчив, що більшість опитаних студентів демонструють достатній рівень розуміння сутності поняття «soft skills» та усвідомлюють їхню значущість для майбутньої професійної діяльності. Зокрема, високий рівень обізнаності щодо змісту і значення soft skills продемонстрували 46% респондентів, рівень вище середнього –

34%, середній рівень – 17%. Лише 3% опитаних студентів зазначили, що мають недостатнє уявлення про сутність зазначеного поняття. Отримані результати свідчать про те, що більшість майбутніх фахівців професійної освіти усвідомлюють важливість розвитку комунікативних, соціальних, аналітичних і організаційних навичок, які є необхідними для ефективної професійної діяльності у сучасному цифровому суспільстві.

У процесі опитування було також з'ясовано, які цифрові інструменти та онлайн-сервіси студенти найчастіше використовують в освітньому процесі. За результатами анкетування найбільш популярними серед респондентів виявилися такі цифрові інструменти: Telegram (94%), D-learn (89%), Zoom (86%), Google Meet (83%), ChatGPT (77%), Canva (71%). Дещо рідше студенти використовують такі цифрові сервіси, як Miro (43%), Kahoot! (37%), Quizizz (34%), Padlet (29%), Microsoft Teams (23%), LearningApps (20%). Найменш поширеними серед опитаних студентів виявилися такі цифрові інструменти, як Genial.ly (11%), Prezi (9%), ThingLink (9%), WordWall (6%), Blackboard (3%). Отримані результати засвідчують, що студенти активно використовують різноманітні цифрові ресурси у процесі здобуття освіти, що створює сприятливі умови для розвитку їхніх комунікативних, організаційних та цифрових компетентностей.

Особливий інтерес становить оцінка студентами впливу цифрового освітнього середовища на розвиток їхніх soft skills. За результатами опитування 58% респондентів зазначили, що використання цифрових технологій значною мірою сприяє розвитку комунікативних навичок, зокрема здатності до ефективної онлайн-комунікації, аргументованого висловлення власної позиції та участі в колективних обговореннях. Ще 34% студентів вважають, що цифрове освітнє середовище частково сприяє розвитку таких навичок, тоді як 8% опитаних не змогли чітко визначити вплив цифрових технологій на формування комунікативної компетентності. Це свідчить про загалом позитивне сприйняття студентами ролі цифрових інструментів у розвитку соціально-комунікативних навичок.

У межах дослідження було також з'ясовано, які саме soft skills, на думку студентів, найбільш активно формуються у процесі використання цифрових технологій в освітньому процесі. Результати анкетування показали, що найчастіше респонденти відзначають розвиток таких навичок: комунікативні навички (82%), навички роботи в команді (74%), критичне мислення (69%), уміння вирішувати проблемні ситуації

(63%), організаційні навички та тайм-менеджмент (57%), креативність (49%), емоційний інтелект (34%). Отримані результати підтверджують, що цифрове освітнє середовище створює широкі можливості для розвитку універсальних компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності.

Важливим аспектом дослідження було з'ясування того, як студенти оцінюють загальну ефективність використання цифрових технологій для розвитку soft skills у межах освітнього процесу. За результатами анкетування 61% респондентів оцінили ефективність цифрового освітнього середовища як високу, 33% – як середню, тоді як лише 6% студентів зазначили, що вплив цифрових технологій на розвиток soft skills є недостатнім. Такі результати свідчать про загально позитивне ставлення здобувачів освіти до використання цифрових ресурсів та підтверджують їхню важливу роль у формуванні універсальних навичок майбутніх фахівців.

Нами також було з'ясовано, які форми організації освітньої діяльності в цифровому освітньому середовищі, на думку студентів, найбільше сприяють розвитку soft skills. Зокрема, респонденти віддали перевагу таким формам діяльності: групові онлайн-проекти (79%), спільна робота з цифровими документами та презентаціями (71%), онлайн-дискусії та обговорення (66%), виконання практичних завдань у цифрових середовищах (63%), участь у вебінарах та онлайн-воркшопах (58%), створення мультимедійних презентацій (54%), інтерактивні онлайн-опитування та вікторини (42%). Менш поширеними, але також важливими формами діяльності студенти назвали онлайн-дебати (37%), ведення освітніх блогів (29%), створення цифрових портфоліо (26%).

У процесі анкетування важливе значення мали також пропозиції та ідеї студентів щодо вдосконалення використання цифрового освітнього середовища для розвитку soft skills. Зокрема, учасники опитування зазначали необхідність ширшого використання інтерактивних цифрових інструментів у процесі викладання дисциплін, активнішого залучення студентів до проектної діяльності, впровадження міждисциплінарних онлайн-проектів, використання симуляційних та ігрових технологій, а також створення цифрових платформ для колективної взаємодії студентів. Крім того, респонденти наголошували на важливості поєднання традиційних методів навчання з сучасними цифровими технологіями, що сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та розвитку універсальних компетентностей здобувачів освіти.

Отже, результати проведеного анкетування підтверджують, що цифрове освітнє середовище відіграє важливу роль у розвитку soft skills у майбутніх фахівців професійної освіти. Використання сучасних цифрових інструментів і платформ сприяє розвитку комунікативних, соціальних, аналітичних та організаційних навичок студентів, формує їхню здатність до ефективної взаємодії у професійному середовищі та підвищує рівень готовності до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти. Отримані результати свідчать про доцільність подальшого вдосконалення цифрового освітнього середовища закладів вищої освіти та активного впровадження інноваційних цифрових технологій у процес підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що цифрове освітнє середовище є важливим чинником розвитку soft skills у майбутніх фахівців професійної освіти. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що цифрове освітнє середовище розглядається як комплексна багатокomпонентна система, яка поєднує технологічні, комунікаційні та педагогічні складники та створює умови для всебічного розвитку особистості здобувача освіти. Узагальнення підходів науковців до трактування поняття «soft skills» дозволило визначити їх як універсальні соціально-комунікативні, когнітивні та особистісні навички, що забезпечують ефективну професійну діяльність і соціальну адаптацію особистості.

Результати експериментального дослідження, проведеного шляхом анкетування студентів Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, підтвердили, що більшість здобувачів освіти усвідомлюють значущість soft skills та активно використовують цифрові інструменти в освітньому процесі. Встановлено, що цифрове освітнє середовище сприяє розвитку передусім комунікативних навичок, уміння працювати в команді, критичного мислення, здатності до розв'язання проблем та організації власної діяльності. Водночас виявлено, що найбільш ефективними формами організації освітньої діяльності в умовах цифрового середовища є групові онлайн-проекти, спільна робота з цифровими ресурсами та інтерактивні форми взаємодії. Отримані результати підтверджують доцільність системного впровадження цифрових технологій у освітній процес з метою цілеспрямованого розвитку soft skills у майбутніх фахівців професійної освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі пов'язані з поглибленим вивчен-

ням педагогічних умов ефективного формування soft skills у цифровому освітньому середовищі, а також розробленням і впровадженням інноваційних методик їх розвитку у процесі професійної підготовки. Актуальним є створення моделей інтеграції цифрових технологій у зміст освітніх програм із урахуванням специфіки підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.

Список літератури:

1. Адах В., Білоус В. Цифрове освітнє середовище університету як чинник формування професійної культури і компетентностей майбутніх фахівців. *Інноватика у вихованні*. 2025. № 22. С. 241–252. DOI: <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i22.688>
2. Алексеева Г., Пірковець С. Особливості розвитку м'яких навичок бакалаврів з професійної освіти (цифрових технологій) у фаховій підготовці. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 22. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17086583>
3. Гарань Н., Замороцька В., Колесник К. Розвиток «Soft Skills» студентської молоді у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. № 1(103). С. 23–32. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(103\)2023.284520](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284520)
4. Гевлич І., Гевлич Л. Цифрове освітнє середовище в умовах сучасних викликів. *Економіка і організація управління*. 2025. № 2(58). С. 15–25. DOI: <https://doi.org/10.31558/2307-2318.2025.2.2>
5. Гуревич Р., Гордійчук Г., Кобися В., Коношевський Л., Коношевський О. Цифрове освітнє середовище в закладах освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. № 73. С. 7–12. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-7-12>
6. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: словник. Київ: ЦП Компрінт, 2019. 134 с.
7. Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zapros hue-do-gromadskogo-obgovorennya> (дата звернення: 20.03.2026).
8. Патлайчук О., Западінська І., Прокоф'єв Є. Формування Soft Skills у майбутніх фахівців як стратегічний чинник розвитку професійної компетентності. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 5(35). С. 1891–1901. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5\(35\)-1891-1901](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1891-1901)
9. Про професійну освіту: Закон України від 21.08.2025 № 4574-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#top> (дата звернення: 20.03.2026).
10. Чаусов І., Брюховецька О. Визначення і зміст поняття «Soft Skills» майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністру-*

вання». 2024. № 28(57). С. 136–153. DOI: [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28\(57\)-136-153](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-136-153)

11. Швардак М. Soft Skills у цифрову епоху: роль викладача у формуванні навичок майбутнього. *Міждисциплінарні підходи та педагогічна майстерність у підготовці здобувачів вищої освіти та підвищенні кваліфікації персоналу: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 28 берез. 2025 р.) / голов. ред. В. О. Аніщенко; Пенітенціарна академія України. Чернігів: ПАУ, 2025. С. 407–410.*

References:

1. Adakh, V., & Bilous, V. (2025). Tsyfrove osvritnie seredovyshche universytetu yak chynnyk formuvannya profesiinoi kultury i kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv [Digital educational environment of the university as a factor in the formation of professional culture and competencies of future specialists]. *Innovatyka u vykhovanni*, 22, 241–252. <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i22.688> [in Ukrainian].
2. Aliksieieva, H., & Pirkovets, S. (2025). Osoblyvosti rozvytku m'iakykh navychok bakalavriv z profesiinoi osvity (tsyfrovykh tekhnolohii) u fakhovii pidhottovtsi [Features of soft skills development of bachelors in professional education (digital technologies) in professional training]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky*, 22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17086583> [in Ukrainian].
3. Haran, N., Zamorotska, V., & Kolesnyk, K. (2023). Rozvytok «Soft Skills» studentskoi molodi u zakladykh vyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Development of “Soft Skills” of student youth in higher education institutions under distance learning conditions]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 1(103), 23–32. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(103\)2023.284520](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284520) [in Ukrainian].
4. Hevlych, I., & Hevlych, L. (2025). Tsyfrove osvitnie seredovyshche v umovakh suchasnykh vyklykiv [Digital educational environment in modern challenges]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia*, 2(58), 15–25. <https://doi.org/10.31558/2307-2318.2025.2.2> [in Ukrainian].
5. Hurevych, R., Hordiichuk, H., Kobysia, V., Konoshevskiy, L., & Konoshevskiy, O. (2023). Tsyfrove osvitnie seredovyshche v zakladykh osvity [Digital educational environment in educational institutions]. *Naukovy zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, 73, 7–12. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-7-12> [in Ukrainian].
6. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti: slovnyk [Information and communication technologies in education: dictionary]. (2019). Kyiv: TsP Komprynt, 134 [in Ukrainian].
7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Kontseptsiia tsyfrovoi transformatsii osvity i nauky: MON zapros hue do hromadskoho obhovorennia [Concept of digital transformation of education and science: The Ministry of Education and Science invites public discussion]. Retrieved March 20, 2026, from <https://>

mon.gov.ua/news/kontsepsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya [in Ukrainian].

8. Patlaichuk, O., Zapadynska, I., & Prokofiev, Ye. (2025). Formuvannia Soft Skills u maibutnikh fakhivtsiv yak stratehichniy chynnyk rozvytku profesiinoi kompetentnosti [Formation of Soft Skills in future specialists as a strategic factor in the development of professional competence]. *Visnyk nauky ta osvity*, 5(35), 1891–1901. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5\(35\)-1891-1901](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1891-1901) [in Ukrainian].

9. Verkhovna Rada of Ukraine. (2025). Pro profesiinu osvitu: Zakon Ukrainy vid 21.08.2025 № 4574-IX [On vocational education: Law of Ukraine of 21 August 2025 No. 4574-IX]. Retrieved March 20, 2026, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#top> [in Ukrainian].

10. Chausov, I., & Briukhovetska, O. (2024). Vyznachennia i zmist poniattia «Soft Skills» maibutnikh fakhivtsiv [Definition and content of the concept of “Soft Skills” of future specialists]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia «Sotsialni ta povedinkovi nauky»*, 28(57), 136–153. [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28\(57\)-136-153](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-136-153) [in Ukrainian].

11. Shvardak, M. (2025). Soft Skills u tsyfrovu epokhu: rol vykladacha u formuvanni navychok maibutnoho [Soft Skills in the digital age: the role of the teacher in shaping future skills]. In V. O. Anishchenko (Ed.), *Mizhdystsyplinarni pidkhody ta pedahohichna maisternist u pidhotovtsi zdobuvachiv vyshchoi osvity ta pidvyshchenni kvalifikatsii personalu: materialy Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. (Chernihiv, 28 bereznia 2025 r.)*, 407–410. Chernihiv: PAU [in Ukrainian].

© Т. В. Паска

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-29>

О. В. Литвин

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2435-3201> – О. В. Литвин

 Olhalitvin@karazin.ua

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті досліджуються теоретичні та методологічні засади проєктування цифрового освітнього середовища в умовах дистанційного навчання. Актуальність теми зумовлена активною цифровізацією освіти та зростанням вимог до якості підготовки здобувачів освіти у використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Об'єктом дослідження є цифрове освітнє середовище дистанційного навчання, а предметом – процес його проєктування з урахуванням педагогічних, технологічних та організаційних аспектів. У статті аналізуються сучасні наукові підходи до розуміння сутності дистанційного навчання, педагогічного проєктування та цифрового освітнього середовища. Визначено ключові компоненти такого середовища, зокрема технічну інфраструктуру, освітній контент, засоби комунікації та методичне забезпечення. Особлива увага приділяється ролі викладача як організатора освітнього процесу та розробника цифрового контенту, а також проблемам формування цифрової компетентності викладачів. Метою статті є теоретичне обґрунтування теоретичних та методологічних засад проєктування цифрового освітнього середовища в контексті дистанційного навчання. У дослідженні було встановлено, що ефективність освітнього середовища залежить від рівня інтеграції педагогічних та технологічних компонентів, якості організації зворотного зв'язку та можливостей індивідуалізованого навчання. Наукова новизна полягає в комплексному підході до розгляду процесу проєктування цифрового освітнього середовища як цілісної системи, що поєднує педагогічні, технологічні та комунікативні компоненти. Практичне значення результатів полягає в можливості їх використання при розробці дистанційних курсів та в удосконаленні організації освітнього процесу в навчальних закладах.

Ключові слова: дистанційне навчання, цифрове освітнє середовище, педагогічне проєктування, інформаційно-комунікаційні технології, освітній процес, індивідуалізація навчання, цифрова компетентність, освітні технології.

О. В. Lytvyn

V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DESIGNING A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

Abstract. The article explores the theoretical and methodological principles of designing a digital educational environment in distance learning. The relevance of the topic is due to the active digitalization of education and the increasing requirements for the quality of training of education seekers in the use of information and communication technologies. The object of the study is the digital educational environment of distance learning, while the subject is the process of its design, taking into account pedagogical, technological, and organizational aspects.

The paper analyzes modern scientific approaches to understanding the essence of distance learning, pedagogical design, and the digital educational environment. The key components of such an environment are identified, including technical infrastructure, educational content, communication tools, and methodological support. Particular attention is paid to the role of the teacher as an organizer of the educational process and a developer of digital content, as well as to the problems of forming teachers' digital competence.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the theoretical and methodological principles of designing a digital educational environment in the context of distance learning.

The study found that the effectiveness of the educational environment depends on the level of integration of pedagogical and technological components, the quality of feedback organization, and the possibilities for individualized learning. The scientific novelty lies in an integrated approach to considering the process of designing a digital educational environment as a holistic system that combines pedagogical, technological, and communicative components. The practical significance of the results lies in the possibility of their use in the development of distance courses and in improving the organization of the educational process in educational institutions.

Key words: distance learning, digital educational environment, pedagogical design, information and communication technologies, educational process, individualization of learning, digital competence, educational technologies.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивним впровадженням цифрових технологій, що суттєво трансформуює всі сфери життєдіяльності людини, зокрема систему освіти. Ринок праці висуває підвищені вимоги до випускників закладів вищої освіти, орієнтуючись не лише на рівень їхніх професійних знань, а й на здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології, працювати з великими обсягами інформації та швидко адаптуватися до умов постійних змін. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема створення якісного освітнього середовища, здатного забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців в умовах дистанційного навчання.

Водночас ефективність функціонування такого середовища значною мірою залежить від рівня підготовки педагогічних кадрів, їхньої готовності до використання цифрових інструментів і здатності впроваджувати сучасні освітні технології. Таким чином, проектування освітнього середовища в умовах дистанційного навчання постає як комплексна науково-практична проблема, що потребує системного підходу.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні теоретико-методичних засад проектування цифрового освітнього середовища в умовах дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика проектування освітнього середовища в умовах дистанційного навчання посідає провідне місце у сучасних педагогічних дослідженнях і є об'єктом системного наукового аналізу. Узагальнення наукових джерел засвідчує поліваріантність підходів до трактування сутності дистанційної освіти, її структурної організації та умов ефективного функціонування.

У наукових працях М. Мура та Г. Кірслі дистанційне навчання розглядається як цілісна педагогічна система [13], що реалізується в умовах просторової та часової роз'єднаності суб'єктів освітнього процесу. У межах цього підходу М. Мур обґрунтовує теорію транзакційної дистанції [13], відповідно до якої визначальними характеристи-

ками дистанційної освіти є співвідношення структури навчального курсу, інтенсивності педагогічного діалогу та рівня автономії здобувача освіти.

Теоретико-методологічні засади педагогічного дизайну навчання розкрито у працях Р. Ганьє, який акцентує увагу на поетапній організації освітнього процесу відповідно до когнітивної логіки засвоєння знань. Розвиваючи ідеї індивідуалізації навчання, Ч. Рейгельют підкреслює необхідність адаптації освітніх моделей до індивідуальних особливостей здобувачів освіти та обґрунтовує доцільність варіативності навчальних стратегій [14].

Сучасні підходи до організації навчання в цифровому середовищі значною мірою базуються на теорії конективізму, розробленій Дж. Сіменсом і С. Даунсом, відповідно до якої навчання інтерпретується як процес формування та підтримки мережевих зв'язків між інформаційними ресурсами, а знання – як динамічна мережа взаємопов'язаних елементів [6, 15].

Вагомий внесок у розвиток теорії цифрового освітнього середовища здійснила Д. Лорілард [10], яка розглядає навчання як інтерактивний процес взаємодії між викладачем і здобувачем освіти та акцентує увагу на значенні зворотного зв'язку як ключового чинника ефективності освітнього процесу.

У вітчизняному науковому дискурсі суттєвий внесок у дослідження цифрового освітнього середовища зробив В. Биков [1], який визначає його як інтегровану систему, що поєднує інформаційні ресурси, технологічну інфраструктуру та педагогічні технології; ефективність функціонування такої системи залежить від рівня її відкритості, гнучкості та адаптивності.

Проблематика впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес та формування цифрової компетентності педагогів висвітлюється у працях Н. Морзе, яка обґрунтовує необхідність системної підготовки викладачів до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти [7, 3].

Методичні засади створення електронних освітніх ресурсів розкрито у дослідженнях

О. Спіріна [4], де акцентується увага на інтеграції дидактичних принципів із сучасними технологічними можливостями як умові підвищення якості навчального контенту.

Отже, аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що проєктування освітнього середовища в умовах дистанційного навчання потребує комплексного підходу, який передбачає інтеграцію педагогічних, технологічних і організаційних компонентів. Водночас питання підвищення ефективності цифрового освітнього середовища, забезпечення мотивації здобувачів освіти та розвитку професійної компетентності викладачів залишаються актуальними напрямками подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій спричинило суттєві зміни у підходах до організації навчального процесу [1]. Традиційні форми навчання поступово доповнюються або трансформуються під впливом цифрових рішень, серед яких особливого значення набуває дистанційне навчання. Воно базується на використанні сучасних технологій, що забезпечують можливість взаємодії між учасниками освітнього процесу незалежно від їхнього фізичного місцезнаходження [5].

Дистанційне навчання відкриває нові можливості для здобувачів освіти, дозволяючи поєднувати навчання з професійною діяльністю, обирати індивідуальний темп засвоєння матеріалу та отримувати доступ до різноманітних освітніх ресурсів [9, 13]. Водночас така форма організації навчання висуває нові вимоги до самостійності студентів, їхньої мотивації та здатності до самоорганізації. Поряд із цим, значною мірою змінюється роль викладача, який стає не лише джерелом знань, а й організатором, координатором та розробником навчального процесу.

Разом із очевидними перевагами дистанційне навчання супроводжується рядом труднощів, серед яких варто відзначити обмеженість безпосереднього міжособистісного спілкування, необхідність значних витрат часу на створення якісного навчального контенту, а також недостатній рівень технічного забезпечення окремих освітніх установ [5, 11]. У зв'язку з цим особливого значення набуває науково обґрунтоване проєктування цифрового освітнього середовища.

Цифрове освітнє середовище слід розглядати як цілісну систему, що поєднує технічні, інформаційні та педагогічні компоненти, спрямовані на забезпечення ефективного освітнього процесу [1, 2]. Воно включає не лише матеріально-технічну базу та програмне забезпечення, а й навчальний

контент, методичні підходи та засоби комунікації між учасниками навчання.

Функціонування такого середовища передбачає інтеграцію різноманітних цифрових платформ, сервісів і ресурсів, що забезпечують зберігання, обробку та передачу інформації [2, 7]. Важливу роль у цьому процесі відіграють системи дистанційного навчання, які дозволяють організувати навчальний процес, контролювати результати та забезпечувати зворотний зв'язок.

Ефективність цифрового освітнього середовища визначається не лише наявністю сучасних технологій, а й рівнем їх педагогічно доцільного використання [12]. Саме тому проєктування такого середовища повинно базуватися на принципах системності, цілісності та орієнтації на потреби здобувачів освіти.

У контексті проєктування цифрового середовища принциповим є розмежування між поняттями "інформатизація" та "цифрова трансформація" освіти. Якщо перша передбачає лише насичення освітнього процесу технічними засобами, то друга вимагає докорінної зміни педагогічних сценаріїв. Зокрема, інтеграція теорії когнітивного навантаження у процес розроблення інтерфейсів дистанційних курсів дозволяє мінімізувати сторонні когнітивні зусилля здобувачів, спрямовуючи їхній ресурс на опрацювання релевантного контенту. Це корелює з принципами педагогічного дизайну, де об'єктом проєктування виступає не стільки матеріал, скільки пізнавальний досвід (Learning Experience Design – LXD).

Цифрове освітнє середовище (ЦОС) функціонує як екосистема, де роль "ядра" виконують системи управління навчанням (LMS – Learning Management Systems), доповнені хмарними сервісами для колаборації (Google Workspace, Microsoft 365) та інструментами відеоконференцзв'язку. Важливою умовою є забезпечення інтероперабельності – здатності різних програмних продуктів до обміну даними без втрати їхнього дидактичного контексту. Це дозволяє створювати наскрізну аналітику навчання, яка є підґрунтям для прийняття управлінських рішень.

Педагогічний дизайн виступає ключовим інструментом проєктування ефективного освітнього середовища [10, 12]. Його сутність полягає у системному плануванні навчального процесу з урахуванням цілей навчання, особливостей аудиторії та очікуваних результатів. Він поєднує елементи педагогіки, психології та дизайну, що дозволяє створювати навчальні матеріали, які є не лише змістовними, а й зручними для сприйняття.

Про проєктування контенту має базуватися на принципі мікронавчання (microlearning). В умо-

вах дистанційної взаємодії здатність до концентрації уваги знижується, що обумовлює необхідність квантування навчальної інформації на логічно завершені модулі тривалістю 10–15 хвилин. Кожен такий модуль має містити інструмент негайної перевірки засвоєння (self-assessment), що реалізує функцію оперативного зворотного зв'язку.

Процес розробки навчального контенту передбачає ретельний відбір інформації, її структурування та адаптацію до особливостей дистанційного навчання [4]. Особлива увага приділяється візуалізації матеріалу, інтерактивності та зручності використання, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння знань.

Важливо підкреслити, що створення якісного освітнього контенту є лише одним із етапів організації дистанційного навчання. Не менш значущими є забезпечення ефективної комунікації, своєчасного зворотного зв'язку та підтримка навчальної мотивації студентів.

Проектування освітнього середовища в умовах дистанційного навчання передбачає створення цілісної моделі, яка забезпечує ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу та сприяє досягненню поставлених навчальних результатів [12]. Така модель має бути гнучкою, відкритою до змін і здатною адаптуватися до динамічних умов розвитку цифрових технологій.

У процесі моделювання важливо враховувати як технічні, так і педагогічні аспекти. З одного боку, необхідно забезпечити надійну інфраструктуру, яка гарантує стабільний доступ до навчальних ресурсів, а з іншого – розробити ефективні методики навчання, що відповідають особливостям дистанційного формату. Особливу увагу слід приділяти інтеграції різноманітних інструментів і сервісів у єдину систему, що дозволяє уникнути фрагментарності освітнього процесу.

Трансформація ролі викладача в цифровому освітньому середовищі описується через перехід від моделі "Sage on the Stage" (мудрець на сцені) до "Guide on the Side" (провідник поруч). У цьому контексті виокремлюються нові професійні ролі:

- сценарист освітньої взаємодії: проектує логіку переходу між етапами навчання;
- куратор цифрового контенту: здійснює селекцію та верифікацію існуючих відкритих освітніх ресурсів (OER);
- фасилітатор дискусій: підтримує групову динаміку в асинхронному режимі (форуми, чати).

Модель цифрового освітнього середовища повинна також враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхні потреби, рівень підготовки та мотивацію [11, 14]. Це передбачає

створення умов для варіативності навчання, можливості вибору навчальних маршрутів і темпу засвоєння матеріалу. У такому середовищі студент виступає активним суб'єктом навчання, який самостійно конструює власну освітню траєкторію.

Проектування цифрового середовища неминує стикається з бар'єрами цифрової нерівності (digital divide), що проявляється не лише у різному рівні технічного доступу, а й у відмінностях у рівні саморегуляції здобувачів. Існує ризик посилення сегрегації: студенти з високим рівнем автономності демонструють значний прогрес у цифровому освітньому середовищі, тоді як здобувачі з низькою мотивацією та слабкими навичками тайм-менеджменту опиняються в ситуації "освітньої ізоляції". Це вимагає впровадження механізмів предиктивної підтримки, коли на основі аналізу цифрового сліду система ідентифікує студентів групи ризику ще на ранніх етапах курсу.

Важливою характеристикою сучасного освітнього середовища є його мережевий характер. Взаємодія між учасниками навчального процесу здійснюється через різноманітні цифрові канали, що формує особливий комунікативний простір. У цьому контексті освітній процес набуває рис відкритої системи, де знання створюються і трансформуються у процесі спільної діяльності.

Однією з ключових тенденцій розвитку сучасної освіти є орієнтація на індивідуалізацію навчання [11]. Умови дистанційного освітнього середовища створюють широкі можливості для реалізації цього підходу, оскільки дозволяють враховувати особливості кожного студента та адаптувати навчальний процес відповідно до його потреб [14].

Індивідуальна освітня траєкторія розглядається як персоналізований шлях засвоєння знань, що визначається рівнем підготовки, навчальними цілями та інтересами здобувача освіти [14]. Реалізація такого підходу передбачає використання адаптивних технологій, які дозволяють змінювати складність і обсяг навчального матеріалу залежно від результатів навчання.

Водночас індивідуалізація не означає повної ізоляції студента. Навпаки, важливу роль відіграє поєднання індивідуальної та групової роботи, що сприяє розвитку комунікативних навичок і формуванню соціального досвіду. У цьому контексті особливого значення набуває організація спільної діяльності, обговорень і проектної роботи.

Ефективність дистанційного навчання значною мірою залежить від якості комунікації між учасниками освітнього процесу. Відсутність без-

посереднього контакту ускладнює взаємодію, тому особливого значення набуває використання цифрових інструментів, що забезпечують постійний зв'язок між викладачем і студентами [10, 13].

Проектування цифрового освітнього середовища (ЦОС) для викладача починається не з вибору сервісу (Zoom, Moodle чи Google Classroom), а з побудови дидактичної архітектури. Рекомендується дотримуватися моделі ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), яка забезпечує системність та якість контенту.

1. Структурування контенту: принцип мікронавчання. В умовах дистанційного навчання когнітивне навантаження на здобувача зростає. Для підвищення ефективності сприйняття викладачу слід:

- квантувати матеріал: розділяти лекційні теми на короткі блоки (відео до 7–10 хвилин, текст до 3–4 екранів прокрутки);
- використовувати мультимодальність: поєднувати текст, аудіо, інфографіку та інтерактивні схеми. Це активізує різні канали сприйняття інформації.

2. Організація цифрової взаємодії та зворотного зв'язку. Ефективне середовище має компенсувати дефіцит "живого" спілкування. Викладач повинен спроектувати три типи взаємодії:

- студент – контент: інтерактивні лекції, тренажери, лонгріди;
- студент – викладач: індивідуальні консультації, розгорнуті коментарі до робіт, відеофідбек;
- студент – студент: групові проекти у спільних документах, взаємне оцінювання (peer-to-peer), дискусії на форумах.

3. Вибір інструментарію за педагогічними цілями. Для систематизації роботи викладач може використовувати матрицю відповідності цифрових інструментів таксономії Блума: знання та розуміння (ознайомлення з базовими поняттями) – відеолекції, ментальні карти (MindMeister), глосарії в LMS; застосування (виконання практичних вправ) – віртуальні лабораторії, інтерактивні вправи (LearningApps), симулятори; аналіз і оцінка (критичний розгляд, дискусія) – форуми, дебатні платформи, інструменти спільної роботи (Padlet, Miro); створення (розробка власного продукту) – сервіси створення презентацій (Canva), відеоредактори, платформи для ведення портфоліо.

Сучасний викладач має проектувати не просто сховище файлів, а адаптивну екосистему. Це передбачає:

- навігаційну прозорість: студент повинен з першої хвилини розуміти структуру курсу, дедлайни та критерії оцінювання (використання чек-листів та гідів по курсу);

– гнучкість контролю: використання автоматизованих тестів для самоперевірки (формування оцінювання) та творчих завдань для підсумкового контролю;

- емоційну підтримку: використання відеопривітань, персоналізованих звернень та гейміфікації (бейджі, рейтингові таблиці) для підтримки мотивації.

Цифрова компетентність викладача трансформується з технічного вміння користуватися програмами у стратегічне вміння будувати цілісний навчальний досвід. Головним показником якості проектування стає не складність технологій, а рівень залученості та самостійності здобувача освіти в створеному середовищі.

Комунікація в дистанційному навчанні має багатовимірний характер і включає як синхронні, так і асинхронні форми взаємодії. Важливою умовою її ефективності є створення сприятливого психологічного клімату, який стимулює активну участь студентів у навчальному процесі.

Зворотний зв'язок виступає необхідним елементом навчання, оскільки дозволяє оцінювати рівень засвоєння матеріалу та своєчасно коригувати освітній процес [10]. Він має бути регулярним, змістовним і спрямованим на підтримку навчальної мотивації. У цифровому середовищі зворотний зв'язок може реалізовуватися за допомогою тестів, коментарів, онлайн-консультацій та інших інструментів.

Сучасний розвиток технологій відкриває нові можливості для вдосконалення освітнього процесу. Одним із перспективних напрямів є використання інтерактивних і мультимедійних технологій, які сприяють підвищенню залученості студентів і покращенню якості засвоєння знань.

Особливу увагу привертають адаптивні системи навчання, які аналізують діяльність студентів і пропонують індивідуалізовані рекомендації [11]. Такі системи дозволяють підвищити ефективність навчання та забезпечити більш глибоке засвоєння матеріалу [12].

Не менш важливим є використання елементів гейміфікації, які підвищують мотивацію студентів шляхом впровадження ігрових механік у навчальний процес [11]. Це сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання та активізації пізнавальної діяльності.

Інноваційні підходи також передбачають розвиток проектного навчання, яке орієнтоване на практичне застосування знань [14]. У дистанційному форматі це реалізується через виконання індивідуальних і групових проектів, що сприяє формуванню професійних компетентностей.

Незважаючи на значний потенціал цифрового освітнього середовища, практика його впровадження виявляє низку системних обмежень [1, 5]. Одним із ключових є технологічний детермінізм, коли акцент робиться переважно на впровадженні цифрових інструментів без належного врахування педагогічної доцільності їх використання. У результаті це призводить до формалізації навчального процесу та зниження його ефективності.

Крім того, у багатьох випадках спостерігається недостатня інтеграція окремих компонентів освітнього середовища, що зумовлює його фрагментарність. Використання різнорідних платформ і сервісів без єдиної методичної концепції ускладнює сприйняття навчального матеріалу та знижує рівень залученості здобувачів освіти.

Суттєвою проблемою також є перевантаження студентів інформацією, що виникає внаслідок неконтрольованого розширення цифрового контенту [12]. Відсутність чіткої структури навчальних матеріалів і логіки їх подання негативно впливає на процес засвоєння знань та може знижувати навчальну мотивацію. На відміну від існуючих моделей, запропонований підхід базується на гібридному проєктуванні, де цифрова компонента не дублює аудиторну роботу, а розширює її за рахунок адаптивних траєкторій. Наукова новизна полягає у розробленні алгоритму вибору цифрових інструментів залежно від когнітивного типу навчального завдання (за таксономією Блума), що дозволяє оптимізувати витрати часу викладача на адміністрування курсу.

Окремо слід відзначити проблему зниження якості міжособистісної взаємодії в умовах дистанційного навчання [5, 10]. Обмеження безпосереднього контакту між учасниками освітнього процесу ускладнює формування довіри, розвиток комунікативних навичок і створення сприятливого психологічного клімату.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано теоретико-методичні засади проєктування цифрового освітнього середовища в умовах дистанційного навчання. Встановлено, що проєктування такого середовища має здійснюватися на основі системного підходу [1], який передбачає цілісну інтеграцію педагогічних, технологічних та організаційних компонентів із пріоритетом педагогічної доцільності використання цифрових технологій.

З'ясовано, що ефективність проєктування цифрового освітнього середовища забезпечується орієнтацією на здобувача освіти, урахуванням його індивідуальних освітніх потреб і рівня під-

готовки, а також організацією інтерактивної взаємодії та своєчасного зворотного зв'язку [10]. Важливого значення набуває забезпечення гнучкості й адаптивності освітнього середовища, що дозволяє враховувати динамічні зміни цифрових технологій і умов дистанційного навчання.

Доведено, що дотримання зазначених теоретико-методичних засад у процесі проєктування цифрового освітнього середовища сприяє підвищенню якості дистанційного навчання, рівня залученості здобувачів освіти та результативності освітнього процесу.

Водночас встановлено наявність низки проблем, зокрема фрагментарності цифрового освітнього середовища, недостатнього рівня цифрової компетентності викладачів, а також ризику перевантаження здобувачів освіти навчальною інформацією, що потребує подальшого наукового осмислення.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні адаптивних моделей цифрового освітнього середовища, інтеграції інтелектуальних технологій у процес його проєктування та вдосконаленні методичного забезпечення дистанційного навчання.

Список літератури:

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Неперервна професійна освіта XXI століття*. 2020. № 1. С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)
2. Буйницька О. П., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С., Настас Д. Л. Модернізація системи електронного навчання університету до потреб учасників освітнього процесу. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. № 9. С. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.1>
3. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Київ : Видавнича група BVH, 2010. 352 с.
4. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади створення електронних освітніх ресурсів. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 360 с.
5. Bond M., Bedenlier S., Marín V. I., Händel M. Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. Vol. 18. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
6. Downes S. An Introduction to Connective Knowledge. 2008. URL: <http://www.downes.ca/post/33034>
7. Falloon G. From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency framework. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>

8. Gagné R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. 4th ed. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1985. 401 p.

9. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

10. Laurillard D. *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York : Routledge, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203125083>

11. Martin F., Sun T., Westine C. D. A systematic review of research on online teaching and learning. *Computers & Education*. 2020. Vol. 159. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>

12. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. 2nd ed. New York : Cambridge University Press, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>

13. Moore M. G., Kearsley G. *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. 3rd ed. Belmont : Wadsworth, 2012. 345 p.

14. Reigeluth C. M. *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. Vol. II. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 1999. 695 p.

15. Siemens G. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. 2005. URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

References:

1. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoy transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Bezperervna profesiina osvita: teoriia ta praktyka*, (1), 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) [in Ukrainian].

2. Buinytska, O. P., Varchenko-Trotsenko, L. O., Terletska, T. S., & Nastas, D. L. (2020). Modernizatsiia systemy elektronnoho navchannia universytetu do potreb uchashnykiv osvitnoho protsesu [Modernization of the university e-learning system according to participants' needs]. *Vidkryte osvitynie elektronne seredovyshche suchasnoho universytetu*, (9), 1–14. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.1> [in Ukrainian].

3. Morze, N. V. (2010). *Osnovy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osviti* [Fundamentals of information and communication technologies

in education]. Kyiv: BHV Publishing Group. [in Ukrainian].

4. Spirin, O. M. (2013). *Teoretychni ta metodychni zasady stvorennia elektronnykh osvitnikh resursiv* [Theoretical and methodological foundations of electronic educational resources development]. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University. [in Ukrainian].

5. Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>

6. Downes, S. (2008). An introduction to connective knowledge. Retrieved from: <http://www.downes.ca/post/33034>

7. Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency framework. *Educational Technology Research and Development*, 68. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>

8. Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.

9. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Retrieved from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

10. Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125083>

11. Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning. *Computers & Education*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>

12. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>

13. Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth.

14. Reigeluth, C. M. (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II). Lawrence Erlbaum Associates.

15. Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Retrieved from: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

© О. В. Литвин

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-30>

М. Є. Галченкова

*Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного,
м. Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9049-2082> – М. Є. Галченкова

 mariagalchenkova2209@gmail.com

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА Й ФАСИЛІТАТОРА У ЦИФРОВІЙ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті досліджується трансформація ролі викладача у цифровому освітньому середовищі військових вищих навчальних закладів України. Проаналізовано три хвилі наукового інтересу до проблеми взаємодії викладача та здобувача освіти впродовж 2018-2025 років. Систематизовано ключові проблеми дистанційного навчання на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел. До організаційно-технологічних аспектів віднесено обмеженість матеріально-технічних ресурсів, низький рівень цифрової компетентності викладачів та здобувачів освіти, нестачу інституційної підтримки, неузгодженість навчальних програм та управлінських процесів. Психолого-педагогічні проблеми охоплюють перевантаження викладачів, зниження мотивації здобувачів освіти, психологічні бар'єри, емоційну ізоляцію та зменшення глибини когнітивної діяльності здобувачів освіти. Виявлені особливості українських військових вищих навчальних закладів, зумовлені недостатньою інституційною підтримкою, обмеженим фінансуванням та нерівномірним рівнем цифрової трансформації. Встановлено, що проблема порушення педагогічної комунікації актуальна для 50-57% освітян та здобувачів освіти. Обґрунтовано необхідність створення корпоративної цифрової інфраструктури, системної методичної бази та безперервного підвищення кваліфікації викладачів. Доведено, що ефективна цифрова трансформація освітнього процесу у системі забезпечення військ потребує зміни парадигми педагогічної діяльності від традиційної ролі викладача як транслятора знань до функції викладача як фасилітатора.

Ключові слова: цифрова трансформація освіти, викладач-фасилітатор у ВВНЗ, цифрова компетентність, військова освіта, педагогічна комунікація, система забезпечення військ, цифрове освітнє середовище, викладач-фасилітатор.

М. Ye. Halchenkova

Hetman Petro Sagaidachnyi National Army Academy, Lviv, Ukraine

THE ROLE OF THE TEACHER AND FACILITATOR IN THE DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article examines the transformation of the role of the teacher in the digital educational environment of military higher education institutions in Ukraine. Three waves of scientific interest in the problem of interaction between teachers and students during 2018-2025 are analysed. Key problems of distance learning are systematised based on the analysis of domestic and foreign sources. The organisational and technological aspects include limited material and technical resources, low levels of digital competence among teachers and students, lack of institutional support, and inconsistency in curricula and management processes. Psychological and pedagogical problems include teacher overload, decreased motivation among students, psychological barriers, emotional isolation, and a decrease in the depth of cognitive activity among students. The identified features of Ukrainian military higher education institutions are due to insufficient institutional support, limited funding, and uneven levels of digital transformation. It has been established that the problem of disrupted pedagogical communication is relevant for 50-57% of educators and students. The need to create a corporate digital infrastructure, a systematic methodological base and continuous professional development for teachers has been substantiated. It has been proven that effective digital transformation of the educational process in the military education system requires a paradigm shift in

pedagogical activity from the traditional role of the teacher as a transmitter of knowledge to the role of the teacher as a facilitator.

Key words: digital transformation of education, facilitator-teacher in military higher education institutions, digital competence, military education, pedagogical communication, military support system, digital educational environment, facilitator-teacher.

Цифрова трансформація вищої освіти, прискорена пандемією COVID-19 та воєнними реаліями в Україні, зумовила ґрунтовну зміну традиційних моделей педагогічної взаємодії у військових закладах вищої освіти. Перехід до дистанційних та змішаних форм навчання у системі забезпечення військ актуалізував проблему трансформації ролі викладача як транслятора знань до ролі викладача як фасилітатора в освітньому процесі, здатного ефективно організовувати навчальну, освітню та виховну діяльність у цифровому середовищі. Водночас впровадження цифрових технологій супроводжується чималою кількістю системних проблем організаційно-технологічного, психолого-педагогічного та методичного характеру, що потребує комплексного наукового осмислення та пошуку шляхів їх подолання. Аналіз динаміки наукових досліджень свідчить про зростання інтересу вітчизняної наукової спільноти до нової фасилітаторської функції викладача, що відображає перехід від технократичного до гуманістичного підходу в цифровій освіті.

Мета статті полягає у дослідженні ролі викладача у цифровому освітньому середовищі військових закладів вищої освіти України від традиційної моделі викладання, де викладач – транслятор знань до фасилітаторської функції в умовах цифровізації освітньої системи.

Для досягнення поставленої мети визначаємо такі завдання: прослідкувати динаміку наукового інтересу до проблеми взаємодії викладача та здобувача освіти у цифровому освітньому середовищі, визначити ключові хвилі активізації досліджень у вітчизняній науковій думці; порівняти наукометричний аналіз публікаційної активності у базах Google Scholar та Scopus за релевантними ключовими запитамі щодо ролі викладача та фасилітатора у цифровій освіті у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі; виявити специфічні особливості проблем цифрової трансформації освітнього процесу в українських військових вищих навчальних закладах, зумовленими різноманітними чинниками; визначити ключові умови ефективної реалізації фасилітаторської моделі навчання.

Проблема взаємодії викладача-фасилітатора зі здобувачами освіти в умовах цифрового освітнього середовища широко досліджується у сучасній вітчизняній науковій літературі. Серед укра-

їнських науковців, які присвятили свої праці аналізу теоретичних і практичних аспектів цієї проблематики, слід відзначити таких дослідників: М. О. Ховрич [1], М. Смульсон [2], Н. С. Саєнко, Т. П. Голуб, Ю. Є. Лавриш, В. В. Лук'яненко та І. М. Литовченко [3], Т. В. Сидоренко [4], О. В. Прибилова [5], Н. Третяк, О. Мартіна та М. Гордійчук [6], Т. А. Борова, О. В. Гончар [7], А. Є. Фандєєва [8], А. А. Марчук [9], Ю. О. Нефьодова [10]. Саме ці вчені висвітлюють питання викладача-фасилітатора в умовах цифрового освітнього середовища й розглядається як багатовимірну проблему, що охоплює психологічні, організаційно-методичні, технологічні та мотиваційні аспекти педагогічної діяльності. Дослідники наголошують, що цифровізація освіти докорінно змінює характер педагогічної взаємодії, перетворюючи викладача з традиційного транслятора знань на координатора навчальної активності, модератора та психологічного посередника між здобувачем і навчальним середовищем.

Впродовж останнього часу ми відзначаємо, що цифровізація освіти супроводжується хвилеподібним піднесенням наукового інтересу до проблеми взаємодії викладача і здобувача освіти. Відтак, прослідковуємо, що перша хвиля зростання припадає на 2018 рік у зв'язку з визначеними напрямками цифровізації освіти, у Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. [11]. Ці напрями охоплюють створення освітніх ресурсів і цифрових платформ, формування цифрового навчального середовища в закладах освіти, забезпечення якісного доступу до Інтернету та розвиток дистанційних форм навчання. Попри те, що ці положення були сформульовані ще до початку війни, їхнє значення зросло, адже освітня інфраструктура зазнала значних руйнувань унаслідок агресії росії і потребує подальшого відновлення. [12, с. 57-58].

Друга хвиля, припадає на період пандемії COVID-19, коли дистанційна форма навчання стала єдиною можливою [6], [13]. Саме тоді комунікація між викладачем і здобувачем освіти почала розглядатися як головний чинник ефективності освітнього процесу, а роль педагога набула нових ознак – від транслятора знань до фасилітатора навчальної діяльності. Як зазначає науковець Х. Мельник [13, с. 296-297], ефективна комунікація у віртуальному середовищі визначає не лише

якість передавання знань, а й рівень емоційного залучення здобувачів освіти, підтримку мотивації та формування довіри. Підтвердженням цього є результати емпіричних досліджень О. Є. Антонової та Л. Л. Фамілярської [14, с. 16-17] 2019 року, згідно з якими понад 76% викладачів вищої школи позитивно оцінюють упровадження цифрових інструментів у власну діяльність, а 88% визнають, що вони підвищують ефективність комунікації та контроль навчальної діяльності.

Третя хвиля активізації наукових пошуків збігається з періодом післяпандемічної стабілізації та особливо з розвитком цифрової інфраструктури в умовах кризових ситуацій, спричинених війною в Україні. У цей час фасилітація в освітньому процесі набула особливого значення, оскільки викладачеві необхідно не лише здійснювати освітній процес, а й створювати підтримувальне середовище, яке забезпечує психологічну стійкість, мотивацію та взаємну підтримку учасників освітнього процесу. Саме фасилітаторська функція педагога стає визначальною в контексті цифрового освітнього простору, що характеризується нестабільністю, асинхронністю та високим ступенем інформаційного навантаження.

У 2025 році в українській науковій думці простежується типовий для «циклу хайпа» етап переосмислення – від емоційного піднесення, пов'язаного з цифровізацією освіти, до критичного осмислення її змісту, ефективності та впливу на педагогічну взаємодію. Якщо у 2020-2023 рр. цифрові технології розглядалися переважно як інструмент модернізації навчального процесу, то у 2025 році акцент зміщується на якість комунікації між учасниками освітнього середовища, розвиток фасилітаторських компетентностей викладача та формування гуманістичного підходу до навчання. З огляду на це можемо стверджувати, що сучасний етап цифровізації освіти характе-

ризується переходом до зрілої моделі взаємодії, у якій фасилітатор виступає центральною фігурою навчального процесу, забезпечуючи його гнучкість, відкритість і гуманістичну спрямованість.

Для нашого кількісного аналізу було розглянуто публікаційну активність у наукометричних базах Google Scholar та Scopus за низкою релевантних ключових слів, що відображають основні концепти цифрової педагогіки та фасилітації: «роль викладача в цифровій освіті», «розвиток трансформації викладача в цифровому середовищі», «фасилітатор викладач», «фасилітатор ЗВО», «facilitator teacher», «facilitator higher education» і «facilitator education».

Ключові слова «роль викладача в цифровій освіті» та «розвиток трансформації викладача в цифровому середовищі» відображають еволюцію професійної ролі педагога – від традиційного носія знань до координатора й наставника, здатного забезпечити ефективну взаємодію в умовах цифрового навчання.

У період 2020–2025 рр. кількість наукових публікацій, присвячених ролі викладача в цифровій освіті, зросла на 20%, тоді як дослідження, що стосуються розвитку чи трансформації ролі викладача в цифровому середовищі збільшилась на 208 %. Загальна кількість публікацій із цих напрямів зросла на 81%, що свідчить про стабільне посилення уваги до проблеми педагогічної взаємодії у віртуальному просторі. Це свідчить про активне і поступове усвідомлення в українському академічному середовищі потреби в модернізації ролі викладача починаючи з 2020 року, адаптації його професійних функцій до нових викликів цифровізації та пошуку ефективних моделей педагогічної взаємодії.

Натомість запити «фасилітатор викладач» та «фасилітатор ВВНЗ» фокусують увагу на новій



Рис. 1. Динаміка наукових досліджень за ключовими запитами «роль викладача в цифровій освіті», «розвиток трансформації викладача в цифровому середовищі»

функціональній моделі освітньої взаємодії, у якій викладач виконує роль фасилітатора навчального процесу – модератора, що стимулює самостійність, рефлексію й мотивацію здобувачів освіти.

Вочевидь (на основі рис.2) стає зрозуміло, що поняття знаходилося на звичайному рівні актуальності, однак в 2025 році виражена поява якісно нового дослідницького дискурсу. Якщо у попередні роки наукова увага була зосереджена переважно на цифрових інструментах та адаптації викладача до технологічного середовища, то у 2025 році відбувається переорієнтація на гуманістичний і комунікативний вимір цифрової освіти – фасилітаторство.

Кількість публікацій із ключовим словом «фасилітатор викладач» зросла майже у десять разів, а саме на 945%, а за запитом «фасилітатор ВВНЗ» – у десять разів (на 875%).

Порівняльний аналіз зарубіжних публікацій свідчить, що актуальність теми фасилітаторства у світовій науковій спільноті поступово знижується, що показано на рис. 3

За даними Google Scholar, кількість досліджень за запитом «facilitator teacher» скоротилася з 45,8 тис. у 2020 році до 15,2 тис. у 2025 році – тобто на 67% загалом, що відповідає середньорічному спадові приблизно 13–14%. Аналогічна тенденція спостерігається за запитом «facilitator higher education»: від 91,4 тис. у 2020 році до 63,4 тис. у 2025 році, тобто зменшення на 31% (у середньому 6% щороку). Ця закономірність пояснюється тим, що у провідних освітніх системах процес адаптації до дистанційного та змішаного навчання вже відбувся, фасилітаторські практики стали звичним елементом педагогічної діяльності, а тому науковий інтерес природно змінюється

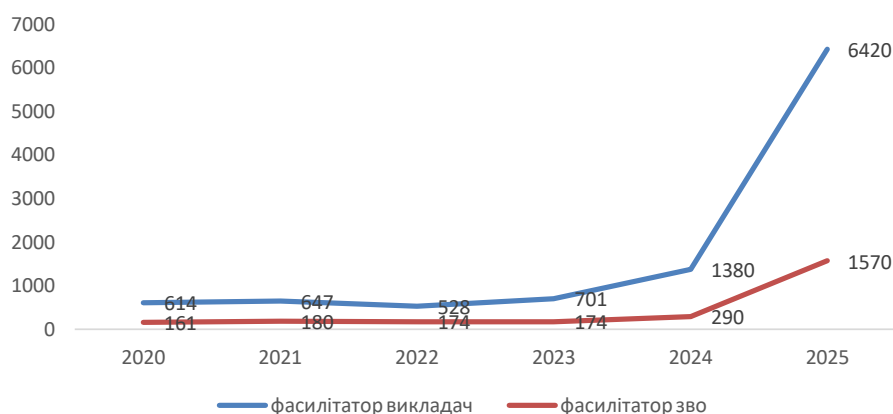


Рис. 2. Динаміка наукових досліджень за ключовими запитами «фасилітатор та викладач», «фасилітатор та ВВНЗ»

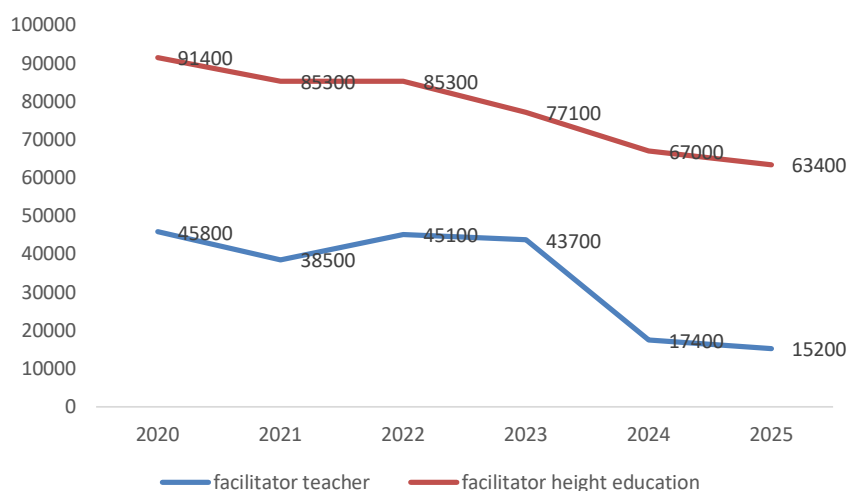


Рис. 3. Динаміка наукових досліджень за ключовими запитами «facilitator & teacher», «facilitator & height education»

від питань цифрової взаємодії до вдосконалення гібридних і класичних моделей навчання.

На відміну від бази Google Scholar, де спостерігається виразне зниження кількості публікацій із тематики фасилітаторства, дані системи Scopus демонструють стабільно низький, але поступово зростаючий рівень досліджень (рис.4)

Кількість наукових статей за запитом «facilitator teacher» збільшилася з 313 у 2020 році до 459 у 2025 році, тобто на 47% за даний період (у середньому близько 9% за рік). Подібна тенденція спостерігається і за запитом «facilitator education», де кількість публікацій зросла з 26 до 63, що становить зростання на 142% (у середньому приблизно 28% щороку). Особливість цієї статистики полягає в тому, що Scopus, на відміну від Google Scholar, індексує переважно рецензовані академічні видання, що вказує не на масовість, а на якісне поглиблення досліджень. Отже, якщо у Google Scholar фіксується спад популярності теми через зниження загального інтересу до дистанційного навчання, то у Scopus відбувається поступове інституціональне закріплення фасилітаторської проблематики – котра переходить із площини прикладних педагогічних спостережень у сферу фундаментальних наукових розвідок.

Проблеми викладачів в українських ВВНЗ мають переважно професійно-організаційний і технологічний характер, тоді як проблеми здобувачів освіти пов'язані з психологічною адаптацією, мотивацією, саморегуляцією та етичними аспектами навчальної діяльності. На основі аналізу вітчизняної науково-педагогічної літератури встановлено, що ключові проблеми взаємодії викладача та здобувача освіти у цифровому

навчальному середовищі пов'язані передусім із трансформацією традиційної ролі викладача у роль фасилітатора, зміною форм комунікації та методів навчання. Враховуючи специфіку розвитку української освіти в умовах воєнного стану, тривалої цифрової трансформації та переходу до змішаних і дистанційних форм навчання (табл. 1), доцільно виокремити проблеми, притаманні саме дистанційному освітньому середовищу, котрі мають комплексний характер і охоплюють організаційно-технологічні, психологічні та педагогічні аспекти взаємодії викладача і здобувача освіти.

Проблеми українських військових вищих навчальних закладів, мають свої специфічні особливості, що відрізняють їх від зарубіжного досвіду. Насамперед, вбачаємо, що це зумовлено недостатньою інституційною підтримкою, обмеженим фінансуванням та нерівномірним рівнем цифрової трансформації різних закладів освіти. У багатьох закладах відсутня єдина стратегія розвитку дистанційного навчання, що призводить до фрагментарності впровадження освітніх технологій і несистемності у підготовці викладачів. Крім того, значна частина педагогічних кадрів не має можливості регулярно проходити підвищення кваліфікації з цифрової педагогіки, що створює розрив між технологічними вимогами сучасної освіти й реальними можливостями педагогів. Така ситуація посилюється перевантаженням освітян, які змушені самостійно адаптувати навчальні матеріали до різних форматів і платформ без достатнього методичного чи технічного супроводу. Іншою специфічною рисою проблем українських ВВНЗ є низький рівень педагогічної взаємодії та комунікативної культури в умовах

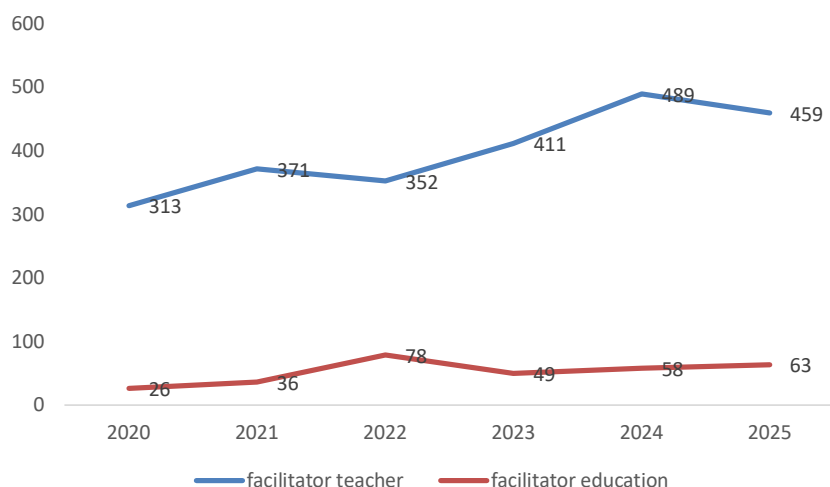


Рис. 4. Динаміка наукових досліджень за ключовими запитом «facilitator & teacher», «facilitator & education»

**Проблеми, характерні для дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти
(на основі зарубіжних досліджень)**

Суть проблеми	Опис і посилання
Обмеженість матеріально-технічних ресурсів (40-50%)	Недостатня технічна інфраструктура, слабе інтернет-з'єднання, відсутність сучасних пристроїв та програмного забезпечення ускладнюють доступ до навчального контенту, особливо в регіонах із нестабільною мережею
Низький рівень цифрової компетентності (40-50%)	Викладачі й здобувачі освіти часто не володіють достатніми навичками роботи з цифровими інструментами, що призводить до помилок у використанні платформ та неефективного навчання
Нестача інституційної підтримки (20%)	Освітні установи не завжди забезпечують викладачів необхідними ресурсами, методичними матеріалами та технічною допомогою для ефективної реалізації дистанційного навчання.
Неузгодженість навчальних програм (20%)	Відсутність інтеграції між змістом курсів, методами оцінювання та онлайн-компонентами створює дисбаланс у навчальному процесі.
Неузгодженість управлінських процесів (20%)	Нестача чіткої організації, розподілу обов'язків і підтримки з боку адміністрації створює хаотичність у функціонуванні цифрового навчального середовища.
Відсутність ефективного педагогічного партнерства (20%)	Дистанційна взаємодія зменшує можливості для фасилітації, співпраці та розвитку комунікативних навичок, що обмежує інтерактивність навчання.
Труднощі в управлінні навчальним процесом (20%)	Відсутність безпосереднього контролю й постійного зворотного зв'язку ускладнює підтримання дисципліни та організованості під час онлайн-занять.
Перевантаження викладачів (50%)	Підготовка онлайн-курсів, адаптація контенту під різні платформи та постійне перебування в цифровому середовищі збільшують робоче навантаження і спричиняють емоційне виснаження.
Зниження мотивації здобувачів освіти (50%)	Віддалений формат навчання сприяє розвитку пасивності, втраті інтересу, зниженню уваги та відчуттю ізоляції, що ускладнює самостійну навчальну діяльність.
Психологічні бар'єри та емоційна ізоляція (50%)	Здобувачі освіти й викладачі часто відчують втому, стрес і зниження емоційної стійкості через постійне перебування в онлайн-просторі.
Зменшення глибини когнітивної діяльності здобувачів освіти (50%)	Використання інтернету для пошуку готових відповідей знижує аналітичність мислення, критичну рефлексію й пізнавальну самостійність.

цифровізації освіти. Відсутність чітко сформованої фасилітаторської моделі навчання призводить до формалізації комунікації між викладачем і здобувачами освіти, зниження рівня мотивації та участі здобувачів освіти у спільній діяльності. Крім того, у курсантів часто спостерігається недостатній рівень саморегуляції, що поєднується з труднощами організації власного навчального часу й нестачею навичок автономної роботи. Відтак, у результаті цифровізація, замість підвищення автономності та залученості здобувачів освіти, нерідко призводить до пасивного споживання інформації та поверхневого засвоєння знань, що ставить під сумнів ефективність реалізації ролі викладача-фасилітатора в сучасному освітньому середовищі.

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти проблема зниження рівня педагогічної комунікації постає як одна з ключових, що безпосередньо впливає на якість взаємодії між

викладачем і здобувачем освіти та ефективність навчального процесу загалом [1, с. 95]; [2, с. 3]. Статистику підтверджує дослідження М.О. Ховрич [1, с. 96], який зазначає, що проблема порушення комунікації стосується 50% як викладачів, так і здобувачів освіти.

Незважаючи на те, що за останні роки спостерігається активне впровадження цифрових платформ та електронних систем управління навчанням, викладачі часто залишаються лише користувачами технологій, а не фасилітаторами цифрового освітнього середовища [9, с. 177].

Наявність великої кількості вебплатформ відкриває нові можливості для комунікації, тестування та індивідуалізації навчання, однак ефективність їх використання безпосередньо залежить від цифрової компетентності педагога. Сучасний викладач повинен не лише володіти технічними навичками, а й уміти проектувати освітній процес, інтегруючи цифрові технології у педагогічну

практику, викладачі відчувають труднощі у використанні цифрових засобів через відсутність методичних орієнтирів, технічної підтримки та часу для професійного саморозвитку. У результаті цифрові технології використовуються епізодично й фрагментарно, що не забезпечує якісної трансформації освітнього процесу [9, с. 178].

Проблема особливо загострюється у контексті висновків тому, що навіть у провідних закладах освіти спостерігається нестача програм підготовки викладачів до роботи у цифровому середовищі. Цифрова компетентність повинна формуватися системно – на перетині технологічного, психолого-педагогічного та методичного компонентів. Лише так викладач зможе перетворитися на фасилітатора навчання, здатного організувати інтерактивну взаємодію, підтримувати мотивацію здобувачів освіти і формувати культуру довіри [15, с. 164].

Для того щоб викладач міг безперешкодно інтегруватися у цифрове освітнє середовище, необхідним є належне управління процесами з боку закладу вищої освіти. На думку дослідників [16, с. 20-23], [17], ефективність упровадження цифрових технологій значною мірою залежить не лише від рівня цифрової компетентності викладача, а й від створення організаційно-технічних умов, які забезпечують сталість та безперервність освітнього процесу. Зокрема, важливим чинником є створення корпоративної цифрової інфраструктури, що охоплює офіційні корпоративні поштові адреси для викладачів і здобувачів освіти, захищені навчальні середовища, інтегровані в єдину освітню екосистему (LMS, електронні бібліотеки, сервіси комунікації, цифрові архіви навчальних матеріалів).

Таким чином, цифрові трансформації у вищій освіті зумовлюють необхідність зміни парадигми педагогічної діяльності – від традиційної ролі викладача як джерела знань до ролі фасилітатора навчання, який виступає координатором, консультантом і натхненником освітньої взаємодії. Така трансформація передбачає інтеграцію технічних, комунікативних і педагогічних компетентностей, що у сукупності формують основу цифрової педагогічної культури. Без розвинених цифрових навичок і системної підтримки з боку освітніх інституцій викладач не зможе повною мірою реалізувати свій потенціал у новому форматі навчання, а отже, розвиток цифрової компетентності стає ключовою передумовою ефективного функціонування сучасного університету.

З огляду на це, актуалізується необхідність розвитку психологічної стійкості та навичок саморегуляції серед викладачів і здобувачів освіти.

Уміння раціонально організовувати власну діяльність, розподіляти час і підтримувати баланс між роботою та відпочинком визначає рівень його психологічного благополуччя та професійної ефективності. Таким чином, подолання психологічного й фізичного перевантаження потребує комплексного підходу, що передбачає інституційну підтримку, створення здорового цифрового середовища та розвиток навичок саморегуляції у всіх суб'єктів освітнього процесу.

Одним із найпоширеніших негативних наслідків цифровізації є масове копіювання навчальних матеріалів – тестів, контрольних завдань і практичних робіт, що поширюються через месенджери та соціальні мережі. Паралельно із цим загострюється проблема зниження інтелектуальної активності здобувачів освіти. У процесі виконання творчих або аналітичних завдань здобувачі дедалі частіше вдаються до миттєвого пошуку відповідей у мережі, використовуючи готові рішення замість самостійного аналізу. Така тенденція зменшує значущість інтелектуального зусилля, формує поверхневий рівень мислення та сприяє підміні навчальної діяльності механічним відтворенням інформації.

Проблема не полягає у використанні цифрових засобів як таких, а у способі їх педагогічного впровадження. Ефективною стратегією має стати не обмеження застосування цифрових пристроїв, а переосмислення структури навчальних завдань. Завдання повинні стимулювати здобувачів освіти працювати з інформаційно складним середовищем, демонструвати вміння аналізувати, критично відбирати та інтерпретувати дані. У такому підході цифрові ресурси перетворюються з інструменту спрощення навчання на засіб розвитку критичного мислення, рефлексії та академічної автономії.

Висновки. Проведене дослідження цифрової трансформації процесу навчання у системі забезпечення військ та еволюції ролі викладача дозволяє сформулювати такі висновки. Хвилеподібний характер наукового інтересу до проблеми взаємодії викладача і здобувача освіти у цифровому освітньому середовищі впродовж 2018-2025 років. Пов'язаний з визначенням стратегічних напрямів цифровізації освіти у відповідних концептуальних документах, також спричинений необхідністю масового переходу на дистанційне навчання під час пандемії COVID-19, і відображає переосмислення ролі цифрових технологій в умовах воєнного стану та післяпандемічної стабілізації. Наукометричний аналіз засвідчив якісно різні тенденції в українському та зарубіжному науковому дискурсі. В українському академічному

середовищі спостерігається стрімке зростання досліджень фасилітаторської функції викладача: кількість публікацій за запитом “фасилітатор викладач” зросла на 945%, “фасилітатор ЗВО” на 875% у 2025 році порівняно з попередніми роками. Натомість у зарубіжних дослідженнях фіксується зниження інтересу до цієї проблематики у масових публікаціях Google Scholar при одночасному зростанні фундаментальних досліджень у Scopus, що свідчить про завершення етапу адаптації та перехід до інституціоналізації фасилітаторських практик у провідних освітніх системах світу. Систематизовано комплекс проблем дистанційного навчання у військових закладах вищої освіти, які мають організаційно-технологічний, психолого-педагогічний та методичний характер. До критичних проблем належать обмеженість матеріально-технічних ресурсів, низький рівень цифрової компетентності викладачів та здобувачів освіти, недостатня інституційна підтримка, неузгодженість навчальних програм та управлінських процесів. Встановлено, що проблема порушення педагогічної комунікації є актуальною для 50-57% викладачів та студентів, перевантаження викладачів та зниження мотивації студентів стосуються 50% учасників освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделі компетентностей викладача-фасилітатора у військових закладах вищої освіти, створенні методичного забезпечення формування фасилітаторських навичок, вивченні впливу цифрового освітнього середовища на психологічне благополуччя учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану та ін.

Список літератури:

1. Ховрич М. О. Дистанційне навчання у закладах вищої освіти (аналіз думки викладачів). Вісник. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 18(174). URL: [https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8289/1/Дистанційне%20навчання%20у%20закладах%20вищої%20освіти%20\(аналіз%20думки%20викладачів\).pdf](https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8289/1/Дистанційне%20навчання%20у%20закладах%20вищої%20освіти%20(аналіз%20думки%20викладачів).pdf)
2. Смульсон М. Психолого-педагогічні засади дистанційного навчання: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді», 22 листопада 2024 р. Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. 2024. № 6. С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6222>
3. Саєнко Н. С., Голуб Т. П., Лавриш Ю. Е., Лук'яненко В. В., Литовченко І. М. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес: виклики та перспективи. Київ: Центр учбової літератури, 2022. 220 с. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstreams/a6118daf-1629-43e7-80c9-7432267a51b6/download>
4. Сидоренко Т. В. Дистанційне навчання: погляд студентів і викладачів. Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2022. № 1. С. 118–125. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.32461/2409-9805.1.2022.257339>
5. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. Проблеми сучасної освіти. 2013. № 4. С. 27–37. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/8791>
6. Третяк Н., Мартіна О., Гордійчук М. Формування педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. 2023. № 64. С. 238–246. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/775>
7. Борова Т. А., Гончар О. В. Особливості взаємодії викладачів та студентів у навчальному процесі Криворізького національного університету. Педагогіка вищої та середньої школи. 2015. № 44. С. 306–309.
8. Фандєєва А. Є. Змішане навчання як технологія змін і трансформації. Народна освіта. 2017. № 2. С. 4–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2017_2_3
9. Марчук А. А. Особливості педагогічної взаємодії викладача і студента в умовах цифрових методів комунікації. Інноваційна педагогіка. 2020. № 21(3). С. 173–179. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_3/39.pdf
10. Нефьодова Ю. О. Дистанційне навчання: взаємодія «викладач – студент». Збірник праць ДонНУ імені Василя Стуса. 2019. С. 86–87. URL: <https://jpps.donnu.edu.ua/article/view/7230/7258>
11. Проект «Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року». Міністерство освіти і науки України. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorenniya>
12. Стойка О. Я. Особливості цифрової трансформації професійної підготовки вчителів. Освітлогічний дискурс. 2023. № 102. С. 54–61. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4547>
13. Мельник Х. Комунікація педагога та студента вищого навчального закладу під час дистанційного навчання. Theoretical and practical aspects of modern scientific research. 2023. № 296. С. 1373–1404. URL: <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/1373/1404>
14. Антонова О. Є., Фамілярська Л. Л. Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Open educational e-environment of modern University. 2019. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/216/pdf>
15. Власенко О. М. Аналіз адаптивного цифрового середовища освіти в університеті: стратегії, моніторинг та впровадження. Українська полоністика. 2021. № 19. С. 160–167. DOI: <https://doi.org/>

<https://doi.org/10.35433/2220-4555.19.2021.ped-5>.
URL: <https://eprints.zu.edu.ua/41381/1/19.pdf>

16. Кремень В. Г. та ін. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2022. Т. 4, № 2. С. 1–49. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>

17. Романова Г. М., Артюшина М. В., Слатвінська О. А. Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 87 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/165884/1/%D0%94%D0%9E%D0%92%D0%86%D0%94%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf>

References:

1. Hovrych, M. O. (2022). Dystantsiine navchannia u zakladykh vyshchoi osvity (analiz dumky vykladachiv) [Distance learning in higher education institutions (analysis of teachers' opinions)]. Visnyk. Seriya: Pedagogichni nauky, 18(174). Retrieved from: [https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8289/1/Дистанційне%20навчання%20у%20закладах%20вищої%20освіти%20\(аналіз%20думки%20викладачів\).pdf](https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8289/1/Дистанційне%20навчання%20у%20закладах%20вищої%20освіти%20(аналіз%20думки%20викладачів).pdf). [in Ukrainian].

2. Smulson, M. (2024). Psykhologo-pedahohichni zasady dystantsiinoho navchannia [Psychological and pedagogical foundations of distance learning]. Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, (6), 1–5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6222>. [in Ukrainian].

3. Sailenko, N. S., Holub, T. P., Lavrysh, Yu. E., Lukianenko, V. V., & Lytovchenko, I. M. (2022). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii v osviti protses: vyklyky ta perspektyvy [Integration of digital technologies into the educational process: Challenges and prospects]. Tsentru uchbovoi literatury. Retrieved from: <https://ela.kpi.ua/bitstreams/a6118daf-1629-43e7-80c9-7432267a51b6/download>. [in Ukrainian].

4. Sydorenko, T. V. (2022). Dystantsiine navchannia: pohliad studentiv i vykladachiv [Distance learning: Students' and teachers' perspectives]. Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia, (1), 118–125. <https://doi.org/10.32461/2409-9805.1.2022.257339>. [in Ukrainian].

5. Prbylova, V. M. (2013). Problemy ta perevahy dystantsiinoho navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladykh Ukrainy [Problems and advantages of distance learning in higher education institutions of Ukraine]. Problemy suchasnoi osvity, (4), 27–37. Retrieved from: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/8791>. [in Ukrainian].

6. Tretiak, N., Martina, O., & Hordiichuk, M. (2023). Formuvannia pedahohichnoi komunikatsii v umovakh dystantsiinoi osvity [Formation of pedagogical communication in distance education]. Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu, (64), 238–246. Retrieved from: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/775>. [in Ukrainian].

7. Borova, T. A., & Honchar, O. V. (2015). Osoblyvosti vzaiemodii vykladachiv ta studentiv u navchalnomu protsesi Kryvorizkoho natsionalnogo universytetu [Features of interaction between teachers and students]. Pedagogika vyshchoi ta serednoi shkoly, (44), 306–309. [in Ukrainian].

8. Fandieieva, A. Ye. (2017). Zmishane navchannia yak tekhnolohiia zmin i transformatsii [Blended learning as a technology of change and transformation]. Narodna osvita, (2), 4–9. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2017_2_3. [in Ukrainian].

9. Marchuk, A. A. (2020). Osoblyvosti pedahohichnoi vzaiemodii vykladacha i studenta v umovakh tsyfrovyykh metodiv komunikatsii [Features of pedagogical interaction in digital communication]. Innovatsiina pedagogika, (21), 173–179. Retrieved from: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_3/39.pdf. [in Ukrainian].

10. Nefiodova, Yu. O. (2019). Dystantsiine navchannia: vzaiemodiia “vykladach–student” [Distance learning: Teacher–student interaction]. Zbirnyk prats DonNU imeni Vasylia Stusa, 86–87. Retrieved from: <https://jpvs.donnu.edu.ua/article/view/7230/7258>. [in Ukrainian].

11. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Proiekt “Kontseptsiiia tsyfrovoy transformatsii osvity i nauky na period do 2026 roku” [Concept of digital transformation of education and science]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoy-transformatsii-osvity-i-nauky-mon-zaproshue-dogromadskogo-obgovorennia>. [in Ukrainian].

12. Stoika, O. Ya. (2023). Osoblyvosti tsyfrovoy transformatsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv [Digital transformation of teacher education]. Osvitolohichni dyskurs, (102), 54–61. Retrieved from: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4547>. [in Ukrainian].

13. Melnyk, Kh. (2023). Komunikatsiia pedahoha ta studenta pid chas dystantsiinoho navchannia [Teacher–student communication in distance learning]. Theoretical and Practical Aspects of Modern Scientific Research, (296), 1373–1404. Retrieved from: <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/1373/1404>. [in Ukrainian].

14. Antonova, O. Ye., & Familiarska, L. L. (2019). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii v osviti seredovyschchi zakladu vyshchoi osvity [Use of digital technologies in higher education]. Open Educational E-Environment of Modern University. Retrieved from: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/216/pdf>

15. Vlasenko, O. M. (2021). Analiz adaptivnogo tsyfrovoho seredovyschcha osvity v universyteti [Adaptive digital learning environment in universities]. Ukrainska polonistyka, (19), 160–167. <https://doi.org/10.35433/2220-4555.19.2021.ped-5>. [in Ukrainian].

16. Kremen, V. H., et al. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy [Scientific and methodological support

of digitalization of education in Ukraine]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 4(2), 1–49. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>. [in Ukrainian].

17. Romanova, H. M., Artiushyna, M. V., & Slatvinska, O. A. (2015). Pedahohichni tekhnolohii

u profesiinii pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv [Pedagogical technologies in vocational training]. Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAES Ukrainy. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/165884/1/%D0%94%D0%9E%D0%92%D0%86%D0%94%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf>. [in Ukrainian].

© М. Є. Галченкова

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-31>

Т. М. Кравець, О. П. Полець, Р. С. Коваль

*Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного,
м. Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-7441> – Т. М. Кравець

<https://orcid.org/0000-0001-5360-6549> – О. П. Полець

<https://orcid.org/0009-0001-6683-1929> – Р. С. Коваль



taras-kravets@ukr.net

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ «СІЛЬ» ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ ОФІЦЕРІВ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ

Анотація. Метою цієї статті є теоретичне та методичне обґрунтування застосування програмного забезпечення «Сіль» як інструмента формування просторового мислення офіцерів тактичного рівня у системі військової освіти України. У дослідженні просторове мислення розглянуто не лише як окрему пізнавальну здатність, а як комплексну професійно значущу якість, що інтегрує просторову уяву, аналіз рельєфу та обстановки, просторове прогнозування і здатність до прийняття обґрунтованих тактичних рішень. У статті проаналізовано сучасні наукові публікації, присвячені тривимірній візуалізації місцевості, геоінформаційним технологіям, розвитку просторового мислення та використанню віртуальних і розширених реальностей у навчанні, а також узагальнено міжнародний досвід застосування цифрових просторових моделей у підготовці фахівців. На основі аналізу літературних джерел і практики військової підготовки обґрунтовано необхідність переходу від переважно двовимірних картографічних засобів і епізодичних польових макетів до системного використання тривимірних моделей місцевості у навчальному процесі. Визначено місце програмного забезпечення «Сіль» у структурі підготовки офіцерів як інтегруючої ланки між теоретичним вивченням місцевості та практичною діяльністю на реальному рельєфі. Розкрито дидактичний потенціал 3D-візуалізації для формування просторової уяви, зменшення когнітивного навантаження та підвищення обґрунтованості прийняття тактичних рішень. У дослідженні окреслено переваги використання ПЗ «Сіль» у навчальному процесі, зокрема гнучкість створення навчальних сценаріїв, можливість багаторазового відпрацювання просторових задач і підвищення наочності навчання, а також визначено основні обмеження його застосування, пов'язані з якістю вихідних геопросторових даних і рівнем методичної підготовки викладацького складу. Наукова значущість статті полягає в обґрунтуванні ролі тривимірного моделювання місцевості як педагогічного інструмента формування просторового мислення офіцерів тактичного рівня. Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів для вдосконалення навчально-методичного забезпечення військових закладів вищої освіти та підвищення ефективності підготовки офіцерських кадрів з урахуванням сучасних вимог Збройних Сил України та стандартів НАТО.

Ключові слова: просторове мислення; тривимірне моделювання місцевості; програмне забезпечення «Сіль»; геоінформаційні технології; 3D-візуалізація; підготовка офіцерів тактичного рівня.

T. M. Kravets, O. P. Polets, R. S. Koval

Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy, Lviv, Ukraine

APPLICATION OF THE “SIL” SOFTWARE FOR THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING OF TACTICAL-LEVEL OFFICERS

Abstract. The purpose of this article is to provide a theoretical and methodological substantiation for the use of the “SIL” software as a tool for developing the spatial thinking of tactical-level officers within the system of military education of Ukraine. In the study, spatial thinking is considered not merely as an isolated cognitive

ability, but as a complex professionally significant quality that integrates spatial imagination, terrain and situation analysis, spatial forecasting, and the ability to make well-reasoned tactical decisions. The article analyzes contemporary scientific publications devoted to three-dimensional terrain visualization, geoinformation technologies, the development of spatial thinking, and the use of virtual and augmented reality in education, and also summarizes international experience in applying digital spatial models in specialist training. Based on the analysis of literature sources and the practice of military training, the necessity of transitioning from predominantly two-dimensional cartographic tools and episodic field mock-ups to the systematic use of three-dimensional terrain models in the educational process is substantiated. The place of the “SIL” software in the structure of officer training is defined as an integrating link between the theoretical study of terrain and practical activity on real relief. The didactic potential of 3D visualization for the development of spatial imagination, reduction of cognitive load, and improvement of the soundness of tactical decision-making is revealed. The study outlines the advantages of using the “SIL” software in the educational process, including the flexibility of creating training scenarios, the possibility of repeated practice of spatial tasks, and increased instructional clarity, as well as identifies the main limitations of its application related to the quality of source geospatial data and the level of methodological training of teaching staff. The scientific significance of the article lies in substantiating the role of three-dimensional terrain modeling as a pedagogical tool for developing the spatial thinking of tactical-level officers. The practical significance of the study consists in the possibility of using the obtained results to improve the instructional and methodological support of military higher education institutions and to enhance the effectiveness of officer training in accordance with the current requirements of the Armed Forces of Ukraine and NATO standards.

Key words: spatial thinking; three-dimensional terrain modeling; “SIL” software; geoinformation technologies; 3D visualization; training of tactical-level officers.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації системи військової освіти України, зумовленої набутим бойовим досвідом, активним застосуванням високотехнологічних засобів у бойових діях та інтеграцією стандартів НАТО, особливої актуальності набуває проблема формування просторового мислення офіцерів тактичного рівня. Здатність командира адекватно сприймати місцевість, аналізувати рельєф і забудову, оцінювати взаємне розташування сил та прогнозувати наслідки прийнятих рішень у просторі й часі є одним із ключових чинників ефективного управління підрозділами та виконання бойових завдань.

Традиційні підходи до формування просторового мислення у процесі підготовки офіцерів, як правило, ґрунтуються на використанні паперових карт, двовимірних електронних картографічних матеріалів і обмеженої кількості польових занять. Такий підхід не завжди забезпечує стійкий перехід від умовно-знакових зображень до об’ємного уявлення реальної місцевості, що ускладнює прийняття просторово обґрунтованих тактичних рішень, особливо в умовах дефіциту часу та інформації.

Наявна практика підготовки офіцерів тактичного рівня часто характеризується фрагментарністю використання засобів просторової візуалізації та недостатньою інтеграцією цифрових технологій у навчальний процес. У результаті просторове мислення формується переважно емпірично, під час безпосереднього перебування на місцевості, що потребує значних ресурсів і не завжди дозволяє багаторазово відпрацьовувати різні навчальні та тактичні сценарії.

Водночас міжнародний досвід підготовки військових кадрів, зокрема у збройних силах держав – членів НАТО, засвідчує ефективність застосування тривимірних моделей місцевості та цифрових засобів просторової візуалізації як інструментів розвитку просторової уяви, аналізу обстановки та підтримки прийняття рішень. Такі засоби розглядаються не лише як допоміжні навчальні матеріали, а як важливий елемент системної підготовки командирів до дій у складних бойових умовах.

Недостатня теоретична та методична обґрунтованість використання тривимірного моделювання місцевості у підготовці офіцерів тактичного рівня в Україні обумовлює необхідність дослідження можливостей сучасного спеціального програмного забезпечення, зокрема ПЗ «Сіль», у контексті формування просторового мислення. Отже, дана стаття спрямована на аналіз застосування програмного забезпечення «Сіль» як навчального інструмента підвищення ефективності формування просторового мислення офіцерів тактичного рівня та обґрунтування його ролі в сучасній системі військової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій
Аналіз сучасних наукових публікацій свідчить про зростання інтересу до проблем використання геоінформаційних технологій, тривимірної візуалізації рельєфу та просторових моделей у навчанні, аналізі обстановки й підтримці прийняття рішень. У низці досліджень підкреслюється, що традиційні двовимірні картографічні засоби не завжди забезпечують достатній рівень наочності та просторового розуміння складних ділянок місцевості,

що зумовлює потребу в застосуванні 3D-моделей [1, с. 593-595].

У роботах, присвячених тривимірній візуалізації даних GIS, розглядаються підходи до побудови цифрових моделей рельєфу та їхнього використання для аналізу просторових структур. Зокрема, у дослідженнях С. М. Ruzinoog та співавт. проаналізовано основні методи 3D-візуалізації геопросторових даних і показано їхню перевагу над двовимірними зображеннями з точки зору сприйняття складного рельєфу [1, с. 592-600]. Подальший розвиток цього напрямку представлений у порівняльному аналізі різних технік тривимірної візуалізації, де наголошується на важливості вибору технології залежно від навчальних і прикладних завдань [2, с. 248-255]. Дослідження Dübел і Schumann доповнює ці висновки, акцентуючи увагу на відображенні окремих просторових характеристик рельєфу у 3D-середовищі та їх впливі на інтерпретацію місцевості користувачем [3, с. 4-6].

Окрему групу становлять праці, присвячені застосуванню тривимірної візуалізації та просторових моделей у військових і квазі-військових сценаріях. У роботі Li та співавт. показано можливості інтеграції візуалізації рельєфу в агент-орієнтовані симуляційні моделі, що використовуються для аналізу логістичних і тактичних процесів [4, с. 3-6]. Такі підходи демонструють потенціал 3D-моделей для підтримки прийняття рішень у складних просторових умовах.

Значна кількість сучасних досліджень зосереджена на використанні технологій віртуальної та розширеної реальності у підготовці персоналу. У систематичному огляді Steven та співавт. узагальнено досвід застосування VR-технологій у військовій підготовці та доведено їх позитивний вплив на формування тактичного мислення й просторової уяви [5, с. 446-449]. Аналогічні результати отримано у дослідженні Воусе та співавт., де показано, що використання технологій extended reality сприяє кращому розумінню тактичних задач і взаємодії підрозділів у просторі [6, с. 2-4]. Практичні аспекти командної підготовки з використанням VR-симуляторів розглянуто Fan і Wen, які відзначають підвищення ефективності командної взаємодії та просторової координації [7, с. 3-5].

Водночас низка наукових праць присвячена безпосередньо проблемі просторового мислення. Wakabayashi та Ishikawa здійснили ґрунтовний огляд досліджень у галузі GIS і просторового мислення, визначивши його ключову роль у прийнятті рішень і прогнозуванні [8, с. 305-309]. У роботі Nickman та співавт. розглянуто питання формування й оцінювання просторових компе-

тентностей у процесі навчання GIS, що має безпосереднє значення для підготовки фахівців, діяльність яких пов'язана з аналізом місцевості [9, с. 225-230]. Дослідження Duarte, Teodoro та Gonçalves підтверджують, що систематичне використання GIS-концепцій позитивно впливає на розвиток просторового мислення у здобувачів вищої освіти [10, с. 6-8]. Робота Cohen та Hegarty пропонує інструментарій для кількісного оцінювання здатності оперувати тривимірними об'єктами, що може бути використано для аналізу рівня сформованості просторового мислення [11, с. 870-872]. Oswald та співавт. демонструють освітній потенціал тривимірних технологій у географічній освіті, наголошуючи на їх ролі у формуванні просторового уявлення [12, с. 252-258].

Таким чином, аналіз наукових джерел показує, що проблематика тривимірної візуалізації, GIS і просторового мислення широко представлена у сучасних дослідженнях. Водночас більшість праць зосереджена на загальноосвітньому або цивільному контексті, тоді як методичні аспекти цілеспрямованого використання 3D-моделей місцевості у підготовці офіцерів тактичного рівня залишаються недостатньо розкритими. Це обумовлює актуальність дослідження, спрямованого на обґрунтування застосування тривимірних моделей місцевості та спеціалізованого програмного забезпечення як інструмента формування просторового мислення в системі військової освіти.

Метою статті є теоретичне та методичне обґрунтування застосування програмного забезпечення «Сіль» як інструмента формування просторового мислення офіцерів тактичного рівня у системі військової освіти. У межах дослідження передбачається визначення місця тривимірного моделювання місцевості в підготовці офіцерських кадрів, аналіз його впливу на розвиток просторової уяви, просторового аналізу та прогнозування, а також обґрунтування ролі 3D-візуалізації у підвищенні якості прийняття тактичних рішень. Реалізація поставленої мети спрямована на формування цілісного педагогічного підходу до використання цифрових просторових моделей у навчальному процесі військових закладів вищої освіти з урахуванням практичної та бойової спрямованості підготовки, вимог Збройних Сил України та стандартів НАТО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна підготовка офіцерів тактичного рівня в умовах інтенсивного розвитку цифрових технологій та зміни характеру бойових дій вимагає перегляду традиційних підходів до формування професійних компетентностей. Однією з ключо-

вих складових професійної готовності офіцера є просторове мислення, яке визначає здатність адекватно сприймати місцевість, аналізувати рельєф, оцінювати взаємне розташування об'єктів і підрозділів, а також прогнозувати наслідки прийнятих тактичних рішень у просторі та часі.

Просторове мислення офіцера тактичного рівня проявляється у здатності переходити від умовно-знакових зображень місцевості (паперових та електронних карт) до уявного тривимірного образу реального простору, що є критично важливим під час планування бойових дій, організації взаємодії підрозділів, вибору позицій та маршрутів руху. Водночас практика підготовки офіцерів свідчить, що формування такого мислення традиційними методами є складним і часто недостатньо ефективним.

Паперові карти та двовимірні електронні картографічні матеріали забезпечують опанування топографічних понять і навичок орієнтування, проте не завжди дозволяють сформувати стійке уявлення про об'ємну структуру місцевості. Польові макети, які традиційно використовуються у військовій освіті, частково вирішують цю проблему, однак потребують значних часових і матеріальних витрат, мають обмежені можливості масштабування та не дозволяють оперативно змінювати навчальні сценарії.

У зв'язку з цим актуальним є пошук таких засобів навчання, які поєднували б наочність тривимірного відображення місцевості з гнучкістю та багаторазовістю використання, що притаманні цифровим технологіям.

Програмне забезпечення «Сіль» у системі підготовки офіцерів тактичного рівня займає проміжне місце між двовимірними картографічними засобами та безпосереднім польовим навчан-

ням, забезпечуючи перехід від абстрактного сприйняття місцевості до її об'ємного уявлення. Це положення ілюструє концептуальна схема (рис. 1), відповідно до якої «Сіль» виступає своєрідною дидактичною ланкою, що готує курсанта або офіцера до ефективного сприйняття реального рельєфу під час практичних і бойових дій.

Використання ПЗ «Сіль» дозволяє працювати з цифровою моделлю рельєфу, супутниковими зображеннями та векторними даними у форматі тривимірної сцени, що забезпечує високий рівень наочності та просторової достовірності. На відміну від польового макета, цифрова 3D-модель може бути оперативно створена для будь-якої ділянки місцевості, масштабована, доповнена новими об'єктами та використана багаторазово в різних навчальних сценаріях.

На рисунку подано концептуальну модель місця програмного забезпечення «Сіль» у системі підготовки офіцера тактичного рівня та його впливу на формування просторового мислення.

Ліва частина рисунка відображає систему підготовки офіцера тактичного рівня, яка включає послідовне використання різних засобів навчання. Початковим елементом є паперова карта, що забезпечує засвоєння умовних позначень, горизонталей та базових принципів відображення місцевості. Наступним рівнем є двовимірні електронні карти та геоінформаційні системи (GIS), які дозволяють працювати з цифровими картографічними даними та виконувати просторовий аналіз у площині 2D.

Ключовим елементом цієї системи є програмне забезпечення «Сіль», що використовується для створення тривимірної моделі місцевості з об'ємною візуалізацією рельєфу та забудови. Саме цей етап забезпечує перехід від абстрактного сприйняття місцевості до її об'ємного уя-



Рис. 1. Місце програмного забезпечення «Сіль» у системі підготовки офіцерів тактичного рівня та його вплив на формування просторового мислення

лення. Завершальним етапом підготовки є польові заняття, під час яких офіцер працює з реальною місцевістю та виконує практичні завдання в умовах, наближених до бойових.

Права частина рисунка відображає поетапний процес формування просторового мислення офіцера. Він починається зі сприйняття просторової інформації, що включає усвідомлення рельєфу, об'єктів місцевості та їх взаємного розташування. Далі відбувається формування просторової уяви, яке характеризується переходом від двовимірних картографічних зображень до тривимірного образу місцевості.

Наступним етапом є просторовий аналіз обстановки, що передбачає визначення панівних висот, мертвих зон, а також оцінку умов спостереження і ведення вогню. На основі цього здійснюється просторове прогнозування, під час якого офіцер оцінює можливі наслідки прийнятих рішень у просторі та часі. Завершальним етапом є прийняття тактичного рішення, яке характеризується обґрунтованістю та просторовою адекватністю.

Стрілки між елементами лівої та правої частин рисунка відображають причинно-наслідковий зв'язок між засобами підготовки та етапами формування просторового мислення. Особливу роль у цій моделі відіграє програмне забезпечення «Сіль», яке безпосередньо впливає на формування просторової уяви, просторового аналізу та прогнозування, тим самим забезпечуючи якісний перехід від теоретичної підготовки до практичного прийняття тактичних рішень.

Таким чином, наведений рисунок наочно демонструє, що використання ПЗ «Сіль» у навчальному процесі виступає інтегруючою ланкою між традиційними картографічними засобами та польовою підготовкою, суттєво підвищуючи ефективність формування просторового мислення офіцерів тактичного рівня.

Порівняльний аналіз можливостей польового макета та ПЗ «Сіль» (табл. 1) свідчить, що цифрова 3D-модель значно перевершує традиційні засоби за показниками швидкості підготовки, гнучкості

застосування та можливостей роботи в штабних умовах, що є особливо важливим в умовах обмеженого часу та ресурсів.

Однією з ключових переваг використання ПЗ «Сіль» у навчальному процесі є можливість формування у майбутніх офіцерів стійкої просторової уяви. Під час роботи з тривимірною моделлю місцевості користувач має змогу змінювати ракурс спостереження, висоту «точки зору», оцінювати рельєф з позиції командира, спостерігача або безпілотного літального апарата. Такий підхід сприяє переходу від плоского картографічного зображення до об'ємного образу простору, що значно полегшує подальше орієнтування на реальній місцевості.

Зіставлення різних засобів навчання за рівнем впливу на формування просторового мислення (табл. 2) показує, що паперова карта та 2D GIS забезпечують лише низький або середній рівень розвитку цієї якості, тоді як польовий макет і 3D-модель у ПЗ «Сіль» сприяють досягненню високого рівня. При цьому саме цифрова 3D-модель вирізняється високою гнучкістю та можливістю багаторазового використання.

Ці положення наочно підтверджуються діаграмою впливу засобів навчання на розвиток просторового мислення (рис. 2), яка ілюструє поступове зростання цього показника при переході від двовимірних до тривимірних засобів візуалізації.

Наступним етапом формування просторового мислення є просторовий аналіз обстановки, що включає визначення панівних висот, мертвих зон, секторів огляду та вогню, а також оцінку взаємного розташування підрозділів. ПЗ «Сіль» дозволяє виконувати такі завдання в інтерактивному режимі, поєднуючи тривимірне відображення рельєфу з нанесенням умовних тактичних знаків.

Перехід від 2D-символів до просторових макетів тактичних об'єктів під час роботи в 3D-сцені сприяє більш глибокому розумінню бойової обстановки та зменшує ймовірність помилок, пов'язаних із неправильним просторовим уявленням. Це особливо важливо для офіцерів так-

Таблиця 1

Порівняння «поле та ПЗ «Сіль»»

Критерій	Польовий макет	«Сіль»
Швидкість підготовки	Години	Хвилини
Масштабування	Обмежене	Вільне
Зміна сценаріїв	Практично неможлива	Миттєва
Точність рельєфу	Умовна	Залежить від DEM
Нанесення тактики	Умовне	Стандартизоване (SIDC)
Повторне використання	Ні	Так
Робота в штабі	Обмежена	Повноцінна

Засоби навчання і рівень формування просторового мислення

Засіб	Візуалізація	Просторове мислення	Гнучкість
Паперова карта	2D	Низький	Низька
2D GIS	2D	Середній	Середня
Польовий макет	3D (умовний)	Високий	Низька

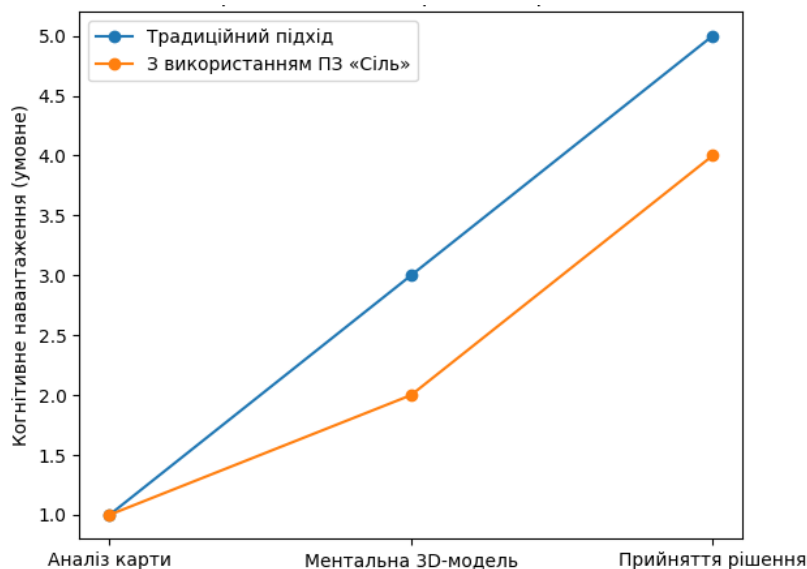


Рис. 2. Порівняння етапів прийняття рішення

тичного рівня, які приймають рішення в умовах обмеженого часу та інформації.

Порівняння етапів прийняття рішення при традиційному підході та з використанням ПЗ «Сіль» (рис. 2) демонструє зменшення когнітивного навантаження на офіцера за рахунок використання готової тривимірної моделі місцевості. Наявність наочної 3D-візуалізації дозволяє скоротити етап побудови уявної моделі обстановки, що позитивно впливає на швидкість і обґрунтованість прийнятих рішень.

Практичне застосування ПЗ «Сіль» у навчальному процесі охоплює широкий спектр навчальних завдань, зокрема визначення панівних висот, аналіз секторів огляду, планування маршрутів руху, роботу з тактичними знаками та просторове прогнозування розвитку обстановки (табл. 3). Можливість багаторазового відтворення різних сценаріїв на одній і тій самій ділянці місцевості сприяє закріпленню навичок просторового аналізу та формуванню впевненості у прийнятті рішень.

Ілюстративна діаграма зменшення часу прийняття рішення під час повторних навчальних занять (рис. 4) відображає загальну тенденцію до підвищення ефективності навчання при використанні тривимірних моделей місцевості. Хоча

наведені дані мають узагальнений характер, вони наочно демонструють педагогічний ефект застосування ПЗ «Сіль» у підготовці офіцерів тактичного рівня.

Аналіз переваг і обмежень ПЗ «Сіль» (рис. 4) свідчить, що дане програмне забезпечення не покликане повністю замінити польові заняття, а має розглядатися як ефективний інструмент їх попередньої підготовки. Висока наочність, безпека навчання та швидкість підготовки 3D-моделей поєднуються з певними обмеженнями, зокрема залежністю від якості цифрової моделі рельєфу та необхідністю підготовленого викладацького складу.

На рисунку представлено приклад тривимірної моделі місцевості, сформованої у програмному забезпеченні «Сіль», що використовується для візуалізації просторової обстановки та підтримки прийняття тактичних рішень на тактичному рівні управління.

У центральній частині зображено 3D-сцену ділянки місцевості, яка включає рельєф, дорожню мережу, забудову та окремі інфраструктурні об'єкти. Рельєф відображено у вигляді об'ємної поверхні з урахуванням перепадів висот, що дозволяє оцінювати характер місцевості, відкритість ділянок, наявність природних укриттів

Навчальні завдання, що реалізуються в «Сіль»

Навчальна задача	Реалізація в «Сіль»
Визначення панівних висот	Огляд сцени з різних ракурсів
Аналіз секторів огляду	3D-позиціонування
Планування маршрутів	Просторова візуалізація
Робота з тактичними знаками	Перехід 2D → 3D
Просторове прогнозування	Зміна сценаріїв

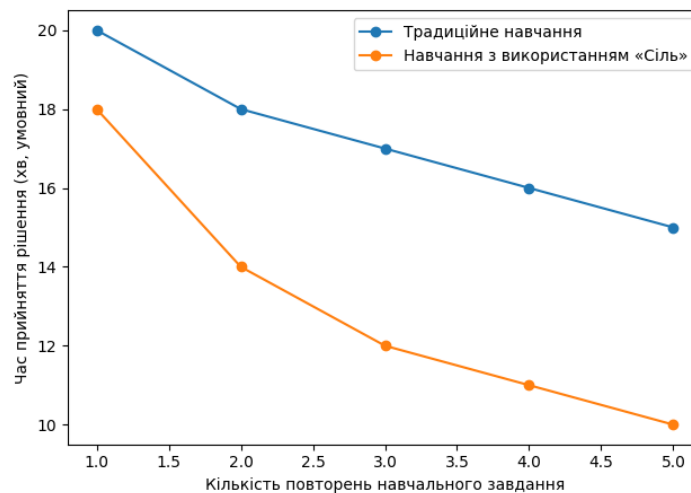


Рис. 3. Зменшення часу на прийняття рішення



Рис. 4. Приклад тривимірної моделі місцевості, створеної у програмному забезпеченні «Сіль», для аналізу просторової обстановки та підтримки прийняття тактичних рішень

і лісових масивів. Забудова представлена у вигляді просторових моделей будівель із заданими геометричними параметрами, що забезпечує наочне уявлення про їх розташування та взаємне просторове положення.

Дорожня мережа відображена у вигляді перехрест'я та окремих напрямків руху, що дозволяє аналізувати можливі маршрути пересування під-розділів, логістичні шляхи та варіанти маневру.

Окремі елементи місцевості, зокрема водойми та лісові ділянки, доповнюють загальну просторову картину та можуть враховуватися під час оцінки прохідності та маскувальних властивостей місцевості.

Інтерфейс програмного забезпечення «Сіль» представлено у вигляді панелей керування та інформаційних віджетів. Ліва панель містить ієрархічний перелік об'єктів сцени, що дає змогу

керувати відображенням окремих елементів місцевості та об'єктів забудови. Права панель відображає атрибутивні характеристики вибраного об'єкта, зокрема параметри висоти, стану та інших функціональних ознак, що дозволяє виконувати їх аналіз і редагування.

У верхній частині екрану розміщено елементи навігації та керування режимами роботи, включаючи вибір між режимами перегляду місцевості та тактичної обстановки. Навігаційний індикатор орієнтації за сторонами світу забезпечує просторову орієнтацію користувача в межах сцени, а відображення координат у нижній частині інтерфейсу дозволяє здійснювати прив'язку об'єктів до обраної системи координат.

Загалом наведений рисунок ілюструє можливість програмного забезпечення «Сіль» щодо створення інтерактивної тривимірної моделі місцевості, яка забезпечує комплексне сприйняття просторової обстановки, сприяє формуванню просторового мислення офіцерів тактичного рівня та підвищує обґрунтованість прийняття тактичних рішень у процесі планування бойових дій.

Разом із тим використання ПЗ «Сіль» дозволяє значно підвищити готовність офіцерів до роботи в реальних умовах, зменшити часові витрати на адаптацію до місцевості та сформувати просторове мислення як одну з ключових професійних якостей офіцера тактичного рівня.

Висновки. Проведене дослідження застосування програмного забезпечення «Сіль» у процесі підготовки офіцерів тактичного рівня засвідчило, що традиційні підходи до формування просторового мислення, засновані переважно на використанні паперових карт, двовимірних електронних засобів і епізодичних польових занять, не повною мірою відповідають сучасним вимогам ведення бойових дій. Обмежена наочність, складність переходу від умовно-знакових зображень до реального простору та високі часові витрати на організацію польових форм навчання знижують ефективність підготовки офіцерів до прийняття просторово обґрунтованих тактичних рішень.

Результати дослідження підтверджують доцільність використання програмного забезпечення «Сіль» як ефективного навчального інструмента формування просторового мислення офіцерів тактичного рівня. Застосування тривимірних моделей місцевості забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки, роботи з картографічними матеріалами та елементів практичного планування бойових дій у єдиний навчальний процес. 3D-візуалізація рельєфу, забудови й тактичних об'єктів сприяє розвитку

просторової уяви, просторового аналізу та прогнозування, що безпосередньо впливає на якість і швидкість прийняття тактичних рішень.

Встановлено, що використання ПЗ «Сіль» має значний навчально-методичний потенціал. Його застосування дозволяє підвищити наочність навчання, зменшити когнітивне навантаження на курсантів та офіцерів, забезпечити багаторазове відпрацювання навчальних сценаріїв і створити умови для цілеспрямованого формування просторового мислення перед виходом у поле. Водночас ефективність використання програмного забезпечення значною мірою залежить від якості вихідних геопросторових даних, методичного забезпечення занять і рівня підготовки науково-педагогічних працівників.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності застосування ПЗ «Сіль» у навчальному процесі військових закладів вищої освіти з використанням кількісних і якісних показників розвитку просторового мислення. Перспективними напрямками є розробка методик оцінювання сформованості просторового мислення офіцерів, інтеграція ПЗ «Сіль» з іншими цифровими системами підтримки прийняття рішень та ситуаційної обізнаності, а також узагальнення міжнародного досвіду використання тривимірного моделювання місцевості у військовій освіті з метою подальшої адаптації національної системи підготовки офіцерів до стандартів НАТО.

Список літератури:

1. Ruzinoor C. M., Shamsuddin K., others. A review on 3D terrain visualization of GIS data. *Geocarto International*. 2012. Vol. 27(7). P. 592–606. DOI: <https://doi.org/10.1080/10095020.2012.714101>.
2. Ruzinoor C. M., Said M. N., others. 3D Terrain Visualisation for GIS: A Comparison of Different Techniques. *Developments in Multidimensional Spatial Data Models*. Springer, Berlin, Heidelberg, 2011. P. 247–260. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-12272-9_18.
3. Dübēl S., Schumann H. Visualization of Features in 3D Terrain. *ISPRS International Journal of Geo-Information*. 2017. Vol. 6(11). Art. 357. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijgi6110357>.
4. Li X., Pu W., Rong J., Xiao X., Zhao X. Terrain visualization information integration in agent-based military industrial logistics simulation. *Journal of Industrial Information Integration*. 2022. Vol. 25. Art. 100260. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jii.2021.100260>.
5. Steven L., Hauw J. K., Keane M. B., Gunawan A. A. S. Empowering Military in Tactical and Warfare Area with Virtual Reality Technology: A Systematic Literature Review. *Procedia Computer*

Science. 2023. Vol. 219. P. 445–452. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.10.596>.

6. Boyce M. W., others. Enhancing Military Training Using Extended Reality: A Study of Military Tactics Comprehension. *Frontiers in Virtual Reality*. 2022. Vol. 3. Art. 754627. DOI: <https://doi.org/10.3389/frvir.2022.754627>.

7. Fan Y.-C., Wen C.-Y. A Virtual Reality Soldier Simulator with Body Area Networks for Team Training. *Sensors*. 2019. Vol. 19(3). Art. 451. DOI: <https://doi.org/10.3390/s19030451>.

8. Wakabayashi Y., Ishikawa T. Spatial thinking in geographic information science: a review of past studies and prospects for the future. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 21. P. 304–313. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.07.031>.

9. Hickman J., others. Spatial thinking and GIS: developing and assessing student competencies. *Journal of Geography in Higher Education*. 2023. Vol. 47(2). P. 220–238. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2138172>.

10. Duarte L., Teodoro A. C., Gonçalves H. Evaluation of Spatial Thinking Ability Based on Exposure to GIS Concepts in Higher Education. *ISPRS International Journal of Geo-Information*. 2022. Vol. 11(8). Art. 417. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijgi11080417>.

11. Cohen C. A., Hegarty M. Inferring cross sections of 3D objects: A new spatial thinking test. *Learning and Individual Differences*. 2012. Vol. 22(6). P. 868–874. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.007>.

12. Oswald C., others. Applications of 3D Printing in Physical Geography Education. *Cartographica*. 2019. Vol. 54(4). P. 250–263. DOI: <https://doi.org/10.3138/cart.54.4.2018-0007>.

References:

1. Ruzinoor, C. M., Shamsuddin, K., et al. (2012). A review on 3D terrain visualization of GIS data. *Geocarto International*, 27(7), 592–606. <https://doi.org/10.1080/10095020.2012.714101>

2. Ruzinoor, C. M., Said, M. N., et al. (2011). 3D terrain visualisation for GIS: A comparison of different techniques. In *Developments in Multidimensional Spatial Data Models*, 247–260. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12272-9_18

3. Dübel, S., & Schumann, H. (2017). Visualization of features in 3D terrain. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 6(11), 357. <https://doi.org/10.3390/ijgi6110357>

4. Li, X., Pu, W., Rong, J., Xiao, X., & Zhao, X. (2022). Terrain visualization information integration in agent-based military industrial logistics simulation. *Journal of Industrial Information Integration*, 25, 100260. <https://doi.org/10.1016/j.jii.2021.100260>

5. Steven, L., Hauw, J. K., Keane, M. B., & Gunawan, A. A. S. (2023). Empowering military in tactical and warfare areas with virtual reality technology: A systematic literature review. *Procedia Computer Science*, 219, 445–452. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.10.596>

6. Boyce, M. W., et al. (2022). Enhancing military training using extended reality: A study of military tactics comprehension. *Frontiers in Virtual Reality*, 3, 754627. <https://doi.org/10.3389/frvir.2022.754627>

7. Fan, Y.-C., & Wen, C.-Y. (2019). A virtual reality soldier simulator with body area networks for team training. *Sensors*, 19(3), 451. <https://doi.org/10.3390/s19030451>

8. Wakabayashi, Y., & Ishikawa, T. (2011). Spatial thinking in geographic information science: A review of past studies and prospects for the future. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 21, 304–313. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.07.031>

9. Hickman, J., et al. (2023). Spatial thinking and GIS: Developing and assessing student competencies. *Journal of Geography in Higher Education*, 47(2), 220–238. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2138172>

10. Duarte, L., Teodoro, A. C., & Gonçalves, H. (2022). Evaluation of spatial thinking ability based on exposure to GIS concepts in higher education. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 11(8), 417. <https://doi.org/10.3390/ijgi11080417>

11. Cohen, C. A., & Hegarty, M. (2012). Inferring cross sections of 3D objects: A new spatial thinking test. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 868–874. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.007>

12. Oswald, C., et al. (2019). Applications of 3D printing in physical geography education. *Cartographica*, 54(4), 250–263. <https://doi.org/10.3138/cart.54.4.2018-0007>

© Т. М. Кравець, О. П. Полець, Р. С. Коваль

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 05.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Сорочинська О. А. Освітній процес у закладі дошкільної освіти: нормативно-правовий вимір. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 1 (7). С. 236–241.



УДК 373.2.091+342(477)

This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).
ISSN (print) 3041-1297, ISSN (online) 3041-1300

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-32>

О. А. Сорочинська

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4823-1089> – О. А. Сорочинська



sorochynska-o@zu.edu.ua

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ ВИМІР

Анотація. Стаття присвячена аналізу нормативно-правових аспектів організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО) України в умовах системного реформування галузі. Об'єктом дослідження є освітній процес у ЗДО як цілісна система взаємодії дорослих і дітей, що розгортається в часі в межах визначених нормативних вимог. Проблема дослідження полягає в необхідності осмислення оновленої нормативно-правової бази дошкільної освіти та визначення її впливу на практику організації освітнього процесу в нових реаліях.

Метою статті є аналіз особливостей організації освітнього процесу в ЗДО та характеристика актуального нормативно-правового забезпечення як ресурсу його оптимізації.

У результаті дослідження охарактеризовано сутність поняття «освітній процес у ЗДО» та його основні складники. Систематизовано ключові нормативно-правові документи, що регламентують організацію освітнього процесу: Закон України «Про дошкільну освіту» (2024), Базовий компонент дошкільної освіти (2021), новий Державний стандарт дошкільної освіти (2025), листи МОН на 2025/2026 навчальні роки, Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020). Розкрито нормативне регулювання інклюзивної освіти, дистанційного та змішаного навчання в умовах воєнного стану, режиму дня та рухової активності, планування освітнього процесу та впровадження обов'язкового навчання англійської мови для дітей старшого дошкільного віку.

Наукова новизна полягає в комплексному висвітленні актуального нормативно-правового забезпечення організації освітнього процесу в ЗДО з урахуванням новітнього законодавства 2024-2025 рр., зокрема нового Державного стандарту, що переорієнтовує освітній процес із виконання навчальних планів на досягнення конкретних результатів розвитку дитини за вісьмома освітніми напрямками.

Ключові слова: освітній процес, заклад дошкільної освіти, нормативно-правові документи, якість дошкільної освіти, інклюзивна освіта, Державний стандарт дошкільної освіти.

О. А. Sorochynska

Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

EDUCATIONAL PROCESS IN A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION: REGULATORY AND LEGAL DIMENSION

Abstract. The article is devoted to the analysis of the regulatory and legal aspects of the organization of the educational process in preschool education institutions (PEI) of Ukraine in the context of systemic reform of the sector. The object of the study is the educational process in PEI as a holistic system of interaction between adults and children, which unfolds in time within the framework of certain regulatory requirements. The problem of the study is the need to understand the updated regulatory and legal framework of preschool education and determine its impact on the practice of organizing the educational process in new realities.

The purpose of the article is to analyze the features of the organization of the educational process in PEI and characterize the current regulatory and legal support as a resource for its optimization.

As a result of the study, the essence of the concept of “educational process in PEI” and its main components are characterized. Key regulatory documents regulating the organization of the educational process are

systematized: the Law of Ukraine "On Preschool Education" (2024), the Basic Component of Preschool Education (2021), the new State Standard of Preschool Education (2025), letters of the Ministry of Education and Science for the 2025/2026 academic years, the Concept of Education for Early and Preschool Children (2020). The regulatory regulation of inclusive education, distance and blended learning under martial law, the daily regimen and physical activity, planning of the educational process and the introduction of mandatory English language learning for children of senior preschool age are disclosed.

The scientific novelty lies in the comprehensive coverage of the current regulatory and legal support for the organization of the educational process in preschool education, taking into account the latest legislation for 2024-2025, in particular the new State Standard, which reorients the educational process from the implementation of curricula to the achievement of specific results of child development in eight educational areas.

Key words: educational process, preschool education institution, regulatory and legal documents, quality of preschool education, inclusive education, State Standard of Preschool Education.

Постановка проблеми. Запит суспільства на виховання особистості з розвиненими ключовими компетентностями зумовлює глибокі зміни в освіті, передусім у дошкільній як стартовій ланці системи неперервної освіти в Україні. Сучасний ЗДО функціонує на засадах гуманізації та демократизації, поєднуючи інституційне навчання з родинним вихованням й адаптуючи освітній процес до природних особливостей та індивідуальних можливостей кожної дитини. Якість освітнього процесу та вимоги до його організації закріплено в Концепції розвитку дошкільної освіти, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» та інших актах. З огляду на пріоритетність дошкільної освіти та мінливість суспільно-політичних умов нормативно-правова база її функціонування постійно оновлюється. Водночас паралельно з нормативним регулюванням необхідна модернізація підготовки майбутніх педагогів, підвищення їхнього методичного рівня, стимулювання прагнення до самовдосконалення і впровадження інноваційних підходів до роботи з дітьми. Отже, завдання реформування дошкільної освіти потребують комплексного аналізу чинної нормативно-правової бази.

Аналіз основних досліджень і публікацій виявив, що теоретичні та організаційно-педагогічні засади освітнього процесу в ЗДО вивчали Н. Гавриш, І. Дичківська, К. Крутий, Т. Пантук, Т. Поніманська та ін. Концептуальні основи дошкільної освіти розробляли Т. Богданова, Т. Корнилова, С. Кулачківська, К. Стрюк та ін. Порівняльний аналіз особливостей освітнього процесу в групах раннього віку ЗДО різних типів і центрах розвитку дитини здійснила Н. Гавриш.

Різні аспекти організації освітнього процесу в ЗДО досліджували А. Богуш, О. Добош, О. Кононко, К. Крутий, І. Луценко, І. Любченко, А. Микуліна, Т. Піроженко, Т. Степанова. Специфіку організації освітнього процесу в умовах воєнного стану проаналізувала О. Косенчук. Застосування методики ECERS-3 для оцінювання освітнього середовища ЗДО досліджувала Н. Тарнавська.

Рухову активність і руховий режим дітей дошкільного віку як невід'ємний складник освітнього процесу вивчали О. Богиніч, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Л. Карманова та ін. Питання здоров'язбережувального середовища й оптимізації рухової діяльності дошкільників розглядали О. Богиніч, Л. Гаращенко, Л. Загородня, Н. Левінець та ін.

Нормативно-правові та організаційно-методичні засади інклюзивної освіти дітей у ЗДО висвітлено у дослідженнях А. Колупаєвої та О. Таранченко. Питання організації освітнього процесу для дітей із ООП в інклюзивних групах розробляли також Н. Софій, Ю. Найда, С. Литовченко та ін.

Освітнє та розвивальне середовище ЗДО як підґрунтя організації освітнього процесу досліджували Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутий, С. Кузьменко, Т. Поніманська. Технології проектування освітнього середовища розробляли О. Рейпольська, І. Гудим, І. Луценко та ін. Розвивальне середовище груп раннього віку вивчали Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Рагозіна.

Метою статті є комплексний аналіз особливостей організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та визначення актуального нормативно-правового забезпечення як ресурсу його оптимізації в умовах реформування галузі та нових суспільних реалій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нормативно-правову основу освітнього процесу в ЗДО становлять: Конституція України, Закони України, Постанови КМУ, листи та накази МОН, Базовий компонент дошкільної освіти / Державний стандарт дошкільної освіти, освітні програми, інструктивно-методичні рекомендації та ін. Сукупність цих документів спрямована на забезпечення повноцінного розвитку та навчання дітей дошкільного віку, набуття ними соціально значущих результатів – життєвих компетентностей і базових якостей у різноманітних видах діяльності. Зазначені нормативні акти закріплюють ключові пріоритети побудови освітнього процесу повзання з урахуванням потреб та інтересів дитини, ролі та

власного досвіду дитини в специфічно дитячих видах діяльності, технологічним забезпеченням на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та інтегрованого підходів [4].

Освітній процес у ЗДО є цілісною системою взаємодії, що розгортається у часових межах певної системи, передбачає спільну діяльність дорослих і дітей та має виразний особистісно орієнтований характер. К. Крутій розглядає його як етап освіти, що цілеспрямовано забезпечує розвиток дитини через її активну життєдіяльність у спеціально створених умовах за педагогічного партнерства закладу і родини [7, с. 2-6]. Цей процес є багатовимірним явищем, що органічно поєднує розвиток, виховання та навчання дитини. Його характерними ознаками є ігрові та проблемно-навчальні ситуації, використання ІКТ, проєктна діяльність, інтеграція індивідуальних і групових форм роботи.

Важливим кроком у реформуванні галузі стало прийняття Закону України «Про дошкільну освіту» № 3788-IX (06.06.2024 р., набрав чинності з 01.01.2025 р.). Документ узгоджено із Законом «Про освіту», він орієнтований на формування безпечного, здорового й інклюзивного освітнього середовища та визначає стратегічні вектори розвитку дошкільної освіти від народження до передшкільного віку. Закон встановлює нові принципи державної політики з урахуванням євроінтеграційних пріоритетів та Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, розширює гарантії для дітей із ООП і дітей із ВПО-родин. Доповнено перелік організаційних форм: мінісадочки (3–5 дітей), мобільні заклади, центри педагогічного партнерства, сімейні садочки [3]. Розширено також форми здобуття освіти: очна, дистанційна, педагогічний патронаж, мережева та сімейна (домашня).

Ключовим складником сучасного освітнього процесу є інклюзивне навчання в ЗДО. Право дитини з ООП здобувати дошкільну освіту разом із однолітками в інклюзивній групі закріплено Постановою КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах освіти» від 15.09.2021 № 957 [11]. Для кожного такого вихованця розробляється індивідуальна програма розвитку, що окреслює цілі, методи та форми супроводу. Новий Закон «Про дошкільну освіту» (2024) суттєво посилив гарантії для дітей із ООП і дітей із ВПО-родин, зобов'язавши ЗДО створити для них доступне інклюзивне середовище [3].

Самостійним напрямом освітнього процесу для дітей старшого дошкільного віку стає навчання англійської мови. Закон України «Про дошкільну освіту» (2024) запроваджує обов'язкове вивчення англійської мови дітьми старшого дошкільного віку з 1 вересня 2026 року [3]. Методичним орієн-

тиром для педагогів слугує «Методичний порадник з питань навчання англійської мови в закладах дошкільної освіти» (лист МОН № 1.1/15776-24 від 30.08.2024) [8], що рекомендує ігрові, комунікативні та інтегровані форми роботи, адаптовані до вікових можливостей дітей 5–6 років.

Стратегічні орієнтири розвитку дошкільної освіти визначено також у Концепції освіти дітей раннього і дошкільного віку (2020). В її основу покладено розуміння освіти як соціокультурного феномену, пріоритет цінностей гуманізму, толерантності та соціальної відповідальності, а також особистісного, діяльнісного й компетентнісного підходів у межах дитиноцентрированої моделі. Концепція орієнтує на забезпечення якості й доступності освіти як умови сталого розвитку людського потенціалу та передбачає переорієнтацію освітнього процесу ЗДО на повноцінне включення дітей із ООП у дитяче середовище [13].

Сучасні дослідники активно долучаються до дискусії про модернізацію дошкільної освіти. О. Косенчук аналізує провідні тенденції вдосконалення освітнього процесу в ЗДО і обстоює думку, що він має будуватися на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та інклюзивного підходів у дусі принципів дитиноцентризму, культуровідповідності та інтеграції. Авторка акцентує на необхідності оновлення нормативно-правової і методичної бази, а дієвим інструментом моніторингу якості вважає міжнародну методику Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) [6, с. 151-155].

Н. Гавриш визначає інтегративний підхід стратегічним пріоритетом дошкільної освіти, що забезпечує формування у дітей цілісного й системного сприйняття дійсності. Дослідниця переконана, що ця проблема вирішується через змістову та методичну інтеграцію освітнього процесу [1, с. 16-20]. Збагаченню освіти сприяють ігрова, проєктна, середовищна та інші моделі, побудовані на принципах пріоритету досвіду над інформуванням, партнерської взаємодії і діалогового спілкування [13].

Еволюцію підходів до дошкільної освіти відображено в оновленому Базовому компоненті (2021). За роки дії попередньої редакції (2012–2022 рр.) змінилися як типи ЗДО, так і концептуальні засади організації освітнього процесу [14]. Наступним кроком реформування стало затвердження нового Державного стандарту дошкільної освіти (постанова КМУ № 1557 від 26.11.2025 р., набирає чинності з 01.09.2027 р.) [2]. Документ розроблено відповідно до нового Закону «Про дошкільну освіту» та узгоджено з Європейською довідковою рамкою ключових компетентностей. Стандарт є основою

для розроблення освітніх програм і провадження освітнього процесу в ЗДО [2].

Новий Державний стандарт містить принципи новачі для організації освітнього процесу. По-перше, він визначає не зміст занять, а результати навчання і компетентності дитини – це змінює логіку планування: педагог самостійно обирає методи й форми для їх досягнення. По-друге, гра закріплена провідною діяльністю, що пронизує весь уклад ЗДО. По-третє, передбачено обов'язкову адаптацію програми до потреб кожного вихованця, що посилює вимоги до інклюзивного й індивідуально орієнтованого процесу. По-четверте, педагогічне партнерство з батьками набуває нормативного статусу: батьки зобов'язані сприяти досягненню дитиною результатів програми, а в разі сімейної форми освіти – забезпечити відповідність її рівня розвитку Стандарту. По-п'яте, розширено автономію ЗДО: заклад самостійно обирає або розробляє програму, що відкриває простір для проєктного, STEM-орієнтованого та інших підходів. Таким чином, Стандарт переорієнтовує освітній процес із виконання навчальних планів на досягнення конкретних результатів розвитку дитини [2].

Щорічні листи МОН України конкретизують умови та пріоритети організації освітнього процесу. Лист № 1/17853-25 від 28.08.2025 р. «Щодо організації дошкільної освіти дітей у 2025/2026 навчальному році» містить рекомендації, зумовлені імплементацією нового Закону «Про дошкільну освіту». Пріоритетами визначено: безпечне й інклюзивне освітнє середовище, збереження психічного здоров'я, розвиток емоційного інтелекту і стресостійкості дітей, доступність та якість освіти незалежно від місця проживання. Особлива увага – дітям із ООП і дітям із постраждалих від війни родин, а також національно-патріотичному вихованню. Освітній процес може здійснюватися в очному або змішаному режимі; рекомендовано впровадження методики «Навчання в русі» для профілактики втоми і зміцнення здоров'я дітей.

В умовах збройної агресії освітній процес у ЗДО зазнав суттєвих змін. Лист МОН України № 1/3845-22 від 02.04.2022 «Рекомендації для працівників ЗДО на період дії воєнного стану» надав закладам право переходити на дистанційний або змішаний формат у разі призупинення роботи через бойові дії [12]. Інструментами є онлайн-консультування батьків, розміщення матеріалів на веб-сайті та в месенджерах, асинхронні відеозаняття. Дистанційний формат не замінює безпосереднього спілкування дитини з педагогом, однак забезпечує неперервність освіти й підтримку сімей у кризових умовах [6].

Режим дня і рухова активність є обов'язковими складниками організації освітнього процесу в ЗДО. Вимоги до тривалості денного сну, прогулянок та фізичного навантаження встановлено Санітарним регламентом для закладів дошкільної освіти (Наказ МОЗ України від 24.03.2016 № 234 зі змінами). Режим дня структурує час дитини, чергуючи різні види діяльності, і є основою перспективного та поточного планування освітнього процесу.

Якість освітнього процесу зростає завдяки впровадженню оновлених комплексних освітніх програм. Наказом МОН України від 23.10.2021 № 1121 рекомендовано програму «Освіта та піклування / Education & Care Mr.Leader», відмінністю якої є застосування сучасних інноваційних технологій, спрямованих на гармонійний розвиток особистості й лідерського потенціалу дитини. Програму оснащено засобами моніторингу освітнього розвитку, орієнтовним щоденним плануванням, методично-дидактичними матеріалами та рекомендаціями для батьків. Передбачена можливість залучення батьків до самостійної організації навчання вдома, якщо дитина тимчасово не відвідує ЗДО.

Неодмінною умовою якісного освітнього процесу є його системне планування. Нормативним підґрунтям слугує інструктивно-методичний лист МОН «Про планування освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі» (№ 1/9-434 від 01.10.2002) [26], а також наказ МОН від 20.04.2015 № 446 про граничне допустиме навчальне навантаження на дитину. Планування охоплює перспективний (рік, квартал, місяць) і поточний (календарний) рівні; форма документів затверджується педагогічною радою з урахуванням автономії закладу. Новий Державний стандарт (2025) переорієнтовує планування з формального розпису занять на проєкування умов для досягнення результатів навчання за кожним із восьми освітніх напрямів [2].

Внутрішнє забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО регулюється наказом МОН України № 407 від 04.03.2025 р. [9], який визначає структуру відповідної системи за чотирма напрямками: формування розвивального освітнього середовища; всебічний розвиток дитини та набуття нею соціального досвіду; фахова й загальна компетентність педагогів; ефективне управління закладом. Одним із вирішальних критеріїв якості освітнього процесу є рівень професійної майстерності педагога і керівника ЗДО. Вимоги до їхніх компетентностей – зокрема здатності проєкувати розвивальне середовище, здійснювати педагогічний супровід дітей із урахуванням індивідуальних потреб і забезпечувати партнерську взаємодію з батьками – закріплено у професійних стандартах

«Вихователь закладу дошкільної освіти» та «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» [10]. Відповідність педагогів цим вимогам є невідмінною передумовою досягнення дітьми результатів, передбачених Державним стандартом дошкільної освіти.

Суттєвою новацією 2025 р. стало схвалення Концепції цифрової гігієни дітей дошкільного віку (розпорядження КМУ від 02.05.2025 р. № 432-р.) – відповідь на виклики цифровізації та зростання ролі гаджетів у житті дітей дошкільного віку. Документ орієнтований на виховання у дітей безпечного й усвідомленого ставлення до цифрових технологій через регулювання екранного часу, навчання правил цифрової безпеки та відповідну підготовку педагогів. Реалізація Концепції безпосередньо відобразиться на організації освітнього процесу: впровадження правил безпечного використання ІКТ, збалансування екранного й живого часу в розвивальному середовищі, партнерська співпраця з батьками у питаннях медіаграмотності дітей [5].

Висновки. Проведений аналіз підтверджує, що протягом 2020–2025 рр. в Україні сформовано оновлену нормативно-правову базу, яка системно трансформує організацію освітнього процесу в ЗДО. Її ядром є Закон України «Про дошкільну освіту» (2024), Державний стандарт (2025), що переорієнтовує освітній процес із виконання навчальних планів на досягнення конкретних результатів розвитку дитини, розширює автономію закладів і утворює партнерство з родиною. Нормативно врегульовано ключові аспекти організації освітнього процесу: інклюзивне навчання, дистанційний та змішаний формати в умовах воєнного стану, режим дня і рухову активність, планування, навчання англійської мови та цифрову гігієну. Якість освітнього процесу безпосередньо залежить від компетентності педагогів, що підтверджується запровадженням відповідних професійних стандартів.

Список літератури:

1. Гавриш Н.В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 1 (1). С. 16–20. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/1/4.pdf>. (дата звернення: 20.01.2026).
2. Державний стандарт дошкільної освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 1557 від 26.11.2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF> (дата звернення: 15.02.2026).
3. Закон України «Про дошкільну освіту» № 3788-IX від 06.06.2024 р. Верховна Рада України.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20> (дата звернення: 17.01.2026).

4. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. *Національна академія педагогічних наук України*. Київ: ФОП Ферець В.Б., 2020. 44 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/12ta1d3vfwTtFhITpMTCJ-NO3SISU47Gd/view> (дата звернення: 05.02.2026).

5. Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку: розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.05.2025 р. № 432-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/393-2025-%D1%80> (дата звернення: 20.01.2026).

6. Косенчук О. Дошкільна освіта в Україні: нові реалії та перспективи. *Педагогічні науки*. 2022. №79. С. 151–155. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264675>

7. Крутій К., Гавриш Н., Новий закон України «Про освіту»: які зміни очікують на дошкільня? *Дошкільне виховання*. 2017. №11. С. 2–6.

8. Методичний поради́ник з питань навчання англійської мови в закладах дошкільної освіти: Лист МОН України № 1.1/15776-24 від 30.08.2024. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/66d/279/ca5/66d279ca546ac175200591.pdf> (дата звернення: 16.01.2026).

9. Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2021. № 1. URL: https://jmlil.com.ua/files/dv_2021-1/dv2021-1_p11.pdf (дата звернення: 23.12.2025).

10. Наказ МОН Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (19.10.2021). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 20.01.2026).

11. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF> (дата звернення: 18.01.2026).

12. Рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні: Лист МОН України № 1/3845-22 від 02.04.2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/624/97d/01c/62497d01cb73b691997819.pdf> (дата звернення: 20.01.2026).

13. Сисоєва С.О., Рейпольська О.Д. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2(1). DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-2-2>

14. Стукалова Т. Г. Розвиток дошкільної освіти в Україні: нормативно-правовий аспект / Scientific Collection «InterConf», (94): with the Proceedings of the 5 th International Scientific and Practical Conference «Science, Education, Innovation: Topical Issues and Modern Aspects» (December 25-26, 2021). Tallinn, Estonia: Ühingu Teadus juhatus, 2021. P. 220–224.

References:

1. Havrysh, N. V. (2011). Intehratsiini protsesy v systemi doshkilnoi osvity [Integration processes in the system of preschool education]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu ekonomiky ta prava imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedagogika i psykholohiia»*, 1(1), 16–20. Retrieved from: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/1/4.pdf> [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity [State Standard of Preschool Education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1557 vid 26.11.2025. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» № 3788-IX vid 06.06.2024 [Law of Ukraine «On Preschool Education»]. Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20> [in Ukrainian].
4. Natsionalna akademiia pedagogichnykh nauk Ukrainy. (2020). *Kontseptsiiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku* [Concept of Education of Early and Preschool Age Children]. FOP Ferenets V. B. Retrieved from: <https://drive.google.com/file/d/12ta1d3vfwTtFhITpMTCJ-NO3SISU47Gd/view> [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia tsyfrovoyi hihiieny ditei doshkilnoho viku [Concept of Digital Hygiene for Preschool Children]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 02.05.2025 p. № 432-p. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/393-2025-%D1%80> [in Ukrainian].
6. Kosenchuk, O. (2022). Doshkilna osvita v Ukraini: novi realii ta perspektyvy [Preschool education in Ukraine: new realities and prospects]. *Pedagogichni nauky*, 79, 151–155. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264675> [in Ukrainian].
7. Krutii, K., & Havrysh, N. (2017). Novyi zakon Ukrainy «Pro osvitu»: yaki zminy ochikuiut na doshkillia? [The new Law of Ukraine «On Education»: what changes await preschool education?]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 2–6. [in Ukrainian].
8. Metodychnyi poradnyk z pytan navchannia anhliiskoi movy v zakladakh doshkilnoi osvity [Methodological guide on teaching English in preschool education institutions]: Lyst MON Ukrainy № 1.1/15776-24 vid 30.08.2024. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/66d/279/ca5/66d279ca546ac175200591.pdf> [in Ukrainian].
9. Metodychni rekomendatsii z pytan formuvannia vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladakh doshkilnoi osvity [Methodological recommendations on the formation of an internal quality assurance system in preschool education institutions]. (2021). *Doshkilne vykhovannia*, 1. Retrieved from: https://jml.com.ua/files/dv_2021-1/dv2021-1_p11.pdf [in Ukrainian].
10. Nakaz MON «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity»» vid 19.10.2021 [Order of the Ministry of Education and Science «On approval of the professional standard «Educator of a preschool education institution»»]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].
11. Poriadok orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladakh osvity [Procedure for organizing inclusive education in educational institutions]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.09.2021 № 957. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF> [in Ukrainian].
12. Rekomendatsii dlia pratsivnykiv zakladiv doshkilnoi osvity na period dii voiennoho stanu v Ukraini [Recommendations for employees of preschool education institutions during martial law in Ukraine]: Lyst MON Ukrainy № 1/3845-22 vid 02.04.2022. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/624/97d/01c/62497d01cb73b691997819.pdf> [in Ukrainian].
13. Sysoieva, S. O., & Reipolska, O. D. (2020). Kontseptsiiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku: novyi pohliad [Concept of education of early and preschool age children: a new perspective]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 2(1). Retrieved from: <https://visnyk.naps.gov.ua> [in Ukrainian].
14. Stukalova, T. H. (2021). Rozvytok doshkilnoi osvity v Ukraini: normatyvno-pravovy aspekt [Development of preschool education in Ukraine: regulatory and legal aspect]. *Scientific Collection «InterConf»* (94): Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «Science, Education, Innovation: Topical Issues and Modern Aspects» (December 25–26, 2021). *Ühingu Teadus juhatus*, 220–224. [in Ukrainian].

© О. А. Сорочинська

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 20.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-33>

О. І. Башкір, Р. С. Южека

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5237-9778> – О. І. Башкір

<https://orcid.org/0009-0007-6031-4182> – Р. С. Южека



olga.bashkir@hnpu.edu.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ПОТЕНЦІАЛ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ

Анотація. У статті досліджено сутність, структуру та виховний потенціал позааудиторної діяльності у закладах вищої освіти як важливого чинника формування духовно-моральних цінностей майбутніх педагогів. Актуальність теми зумовлена необхідністю забезпечення цілісного розвитку особистості здобувачів освіти, що виходить за межі традиційної аудиторної підготовки та передбачає формування їхньої соціальної, громадянської та моральної свідомості. Встановлено, що позааудиторна діяльність створює сприятливі умови для самореалізації студентів, розвитку їхньої ініціативності, відповідальності, комунікативних і лідерських якостей, а також сприяє набуттю реального морального досвіду через участь у різних видах соціально значущої діяльності.

Проаналізовано основні підходи до розуміння позааудиторної діяльності в педагогічній теорії та визначено її ключові функції у структурі освітнього процесу. Обґрунтовано, що ефективність її виховного впливу залежить від системності організації, інтеграції з професійною підготовкою, активної участі студентів та наявності рефлексивного компонента. Визначено структурні компоненти позааудиторної діяльності, зокрема цільовий, змістовий, організаційний, діяльнісний і результативний, що забезпечують цілісність та послідовність виховного процесу.

У роботі розкрито основні напрями виховного впливу позааудиторної діяльності: соціально-громадянський, комунікативний, організаційно-лідерський, культурно-ціннісний і професійно-орієнтований. Доведено, що їх взаємодія сприяє формуванню цілісної, морально зрілої та соціально відповідальної особистості майбутнього педагога. Особливу увагу приділено ролі рефлексії як механізму усвідомлення та внутрішнього прийняття духовно-моральних цінностей.

Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність позааудиторної діяльності, серед яких: створення морально безпечного середовища, підтримка студентської ініціативи, орієнтація на соціально значущу діяльність та інтеграція виховних і професійних компонентів. Зроблено висновок, що позааудиторна діяльність виступає важливим середовищем формування професійної ідентичності, моральної стійкості та громадянської позиції майбутніх учителів.

Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням ефективних моделей організації позааудиторної роботи, удосконаленням методик розвитку рефлексії та визначенням критеріїв оцінювання духовно-морального розвитку здобувачів освіти.

Ключові слова: позааудиторна діяльність, заклад вищої освіти, майбутні педагоги, духовно-моральні цінності, особистісний розвиток, виховний потенціал, громадянське виховання, громадянська свідомість, моральна свідомість, профілактика булінгу, соціальна відповідальність, педагогічні умови, рефлексія.

ORGANISATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: ESSENCE, STRUCTURE, AND EDUCATIONAL POTENTIAL

Abstract. The article examines the essence, structure, and educational potential of extracurricular activities in higher education institutions as an important factor in shaping the spiritual and moral values of future educators. The relevance of the topic is determined by the need to ensure the holistic development of students' personalities, which goes beyond traditional classroom training and involves the formation of their social, civic, and moral consciousness. It has been established that extracurricular activities create favorable conditions for student self-realization, the development of initiative, responsibility, communication, and leadership skills, as well as the acquisition of real moral experience through participation in various types of socially significant activities.

The main approaches to understanding extracurricular activities in pedagogical theory are analyzed, and their key functions within the educational process are identified. It is argued that the effectiveness of their educational impact depends on systematic organization, integration with professional training, active student participation, and the presence of a reflective component. The structural components of extracurricular activities are determined, including target, content, organizational, activity-based, and result-oriented components, which ensure the coherence and consistency of the educational process.

The main directions of the educational impact of extracurricular activities are revealed: socio-civic, communicative, organizational-leadership, cultural-value, and professional-oriented. It is proven that their interaction contributes to the formation of a holistic, morally mature, and socially responsible personality of the future teacher. Particular attention is paid to the role of reflection as a mechanism for awareness and internalization of spiritual and moral values.

Pedagogical conditions ensuring the effectiveness of extracurricular activities are identified, including the creation of a morally safe environment, support for student initiative, orientation toward socially significant activities, and integration of educational and professional components. It is concluded that extracurricular activities serve as an important environment for forming professional identity, moral resilience, and civic engagement of future teachers.

Prospects for further research are outlined, related to the development of effective models for organizing extracurricular activities, improving reflection development methods, and defining criteria for evaluating students' spiritual and moral development.

Key words: extracurricular activities, higher education institution, future teachers, spiritual and moral values, personal development, educational potential, civic education, civic awareness, moral awareness, bullying prevention, social responsibility, pedagogical conditions, reflection.

Постановка проблеми. У сучасній системі вищої освіти важливого значення набуває не лише професійна підготовка здобувачів, а й формування їхньої духовно-моральної, соціальної та громадянської свідомості. Традиційні аудиторні заняття забезпечують передусім теоретичну і практичну підготовку, проте не завжди створюють умови для розвитку особистості у її цілісності. Саме позааудиторна діяльність відкриває простір для самовираження, ініціативності та соціальної взаємодії, формуючи моральні цінності через реальний досвід.

Попри наявність різноманітних позааудиторних активностей у закладах вищої освіти, залишається невирішеною проблема їхньої системності та ефективності як інструменту виховання майбутніх педагогів. Часто організація таких заходів носить фрагментарний характер, а вплив на духовно-моральний розвиток студентів є непрогнозованим і залежить від рівня їхньої активності.

Виникає потреба у комплексному підході, який поєднував би цільове планування, змістовну насиченість, активну участь студентів та рефлексію над досвідом, що здобувається.

Таким чином, актуальність дослідження позааудиторної діяльності у закладах вищої освіти зумовлена необхідністю визначити її структуру, сутність та потенціал виховного впливу для формування цілісної, соціально відповідальної та морально зрілої особистості майбутнього педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях значну увагу приділено різним аспектам позааудиторної діяльності здобувачів вищої освіти. Зокрема, Чубукіна О. М. [1, с. 165-167] розглядає її як ефективний засіб розвитку творчої активності та соціальної взаємодії студентів. Смалько О. В. [2, с. 76-80] обґрунтовує значення позааудиторної діяльності для формування цінніс-

них орієнтацій і професійної ідентичності. Ляшенко І. В. [3] наголошує на необхідності системності та цілеспрямованої організації позааудиторної роботи. Окремий напрям досліджень присвячено вивченню позааудиторної діяльності як простору соціалізації студентської молоді у праці Лебідь О. М. [4, с. 120-123].

Проте, незважаючи на наявність наукових напрацювань, питання комплексного впливу позааудиторної діяльності у закладі вищої освіти на формування духовно-моральних цінностей майбутніх педагогів залишається недостатньо розкритим і потребує подальшого теоретичного та практичного осмислення.

Мета статті. Визначити сутність, структуру та виховний потенціал позааудиторної діяльності у закладі вищої освіти та проаналізувати її вплив на формування духовно-моральних цінностей і особистісний розвиток майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Позааудиторна діяльність у закладі вищої освіти є важливим складником цілісного освітнього процесу, що забезпечує гармонійний розвиток особистості здобувача. Вона виходить за межі традиційних навчальних занять і створює простір для соціальної взаємодії, самовираження та ініціативності. У сучасних умовах вища освіта орієнтується не лише на професійну підготовку, а й на формування активної, відповідальної та духовно зрілої особистості. Саме тому позааудиторна діяльність розглядається як важливий ресурс духовно-морального виховання майбутніх педагогів.

Сутність позааудиторної діяльності полягає в організації різноманітних видів активності студентів поза межами аудиторних занять, але в межах освітнього середовища закладу вищої освіти. Вона має добровільний характер, що підсилює внутрішню мотивацію учасників і сприяє їх самореалізації. На відміну від формалізованого навчального процесу, позааудиторна діяльність відкриває більше можливостей для творчості та ініціативності. Саме в такому середовищі моральні цінності засвоюються через особистий досвід і взаємодію [5, с. 25].

Для здобувачів вищої педагогічної освіти позааудиторна діяльність набуває особливої значущості. Вона створює умови для практичного застосування професійно-етичних орієнтирів, про які йшлося раніше. Майбутній учитель не лише спостерігає за організацією виховних заходів, а й бере активну участь у їх підготовці та проведенні. Таким чином, відбувається поєднання особистісного розвитку з професійним становленням.

Позааудиторна діяльність виконує низку важливих функцій у структурі освітнього процесу. Вона сприяє формуванню громадянської позиції, розвитку комунікативних умінь, зміцненню навичок співпраці та відповідальності. У процесі спільної діяльності студенти навчаються враховувати думки інших, домовлятися, приймати спільні рішення. Це створює передумови для розвитку духовно-моральних якостей, зокрема толерантності та емпатії [6, с. 421], запобігання булінгу.

Зміст позааудиторної діяльності охоплює різноманітні напрями, які можуть поєднувати виховний, культурний, соціальний та професійний складники. Найпоширенішими серед них є такі:

- участь у студентському самоврядуванні та громадських ініціативах;
- організація культурно-мистецьких заходів і тематичних вечорів;
- волонтерська та благодійна діяльність;
- робота в наукових гуртках і творчих об'єднаннях;
- участь у спортивних і просвітницьких проєктах.

Кожен із цих напрямів створює унікальні можливості для формування духовно-моральних цінностей. Наприклад, волонтерська діяльність розвиває милосердя та соціальну відповідальність, тоді як студентське самоврядування формує лідерські якості й почуття справедливості. Культурні заходи сприяють розвитку естетичних смаків і поваги до національних традицій. Таким чином, позааудиторна діяльність виступає багатофункціональним виховним простором [7, с. 26].

Структура позааудиторної діяльності у закладі вищої освіти передбачає наявність взаємопов'язаних компонентів. До них належать такі:

- цільовий компонент, що визначає мету й завдання виховної роботи;
- змістовий компонент, який відображає тематику й напрями заходів;
- організаційний компонент, що забезпечує планування та координацію;
- діяльнісний компонент, пов'язаний із безпосередньою участю студентів;
- результативний компонент, який фіксує зміни в особистісному розвитку [8, с. 57].

Кожен із зазначених компонентів має значення для досягнення виховного ефекту. Якщо діяльність не має чітко визначеної мети, вона втрачає системність і не забезпечує стійкого результату. Водночас надмірна формалізація може зменшити інтерес студентів і послабити мотивацію. Тому важливо зберігати баланс між організаційною структурованістю та свободою ініціативи.

Особливістю позааудиторної діяльності є її виховний потенціал, який реалізується через активну взаємодію учасників. У процесі спільної діяльності студенти навчаються відповідальності, самодисципліні, взаємоповазі та підтримці. Такі якості формуються не через декларативні настанови, а через реальний досвід співпраці. Саме тому позааудиторний простір стає важливим середовищем духовно-морального становлення [9, с. 90].

Розглядаючи позааудиторну діяльність як педагогічне явище, важливо акцентувати увагу на її виховному потенціалі. Саме в позааудиторному просторі здобувачі вищої педагогічної освіти мають можливість пережити моральний досвід у реальних ситуаціях взаємодії.

З метою систематизації виховного потенціалу позааудиторної діяльності доцільно виокремити її основні напрями впливу на особистість майбутнього педагога.

Аналіз таблиці 1 свідчить про багатовекторність виховного впливу позааудиторної діяльності. Кожен із напрямів не існує ізольовано, а взаємодіє з іншими, формуючи цілісну систему розвитку особистості. Наприклад, участь у волонтерських проєктах одночасно сприяє розвитку емпатії, відповідальності та громадянської свідомості. Така інтеграція підсилює ефективність духовно-морального виховання.

Важливо зазначити, що результативність позааудиторної діяльності залежить від рівня включеності студентів. Пасивна участь не забезпечує глибокого внутрішнього засвоєння цінностей. Натомість активна позиція, ініціативність і відповідальність сприяють формуванню стійких переконань. Саме тому педагогічний супровід має бути спрямований на стимулювання самостійності та творчості здобувачів освіти [10, с. 132].

Особливе значення має взаємозв'язок позааудиторної діяльності з професійною підготовкою майбутнього вчителя. Коли зміст заходів пов'язаний із педагогічною тематикою, формується усвідомлення соціальної ролі вчителя як вихователя. Студенти мають змогу апробувати різні форми виховної роботи, що підвищує їх професійну готовність. У такий спосіб духовно-моральні цінності інтегруються у структуру професійної компетентності.

Організація позааудиторної роботи в закладах вищої освіти запобігає проявам булінгу, адже створює безпечне середовище для неформального спілкування, знижуючи ризики булінгу через командну взаємодію та профілактику ізоляції.

Позааудиторна діяльність також створює умови для розвитку рефлексії. Участь у спільних заходах супроводжується обговоренням результатів, аналізом труднощів і досягнень. Такий процес сприяє глибшому усвідомленню власних моральних позицій. Рефлексія допомагає студентам співвідносити свої дії з професійно-етичними нормами [11].

Реалізація виховного потенціалу позааудиторної діяльності можлива лише за умови її педагогічно виваженої організації. Сам факт проведення заходів не гарантує формування духовно-моральних цінностей, оскільки виховний ефект залежить від змістового наповнення, методичного забезпечення та характеру взаємодії учасників. Позааудиторний простір повинен виступати не випадковою сукупністю активностей, а цілісною системою, інтегрованою в загальну концепцію професійної підготовки майбутнього педагога. Лише за такої умови діяльність набуває системоутворювального характеру.

Важливо, щоб позааудиторна робота була спрямована не лише на організацію дозвілля студентів, а на створення ситуацій морального вибору.

Таблиця 1

Виховний потенціал позааудиторної діяльності у формуванні духовно-моральних цінностей

Напрямок виховного впливу	Змістова характеристика	Очікувані результати для майбутнього педагога
Соціально-громадянський	Участь у громадських ініціативах, волонтерських проєктах, соціальних акціях	Формування громадянської відповідальності, милосердя, активної позиції
Комунікативний	Організація та участь у спільних заходах, командна робота	Розвиток толерантності, емпатії, культури діалогу
Організаційно-лідерський	Планування та координація діяльності, участь у студентському самоврядуванні	Формування відповідальності, справедливості, здатності приймати рішення
Культурно-ціннісний	Участь у культурно-мистецьких і просвітницьких заходах	Розвиток духовності, поваги до традицій, естетичної культури
Професійно-орієнтований	Організація виховних заходів, педагогічні ініціативи	Усвідомлення професійної місії, формування педагогічного такту

Саме через переживання відповідальності, необхідність ухвалення рішень і взаємодію в команді формується стійка ціннісна позиція. Якщо діяльність позбавлена проблемності та рефлексії, вона не забезпечує глибокого духовного зростання. Тому педагогічний супровід має передбачати осмислення набутого досвіду [12, с. 41].

До ключових педагогічних умов, що підсилюють виховний потенціал позааудиторної діяльності, можна віднести:

- інтеграцію позааудиторної роботи з професійною підготовкою майбутніх учителів;
- створення морально безпечного середовища, заснованого на довірі та повазі;
- стимулювання студентської ініціативи та самоврядування;
- включення рефлексивних практик у структуру заходів;
- орієнтацію на соціально значущу діяльність.

Інтеграція з професійною підготовкою дозволяє майбутнім педагогам не просто брати участь у заходах, а осмислювати їх з позиції майбутньої професії. Створення морально безпечного середовища забезпечує відкритість і готовність до діалогу. Рефлексія, у свою чергу, сприяє переходу від зовнішньої активності до внутрішнього усвідомлення цінностей [13, с. 469].

Не менш важливою є активна позиція самих здобувачів освіти. Позааудиторна діяльність стає справді виховною лише тоді, коли студент виступає суб'єктом, а не об'єктом впливу. У цьому контексті особливого значення набувають такі особистісні чинники:

- готовність до саморозвитку та самовиховання;
- здатність до критичного осмислення власного досвіду;
- відповідальність за результати спільної діяльності;
- відкритість до співпраці й прийняття різноманітності;

– прагнення до професійного самовдосконалення.

Поєднання організаційних умов і особистісної активності створює синергійний ефект. У такому випадку позааудиторний простір перетворюється на середовище формування професійної ідентичності майбутнього вчителя. Саме тут закладаються основи педагогічної відповідальності, моральної стійкості та громадянської позиції.

З метою узагальнення взаємозв'язку умов організації позааудиторної діяльності та її впливу на формування духовно-моральних цінностей доцільно подати систематизовану характеристику (табл. 2).

Аналіз наведеної системи свідчить, що позааудиторна діяльність може бути ефективним чинником духовно-морального виховання лише за умови комплексного підходу. Її вплив не є автоматичним, а потребує цілеспрямованої педагогічної організації та активної позиції студентів. Для майбутніх педагогів такий досвід має особливе значення, адже він формує не лише особистісні якості, а й основу професійної етичної культури.

Отже, позааудиторна діяльність у закладі вищої освіти виступає важливим середовищем формування духовно-моральних цінностей здобувачів педагогічної освіти. Вона забезпечує практичне засвоєння гуманістичних орієнтирів через діяльність, взаємодію та рефлексію. Теоретичний аналіз сутності, структури та виховного потенціалу позааудиторної роботи створює підґрунтя для подальшого дослідження конкретних механізмів і форм її реалізації. Саме ці аспекти будуть розглянуті у другому розділі кваліфікаційної роботи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження показало, що позааудиторна діяльність у закладі вищої освіти є невід'ємною складовою цілісного освітнього процесу, що сприяє не лише професійній підготовці студентів, а й формуванню їхньої духовно-моральної та соціальної свідомості. Вона створює простір для активної взаємодії, самовираження

Таблиця 2

Система забезпечення виховного потенціалу позааудиторної діяльності

Компонент забезпечення	Зміст	Результат для духовно-морального розвитку
Цільовий	Чітке визначення виховних завдань і ціннісних орієнтирів	Усвідомленість і спрямованість діяльності
Організаційний	Планування, координація, підтримка ініціатив	Системність та стабільність виховного процесу
Діяльнісний	Активна участь студентів у соціально значущих проєктах	Формування відповідальності й громадянської позиції
Рефлексивний	Аналіз результатів, моральне осмислення досвіду	Глибоке внутрішнє прийняття цінностей

та прояву ініціативності, що дозволяє студентам пережити реальний моральний досвід, розвинути комунікативні, організаційні та лідерські навички, усвідомлювати власну громадянську відповідальність. Аналіз сутності позааудиторної діяльності засвідчив, що її ефективність значною мірою залежить від системності організації заходів, інтеграції з професійною підготовкою та активної позиції студентів, а також від наявності рефлексивного компонента, який забезпечує усвідомлене засвоєння цінностей.

Дослідження структури позааудиторної діяльності показало, що вона включає цільовий, змістовий, організаційний, діяльнісний і результативний компоненти, кожен із яких виконує важливу роль у забезпеченні системності виховного процесу. Використання різноманітних форм активності, таких як участь у громадських і волонтерських проектах, студентське самоврядування, культурно-мистецькі заходи та педагогічні ініціативи, забезпечує багатовекторний розвиток особистості. Кожен напрям впливає на формування різних морально-етичних і соціальних якостей, при цьому їх інтеграція посилює ефективність виховного впливу.

Особлива роль позааудиторної діяльності полягає у створенні умов для рефлексії та осмислення власного досвіду. Завдяки цьому студенти не лише беруть участь у заходах, а й усвідомлюють моральні та професійні цінності, інтегруючи їх у свою особистість та майбутню професійну діяльність. Таким чином, позааудиторний простір виступає ключовим фактором формування стійких ціннісних орієнтирів, професійної ідентичності та громадянської свідомості майбутніх педагогів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з необхідністю більш детального вивчення механізмів впливу різних форм позааудиторної діяльності на конкретні морально-етичні якості здобувачів освіти, розробки моделей інтеграції виховних і професійних компонентів, а також створення ефективних методик стимулювання рефлексії та саморозвитку. Важливим напрямом є аналіз соціокультурного контексту та його впливу на результативність позааудиторної роботи, а також розробка критеріїв оцінювання досягнень студентів у духовно-моральному та соціальному розвитку. Такий підхід дозволить перетворити позааудиторну діяльність на цілісну, системну платформу для формування компетентного, морально свідомого і соціально відповідального майбутнього педагога, що матиме стійкі ціннісні орієнтири та здатність до саморозвитку протягом усього професійного життя.

Список літератури:

1. Чубукіна О. М. Позааудиторна діяльність здобувачів вищої освіти у клубних об'єднаннях педагогічних закладів вищої освіти. Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті : міжнар. період. зб. наук. пр. / Всесвіт. наук. ноосфер.-онтол. т-во [та ін.] ; за заг. ред. В. П. Бабича, Л. С. Рибалко, Л. А. Штефан. Харків, 2021. Вип. 3. С. 165–167. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10135> (дата звернення: 15.02.2026).

2. Смалько О. В. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Серія: Педагогічні науки. Луцьк. 2014. № 8. С. 76–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup_2014_8_19 (дата звернення: 20.02.2026).

3. Ляшенко І. В. Організація позааудиторної роботи у вищій школі як умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу. *Народна освіта*. 2014. Вип. 1 (22). URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2196 (дата звернення: 25.02.2026).

4. Лебідь О. М. Розвиток творчості здобувачів освіти у позааудиторній роботі закладів освіти. Інноваційні технології при підготовці фахівців агропромислового комплексу в умовах повоєнної розбудови України : електронний зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Біла Церква, 28 вересня 2023 р. / упоряд.: М. В. Жук, О. П. Юденкова, А. М. Геревенко. Біла Церква : БІНПО, 2023. 226 с. URL: <https://surl.li/duotke> (дата звернення: 26.02.2026).

5. Vardhan H. The Impact of Globalization on Traditional Cultural Practices. *CINEFORUM*. 2023. №63 (3). P. 24–29. URL: <https://revistadecineforum.com/index.php/cf/article/view/37> (дата звернення: 25.02.2026).

6. Мехед Д. Б., Мехед О. Б., Швидкий А. Л. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у мотивації навчальної діяльності студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ; Вінниця : Планер, 2012. Вип. 31. С. 417–422.

7. Левицька Л. А. Ціннісні орієнтації у формуванні культури педагогічної взаємодії викладач–студент. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка*. Серія «Педагогіка». 2020. Т. 1 (11). С. 22–27.

8. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. 2-ге вид., доповн. та переробл. Донецьк, 2015. 102 с.

9. Неборак К. О. Морально-етична культура майбутнього вчителя історії в умовах використання інноваційних методів навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2023. Вип. 92. Том 1. С. 87–91.

10. Березовська Л. І. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихова-

телів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2023. № 3(144). С. 128–134.

11. Dziuba T., Karamushka L., Halushko I. et. al. Mental health of teachers in Ukrainian educational organizations. *Wiadomości Lekarskie*. 2021. Vol. 74. Part 1. P. 2779–2783. URL: <https://wiadlek.pl/11-2021/> (дата звернення 28.02.2026).

12. Хоружа Л. Л. Етика як внутрішній ресурс особистісно-професійного збагачення педагога в умовах сучасних реалій. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 106. С. 36–42.

13. Karakuş N., Gedik K., Kazazoğlu S. Ethical DecisionMaking in Education: *A Comparative Study of Teachers and Artificial Intelligence in Ethical Dilemmas*. *Behav. Sci.* 2025. Vol. 15(4). С. 469.

References:

1. Chubukina, O. M. (2021). Pozaaudytorna diialnist здобувачів вищої освіти у клубних об'єднаннях педагогічних закладів вищої освіти [Extracurricular activities of higher education students in club associations of pedagogical institutions]. *Dukhovno-intelektualne vykhovannia i navchannia molodi v XXI stolitti: Mizhnar. per. zb. Nauk*, 3, 165–167. [in Ukrainian].

2. Smalko, O. V. (2014). Pozaaudytorna vykhovna robota yak chynnyk profesiino-osobystisnoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv [Extracurricular educational work as a factor of professional-personal development of future specialists]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky, Ser.: Pedahohichni nauky*, 8, 76–80. [in Ukrainian].

3. Liashenko, I. V. (2014). Orhanizatsiia pozaaudytornoї roboty u vyshchii shkoli yak umova pidvyshchennia efektyvnosti navchalno-vykhovnoho protsesu [Organization of extracurricular work in higher education as a condition for improving the effectiveness of the educational process]. *Narodna osvita*, 1(22). Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2196 [in Ukrainian].

4. Lebid, O. M. (2023). Rozvytok tvorchosti здобувачів освіти у позааудиторній роботі закладів освіти [Development of students' creativity in extracurricular activities of educational institutions]. In M. V. Zhuk, O. P. Yudenkova, & A. M. Herevenko (Eds.). *Innovatsiini tekhnolohii pry pidhotovtsi fakhivtsiv*

ahropromysloвого комплексу в умовах повоєнної розбудови України, 226. [in Ukrainian].

5. Vardhan, H. (2023). The impact of globalization on traditional cultural practices. *Cineforum*, 63(3), 24–29.

6. Mekhed, D. B., Mekhed, O. B., & Shvydkyi, A. L. (2012). Rol informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u motyvatsii navchalnoi diialnosti studentiv [The role of information and communication technologies in student motivation]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: Metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 31, 417–422. [in Ukrainian].

7. Levyska, L. A. (2020). Tsinnisni orientatsii u formuvanni kultury pedahohichnoi vzaimodii vykladach–student [Value orientations in shaping teacher-student interaction culture]. *Visnyk KNU imeni Tarasa Shevchenka. Seria «Pedahohika»*, 1(11), 22–27. [in Ukrainian].

8. Martynets, L. A. (2015). Suchasni modeli osvity [Modern models of education] (2nd ed.). Donetsk. [in Ukrainian].

9. Neborak, K. O. (2023). Moralno-etychna kultura maibutnoho vchytelia istorii v umovakh vykorystannia innovatsiinykh metodiv navchannia [Moral and ethical culture of future history teachers in the context of using innovative teaching methods]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, Ser. 5, Pedahohichni nauky: Realii ta perspektyvy*, 92(1), 87–91. [in Ukrainian].

10. Berezovska, L. I. (2023). Formuvannia profesiino-etychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Formation of professional-ethical competence of future preschool teachers]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 3(144), 128–134. [in Ukrainian].

11. Dziuba, T., Karamushka, L., & Halushko, I. et al. (2021). Mental health of teachers in Ukrainian educational organizations. *Wiadomości Lekarskie*, 74(1), 2779–2783.

12. Khoruzha, L. L. (2024). Etika yak vnutrishnii resurs osobystisno-profesiinoho zbachennia pedahoha v umovakh suchasnykh realii [Ethics as an internal resource of personal-professional enrichment of a teacher in modern conditions]. *Zbirnyk naukovykh prats, Pedahohichni nauky*, 106, 36–42. [in Ukrainian].

13. Karakuş, N., Gedik, K., & Kazazoğlu, S. (2025). Ethical decision-making in education: *A comparative study of teachers and artificial intelligence in ethical dilemmas*. *Behavioral Sciences*, 15(4), 469.

© О. І. Башкір, Р. С. Южека

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-34>

В. В. Ляшко

Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-7240> – В. В. Ляшко



vvlyashko@gmail.com

ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА ШКОЛИ ЯК ФАКТОР МІНІМІЗАЦІЇ ПРОЯВІВ ДИСКРИМІНАЦІЇ ТА БУЛІНГУ ЩОДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті висвітлено роль інклюзивної культури закладу освіти як фундаментального механізму запобігання дискримінації та булінгу щодо дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Актуальність дослідження зумовлена сучасною трансформацією системи освіти в Україні, яка вимагає переходу від технічного забезпечення доступу до глибокого залучення всіх учнів у суспільні відносини. Автор аналізує інклюзивну культуру як динамічну систему спільних цінностей та переконань, що є фундаментом для розвитку інклюзивної політики та еволюції інклюзивної практики.

Особливу увагу приділено проблемі високої вразливості дітей з інвалідністю до віктимізації. У роботі наведено статистичні дані, згідно з якими учні з ООП стикаються з булінгом у два-три рази частіше за своїх нейротипових однолітків, а рівень віктимізації серед них сягає 24,5% вже у початковій школі. Розглянуто специфічні форми цькування: соціальне виключення, вербальну агресію, фізичний булінг та кібербулінг.

Методологічною основою дослідження став «Індекс інклюзії» Т. Бута та М. Ейнскоу, який структурує розвиток школи за трьома вимірами, де створення інклюзивної культури визначено як базовий етап, без якого зміни в політиці та практиці залишатимуться формальними. У статті детально описано сучасні стратегії мінімізації негативних явищ: впровадження принципів універсального дизайну, системи позитивних поведінкових інтервенцій PBIS (стратегія «Stop–Walk–Talk») та доказової програми превенції KiVa.

Обґрунтовано ключову роль команди психолого-педагогічного супроводу, асистентів учителів та батьків у процесі соціалізації та дестигматизації дітей. Окреслено потенціал відновних практик («кола спільноти») як альтернативи покаранню агресорів. Зроблено висновок, що системний розвиток інклюзивної культури дозволяє трансформувати школу в безпечний простір, де відмінності сприймаються як ресурс, а не як проблема, забезпечуючи рівні освітні можливості для кожного учня.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивна культура, булінг, дискримінація, діти з інвалідністю, освітнє середовище, універсальний дизайн, індекс інклюзії, соціальна модель інвалідності.

V. V. Liashko

Kherson State University, Kherson, Ukraine

INCLUSIVE SCHOOL CULTURE AS A FACTOR IN MINIMIZING MANIFESTATIONS OF DISCRIMINATION AND BULLYING TOWARD CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)

Abstract. The article provides a comprehensive study of the role of inclusive school culture as a fundamental mechanism for preventing discrimination and bullying toward children with special educational needs (SEN). The relevance of the study is driven by the modern transformation of the Ukrainian education system, which demands a shift from merely providing technical access to deep engagement of all students in social relations. The author analyzes inclusive culture as a dynamic system of shared values and beliefs, serving as the foundation for the development of inclusive policy and the evolution of inclusive practice.

Special attention is paid to the high vulnerability of children with disabilities to victimization. The research presents statistical data indicating that students with SEN face bullying two to three times more often than

their neurotypical peers, with victimization rates reaching 24.5% as early as primary school. Specific forms of bullying are examined, including social exclusion (relational bullying), verbal aggression, physical bullying, and cyberbullying.

The methodological basis of the study is the "Index for Inclusion" by T. Booth and M. Ainscow, which structures school development across three dimensions. Within this framework, creating an inclusive culture is identified as the core stage, without which changes in policy and practice remain superficial. The article details modern strategies for minimizing negative phenomena: the implementation of Universal Design for Learning, the Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) system (the "Stop-Walk-Talk" strategy), and the evidence-based KiVa prevention program.

The study substantiates the key roles of the psychological and pedagogical support team, teacher assistants, and parents in the socialization and destigmatization of children. Furthermore, the potential of restorative practices ("community circles") is outlined as an alternative to punitive measures for aggressors. The author concludes that the systematic development of an inclusive culture transforms the school into a safe space where differences are perceived as a resource rather than a problem, ensuring equal educational opportunities and the right to development for every student.

Key words: inclusive education, inclusive culture, bullying, discrimination, children with disabilities, educational environment, universal design, index for inclusion, social model of disability.

Трансформація системи освіти в Україні спрямована на забезпечення рівного доступу до якісних освітніх послуг для всіх дітей, що вимагає глибокого переосмислення шкільного середовища. *Інклюзивна освіта базується на переконанні, що кожна дитина має унікальні здібності та право навчатися разом з однолітками за місцем проживання.*

Сучасна освітня парадигма розглядає інклюзію не просто як технічне забезпечення доступу дітей з особливими освітніми потребами до закладу освіти, а як глибинний процес активного залучення всіх громадян у суспільні відносини, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних чи соціокультурних особливостей. В основі цього процесу лежить формування інклюзивної культури, яка визначається як фундамент для розвитку інклюзивної політики та еволюції інклюзивної практики. Інклюзивна культура є динамічною системою цінностей та переконань, що стимулюють створення безпечної, прийнятної та колаборативної спільноти, де кожен учасник освітнього процесу відчуває свою значущість.

Проте на заваді успішній інклюзії часто стають дискримінація та булінг. Діти з інвалідністю є у два-три рази вразливішими до віктимізації порівняно з нейротиповими учнями. Тільки через формування стійкої інклюзивної культури, яка стає ментальною рисою спільноти, можливо мінімізувати ці негативні явища.

Практика показує, що діти з інвалідністю нерідко стикаються з негативними соціальними явищами, такими як дискримінація та булінг [7,11]. Булінг визначається як систематичне насильство або переслідування, яке може проявлятися у фізичній, психологічній чи соціальній формі та спрямоване на приниження особистості [3, 11].

Дослідники наголошують, що саме учні з інвалідністю є однією з найбільш вразливих категорій щодо цькування у шкільному середовищі [11, 12].

У зв'язку з цим актуалізується проблема формування інклюзивної культури школи, яка передбачає прийняття різноманітності, повагу до людської гідності та створення безпечного освітнього середовища для кожної дитини [5, 13].

Інклюзивна культура є фундаментом для розвитку будь-якого закладу освіти. Вона визначається як динамічна система цінностей та переконань, що стимулюють створення безпечної та доброзичливої атмосфери.

Науковці визначають інклюзивну культуру як сукупність соціальних та педагогічних умов, що забезпечують толерантне ставлення до різноманітності та підтримку кожної дитини [2, 5]. Вона формується через взаємодію учнів, педагогів, батьків та адміністрації навчального закладу.

Дослідники наголошують, що інклюзивна культура передбачає [8, 14]:

- повагу до індивідуальних особливостей кожної дитини;
- створення безпечного та підтримувального середовища;
- розвиток емпатії та толерантності;
- запобігання соціальній ізоляції дітей з інвалідністю.

Інклюзивна школа повинна створювати умови для соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та розвитку їхніх соціальних навичок.

Інклюзивна культура виступає духовно-реабілітаційною основою інклюзії. Вона базується на соціальній моделі інвалідності, де проблема вбачається не в діагнозі дитини, а в бар'єрах

середовища – архітектурних, інформаційних та атитюдних (ставленнєвих) [6, 14]. Формування інклюзивної культури передбачає перехід до моделі «людина-людина», де відмінності сприймаються як ресурс, а не як проблема.

Серед ефективних стратегій формування інклюзивної культури можна виділити [3, 5, 8 та ін.]:

- впровадження програм антибулінгу;
- організацію спільних проєктів між учнями;
- проведення уроків толерантності;
- використання інтерактивних методів навчання;
- розвиток соціально-емоційних компетентностей.

Особливо важливим є формування у дітей розуміння цінності різноманітності.

Також, інклюзивна культура виконує критично важливі соціалізаційні, освітні та економічні функції, забезпечуючи засвоєння дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) широкого кола соціальних ролей, що є неможливим у сегрегованому середовищі [1, 5]. Вона базується на соціальній моделі інвалідності, де акцент зміщується з медичного діагнозу на усунення бар'єрів – фізичних, інформаційних та атитюдних. Проте на заваді успішній соціалізації часто постає булінг (цькування), що є системним насильством в умовах нерівності сил. Статистика свідчить, що 51,3% школярів в Україні зазнавали булінгу, найвищий рівень зафіксовано в обласних центрах (34,4%) та Києві (33,7%). Щодо дітей з інвалідністю, то поширеність віктимізації серед них сягає 24,5% вже у початковій школі, що значно вище, ніж у їхніх нейротипових однолітків, а діти з інвалідністю є значно вразливішими [10, 11, 13].

Булінг (цькування) – це системне насильство в умовах нерівності сил. Для дітей з інвалідністю він часто набуває специфічних форм [11, 12]:

– **Соціальне виключення (relational bullying):** заклики не товаришувати, навмисне ігнорування під час групових ігор.

– **Вербальна агресія:** використання дегуманізуючих прізвиськ, насмішки через особливості поведінки чи мовлення.

– **Фізичний булінг:** штовхання, удари, пошкодження допоміжних засобів пересування.

– **Кібербулінг:** цькування через месенджери та соціальні мережі, що створює безперервний стрес.

Тривалий булінг призводить до депресії, тривожності та втрати самоповаги. Учні з інвалідністю часто починають уникати школи (truancy) через страх зустрічі з агресором. Це руйнує загальний мікроклімат закладу, створюючи атмосферу страху та недовіри.

Булінг, на відміну від дискримінації, характеризується систематичним психологічним або фізичним переслідуванням, яке супроводжується нерівністю сил між учасниками конфлікту.

Діти з інвалідністю є однією з найбільш уразливих категорій щодо булінгу. Це пов'язано з тим, що вони можуть мати труднощі у комунікації, відрізнятись поведінкою або потребувати додаткової підтримки.

Дослідження свідчать, що проблема дискримінації осіб з інвалідністю у закладах освіти залишається актуальною та потребує системних заходів щодо її подолання.

Причинами дискримінації можуть бути [2, 7 та ін.]:

- недостатній рівень обізнаності учнів щодо особливостей розвитку дітей з інвалідністю;
- соціальні стереотипи;
- недостатня підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі;
- відсутність сформованої інклюзивної культури у школі.

Таким чином, боротьба з дискримінацією потребує комплексного підходу, який включає освітню, соціальну та психологічну роботу.

Інклюзивна культура школи базується на таких принципах [5, 13]:

- повага до людської гідності;
- прийняття різноманітності;
- рівність можливостей;
- толерантність;
- співпраця між усіма учасниками освітнього процесу.

Методологічним інструментарієм для трансформації шкіл є «Індекс інклюзії», розроблений британськими науковцями Т. Бутом та М. Ейнскоу [8]. Він структурує розвиток за трьома взаємопов'язаними вимірами:

1. **Створення інклюзивної культури (Вимір А):** побудова спільноти та встановлення цінностей, де кожен відчуває себе «бажаним».

2. **Розробка інклюзивної політики (Вимір В):** інтеграція інклюзії у стратегічне планування закладу та координація підтримки різноманіття.

3. **Запровадження інклюзивної практики (Вимір С):** адаптація навчального процесу та мобілізація ресурсів для активної участі кожного учня.

Створення культури (Вимір А) є базовим, оскільки без спільних цінностей зміни в політиці та практиці залишатимуться формальними.

Нижче наведено схему, яка узагальнює системний підхід до мінімізації негативних явищ через розвиток інклюзивного середовища (рис.1).



Рис. 1. Модель інклюзивної протидії дискримінації та булінгу в освітньому середовищі

Для подолання дискримінації школа має впроваджувати системні підходи, що охоплюють усіх учасників освітнього процесу і будуть слугувати підґрунтям для формування інклюзивної культури освітнього закладу.

1. Універсальний дизайн та розумне пристосування [5]. Універсальний дизайн у сфері освіти забезпечує максимальну придатність середовища та програм для всіх без потреби в додатковій адаптації.

- Фізична доступність: пандуси, ресурсні кімнати, медіатеки.

- Гнучкість навчання: множинні способи представлення матеріалу (візуальні, аудіальні, кінестетичні). Розумне пристосування застосовується індивідуально, коли архітектурні рішення не покривають специфічних потреб дитини (наприклад, гнучкий розклад або спеціальні пристрої для прослуховування).

2. Позитивні поведінкові інтервенції [8]. Система PBIS фокусується на створенні культури, де правила поведінки чітко визначені та навчені. Ефективною для дітей з інвалідністю є стратегія «Stop-Walk-Talk»:

1. *Stop*: подати агресору сигнал припинити дію.

2. *Walk*: спокійно відійти від конфліктної ситуації.

3. *Talk*: повідомити дорослому про інцидент, що розцінюється як крок до безпеки,

а не як «скарга». Впровадження таких стратегій знижує кількість дисциплінарних звернень на 41% [11].

3. Соціально-архітектурна модель превенції: програма KiVa [8, 9]. Фінська програма KiVa базується на розумінні, що булінг триває доти, доки агресор отримує соціальне схвалення від спостерігачів (bystanders). Навчання всього класу емпатії та навичкам захисту жертви робить цькування «соціально не вигідним». Рандомізовані дослідження підтверджують статистично значуще зниження симптомів депресії та тривоги у дітей у школах, де впроваджено KiVa.

4. Роль команди психолого-педагогічного супроводу та асистентів [11, 13]. Успіх інклюзії залежить від злагодженої роботи команди психолого-педагогічного супроводу (КППС).

Команда включає вчителів, асистентів, психологів, соціальних педагогів та батьків. Головним завданням є розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка забезпечує індивідуалізацію навчання. ІПР має включати SMART-цілі: конкретні, вимірювані, досяжні, доцільні та визначені у часі [12].

Асистент вчителя допомагає організувати освітній процес, проводить спостереження за дитиною та бере участь у розробці адаптацій. Важливо розрізняти асистента вчителя (педагогічний працівник) та асистента дитини (працівник соціальної сфери, що забезпечує догляд). Спільне

викладання дозволяє вчителю зосередитися на всьому класі, тоді як асистент надає точкову підтримку.

5. Відновні практики та залучення громади [14]:

1. Відновне “правосуддя” в школі. Відновні практики пропонують альтернативу покаранню агресора. Замість відсторонення дитини, вони фокусуються на виправленні шкоди та відновленні стосунків через «кола спільноти». Це дозволяє дитині з інвалідністю висловити свої почуття та потреби, що сприяє дестигматизації. Такі підходи знижують рівень виключення учнів на 36% [3, 14].

2. Співпраця з батьками. Батьки є «привілейованими партнерами» в інклюзії. Інформативна бесіда з батьками на початку навчання дозволяє встановити довіру та обмінятися досвідом успішних технік поведінки вдома. Залучення батьків нейротипових дітей до програм обізнаності про інвалідність допомагає зруйнувати стереотипи, які часто стають підґрунтям для агресії однолітків.

Отже, інклюзивна культура школи є головним системним чинником мінімізації дискримінації. Вона трансформує школу з місця «виправлення» дитини в простір, що адаптується до її потреб.

З огляду на результати аналізу, перспективними напрямками для подальших наукових розвідок можна визначити наступні: емпіричне дослідження впливу впровадження програми KiVa та системи PBIS на рівень віктимізації учнів з ООП в українських закладах освіти; розробка програм для батьків нейротипових дітей з метою руйнування стереотипів, які часто стають підґрунтям для агресії однолітків; дослідження механізмів превенції кібербулінгу щодо дітей з ООП, враховуючи їхню особливу вразливість у цифровому просторі.

На основі проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

– Формування інклюзивної культури забезпечує безпечне освітнє середовище, сприяє зменшенню проявів булінгу, розвитку толерантності та емпатії, а також формуванню позитивного соціального клімату.

– Для дієвої протидії негативним явищам необхідно регулярно проводити самооудит за «Індексом інклюзії», фокусуючись на створенні безпечної культури, забезпечити безперервну підготовку педагогів у сфері соціально-емоційного навчання, створювати безбар'єрне середовище за принципами універсального дизайну.

– Тільки через глибоку зміну цінностей і ставлення всіх учасників освітнього процесу (вчителів, учнів, батьків) школа може стати

справді інклюзивним простором, де право на безпеку та розвиток гарантовано кожному.

Список літератури:

1. Рашидова С.С. Інклюзивна культура здобувачів педагогічної освіти як показник їхньої професійної культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць*. 2024. Т.1. № 3 (110). С.116–126. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/980/937

2. Губарь О. Рівень сформованості інклюзивної культури суспільства в сучасних умовах. *Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни* : матеріали IX міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ, 2023. С. 117–121. URL: <https://ispukr.org.ua/articles/23/2023%20%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97.pdf>

3. Vlasenko K. Ukrainian and international practices in preventing and combating bullying in student communities. *Humanities Studios*. 2024. Vol.12(3). С.56–65. URL: <https://humstudios.com.ua/uk/journals/tom-12-3-2024/ukrayinsky-ta-mizhnarodny-dosvid-profilaktiki-ta-protidiyi-bulingu-u-studentskomu-seredovishchi>

4. Інклюзивна освіта та формування інклюзивної культури. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.

5. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: Агентство «Україна», 2019. 300 с. URL: <http://poroshenko.com/data/group/21/site2-bff4eba3e5.pdf>

6. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. *ЮНЕСКО*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

7. Сидорук І. Дискримінація осіб з інвалідністю в закладі освіти з інклюзивним навчанням й шляхи її подолання. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2024. Вип. 3. С. 87–94. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.3.13>

8. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2002. 102 p. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

9. Kaufman P. et al. The effects and costs of an anti-bullying program (KiVa) in UK primary schools. *Psychological Medicine*. 2024. Vol. 54. No. 15 P. 4362–4373. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC>

10. Around 100 cases of bullying in Ukrainian schools per year. *Opendatabot*. 2024. URL: <https://opendatabot.ua/analytics/bullying-in-school-2023>

11. Hernandez E.J. et al. Bullying, Students with Disabilities, and Recommendations for Prevention. *The Rehabilitation Professional*. 2025. Vol. 25. No. 1. P. 51–58. URL: <https://connect.rehabpub.com>

12. Siddiqui S. et al. Preventing Bullying Among Children With Disabilities: A Cross-Cultural

Perspective. *ResearchGate*. 2025. URL: <https://www.researchgate.net>

13. Inclusive Education – Ensuring the right to education for children with disabilities. *UNICEF*. 2024. URL: <https://www.unicef.org/media/education-inclusive>

14. Hayes A. M., Bulat J. Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide. *RTI Press*, 2017. 107 p. URL: <https://www.rti.org/publication/disabilities-inclusive-education-systems-and-policies>.

References:

1. Rashydova, S. S. (2024). Inkliuzyvna kultura zdobuvachiv pedahohichnoi osvity yak pokaznyk yikhnoi profesiinoi kultury [Inclusive culture of future teachers as an indicator of their professional culture]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 1, 3, 110, 116–126. Retrieved from: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/980/937 [in Ukrainian].

2. Hubar, O. (2023). Riven sformovanosti inkliuzyvnoi kultury suspilstva v suchasnykh umovakh [The level of formation of inclusive culture of society in modern conditions]. In *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh myru i viiny*, 117–121. Kyiv. Retrieved from: <https://ispukr.org.ua/articles/23/2023%20%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97.pdf> [in Ukrainian].

3. Vlasenko, K. (2024). Ukrainian and international practices in preventing and combating bullying in student communities. *Humanities Studios*, 12(3), 56–65. Retrieved from: <https://humstudios.com.ua/uk/journals/tom-12-3-2024/ukrayinsky-ta-mizhnarodny-dosvid-profilaktiki-ta-protidii-bulingu-u-studentskomu-seredovishchi>

4. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (n.d.). Inkliuzyvna osvita ta formuvannia inkliuzyvnoi kultury [Inclusive education and formation of inclusive culture]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> [in Ukrainian].

5. Poroshenko, M. A. (2019). *Inkliuzyvna osvita* [Inclusive education]. Ahentstvo “Ukraina”. Retrieved

from: <http://poroshenko.com/data/group/21/site2-bff4eba3e5.pdf>

6. UNESCO. (1994). *Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education]. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

7. Sydoruk, I. (2024). Dyskryminatsiia osib z invalidnistiu v zakladi osvity z inkliuzyvnym navchanniam i shliakhy yii podolannia [Discrimination of persons with disabilities in inclusive education institutions and ways to overcome it]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, (3), 87–94. <https://doi.org/10.32782/apv/2024.3.13> [in Ukrainian].

8. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE. Retrieved from: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

9. Kaufman, P., et al. (2024). The effects and costs of an anti-bullying program (KiVa) in UK primary schools. *Psychological Medicine*, 54(15), 4362–4373. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC>

10. Opendatabot. (2024). Around 100 cases of bullying in Ukrainian schools per year. Retrieved from: <https://opendatabot.ua/analytics/bullying-in-school-2023>

11. Hernandez, E. J., et al. (2025). Bullying, students with disabilities, and recommendations for prevention. *The Rehabilitation Professional*, 25(1), 51–58. Retrieved from: <https://connect.rehabpub.com>

12. Siddiqui, S., et al. (2025). Preventing bullying among children with disabilities: A cross-cultural perspective. *ResearchGate*. Retrieved from: <https://www.researchgate.net>

13. UNICEF. (2024). Inclusive education – Ensuring the right to education for children with disabilities. Retrieved from: <https://www.unicef.org/media/education-inclusive>

14. Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). *Disabilities inclusive education systems and policies guide*. RTI Press. Retrieved from: <https://www.rti.org/publication/disabilities-inclusive-education-systems-and-policies>

© В. В. Ляшко

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-35>

S. A. Bihunova

Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6860-6939> – S. A. Bihunova



svitozara.bihunova@rshu.edu.ua

THE EVOLUTION OF THE PSYCHOLOGICAL SELF IN THE 20th AND 21st CENTURIES

Abstract. The article explores the evolution of the psychological concept of the self from classical psychoanalytic theory of the early 20th century to contemporary perspectives shaped by digital and social influences in the 21st century. It demonstrates how the self has transformed from an intrapsychic structure to a multidimensional, relational and context-dependent construct, linking foundational theories of Freud, Jung, Rogers and Erikson with modern understandings of digital selfhood.

Particular attention is paid to the gradual shift from internally focused models of selfhood toward approaches that emphasise relational, social and contextual dimensions of identity, illustrating how psychological well-being is closely linked to the interaction between inner experience and external social environments.

The article shows that in the 21st century the psychological self has become increasingly influenced by technological mediation. Contemporary research suggests that identity formation now extends into digital spaces, where self-presentation, social comparison and online feedback significantly affect self-esteem and psychological well-being. Social media platforms provide new arenas for the construction and negotiation of identity, intensifying the relational and performative aspects of the self. As a result, the self is no longer confined to internal psychological processes but is continuously shaped by interpersonal, cultural and technological factors.

The article concludes that although the concept of the self remains central to psychological theory, its meaning has become increasingly fluid and multidimensional. The modern self can be understood as relational, developmental and digitally extended. Integrating classical theoretical insights with contemporary empirical evidence demonstrates that selfhood cannot be adequately understood outside its broader social and technological contexts. Further research is needed to examine how ongoing processes of digitalisation, globalisation and cultural diversity continue to transform identity formation and mental health in modern societies.

Key words: psychological self; selfhood; identity; empathy; psychological well-being.

С. А. Бізунова

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

ЕВОЛЮЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО «Я» У XX–XXI СТОЛІТТЯХ

Анотація. У статті досліджується еволюція психологічного поняття «Я» – від класичних психоаналітичних теорій початку XX століття до сучасних підходів, сформованих під впливом цифрових і соціальних чинників XXI століття. Показано, як «Я» трансформувалося з внутрішньої психічної структури у багатовимірний, реляційний та контекстно-залежний конструкт, що поєднує фундаментальні теорії З. Фрейда, К. Юнга, К. Роджерса та Е. Еріксона з сучасними уявленнями про цифрову самість.

Особливу увагу приділено поступовому переходу від внутрішньо орієнтованих моделей самості до підходів, які акцентують реляційні, соціальні та контекстуальні виміри ідентичності, демонструючи, що психологічне благополуччя тісно пов'язане з взаємодією внутрішнього досвіду та зовнішнього соціального середовища.

У статті показано, що у XXI столітті психологічне «Я» дедалі більше зазнає впливу технологічної медіації. Сучасні дослідження свідчать, що формування ідентичності нині поширюється на цифро-

вий простір, де самопрезентація, соціальне порівняння та онлайн-зворотний зв'язок істотно впливають на самооцінку й психологічне благополуччя. Соціальні медіаплатформи створюють нові простори для конструювання та переосмислення ідентичності, посилюючи реляційні й перформативні аспекти самості. У результаті «Я» більше не обмежується внутрішніми психологічними процесами, а постійно формується під впливом міжособистісних, культурних і технологічних чинників.

У висновках зазначається, що, хоча поняття «Я» залишається центральним у психологічній теорії, його зміст стає дедалі більш гнучким і багатовимірним. Сучасне «Я» можна розуміти як реляційне, розвинуте та цифрово розширене. Інтеграція класичних теоретичних положень із сучасними емпіричними даними демонструє, що самість не може бути адекватно осмислена поза ширшим соціальним і технологічним контекстом. Подальші дослідження мають бути спрямовані на аналіз того, як процеси цифровізації, глобалізації та культурного різноманіття продовжують трансформувати формування ідентичності та психічне здоров'я в сучасних суспільствах.

Ключові слова: психологічне «Я»; самість; ідентичність; емпатія; психологічне благополуччя.

Problem statement. The concept of the “self” has long fascinated psychologists, philosophers, and social theorists alike. In psychological discourse, the self is not simply an isolated entity but a dynamic construct encompassing self-concept, self-esteem, and self-identity. Throughout the 20th century, psychological theories progressively explored the self – from Freud’s psychoanalytic model of the ego navigating unconscious desires, to Carl Rogers’ humanistic vision of self-actualization, and Erikson’s psychosocial stages of identity formation. While these foundational studies have provided crucial frameworks, they have not fully addressed how contemporary phenomena – such as digital culture, social media, and globalization – reshape the psychological understanding of identity.

Thus, **the aim of this article** is to examine the evolution of psychological perspectives on the self, tracing key theories of the 20th century and exploring how contemporary research and digital culture have transformed our understanding of identity and selfhood. By analyzing both classical and modern approaches, it argues that the self is increasingly seen not only as a psychological construct shaped by internal processes but also as a social and digital phenomenon, reflecting the complex interplay between individual consciousness and external influences.

Presentation of the main material. In the early 20th century, psychology’s exploration of the self concentrated on internal drives, developmental tasks, and the human capacity for self-realisation. One of the most influential perspectives was offered by Sigmund Freud, whose psychoanalytic model situated the self as a site of conflict among the id, ego, and super-ego. He famously stated, “*Where id was, there ego shall be*” [3, p.80], suggesting that the unconscious, instinct-driven id must gradually yield to a conscious ego that mediates between instinctual desires and external reality. Freud further observed that “*The ego represents what we call reason and sanity, in contrast to the id which contains the passions*” [3, p.25], thereby emphasising that the self is not given as a uni-

fied, stable entity, but emerges through intrapsychic negotiation.

In parallel, Carl G. Jung expanded psychoanalytic theory by introducing the concepts of individuation, persona, shadow, and the collective unconscious. Jung envisioned the self as a process of becoming – an integration of conscious and unconscious elements toward a more unified identity [4]. This broadened the self-construct to include archetypal dimensions and deeper layers beyond immediate consciousness.

Meanwhile, the humanistic orientation emerged as a corrective to deterministic and drive-based models of the self. Carl Rogers declared that “*The organism has one basic tendency and striving – to actualize, maintain, and enhance the experiencing organism*” [8, p. 487]. Rogers emphasised that the self-concept (how a person perceives themselves) and the ideal self (who they wish to become) are crucial for psychological health: “*If there is a large gap between [actual self and ideal self] ... negative feelings of self-worth will arise that will make it impossible for self-actualisation to take place*” [8, p. 490]. Rogers thus shifted the focus toward subjective experience, growth, and the person’s capacity for authentic self-direction.

Beyond Rogers, the development of self-psychology further expanded psychoanalytic ideas. For example, Heinz Kohut emphasised relational needs and the emergence of self-states in interaction with empathic others, arguing that the self’s sense of worth and coherence depends deeply on early supportive relationships [6]. These theoretical contributions collectively form what we might term the foundational self-theories: they demonstrate that the self is not a fixed, singular entity, but rather a dynamic, evolving construct influenced by unconscious processes, conscious striving, developmental demands, and relational contexts.

Moreover, contemporary research suggests that these foundational ideas remain highly relevant. For example, Andersen and Chen [1] introduced the concept of the relational self, arguing that our self-representations are linked with representations of sig-

nificant others and shift depending on interpersonal context: “*Mental representations of significant others are activated ... and this evokes the relational self*” [1, p. 619]. More recently, Mateusz Woźniak and colleagues explored self-concept plasticity, proposing that the self can change on very short timescales and is grounded in neural processes: “*The way we think and feel about ourselves is not fixed over time*” [12]. These insights indicate that the self remains a dynamic, context-sensitive phenomenon – not only in humanistic and psychoanalytic terms, but also in neurocognitive, relational, and cultural frameworks.

Thus, these early and foundational theoretical frameworks provide the intellectual groundwork for later expansions: cognitive-social models, lifespan development perspectives, and the digitally mediated self. By establishing the self as a process of becoming rather than a static essence, they set the stage for the more externally-oriented and technologically enriched conceptions of selfhood explored in subsequent sections.

During the mid-20th century, psychological theories of the self diversified significantly, moving beyond purely intrapsychic models to incorporate cognitive, social, and developmental dimensions. Cognitive psychology introduced the idea of the self as a system of mental representations or self-schemas, through which individuals organize information about themselves and guide behaviour. Hazel Rose Markus and Paula Nurius elaborated this idea with the concept of possible selves, explaining that: “*Possible selves represent individuals’ ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming, and thus provide a conceptual link between cognition and motivation*” [7, p. 954]. This highlights how self-concept extends beyond the present state to encompass aspirations, fears, and motivation, bridging cognition, emotion, and behaviour.

At the same time, social psychology emphasized the role of interaction, feedback, and group membership in shaping identity. For example, Social Identity Theory [10] proposed that individuals derive part of their self-concept from the social groups to which they belong, engaging in categorization, comparison, and identification. William B. Swann Jr.’s self-verification theory complements this perspective by demonstrating that individuals strive to maintain coherence between their self-concept and social feedback. Swann notes that: “*People will even stop working on tasks to which they have been assigned if they sense that their performance is eliciting non-verifying feedback*” [9, p. 33]. This underscores that the self is not only cognitively organized but also relational, seeking validation and coherence in the social environment.

According to Erikson, emphasized that identity formation is central to psychosocial development, observing that ego identity is continuously reshaped through experiences and social interactions [2, p.23]. This illustrates that selfhood evolves across the lifespan, shaped by social, cognitive, and developmental influences. Personality psychology added further depth with trait-based models such as the Big Five, which describe relatively stable dimensions of selfhood while acknowledging environmental and social impact.

Thus, mid-20th-century perspectives collectively demonstrate that the self evolves through a dynamic interplay of cognitive frameworks, social environments, and developmental stages. These theories serve as a bridge between early intrapsychic models (Freud, Rogers, Jung) and the externally oriented, digitally mediated conceptions of the self emerging in the 21st century.

To illustrate these mid-century perspectives, consider studies showing how adolescents and adults shape self-concept through social interaction, cognitive reflection, and developmental transitions. For example, adolescents may adopt certain peer behaviours or internalize societal expectations, while adults negotiate multiple social roles and maintain self-verification in relationships [7; 9]. This case highlights that selfhood is both internally organized and externally validated, bridging classical theories with modern understandings of identity as multi-dimensional and socially constructed.

In the 21st century, the psychological self is increasingly socially and digitally mediated. The rise of social media has created new platforms for identity expression, self-presentation, and social evaluation. Adolescents and young adults often curate their online personas on platforms such as Instagram and TikTok, aligning their “ideal self” with peer feedback and algorithmic validation. Khan and Ahmed found that “*social media platforms act as arenas where adolescents negotiate and perform their identities*” [5, p. 138], demonstrating that Rogers’ principle of congruence between real and ideal self now applies to digital contexts.

To illustrate this phenomenon, consider the Digital Selfhood case study. Adolescents and young adults co-construct their identities online, with social and technological factors shaping self-concept and self-esteem. This example shows that contemporary selfhood extends beyond internal cognition to social and digital environments, supporting the argument that identity is co-constructed in modern contexts.

Another important aspect of the modern self is developmental variation, illustrated by the Age-Related Selfhood case study. Research indicates that

self-perception and identity formation vary across age groups: adolescents actively construct their identities, while adults integrate multiple life roles and social expectations. Wang notes that “*digital interactions, including social media engagement, can significantly influence self-esteem and psychological well-being in both adolescents and adults*” [11, p. 25]. This example highlights how social, cognitive, and digital influences intersect across the lifespan, demonstrating that the self is dynamic and shaped by multiple interacting factors.

Finally, the applied relevance of contemporary self theories is evident in clinical practice. The Applied

Self in Therapy case study emphasizes how psychologists help clients manage discrepancies between online and offline identities, using humanistic principles to foster congruence and self-acceptance. This example illustrates the practical importance of understanding the modern self in therapy and other applied settings, showing that classical theory remains relevant when adapted to contemporary challenges.

The following table summarizes key 21st-century case studies linking theory, phenomena, and relevance to the essay’s argument (see Table 1).

As it can be seen, the table above illustrates how contemporary selfhood is shaped by social, cognitive,

Table 1

Integration of 21st-Century Case Studies

Case Study	Main Focus	Theory Applied	Implications for Understanding the Self
Digital Selfhood	Adolescents and young adults curating online personas (Instagram, TikTok)	Rogers’ humanistic congruence between real and ideal self	Demonstrates that selfhood is socially and digitally mediated; supports the argument that the self extends beyond internal processes
Age-Related Selfhood	How self-perception and identity evolve across adolescence and adulthood	Erikson’s psychosocial development stages	Highlights that the self is developmental, dynamic, and influenced by social and technological factors across the lifespan
Applied Self in Therapy	Clinical interventions addressing discrepancies between online and offline identities	Rogers’ humanistic principles & contemporary therapy approaches	Shows real-world applications; integrates classical theory with 21st-century challenges to support practical relevance of modern self theories

developmental, and digital factors, reinforcing the essay’s main argument that the self is not purely internal but co-constructed in multiple contexts.

Conclusion. The study of the self in psychology has evolved substantially from the early 20th century to the present. Foundational Self-Theories by Freud, Jung, Rogers, and Erikson positioned the self as a dynamic psychological construct shaped by internal drives and developmental processes. Mid- to late-20th-century perspectives, exemplified in the Social & Cognitive Self in Context case, showed that identity emerges from the interplay of cognition, social feedback, and developmental stages.

In the 21st century, the self has become multi-dimensional and digitally mediated, as illustrated by the Digital Selfhood, Age-Related Selfhood, and Applied Self in Therapy cases. These examples show that the self now emerges from the interaction of internal cognition, social context, and technological mediation. Social media, online feedback and digital culture influence self-concept, self-esteem and identity development, demonstrating that the self is not solely an internal construct but a socially and technologically co-constructed phenomenon.

Thus, the psychological understanding of the self has undergone substantial evolution – from early

20th-century psychoanalytic and humanistic models, through mid- to late 20th-century cognitive, social and developmental frameworks, to 21st-century perspectives shaped by digital culture and global interconnectivity. The self today is understood not purely as an internal psychological structure but as a dynamic, socially and digitally mediated construct. This evolution has important implications: for how we study identity, how we conduct therapy, and how individuals navigate selfhood in a connected world. Looking ahead, future research might focus on how emerging technologies such as virtual reality, augmented identity spaces, and artificial intelligence further reconfigure the self – and how psychological theory can keep pace with these transformations.

Bibliography:

1. Andersen S. M. & Chen S. The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*. 2002. Vol. 109. Issue 4. P. 619–645. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.4.619>
2. Erikson E. *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton, 1968. 336 p.
3. Freud S. *The Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol.19: *The Ego and the ID & Other Works (1923 – 1925)* / Ed. & Trans.: J. Strachey. London: Random House UK, 2001. 326 p.

4. Jung C. G. The Collected Works of C. G. Jung. Volume 9. Part 1. The Archetypes and the Collective Unconscious / ed. & transl.: G. Adler, R. F. C. Hull; Ex. ed.: W. Mcguire. Princeton: Princeton University Press, 1981. 451 p.

5. Khan R. & Ahmed S. Impact of social media on self-esteem and its effects on psychological well-being. *International Journal of Management Perspective and Social Research*. 2023. Vol. 2. Issue 1. P. 138–150. URL: <https://ijmpsr.salmaedusociety.com/index.php/ijmpsr/article/view/8>

6. Kohut H. The Analysis of the Self: A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders. Chicago: University of Chicago Press, 2013. 384 p.

7. Markus H.R. and Nurius P. Possible selves. *American Psychologist*, 1986. Vol. 41. Issue 9. P. 954–969.

8. Rogers C. R. Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory. London: Robinson, 2021. 592 p.

9. Swann W. B., Jr. Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self. *Social psychological perspectives on the self*. Vol. 2 / Eds.: J. Suls & A. G. Greenwald. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983. P. 33–66.

10. Tajfel H. & Turner J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations* / Eds.: W. G. Austin & S. Worchel. Monterey: Brooks/Cole. P. 33–47.

11. Wang L. The Association between Social Media and Self-Esteem among Adolescents. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2025. Vol. 50. P. 22–26. DOI: <https://doi.org/10.54097/jk420h93>

12. Woźniak M, van Buuren M, Tacikowski P. Editorial: Self-concept plasticity: behavioral and neural evidence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2025. Vol. 19. Article: 1584910. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1584910>

References:

1. Andersen, S. M. & Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 109 (4), 619–645. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.4.619>

2. Erikson, E. (1968). Identity: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton.

3. Freud, S. (2001). The Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Vol.19: The Ego and the ID & Other Works (1923 – 1925) / Ed. & Trans.: J. Strachey. London: Random House UK.

4. Jung, C. G. (1981). The Collected Works of C. G. Jung. Volume 9. Part 1. The Archetypes and the Collective Unconscious / ed. & transl.: G. Adler, R. F. C. Hull; Ex. ed.: W. Mcguire. Princeton: Princeton University Press.

5. Khan, R. & Ahmed, S. (2023). Impact of social media on self-esteem and its effects on psychological well-being. *International Journal of Management Perspective and Social Research*, 2 (1), 138–150. Retrieved from: <https://ijmpsr.salmaedusociety.com/index.php/ijmpsr/article/view/8>

6. Kohut, H. (2013). The Analysis of the Self: A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders. Chicago: University of Chicago Press.

7. Markus, H.R. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954–969.

8. Rogers, C. R. (2021). Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory. London: Robinson.

9. Swann, W. B., Jr. (1983). Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self. *Social psychological perspectives on the self*. Vol. 2 / Eds.: J. Suls & A. G. Greenwald. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. P. 33–66.

10. Tajfel H., Turner J. C. An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations* / Eds.: W. G. Austin & S. Worchel. Monterey: Brooks/Cole, 1979. P. 33–47.

11. Wang, L. (2025). The Association between Social Media and Self-Esteem among Adolescents. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 50, 22–26. <https://doi.org/10.54097/jk420h93>

12. Woźniak, M., van Buuren, M., & Tacikowski, P. (2025). Editorial: Self-concept plasticity: behavioral and neural evidence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 19. 1584910. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1584910>

© S. A. Bihunova

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 22.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-36>

О. С. Штепа

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9331-9981> – О. С. Штепа



o.shtepa@ldubgd.edu.ua

КІЛЬКІСНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕЛІНІЙНОЇ ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОСТІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧАСІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Метою дослідження є емпіричне встановлення характеру взаємозв'язку компетентності у часі та психологічної ресурсності особистості.

В емпіричному дослідженні застосовано опитувальник самоактуалізації (шкала «компетентність у часі») та опитувальник психологічної ресурсності особистості. Для аналізу даних використано кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, багатофакторний аналіз, однофакторний дисперсійний аналіз, метод аналізу «причин та ефектів» Ішикави та метод ранжування предикторних змінних.

Встановлено, що взаємозв'язок компетентності у часі та психологічних ресурсів має нелінійний характер; за результатами аналізу предикторів ключовим ресурсом, що ініціює вияв компетентності у часі, є «віра у добро», тоді як ресурси «творчість», «робота над собою», «впевненість у собі», «прагнення мудрості» та «самореалізація у професії» виконують підсилювальну функцію; за результатами аналізу «причин та ефектів» компетентність у часі є ефектом актуалізації окремих ресурсів, а не загального рівня ресурсності; структурно ресурси організовані у два фактори: перший (базовий) пов'язаний із визначенням значущості моменту та готовністю діяти, другий (регулятивний) – із гнучкістю, самозмінками та підтримкою інших; встановлено поетапний характер актуалізації ресурсів, де одні задають тренд, а інші модифікують і стабілізують вияви компетентності у часі.

Компетентність у часі доцільно розглядати як нелінійний процес, що виникає як ефект актуалізованості психологічних ресурсів. Ключову роль відіграє ресурс «віра у добро», який забезпечує орієнтацію у теперішньому, тоді як ресурси «творчість» і «робота над собою» сприяють ефективному використанню часу та ресурсів. Психологічні ресурси функціонують як «оптика» дефініції можливостей моменту, визначаючи своєчасність і ефективність дій особистості.

Новизна дослідження полягає в емпіричному описі нелінійної взаємозалежності між компетентністю у часі та психологічними ресурсами, а також у виявленні диференційованої ролі окремих ресурсів.

Ключові слова: компетентність у часі, психологічна ресурсність, психологічні ресурси, нелінійний зв'язок.

О. С. Штепа

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

A QUANTITATIVE STUDY OF THE NONLINEAR INTERRELATION BETWEEN TIME COMPETENCE AND PSYCHOLOGICAL RESOURCEFULNESS OF PERSONALITY

Abstract. The study aims to empirically determine the nature of the relationship between time competence and the psychological resourcefulness of the individual.

The empirical study employed the Self-Actualization Questionnaire (the “Time Competence” scale) and the Psychological Resourcefulness Inventory. Data analysis methods included Pearson’s correlation analysis, multifactor analysis, one-way ANOVA, the Ishikawa cause-and-effect analysis method, and ranking of predictor variables.

It was found that the relationship between time competence and psychological resources is nonlinear; according to predictor analysis, the key resource initiating the manifestation of time competence is “belief in goodness,” while the resources of “creativity,” “self-development,” “self-confidence,” “striving for wisdom,” and “professional self-realization” perform a strengthening function; based on cause-and-effect analysis, time competence is an effect of the activation of specific resources rather than the overall level of resourcefulness; structurally, resources are organized into two factors: the first (basic) factor is associated with determining the significance of the moment and readiness to act, while the second (regulatory) factor relates to flexibility, self-change, and support of others; a stepwise pattern of resource activation was identified, in which some resources set the trend and others modify and stabilize the manifestations of time competence.

Time competence should be considered a nonlinear process that arises as an effect of the activation of psychological resources. A key role is played by the resource “belief in goodness,” which ensures orientation in the present moment, while “creativity” and “self-development” contribute to the effective use of time and resources. Psychological resources function as an “optics” for defining the possibilities of the moment, determining the timeliness and effectiveness of individual actions.

The study provides an empirical description of the nonlinear interdependence between time competence and psychological resources, as well as identifies the differentiated role of specific resources.

Key words: time competence, psychological resourcefulness, psychological resources, nonlinear relationship.

Вступ. Компетентність у часі характеризує здатність людини бути в теперішньому, наявному моменті часу, «тут і зараз», помічати та використовувати можливості для власного самоздійснення, уміння своєчасно приймати рішення, фокусуватися на значущих цілях та ефективно розподіляти особисті ресурси в умовах обмеженого часу. Вияв компетентності у часі передбачає, що людина не лише планує дії, але й здатна реалістично інтерпретувати події, що розгортаються у теперішньому часі, а також співвідносити значущість моменту з власними цілями.

На сьогодні існують різні емпіричні результати досліджень щодо психологічних проявів компетентності у часі: здатність жити у теперішньому, інтеграція часових модусів, саморегуляція поведінки, гнучкість часової організації, прогностичність дій та зв'язок із психологічним благополуччям.

Теоретично компетентність у часі означають, як здатність людини бути «тут і зараз», пережити актуальний момент життя [7]. В емпіричних підходах [4] компетентність у часі характеризують, як здатність пов'язувати минуле, теперішнє та майбутнє в єдину лінію життя, що забезпечує узгодженість життєвого досвіду.

Як механізм саморегуляції компетентність у часі визначають, як інтегральну динамічну характеристику, що є механізмом смислової саморегуляції поведінки та діяльності [5, с. 540] та виявляється у здатності особи реалізовувати певні життєві завдання. Ознакою доброї налагодженості цього механізму є збалансованість часових установок [5, с. 540–546], а про його неактуалізованість свідчить схильність застрягати в певному часовому модусі [5, с. 546].

Як прогностична здатність, компетентність у часі проявляється у випереджальному харак-

тері дій – «здатності суб'єкта діяти й приймати рішення з певним часово-просторовим випередженням» [1, с. 38–41], що забезпечує своєчасність і ефективність поведінки. Компетентність у часі у конфігурації часової перспективи розглядають у зв'язку з благополуччям та особистісним зростанням [2].

Такі характеристики компетентності у часі, як чутливість до актуального моменту, гнучкість у перемиканні між часовими модусами та здатність до випереджального реагування, забезпечують не лише своєчасність дій, але й відкритість до нових можливостей у ситуації невизначеності. Останнє створює можливість для вияву серендипності як здатності помічати, інтерпретувати та продуктивно використовувати несподівані події, як «здатність людини робити цінні відкриття у ситуаціях, які не були прямою метою її пошуку» [3]. Цей тип реагування можливий саме за умови високої компетентності у часі, оскільки вона передбачає чутливість до моменту «тут і зараз», гнучкість у зміні планів та здатність інтегрувати нові можливості у структуру діяльності.

На тепер встановлено наявність зв'язку часової перспективи з психологічним благополуччям та особистісним зростанням [2], а також із поведінкою в управлінні часом в умовах інтенсифікації роботи та благополуччям [9]. Однак у досягнутих продуктивності та психологічному благополуччі очевидно не проглядає, чи досягла їх людина шляхом докладання неабияких вольових зусиль, чи завдяки здатності «бути у доречний час у певній ситуації». Вважаємо, що здатність «бути вчасно» можливо пояснити через психологічні ресурси, що, на наш погляд, діють як «оптика», через яку людина бачить можливості, оцінює ризики та визначає доречність власних дій. Своєчасна і усві-

домлювана актуалізація психологічних ресурсів характеризується у концепті психологічної ресурсності, яку визначають, як «уміння людини актуалізувати власні ресурси, тобто свідомо оперувати ними, а саме: знати їх, уміти вміщувати й оновлювати» [8, с. 384].

Актуальність дослідження визначається недостатньою вивченістю того, як саме психологічні ресурси зумовлюють вияв компетентності у часі. Новизна дослідження полягає в емпіричному описі нелінійної взаємозалежності між компетентністю у часі та психологічними ресурсами, а також у виявленні диференційованої ролі окремих ресурсів.

Метою дослідження є емпіричне встановлення характеру зв'язку компетентності у часі і психологічної ресурсності особистості.

Завдання дослідження полягає у виявленні особливостей взаємозв'язку та взаємовпливу між показниками компетентності у часі та психологічної ресурсності особистості. Під характером зв'язку у дослідженні розуміється сукупність можливих проявів взаємозв'язків і взаємовпливів між показниками, а також особливості прояву одного феномену у залежності від рівня іншого.

Гіпотеза дослідження: існує статистично значущий зв'язок між компетентністю у часі та психологічною ресурсністю особистості, який має як лінійні, так і нелінійні прояви залежно від рівня актуалізації психологічних ресурсів.

Методи та методики дослідження. У дослідженні взяли участь 74 особи (з них 56% жінок, 44% чоловіків), віком 18–57 років (14% – 18–20 років, 16% – 21–30 років, 43% – 31–40 років, 27% – 41–57 років). В емпіричному дослідженні було застосовано такі психодіагностичні методики: опитувальник самоактуалізації Е. Шострома (шкала «компетентність у часі») та опитувальник психологічної ресурсності особистості О. Штепи. Для визначення характеру зв'язку компетентності у часі та психологічної ресурсності були використані такі методи математико-статистичного аналізу: кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, багатифакторний аналіз, однофакторний дисперсійний аналіз, метод аналізу причин та ефектів Ішикави, а також метод ранжування важливості предикторних змінних.

Результати та дискусії. На початку дослідження опитуваним було запропоновано відповісти на такі запитання: 1) як часто ви потрапляєте у необхідне для вас місце у необхідний час так, що несподівано для себе отримуєте щось важливе ((не)матеріальне)? 2) чи вважаєте ви, що маєте добрі уміння організації власного часу (тайм-менеджменту)? 3) на ваше відчуття, якою мірою

ви кожен день проживаєте у власному, комфортному вам ритмі часу? Далі досліджуваних було розділено на дві підгрупи за рівнем компетентності у часі (відносно наявної групи досліджуваних) (рис.1), і було виявлено, що у самооцінюванні досліджувані, як з високим, так і з низьким рівнем компетентності у часі відчують себе такими, що проживають щодня у досить комфортному для себе ритмі часу; їх результати само оцінювання за показником комфортності ритму часу не відрізняються, є на рівні тяжіння до високої оцінки. Водночас досліджувані з високим рівнем компетентності у часі помірно оцінюють власні уміння тайм-менеджменту та частоту власного потрапляння у необхідне для вас місце у необхідний час так, що несподівано для себе отримують щось важливе ((не)матеріальне) відносно досліджуваних з низьким рівнем.

З метою встановлення можливих взаємозв'язків між компетентністю у часі та психологічною ресурсністю було застосовано кореляційний аналіз, результати показано у табл.1.

Результати кореляційного аналізу показали наявність значущих зв'язків на рівні значущості $p < ,001$ у діапазоні 0,36 – 0,79 між усіма показниками психологічної ресурсності та компетентністю у часі. Найтіснішими є зв'язки з компетентністю у часі таких показників психологічної ресурсності, як уміння оновлювати власні ресурси, відповідальність, робота над собою, віра у добро, впевненість у собі. Прямий зв'язок уміння оновлювати ресурси і компетентності у часі ($r = 0,79$) ми схильні пояснити здатністю людей з високою самоорганізацією в часі до успішного психологічного резильєнсу. Важливо звернути увагу не те, що складно прослідкувати, як саме певні способи оновлення людиною ресурсів надають їй доброго орієнтування у часі; водночас доступно простежити, як уміння зосередитись у наявному моменті часу дає змогу відповідно розподілити власні ресурси. Відтак, ми робимо висновок, що у наявному прикладі час і є джерелом оновлення психологічних ресурсів людини.

Зв'язок ресурсу відповідальності з компетентністю у часі ($r = 0,77$) свідчить про здатність людини здобувати уроки з минулих подій та використовувати їх для поточних рішень, у наявному моменті часу, «тут і тепер» робити вибір. Зв'язок ресурсу роботи над собою з компетентністю у часі ($r = 0,65$) показує готовність особи вчасно, без відтермінування страхами, відповідно до конкретних життєвих подій, здійснювати саморефлексію власних особистісних рис, поведінки. Зв'язок ресурсу віри у добу з компетентністю у часі ($r = 0,69$) характеризує спроможність особистості

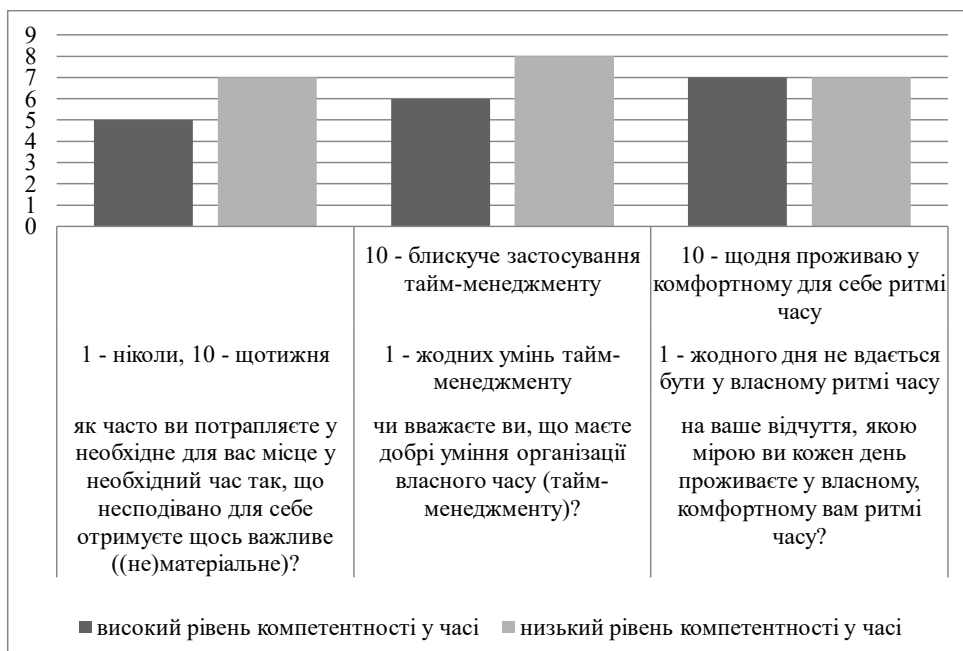


Рис. 1. Самооцінювання досліджуваних з різним рівнем компетентності у часі щодо умінь тайм-менеджменту, комфортності ритму часу, частоти потрапляння у суб'єктивно сприятливий момент часу

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу взаємозв'язків психологічної ресурсності та компетентності у часі ($p < ,001$)

Показники психологічної ресурсності	Компетентність у часі
Впевненість у собі	0,69
Доброта до людей	0,59
Допомога іншим	0,59
Успіх	0,58
Любов	0,36
Творчість	0,53
Віра у добро	0,69
Прагнення мудрості	0,59
Робота над собою	0,65
Самореалізація у професії	0,59
Відповідальність	0,77
Знання власних психологічних ресурсів	0,44
Уміння оновлювати власні психологічні ресурси	0,79
Уміння вміщувати власні психологічні ресурси	0,44
Загальний рівень психологічної ресурсності	0,65

слухно приймати рішення щодо власних цілей у майбутньому та своєчасній підтримці близьких, стійкість умінь сподіватись.

З метою визначити структурне співвідношення компетентності у часі та психологічних ресурсів було реалізовано багатофакторний аналіз, який показав трикомпоненту модель структурування досліджуваних феноменів, яка пояснює близько 94% дисперсії (табл. 2) (метод Extraction: Principal components, Varimax normalized).

У табл. 3 вміщено результати багатофакторного аналізу структурного співвідношення компетентності у часі і психологічної ресурсності (факторне навантаження $> 0,7$).

За результатами багатофакторного аналізу з'ясовано, що компетентність у часі і психологічні ресурси допомоги іншим, доброти до інших, роботи над собою, уміння оновлювати власні психологічні ресурси, а також творчість як входять до другого фактора, що пояснює 11% дисперсії. Прикметно, що з показників уміння оперувати

Таблиця 2

Результати аналізу головних компонент: власні значення та дисперсія

Фактор	Eigenvalue	% Total – variance	Cumulative – Eigenvalue	Cumulative – %
1	12,22289	76,39309	12,22289	76,39309
2	1,78946	11,18411	14,01235	87,57720
3	1,06577	6,66105	15,07812	94,23825

Таблиця 3

Результати багатфакторного аналізу структурного співвідношення психологічної ресурсності і компетентності у часі

Показники психологічної ресурсності і компетентності у часі	Фактор 1 76%	Фактор 2 11%	Фактор 3 7%
Впевненість у собі	0,84	0,40	0,25
Доброта до людей	0,28	0,94	-0,04
Допомога іншим	0,11	0,88	0,37
Успіх	0,96	0,20	0,07
Любов	0,32	0,07	0,89
Творчість	0,62	0,65	0,33
Віра у добро	0,78	0,46	0,34
Прагнення мудрості	0,84	0,40	0,25
Робота над собою	0,51	0,67	0,42
Самореалізація у професії	0,84	0,40	0,25
Відповідальність	0,87	0,39	0,09
Знання власних психологічних ресурсів	0,81	0,21	0,53
Уміння оновлювати власні психологічні ресурси	0,49	0,70	0,11
Уміння вміщувати власні психологічні ресурси	0,81	0,21	0,53
Загальний рівень психологічної ресурсності	0,84	0,38	0,36
Компетентність у часі	-0,57	0,74	0,34
Expl.Var	7,91	4,77	2,38
Prp.Totl	0,49	0,29	0,14

власними психологічними ресурсами компетентність у часі структурно поєднана саме із умінням оновлювати ресурси, а не вміщувати чи знати їх. В межах фактора 2 можливо проінтерпретувати зв'язок між компетентністю у часі та психологічною ресурсністю так, що здатність особи до своєчасної рішучості дає їй змогу знайти спосіб доречно дієво підтримати іншу людину і водночас подолати власні страхи та змінитись.

Оскільки майже 2/3 аналізованих показників – психологічних ресурсів – увійшли до першого фактора, який пояснює 76% дисперсії, то очевидно є висока ймовірність, що саме через психологічні ресурси людина першочергово визначатиме значущість моменту, своєчасність вчинку. Такими ресурсами сигніфікації, тобто визначення значущості виявлено такі: впевненість у собі, успіх, віра у добро, прагнення мудрості, самореалізація у професії, відповідальність, знання власних психологічних ресурсів та уміння їх вміщувати. Відповідно, за низького рівня актуалізованості ресурсів, вказаних у факторі 1, особистість навряд чи матиме рішучість діяти своєчасно.

У спосіб однофакторного дисперсійного аналізу було встановлено, що компетентність у часі зумовлює зміни у таких психологічних ресурсах, як «віра у добро» і «робота над собою» (табл. 4).

Зумовленість компетентності у часі психологічними ресурсами на статистично значущому рівні ($p < ,05$) однофакторний дисперсійний аналіз не виявив. Результати проведеного аналізу дають змогу проінтерпретувати такий аспект взаємозв'язку компетентності у часі і психологічної ресурсності: компетентність у часі як налаштованість людини проживати часову інтегрованість, усвідомлюваність подій і досвіду визначає рішення людини щодо доцільності і доречності самозміни, готовності виявляти милосердя, тлумачення двозначності, тенденцію до відчаю. Водночас встановлена за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу зумовленість психологічних ресурсів рівнем компетентності у часі не дає змоги схарактеризувати характер цих змін, їх валентність.

Оскільки результати багатфакторного аналізу показали, що психологічні ресурси з високою ймо-

Результати одно факторного дисперсійного аналізу щодо впливу компетентності у часі на психологічну ресурсність особистості ($p < ,01$)

Компоненти психологічної ресурсності	SS – Effect	df – Effect	MS – Effect	SS – Error	df – Error	MS – Error	F	p
Впевненість у собі	64,00	4	16,000	0,00	67	0,00		
Доброта до людей	34,00	4	8,500	0,00	67	0,00		
Допомога іншим	24,00	4	6,000	0,00	67	0,00		
Успіх	72,00	4	18,000	0,00	67	0,00		
Любов	42,00	4	10,500	0,00	67	0,00		
Творчість	34,00	4	8,500	0,00	67	0,00		
Віра у добро	60,00	4	15,00	6,00	67	0,09	167,50	0,00
Прагнення мудрості	64,00	4	16,000	0,00	67	0,00		
Робота над собою	34,00	4	8,500	6,00	67	0,09	94,92	0,00
Самореалізація у професії	64,00	4	16,000	0,00	67	0,00		
Відповідальність	34,00	4	8,500	0,00	67	0,00		
Знання власних психологічних ресурсів	24,00	4	6,000	0,00	67	0,00		
Уміння оновлювати власні психологічні ресурси	16,00	4	4,000	0,00	67	0,00		
Уміння вміщувати власні психологічні ресурси	24,00	4	6,000	0,00	67	0,00		
Загальний рівень психологічної ресурсності	6540,00	4	1635,0	54,00	67	0,81	2028,6	0,00

вірністю мають відносно компетентності у часі сигніфікативну функцію, а результати однофакторного дисперсійного аналізу вказали на наявність зумовленості двох психологічних ресурсів рівнем компетентності у часі, то уточнити характер їх взаємозумовленості було доцільно у спосіб вивчення процесів, а саме – метод причин та ефектів. Спочатку було визначено, що компетентність у часі є ефектом психологічних ресурсів допомоги іншим та віри у добро, далі було визначено, що компетентність у часі є ефектом такого показника оперування психологічними ресурсами, як уміння

їх оновлювати. На завершальному кроці було встановлено, що відносно ресурсів віри у добро та уміння оперування власними психологічними ресурсами, компетентність у часі більшою мірою є ефектом психологічного ресурсу «віра у добро» (рис.2).

За результатами аналізу методом причин та ефектів характер зв'язку компетентності у часі та психологічної ресурсності можна проінтерпретувати у процесному кшталті: компетентність у часі не залежить від психологічної ресурсності, водночас є ефектом актуалізованості ресурсу віри

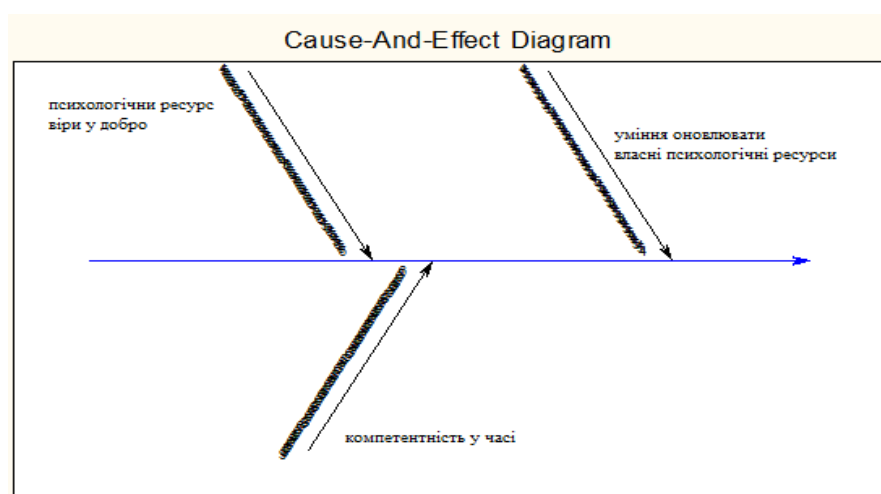


Рис. 2. Результати аналізу компетентності у часі як ефекту психологічної ресурсності

у добро, тобто здатності людини зберігати переконаність у наявності справедливості, уміння сподіватися і бути милосердною. Аналіз причин та ефектів, надав факти, що уточнюють характер джерела оновлення ресурсів, яким є саме ресурс віри у добро.

З метою встановити, чи орієнтують певні психологічні ресурси людини її компетентність у часі, було реалізовано класифікаційний аналіз (табл. 5).

За результатами ранжування важливості предикторних змінних (Predictor Variable Importance Rankings), всі психологічні ресурси мають високий предикторний ранг, не нижче 65. Водночас спрямування компетентності у часі найвиразніше зумовлюють такі психологічні ресурси: віра у добро (ранг 100), творчість (ранг 99), робота над собою (ранг 97), впевненість у собі, прагнення мудрості, самореалізація у професії (усі з рангом 94). Серед показників уміння оперувати власними психологічними ресурсами значущішим предиктором є уміння оновлювати ресурси. На онові даних аналізу предикторів та однофакторного дисперсійного аналізу можна вивести судження про те, що психологічні ресурси не прямо зумовлюють зміни компетентності у часі, а задають її тренд.

Висновки. Метою дослідження було емпірично встановити характер взаємозв'язку компетентності у часі та психологічної ресурсності особистості. Відповідно до завдання, спрямованого на опис проявів і взаємовпливів цих феноменів, за результатами реалізованого дослідження встановлено, що взаємозв'язок компетентності у часі та психологічних ресурсів має нелінійний характер.

Різна роль ресурсів у прояві компетентності.

Аналіз методом причин та ефектів показав, що компетентність у часі не визначається безпосередньо загальним рівнем ресурсності, а є ефектом окремих ресурсів. Найбільш значущим предиктором є ресурс «віра у добро» (ранг 100), який ініціює прояв компетентності у часі, забезпечуючи здатність орієнтуватися в теперішньому, зберігати довіру до оточення та своєчасно приймати рішення. Другорядні ресурси – творчість (ранг 99), робота над собою (ранг 97), впевненість у собі, прагнення мудрості та самореалізація у професії (всі з рангом 94) – посилюють прояви компетентності, забезпечуючи адаптивне використання часу та ресурсів у конкретних життєвих ситуаціях.

Структурне розмежування ресурсів у механізмі взаємодії. Багатофакторний аналіз виявив, що психологічні ресурси розподіляються за факторами: перший фактор (76% дисперсії) об'єднує ресурси впевненість у собі, успіх, віра у добро, прагнення мудрості, самореалізація, відповідальність, знання та уміння вміщувати ресурси, які формують базис значущості моменту та визначають готовність діяти своєчасно; другий фактор (11% дисперсії) включає ресурси творчість, робота над собою, допомога іншим, доброта до людей, уміння оновлювати ресурси, які забезпечують гнучкість, здатність долати страхи та надавати підтримку, посилюючи прояви компетентності у часі.

Процесний аспект взаємозалежності. Компетентність у часі проявляється нелінійно: із зростанням актуалізації окремих ресурсів її прояви посилюються, але не всі ресурси активуються одночасно. Наприклад, висока «віра у добро» іні-

Таблиця 5

Результати класифікаційного аналізу ресурсів-предикторів компетентності у часі

Компоненти психологічної ресурсності	Ranking
Впевненість у собі	94
Доброта до людей	83
Допомога іншим	65
Успіх	83
Любов	65
Творчість	99
Віра у добро	100
Прагнення мудрості	94
Робота над собою	97
Самореалізація у професії	94
Відповідальність	83
Знання власних психологічних ресурсів	65
Уміння оновлювати власні психологічні ресурси	72
Уміння вміщувати власні психологічні ресурси	65

Predictor Variable Importance Rankings

Based on univariate splits 0=low importance; 100=high importance

ціює усвідомлену присутність у теперішньому, а ресурси творчості та роботи над собою підсилюють конкретні дії, дозволяючи ефективно розподіляти увагу та енергію. Механізм взаємодії можна описати як поетапне включення ресурсів, де одні задають тренд (ініціюють прояви), а інші модифікують і підсилюють ефект.

Підтвердження нелінійності даними аналізу. Кореляційні дані показали сильні зв'язки компетентності з окремими ресурсами ($r = 0,65-0,79$), але не з загальним рівнем ресурсності; багатфакторний аналіз вказав на розподіл ресурсів за різними компонентами, що свідчить про різне функціональне включення ресурсів; метод причин та ефектів уточнив, що компетентність у часі є ефектом актуалізації окремих ресурсів, а не прямим наслідком загальної ресурсності; класифікаційний аналіз підтвердив пріоритетність окремих ресурсів («віра у добро», «творчість», «робота над собою») для проявів компетентності у часі.

Дані дослідження дають змогу описати механізм нелінійної взаємозалежності: компетентність у часі виникає як результат активації ключових ресурсів (ініціюючих та підсилюючих), при цьому ресурси включаються структуровано та по-різному за ступенем впливу, формуючи складний процес взаємодії. Результати дослідження показали, що різні ресурси включаються у процес прояву компетентності у міру актуалізації, а не випадково: ресурс «віра у добро» ініціює прояв компетентності, тоді як ресурси «робота над собою», «творчість» та «уміння оновлювати ресурси» посилюють і стабілізують її прояви. Таким чином формується складний механізм взаємозалежності, де ресурси виконують ініціюючу, підтримуючу та регулюючу функції, визначаючи нелінійний характер зв'язку.

Практичне значення результатів дослідження полягає у визначенні ключових ресурсів, які формують і підтримують компетентність у часі, а саме: віра у добро – ключовий ресурс, який ініціює прояв компетентності та визначає здатність особистості орієнтуватися у теперішньому моменті; робота над собою – підтримує своєчасну саморефлексію та готовність до змін; творчість – стимулює адаптивне використання ресурсів у нестандартних ситуаціях; уміння оновлювати ресурси – забезпечує стабільне підтримання компетентності у часі; впевненість у собі, прагнення мудрості, самореалізація у професії, успіх – формують базис усвідомленої оцінки значущості моменту і своєчасності дій. Саме визначені ресурси можна використовувати як цільові точки у тренінгах тайм-менеджменту, психологічної підтримки та розвитку навичок усвідомленого

проживання часу, формуючи індивідуальні програми розвитку компетентності у часі.

Результати підкреслюють, що психологічні ресурси діють як «оптика», через яку особистість бачить і використовує можливості моменту, визначаючи, як проявляється компетентність у часі. Емпірично це проявляється в тому, що окремі ресурси відіграють різну роль у сприйнятті значущості моменту: ресурс «віра у добро» ініціює усвідомлену присутність у теперішньому, а творчість і робота над собою підсилюють конкретні дії та адаптивний розподіл уваги й енергії. Така поетапна актуалізація ресурсів демонструє, що через ключові психологічні характеристики особистість «фільтрує» і структурує сприйняття моменту, вибираючи оптимальні дії у часі.

Список літератури:

1. Бунас А. А. Часова перспектива як один із чинників розгортання прогностичної компетентності особистості. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2020. № 1. С. 38–41. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2020.1.6> (дата звернення: 16.03.2026).
2. Diaconu-Gherasim L. R., Mardari C. R., Măirean C. The relation between time perspectives and well-being: A meta-analysis on research. *Current Psychology*. 2023. № 42. P. 5951–5963. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01949-4> (date of access: 16.03.2026).
3. Liu Y., Qin C., Ma X., Liang H. Serendipity in human information behavior: a systematic review. *Journal of Documentation*. 2022. Vol. 78. No. 2. P. 435–462. DOI: <https://doi.org/10.1108/JD-02-2021-0029> (date of access: 25.03.2026).
4. Mohammed Looti. Personal Orientation Inventory. *Psychological Scales & Instruments Database*. 2025. URL: <https://db.arabpsychology.com/scales/personal-orientation-inventory/> (date of access: 16.03.2026).
5. Povoroznyk K. O. Psychological characteristics of students' time perspective development. *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva*. Issue 30. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2015. С. 540–550. URL: <https://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/158105> (date of access: 25.03.2026).
6. Przepiorka A., Siu N. Yf., Szcześniak M. et al. The Relation Between Personality, Time Perspective and Positive Orientation in Chile, Hong Kong, and Poland. *Journal of Happiness Studies*. 2020. Vol. 21. P. 1081–1101. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00113-x> (date of access: 25.03.2026).
7. Shostrom E. L. Comment on a test review: The Personal Orientation Inventory. *Journal of Coun-*

seling Psychology. 1973. Vol. 20, No. 5. P. 479–481. DOI :<https://doi.org/10.1037/h0035340> (date of access: 16.03.2026).

8. Shtepa O. S. The questionnaire of a personality's psychological resourcefulness: the results of development and approbation of the author's method. *Problems of Modern Psychology*: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. Issue 39. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2018. C. 380–399. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/156722/156090> (date of access: 10.03.2026).

9. Young A. N., Bourke A., Foley S., Di Blasi Z. Effects of time management interventions on mental health and wellbeing factors: A protocol for a systematic review. *PLOS ONE*. 2024. Vol. 19. No. 3. Article e0288887. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288887> (дата звернення: 17.03.2026).

References:

1. Bunas, A. A. (2020). Chasova perspektyva yak odyin iz chynnykiv rozghortannia prohnostychnoi kompetentnosti osobystosti [Time perspective as one of the factors in the development of an individual's prognostic competence]. *Dniprovskyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykhologii, prava*, (1), 38–41. <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2020.1.6> [in Ukrainian].

2. Diaconu-Gherasim, L. R., Mardari, C. R., & Măirean, C. (2023). The relation between time perspectives and well-being: A meta-analysis on research. *Current Psychology*, 42, 5951–5963. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01949-4>

3. Liu, Y., Qin, C., Ma, X., & Liang, H. (2022). Serendipity in human information behavior: A systematic

review. *Journal of Documentation*, 78(2), 435–462. <https://doi.org/10.1108/JD-02-2021-0029>

4. Looti, M. (2025). Personal Orientation Inventory. *Psychological Scales & Instruments Database*. Retrieved March 16, 2026, from <https://db.arabpsychology.com/scales/personal-orientation-inventory/>

5. Povoroznyk, K. O. (2015). Psychological characteristics of students' time perspective development. In S. D. Maksymenko & L. A. Onufrieva (Eds.), *Problems of modern psychology*: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (Issue 30, pp. 540–550). Aksioma. <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/158105>

6. Przepiorka, A., Siu, N. Y. F., Szcześniak, M., et al. (2020). The relation between personality, time perspective and positive orientation in Chile, Hong Kong, and Poland. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1081–1101. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00113-x>

7. Shostrom, E. L. (1973). Comment on a test review: The Personal Orientation Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 20(5), 479–481. <https://doi.org/10.1037/h0035340>

8. Shtepa, O. S. (2018). The questionnaire of a personality's psychological resourcefulness: The results of development and approbation of the author's method. In S. D. Maksymenko & L. A. Onufrieva (Eds.), *Problems of modern psychology*: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (Issue 39, pp. 380–399). Aksioma. <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/156722/156090>

9. Young, A. N., Bourke, A., Foley, S., & Di Blasi, Z. (2024). Effects of time management interventions on mental health and wellbeing factors: A protocol for a systematic review. *PLOS ONE*, 19(3), e0288887. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288887>

© О. С. Штепа

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-37>

О. Ю. Косьянова, К. А. Бадемян

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9532-9981> – О. Ю. Косьянова
<https://orcid.org/0009-0004-2539-711X> – К. А. Бадемян

 olenakosyanova@gmail.com

МОТИВИ ОБМАНУ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ: ТИПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. Стаття присвячена комплексному дослідженню мотивів обманної поведінки та їх взаємозв'язку із соціально-психологічними установками і типологічними особливостями особистості. Актуальність дослідження зумовлена зростанням соціальної нестабільності, інформаційних перевантажень та розмиванням моральних орієнтирів у сучасному суспільстві, що актуалізує проблему обманної поведінки як повсякденного соціально-психологічного феномену. Мета дослідження полягає у визначенні провідних мотивів обману, встановленні їх взаємозв'язку із соціально-психологічними установками та побудові типології особистості за критерієм мотивів обманної поведінки. Методологічну основу склали: класична теорія обману П. Екмана, модель мотивів обману Б. М. ДеПауло, теорія правдивості за замовчуванням Т. Р. Левіна, концепція соціально-психологічних установок у мотиваційно-потребовій сфері О. Ф. Потьомкіної та типологія особистості К. Г. Юнга–МБТІ. Застосовано комплекс психодіагностичних методик: опитувальник «Види та мотиви обману» (Косьянова О.Ю.), методика діагностики соціально-психологічних установок у мотиваційно-потребовій сфері (Потьомкіна О.Ф.) та Індикатор типів особистості МБТІ. Вибірку склали 49 осіб віком 18–45 років. Первинний аналіз показав, що найбільш вираженими мотивами є маніпуляція іншими, захист стосунків та приховування особистої інформації; серед установок домінують орієнтація на егоїзм та на працю. Кореляційний аналіз виявив значущий позитивний зв'язок між мотивом маніпуляції та орієнтацією на процес, а також між мотивом маніпуляції та орієнтацією на альтруїзм та на егоїзм. Кластерний аналіз дозволив виокремити три стійкі психологічні типи: «Соціальний захисник», «Адаптивний конформіст» та «Процесуальний маніпулятор». Наукова новизна полягає у розробці типології особистості за мотивами обману на основі інтеграції мотиваційного, установочного та типологічного підходів. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання у психологічному консультуванні, HR-діагностиці та підготовці фахівців із виявлення обману.

Ключові слова: обман, мотиви обману, соціально-психологічні установки, типологія особистості, МБТІ, маніпуляція, самообман, кластерний аналіз.

О. Yu. Kosianova, K. A. Bademian

*State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after
K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

MOTIVES OF DECEPTION AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES OF PERSONALITY: A TYPOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. The article is devoted to a comprehensive study of the motives of deceptive behavior and their relationship with socio-psychological attitudes and typological characteristics of personality. The relevance of the study is determined by growing social instability, information overload, and the blurring of moral guidelines in modern society, which intensifies the problem of deceptive behavior as an everyday socio-psychological phenomenon. The purpose of the study is to identify the leading motives of deception, establish their relationship with socio-psychological attitudes, and build a typology of personality based on deception

motives. The methodological basis includes: P. Ekman's classical theory of deception, B. M. DePaulo's model of deception motives, T. R. Levine's truth default theory, O. F. Potyomkina's concept of socio-psychological attitudes in the motivational-needs sphere, and the K. G. Jung–MBTI personality typology. A complex of psychodiagnostic methods was applied: the questionnaire "Types and Motives of Deception" (Kosianova O.Yu.), the methodology for diagnosing socio-psychological attitudes in the motivational-needs sphere (Potyomkina O.F.), and the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). The sample consisted of 49 individuals aged 18–45 years. Primary analysis showed that the most prominent motives were manipulation of others, protection of relationships, and concealment of personal information; among attitudes, egotism and work orientation dominate. Correlation analysis revealed a significant positive relationship between manipulation motive and process orientation, and between manipulation motive and altruism orientation and egotism orientation. Cluster analysis identified three stable psychological types: "Social Protector", "Adaptive Conformist", and "Processual Manipulator". The scientific novelty lies in the development of a personality typology based on deception motives through integration of motivational, attitudinal, and typological approaches. The practical significance of the results lies in their applicability to psychological counseling, HR diagnostics, and training of deception detection specialists.

Key words: deception, motives of deception, socio-psychological attitudes, personality typology, MBTI, manipulation, self-deception, cluster analysis.

Постановка проблеми. Феномен обманної поведінки є невід'ємною частиною соціальної реальності сучасного суспільства. За оцінками дослідників, пересічна людина стикається з обманом або сама вдається до нього кілька разів на день, що свідчить про глибоку вкоріненість цього феномену у структуру соціальної поведінки. Обман пронизує різні сфери людського життя – від побутових міжособистісних взаємодій до професійних і суспільно-політичних відносин, виступаючи одночасно інструментом захисту, адаптації та маніпуляції.

Особливої наукової ваги набуває питання мотиваційної детермінації обману: чому саме люди обманюють, які внутрішні установки та особистісні характеристики обумовлюють вибір обманних стратегій поведінки. Соціально-психологічні установки особистості формують стійке підґрунтя для оцінки ситуацій взаємодії та вибору способів реагування на них, а типологічні особливості визначають індивідуальний стиль мислення, комунікації та прийняття рішень у ситуаціях морального вибору. Незважаючи на значний масив досліджень окремих аспектів обманної поведінки, комплексний типологічний аналіз мотивів обману у зв'язку із соціально-психологічними установками та типологічними особливостями особистості залишається недостатньо розробленим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологія обману має розгалужену теоретичну базу. П. Екман визначив обман як свідому, навмисну дію, спрямовану на формування в іншій особи хибного переконання без її інформованої згоди, виокремивши брехню та приховування як дві основні форми. Б. М. ДеПауло у масштабному дослідженні щоденника брехні встановила, що соціальні мотиви – захист стосунків та управління враженням – домінують у повсякденному обмані

над корисливими, а більшість людей вдається до обману не з егоїстичних, а з просоціальних міркувань [4; 5].

Т. Р. Левін розробив теорію правдивості за замовчуванням, згідно з якою обман є відхиленням від базової установки на щирість і потребує додаткових когнітивних та емоційних ресурсів. Подальші дослідження показали, що специфіка мовленнєвих патернів та змісту повідомлень є значущими індикаторами обманної поведінки, незалежними від мотиваційного профілю особистості. К. Б. Серота та Т. Р. Левін емпірично показали, що розподіл обманної поведінки є вкрай нерівномірним: більшість людей рідко вдаються до брехні, тоді як невелика група «активних брехунів» відповідає за більшість зафіксованих випадків обману, що вказує на стійкі особистісні детермінанти цього явища [9; 10; 11].

У контексті зв'язку установок із мотивами обману П. К. Джонасон та М. Вебстер на основі показників «темної тріади» (нарцисизм, макіавеллізм, психопатія) виявили специфічні мотиваційні профілі обманної поведінки у різних особистісних типів. Е. Армас-Варгас з співавторами проводили дослідження та засвідчили, що мотиви обману утворюють стійкі кластери, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями особистості. Зв'язок між схильністю до обману та рисами темної тріади підтверджено й в українських дослідженнях: Лещенко В. В. та Малімон Л. Я. встановили, що макіавеллізм і психопатія є найбільш значущими предикторами обманної поведінки серед студентської молоді. Ці дані підтверджують доцільність типологічного підходу до вивчення обманної поведінки та обґрунтовують використання спеціалізованих психодіагностичних інструментів для виявлення мотиваційних профілів. О. Ф. Потьомкіна показала, що орієнтація осо-

бистості на владу та гроші корелює з інструментальним ставленням до обману, тоді як орієнтація на альтруїзм пов'язана з просоціальними формами обману. О. Ю. Косьянова у своїх дослідженнях встановила, що установки особистості у мотиваційно-потребовій сфері безпосередньо детермінують вибір захисних і обманних стратегій поведінки в умовах стресу [1; 2; 3; 7].

Виділення невирішених питань. Попри значний масив зарубіжних і вітчизняних досліджень, поза увагою науковців залишається комплексний типологічний аналіз, що поєднує мотиваційний, установочний та типологічний виміри особистості в єдиній дослідницькій моделі. Відсутня й побудова стійких психологічних типів за критерієм провідних мотивів обманної поведінки з урахуванням орієнтаційних профілів за О. Ф. Потьомкіною та когнітивних стилів за MBTI.

Мета статті – визначити провідні мотиви обману, встановити їх взаємозв'язок із соціально-психологічними установками особистості у мотиваційно-потребовій сфері та типологічними особливостями за MBTI, побудувати типологію особистості за критерієм мотивів обманної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження проводилося протягом 2025–2026 навчального року. У дослідженні взяли участь 49 осіб – студенти та молоді фахівці різних спеціальностей, віком від 18 до 45 років. Вибірка формувалася за принципом добровільності з дотриманням вимог інформованої згоди та конфіденційності. За рівнем освіти переважають особи з повною або незавершеною вищою освітою.

Для реалізації завдань дослідження застосовано три психодіагностичні методики:

- опитувальник «Види та мотиви обману» (Косьянова О.Ю., 2025) – для виявлення провідних мотивів (збереження репутації, захист стосунків, уникнення відповідальності, маніпуляція іншими, підвищення самооцінки, захист від емоційного болю, приховування особистої інформації, самообман) та видів обманної поведінки;

- методика діагностики соціально-психологічних установок у мотиваційно-потребовій сфері (Потьомкіна О.Ф.) – для кількісного вимірювання восьми базових орієнтацій: на процес, результат, альтруїзм, егоїзм, працю, свободу, владу та гроші;

- Індикатор типів особистості MBTI (Myers–Briggs) – для визначення типологічного профілю особистості за чотирма дихотомічними шкалами (E/I, S/N, T/F, J/P).

Щодо використання MBTI у дослідженні: автори усвідомлюють дискусійність цього інстру-

менту з позицій психометрії. Критики вказують на недостатню ретестову надійність, бінарний характер шкал та обмежену критеріальну валідність. Водночас MBTI залишається широко застосовуваним у прикладних психологічних дослідженнях завдяки операціональній простоті та прийнятній конструктивній валідності для виявлення когнітивних стилів (Kuipers et al., 2022). У межах даного дослідження MBTI виконував допоміжну, типологічну функцію – для опису розподілу когнітивних стилів у кластерах, а не для психометричного прогнозування. Таке використання відповідає рекомендаціям щодо застосування типологічних моделей в описово-класифікаційних дослідженнях [8].

Статистична обробка здійснювалася за допомогою SPSS Statistics 23.0 із застосуванням методів описової статистики, кореляційного аналізу Пірсона та кластерного аналізу. Кластерний аналіз проводився методом k-середніх (k-means clustering) у два етапи. На першому етапі для визначення оптимальної кількості кластерів застосовувався ієрархічний метод Варда з евклідовою метрикою відстані та дендрограмним аналізом. Дендрограма засвідчила найбільш природний поділ вибірки на три кластери, що підтвердилося також критерієм «ліктя» (elbow criterion) на графіку внутрішньокластерної дисперсії. На другому етапі виконано фінальну кластеризацію методом k-середніх ($k = 3$) з подальшим дискримінантним аналізом для верифікації належності спостережень до кластерів (точність класифікації – 91,8%).

Первинний аналіз установок особистості (таблиця 1) показав, що домінуючими є орієнтація на процес ($M = 16,33$; $CV = 151,0\%$), орієнтацію на егоїзм ($M = 10,60$) та на працю ($M = 10,18$). Найнижчими є орієнтація на результат ($M = 6,32$) та на свободу ($M = 6,80$).

Аналіз мотивів обманної поведінки показав, що найбільш вираженим є мотив маніпуляції іншими ($M = 10,60$; $CV = 151,0\%$), що вказує на надзвичайно високу індивідуальну варіативність та існування якісно різних підгруп. Далі за вираженістю слідують захист стосунків ($M = 9,44$) та приховування особистої інформації ($M = 8,24$). Найнижчими є мотиви зради ($M = 3,60$), наклепу ($M = 3,61$) та шахрайства ($M = 3,90$). За MBTI у вибірці переважають сенсорний тип (S – 61%) і тип сприйняття (P – 55%). Перед застосуванням параметричного кореляційного аналізу Пірсона перевірялась нормальність розподілу змінних за критерієм Шапіро-Вілکا. Для більшості змінних ($n = 49$) отримано $W > 0,95$ при $p > 0,05$, що свідчить про відсутність значущих відхилень від нормального розподілу та обґрунтовує застосування кореляції Пірсона. Для змінних з ненормальним розподілом

Таблиця 1

Описові статистики показників соціально-психологічних установок (n = 49)

Шкала	М	σ	CV, %	Me
Орієнтація на процес	16,33	24,65	151,0	7,0
Орієнтація на результат	6,32	4,14	65,5	6,0
Орієнтація на альтруїзм	8,31	7,02	84,5	6,0
Орієнтація на егоїзм	10,60	11,93	112,5	7,0
Орієнтація на працю	10,18	12,21	120,0	7,0
Орієнтація на свободу	6,80	3,65	53,6	7,0
Орієнтація на владу	9,44	6,69	70,9	8,0
Орієнтація на гроші	8,24	5,55	67,3	7,0

Примітка: σ – середнє квадратичне відхилення; CV – коефіцієнт варіативності; Me – медіана; Мо – мода.

(орієнтація на процес та мотив маніпуляції) додатково розраховувався коефіцієнт кореляції Спірмена, який дав схожі результати ($r = +0,68$; $p < 0,001$), що підтверджує стійкість виявлених зв'язків.

Кореляційний аналіз підтвердив гіпотезу про статистично значущий зв'язок між досліджуваними змінними (таблиця 2). Найбільш значущим є сильний позитивний зв'язок між мотивом маніпуляції іншими та орієнтацією на процес ($r = +0,70$; $p < 0,001$) – найвища кореляція в усій матриці. Встановлено також значущі зв'язки між мотивом маніпуляції та орієнтацією на альтруїзм ($r = +0,61$; $p < 0,001$) та на егоїзм ($r = +0,53$; $p < 0,001$), між мотивами захисту стосунків і уникнення відповідальності ($r = +0,41$ та $r = +0,37$; $p < 0,01$). Серед характеристик МВТІ значущі кореляції виявлено між екстраверсією та мотивами збереження репутації і захисту стосунків ($r = 0,33$; $p < 0,05$), між сенсорністю та маніпуляцією ($r = 0,36$; $p < 0,05$), між раціональністю (J) та мотивами збереження репутації й приховування ($r = 0,34$ та $r = 0,31$; $p < 0,05$).

За результатами кластерного аналізу виокремлено три стійкі психологічні типи особистості (рис. 1):

1. «Соціальний захисник» (n = 12; 24,5% вибірки) – характеризується рівномірно підвищеним рівнем більшості мотивів обману при домінуванні захисту стосунків (M = 11,67) та уникнення відповідальності (M = 12,08). Обман цього типу

є переважно захисним і соціально адаптивним. За МВТІ переважають екстраверти (63%) та сенсорні типи (59%).

2. «Адаптивний конформіст» (n = 28; 57,1% вибірки) – найпоширеніший тип нормативної популяції з помірно вираженими мотивами при домінуванні захисту від емоційного болю (M = 11,19) та підвищення самооцінки (M = 7,56). Обманна поведінка цього типу є реактивною і ситуативною. За МВТІ переважають інтроверти (59%).

3. «Процесуальний маніпулятор» (n = 9; 18,4% вибірки) – вирізняється різко вираженим домінуванням мотиву маніпуляції іншими (M = 22,11) та аномально високою орієнтацією на процес (M = 58,44 при середньому M = 16,33). Для цього типу обман є самоцінною активністю та «грою». За МВТІ переважають екстраверти (78%) і тип сприйняття (78%).

Порівняльний аналіз засвідчив статистично значущі відмінності між «Процесуальним маніпулятором» та двома іншими типами за більшістю досліджуваних показників ($p < 0,01$), що підтверджує реальність і змістовну самостійність виокремлених типів.

Особливої уваги заслуговує позитивний зв'язок між мотивом маніпуляції та орієнтацією на альтруїзм ($r = +0,61$; $p < 0,001$), який на перший погляд видається суперечливим. Психологічне пояснення цього феномену полягає в механізмі «просоціальної маніпуляції» (DePaulo et al., 2004; Jonason

Таблиця 2

Значущі кореляційні зв'язки мотивів обману та установок особистості (n = 49)

Мотив обману	Установка	r	p
Маніпуляція іншими	Орієнтація на процес	+0,70	< 0,001
Маніпуляція іншими	Орієнтація на альтруїзм	+0,61	< 0,001
Маніпуляція іншими	Орієнтація на егоїзм	+0,53	< 0,001
Захист стосунків	Уникнення відповідальності	+0,41	< 0,01
Збереження репутації	Екстраверсія (МВТІ)	+0,33	< 0,05
Маніпуляція іншими	Сенсорність (МВТІ)	+0,36	< 0,05
Збереження репутації	Раціональність/J (МВТІ)	+0,34	< 0,05

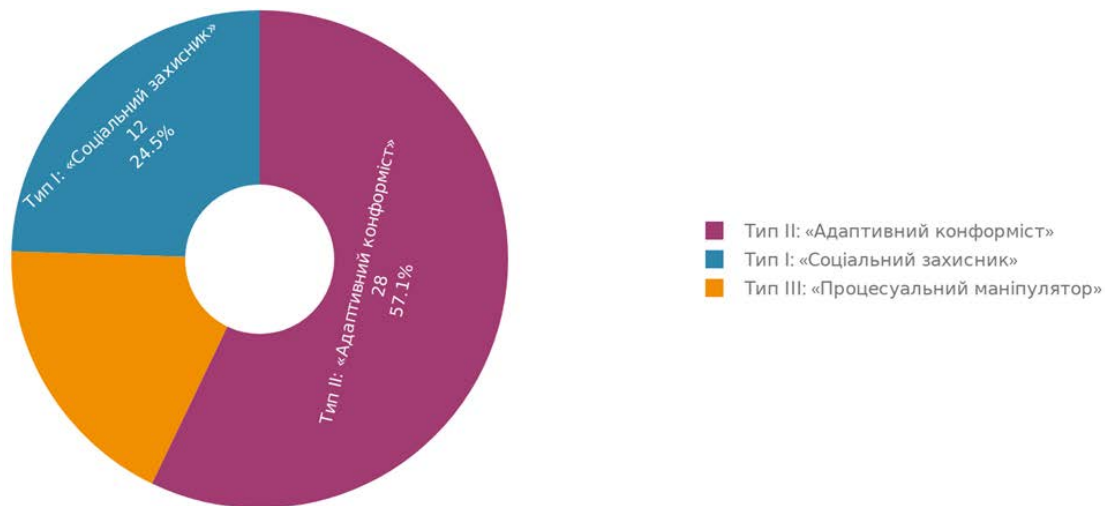


Рис. 1. Розподіл респондентів за психологічними типами (n=49)

& Webster, 2014): особа може переконувати себе й оточення у «добрих намірах», використовуючи альтруїстичне обґрунтування маніпулятивних дій. Потьомкіна О. Ф. описує подібні феномени як «альтруїстичний егоцентризм» – патерн, за якого суб'єкт ідентифікує власні потреби контролю із турботою про інших. Таким чином, одночасна висока орієнтація на альтруїзм та маніпуляцію може відображати дефіцит психологічних меж та раціоналізацію контролюючої поведінки через турботу, що узгоджується з описом «Процесуального маніпулятора» в кластерному аналізі [4;7].

Механізм формування кластеру «Процесуальний маніпулятор» пояснюється, ймовірно, поєднанням рис темної тріади (насамперед макіавеллізму та нарцисизму) з когнітивним стилем, орієнтованим на процес, а не результат – тобто обман стає самоцінною «грою», а не засобом досягнення конкретної мети. Кластер «Соціальний захисник» формується через механізми психологічного захисту (проекції, раціоналізації) в осіб із підвищеною соціальною тривогою та потребою у прийнятті, тоді як «Адаптивний конформіст» відображає ситуативний реактивний обман в умовах соціального тиску без стійкої маніпулятивної диспозиції.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило гіпотезу про наявність статистично значущого зв'язку між мотивами обману, соціально-психологічними установками та типологічними характеристиками особистості.

1. Найбільш вираженими мотивами обманної поведінки у вибірці є маніпуляція іншими, захист стосунків та приховування особистої інформації; найнижчими – зрада, наклеп і шахрайство.

2. Найбільш значущим є сильний позитивний зв'язок між мотивом маніпуляції та орієнтацією на процес ($r = +0,70$; $p < 0,001$), що вказує на глибинну особистісну природу маніпулятивного обману.

3. Кластерний аналіз дозволив виокремити три стійкі психологічні типи: «Соціальний захисник», «Адаптивний конформіст» та «Процесуальний маніпулятор», що якісно відрізняються за мотиваційними профілями та типологічними характеристиками.

4. Мотиви обману не є ізольованими феноменами, а безпосередньо вкорінені у систему установок: орієнтація на владу й егоїзм корелює з інструментальним обманом, тоді як орієнтація на альтруїзм – з просоціальними його формами.

5. Виявлена типологія відкриває нові можливості для диференційованої психологічної діагностики та психокорекційної роботи у консультуванні, організаційній психології та сфері поліграфічних досліджень.

6. Обмеженням дослідження є відносно невеликий обсяг вибірки ($n = 49$), що є достатнім для пілотного типологічного аналізу, однак обмежує статистичну потужність і зовнішню узагальнюваність результатів. Для кластерного аналізу рекомендованим мінімумом є $n \geq 100$ спостережень (Hair et al., 2019); тому виявлені кластери слід розглядати як попередні типологічні гіпотези, що потребують верифікації на репрезентативніших вибірках. Перспективи подальших досліджень передбачають розширення вибірки, залучення крос-культурних порівнянь та лонгітюдний дизайн.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з крос-культурним порівнянням типів особистості за мотивами обману, лонгітюдним вивченням трансформації мотивів, а також із вивченням зв'язку мотивів обману з емоційним інтелектом та рівнем морального розвитку особистості.

Список літератури:

1. Косьянова О., Прокопенко І. Самообман як захисний механізм: вплив на психічне

здоров'я та міжособистісні стосунки. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2025. Вип. 24. С. 62–70. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2025.24.8>

2. Лещенко В. В., Малімон Л. Я. Схильність до обману як особистісна риса: зв'язок із рисами темної тріади. *Психологічний часопис*. 2023. Т. 9. № 2. С. 44–57. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.2.4>

3. Armas-Vargas E., Marrero R. J., Hernández-Cabrera J. A. Psychometric properties of the CEMA-A questionnaire for measuring deception motives. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1289209>

4. DePaulo B. M., Kashy D. A., Kirkendol S. E., Wyer M. M., Epstein J. A. Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 70. No. 5. P. 979–995. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.979>

5. Ekman P. *Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics and Marriage*. New York : W. W. Norton, 1985. 390 p.

6. Hair J. F., Black W. C., Babin B. J., Anderson R. E. *Multivariate Data Analysis*. 8th ed. Cengage Learning, 2019. 832 p.

7. Jonason P. K., Webster G. D. The dirty dozen: A concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*. 2010. Vol. 22. No. 2. P. 420–432. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0019265>

8. Kuipers B., Higgs M., Tolkacheva N. Rethinking MBTI: type versus trait approaches to personality in organizational settings. *Journal of Organizational Effectiveness*. 2022. Vol. 9. No. 1. P. 23–41. DOI: <https://doi.org/10.1108/JOEPP-05-2021-0132>

9. Levine T. R. Truth-Default Theory (TDT): A theory of human deception and deception detection. *Journal of Language and Social Psychology*. 2014. Vol. 33. No. 4. P. 378–392. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261927X14535916>

10. Markowitz D. M., Levine T. R. It's not just what you say but how you say it: Cues to deception in speech content and patterns. *Journal of Language and Social Psychology*. 2022. Vol. 41. No. 2. P. 179–203. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261927X211015162>

11. Serota K. B., Levine T. R. A few prolific liars: Variation in the prevalence of lying. *Journal of Language and Social Psychology*. 2015. Vol. 34. No. 2. P. 138–157. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261927X14528804>

References:

1. Kosianova, O., Prokopenko, I. (2025). Samoobman yak zakhysnyi mekhanizm: vplyv na

psychichne zdorovia ta mizhosobystisni stosunki [Self-deception as a defense mechanism: impact on mental health and interpersonal relationships]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia psykholohichni nauky*, 24, 62–70. <https://doi.org/10.30970/PS.2025.24.8> [in Ukrainian].

2. Leshchenko, V. V., Malimon, L. Ya. (2023). Skhylnist do obmanu yak osobystisna rys: zviazok iz rysamy temnoi triady [The propensity to deceive as a personality trait: connection with the traits of the dark triad]. *Psykholohichni chasopys*, 9(2), 44–57. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.2.4> [in Ukrainian].

3. Armas-Vargas, E., Marrero, R. J., Hernández-Cabrera, J. A. (2023). Psychometric properties of the CEMA-A questionnaire: motives for lying. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1289209>

4. DePaulo, B. M., Kashy, D. A., Kirkendol, S. E., Wyer, M. M., Epstein, J. A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 979–995. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.979>

5. Ekman, P. (1985). *Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics and marriage*. New York: W. W. Norton.

6. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

7. Jonason, P. K., Webster, G. D. (2010). The dirty dozen: A concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*, 22(2), 420–432. <https://doi.org/10.1037/a0019265>

8. Kuipers, B., Higgs, M., Tolkacheva, N. (2022). Rethinking MBTI: type versus trait approaches to personality in organizational settings. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 9(1), 23–41. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-05-2021-0132>

9. Levine, T. R. (2014). Truth-Default Theory (TDT): A theory of human deception and deception detection. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(4), 378–392. <https://doi.org/10.1177/0261927X14535916>

10. Markowitz, D. M., Levine, T. R. (2022). It's not just what you say but how you say it: Cues to deception in speech content and patterns. *Journal of Language and Social Psychology*, 41(2), 179–203. <https://doi.org/10.1177/0261927X211015162>

11. Serota, K. B., Levine, T. R. (2015). A few prolific liars: Variation in the prevalence of lying. *Journal of Language and Social Psychology*, 34(2), 138–157. <https://doi.org/10.1177/0261927X14528804>

© О. Ю. Косьянова, К. А. Бадемян

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 25.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-38>

О. І. Боковець, Т. С. Свиридова

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6283-8971> – О. І. Боковець

<https://orcid.org/0009-0004-6178-3536> – Т. С. Свиридова



bokovets.olga@lntu.kpi.ua

МЕТАКОГНІТИВНА ЛІНЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН У ВЗАЄМОДІЇ З ГЕНЕРАТИВНИМ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Анотація. Масове впровадження генеративних систем штучного інтелекту (ШІ) у різні сфери життєдіяльності особистості породжує нові виклики для психологічної науки, пов'язані з трансформацією метакогнітивних процесів. Зокрема, надмірне делегування когнітивних завдань генеративному ШІ може зумовлювати систематичне зниження метакогнітивної активності – феномен, який у сучасній науковій літературі отримав назву метакогнітивної лінії. Попри зростаючий дослідницький інтерес до цього явища, воно залишається практично не вивченим в українській психологічній науці. Метою статті є теоретичний аналіз метакогнітивної лінії як психологічного конструкта, що виникає в умовах взаємодії особистості з генеративним ШІ. За результатами дослідження метакогнітивна лінь визначається як стійка тенденція до надмірної редукції метакогнітивної регуляції, що виявляється у систематичному зниженні активності процесів планування, моніторингу та оцінювання власної когнітивної діяльності внаслідок тривалого делегування когнітивних завдань генеративному ШІ. Виокремлено три основні характеристики цього феномену: 1) схильність до технологічного делегування; 2) редукція метакогнітивного моніторингу; 3) редукція рефлексивного аналізу. Встановлено, що основним механізмом формування метакогнітивної лінії є когнітивне розвантаження через формування залежності від генеративного ШІ, додатковими – когнітивна втома та дисбаланс у розподілі когнітивного навантаження. Аналіз проявів і психологічних наслідків метакогнітивної лінії в контексті компонентів регуляції пізнання засвідчив її системний характер. У межах компонента планування виявляється схильність до технологічного делегування, наслідком якої є закріплення економії розумових зусиль як стратегії за замовчуванням та формування звички уникати складних завдань. У межах компонента моніторингу виявляється редукція метакогнітивного моніторингу, що призводить до втрати когнітивної автономії та формування ілюзії знання. У межах компонента оцінювання редукція рефлексивного аналізу зумовлює розвиток когнітивної інертності та ризик засвоєння хибних тверджень. Встановлено, що метакогнітивна лінь має кумулятивний характер і формує замкнений цикл зниження метакогнітивної активності. Наукова новизна дослідження полягає у концептуалізації метакогнітивної лінії як самостійного психологічного конструкта, систематизації її характеристик, проявів і наслідків у контексті компонентів регуляції пізнання, а також у введенні цього поняття в український психологічний науковий дискурс.

Ключові слова: метакогнітивна лінь, метакогніція, регуляція пізнання, генеративний штучний інтелект (ШІ), когнітивне розвантаження, когнітивна автономія, метакогнітивний моніторинг, рефлексивний аналіз.

О. І. Bokovets, T. S. Svyrydova

National Technical University of Ukraine

«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine

METACOGNITIVE LAZINESS AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON IN THE CONTEXT OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USE

Abstract. The widespread adoption of generative artificial intelligence (AI) systems across various domains of human activity poses new challenges for psychological science, particularly regarding the transformation

of metacognitive processes. Specifically, excessive delegation of cognitive tasks to generative AI may lead to a systematic decline in metacognitive activity – a phenomenon referred to in contemporary scientific literature as metacognitive laziness. Despite growing research interest in this phenomenon, it remains largely unexplored in Ukrainian psychological science. The aim of the article is a theoretical analysis of metacognitive laziness as a psychological construct emerging in the context of human interaction with generative AI. Based on the analysis of scientific sources, metacognitive laziness is defined as a stable tendency toward excessive reduction of metacognitive regulation, manifested in a systematic decline in the activity of planning, monitoring, and evaluation of one's own cognitive activity as a result of chronic delegation of cognitive tasks to generative AI. Three core characteristics of this phenomenon are identified: 1) a tendency toward technological delegation; 2) reduction of metacognitive monitoring; 3) reduction of reflective analysis. The primary mechanism underlying the formation of metacognitive laziness is identified as cognitive offloading through the development of dependence on generative AI, with cognitive fatigue and an imbalance in cognitive load distribution serving as additional mechanisms. Analysis of the manifestations and psychological consequences of metacognitive laziness within the framework of the components of cognition regulation revealed its systemic nature. Within the planning component, a tendency toward technological delegation is observed, resulting in the entrenchment of cognitive effort conservation as a default strategy and the formation of a habit of avoiding cognitively demanding tasks. Within the monitoring component, reduction of metacognitive monitoring leads to loss of cognitive autonomy and the formation of an illusion of knowledge. Within the evaluation component, reduction of reflective analysis gives rise to cognitive inertia and an increased risk of assimilating false beliefs. Metacognitive laziness is found to be cumulative in nature, forming a closed cycle of declining metacognitive activity. The scientific novelty of the study lies in the conceptualization of metacognitive laziness as an independent psychological construct, the systematization of its characteristics, manifestations, and consequences within the framework of the components of cognition regulation, and the introduction of this concept into Ukrainian psychological scientific discourse.

Key words: metacognitive laziness, metacognition, regulation of cognition, generative artificial intelligence (AI), cognitive offloading, cognitive autonomy, metacognitive monitoring, reflective analysis.

Постановка проблеми. Наразі штучний інтелект (ШІ) стає невід'ємним інструментом у різних сферах життєдіяльності особистості. Дійсно, генеративні системи ШІ забезпечують миттєвий доступ до інформації, сприяють вирішенню складних завдань, генерації текстів та аналізу даних, що значно розширює можливості особистості. Водночас масове використання таких технологій породжує нові виклики для психологічної науки, що пов'язані з трансформацією когнітивних процесів, особливостей мислення, навчальної діяльності та взаємодії людини з інформаційним середовищем. Серед них особливе занепокоєння викликає надмірна залежність від ШІ та її вплив на вищі когнітивні процеси, зокрема, метакогнітивні. Метакогніція, як «знання та пізнання про когнітивні явища» [5, с. 906], є ключовим психологічним процесом, який забезпечує усвідомлення людиною власних пізнавальних процесів і здатність керувати ними. Саме метакогнітивні процеси лежать в основі саморегульованого навчання, критичного мислення та інтелектуальної автономії особистості.

У сучасних наукових дослідженнях виокремлено новий психологічний феномен – «метакогнітивна лінь» («metacognitive laziness»), який виникає внаслідок надмірного покладання на результати, згенеровані ШІ. Оскільки цей феномен є відносно новим об'єктом наукових досліджень, його комплексний психологічний аналіз

є вкрай необхідним з огляду на таке: по-перше, масове впровадження генеративних систем ШІ відбувається значно швидше, ніж накопичуються наукові знання про його психологічні наслідки. По-друге, в українській психологічній науці питання метакогнітивної лінії практично не вивчалася. По-третє, розуміння цього феномену є необхідним для розроблення ефективних психолого-педагогічних інтервенцій, спрямованих на збереження когнітивної автономії особистості в умовах технологічних трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям дослідження становлять класичні концепції метакогніції. Дж. Флейвелл вперше запровадив поняття метакогніції та розробив концептуальну модель метапізнання як системи чотирьох взаємопов'язаних компонентів [5]. Г. Шроу та Д. Мошман розглядають метакогніцію як двокомпонентну структуру, що охоплює метакогнітивні знання та регуляцію пізнання через планування, моніторинг та оцінювання [14].

Зазначені теоретичні моделі є концептуальною основою для аналізу феномену метакогнітивної лінії. У 2025 році Ю. Фан та співавтори [4] вперше запропонували концепцію метакогнітивної лінії, пов'язавши її з трансформацією метакогнітивної активності в умовах використання генеративного ШІ. Подальші дослідження цього феномену здійснювали М. Сабкат зі співавторами [12] та М. Тезер [15]. Такі суміжні явища як когнітивна

лінь, когнітивна економія, когнітивне розвантаження в контексті використання ІІІ вивчали Е. Ледесма та А. Гонсалес [9], Е. Ріско та С. Гілберт [11]. Когнітивні наслідки використання ІІІ для метакогнітивних процесів аналізували М. Герліх [6], Дж. Оуен [10] та М. Санчес-Мендіола [13].

В українській психологічній науці також вивчаються негативні аспекти впливу ІІІ на когнітивну діяльність особистості: Т. Волотовська, І. Шевченко та О. Устименко [1] оперують поняттям когнітивної лінивості як перешкоди розвитку критичного мислення, А. Чорномидз та М. Кланца [2] досліджують ІІІ-адикцію як психологічну залежність від ІІІ. Проте феномен метакогнітивної ліни залишається практично не дослідженим, що і зумовлює актуальність цієї статті.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є теоретичний аналіз феномену метакогнітивної ліни як психологічного конструкта, що виникає в умовах взаємодії особистості з генеративним ІІІ.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- 1) визначити поняття та основні характеристики метакогнітивної ліни як нового психологічного конструкта;
- 2) розкрити механізми формування метакогнітивної ліни внаслідок використання генеративного ІІІ;
- 3) проаналізувати прояви та психологічні наслідки метакогнітивної ліни в контексті компонентів регуляції пізнання.

Методи дослідження. Дослідження є теоретичним оглядом і ґрунтується на застосуванні комплексу методів: 1) теоретичний аналіз і синтез – для опрацювання першоджерел концептуалізації феномену метакогнітивної ліни та розкриття механізмів її формування; 2) порівняльний аналіз – для зіставлення наукових підходів до визначення метакогнітивної ліни та суміжних феноменів; 3) систематизація та класифікація – для впорядкування проявів і наслідків метакогнітивної ліни в контексті компонентів регуляції пізнання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні [4, с. 506] поняття «метакогнітивна лінь» трактується як залежність від допомоги ІІІ, що супроводжується метакогнітивним розвантаженням і зниженням залученості до метакогнітивних процесів під час навчання. Дослідники зазначають, що надмірна опора на ІІІ-генеровані відповіді призводить до звичного уникнення свідомих розумових зусиль [4, с. 495–496]. Тобто, метакогнітивна лінь виникає внаслідок ІІІ-залежності, що проявляється у делегуванні розумових процесів на систему без безпосеред-

нього залучення до завдань, необхідних для синтезу, аналізу та пояснення інформації.

М. Тезер вважає, що метакогнітивна лінь є тенденцією до надмірного покладання на автоматизовані рекомендації, що призводить до послаблення рефлексивного мислення та зниження відповідальності за власні когнітивні процеси [15]. Водночас з позиції М. Санчес-Мендіоли, метакогнітивна лінь – це схильність уникати зусиль, пов'язаних з осмисленням власного мислення, обираючи спрощені когнітивні стратегії замість активізації процесів планування, моніторингу та оцінювання когнітивної діяльності [13, с. 6–7].

Близьким за змістом є поняття «когнітивна лінь» («cognitive laziness»), яке вживають Е. Ледесма та А. Гонсалес. Дослідники трактують його як знижену потребу в активному залученні когнітивних процесів навіть під час виконання простих завдань. Емпірично встановлено, що чим частіше суб'єкт використовує системи ІІІ, тим вищим є рівень його когнітивної ліни [9, с. 1–3]. Аналогічні результати отримано й у дослідженні [12], де виявлено пряму кореляцію між зростанням використання систем ІІІ та підвищенням рівня метакогнітивної ліни. Водночас встановлено, що суб'єкти, які покладаються на інструменти ІІІ у процесі навчання, демонструють нижчий рівень впевненості у власній здатності до прийняття самостійних та обґрунтованих рішень [12, с. 152–153].

У цьому контексті метакогнітивна лінь проявляється у схильності до уникнення активного моніторингу власного мислення та зниженні свідомих зусиль, спрямованих на саморегуляцію когнітивної діяльності [4; 13]. Ч. Денг та Ц. Денг пов'язують це явище з когнітивною економією («cognitive miserliness») – схильністю покладатися на інтуїтивне мислення замість аналітичного, що супроводжується зниженням зацікавленості у глибокому осмисленні завдання та власних аналітичних когнітивних стратегій [3]. Згідно з теорією подвійних процесів Д. Канемана, повільне, свідоме, аналітичне мислення (система 2) може поступатися швидкому, автоматичному, інтуїтивному мисленню (система 1) та впливу зовнішніх факторів. У результаті знижується рівень метакогнітивного моніторингу, що в поєднанні з мотиваційними чинниками сприяє виникненню метакогнітивної ліни [7, с. 22–26].

Слід наголосити, що механізм виникнення метакогнітивної ліни тісно пов'язаний із мотиваційними чинниками, які визначають вибір когнітивних стратегій та готовність до глибокого опрацювання інформації. Людський мозок еволюційно схильний до збереження енерге-

тичних ресурсів, що зумовлює тенденцію до економії розумових зусиль. У ситуаціях, коли зовнішній агент, зокрема, генеративний ШІ, пропонує швидке розв'язання завдання, знижується мотивація до активного аналітичного мислення та саморегуляції.

Метакогнітивна лінь посилюється за відсутності досвіду подолання когнітивних труднощів, оскільки саме такі ситуації, що характеризуються складністю або когнітивною дисфлюентністю, стимулюють активізацію аналітичного мислення, необхідного для розуміння та обробки інформації. Використання ШІ спрощує процес отримання відповідей, унаслідок чого знижується рівень когнітивного опору, необхідного для активізації глибинних метакогнітивних процесів. У таких умовах особистість схильна обирати менш енерговитратний, інтуїтивний шлях спосіб обробки інформації, що призводить до зниження активності «системи 2» та послаблення метакогнітивного моніторингу [4, с. 492].

М. Санчес-Мендіола пояснює механізм виникнення метакогнітивної лінії через когнітивне розвантаження («cognitive offloading») – надмірне делегування ментальних операцій (пам'яті, розрахунків, узагальнення висновків) зовнішнім пристроям, що знижує залучення власних когнітивних ресурсів. Хоча когнітивне розвантаження як таке є адаптивним, воно стає дисфункціональним тоді, коли суб'єкт делегує ШІ процеси, необхідні для розвитку базових когнітивних компетенцій [13, с. 7].

Е. Ріско та С. Гілберт також підкреслюють, що когнітивне розвантаження є нормальною та переважно адаптивною стратегією, яка забезпечує концентрацію обмежених ресурсів насамперед уваги та пам'яті на більш пріоритетних завданнях. Водночас дослідники зазначають, що регулярне та надмірне когнітивне розвантаження може негативно впливати на внутрішні когнітивні навички та знижувати здатність до самостійного вирішення завдань [11]. Фактично генеративний ШІ може заміщувати вищі психічні функції людини, створюючи принципово нові умови когнітивного розвантаження [13, с. 6]. М. Герліх також наголошує, що когнітивне розвантаження, як постійне делегування мисленнєвих завдань ШІ, може формувати залежність і втрату когнітивної автономії, що призводить до зниження критичного мислення [6].

Подібні підходи представлені також у дослідженні [12]. Зокрема, метакогнітивна лінь тісно пов'язана з явищем когнітивного розвантаження, при якому особистість делегує виконання завдань зовнішнім інструментам, поступово знижуючи рівень власної когнітивної активності. Хоча когні-

тивне розвантаження сприяє оптимізації когнітивного навантаження, його тривале використання може призвести до зниження внутрішньої когнітивної залученості, що, своєю чергою, негативно впливає на саморегуляцію та розвиток метакогнітивних здібностей.

А. Чорномидз та М. Кланца вважають, що «ШІ створює можливість розвантаження когнітивних функцій вищого порядку (аналіз, синтез, креативне письмо, прийняття рішень) у безпрецедентних масштабах» [2, с. 81]. Водночас дослідники наголошують, що когнітивне делегування різноманітних завдань ШІ може сприяти формуванню надмірної залежності від технології – так званої ШІ-адикції. Це «стійкий патерн дезадаптивної поведінки, що характеризується компульсивним використанням систем ШІ та втратою контролю над цією поведінкою» [2, с. 80]. В інших дослідженнях [4; 13] також вказується на проблемі формування залежності від ШІ-технологій. У них зазначається, що часте делегування когнітивних процесів генеративному ШІ сприяє формуванню звички уникати складних завдань і поступовому зниженню навичок глибинного навчання та критичного аналізу інформації.

Поряд із когнітивним розвантаженням дослідники звертають увагу й на інший важливий аспект використання систем ШІ – когнітивну втому, яка знижує когнітивний моніторинг. Так, у праці [1] зазначається, що значні обсяги інформації, згенерованої ШІ, здатні спричинити інформаційне перевантаження. Відповідно, це створює передумови для зниження внутрішньої когнітивної залученості, що виявляється в уникненні складних завдань і наданні переваги інтуїтивним рішенням, та може опосередковано спричинити формування метакогнітивної лінії.

Механізм метакогнітивної лінії також може бути інтерпретований через призму упередження автоматизації, за якого користувачі, особливо з низьким рівнем досвіду, схильні некритично сприймати рекомендації систем ШІ [12]. Така залежність від автоматизованих рішень може гальмувати розвиток власних когнітивних стратегій і навичок.

Часте покладання на генеративні системи штучного інтелекту може зменшувати критичність оцінки власних процесів прийняття рішень і знижувати інтелектуальну автономію. Це, у свою чергу, може зменшувати активність метакогнітивного моніторингу та сприяти виникненню метакогнітивної лінії, прояви якої включають меншу залученість до аналізу та оцінювання інформації. У ситуаціях, коли користувач приймає згенерований ШІ контент без належної критичної рефлексії,

його власні когнітивні навички можуть поступово послаблюватися [4; 13; 15].

Дослідники Т. Волотовська, І. Шевченко та О. Устименко наголошують, що неконтрольоване, інтенсивне або переважно пасивне використання ІІІ зумовлює виникнення низки когнітивних ризиків, а саме: формування ілюзії знання, редукція глибини когнітивної обробки інформації (поверхневе мислення), залежність від алгоритмічно згенерованих рішень, редукцію здатності до самостійного критичного оцінювання, розвиток когнітивної інертності та фрагментація уваги. Емпіричні дані свідчать, що ключовими медіаторами цього негативного впливу є когнітивна втома, дисбаланс у розподілі когнітивного навантаження, а також зниження суб'єктивного відчуття інтелектуальної автономії [1].

Метакогнітивна лінь зумовлює ефект короткострокового покращення результатів за одночасної відсутності довгострокового прогресу. Емпірично встановлено, що користувачі ІІІ демонструють вищі показники у виконанні конкретних завдань, тоді як рівень глибинного засвоєння знань і перенесення навичок залишається на попередньому рівні або навіть знижується [4, с. 505]. У дослідженні [8] також наголошується, що хоча генеративний ІІІ здатний зменшувати неприязнь до алгоритмів і підвищувати зацікавленість у його використанні, надмірна перевага на користь таких систем може викликати труднощі у процесі навчання. Дослідження свідчать, що суб'єкти навчання іноді використовують ІІІ не як інструмент підтримки навчання, а як спосіб скорочення власних розумових зусиль, що може призводити до формування метакогнітивної ліні та ставити під сумнів реальний ефект покращення навчальних результатів [8, с. 1778].

Систематичне покладання на генеративний ІІІ у виконанні когнітивних завдань може мати низку негативних наслідків для розвитку метакогнітивних навичок. Одним із таких наслідків, на думку М. Санчес-Мендіоли, є ілюзія розуміння: легкість, з якою ІІІ генерує відповіді, може створити хибне відчуття опанування матеріалу, хоча реального розуміння не відбувається [13, с. 7]. Про ризик прийняття хибних тверджень також вказується у праці [1]: схильність до некритичного прийняття інформації без її перевірки підвищує ризик засвоєння хибних тверджень. В цілому це вказує на послаблення метакогнітивного моніторингу, за якого суб'єктивне відчуття розуміння не відповідає реальному рівню засвоєння інформації.

Т. Волотовська, І. Шевченко, та О. Устименко виявили, що суб'єкти навчання, які регулярно покладаються на алгоритмічно згенеровані від-

повіді, демонструють нижчу здатність до оцінювання інформації у складних проблемних ситуаціях. Така залежність може спричиняти формування когнітивної інертності, що послаблює здатність до самостійних інтелектуальних зусиль та метакогнітивного оцінювання ефективності власних стратегій діяльності [1].

Регулярне використання генеративного ІІІ, особливо у навчанні, може спричиняти атрофію метакогнітивних навичок. Метакогнітивні здібності, як і фізичні м'язи, потребують постійного «тренування»: систематична відмова від власних зусиль на користь ІІІ поступово знижує не лише звичку самостійно контролювати мислення, а й здатність до ефективного метакогнітивного регулювання. Постійне використання ІІІ перешкоджає розвитку самостійності мислення [4; 10]. У дослідженні [16] також наголошується, що надмірне використання ІІІ може призвести до негативних наслідків, таких як зниження критичного мислення та самостійності.

М. Герліх виявив значущу негативну кореляцію між частотою використання інструментів ІІІ та рівнем розвитку навичок критичного мислення. При цьому, на думку дослідника, когнітивне розвантаження виступає медіатором цього зв'язку. Також встановлено, що молодші користувачі демонструють вищу залежність від штучного інтелекту та нижчі показники критичного мислення [6]. Подібні висновки підтверджуються дослідженням [1], згідно з яким надмірне використання відповідей, згенерованих ІІІ, сприяє делегуванню аналітичної діяльності алгоритмам, що послаблює здатність до самостійного критичного мислення.

Обмежена залученість у процес осмислення інформації негативно позначається на глибині його розуміння. Зниження когнітивного навантаження у довгостроковій перспективі може послаблювати навички синтезу, інтерпретації та оцінювання. За таких умов зростає ризик формування когнітивної лінивості, що перешкоджає розвитку високорівневого критичного мислення. З огляду на це, дослідники наголошують, на наявності оберненого зв'язку між залежністю від систем ІІІ та рівнем розвитку критичного мислення, особливо за умов їх пасивного використання [1].

Отож, узагальнення наукових джерел надає змогу стверджувати, що метакогнітивна лінь – це стійка тенденція до надмірної редукції метакогнітивної регуляції, що виявляється у систематичному зниженні активності процесів планування, моніторингу та оцінювання власної когнітивної діяльності внаслідок тривалого делегування когнітивних завдань генеративному ІІІ.

Основним механізмом формування метакогнітивної лінії є когнітивне розвантаження через формування залежності від ШІ. Генеративний ШІ, виконуючи когнітивно складні завдання замість суб'єкта, знижує суб'єктивне відчуття розумового навантаження. Це створює ефект підкріплення: людина отримує результат із мінімальними зусиллями, що поступово закріплює делегування як звичну стратегію. З часом поріг активізації власних метакогнітивних ресурсів знижується, і особистість дедалі рідше звертається до самостійного планування, моніторингу та оцінювання власної діяльності.

Додатковими механізмами є когнітивна втома та дисбаланс у розподілі когнітивного навантаження. Когнітивна втома знижує готовність до інтелектуальних зусиль, що посилює схильність до використання зовнішніх когнітивних інструментів. Дисбаланс навантаження виникає тоді, коли людина регулярно делегує ШІ завдання, що потребують глибокої когнітивної обробки, обмежуючись поверхневими операціями, що поступово збіднює її метакогнітивний досвід.

Аналіз метакогнітивної лінії в контексті трьох компонентів регуляції пізнання (планування, моніторинг та оцінювання) надає змогу виявити

системний характер її впливу на когнітивну діяльність (табл. 1).

Як видно з табл. 1, у межах компонента планування метакогнітивна ліній виявляється у схильності до технологічного делегування: особистість уникає активного регулювання власного мислення, знижує свідомі когнітивні зусилля та надає перевагу інтуїтивним рішенням над аналітичними. Наслідком цього є стійка економії розумових зусиль, формування звички уникати складних завдань та поступове зниження готовності до активізації власних метакогнітивних ресурсів.

Метакогнітивна ліній позначається і на моніторингу як компоненті регуляції пізнання: зниження відповідальності за власні когнітивні процеси, покладання на зовнішні алгоритмічно згенеровані рішення та редукція самостійного вирішення завдань. Це призводить до втрати когнітивної автономії, формування ілюзії знання, поверхневої обробки інформації без усвідомлення власних прогалин та зниження впевненості у здатності приймати самостійні рішення.

У компоненті оцінювання метакогнітивна ліній проявляється у редукції рефлексивного аналізу – уникненні осмислення власного мислення та некритичному прийнятті згенерованого кон-

Таблиця 1

**Характеристики, прояви та наслідки метакогнітивної лінії
у контексті компонентів регуляції пізнання**

Компоненти регуляції пізнання	Метакогнітивна ліній		
	Характеристики	Прояви	Наслідки
Планування	схильність до технологічного делегування	- уникнення активного регулювання власного мислення; - зниження рівня свідомих когнітивних зусиль; - надання переваги швидким рішенням; - покладання на інтуїтивне мислення замість аналітичного	- економія розумових зусиль; - формування звички уникати складних завдань; - зниження порогу активізації власних метакогнітивних зусиль
Моніторинг	редукція метакогнітивного моніторингу	- зниження відповідальності за власні когнітивні процеси; - покладання на зовнішні, алгоритмічно згенеровані рішення; - редукція самостійного вирішення завдань	- втрата когнітивної автономії; - формування ілюзії знання; - поверхнева обробка інформації без усвідомлення власних прогалин; - низький рівень впевненості у здатності приймати самостійні рішення
Оцінювання	редукція рефлексивного аналізу	- уникнення осмислення та оцінювання власного мислення; - некритичне прийняття згенерованого контенту	- зниження навичок критичного мислення і самостійного оцінювання; - ризик засвоєння хибних тверджень; - розвиток когнітивної інертності

тенту. Наслідком цього є зниження навичок самостійного оцінювання та критичного мислення, ризик засвоєння хибних тверджень і поступове формування когнітивної інертності як стійкої поведінкової тенденції.

Таким чином, метакогнітивна лінь має кумулятивний характер: послаблення планування, як компонента регуляції пізнання, створює умови для зниження моніторингу, що, відповідно, ускладнює повноцінне оцінювання власної діяльності. Унаслідок цього формується замкнений цикл прогресивного зниження метакогнітивної активності особистості.

Отримані результати надають змогу розглянути метакогнітивну лінь не лише як ситуативне явище, а як чинник довгострокової стагнації когнітивного розвитку особистості. Систематичне делегування когнітивно складних завдань генеративному ШІ поступово витісняє власні когнітивні стратегії, гальмуючи їх розвиток і закріплення. Зниження когнітивного навантаження, яке сприймається як ресурсозаощаджуюча стратегія, у довгостроковій перспективі послаблює навички синтезу, інтерпретації та критичного оцінювання, тобто саме ті вищі когнітивні функції, що є основою самостійного мислення.

Окремої уваги потребує вікова специфіка метакогнітивної лінії. Молодші користувачі, у яких метакогнітивні навички перебувають у стадії формування, є найбільш вразливими до впливу технологічного делегування. Якщо в сензитивний період розвитку людина систематично уникає метакогнітивних зусиль, відповідні навички можуть залишитися недостатньо сформованими, що здатне суттєво обмежити інтелектуальний розвиток особистості надалі.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження надає змогу сформулювати такі висновки.

По-перше, метакогнітивна лінь визначається як стійка тенденція до надмірної редукції метакогнітивної регуляції, що виявляється у систематичному зниженні активності процесів планування, моніторингу та оцінювання власної когнітивної діяльності внаслідок тривалого делегування когнітивних завдань генеративному ШІ. Як новий психологічний конструкт, вона характеризується схильністю до технологічного делегування, редукцією метакогнітивного моніторингу та редукцією рефлексивного аналізу.

По-друге, основним механізмом формування метакогнітивної лінії є когнітивне розвантаження через формування залежності від генеративного ШІ.

Додатковими механізмами є когнітивна втома та дисбаланс у розподілі когнітивного наванта-

ження. Метакогнітивна лінь має кумулятивний характер: чим частіше суб'єкт використовує генеративний ШІ, тим вищим є рівень метакогнітивної лінії.

По-третє, аналіз проявів і психологічних наслідків метакогнітивної лінії в контексті компонентів регуляції пізнання засвідчив її системний характер. У межах компонента планування вона виявляється в уникненні активного регулювання власного мислення та наданні переваги швидким рішенням, що призводить до закріплення економії розумових зусиль. У межах компонента моніторингу спостерігається покладання на зовнішні алгоритмічно згенеровані рішення, наслідком чого є втрата когнітивної автономії та формування ілюзії знання. У межах компонента оцінювання редукція рефлексивного аналізу та некритичне сприйняття результатів ШІ зумовлюють розвиток когнітивної інертності і ризик засвоєння хибних тверджень.

Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричній верифікації виявлених закономірностей, а також у розробленні стратегій профілактики метакогнітивної лінії, зокрема в освітньому середовищі, де ризики технологічного делегування є найбільш вираженими.

Список літератури:

1. Волотовська Т. П., Шевченко І. А., Устименко О. М. Вплив штучного інтелекту на формування критичного мислення здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 25. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17983189>.
2. Чорномидз А. В., Кланца М. П. Феномен залежності від штучного інтелекту (ШІ-адикція): теоретичний аналіз, фактори ризику та перспективи дослідження. *Актуальні проблеми профілактичної медицини*. 2025. Вип. 30. С. 79–91. DOI: <https://doi.org/10.32782/2786-9067-2025-30-10>.
3. Deng Z., & Deng Z. Becoming a cognitive miser? Antecedents and consequences of addictive ChatGPT use. *Social Science & Medicine*. 2025. № 383, 118467. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.118467>.
4. Fan Y., Tang L., Le H., Shen K., Tan S., Zhao Y., Shen Y., Li X., & Gašević D. Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*. 2025. Vol. 56. № 2. P. 489–530. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13544>.
5. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry/ *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911.
6. Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Think-

ing. Societies. 2025. Vol. 15, No. 1. Art. 6. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc15010006>.

7. Kahneman D. Thinking, fast and slow. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.

8. Le H., Shen Y., Li Z., Xia M., Tang L., Li X., Jia J., Wang Q., Gašević D., Fan Y. Breaking human dominance: Investigating learners' preferences for learning feedback from generative AI and human tutors. *British Journal of Educational Technology*. 2025. Vol. 56. P. 1758–1783. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13614>.

9. Ledesma E. F. R., González A. I. T. AI-induced cognitive laziness in higher education: A diagnostic study. *Veredas do Direito*. 2026. Vol. 23. Art. e234784. DOI: <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.4784>.

10. Owen J. A case study: rethinking “Average Intelligence” and the artificiality of AI in academia. *AI & Society*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-026-02873-6>.

11. Risko E. F., Gilbert S. J. Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*. 2016. Vol. 20, No. 9. P. 676–688. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>.

12. Sabqat M., Ain N., Iqbal S., Ahmed Khan R. Shortcut to knowledge or shortcut to thinking? Investigating AI-induced metacognitive laziness in future doctors. *Annals of King Edward Medical University*. 2025. Vol. 31, No. Spl2. P. 146–154. DOI: <https://doi.org/10.21649/akemu.v31iSpl2.6096>.

13. Sánchez Mendiola M. Pereza metacognitiva y descarga cognitiva en la era de la IA generativa: Riesgos y uso responsable. *Investigación en Educación Médica*. 2025. Vol. 14, No. 56. P. 6–9. DOI: <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2025.56.25743>.

14. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. 1995. Vol. 7, No. 4. P. 351–371.

15. Tezer M. Metacognitive engagement in AI-supported learning: Frameworks, challenges, and transformations. *Education and Human Development*. London: IntechOpen, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.1012658>.

16. Zhang S., Zhao X., Zhou T., Kim J. Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>.

References:

1. Volotovska, T. P., Shevchenko, I. A., & Ustymenko, O. M. (2025). Vplyv shturnoho intelektu na formuvannia krytychnoho myslennia zdobuvachiv osvity v umovakh tsyfrovoy transformatsii [The influence of artificial intelligence on the formation of critical thinking of students in the conditions of digital transformation]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, (25). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17983189> [in Ukrainian].

2. Chornomydz, A. V., & Klantsa, M. P. (2025). Fenomen zalezhnosti vid shturnoho intelektu (ShI-

adyktsiia): teoretychnyi analiz, faktory ryzyku ta perspektyvy doslidzhennia [The phenomenon of artificial intelligence dependence (AI addiction): Theoretical analysis, risk factors, and research prospects]. *Aktualni problemy profilaktychnoi medytsyny*, (30), 79–91. <https://doi.org/10.32782/2786-9067-2025-30-10> [in Ukrainian].

3. Deng, Z., & Deng, Z. (2025). Becoming a cognitive miser? Antecedents and consequences of addictive ChatGPT use. *Social Science & Medicine*, 383, 118467. <https://doi.org/10.1016/j.soescimed.2025.118467>

4. Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 489–530. <https://doi.org/10.1111/bjet.13544>

5. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911

6. Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), Article 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>

7. Kahneman, D. (2011). Thinking, fast and slow. Farrar, Straus and Giroux. 499 p.

8. Le, H., Shen, Y., Li, Z., Xia, M., Tang, L., Li, X., Jia, J., Wang, Q., Gašević, D., & Fan, Y. (2025). Breaking human dominance: Investigating learners' preferences for learning feedback from generative AI and human tutors. *British Journal of Educational Technology*, 56, 1758–1783. <https://doi.org/10.1111/bjet.13614>

9. Ledesma, E. F. R., & González, A. I. T. (2026). AI-induced cognitive laziness in higher education: A diagnostic study. *Veredas do Direito*, 23, e234784. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.4784>

10. Owen, J. (2026). A case study: Rethinking “average intelligence” and the artificiality of AI in academia. *AI & Society*. <https://doi.org/10.1007/s00146-026-02873-6>

11. Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>

12. Sabqat, M., Ain, N., Iqbal, S., & Ahmed Khan, R. (2025). Shortcut to knowledge or shortcut to thinking? Investigating AI-induced metacognitive laziness in future doctors. *Annals of King Edward Medical University*, 31(Spl2), 146–154. <https://doi.org/10.21649/akemu.v31iSpl2.6096>

13. Sánchez Mendiola, M. (2025). Pereza metacognitiva y descarga cognitiva en la era de la IA generativa: Riesgos y uso responsable. *Investigación en Educación Médica*, 14 (56), 6–9. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2025.56.25743>

14. Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371

15. Tezer, M. (2025). Metacognitive engagement in AI-supported learning: Frameworks, challenges, and transformations. *In Education and human development*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1012658>

16. Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T., & Kim, J. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 1–14. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>

© О. І. Боковець, Т. С. Свиридова

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 28.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-39>

Л. В. Гула

Миколаївський національний аграрний університет, м. Миколаїв, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5775-9478> – Л. В. Гула



larisa.gulayal@gmail.com

РЕАКЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ФРУСТРУЮЧІ СИТУАЦІЇ ТА ЇХ СТАВЛЕННЯ ДО РІЗНИХ СТИЛІВ КЕРІВНИЦТВА

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз проблеми реагування студентської молоді на фруструючі ситуації в умовах освітнього середовища та визначено роль стилів керівництва у формуванні цих реакцій. Розкрито сутність феномену фрустрації як психологічного стану, що виникає внаслідок перешкод на шляху до досягнення значущих цілей, та охарактеризовано його вплив на емоційну, когнітивну й поведінкову сфери особистості. Описано типові реакції студентів, серед яких виокремлено конструктивні (адаптивні) та деструктивні (деадаптивні) стратегії подолання труднощів, зокрема агресію, уникнення, регресію, раціоналізацію та інші форми захисної поведінки.

Особливу увагу приділено аналізу впливу різних стилів керівництва – авторитарного, демократичного та ліберального – на особливості переживання та подолання фрустрації студентами. Встановлено, що характер взаємодії між викладачем і студентами суттєво визначає емоційний клімат у навчальній групі, рівень напруженості та ступінь сформованості ефективних копінг-стратегій. Зокрема, авторитарний стиль частіше пов'язаний із підвищенням тривожності та агресивних реакцій, тоді як демократичний стиль сприяє розвитку саморегуляції, відповідальності та конструктивного вирішення проблем. Ліберальний стиль, у свою чергу, може як стимулювати автономність, так і призводити до зниження організованості й чіткості поведінки в складних ситуаціях.

Узагальнення результатів дослідження свідчить про те, що ефективність подолання фрустрації значною мірою залежить не лише від індивідуально-психологічних особливостей студентів, але й від специфіки педагогічної взаємодії. Оптимальним виявляється поєднання елементів демократичного стилю керівництва з чіткою структурованістю освітнього процесу, що забезпечує баланс між підтримкою, вимогливістю та розвитком автономії. Такий підхід сприяє формуванню стійких адаптивних стратегій поведінки, зниженню рівня деструктивних реакцій і підвищенню психологічної стійкості студентів до стресових впливів. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для вдосконалення освітнього процесу, підвищення ефективності педагогічної діяльності та створення сприятливого психоемоційного клімату в студентських колективах. Перспективи подальших досліджень пов'язані з більш глибоким вивченням індивідуальних чинників фрустраційної толерантності та розробленням психологічних програм підтримки студентів у ситуаціях підвищеного напруження.

Ключові слова: фрустрація, фруструючі ситуації, студенти, реакції поведінки, копінг-стратегії, стиль керівництва, авторитарний стиль, демократичний стиль, ліберальний стиль, емоційний стан, адаптація.

L. V. Gula

Mykolaiv National Agrarian University, Mykolaiv, Ukraine

STUDENTS' REACTIONS TO FRUSTRATING SITUATIONS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS DIFFERENT LEADERSHIP STYLES

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the problem of student youth's response to frustrating situations in the educational environment and identifies the role of leadership styles in the formation of these reactions. The essence of the phenomenon of frustration as a psychological state that arises as a result of obstacles to achieving significant goals is revealed, and its impact on the emotional, cognitive and behavioral spheres of the personality is characterized. Typical reactions of students are described, among which constructive

(adaptive) and destructive (maladaptive) strategies for overcoming difficulties are distinguished, in particular aggression, avoidance, regression, rationalization and other forms of defensive behavior.

Particular attention is paid to the analysis of the influence of different leadership styles – authoritarian, democratic and liberal – on the peculiarities of experiencing and overcoming frustration by students. It has been established that the nature of interaction between the teacher and students significantly determines the emotional climate in the study group, the level of tension and the degree of formation of effective coping strategies. In particular, the authoritarian style is more often associated with increased anxiety and aggressive reactions, while the democratic style promotes the development of self-regulation, responsibility and constructive problem solving. The liberal style, in turn, can both stimulate autonomy and lead to a decrease in organization and clarity of behavior in difficult situations.

The generalization of the research results indicates that the effectiveness of overcoming frustration largely depends not only on the individual psychological characteristics of students, but also on the specifics of pedagogical interaction. The optimal combination of elements of a democratic leadership style with a clear structure of the educational process, which provides a balance between support, demandingness and the development of autonomy, is found. This approach contributes to the formation of stable adaptive strategies of behavior, reducing the level of destructive reactions and increasing psychological resistance of students to stress influences. The practical significance of the results obtained lies in the possibility of their use for improving the educational process, increasing the effectiveness of pedagogical activity and creating a favorable psycho-emotional climate in student groups. Prospects for further research are associated with a more in-depth study of individual factors of frustration tolerance and the development of psychological programs to support students in situations of increased stress.

Key words: frustration, frustrating situations, students, behavioral reactions, coping strategies, leadership style, authoritarian style, democratic style, liberal style, emotional state, adaptation.

Постановка проблеми. Сучасне освітнє середовище характеризується зростанням інтенсивності навчального процесу, підвищенням вимог до студентів і необхідністю швидкої адаптації до змінних умов. У зв'язку з цим студенти дедалі частіше стикаються з фруструючими ситуаціями, які виникають унаслідок труднощів у навчанні, міжособистісних конфліктів, невідповідності очікувань і реальних результатів, а також обмежень у досягненні поставлених цілей. Такі обставини можуть зумовлювати розвиток негативних емоційних станів, зниження мотивації, порушення поведінки та загального психологічного благополуччя.

Водночас характер реагування студентів на фрустрацію значною мірою залежить не лише від їхніх індивідуально-психологічних особливостей, але й від специфіки організації освітнього процесу, зокрема стилю керівництва з боку викладача. Різні стилі педагогічної взаємодії по-різному впливають на формування емоційного клімату в групі, рівень напруження та способи подолання труднощів. Незважаючи на наявність окремих досліджень у цій сфері, питання взаємозв'язку між стилями керівництва та особливостями фрустраційних реакцій студентів залишається недостатньо вивченим і потребує подальшого теоретичного та емпіричного осмислення.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю поглибленого аналізу реакцій студентів на фруструючі ситуації та виявлення ролі стилів керівництва у формуванні адаптивних або дезадаптивних стратегій поведінки, що має

важливе значення для підвищення ефективності освітнього процесу та збереження психічного здоров'я студентської молоді.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей реакцій студентів на фруструючі ситуації, а також виявлення взаємозв'язку між типами цих реакцій і різними стилями керівництва. Особлива увага приділяється визначенню того, як авторитарний, демократичний і ліберальний стилі педагогічної взаємодії впливають на формування адаптивних і дезадаптивних стратегій поведінки студентів у ситуаціях труднощів і перешкод.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема фрустраційних реакцій особистості та їх детермінант активно розробляється у сучасній психологічній науці. Значна кількість досліджень присвячена вивченню сутності фрустрації, її структури та впливу на поведінку людини. Зокрема, теоретико-методологічні засади дослідження переживання фрустрації студентами розкрито у роботі Стеценко А. І. «Методологічні засади дослідження переживання студентами ситуацій фрустрації», де обґрунтовано підходи до діагностики та аналізу фрустраційних станів. Емпіричні аспекти фрустраційного дискомфорту в юнацькому віці досліджено у публікації Божок Н. О. «Емпіричне дослідження фрустраційного дискомфорту у студентів», у якій визначено особливості формування фрустраційної толерантності та її значення для психологічного благополуччя особистості.

Проблема подолання стресових і фруструючих ситуацій у студентської молоді розглядається

також у роботі Шалімової Г. С. «Статеві-рольові особливості подолання стресових ситуацій у студентської молоді», де проаналізовано копінг-стратегії та поведінкові реакції в умовах труднощів.

Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення психологічних ресурсів подолання труднощів. Зокрема, у статті Кривошея К. Ю. «The role of psychoeducation in enhancing higher education students' stress resistance» (2025) обґрунтовано значення психоосвіти у формуванні стресостійкості, розвитку саморегуляції та адаптивних стратегій поведінки студентів.

Питання стилів керівництва та їх впливу на поведінку особистості й групову динаміку мають ґрунтовне теоретичне підґрунтя. Класичним є дослідження К. Левіна, Р. Ліппіта та Р. Вайта «Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates» (1939), у якому вперше виокремлено авторитарний, демократичний і ліберальний стилі керівництва та доведено їх вплив на рівень агресії, мотивацію і взаємодію в групі.

Сучасні зарубіжні дослідження також підтверджують значущість стилю керівництва для формування поведінки та емоційного стану членів групи. Зокрема, у роботі Michał Świąkała та ін. «The impact of leadership styles on project efficiency» (2025) доведено, що стиль керівництва безпосередньо впливає на мотивацію, взаємодію та ефективність діяльності колективу.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що, попри значну кількість досліджень, питання взаємозв'язку між стилями керівництва та особливостями реакцій студентів на фруструючі ситуації висвітлено недостатньо. Наявні праці переважно розглядають ці феномени окремо, що зумовлює необхідність їх комплексного вивчення в контексті освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Фрустрація у психологічній науці трактується як емоційний стан, що виникає внаслідок блокування значущих потреб або перешкод на шляху до досягнення мети. У студентському середовищі фруструючі ситуації найчастіше пов'язані з навчальними труднощами, оцінюванням результатів діяльності, міжособистісними взаєминами та необхідністю адаптації до нових умов. За визначенням С. Stoeber і К. Otto, переживання невідповідності між очікуваннями та результатами є важливим чинником виникнення негативних емоційних станів, зокрема фрустрації [1, с.297].

Реакції студентів на фрустрацію можуть мати різний характер і проявлятися як у конструктивних, так і в деструктивних формах. Відповідно до транзакційної теорії стресу та копіngu R. Lazarus і S. Folkman, поведінка особистості у складних

ситуаціях визначається когнітивною оцінкою події та наявними ресурсами подолання [2, с.353]. У цьому контексті виділяють проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані копінг-стратегії, які безпосередньо впливають на ефективність адаптації.

Дослідження українських науковців також підтверджують значну варіативність фрустраційних реакцій студентської молоді. Зокрема, у роботі Г. Дубчак «Копінг-стратегії у подоланні стресових ситуацій студентською молоддю» встановлено, що поряд із конструктивними способами подолання труднощів (самоконтроль, пошук соціальної підтримки) поширеними залишаються уникнення та емоційне реагування, що знижує ефективність діяльності [5, с.51]. Подібні результати наведено у дослідженні Т. Щербак, де підкреслюється роль особистісних ресурсів у виборі поведінкових стратегій.

Важливим чинником, що впливає на формування реакцій студентів, є стиль керівництва в освітньому процесі. Класичне дослідження К. Lewin, R. Lippitt і R. White доводить, що авторитарний, демократичний і ліберальний стилі по-різному впливають на поведінку, рівень агресії та взаємодію в групі. Зокрема, авторитарний стиль пов'язаний із підвищенням напруженості та агресивності, тоді як демократичний сприяє формуванню позитивного психологічного клімату та розвитку ініціативності. Розвиток емоційної компетентності викладача безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, професійне благополуччя педагога та психологічний клімат студентів [4, с.119].

Сучасні дослідження підтверджують ці висновки. Так, у праці М. Świąkała та ін. (2025) зазначено, що стиль керівництва визначає рівень мотивації, залученості та ефективності діяльності учасників групи. Підтримувальні та гнучкі стилі сприяють формуванню адаптивних стратегій поведінки, тоді як жорсткі або непослідовні підходи можуть провокувати дезадаптивні реакції.

Емпіричне дослідження було проведено на базі Миколаївського національного аграрного університету серед студентів 2–4 курсів різних спеціальностей ($n = 60$). Для виявлення особливостей реагування на фруструючі ситуації та впливу стилю керівництва було використано комплекс методик: опитувальник реакцій на фрустрацію (за С. Розенцвейгом), тест копінг-стратегій, а також авторську анкету для визначення сприйняття стилю керівництва викладачів.

Отримані результати показали, що значна частина студентів 47% у фруструючих ситуаціях демонструє емоційно-орієнтовані реакції, які

проявляються у вигляді роздратування, тривожності або уникнення проблеми. Близько 30% респондентів використовують конструктивні (проблемно-орієнтовані) стратегії подолання, такі як пошук інформації, планування та звернення за допомогою. Решта 23% схильні до дезадаптивних форм поведінки, зокрема агресії або пасивного уникнення (рис. 1).

Аналіз залежності типу реакцій від стилю керівництва засвідчив, що студенти, які характеризують взаємодію з викладачами як демократичну, частіше демонструють конструктивні способи подолання труднощів (близько 65% у цій групі). У групі студентів, які відзначають авторитарний стиль керівництва, переважають емоційні та деструктивні реакції (до 55%), зокрема підвищена тривожність, агресія та уникнення. Ліберальний стиль керівництва корелює з неоднорідністю реакцій: частина студентів демонструє високу самостійність, проте інша – знижену організованість і труднощі в подоланні фрустрації.

Результати також показали, що рівень фрустраційної толерантності прямо пов'язаний із рівнем розвитку саморегуляції та копінг-ресурсів студентів. Студенти з високим рівнем саморегуляції значно рідше вдаються до деструктивних реакцій і частіше використовують адаптивні стратегії поведінки.

Отже, експериментально встановлено, що стиль керівництва є важливим зовнішнім чинником, який впливає на характер реакцій студентів у фруструючих ситуаціях. Найбільш сприятливим для формування конструктивних стратегій подолання труднощів є демократичний стиль, який забезпечує підтримку, відкритість та розвиток самостійності студентів.

Таким чином, результати аналізу свідчать, що реакції студентів на фруструючі ситуації

формуються під впливом комплексу чинників. Вирішальну роль відіграють як індивідуально-психологічні особливості (рівень саморегуляції, копінг-ресурси, емоційна стійкість), так і соціально-психологічні умови, зокрема стиль керівництва. Їхня взаємодія визначає характер поведінки студентів – від конструктивного подолання труднощів до дезадаптивних форм реагування, що необхідно враховувати при організації освітнього процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз теоретичних джерел та узагальнення результатів емпіричного дослідження дозволяють зробити висновок, що реакції студентів на фруструючі ситуації мають складний багатокомпонентний характер і визначаються як індивідуально-психологічними особливостями особистості, так і соціально-психологічними умовами освітнього середовища. Встановлено, що провідну роль у формуванні адаптивних або дезадаптивних стратегій поведінки відіграє рівень розвитку саморегуляції, емоційної стійкості та копінг-ресурсів студентів.

Емпіричні результати засвідчили, що демократичний стиль керівництва сприяє формуванню конструктивних способів подолання фрустрації, підвищує рівень внутрішньої мотивації, відповідальності та психологічного комфорту студентів. Натомість авторитарний стиль пов'язаний із зростанням рівня емоційного напруження, тривожності та частішим використанням деструктивних форм реагування, таких як агресія або уникнення. Ліберальний стиль керівництва демонструє неоднозначний вплив, забезпечуючи розвиток автономії, проте інколи знижуючи рівень організованості та структурованості поведінки.

Отже, можна констатувати, що ефективність подолання студентами фруструючих ситуацій

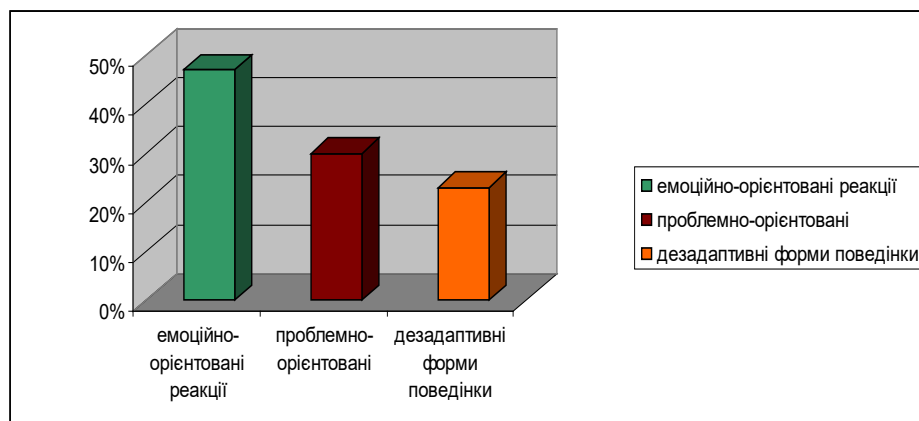


Рис. 1. Аналіз залежності типу реакцій від стилю керівництва

значною мірою залежить від гармонійного поєднання внутрішніх ресурсів особистості та зовнішніх умов освітнього процесу. Оптимізація стилю педагогічної взаємодії є важливим чинником підвищення фрустраційної толерантності та загального психологічного благополуччя студентів.

Перспективи подальших досліджень полягають у більш глибокому вивченні індивідуальних детермінант фрустраційної стійкості, зокрема ролі емоційного інтелекту, рівня стресостійкості та особливостей мотиваційної сфери. Доцільним є також розширення вибірки дослідження, залучення студентів різних спеціальностей і вікових груп, а також порівняльний аналіз у різних типах закладів вищої освіти. Окремої уваги потребує розробка та апробація психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток ефективних копінг-стратегій, підвищення рівня саморегуляції та формування сприятливого психологічного клімату в студентських колективах.

Список літератури:

1. Stoeber J., Otto K. Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*. 2006. Vol. 10, № 4. P. 295–319. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
2. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 1984. 456 p.
3. Lewin K., Lippitt R., White R. K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*. 2001. 31 p.
4. Гула Л. В., Короленко В. Л. Емоційна компетентність викладача як чинник ефективності педагогічної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2025. № 88. С. 117–120. DOI: [10.32782/ip/88.21](https://doi.org/10.32782/ip/88.21)
5. Дубчак Г. М. Копінг-стратегії у подоланні стресових ситуацій студентською молоддю. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 11. С. 45–52.
6. Коломієць Л., Шульга Г. Особливості стратегій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку.

© Л. В. Гула

Огляд статті

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Габітус: науковий журнал з соціології та психології. 2020. Вип. 18. Т. 2. С. 66–71.

7. Хоменко О., Крицька А. Психологічні особливості розвитку копінг-поведінки студентів в період професійної підготовки. *Матеріали конференцій МЦНД : матеріали наук.-практ. конф. (Вінниця, Україна, 23 трав. 2025 р.)*. 2025. С. 630–634. DOI: [10.62731/mcnd-23.05.2025.017](https://doi.org/10.62731/mcnd-23.05.2025.017).

References:

1. Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
2. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
3. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (2001). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*.
4. Hula, L. V., & Korolenko, V. L. (2025). Emotsiina kompetentnist vykladacha yak chynnyk efektyvnosti pedahohichnoi diialnosti [Emotional competence of a teacher as a factor of pedagogical effectiveness]. *Innovatsiina pedahohika*, 88, 117–120. <https://doi.org/10.32782/ip/88.21> [in Ukrainian].
5. Dubchak, H. M. (2018). Kopinh-stratehii u podolanni stresovykh sytuatsii studentskoiu moloddiu [Coping strategies in overcoming stressful situations by students]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy*, 11, 45–52. [in Ukrainian].
6. Kolomiiets, L., & Shulha, H. (2020). Osoblyvosti stratehii emotsiinoi samorehuliatcii osib yunatskoho viku [Features of emotional self-regulation strategies in youth]. *Habitus: Naukovyi zhurnal z sotsiologii ta psykhologii*, 18(2), 66–71. [in Ukrainian].
7. Khomenko, O., & Krytska, A. (2025). Psykhologichni osoblyvosti rozvytku kopinh-povedinky studentiv v period profesiinoi pidhotovky [Psychological features of coping behavior development in students during professional training]. In *Proceedings of the MCND Conference*, 630–634. <https://doi.org/10.62731/mcnd-23.05.2025.017> [in Ukrainian].

Сірко Р. І., Гембар М. А. Психологічні особливості самореалізації психологів оперативно-рятувальної служби. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 1 (7). С. 289–293.



УДК 159.947:351.86

This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).
ISSN (print) 3041-1297, ISSN (online) 3041-1300

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-40>

Р. І. Сірко, М. А. Гембар

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9398-6272> – Р. І. Сірко

<https://orcid.org/0009-0000-8889-4069> – М. А. Гембар



r.sirko@i.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

Анотація. В умовах сучасних викликів, пов'язаних із діяльністю Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС), роль психолога набуває нового змісту. Працюючи в епіцентрі екстремальних подій, фахівці психологічної служби самі стають об'єктами впливу стресогенних факторів, що створює ризик вторинної травматизації та професійного вигорання. У цьому контексті самореалізація психолога стає не лише професійним завданням, а й ключовим механізмом збереження власної психічної стійкості, професійної ідентичності та ефективності. Вивчення особливостей самореалізації психологів оперативно-рятувальної служби є необхідним для розробки стратегій психологічного супроводу, що дозволить мінімізувати деструктивні наслідки професійної діяльності.

В результаті проведеного емпіричного дослідження, статистичного та кореляційного аналізу було виявлено взаємозв'язки між різними показниками, важливими для поведінки в екстремальних умовах. Обстежуваних поділено на дві групи: перша, яка характеризується низьким рівнем психологічної саморегуляції, і друга – з високим рівнем. Результати кореляційного аналізу показали, що в учасників із високим рівнем психологічної саморегуляції спостерігаються значущі взаємозв'язки з такими факторами, як висока стійкість до стресу, низький рівень ситуативної та особистісної тривожності, а також підвищена нервово-психічна стійкість.

Ключові слова: психолог ДСНС, оперативно-рятувальна служба, самореалізація, професійна ідентичність, екстремальні умови, саморегуляція, професійне вигорання, психологічний супровід.

R. I. Sirko, M. A. Gembar

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-REALIZATION OF PSYCHOLOGISTS OF THE EMERGENCY SERVICE

Abstract. In the context of modern challenges related to the activities of the State Emergency Service of Ukraine (SES), the role of a psychologist takes on a new meaning. Working in the epicenter of extreme events, psychological service specialists themselves become objects of stress factors, which creates the risk of secondary traumatization and professional burnout. In this context, the self-realization of a psychologist becomes not only a professional task, but also a key mechanism for maintaining one's own mental stability, professional identity and efficiency. Studying the features of self-realization of psychologists of the emergency service is necessary for the development of psychological support strategies that will minimize the destructive consequences of professional activity.

As a result of the conducted empirical research, statistical and correlation analysis, relationships were revealed between various indicators important for behavior in extreme conditions. The subjects were divided into two groups: the first, characterized by a low level of psychological self-regulation, and the second – with a high level. The results of the correlation analysis showed that participants with a high level of psychological

self-regulation had significant relationships with such factors as high resistance to stress, low level of situational and personal anxiety, as well as increased neuropsychiatric stability.

Key words: psychologist of the State Emergency Service of Ukraine, emergency rescue service, self-realization, professional identity, extreme conditions, self-regulation, professional burnout, psychological support.

Вступ. У сучасному світі, що характеризується глобальними безпековими викликами та тривалим воєнним станом в Україні, питання професійної стійкості фахівців екстремального профілю набуває особливої актуальності. Майбутні офіцери-психологи системи ДСНС України готуються до діяльності в умовах підвищеного ризику, вітальної загрози та високої відповідальності за життя інших. У такому контексті саморегуляція постає не лише як психологічний ресурс, а як фундаментальний критерій професійної придатності та надійності фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значущість дослідження саморегуляції в екстремальних умовах підкреслюється в роботах таких вчених, як А. Бандура (теорія самоефективності), Р. Лазарус (копінг-стратегії), Р. Баумайстер (сила волі як обмежений ресурс) та Д. Мейхенбаум, які розглядали здатність до самовладання як ключовий регулятор поведінки в умовах стресу. Так, А. Бандура визначав самоефективність як віру людини у власну здатність організовувати та виконувати дії, необхідні для досягнення цілей [10].

В українському контексті, що визначається досвідом подолання наслідків збройної агресії, особливого значення набувають розробки вчених Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Питання вольової мобілізації та формування професійного образу в екстремальних умовах досліджували М. Козяр, В. Слободяник, Р. Сірко та О. Тімченко. У роботах Р. Сірко саморегуляція розглядається як «внутрішній щит» професіогенезу психолога [8], а М. Козяр наголошує на важливості моделювання екстремальних умов у навчальному процесі для формування оперативної стійкості [2].

Також вагомий внесок у вивчення екстремальної психології зробили О. Тімченко та С. Миронець, досліджуючи механізми психологічної надійності в умовах війни. У працях С. Миронця акцентується увага на тому, що структура саморегуляції майбутніх рятувальників безпосередньо корелює з ефективністю їхньої навчально-професійної діяльності [6].

О. Хмиляр розглядає професійне становлення фахівця ДСНС через призму самодетермінації, де саморегуляція дозволяє офіцеру зберігати цілісність під тиском травмуючих подій [9].

У межах психофізіологічного підходу, що детально розглядається у працях М. Корольчука, саморегуляція тісно пов'язана із концептом гомеостазу. Сутність даного механізму полягає у функціонуванні замкненого контуру зворотного зв'язку: будь-яке відхилення від заданої норми [4].

Згідно з поглядами О. Кокуна, психічна саморегуляція виступає як інтегративна функція живих систем, що забезпечує їхню внутрішню цілісність на різних ієрархічних рівнях організації [3].

Сучасна психологічна наука виокремлює значну кількість видів саморегуляції. Для фахівців безпекового сектору особливого значення набуває розподіл на «жорстку» та «гнучку» саморегуляцію. Якщо перша забезпечує чітке дотримання протоколів (що важливо при роботі на місці НС), то друга дозволяє адаптуватися до нестандартних викликів. Це підтверджується працями І. Приходька щодо психологічної підтримки особового складу в умовах стресу [7].

Професійна діяльність психолога в системі Державної служби України з надзвичайних ситуацій належить до категорії особливих видів праці, що здійснюється в умовах підвищеного ризику, невизначеності та перманентного стресогенного впливу. У контексті підготовки здобувачів вищої освіти у закладах зі специфічними умовами навчання (зокрема в ЛДУБЖД), саморегуляція постає не лише як інструмент підтримки працездатності, а як фундаментальний критерій професійної придатності фахівця.

Екстремальні умови диктують специфічні вимоги до особистісних якостей здобувача: рішучості, винахідливості та високої відповідальності. Як зазначає С. Максименко, здатність до саморегуляції моральної та мисленнєвої активності є валідним показником психічної придатності до професії [5]. Ігнорування цього чинника призводить до професійних деформацій.

Таким чином, вивчення психологічних засад моделювання саморегуляції майбутніх офіцерів-психологів є надзвичайно важливим для вдосконалення професійної підготовки в ЛДУБЖД та забезпечення збереження психічного здоров'я фахівців під час виконання завдань за призначенням.

Мета статті – виявити та проаналізувати психологічні чинники саморегуляції майбутніх психологів Державної служби України з надзвичайних ситуацій,

Основний виклад матеріалу. У процесі вивчення психологічної саморегуляції здобувачів вищої освіти та аналізу внутрішніх факторів, що її визначають, було взято за основу наступні теоретичні положення.

1. Діяльнісний підхід у дослідженні саморегуляції. Саморегуляція осіб, що здобувають вищу освіту, значною мірою опосередковується їхньою діяльністю. Структура цієї діяльності суттєво впливає на рівень задоволеності студентів обраною професією, а також на формування їхнього ставлення до власної професійної підготовки.

2. Взаємодія внутрішніх чинників, які впливають на готовність до дій у специфічних умовах. Процеси саморегуляції пов'язані з дією внутрішніх чинників, що перебувають у тісній взаємодії, визначаючи ефективність діяльності в особливих обставинах. До внутрішніх чинників можна віднести особистісні характеристики, зокрема тривожність, стійкість до стресу, а також невротичні й психотичні риси.

Дослідження проводилося на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності серед 30 магістрів спеціальності «Психологія» віком від 21 до 23 років.

Завдання з визначення особистісних характеристик, які впливають на процес навчання як позитивно, так і негативно, реалізовується за допомогою використання наступних запитальників: методика вимірювання рівня тривожності Дж. Тейлора, методика оцінки ефективності діяльності, розроблена В. Зігертом і Л. Лангом, методика діагностики рівня тривожності за Ч. Спілбергером, методика оцінювання нервово-психічної стійкості «Прогноз», опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки».

За отриманими результатами, серед загальної вибірки високий рівень саморегуляції продемонстрували 58% учасників, тоді як низький рівень відзначили у 42% респондентів.

Показники рівня особистісної тривожності в групах з високим та низьким рівнем саморегуляції були загалом близькими за числовими значеннями, що свідчить про незначні розбіжності в цьому аспекті між досліджуваними групами. Однак показник стійкості до стресу демонстрував виразну диференціацію: з-поміж обстежуваних осіб 17% мали високий рівень саморегуляції, що вказує на їх здатність успішно виконувати професійні обов'язки навіть у специфічних і складних умовах. У той же час, серед осіб із низьким рівнем саморегуляції (29%) спостерігалася тенденція до виникнення помилок під час професійної діяльності, що може бути ознакою недостатньої адаптивності.

Аналіз показника реактивної тривожності показав його вищі значення серед представників групи з низьким рівнем саморегуляції порівняно з тією, яка характеризується високим рівнем цього показника. Така ситуація пояснюється відсутністю у респондентів групи низької саморегуляції значного досвіду роботи в екстремальних умовах.

Унаслідок цього при виконанні задач бойового характеру вони демонструють ситуативну тривожність, яка знижується в міру накопичення компетенцій і вдосконалення професійної майстерності.

Оцінка показника нервово-психічної стійкості підтвердила значні відмінності між групами, залежно від рівня саморегуляції. Група з високим рівнем саморегуляції включала 21% високого рівня, тоді як до групи низької саморегуляції входило всього 9%. Високий рівень нервово-психічної стійкості у першій групі обумовлений здатністю адекватно аналізувати ситуацію, логічно використовувати наявний потенціал, а також ефективно застосовувати механізми регуляції напруги в умовах підвищеного психологічного навантаження. Таким чином, високий рівень психоемоційної стабільності позитивно корелює з більшою саморегуляцією та адаптивністю до екстремальних умов діяльності.

У респондентів із високим рівнем саморегуляції виявлено плюралізм у проявах особистісної тривожності: високі показники спостерігалися у 35% опитаних, тоді як низькі значення становили 17%. Таке розмаїття можна пояснити тим, що оптимальний рівень тривожності є бажаним для виконання завдань без суттєвих помилок. Надмірна тривожність може негативно впливати на їхню навчальну та професійну діяльність.

Для більш детального розуміння персональних характеристик застосовано процедуру кореляційного аналізу, яка дозволила визначити значущість зв'язків, а також міру та напрям їхнього впливу.

У дослідженні використовувався t-критерій Пірсона для вибірки з чисельністю 30 осіб, аналіз проводився на трьох рівнях значущості: $p=0,05$; $p=0,01$ та $p=0,001$.

Результати кореляційного аналізу за критеріями Пірсона свідчать про наступне. На рівні значущості $p=0,001$ спостерігається слабкий зв'язок між високим рівнем саморегуляції та реактивною тривожністю ($r=0,14$), тоді як для низької саморегуляції цей зв'язок помірний ($r=0,38$). Це вказує на те, що особи з недостатнім рівнем саморегуляції демонструють знижену готовність до дій в екстремальних умовах і схильні до помилок під час виконання завдань у надзвичайних ситуаціях.

На рівні значущості $p=0,01$ встановлено значущий зв'язок між високою нервово-психічною стійкістю ($r=0,48$) та менш виражений помірний зв'язок для низького рівня стійкості ($r=0,23$). Це пояснюється тим, що для ефективної діяльності в екстремальних ситуаціях важливо мати не лише високий фізичний, а й емоційний та психологічний резерв, адже негативні емоції можуть згубно впливати на психологічний стан рятувальника.

На рівні значущості $p=0,05$ низький зв'язок спостерігається між високою особистісною тривожністю ($r=0,18$), тоді як із низьким рівнем тривожності спостерігається помірний зв'язок ($r=0,41$). Це підтверджує факт, що кожен здобувач вищої освіти є індивідуальністю зі своїми помилками у професійній діяльності. Такі помилки можуть спричиняти труднощі в подальшій професійній діяльності.

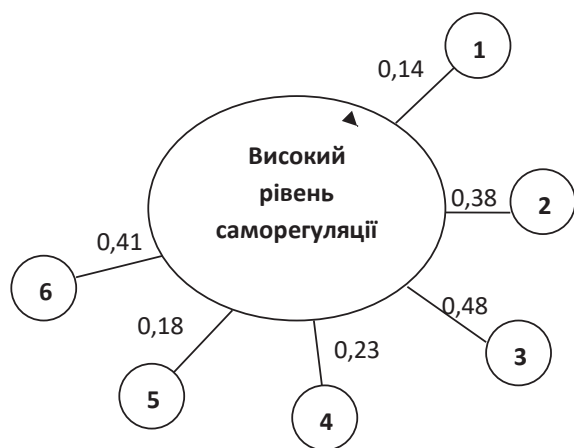


Рис. 1. Кореляційна плеяда високого рівня саморегуляції до діяльності в особливих умовах

Згідно з результатами кореляційного аналізу (рис. 2), виявлено, що низький рівень саморегуляції в діяльності демонструє помірний кореляційний зв'язок ($r=0,38$) із високим рівнем ситуативної тривожності та слабкий зв'язок ($r=0,21$) із низьким її рівнем призначущості $p=0,05$. Це може бути пояснено тим, що особи, які не мають достатньої готовності до виконання завдань в екстремальних умовах або ризикових ситуаціях, схильні боятися виконувати покладені на них завдання. У таких випадках у них також можуть спостерігатися певні фізіологічні відхилення від норми. На рівні значущості $p=0,001$ встановлено слабкий кореляційний зв'язок між низькою саморегуляцією та високим рівнем нервово-психологічної стійкості ($r=0,19$) і помірний зв'язок із її низьким рівнем ($r=0,33$).

Це свідчить, що такі респонденти часто виявляють дезадаптивну поведінку в умовах стресу,

особливо коли емоційна сфера зазнає критичного навантаження через внутрішні фактори. При значущості $p=0,01$ виявлено істотний зв'язок між низькою саморегуляцією та високим рівнем особистісної тривожності ($r=0,42$), а також слабкий зв'язок із її низьким рівнем ($r=0,09$). Це можна пояснити тим, що люди, не готові до ефективної діяльності, часто припускаються помилок у своїй роботі, зосереджуючись переважно на власних невдачах. Постійне обдумування таких провалів може надалі призводити до прийняття негативних рішень або дій.

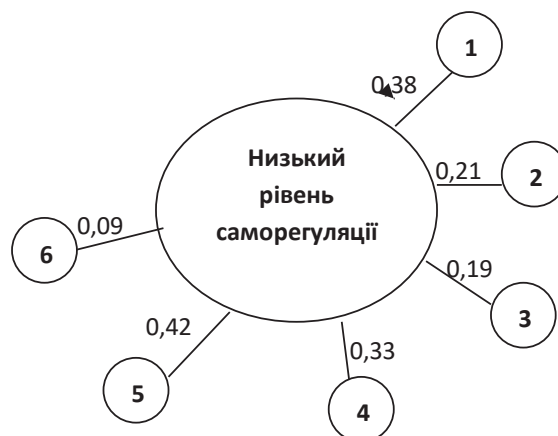


Рис. 2. Кореляційна плеяда низького рівня саморегуляції до діяльності в особливих умовах

Висновки. Таким чином, у результаті проведеного емпіричного дослідження, статистичного та кореляційного аналізу було виявлено взаємозв'язки між різними показниками, важливими для поведінки в екстремальних умовах. Обстежуваних поділено на дві групи: перша, яка характеризується низьким рівнем психологічної саморегуляції (42%), і друга – з високим рівнем (58%). Результати кореляційного аналізу показали, що в учасників із високим рівнем психологічної саморегуляції спостерігаються значущі взаємозв'язки з такими факторами, як висока стійкість до стресу, низький рівень ситуативної та особистісної тривожності, а також підвищена нервово-психічна стійкість.

Список літератури:

1. Бондарчук О. І. Психологія управління : навчальний посібник. Київ: МАУП, 2018. 176 с.
2. Козяр М. М. Підготовка майбутніх рятувальників до професійної діяльності в екстремальних умовах: монографія. Львів: ЛДУБЖД, 2015. 280 с.
3. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
4. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності : підручник. Київ: Ельга, 2019. 400 с.

5. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 272 с.

6. Миронець С. М. Психологія виживання : навчальний посібник. Київ: Талком, 2019. 212 с.

7. Приходько І. І. Психологічна безпека персоналу екстремальних видів діяльності (на прикладі військовослужбовців внутрішніх військ МВС України): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах». Харків, 2014. 40 с.

8. Сірко Р. І. Психологічний супровід професійного становлення майбутніх психологів ДСНС України : монографія. Львів: Сполом, 2015. 248 с.

9. Хміляр О. Ф. Психологія символічної регуляції дій і вчинків особистості: монографія. Київ: ТОВ «Контекст Україна», 2016. 380 с.

10. Bandura A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. 25 p.

References:

1. Bondarchuk, O. I. (2018). *Psychologhiia upravlinnia: navchalnyi posibnyk* [Psychology of management: textbook]. Kyiv: MAUP. 176 s. [in Ukrainian].

2. Koziar, M. M. (2015). *Pidhotovka maibutnikh riativalnykh do profesiinoi diialnosti v ekstremalnykh umovakh: monohrafiia* [Training of future rescuers for professional activity in extreme conditions: monograph]. Lviv: LDUBZhd. 280 s. [in Ukrainian].

3. Kokun, O. M., Melnychuk, T. I. (2023). *Rezyliens-dovidnyk: praktychnyi posibnyk* [Resilience handbook: practical guide]. Kyiv: Instytut psykholohii

imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. 25 s. [in Ukrainian].

4. Korolchuk, M. S. (2019). *Psykhofiziologhiia diialnosti: pidruchnyk* [Psychophysiology of activity: textbook]. Kyiv: Elha. 400 s. [in Ukrainian].

5. Maksymenko, S. D. (2018). *Zahalna psykholohiia: navchalnyi posibnyk* [General psychology: textbook]. Kyiv: Tsentri uchbovoi literatury. 272 s. [in Ukrainian].

6. Myronets, S. M. (2019). *Psykhologhiia vyzhyvannia: navchalnyi posibnyk* [Psychology of survival: textbook]. Kyiv: Talkom. 212 s. [in Ukrainian].

7. Prykhodko, I. I. (2014). *Psykhologichna bezpeka personalu ekstremalnykh vydiv diialnosti (na prykladi viiskovosluzhbovtziv vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy): avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra psykhol. nauk: spets. 19.00.09 «Psykhologhiia diialnosti v osoblyvykh umovakh»* [Psychological safety of personnel in extreme activities (on the example of servicemen of the Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine): Abstract of doctoral dissertation]. Kharkiv. 40 s. [in Ukrainian].

8. Sirko, R. I. (2015). *Psykhologichnyi suprovod profesiinoho stanovlennia maibutnikh psykholohiv DSNS Ukrainy: monohrafiia* [Psychological support of professional development of future psychologists of the State Emergency Service of Ukraine: monograph]. Lviv: Spolom. 248 s. [in Ukrainian].

9. Khmiliar, O. F. (2016). *Psykhologhiia symvolichnoi rehuliatzii dii i vchynkiv osobystosti: monohrafiia* [Psychology of symbolic regulation of actions and behavior of personality: monograph]. Kyiv: TOV «Konkstekst Ukraina». 380 s. [in Ukrainian].

10. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84. 25 p.

© Р. І. Сірко, М. А. Гембар

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-41>

Л. В. Пилипенко, О. М. Лозинська

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1379-0470> – Л. В. Пилипенко

<https://orcid.org/0009-0002-7712-2017> – О. М. Лозинська



liliiiahodii@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИГОРАННЯ ТА ВТОМИ ВІД СПІВЧУТТЯ У ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз феноменів вигорання та втоми від співчуття у діяльності психологів в умовах воєнного стану. Актуальність цього дослідження зумовлена безпрецедентним зростанням психоемоційного навантаження на фахівців соціономічних професій в Україні. Автори обґрунтовують, що традиційні моделі вигорання, сформовані у стабільних соціальних умовах, потребують переосмислення через особливі та екстремальні умови сучасного українського контексту.

У роботі проведено змістовне розмежування понять «вигорання», «втома від співчуття», «вторинний травматичний стрес» та «вікарна травма». Визначено, що втома від співчуття виступає специфічним предиктором, який прискорює динаміку вигорання, виснажуючи психологічний ресурс фахівця з психічного здоров'я значно швидше, ніж організаційні чинники. Особлива увага приділена концепції «глобальної втоми від співчуття», яка виникає внаслідок заглиблення психолога у загальнонаціональний травматичний контекст та постійний потік травматичної інформації.

Проаналізувавши сучасні емпіричні дослідження встановлено цікавий зв'язок: фахівці, які надають допомогу безпосередньо у зонах бойових дій, часто показують вищий рівень психологічної стійкості завдяки високому рівню задоволення від співчуття та посттравматичному зростанню. У статті доведено, що професійне задоволення виступає критичним захисним бар'єром, який запобігає деперсоналізації та розвитку цинізму.

Автор приходить до висновку про необхідність визнання вразливості психолога та впровадження системної культури турботи про психологів. Це передбачає не лише індивідуальні практики усвідомлення і самоспівчуття, а й організаційну підтримку за допомогою систематичних супервізій та обмеження інформаційного навантаження. Отримані результати можна використати для збереження психічного здоров'я фахівців соціономічних професій та волонтерів.

Ключові слова: втома від співчуття, вигорання, вікарна травма, психологи, воєнний стан, вторинний травматичний стрес, задоволення від співчуття.

L. V. Pylypenko, O. M. Lozynska

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

THEORETICAL ANALYSIS OF BURNOUT AND COMPASSION FATIGUE AMONG PSYCHOLOGISTS UNDER MARTIAL LAW

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical analysis of the phenomena of burnout and compassion fatigue in the professional activities of psychologists under martial law. The relevance of the study is driven by the unprecedented increase in psycho-emotional pressure on specialists of helping professions in Ukraine. The authors argue that traditional burnout models, developed in stable social environments, require re-evaluation due to the specific and extreme conditions of the modern Ukrainian context.

The paper offers a substantive differentiation between the concepts of "burnout," "compassion fatigue," "secondary traumatic stress," and "vicarious trauma". It is determined that compassion fatigue acts as a specific predictor that accelerates burnout dynamics, depleting the mental health professional's psychological resources significantly faster than organizational factors. Particular attention is paid to the concept of "global compassion

fatigue," which arises from the psychologist's immersion in the nationwide traumatic context and the constant flow of traumatic information.

Based on the analysis of recent empirical studies, a paradoxical relationship has been established: specialists providing aid directly in combat zones often demonstrate higher levels of psychological resilience due to high levels of compassion satisfaction and post-traumatic growth. The article proves that professional satisfaction serves as a critical protective barrier that prevents depersonalization and the development of cynicism.

The author concludes that it is necessary to recognize the psychologist's vulnerability and implement a systemic culture of care for mental health practitioners. This involves not only individual practices of mindfulness and self-compassion but also organizational support through systematic supervision and the limitation of information overload. The findings can be utilized to preserve the mental health of specialists in helping professions and volunteers.

Key words: compassion fatigue, burnout, vicarious trauma, psychologists, martial law, secondary traumatic stress, compassion satisfaction.

Постановка проблеми. Сучасні реалії, зумовлені воєнним станом в Україні, значно підвищують потребу населення у психологічній допомозі та підтримці. Психологи, які працюють з людьми, які пережили травматичні події, вимушене переміщення, втрату, еміграцію, бойовий досвід або інші наслідки війни, щоденно стикаються з інтенсивними емоційними переживаннями клієнтів, їхнім болем, страхом тощо. Відповідно професійна діяльність фахівця з психічного здоров'я вимагає розвиненої емпатії, емоційної залученості та постійної психологічної підтримки інших, що, у свою чергу, створює значне емоційне та психічне навантаження на самих фахівців.

За результатами соціологічних досліджень, упродовж 2022–2025 років спостерігається позитивна динаміка звернень населення до психологів: від приблизно 7 % у 2022 році до 17 % у 2025 році. Водночас значно зріс загальний запит на психологічну підтримку – з 41% до 71%, що може свідчити про зростання потреби населення у фаховій психологічній допомозі в умовах тривалого воєнного стресу та соціальної нестабільності [5].

Тривалий контакт із непростим досвідом клієнтів, високий рівень відповідальності за результати психологічної допомоги, а також робота в умовах загальної соціальної нестабільності та невизначеності можуть сприяти розвитку негативних психологічних станів у фахівців соціономічних професій. Серед них особливу увагу займають феномени втоми від співчуття та вигорання, які дедалі частіше розглядаються у науковій літературі як важливі чинники зниження професійного благополуччя та ефективності діяльності психологів.

Особливо актуальною ця проблематика стає в умовах воєнного стану, коли психологи часто працюють перебуваючи в тих самих соціальних та емоційних умовах, що й їхні клієнти. Звідси, може зростати ймовірність вторинної травми, втоми від співчуття та розвитку вигорання.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених окремим аспектам цих феноменів, питання їх взаємозв'язку та особливостей прояву у професійній діяльності психологів в умовах воєнного стану потребує подальшого вивчення.

У зв'язку з цим ми вважаємо, що актуальним є здійснення теоретичного аналізу феноменів втоми від співчуття та вигорання у професійній діяльності психологів, а також визначення особливостей їх взаємозв'язку в умовах невизначеності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Фундаментальні аспекти вивчення вигорання розкрито у працях зарубіжних (С. Джексон, М. Лейтер, К. Маслач, Г. Фрейденбергер, В. Шауфелі) та українських (В. Демидюк, Л. Карамушка, В. Лефтеров, Л. Лотоцька-Голуб, Н. Орлянська, Ю. Паловські, Л. П'янківська, Н. Чепелєва та ін.) дослідників. Специфіку вигорання безпосередньо у психологів вивчали В. Босько, А. Костюк, М. Міщенко, Є. Лікарчук та ін.

У сучасних наукових доробках особливий акцент робиться на диференціації вигорання та втоми від співчуття, що знайшло відображення у роботах М. Аль-Аббадей, К. Кутри, Л. Ляховець, Г. Мавроїдеса, О. Низовець-Кропті, Б. Стемм, К. Стівенс, С. Тріліви та ін. Водночас в умовах воєнного стану ці явища набувають нових особливостей, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного осмислення їх психологічних механізмів, чинників виникнення та специфіки прояву у професійній діяльності психологів.

Метою статті є здійснити теоретичний аналіз феноменів вигорання та втоми від співчуття у професійній діяльності психологів і визначити особливості їх взаємозв'язку в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз особливостей професійної діяльності українських психологів в умовах воєнного стану свідчить про закономірне зростання психоемоційного навантаження, яке спричинене пере-

буванням фахівця у спільному травматичному полі з клієнтом. У межах теоретичного дискурсу необхідно розмежовувати психологічні явища, що виникають у процесі такої діяльності, зокрема вигорання та втому від співчуття. Досить часто ці поняття розглядають як взаємодоповнюючі, однак вони мають низку відмінностей, а в умовах війни стають більш вираженими.

Вихідною точкою нашого аналізу є дефініція поняття «вигорання», яке відповідно до одинадцятого видання Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-11, діагностичний код QD85) визначають як синдром, який виникає у зв'язку із хронічним професійним стресом з яким не вдалося впоратись, та характеризується відчуттям виснаження та браком енергії, відстороненістю від роботи або цинізмом та негативізмом щодо неї, а також зниження професійної ефективності і відсутністю досягнень [9].

У межах класичної трьохкомпонентної моделі К. Маслач та С. Джексон цей синдром постає як сукупність емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень [12].

Незважаючи на широке впровадження трьохкомпонентної моделі К. Маслач, у сучасній психіатрії триває дискусія щодо клінічного статусу вигорання. Зокрема, Г. Паркер та Дж. Тавелла наголошують на необхідності формального включення вигорання до класифікаційних систем як окремого розладу, пов'язаного зі стресом, вказуючи на те, що його симптоматика виходить далеко за межі суто професійного контексту [14].

Водночас, специфіка діяльності психолога у кризових ситуаціях актуалізує феномен втоми від співчуття. Відповідно до визначення Ч. Фіглі, ми розглядаємо цей стан як «ціну турботи», специфічне виснаження емпатичного ресурсу, що виникає внаслідок вторинного травматичного стресу [7]. Якщо вигорання є наслідком організаційних недоліків та системного перенавантаження, то втома від співчуття детермінована безпосереднім емоційним залученням у травматичний досвід клієнта чи пацієнта. В умовах воєнного стану ці два явища вступають у складну взаємодію, створюючи кумулятивний ефект професійної деформації фахівця з психічного здоров'я.

У словнику психології Американської психологічної асоціації втому від співчуття трактують як «сукупність симптомів вигорання та стресових проявів, що виникають у опікунів та представників допоміжних професій внаслідок тривалої роботи з людьми, які пережили травму» [6].

Л. Ляховець та О. Низовець-Кропті наголошують на важливості диференціації втоми від співчуття від суміжних станів, таких як вікарна

травма, вигорання та вторинний травматичний стрес. Зокрема, у дослідженні підкреслюється, що втома від співчуття є закономірним наслідком роботи з травмованими клієнтами, який виникає через невідповідність між емпатійними зусиллями фахівця та отриманим результатом. Авторки вважають, що у порівнянні втоми від співчуття та вигорання, останнє розвивається поступово через хронічні організаційні дефекти, а перше виникає значно інтенсивніше, і може бути спровокована навіть однією травматичною подією, та супроводжується глибоким почуттям провини та дистресом. Відмінність між втомою від співчуття та вторинним травматичним стресом полягає в тому, що перше поняття є більш складним, коли поступово накопичується виснаження і зменшується рівень емпатії. Вторинний травматичний стрес, відповідно, характеризується раптовістю та симптоматикою, що майже ідентична клінічному прояву ПТСР. Вікарна травма у порівнянні із втомою від співчуття спричиняє незворотні зміни особистості фахівця протягом тривалого часу, а відповідно інше поняття краще піддається корекції та психотерапії [2, с. 55]. Систематизація цих явищ дозволяє стверджувати, що в умовах війни фахівці перебувають у «континуумі професійного стресу», де втома від співчуття стає природною «ціною за допомогу».

В. Оверчук та О. Суханова дослідили психологічні наслідки роботи в умовах війни для психологів із стажем роботи не менше двох років. Відповідно до отриманих результатів виявлено, що у більшості психологів – середній рівень вигорання, професійного задоволення і вторинного травматичного стресу. Також дані емпіричного дослідження вказують на важливу роль професійного задоволення як критичного захисного фактора, тобто фахівці, які знаходять сенс і задоволення у своїй діяльності, демонструють вищу здатність справлятися із стресом [3, с. 60].

Науковці [13] виділяють наступні фактори втоми від співчуття:

- особистісні (стійкість, вигорання, самоконтроль, емпатія, усвідомленість, самооцінка, задоволення від співчуття, фізичний стан, кількість дітей тощо);
- професійні (професійна компетентність, досвід роботи, професійна ефективність);
- фактори, пов'язані із роботою (травматичний досвід, життєві негаразди, задоволення від роботи, тип практики тощо).

Науковці К. Стівенс і М. Аль-Аббадей стверджують, що психологи зазнають деструктивного впливу не лише в межах терапевтичного альянсу, а й через зануреність у загальнонаціональний

травматичний контекст. Згідно з результатами їхнього дослідження, постійний моніторинг негативних новин та соціально-політична нестабільність створюють кумулятивний ефект виснаження, який автори визначають як «глобальну втому від співчуття». Для українських фахівців це означає, що їхня втома від співчуття детермінована подвійно: емпатійним залученням у біль клієнта та власним проживанням війни як громадянина. Це підтверджує необхідність впровадження стратегій «TLC для психологів» (турботи та любові до себе), оскільки традиційні методи профілактики вигорання можуть бути недостатніми в умовах глобальних криз [15].

Важливим аспектом теоретичного аналізу є розуміння структури професійної якості життя фахівців з психічного здоров'я. Як зазначають К. Кутра, Г. Мавроїдес, С. Тріліва одночасно можуть існувати такі два поняття як «задоволення від співчуття» та «втома від співчуття», створюючи складний динамічний баланс [11]. Зокрема, дослідження грецького контексту, який багато в чому подібний до українського через досвід тривалих криз, демонструє, що задоволення від професійної ефективності виступає потужним буфером, який стримує розвиток втоми від співчуття навіть при наявності симптомів вигорання.

Водночас результати цього дослідження підкреслюють нерівномірність ризиків: найбільш вразливими до емоційного виснаження є фахівці державного сектору та представники психіатричного профілю, що зумовлено високим рівнем відповідальності та визначеними обмеженнями. В умовах воєнного стану в Україні ці фактори ризику можуть значно посилюватися, оскільки ресурс задоволення від співчуття виснажується під тиском вторинної травматизації та необхідності працювати в особливих та екстремальних умовах.

Воєнний стан виступає систематичним деструктивним чинником, який впливає на психічне здоров'я людей, справляючи найбільш інтенсивний психотравмуючий вплив на фахівців, чия професійна діяльність пов'язана з постійною опрацюванням наративів про воєнний досвід. Особливої гостроти цей стан набуває у діяльності психологів ДСНС України, які, на відміну від цивільних колег, працюють у безпосередній близькості до епіцентрів надзвичайних ситуацій та ракетних обстрілів.

Аналізуючи вигорання психологів, варто згадати досвід волонтерського руху в Україні, який першим продемонстрував стрімку динаміку емоційного виснаження під час повномасштабного вторгнення. Волонтерська діяльність в умовах

війни часто позбавлена чітких меж між робочим та особистим часом, що змушує працювати у форматі 24/7. Такий режим веде до швидкого зниження рівня внутрішнього ресурсу. Окрему увагу варто приділити феномену «вибіркової провини», який ми виокремили як один із ключових психологічних детермінант вигорання в умовах війни. Це стан, коли людина відчуває важке моральне навантаження через неможливість допомогти всім, хто цього потребує, що зрештою трансформується у відчуття власної недостатності [4, с. 2132]. Для психолога, який щодня працює з травматичними наративами, цей чинник стає прямим шляхом до втоми від співчуття.

Досліджуючи динаміку професійної деформації у роботі психолога, варто звернути увагу на інтегративний підхід, запропонований Є. Лікарчуком, згідно з яким розвиток вигорання у психологів, що працюють в умовах військових конфліктів, відбувається не лінійно, а через паралельне напруження стадій розчарування та фаз виснаження. В основі цієї моделі лежать три етапи інтенсивності:

1. Етап низької інтенсивності, який характеризується ентузіазмом на початку кар'єри, коли фахівець з психічного здоров'я сповнений енергії. Проте це швидко переростає у надмірну залученість в роботу, де психолог витрачає забагато сил, ігноруючи власні потреби. Як наслідок, очікування від результатів зменшуються, може виникати перша втома та проблеми зі сном.

2. Етап середньої інтенсивності, для якого притаманне наростання хронічної втоми та фрустрації, а психолог починає дистанціюватися від колег та клієнтів, стає більш байдужим або навіть цинічним, що є своєрідним захисним механізмом. Саме на цьому етапі з'являється деперсоналізація, коли фахівець намагається відгородитися від чужого болю

3. Етап високої інтенсивності – кінцева стадія, що супроводжується апатією, деструктивною поведінкою та психосоматичними реакціями (головні болі, тиск, біль у шлунку), що зрештою призводить до відчуття повної безпорадності та втрати сенсу у власній професійній діяльності [1, с. 46].

Особливої ваги у контексті нашого дослідження набувають результати роботи науковців З. Костової, Е. Пфайффер та М. Гарбаде, які аналізували професійну якість життя українських фахівців з психічного здоров'я під час воєнного стану в Україні. Автори встановили, що вторинний травматичний стрес та втома від співчуття є прямим наслідком тривалого перебування психологів у зоні бойових дій та постійного опрацю-

вання воєнної травми. У дослідженні виявлено помірний та високий рівні вторинного травматичного стресу у значної частини вибірки, а також, що чим вищий рівень безпосереднього впливу воєнних подій на життя самого психолога, тим вищим є ризик розвитку втоми від співчуття. Проте, ключовим теоретичним висновком дослідження є те, що задоволення від співчуття та посттравматичне зростання виступають потужними адаптаційними механізмами, які дозволяють фахівцям зберігати професійну дієздатність навіть за умов високого ризику вигорання [10].

Серед результатів останніх праць якості професійного життя українських фахівців у контексті затяжного воєнного конфлікту варто виділити дослідження Н. Гусак, К. Ніколової, О. Збітневої, О. Горбанової та В. Хауфа, які стверджують, що в сучасних реаліях України вторинний травматичний стрес виступає домінуючим фактором, який зумовлює розвиток вигорання. Автори зазначають, що робота з населенням, яке постраждало від війни, створює специфічне навантаження на психолога, що за умов відсутності регулярної супервізії призводить до швидкої деперсоналізації та втрати професійної ефективності. Результати засвідчили, що попри екстремальні умови діяльності, випадки гострого професійного вигорання та вторинного травматичного стресу є поодинокими й складають лише 0,1% та 0,3% відповідно. Водночас помірні рівні цих деструктивних станів є досить поширеними: ознаки вигорання зафіксовано у 49,1% опитаних, а вторинного травматичного стресу – у 56,5%. Важливим показником є високий рівень задоволення від співчуття, який спостерігається у більшості фахівців (80,1% у помірному діапазоні та 18,2% у високому). Цікавим є той факт, що фахівці, які перебували в зонах активних бойових дій протягом 2022 року, продемонстрували нижчі показники вигорання та вторинного травматичного стресу на фоні вищого рівня професійного задоволення. Розуміння механізмів, що підтримують задоволення від співчуття та мінімізують втому від нього, що є критично важливим для збереження системи охорони психічного здоров'я в умовах тривалої війни [8].

Аналізуючи сучасні наукові джерела, ми прийшли до висновку, що більш поширені традиційні моделі вигорання, сформовані у відносно стабільних соціальних умовах, є недостатніми для опису професійної діяльності українського фахівця з психічного здоров'я сьогодні. Ми вважаємо, що «глобальна втома від співчуття» в умовах війни має кумулятивний характер, так як вона спричинена не лише болем конкретного клієнта, а й загальним фоном невизначеності, повітря-

ними тривогами, обстрілами та особистими втратами самого психолога. У цьому контексті втома від співчуття постає не як професійна помилка чи проблема психолога, а як закономірна ціна за збереження людяності в ненормальних обставинах.

На нашу думку, значну увагу слід приділити парадоксу психологічної стійкості, який ми спостерігаємо в проаналізованих дослідженнях, коли фахівці в зонах активних бойових дій часто виявляються більш стійкими, ніж їхні колеги у відносному тилу. Ми припускаємо, що це може бути пов'язано з миттєвою «екзистенційною віддачею» від роботи, тобто коли результат допомоги видимий тут і зараз, це стає потужним паливом для задоволення від співчуття, яке не дозволяє розвиватись вторинному травматичному стресу. А майбутнє охорони психічного здоров'я в Україні залежить від того, чи зможемо ми створити систему, де «турбота про того, хто піклується» стане такою ж пріоритетною, як і допомога клієнту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що втома від співчуття виступає специфічним предиктором, який значно прискорює динаміку вигорання психологів. Якщо класичне вигорання переважно детерміноване організаційними чинниками, то втома від співчуття є «ціною емпатії» за глибоке залучення в травматичний досвід клієнтів. В умовах воєнного стану ці процеси синхронізуються та підсилюються феноменом глобальної втоми від співчуття (GCF), коли психолог виснажується не лише через професійну діяльність, а й через також зануреність у загальнонаціональний травматичний контекст. Це призводить до стрімкого вичерпання емоційного ресурсу, роблячи фахівця вразливим значно раніше, ніж у мирний час. Таким чином, критично важливими для збереження професійного здоров'я фахівців є не лише своєчасна діагностика, а й впровадження системної культури турботи про психологів, що базується на регулярній супервізії, визнання власної вразливості та здатності самоспівчуття.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричному вивченні тривалих наслідків втоми від співчуття та розробці спеціалізованих програм профілактики вікарної травми саме для психологів ДСНС та інших структур сектору безпеки та оборони України.

Список літератури:

1. Лікарчук С.В. Теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми професійного вигорання психологів, які працюють в умовах військових конфліктів. *Вчені записки Таврійського національного*

університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2024. № 4. С. 42–49. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/07>

2. Ляховець Л. О., Низовець-Кропта О. А. Втома від співчуття у контексті діяльності фахівців допомагаючих професій: теоретичний аналіз. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36 (75). № 1. С. 53–59. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/10>

3. Оверчук В. А., Суханова О. О. Психологічні наслідки роботи в умовах війни: дослідження втоми від співчуття у практикуючих психологів. *Психологічні студії*. 2024. № 3. С. 56–62. DOI: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.3.8>

4. Пилипенко Л. В., Пилипенко В. М., Тимчук І. О. Психологічні особливості емоційного вигорання у волонтерів під час воєнного стану. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 5(45). С. 2126–2134. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5\(45\)-2126-2134](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-2126-2134) Українці відчують стрес і тривогу, але обирають конструктивні копінгові стратегії реагування на ці стани. *Програма ментального здоров'я «Ти як?»* URL: <https://howareu.com/news/ukraintsi-vidchuvaiut-stres-i-tryvohu-ale-obyraiut-konstruktyvni-kopinhovi-strategii-reahuvannia-na-tsi-stany>

5. Compassion fatigue. *APA Dictionary of Psychology*. URL: <https://dictionary.apa.org/compassion-fatigue> (date of access: 26.02.2026).

6. Figley C. Compassion Fatigue: Secondary Traumatic Stress Disorders In Those Who Treat The Traumatized (Series in Psychosocial Stress). Routledge, 1995. 268 p.

7. Gusak N., K. Nikolova, O. Zbitnieva, O. Horbanova, V. Hauf. Working With War-Affected Populations: Burnout and Secondary Traumatic Stress Among Ukrainian Mental Health Professionals. *International Journal of Social Psychiatry*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1177/00207640251409948>

8. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. *ICD-11*. URL: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#129180281>

9. Kostova Z., Pfeiffer E., Garbade M. “What doesn’t kill you makes you stronger”– Professional quality of life in Ukrainian mental health care professionals during the ongoing war. *Traumatology*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/trm0000562>

10. Koutra K., Mavroeides G., Triliva S. The Costs of Caring: Prevalence and Associated Factors of Burnout, Compassion Fatigue, and Compassion Satisfaction Among Mental Health Professionals in Greece. *Psychology International*. 2025. Vol. 7. No. 3. P. 58. DOI: <https://doi.org/10.3390/psycholint7030058>

11. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981. Vol. 2. No. 2. P. 99–113. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

12. Noor A.M., Suryana D., Kamarudin E.M.E. et al. Compassion fatigue in helping professions: a scoping literature review. *BMC Psychology*. 2025. № 13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01869-5>

13. Parker G., Tavella G. Burnout: a case for its formal inclusion in classification systems. *World Psychiatry*. 2022. Vol. 21. No. 3. P. 467–468. DOI: <https://doi.org/10.1002/wps.21025>

14. Stevens K., Al-Abbadey M. Compassion fatigue and global compassion fatigue in practitioner psychologists: a qualitative study // *Current Psychology*. 2024. Vol. 43. No. 8. P. 7259–7274. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04908-3>

References:

1. Likarchuk, Ye. V. (2024). Teoretyko-metodolohichni pidkhody do vyvchennia problemy profesiinoho vyhorannia psykhologiv, yaki pratsiuiut v umovakh viiskovykh konfliktiv [Theoretical and methodological approaches to studying the problem of professional burnout of psychologists working in conditions of military conflicts]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*, (4), 42–49. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/07> [in Ukrainian].

2. Liakhovets, L. O., & Nyzovets-Kropta, O. A. (2025). Vtoma vid spivchuttia u konteksti diialnosti fakhivtsiv dopomahaiuchykh profesii: teoretychnyi analiz [Compassion fatigue in the context of helping professionals: a theoretical analysis]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*, 36(75), (1), 53–59. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/10> [in Ukrainian].

3. Overchuk, V. A., & Sukhanova, O. O. (2024). Psykholohichni naslidky roboty v umovakh viiny: doslidzhennia vtomy vid spivchuttia u praktykuiuchykh psykhologiv [Psychological consequences of working in wartime conditions: a study of compassion fatigue in practicing psychologists]. *Psykholohichni studii*, (3), 56–62. <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.3.8> [in Ukrainian].

4. Pylypenko, L. V., Pylypenko, V. M., & Tymchuk, I. O. (2025). Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia u volonteriv pid chas voiennoho stanu [Psychological features of emotional burnout in volunteers during martial law]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 5(45), 2126–2134. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5\(45\)-2126-2134](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-2126-2134) [in Ukrainian].

5. American Psychological Association. (2026). Compassion fatigue. In *APA Dictionary of Psychology*. Retrieved February 26, 2026, from <https://dictionary.apa.org/compassion-fatigue>

6. Figley, C. (1995). Compassion fatigue: Secondary traumatic stress disorders in those who treat the traumatized. Routledge.

7. Gusak, N., Nikolova, K., Zbitnieva, O., Horbanova, O., & Hauf, V. (2026). Working with war-affected populations: Burnout and secondary traumatic

stress among Ukrainian mental health professionals. *International Journal of Social Psychiatry*. <https://doi.org/10.1177/00207640251409948>

8. World Health Organization. (2025). ICD-11 for mortality and morbidity statistics. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#129180281>

9. Kostova, Z., Pfeiffer, E., & Garbade, M. (2025). "What doesn't kill you makes you stronger": Professional quality of life in Ukrainian mental health care professionals during the ongoing war. *Traumatology*. <https://doi.org/10.1037/trm0000562>

10. Koutra, K., Mavroeides, G., & Triliva, S. (2025). The costs of caring: Prevalence and associated factors of burnout, compassion fatigue, and compassion satisfaction among mental health professionals in Greece. *Psychology International*, 7(3), 58. <https://doi.org/10.3390/psycholint7030058>

11. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

12. Noor, A. M., Suryana, D., Kamarudin, E. M. E., et al. (2025). Compassion fatigue in helping professions: A scoping literature review. *BMC Psychology*, 13. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01869-5>

13. Parker, G., & Tavella, G. (2022). Burnout: A case for its formal inclusion in classification systems. *World Psychiatry*, 21(3), 467–468. <https://doi.org/10.1002/wps.21025>

14. Stevens, K., & Al-Abbadey, M. (2024). Compassion fatigue and global compassion fatigue in practitioner psychologists: A qualitative study. *Current Psychology*, 43(8), 7259–7274. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04908-3>

© Л. В. Пилипенко, О. М. Лозинська

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-42>

Ю. В. Вінтюк

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6263-4744> – Ю. В. Вінтюк



yurvin@ukr.net

ПОНЯТТЯ «ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ» У КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті здійснено комплексний теоретичний аналіз ролі та змісту психологічного аналізу як базового компонента професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання розриву між теоретичним навчанням та практичною діяльністю, що вимагає від студента здатності інтегрувати академічні знання для глибокого розуміння внутрішніх механізмів особистості.

Обґрунтовано думку про те, що психологічний аналіз є «стрижневою» компетенцією, яка дозволяє фахівцю переходити від опису зовнішніх поведінкових проявів (фенотипів) до виявлення глибинних психічних структур та причинно-наслідкових зв'язків (генотипів). У роботі деталізовано структуру психологічного аналізу в контексті навчальної діяльності, яка охоплює об'єктний, процесуальний та функціональний компоненти. Особливу увагу приділено етапам реалізації професійних дій психолога: від спостереження та висунення гіпотез до інтерпретації, прогнозування та рефлексії.

Досліджено методичні підходи до навчання студентів психологічному аналізу, зокрема використання активних методів навчання, таких як аналіз конкретних ситуацій (кейс-стаді), що сприяє формуванню професійного мислення й ідентичності майбутнього спеціаліста. Висвітлено специфіку професійного аналізу, що полягає в його ітераційності, системності й етичній детермінації. Визначено широкі сфери застосування результатів психологічного аналізу: від освітньої та військової галузей до клінічного консультування та бізнес-середовища. Зроблено висновки про те, що оволодіння навичками психологічного аналізу є фундаментом фахової майстерності, а подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку алгоритмів навчання аналітичним діям у роботі з кризовими станами.

Ключові слова: психологічний аналіз, фахова підготовка психологів, професійна компетенція, навчальна діяльність, професійне мислення, психічні механізми, рефлексія, методи навчання, діагностика, інтерпретація, психологічна освіта.

Yu. V. Vintyuk

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

THE CONCEPT OF "PSYCHOLOGICAL ANALYSIS" IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PSYCHOLOGISTS

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical analysis of the role and content of psychological analysis as a basic component of professional training of future psychologists in higher education institutions. The relevance of the study is due to the need to bridge the gap between theoretical training and practical activities, which requires the student to be able to integrate academic knowledge for a deep understanding of the internal mechanisms of the personality.

The idea that psychological analysis is a "core" competence that allows a specialist to move from describing external behavioral manifestations (phenotypes) to identifying deep mental structures and cause-and-effect relationships (genotypes) is substantiated. The work details the structure of psychological analysis in the context of educational activities, which includes object, procedural and functional components. Special attention is paid to the stages of implementation of a psychologist's professional actions: from observation and hypothesis generation to interpretation, prediction and reflection.

Methodological approaches to teaching students psychological analysis are investigated, in particular the use of active learning methods, such as the analysis of specific situations (case studies), which contributes to the formation of professional thinking and the identity of a future specialist. The specifics of professional analysis are highlighted, which consist in its iterativeness, systematicity and ethical determination. Wide areas of application of the results of psychological analysis are identified: from educational and military sectors to clinical counseling and the business environment. The conclusions are drawn that mastering the skills of psychological analysis is the foundation of professional skill, and further research should be aimed at developing algorithms for teaching analytical actions in working with crisis situations.

Key words: psychological analysis, professional training of psychologists, professional competence, educational activity, professional thinking, mental mechanisms, reflection, teaching methods, diagnostics, interpretation, psychological education.

Постановка проблеми. У сучасних умовах динамічних соціальних змін і зростання запиту на ментальне здоров'я, вимоги до якості професійної підготовки психологів суттєво трансформуються. Фундаментом фахової компетентності майбутнього спеціаліста є не лише засвоєння теоретичних знань, а й оволодіння психологічним аналізом як ключовим інструментом професійної діяльності. Психологічний аналіз у контексті навчання виступає водночас і об'єктом вивчення, і методом формування професійного мислення. Відповідно, актуальність даної теми зумовлена необхідністю подолання розриву між академічною теорією та практичною консультативною або діагностичною роботою.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті ролі психологічного аналізу як базового компонента професійної підготовки майбутніх психологів, а також у визначенні ефективних методів його формування в процесі навчання у закладах вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити огляд наукових публікацій за обраною темою; розглянути основні підходи до її розгляду;
2. З'ясувати сутність поняття «психологічний аналіз» і його роль у діяльності психолога;
3. Розглянути зміст і структуру поняття «психологічний аналіз» у контексті навчальної діяльності.
4. Висвітлити структуру та специфіку психологічного аналізу як ключової професійної дії в діяльності фахового психолога;
5. Розглянути особливості здійснення психологічного аналізу;
6. Зробити висновки з проведеної роботи і визначити перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошук наукових публікацій за обраною темою дозволив встановити, що їх виявлено недостатньо [1 – 18].

Спочатку варто назвати публікацію Ю. М. Білюченко, яка здійснює психологічний аналіз долаю-

чої поведінки у чоловіків і жінок різного віку, як різновиду соціальної поведінки у несприятливих умовах [1]. Не менш цікавою є стаття Н. В. Волинець, в якій здійснено психологічний аналіз переживання психологічного благополуччя особистістю [4]. Є й інші публікації, які є близькими до даної теми, наприклад праця О. В. Волошка, в якій здійснено психологічний аналіз проблеми тривожності особистості [5].

Праці А. В. Гордієнка, А. І. Маракушина, а також групи авторів присвячені здійсненню психологічного аналізу діяльності [6; 13; 18]. Далі знаходимо приклади застосування психологічного аналізу в навчальній діяльності. Зокрема, А. В. Гордієнко при підготовці студентів застосовує психологічний аналіз діяльності в процесі проходження психолого-педагогічного практикуму. А. Д. І. Ларін відзначає: аналіз конкретних ситуацій – один з методів навчання, що дозволяє наблизити навчальний процес до практичної діяльності [12].

Не залишені поза увагою дослідників й інші приклади застосування психологічного аналізу. Так, О. В. Камінська розглядає особливості його застосування при вивченні проблеми самопізнання особистості [7].

Не менш цікавою є стаття Д. Є. Карпової, яка присвятила своє дослідження психологічному аналізу сімейних ролей шлюбних партнерів [8]. Воно є вкрай важливим для практичного застосування при проведенні сімейного консультування подружніх пар.

Д. С. Кириленко у своєму дослідженні здійснює психологічний аналіз самопізнання як шляху духовності [9], що важливо з огляду на необхідність професійного вдосконалення психолога. Не менш важливими є також публікації І. В. Лазаренка, в яких автор висвітлює провідні принципи літературно-психологічного аналізу художніх творів [10; 11].

З огляду на важливість розгляду можливостей застосування психологічного аналізу у навчальному процесі, потрібно відзначити публікації Ю. І. Машбиця, присвячену психологічному

аналізу навчання як управління навчальною діяльністю [14; 15]; як і працю С. М. Маценка, яка висвітлює психологічний аналіз особливостей творчої особистості студентів [16]. Вони є вкрай важливими для розгляду теми даного дослідження, як і праця авторів, присвячена психологічному аналізу політико-правової свідомості молоді [17].

На завершення здійсненого огляду публікацій можна назвати також власні статті, присвячені здійсненню психологічного аналізу в процесі підготовки майбутніх фахових психологів (див., напр.: [2, 3]) та ін.

Інформація, виявлена в опублікованих матеріалах на дану тему, використана при проведенні власного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Згідно з розповсюдженим визначенням: *аналіз – це систематичний розгляд і розбір інформації з метою зрозуміти певні процеси або явища*. Він знайшов широке застосування у різних сферах, передусім наукової, навчальної та практичної діяльності.

Одним із різновидів аналізу є психологічний аналіз, який застосовується в професійній діяльності психологів: *психологічний аналіз – це розгляд або дослідження даних, інформації, думок, емоцій чи поведінки з метою розкриття сутності явища, зв'язків, причинно-наслідкових зв'язків або закономірностей*. Він використовується для розкриття підсвідомих мотивів, таємних думок, переживань і внутрішніх конфліктів, які впливають на поведінку людини. Може також застосовуватись для розуміння особистих проблем, розвитку особистості, діагностики психічних розладів та в багатьох інших випадках. Мета психологічного аналізу – отримати про дії людини чи інші явища повну інформацію, для чого у процесі виділяються окремі структурні одиниці.

Фахівці відзначають, що психологічний аналіз – це потужний інструмент, що дозволяє нам краще розуміти себе та оточуючих. Для психолога, здатність аналізувати психічні процеси, поведінку та емоції клієнтів є невід'ємною частиною успішної практики. Аналіз є основою для розуміння психічних механізмів, що керують діями та реакціями особистості. Він допомагає психологам розвивати глибокий рівень емпатії та сприяє побудові довірливого стосунку з клієнтами. Через аналіз психолог може ідентифікувати корені психологічних проблем і допомогти знайти конструктивні способи їх подолання.

Аналіз може допомогти психологу розпізнати ознаки психічних змін та попередити виникнення серйозних проблем. Однак, цей процес може бути

складним, оскільки вимагає дослідження якостей особистості, особливостей психічних процесів, проявів емоцій та внутрішніх переживань клієнта. Попри виклики, аналіз допомагає побудувати міцний фундамент для психологічного підтримання та розвитку особистості.

Розгляд поняття «психологічний аналіз» у контексті навчальної діяльності передбачає аналіз його як методу, процесу та професійної навички. У навчанні він спрямований на розкриття внутрішніх механізмів засвоєння знань, формування особистості та оцінку ефективності педагогічної взаємодії.

Нижче наведено структуру й основний зміст цього поняття:

1. Зміст поняття

Психологічний аналіз у навчанні – це процес розчленування цілісного навчального явища (заняття, відповіді студента, конфліктної ситуації, засвоєння теми) на складові для виявлення закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків та індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчання.

Ключові аспекти змісту:

- Аналіз діяльності: вивчення мотивації, цілей і операційних дій студента.
- Аналіз особистості: оцінка розвитку когнітивних процесів (мислення, пам'яті, уваги) та емоційно-вольової сфери в процесі навчання.
- Аналіз взаємодії: дослідження стилю спілкування «викладач – студент» та соціально-психологічного клімату в групі.

2. Структура поняття (компонентний склад)

Структуру психологічного аналізу можна представити таким чином:

А. Об'єктний компонент: що аналізуємо?

- Психологічний стан суб'єкта (втома, зацікавленість, тривожність).
- Навчальні дії (як саме студент розв'язує завдання, які помилки допускає).
- Продукти діяльності (твори, проекти, контрольні роботи – з точки зору вияву індивідуальності).

Б. Процесуальний компонент: як аналізуємо?

Складається з етапів:

1. Спостереження: збір фактів поведінки або результатів праці.
2. Висунення гіпотез: припущення про психологічні причини того чи іншого явища (наприклад, низька успішність через брак мотивації чи через особливості темпераменту).
3. Інтерпретація: пояснення зібраних даних на основі відомих теорій.
4. Прогнозування та корекція: розробка рекомендацій для навчання.

В. Функціональний компонент: для чого?

- Діагностична функція: оцінка рівня сформованості знань та навичок.
- Розвивальна функція: стимулювання рефлексії у студентів.
- Управлінська функція: корекція методики викладання на основі психологічного стану групи.

3. Рівні психологічного аналізу в навчанні

1. Феноменологічний рівень: опис зовнішніх проявів (наприклад: «студент відволікається»).
2. Есенціальний (сутнісний) рівень: пошук внутрішніх причин («відволікається через невідповідність складності матеріалу його інтелектуальним можливостям»).
3. Прогностичний рівень: визначення траєкторії подальшого розвитку.

4. Психологічний аналіз як професійна компетенція психолога

Для майбутніх фахових психологів аналіз є предметом оволодіння. Вони повинні навчитися переходити від житейського опису ситуації до професійної психологічної кваліфікації. Структура цієї компетенції включає:

- Теоретичні знання (вікова, педагогічна, когнітивна психологія).
- Аналітичні вміння (вміння бачити за дією психологічний механізм).
- Рефлексивна позиція (аналіз власного впливу на процес навчання).

Отже, психологічний аналіз у навчальній діяльності є складним системним утворенням, яке поєднує в собі діагностику актуального стану суб'єкта та проектування його зони найближчого розвитку.

Психологічний аналіз є «стрижневою» компетенцією, яка відрізняє професійного психолога від людини з певними життєвими психологічними навичками. Це не просто спостереження, а науково обґрунтована дія, що перетворює зовнішні факти поведінки на професійні висновки.

Нижче наведено детальну структуру та специфіку цієї професійної дії.

1. Структура психологічного аналізу як професійної дії

Психологічний аналіз як дія має свою внутрішню будову, яка включає кілька взаємопов'язаних компонентів:

- Мотиваційно-цільовий компонент: визначення мети аналізу (діагностика, корекція, прогноз або експертиза).
- Операційно-технічний компонент: арсенал методів, якими володіє фахівець (спостереження, інтерв'ю, тестування, аналіз продуктів діяльності).

- Когнітивний (аналітичний) компонент: процес переходу від «феномена» (того, що ми бачимо) до «сутності» (психологічної причини).

- Контрольно-оцінний компонент: зіставлення отриманих результатів із нормами та професійна рефлексія («Чи не є мій висновок суб'єктивним?»).

2. Специфіка психологічного аналізу

На відміну від аналізу в інших сферах (педагогічного, медичного чи соціального), професійна дія психолога має низку унікальних рис:

А. Перехід від фенотипу до генотипу

Його специфіка полягає в тому, що психолог аналізує не саму дію, а її внутрішній механізм. *Приклад:* Якщо студент не виконує завдання, педагог аналізує порушення дисципліни, а психолог – причину (це може бути захисна реакція, низька самооцінка або когнітивний дисонанс).

Б. Гіпотетичність та ітераційність

Психологічний аналіз не є окремим актом, і будується як цикл: Збір даних 2. Формування гіпотези 3. Перевірка додатковими методами 4. Уточнення аналізу.

В. Системність та контекстуальність

Професійний аналіз розглядає особистість не ізольовано, а в системі її зв'язків; при цьому специфіка вимагає враховувати:

- Віковий контекст (норма розвитку).
- Соціальний контекст (сім'я, середовище навчання).
- Ситуативний контекст (стан клієнта «тут і тепер»).

Г. Етична детермінація

Кожна дія психолога в межах аналізу обмежена етичним кодексом (конфіденційність, принцип «не зашкодь», об'єктивність).

3. Етапи реалізації психологічного аналізу

Для фахового психолога ця дія розгортається у певній послідовності:

1. Постановка психологічного діагнозу: виявлення симптомів та їх групування.
2. Визначення причинних зв'язків: пошук відповіді на питання «Чому це відбувається?».
3. Синтез: об'єднання розрізнених даних у цілісний психологічний портрет ситуації або особистості.
4. Прогностичне моделювання: побудова прогнозу розвитку подій за умови втручання або без нього.

4. Психологічний аналіз як «інструмент-дія»

У діяльності практичного психолога аналіз виконує роль фільтра, через який пропускається вся вхідна інформація. Без цієї професійної дії будь-яка допомога (консультація, тренінг) перетворюється на набір випадкових технік без розуміння їх доцільності.

Отже, специфіка аналізу полягає у його рефлексивності. Психолог аналізує не лише об'єкт (клієнта), а й власні реакції, почуття та можливі упередження, що робить цей аналіз справді науковим та об'єктивним.

Здійснення психологічного аналізу

Перед тим, як приступити до аналізу, важливо мати уявлення про об'єкт, його специфіку, довкілля та міру впливу різних факторів на об'єкт. Одиницею аналізу при цьому може бути, наприклад, розвиток комунікативних навичок у дошкільному віці. Оскільки комунікація становить основу соціалізації особистості, важливо проаналізувати рівень взаємозалежності цих процесів, їх обмежуючі елементи, що впливають на них.

Методи здійснення психологічного аналізу:

- спостереження: за робочим процесом, поведінкою, реакціями;
- бесіда: збір інформації про особливості діяльності та сприйняття;
- тестування: використання стандартизованих психодіагностичних тестів (інтелекту, особистісних рис);
- анкетування й опитування: збір даних про ставлення до роботи, задоволеність тощо;
- аналіз продуктів діяльності: вивчення результатів роботи (і помилок);
- експеримент: контрольоване дослідження поведінки в певних умовах.

Можливі сфери застосування психологічного аналізу в роботі психолога:

- у загальноосвітніх навчальних закладах: для профорієнтації учнів;
- у вищих навчальних закладах, при підготовці студентів-психологів: для вивчення особливостей психічних процесів, особистості, діяльності, поведінки;
- в армії та поліції: для професійного відбору та підготовки персоналу;
- у психологічному консультуванні: для з'ясування справжніх мотивів, намірів і вчинків клієнтів;
- на підприємствах: для оцінки персоналу, підвищення ефективності;
- в наукових установах: для з'ясування особливостей професійної або навчальної діяльності, її оптимізація для підвищення ефективності тощо.

Детальний розгляд процедури здійснення психологічного аналізу вимагає окремого ретельного розгляду.

Висновки. Здійснена робота дозволяє констатувати наступне:

1. Психологічний аналіз є фундаментальною професійною дією, що становить основу фахової компетентності психолога. Він виступає не

лише методом пізнання психічної реальності, а й складним інструментом-фільтром, який дозволяє фахівцю переходити від опису зовнішніх проявів (фенотипів) до розуміння глибинних внутрішніх механізмів (генотипів) психіки.

2. Структура психологічного аналізу у контексті навчальної діяльності є системним утворенням, що включає об'єктний, процесуальний та функціональний компоненти. Встановлено, що успішність оволодіння цим інструментом залежить від інтеграції теоретичних знань, практичних аналітичних умінь і рефлексивної позиції студента.

3. Специфіка професійного аналізу полягає у його ітераційності (циклічності), гіпотетичності й етичній детермінації. На відміну від життєвого спостереження, професійний аналіз базується на науковій інтерпретації, врахуванні широкого соціального та вікового контексту й обов'язковій саморефлексії фахівця щодо власних упереджень.

4. У навчальному процесі психологічний аналіз виконує подвійну роль: він є одночасно предметом засвоєння та методом активного навчання (через аналіз конкретних ситуацій, кейс-стаді, аналіз продуктів діяльності). Це дозволяє студентам долати розрив між теоретичними концептами та практичною діяльністю, формуючи їхню професійну ідентичність.

5. Сфери застосування результатів психологічного аналізу є практично необмеженими – від освітніх закладів та психологічного консультування до військової сфери та бізнес-організацій. Це підтверджує універсальний характер даної компетенції для будь-якого виду діяльності практичного психолога.

Подальша наукова робота може бути спрямована на розробку конкретних методичних алгоритмів і цифрових інструментів для навчання студентів психологічному аналізу.

Список літератури:

1. Білюченко Ю. М. Психологічний аналіз долаючої поведінки у чоловіків та жінок різного віку. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2022. Т. 33 (72). № 2. С. 139–144.
2. Вінтюк Ю. В. Психологічний аналіз художнього твору з навчальною метою (на прикладі роману В. Вульф «Місіс Делловей»). *Молодий вчений*. 2018. № 8 (60). Ч. II. С. 302–307.
3. Вінтюк Ю. В. Психологічний аналіз художнього фільму у навчальному процесі (на прикладі фільму «Товариство мертвих поетів»). *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. 2023. № 1(31). С. 19–27.
4. Волинець Н. В. Психологічний аналіз переживання психологічного благополуччя особистістю. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 31. С. 22–44.

5. Волошок О. В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. Проблеми сучасної психології. 2010. Вип. 10. С. 120–128. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-10.%25p>
6. Гордієнко А. В. Психологічний аналіз діяльності. Психолого-педагогічний практикум. *Методичний посібник*. 2024. Ч. 5. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1fe43443-cdee-4ffa-8d87-af0665c55baa/content>
7. Камінська О. В. Психологічний аналіз проблеми самопізнання особистості. *Психологічний часопис*. 2017. № 5(9). С. 70–78.
8. Карпова Д. Є. Психологічний аналіз сімейних ролей шлюбних партнерів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2016. № 4. С. 41–45.
9. Кириленко Д. С. Психологічний аналіз самопізнання як шляху духовності. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. Т. 1. С. 58–62.
10. Лазаренко І. В. Провідні принципи літературно-психологічного аналізу художнього твору. *Українська література*. 2013. № 10. С. 31–33.
11. Лазаренко І. В. Літературознавчо-психологічні передумови аналізу художнього твору. URL: http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=rm38_04
12. Ларін Д. І. Аналіз конкретних ситуацій. URL: <https://vseosvita.ua/library/analiz-konkretnih-situacij-24077.html>
13. Маракушин А. І. Принципи психологічного аналізу діяльності. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/17027/1/Маракушин.pdf>
14. Машбиць Ю. І. Психологічний аналіз навчання як управління учбовою діяльністю. URL: <https://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/texty/v8.2/maschbitz.doc>
15. Машбиць Ю. І. Навчальна технологія: психологічний аналіз. URL: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2009/18.htm>
16. Маценко С. М. Психологічний аналіз особливостей творчої особистості студентів. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/26449>
17. Політико-правова свідомість молоді: психологічний аналіз [монографія] / З. Ф. Сіверс, В. М. Духневич, О. Ю. Осадько; за заг. ред. З. Ф. Сіверс; Нац. акад. пед. Наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 222 с.
18. Психологічний аналіз професійної діяльності. URL: <https://studfile.net/preview/3904115/page:12/>

References:

1. Biliuchenko, Yu. M. (2022). Psykholohichniy analiz dolaiuchoi povedinky u cholovikiv ta zhinkov riznogo viku [Psychological analysis of coping behavior in men and women of different ages]. *Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University. Series: Psychology*, 33(72), 2, 139–144. [in Ukrainian].
2. Vintiuk, Yu. V. (2018). Psykholohichniy analiz khudozhnogo tvoriv z navchalnoiu metoiu (na prykladi romanu V. Vulf «Misis Dellove») [Psychological

- analysis of a work of art for educational purposes (on the example of V. Woolf's novel "Mrs. Dalloway")]. *Young Scientist*, 8(60), II, 302–307. [in Ukrainian].
3. Vintiuk, Yu. V. (2023). Psykholohichniy analiz khudozhnogo filmu u navchalnomu protsesi (na prykladi filmu «Tovarystvo mertvykh poetiv») [Psychological analysis of a feature film in the educational process (on the example of the film "Dead Poets Society")]. *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 1(31), 19–27. [in Ukrainian].
4. Volynets, N. V. (2018). Psykholohichniy analiz perezyvannia psykholohichnogo blahopoluchchia osobystisti [Psychological analysis of the experience of psychological well-being by a person]. *Psychological Perspectives*, 31, 22–44. [in Ukrainian].
5. Voloshok, O. V. (2010). Psychological analysis of the problem of personality anxiety [Psykhologichnyi analiz problemy tryvozhnosti osobystosti]. *Problems of Modern Psychology*, 10, 120–128. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-10.%25p>
6. Hordiienko, A. V. (2024). Psykholohichniy analiz diialnosti [Psychological analysis of activity]. [Psychological and Pedagogical Workshop. Methodological Guide, 5. Retrieved from: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1fe43443-cdee-4ffa-8d87-af0665c55baa/content> [in Ukrainian].
7. Kaminska, O. V. (2017). Psykholohichniy analiz problemy samopiznannia osobystosti [Psychological analysis of the problem of personality self-knowledge]. *Psychological Journal*, 5(9), 70–78. [in Ukrainian].
8. Karpova, D. Ye. (2016). Psykholohichniy analiz simeinykh rolei shliubnykh partneriv [Psychological analysis of family roles of marriage partners]. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological Sciences*, 4, 41–45. [in Ukrainian].
9. Kyrylenko, D. S. (2019). Psykholohichniy analiz samopiznannia yak shliakhu dukhovnosti [Psychological analysis of self-knowledge as a path of spirituality]. *Theory and Practice of Modern Psychology*, 2(1), 58–62. [in Ukrainian].
10. Lazarenko, I. V. (2013). Providni pryntsyipy literaturno-psykholohichnogo analizu khudozhnogo tvoriv [Leading principles of literary and psychological analysis of a work of fiction]. *Ukrainian Literature*, 10, 31–33. [in Ukrainian].
11. Lazarenko, I. V. *Literaturoznavcho-psykholohichni peredumovy analizu khudozhnogo tvoriv* [Literary and psychological prerequisites for the analysis of a work of fiction]. Retrieved from: http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=rm38_04 [in Ukrainian].
12. Larin, D. I. *Analiz konkretnykh sytuatsii* [Analysis of specific situations]. Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library/analiz-konkretnih-situacij-24077.html> [in Ukrainian].
13. Marakushyn, A. I. *Pryntsyipy psykholohichnogo analizu diialnosti* [Principles of psychological analysis of activity]. Retrieved from: <http://repository.hneu.edu>

ua/bitstream/123456789/17027/1/Маракушин.pdf [in Ukrainian].

14. Mashbyts, Yu. I. *Psykhologichnyi analiz navchannia yak upravlinnia uchbovoi diialnistiu* [Psychological analysis of learning as management of educational activity]. Retrieved from: <https://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/texty/v8.2/maschbitz.doc> [in Ukrainian].

15. Mashbyts, Yu. I. *Navchalna tekhnolohiia: psykhologichnyi analiz* [Educational technology: psychological analysis]. Retrieved from: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2009/18.htm> [in Ukrainian].

16. Matsenko, S. M. *Psykhologichnyi analiz osoblyvostei tvorchoi osobystosti studentiv* [Psychological analysis of features of creative personality of students]. Retrieved from: <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/26449> [in Ukrainian].

17. Sivers, Z. F., Dukhnevych, V. M., & Osadko, O. Yu. (2020). *Polityko-pravova svidomist molodi: psykhologichnyi analiz* [Political and legal consciousness of youth: psychological analysis] (Z. F. Sivers, Ed.). Imeks-LTD. [in Ukrainian].

18. *Psykhologichnyi analiz profesiinoi diialnosti* [Psychological analysis of professional activity]. Retrieved from: <https://studfile.net/preview/3904115/page:12/> [in Ukrainian].

© Ю. В. Вінтюк

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-43>

Г. В. Мухіна, О. М. Молчанова, А. М. Гельбак
Донецький державний університет внутрішніх справ,
м. Кропивницький, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8866-794X> – Г. В. Мухіна
<https://orcid.org/0000-0003-3054-1126> – О. М. Молчанова
<https://orcid.org/0000-0002-7137-6326> – А. М. Гельбак
 mukhina-galina@ukr.net

ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ ПСИХОЛОГА ПРИ ПОСЕРЕДНИЦТВІ У КОНФЛІКТІ: НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ

Анотація. У статті здійснено комплексний теоретико-прикладний аналіз етичних дилем, що виникають у професійній діяльності психолога-посередника в процесі медіації конфліктів. Актуальність дослідження зумовлена зростаючою складністю соціальних взаємодій та необхідністю чіткого етичного регулювання неюрисдикційних способів розв'язання спорів. Авторами розкрито зміст фундаментальних принципів професійної етики, серед яких особливу увагу приділено нейтральності, конфіденційності, автономії сторін, справедливості та професійній компетентності.

Доведено, що ключові етичні дилеми виникають на перетині жорстких професійних стандартів та динамічних обставин конкретного конфлікту. Зокрема, детально проаналізовано колізію між обов'язком дотримання конфіденційності та необхідністю розкриття інформації у випадках загрози життю або здоров'ю учасників. Окрему увагу приділено «дилемі подвійних ролей», коли організаційна або професійна приналежність медіатора може створювати реальний або уявний конфлікт інтересів, впливаючи на сприйняття його нейтральності. Розглянуто суперечність між повагою до автономії сторін та професійним втручанням у ситуаціях, коли рішення учасників можуть мати деструктивні наслідки.

У роботі систематизовано основні наукові підходи до ухвалення етичних рішень: нормативний (деонтологічний), що спирається на категорію обов'язку; утилітарний, орієнтований на мінімізацію шкоди; контекстуальний та трансформаційний. Обґрунтовано переваги інтегрованої моделі, яка дозволяє фахівцю балансувати між професійними стандартами та специфікою культурно-соціального контексту. Автори наголошують, що саме поєднання цих підходів та використання структурованих моделей прийняття рішень підвищує безпеку, етичність та конструктивність медіаційного процесу. Окреслено перспективи подальших розвідок, зокрема розробку спеціалізованих етичних протоколів для цифрового середовища медіації та аналіз впливу транскультуральних чинників на стратегії медіатора.

Ключові слова: психолог-посередник, медіація, етичні дилеми, деонтологічний підхід, професійна етика, конфлікт інтересів, нейтральність, етичне рішення, автономія сторін.

Н. V. Mukhina, O. M. Molchanova, A. M. Helbak
Donetsk State University of Internal Affairs, Kropyvnytskyi, Ukraine

ETHICAL DILEMMAS OF A PSYCHOLOGIST IN CONFLICT MEDIATION: SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical and applied analysis of ethical dilemmas arising in the professional activities of a psychologist-mediator during the conflict mediation process. The relevance of the study is driven by the increasing complexity of social interactions and the necessity for clear ethical regulation of non-jurisdictional dispute resolution methods. The authors reveal the essence of fundamental principles of professional ethics, with particular emphasis on neutrality, confidentiality, party autonomy, justice, and professional competence.

It is demonstrated that key ethical dilemmas emerge at the intersection of rigid professional standards and the dynamic circumstances of a specific conflict. In particular, the study provides a detailed analysis

of the collision between the duty of confidentiality and the necessity of disclosure in cases involving threats to the life or health of participants. Special attention is paid to the "dual-role dilemma," where a mediator's organizational or professional affiliation may create a real or perceived conflict of interest, affecting the perception of their neutrality. The contradiction between respecting party autonomy and professional intervention is examined in situations where participants' decisions may lead to destructive consequences.

The work systematizes the main scientific approaches to ethical decision-making: the normative (deontological) approach based on the category of duty; the utilitarian approach focused on harm minimization; and the contextual and transformative approaches. The advantages of an integrated model are substantiated, allowing the practitioner to balance professional standards with the specifics of the cultural and social context. The authors emphasize that it is the combination of these approaches and the use of structured decision-making models that enhances the safety, ethics, and constructiveness of the mediation process. Future research directions are outlined, including the development of specialized ethical protocols for the digital mediation environment and the analysis of transcultural factors' influence on mediator strategies.

Key words: psychologist-mediator, mediation, ethical dilemmas, deontological approach, professional ethics, conflict of interest, neutrality, ethical decision-making, party autonomy.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві конфлікти є невід'ємною складовою міжособистісної, професійної та соціальної взаємодії. Загальновідомо, що конфлікти виникають у різних сферах життєдіяльності людини – у сім'ї, освітньому середовищі, організаціях, громадських інституціях та між соціальними групами. Зростання складності соціальних процесів, інтенсивність комунікації та підвищений рівень соціальної напруги актуалізують потребу в ефективних методах конструктивного врегулювання конфліктів. У цьому контексті особливого значення набуває діяльність психолога як посередника (медіатора), який сприяє налагодженню діалогу між сторонами конфлікту, допомагає їм усвідомити власні інтереси та знайти взаємоприйнятні шляхи розв'язання проблемної ситуації.

Психологічне посередництво ґрунтується на принципах добровільності участі сторін, неупередженості медіатора, конфіденційності інформації та поваги до автономії учасників взаємодії. Реалізація цих принципів потребує від психолога високого рівня професійної компетентності, комунікативних навичок і здатності приймати відповідальні рішення у складних ситуаціях. Разом із тим у процесі медіації психолог часто стикається з етичними дилемами – ситуаціями, у яких необхідно обрати між кількома моральними або професійними нормами, що можуть суперечити одна одній. Такі дилеми можуть виникати, зокрема, у випадках конфлікту між принципом конфіденційності та необхідністю запобігання можливій шкоді, між збереженням нейтральності медіатора та прагненням підтримати більш уразливу сторону, а також між дотриманням професійних стандартів і реальними потребами учасників конфлікту.

Етичний вимір діяльності психолога є одним із ключових чинників довіри до професії та ефективності психологічної допомоги і саме тому, на

нашу думку, питання професійної етики, відповідальності та прийняття етичних рішень активно досліджуються в сучасній психологічній науці. Значний внесок у розроблення етичних засад психологічної діяльності зробили як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, які розглядали проблеми професійних стандартів, моральної відповідальності психолога та специфіки етичних рішень у різних видах психологічної практики. Водночас питання етичних дилем у діяльності психолога-посередника у конфлікті потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного узагальнення, особливо в контексті аналізу реальних кейсів медіаційної практики.

Особливу актуальність зазначена проблема набуває в умовах суспільних трансформацій, коли конфлікти стають більш складними та багатовимірними, а роль психолога як фахівця з регулювання міжособистісної взаємодії зростає. У таких умовах важливим є не лише дотримання етичних норм, а й здатність психолога здійснювати рефлексивний аналіз власних професійних дій, прогнозувати можливі наслідки рішень та обирати оптимальні стратегії поведінки у складних моральних ситуаціях.

Таким чином, дослідження етичних дилем психолога при посередництві у конфлікті є важливим як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Аналіз типових проблемних ситуацій і розроблення науково-методичних підходів до їх вирішення сприятиме підвищенню професійної компетентності психологів-практиків, удосконаленню стандартів медіаційної діяльності та забезпеченню етичної якості психологічної допомоги.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблематика етичних дилем психолога та медіатора у процесі врегулювання конфліктів активно досліджується у працях зарубіжних науковців у галузі психології конфлікту та медіації. Значний внесок у розвиток теорії медіації зробили

Роберт А. Б. Буш (Robert A. Baruch Bush) та Джо-зеф П. Фолджер (Joseph P. Folger), які розробили трансформаційну модель медіації. У межах цього підходу конфлікт розглядається не лише як проблема, що потребує вирішення, а як криза взаємодії між сторонами, яку можна трансформувати через розвиток взаєморозуміння, відповідальності та самовизначення учасників конфлікту [6].

Важливу роль у розвитку теорії конфліктології відіграли дослідження Мортон Дойча (Morton Deutsch), який досліджував конструктивні та деструктивні процеси у конфлікті. Його роботи заклали основу для сучасних підходів до врегулювання конфліктів, підкреслюючи роль співпраці, довіри та ефективної комунікації між сторонами [9].

У працях Рейчел Філд (Rachael Field) та Джона-тана Кроу (Jonathan Crowe) розглядається трансформація сучасної етики медіації. Дослідники наголошують, що традиційна модель абсолютної нейтральності медіатора поступово замінюється більш гнучким підходом, у якому головним орієнтиром є забезпечення самовизначення сторін конфлікту та створення умов для справедливого діалогу. Науковці підкреслюють, що етичні рішення медіатора повинні враховувати конкретний соціальний контекст конфлікту та психологічні особливості його учасників [11].

Водночас у науковій літературі значна увага приділяється етичним аспектам діяльності психолога (М. Дойч, Р. Філд, Дж. Кроу, Т. Яблонська, Н. Булатевич). Дослідники підкреслюють, що етична дилема виникає у ситуації, коли фахівець змушений обирати між кількома альтернативними рішеннями, кожне з яких може мати як позитивні, так і потенційно негативні наслідки для сторін конфлікту. Подібні ситуації особливо характерні для медіації, оскільки медіатор повинен одночасно зберігати нейтральність, підтримувати ефективну комунікацію та забезпечувати психологічну безпеку учасників взаємодії.

Значну увагу проблемі медіації приділяють і українські науковці. О. Слюсаренко аналізує роль медіації як інструменту врегулювання конфліктів та підкреслює, що медіаційна процедура базується на принципах добровільності, рівності сторін та нейтральності посередника [4]. Дослідження медіації як інструменту врегулювання політичних конфліктів здійснюють такі українські науковці, як Я. Валюк, Л. Власова, О. Ващук, А. Гайдук, С. Задорожна, В. Землянська, Л. Мамчур, Ж. Мішина, В. Тісногуз, К. Шершун та А. Чернега. Д. Лікарчук розглядає медіацію у контексті політичних конфліктів, підкреслюючи значення участі нейтрального посередника у налаго-

дженні комунікації [3]. Досліджуючи окреслену проблему, Н. Черненко наголошує, на важливій ролі медіації у формуванні культури діалогу та співпраці у сфері публічного управління [7].

Метою статті є аналіз етичних дилем, що виникають у діяльності психолога під час посередництва у конфлікті, на основі розгляду практичних кейсів та визначення науково-методичних підходів до їх професійного вирішення.

У межах дослідження передбачається розглянути основні етичні принципи медіаційної діяльності психолога, проаналізувати типові ситуації виникнення етичних дилем у процесі посередництва, а також окреслити можливі підходи до прийняття етичних рішень у практиці психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Етичні дилеми у психологічній та медіаційній практиці розглядаються як конфлікти між професійними нормами, моральними цінностями та конкретними обставинами, у яких опиняється фахівець. У науковій літературі виділяють кілька основних теоретичних підходів до аналізу таких дилем, як: деонтологічний, утилітарний, контекстуальний та трансформаційний.

Деонтологічний підхід акцентує увагу на обов'язку фахівця діяти відповідно до професійних кодексів та етичних норм. У психологічній практиці це відображено у Етичному кодексі психолога України (1990), який визначає принципи конфіденційності, нейтральності та компетентності. В медіації деонтологічний підхід проявляється через обов'язок посередника залишатися нейтральним навіть у складних ситуаціях, коли сторони перебувають у психологічному або соціальному тиску [5; 6].

Утилітаризм зосереджується на наслідках дій та максимізації користі для всіх сторін. У медіації це означає оцінку рішень через призму результативності процесу, психологічної безпеки та довгострокових ефектів врегулювання конфлікту [11]. Попри гнучкість, утилітарний підхід може вступати у суперечність із професійними нормами, якщо «максимальна користь» суперечить принципу нейтральності або автономії сторін [8].

Контекстуальний підхід підкреслює, що етична дилема завжди залежить від конкретного соціального, культурного та психологічного контексту. Дослідники зазначають, що медіатор повинен враховувати особливості учасників конфлікту, їхні цінності, досвід та культурні очікування [11].

Українські дослідники, зокрема О. Слюсаренко, підкреслюють, що у процесі медіації нейтральна третя сторона (медіатор) забезпечує емоційно безпечне та комфортне середовище для

учасників конфлікту. Водночас ключовою метою медіації є знаходження взаємовигідного рішення, що дозволяє не лише врегулювати суперечність, а й зберегти або відновити взаємини між сторонами соціальної взаємодії [4, с.60].

Трансформаційний підхід акцентує увагу на ролі медіатора як фасилітатора розвитку взаєморозуміння та відповідальності сторін. Етичні дилеми виникають, коли необхідно поєднувати нейтральність, підтримку автономії сторін та сприяння конструктивному діалогу. Цей підхід дозволяє інтегрувати професійні стандарти з психологічними потребами учасників, що особливо важливо у сімейній та організаційній медіації [6].

Отже, інтеграція нормативного, утилітарного, контекстуального та трансформаційного підходів до прийняття етичних рішень створює теоретичну основу для діяльності психолога-посередника. Для практичної реалізації цих підходів необхідне чітке дотримання ключових етичних принципів, які формують структуру професійної практики та забезпечують баланс між професійними стандартами, потребами сторін конфлікту та специфікою конкретної ситуації.

О. Слюсаренко, аналізуючи правову природу медіації у збройних конфліктах, висновкує, що у сучасних умовах актуальним є розроблення та впровадження різноманітних підходів до примирення у роботі з військовослужбовцями та цивільним населенням. Такі підходи мають реалізовуватися через міждисциплінарну взаємодію фахівців різних сфер, спрямовану на розвиток миротворчої, гуманітарної та профілактичної довгострокової діяльності держави. При цьому, як зазначає науковиця, важливо уникати конкуренції, натомість зосереджуватися на інтеграції та узагальненні практичного досвіду [4, с. 62]. На нашу думку, діяльність медіаторів може бути орієнтована на налагодження взаємин у ситуаціях розбіжностей разом зі психологами, зокрема у процесі надання допомоги внутрішньо переміщеним особам та забезпечення психосоціальної підтримки населення.

У цьому контексті логічним є звернення до визначення базових засад професійної діяльності фахівця, який поєднує функції психолога та посередника. Зокрема, аналіз наукових джерел [5; 6; 7; 8; 9; 10] дозволяє виокремити ключові принципи, що становлять основу практики психолога як медіатора: нейтральність, конфіденційність, автономію сторін, справедливість і рівність, професійну компетентність, а також інтеграцію етичного й контекстуального підходів.

1. Принцип нейтральності. Нейтральність полягає у відсутності упередженості щодо сторін

конфлікту та їхніх інтересів. Медіатор не повинен підтримувати жодну зі сторін, а сприяти конструктивному діалогу та взаєморозумінню. Принцип нейтральності забезпечує довіру учасників конфлікту і є, на нашу думку, ключовим фактором для безпечного психологічного середовища.

2. Принцип конфіденційності. Конфіденційність передбачає збереження інформації, отриманої від сторін, у межах медіаційного процесу, за винятком випадків загрози життю або здоров'ю учасників. Ми вважаємо, що принцип конфіденційності підвищує відкритість сторін у висловленні власних думок і сприяє зниженню психологічного тиску та страху перед наслідками.

3. Принцип автономії сторін. Психолог-посередник повинен поважати право учасників конфлікту на самостійне ухвалення рішень. Медіатор допомагає сторонам знайти власні рішення, не нав'язуючи своїх оцінок або рішень. Принцип автономності сторін, на наше переконання забезпечує розвиток відповідальності та самовизначення учасників і утримує медіатора від суб'єктивного втручання.

4. Принцип справедливості та рівності. Справедливість передбачає рівні умови для всіх учасників конфлікту, незалежно від їхнього соціального статусу, ресурсів або впливу і сам цей принцип забезпечує баланс сил у переговорному процесі і сприяє легітимності та прийняттю результатів медіації сторонами.

5. Принцип професійної компетентності. Психолог-посередник повинен мати необхідні знання, навички та досвід для ефективного ведення медіації, постійно підвищуючи кваліфікацію. На нашу думку, принцип професійної компетентності, зменшує ризики помилок та конфліктогенних ситуацій і підтримує довіру та авторитет професії.

6. Принцип інтеграції етичного та контекстуального підходу. Сучасні дослідження підкреслюють необхідність поєднання універсальних етичних норм із врахуванням конкретного соціального та культурного контексту. Ми вважаємо, що зазначений принцип дозволяє психологу-посереднику адаптувати рішення до специфіки конфлікту і забезпечує баланс між професійними стандартами та практичною ефективністю медіації.

Підсумовуючи слід зазначити, що водночас навіть при строгому дотриманні зазначених принципів психолог-посередник може опинитися перед ситуаціями, у яких професійні норми та етичні стандарти вступають у конфлікт із конкретними обставинами процесу. Саме в таких умовах виникають етичні дилеми, що вимагають від фахівця зваженого та комплексного підходу до ухвалення рішень.

Аналіз наукових джерел [2; 11] дозволяє виділити низку типових ситуацій, у яких найчастіше проявляються такі дилеми.

1. Конфлікт між нейтральністю та забезпеченням справедливості. Однією з найпоширеніших ситуацій є необхідність підтримувати нейтральність медіатора, водночас забезпечуючи справедливість для сторін [2, с.459-460]. Наприклад, коли одна зі сторін конфлікту є більш впливовою або агресивною, медіатор стикається з дилемою: чи втручатися активно, щоб захистити слабшого учасника, чи залишатися нейтральним.

2. Конфіденційність і потреба повідомити про ризики. Медіатор зобов'язаний зберігати конфіденційність, проте може виникнути ситуація, коли необхідно повідомити про потенційну шкоду для сторін або третіх осіб. Наприклад, загроза насильства чи порушення законодавства створює дилему між дотриманням етичних правил і захистом життя та здоров'я учасників [10, с.118].

3. Конфлікт між автономією сторін і професійним втручанням. Іноді сторони ухвалюють рішення, які можуть бути шкідливими для них самих або інших учасників конфлікту. Медіатор у такому випадку опиняється перед дилемою: поважати автономію учасників чи втрутитися, щоб запобігти негативним наслідкам [2, с.459].

4. Конфлікт інтересів та професійна компетентність. Медіатор може опинитися у ситуації, коли особисті, організаційні або фінансові інтереси впливають на процес або сприйняття його нейтральності. Також виникають дилеми щодо власної компетентності: чи брати участь у конфлікті, у якому фахівець не має достатнього досвіду, так звана «дилема подвійних ролей» виникає тоді, коли організаційна приналежність медіатора створює ризик впливу на його об'єктивність або процес прийняття рішень [10, с.98].

5. Складні культурні та соціальні контексти. Етичні дилеми часто виникають у конфліктах, де культурні, соціальні та психологічні відмінності сторін впливають на сприйняття справедливості та норм поведінки. Медіатор повинен балансувати між професійними стандартами та специфікою культурного контексту [2, с.460].

Аналіз типових ситуацій свідчить, що етичні дилеми у медіації майже завжди виникають на перетині професійних норм і реальних умов конфлікту. Саме ефективне їх подолання, на нашу думку, вимагає від психолога-посередника високого рівня компетентності, уміння балансувати між нейтральністю, автономією сторін і забезпеченням справедливості, а також здатності адаптувати рішення до конкретного соціального та культурного контексту.

Прийняття етичних рішень у психологічній практиці, зокрема в контексті посередництва у конфлікті, передбачає необхідність балансування між професійними нормами, потребами клієнтів та соціально-культурними особливостями конкретної ситуації. Наприклад, психологи мають утримуватися від будь-яких дій або висловлювань, що можуть порушити недоторканність особистості й не вправі застосовувати свої знання чи професійне становище для приниження гідності людини, її пригнічення або маніпулювання нею. Водночас фахівці несуть відповідальність за забезпечення пріоритету інтересів особистості у своїй професійній діяльності [1]. Зазначені засади знаходять своє відображення у галузевих стандартах поведінки фахівця. Зокрема, Т. Яблонська та Н. Булатевич вказують, що поряд із загально-гуманітарними цінностями, деонтологічний кодекс психолога містить вузькоспеціалізовані норми. Пріоритетне значення серед них мають принципи конфіденційності та професійної таємниці. Крім того, етичні стандарти вимагають суворого дотримання професійних меж, що передбачає мінімізацію фізичного впливу (за винятком регламентованих терапевтичних технік) та превенцію «подвійних стосунків» - уникнення будь-яких ділових, соціальних чи особистих контактів із клієнтом поза межами консультативного процесу [5, с.238].

Ми вважаємо, що саме інтеграція законодавчих вимог, етичних стандартів та інструментів професійної діагностики дозволяє психологу ухвалювати вивірені рішення навіть у неоднозначних і критичних ситуаціях:

- нормативний (деонтологічний) підхід орієнтований на суворе дотримання професійних правил і кодексів етики незалежно від наслідків дій. У практичній діяльності психолога цей підхід забезпечує чіткі стандарти поведінки, такі як нейтральність, конфіденційність та повага до автономії клієнта, що знижує ризик порушення професійних норм;

- наслідковий (утилітарний) підхід передбачає оцінку потенційних наслідків рішень та вибір дії, що забезпечує максимальну користь для всіх сторін. Він дозволяє психологу адаптувати рішення до конкретних умов конфлікту та досягати практичної ефективності. Разом із тим, утилітарний підхід має обмеження, оскільки існує ризик нехтування професійними принципами заради досягнення «оптимального результату»;

- ситуаційний (контекстуальний) підхід акцентує увагу на врахуванні соціальних, культурних і психологічних особливостей конкретного клієнта або конфлікту. Ситуаційний підхід забез-

печує гнучкість та чутливість до індивідуальних обставин, проте його застосування вимагає високого рівня професійної кваліфікації та досвіду фахівця;

– трансформаційний підхід поєднує дотримання етичних стандартів із сприянням розвитку взаєморозуміння та відповідальності сторін конфлікту. Він дозволяє інтегрувати професійну етику з психологічними потребами учасників, проте потребує постійного етичного самоаналізу та рефлексії.

Таким чином, на нашу думку, найбільш ефективною стратегією є застосування комбінованого підходу, що інтегрує нормативний, утилітарний, контекстуальний та трансформаційний підходи. Така інтеграція дозволяє психологу-посереднику балансувати професійні стандарти з потребами клієнтів та специфікою конкретного конфлікту, що підвищує ефективність, безпеку та етичність психологічної допомоги.

Висновки. Професійна етика психолога-посередника ґрунтується на принципах нейтральності, конфіденційності, автономії сторін, справедливості, професійної компетентності та інтеграції етичного та контекстуального підходу. Дотримання цих принципів забезпечує баланс між професійними стандартами, потребами клієнтів та специфікою конкретного конфлікту, сприяє ефективності, безпеці та довірливому характеру медіаційного процесу.

Водночас навіть при суворому дотриманні етичних норм психолог-посередник стикається з дилемами, що виникають на перетині професійних стандартів і конкретних обставин: конфлікт між нейтральністю та справедливістю, конфіденційністю та необхідністю повідомлення про ризики, автономією сторін та професійним втручанням, а також культурними та соціальними відмінностями учасників. Ефективне вирішення таких дилем потребує інтегрованого застосування нормативного, утилітарного, контекстуального та трансформаційного підходів, високого рівня компетентності та здатності адаптувати рішення до специфіки конкретного конфлікту.

Подальше вивчення доцільно спрямувати на аналіз особливостей виникнення етичних дилем у різних типах конфліктів, розробку інтегрованих моделей прийняття рішень, дослідження впливу культурного та соціального контексту на етичні рішення медіатора, оцінку ефективності структурованих алгоритмів прийняття рішень та вдосконалення системи професійної підготовки психологів-посередників із акцентом на етичний аналіз і рефлексію.

Список літератури:

1. Етичний кодекс психолога України. Київ : Товариство психологів України, 1990. 16 с.
2. Зінсу О. І. Роль сімейної медіації у профілактиці домашнього насильства. *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2023. №3. С. 457–461. DOI: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2023.03.83> (дата звернення: 03.04.2026).
3. Лікарчук Д. С. Медіація як спосіб врегулювання політичних конфліктів. *Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти*. 2021. № 8 (21). С. 50–61. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-745x.8.2021.249009>.
4. Слюсаренко О. М. Правова природа медіації в умовах збройного конфлікту. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2024. № 4 (60). С. 58–65. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2024.60.58-65>.
5. Яблонська Т. М., Булатевич Н. М. Етичні виміри діяльності психолога в практиці психологічного консультування. *Psychological journal*. 2018. № 5 (15). С. 237–251. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15>.
6. Bush R. A. B., Folger J. P. *The Promise of Mediation: The Transformative Approach to Conflict*. New York : Jossey-Bass, 2005. 304 p.
7. Chernenko N. Conflict coaching and mediation in public administration *Actual problems of public administration*. 2021. №2 (83). С. 141–143. DOI: <https://doi.org/10.35432/1993-8330appa2832021237293>.
8. Coleman, P. T., Deutsch, M., & Marcus, E. C. *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. 1104 p.
9. Deutsch M. *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven : Yale University Press, 2006. 420 p.
10. Johnson D. W., & Johnson R. T. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. 12th ed. Boston: Pearson, 2017. 400 p.
11. Field R., Crowe J. *Mediation Ethics: From Theory to Practice*. Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2020. 264 p.

References:

1. Etychnyi kodeks psykholoha Ukrainy. (1990). [Ethical Code of the Psychologist of Ukraine]. Kyiv, Ukraine: Tovarystvo psykholohiv Ukrainy. [in Ukrainian].
2. Zinsu, O. I. (2023). Rol simeinoi mediatsii u profilaktytsi domashnoho nasylstva [The role of family mediation in the prevention of domestic violence]. *Analitychno-porivnialne pravoznavstvo*, 457–461. DOI: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2023.03.83>. [in Ukrainian].
3. Likarchuk, D. S. (2021). Mediatsiia yak sposib vrehuliuvannia politychnykh konfliktiv [Mediation as a method of resolving political conflicts]. *Mizhnarodni vidnosyny: teoretyko-praktychni aspekty*, 8, 78–85. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-745x.8.2021.249009>. [in Ukrainian].

4. Sliusarenko, O. M. (2024). Pravova pryroda mediatsii v umovakh zbroinoho konfliktu [The legal nature of mediation in conditions of armed conflict]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky*, 60, 58–65. <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2024.60.58-65>. [in Ukrainian].
5. Yablonska, T. M., & Bulatevych, N. M. (2018). Etychni vymiry diialnosti psykholoha v praktytsi psykholohichnoho konsultuvannia [Ethical dimensions of psychologist's activity in the practice of psychological counseling]. *Psychological journal*, 5 (15), 237–251. <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15>. [in Ukrainian].
6. Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2005). *The Promise of Mediation: The Transformative Approach to Conflict*. New York, USA: Jossey-Bass.
7. Chernenko, N. (2021). Konflikt-kouchynh ta mediatsiia u publichnomu upravlinni [Conflict coaching and mediation in public administration]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia*, 3, 141–143. <https://doi.org/10.35432/1993-8330appa2832021237293>. [in Ukrainian].
8. Coleman, P. T., Deutsch, M., & Marcus, E. C. (2014). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
9. Deutsch, M. (2006). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven, USA: Yale University Press.
10. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston, USA: Pearson.
11. Field, R., & Crowe, J. (2020). *Mediation Ethics: From Theory to Practice*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

© Г. В. Мухіна, О. М. Молчанова, А. М. Гельбак

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 22.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-44>

О. О. Лазуренко

*Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3540-0544> – О. О. Лазуренко
 lazurenko.elen@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ КЛІНІЧНОГО ПСИХОЛОГА НА СТАДІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. Проблема професійного становлення фахівця, його професійної підготовки є однією з ключових у психологічній науці, зокрема, якщо мова йде про професійне становлення клінічного психолога. Мета статті – здійснення аналізу основних закономірностей професійного становлення клінічного психолога в процесі професійної підготовки, а також особливостей організації підготовки на різних етапах професіогенезу та специфіки формування професійних знань, вмінь та навичок у здобувачів за освітньо-професійною програмою «Клінічна психологія». В роботі використано методи теоретичного аналізу джерел, комплексного аналізу основних аспектів професіогенезу особистості, узагальнення та систематизація уявлень про професійне становлення клінічного психолога на різних етапах професійної підготовки. Окреслено кілька етапів їх професіоналізації: допрофесійний, етап професійного навчання (додипломний) та післядипломний, або етап професійної діяльності. Розглянуто психологічні особливості професійного становлення фахівця з клінічної психології, організації підготовки на різних етапах фахової підготовки та специфіки формування професійних знань, вмінь та навичок у здобувачів. Запропоновано рекомендації щодо удосконалення професійного становлення клінічного психолога. Зроблено висновки та визначено перспективи подальших наукових доробок, що полягають у дослідженні змісту психологічної компетентності клінічного психолога, аналізі професійно важливих якостей, пов'язаних з формування позитивної професійної Я-концепції та визначенні мотивації професійного вдосконалення фахівців цієї галузі.

Ключові слова: клінічний психолог, професійна підготовка, професійне становлення, особистість фахівця, професіогенез.

О. О. Lazurenko

O. O. Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A CLINICAL PSYCHOLOGIST AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The problem of the professional formation of a specialist, his professional training is one of the key ones in psychological science, in particular, if we are talking about the professional formation of a clinical psychologist. The purpose of the article is to analyze the main regularities of the professional formation of a clinical psychologist in the process of professional training, as well as the peculiarities of the organization of training at various stages of professional development and the specifics of the formation of professional knowledge, skills and abilities in the students of the educational and professional program "Clinical Psychology". The work uses the methods of theoretical analysis of sources, comprehensive analysis of the main aspects of the professional development of an individual, generalization and systematization of ideas about the professional development of a clinical psychologist at various stages of professional training. Several stages of their professionalization are outlined: pre-professional, the stage of professional training (undergraduate) and post-graduate, or the stage of professional activity. The psychological features of the professional formation of a specialist in clinical psychology, the organization of training at various stages of professional training, and the specifics of the formation of professional knowledge, abilities and skills of the applicants are considered. Recommendations for improving the professional development of a clinical

psychologist are offered. Conclusions have been made and prospects for further scientific developments have been determined, which consist in the study of the content of the psychological competence of a clinical psychologist, the analysis of professionally important qualities related to the formation of a positive professional self-concept and the determination of the motivation for professional improvement of specialists in this field.

Key words: clinical psychologist, professional training, professional development, personality of a specialist, professional development.

Постановка проблеми. В Україні впровадження посади «клінічний психолог» відбулося у межах реалізації Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки населення. Міністерство охорони здоров'я України підсилило професіоналами в галузі психології фахівців, що надають реабілітаційну та медичну допомогу. Так, наказом Міністерства охорони здоров'я України від 30 вересня 2022 року № 1782 «Про внесення змін до наказу Міністерства охорони здоров'я України від 28 жовтня 2002 року № 385» [7] до Переліку посад професіоналів із вищою немедичною освітою включено посади «клінічний психолог» і «психотерапевт» та визначено вимоги до спеціальності й спеціалізації цих фахівців. У наказі йдеться, що на посаді «клінічний психолог» можуть працювати особи, які здобули ступінь магістра (спеціаліста) за спеціальністю «Психологія», за умови проходження спеціалізації за фахом «Клінічна психологія».

Реагуючи на виклики сучасності, у Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця було розроблено та впроваджено відповідні навчальні курси. Зокрема, цикл спеціалізації «Клінічна психологія», а також цикл тематичного удосконалення «Актуальні питання клінічної психології», спрямовані на професійне зростання професіоналів з немедичною освітою. Крім того, розпочато підготовку фахівців за освітньо-професійною програмою «Клінічна психологія» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю С4 «Психологія».

Актуальність нашої праці пов'язана з тим, що проблема професійного становлення фахівця, як і проблема професійної підготовки особистості, є однією з ключових у психологічній науці, зокрема, якщо мова йде про професійне становлення клінічного психолога – фахівця із психологічною освітою, який спеціалізується на діагностиці, психокорекції та психотерапії психічних і психосоматичних розладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми засвідчує зростання наукового інтересу до проблеми професійного становлення клінічного психолога на етапі фахової підготовки, зокрема, важливе місце в психологічних дослідженнях стосовно особливостей професій-

ного становлення фахівця займає питання визначення сутності професійного самовизначення та професійної саморегуляції професіогенезу. Різні аспекти проблеми отримали достатньо широке висвітлення у спеціальній літературі, однак розмаїття підходів призвело і до багатьох суперечностей. Дослідженням проблеми професійного самовизначення та професійного становлення присвячені праці Н. Повякель, Н. Чепелевої, Ж. Вірної [2; 3]. Також у літературних джерелах широко представлені різні аспекти проблеми саморегуляції, мотиваційних установок (праці А. Бандури, М. Боришевського, Г. Костюка, С. Максименка, Н. Повякель, В. Трофімова та ін.) [1] та методів саморегуляції (Н. Дідусь, І. Зязюн, О. Чебикін, Т. Яценко та ін.) [1; 2; 3]. Натомість, у сучасній психології досліджень з питань професійного становлення фахівців з клінічної психології не так і багато, крім того, недостатньо опрацьована проблема дослідження психологічних аспектів професійного становлення клінічного психолога на стадії фахової підготовки. Сучасні науковці акцентують увагу на важливості інтеграції теоретичної підготовки з практичним досвідом [4; 5]. Водночас у науковій літературі наголошується на необхідності вдосконалення освітніх програм з урахуванням сучасних викликів та специфіки діяльності клінічного психолога. Вважаємо, що подібні дослідження є вкрай важливими не лише з огляду на необхідність цілісного розуміння проблеми, що вивчається.

Мета даної статті – здійснення аналізу, по-перше, основних закономірностей професійного становлення клінічного психолога в процесі професійної підготовки, а, по-друге, особливостей організації підготовки на різних етапах професіогенезу фахівця (магістратура, післядипломна підготовка та підвищення кваліфікації) та специфіки формування професійних знань, вмінь та навичок у здобувачів за освітньо-професійною програмою «Клінічна психологія».

В роботі використані методи теоретичного аналізу джерел, комплексного аналізу основних аспектів професіогенезу особистості, узагальнення та систематизація уявлень про професійне становлення фахівця на різних етапах професійного становлення та доцільність інтеграції

професіогенезу в освітній процес та професійну підготовку клінічного психолога [4; 5; 6].

Виклад основного матеріалу дослідження.

У психолого-педагогічній літературі, присвяченій проблемам професійної підготовки фахівців, традиційно виділяють кілька етапів їх професіоналізації: допрофесійний, етап професійного навчання (додипломний) та післядипломний, або етап професійної діяльності. На кожному з етапів вирішуються свої специфічні завдання професійного розвитку, формуються конкретні професійні компетенції. Результатом першого етапу є прийняття професії як форми професіоналізації, вибір навчального закладу, в якому планується отримати відповідну освіту; другого – формування готовності до професійної діяльності, що передбачає розвиток професійної мотивації, сформованість необхідних знань та вмінь, розвиток професійно важливих якостей особистості; на етапі самостійної професійної діяльності завершується становлення особистості фахівця, досягається вищий рівень професійної майстерності, професійної ідентичності та професійної зрілості. Крім того, на наше глибоке переконання, розвиток особистості пов'язаний з її професійною діяльністю і характеризується здатністю до свідомої саморегуляції, що визначає ступінь особистісного та професійного самоздійснення та характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця у обраній професії [2]. Одним з важливих, на наш погляд, результатів на етапі професійного навчання (професійна підготовка на додипломному та післядипломному рівнях) є формування психологічної системи професійної діяльності фахівця як результату професіогенезу особистості.

Як відомо, діяльність клінічного психолога реалізується як процес взаємодії з клієнтом (пацієнтом). І організаційно ця взаємодія забезпечується завдяки фаховим (предметним), в тому числі, методичним, знанням, умінням та здібностям (професійним якостям) фахівця з клінічної психології. Тобто, предметні – ті знання, уміння, навички, здібності, які є результатом пізнання в галузі конкретної професійної діяльності (соціальні, психологічні), а методичні – знання, уміння, навички, якості, необхідні для організації фахової діяльності (визначення професійних завдань, підбір психодіагностичного інструментарію, використання конкретних методик, реалізація психологічних впливів, регулювання їх результатів тощо). Зважаючи на роль складових компонентів структури професійної діяльності клінічного психолога, можемо відзначити певні

особливості їх взаємодії: отримання професійних знань та сформованість професійних вмінь і навичок автоматично не забезпечує формування професійної майстерності клінічного психолога. Скажімо, фахівець може мати знання в психотерапевтичному напрямку, уявлення про особливості конкретної методики, але не вміти їх використовувати у практичній діяльності, і, навпаки, в процесі професійної підготовки клінічного психолога фахові (організаційні, методичні) знання та уміння можна сформувати лише за наявності певного рівня предметних знань і вмінь. І більшість закладів освіти сьогодні демонструють реалізацію такої концепції в професійній підготовці фахівців: на молодших курсах основна увага концентрується на загальнонауковій, теоретичній, предметно-орієнтованій підготовці клінічного психолога, а на старших, випускних курсах – на організаційній, методично-орієнтованій, практичній підготовці.

Впроваджені нами програми підготовки та професійного вдосконалення, йдеться про фахову підготовку здобувачів, вторинну спеціалізацію та підвищення кваліфікації, демонструють вдале поєднання теоретичних знань з практичними навиками та уміннями, необхідними для професійної діяльності клінічного психолога. Розроблені курси (Клінічна психологія, Вступ до клінічної психології та Актуальні питання клінічної психології) передбачають розвиток інтелектуальної та мотиваційної сфер, рис особистості, що характеризують сформованість професійної ідентичності фахівця (професійна самооцінка, задоволеність професією та ін.).

Відповідно до загальної мети дослідження психологічних особливостей професійного становлення клінічного психолога можна відстежити закономірності розвитку та взаємодоповнення теоретичних, предметних, та практично-організаційних, методичних, складових на різних етапах фахової підготовки, виявити закономірності становлення і перетворення навчальної діяльності здобувачів, магістрів, слухачів у різні періоди навчання. Для аналізу, на наш погляд, доречно було характеризувати деякі показники, зокрема: академічна успішність, рівень сформованості мотивації, соціально-психологічних знань, рівня готовності до фахової діяльності.

Розглянемо детальніше психологічні особливості професійного становлення фахівця з клінічної психології, зосереджуючись на організації підготовки на різних етапах професіогенезу фахівця та специфіки формування професійних знань, вмінь та навичок у здобувачів за освітньо-професійною програмою «Клінічна психологія».

З урахуванням мети й завдання нашого дослідження, було виокремлено кілька важливих складових: мотиви вибору професії майбутніх клінічних психологів, аналіз професійно важливих якостей, мотивація професійного вдосконалення, психологічні передумови формування готовності майбутніх клінічних психологів до професійної діяльності, якість підготовки фахівців у медичному закладі вищої освіти.

Однією з важливих умов ефективної професійної діяльності, відтак, психологічної допомоги, є настанова клінічного психолога, мотиви його професійної діяльності. Мотиви надання допомоги можуть бути різноманітними, як набуття професійного досвіду, закріплення вже існуючих умінь та навичок, формування нових компетенцій тощо. До того ж справжній клінічний психолог має відчувати задоволення від зробленого професійного вибору, від надання якісної психологічної допомоги. Відомо, що майбутні фахівці на етапі вибору професії часто не знають її специфічних особливостей, ні вимог які висуваються до індивідуально-психологічних якостей майбутнього фахівця, ні реальних перспектив, пов'язаних з обраною професією. Необґрунтованість вибору в майбутньому, на жаль, може призвести до небажання працювати за обраним фахом. Серед причин вибору професії клінічного психолога (фахівцями, які опановують фах клінічного психолога як другу освіту) виділяємо, по-перше, мотиви, обумовлені прагненням надавати психологічну допомогу, досягнути високого рівня професіоналізму за обраною спеціальністю.

Інтенсифікація професійної діяльності і підвищення значимості особистісного компоненту в процесі професійного становлення клінічного психолога передбачає необхідність вивчення механізмів і умов підготовки фахівця високого рівня, особливо коли передбачається певний ступінь залучення в життя іншої людини, особливий тип взаємин.

В процесі фахової підготовки на етапі навчання клінічних психологів актуальним постає питання врахування індивідуально-психологічних якостей, особистісних властивостей майбутніх фахівців у процесі професійного становлення на різних етапах професіогенезу. Зокрема, йдеться про особистісні якості, які важливі для клінічного психолога: емпатію, толерантність, вміння слухати, спокій та стресостійкість, аналітичний мислення, об'єктивність, комунікабельність, конфіденційність, творчість та гнучкість у роботі з клієнтами. Ці якості допомагають клінічному психологу створити довіру

з пацієнтом, ефективно вирішувати проблеми та допомагати клієнтам з різними психологічними потребами.

Здійснений у попередніх наших дослідженнях [2] аналіз концепцій та моделей професійно-особистісного розвитку та становлення фахівців на етапі фахової підготовки, дозволив визначити та окреслити кілька етапів професіогенезу особистості – від етапу професійної психологічної готовності та адаптації до етапу професійної майстерності, джерелом якої виступають не лише особисті якості лікаря, а і його професійні компетенції. В основі успішного професійного розвитку особистості – процеси усвідомлення, осмислення, аналізу і прогнозу, які сприяють підвищенню рівня психологічної готовності особистості до професійної діяльності за рахунок активізації внутрішніх ресурсів особистості. І клінічні психологи не є виключенням. Крім того, досягнення високого рівня сформованості навчальної діяльності сприяє тому, що рівень фахових знань і вмінь перестає безпосередньо визначати академічну успішність, зокрема у фахівців, що здобувають другу освіту. З іншого боку, стає очевидним, що рівень готовності до професійної діяльності не можна прогнозувати, спираючись лише на академічні знання й уміння здобувачів, особливо у сфері соціально-психологічних дисциплін.

Підготовка та професійне становлення фахівця в галузі клінічної психології неможливі без урахування основних особливостей реалізації компетентісного підходу, які полягають, по-перше, у визначенні психологічних особливостей особистісного і професійного становлення клінічного психолога; по-друге, у визначенні критерію виявлення цих особливостей; по-третє, у розробці комплексного психолого-педагогічного підходу, що оптимізує особистісно-професійне становлення клінічного психолога; по-четверте, в обґрунтуванні шляхів реалізації становлення клінічного в умовах професійної освіти та діяльності; по-п'яте, у побудові системи психолого-педагогічних умов професійного становлення та професійного саморозвитку особистості клінічного психолога в процесі неперервної професійної освіти.

Необхідно також відзначити, що в умовах традиційного співвідношення теоретичної і практичної підготовки процес навчання поділяється за змістом психологічних механізмів на кілька етапів: академічний та професійний, на що і орієнтована традиційна система навчання. Крім того, процес професійного становлення клінічного психолога є нерівномірним. Однією

з провідних ліній професійного становлення клінічного психолога є формування професійної діяльності (суть практичної підготовки здобувачів), яка здійснюється на різних етапах фахової підготовки. Формування предметних (теоретичних) знань і формування на їх основі відповідних вмінь також здійснюється в кілька етапів. На першому відбувається формування фахових знань і вмінь, їх зміст, до речі, практично не враховує вимоги професійної діяльності клінічного психолога. На другому етапі, що починається в магістратурі, соціально-психологічні знання й відповідні уміння викладаються відповідно до професійних вимог, а на етапі професійного підвищення кваліфікації мають стати засобом розв'язання завдань професійної діяльності клінічного психолога. До серйозних недоліків підготовки клінічних психологів можемо віднести відсутність практичної (організаційно-методичної) орієнтації під час теоретичної (предметної) підготовки магістрів, а також слабку методичну підтримку формування професійної діяльності на етапі вторинної спеціалізації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи результати представленого дослідження, слід зазначити, що професійне становлення клінічного психолога на стадії фахової підготовки є складним, багаторівневим процесом, який охоплює розвиток як професійних компетентностей, так і особистісної зрілості. Ефективність підготовки майбутніх клінічних психологів значною мірою залежить від інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом, а також від створення освітнього середовища, що сприяє самопізнанню та професійному саморозвитку, адже в процесі професійного розвитку відбувається розуміння себе у професії, актуалізація власної професійної ідентичності.

На основі проведеного аналізу та з метою усунення зазначених недоліків при підготовці клінічних психологів, для удосконалення професійного становлення клінічного психолога та підвищення рівня ефективності майбутньої професійної діяльності, доречно впровадити психологічні заходи, спрямовані на розвиток професійної самосвідомості, рефлексії, саморегуляції професіогенезу цих фахівців, а також з метою унеможливлення виникнення криз під час професійного навчання на різних етапах фахової підготовки.

Перспективи подальших наукових доробок ми вбачаємо у дослідженні змісту психологічної компетентності клінічного психолога, аналізі професійно важливих якостей, пов'язаних з формування позитивної професійної Я-концепції та визначенні

мотивації професійного вдосконалення фахівців цієї галузі, а також у розробці психолого-педагогічних умов оптимізації навчального процесу та впровадженню інноваційних методів підготовки фахівців з клінічної психології.

Список літератури:

1. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
2. Лазуренко О. О. Проблема саморегуляції та професійного самоздійснення особистості фахівця. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 3. С. 34–39.
3. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 294 с.
4. Falender C. A., Shafranske E. P. Competency-based clinical supervision: Status, opportunities, tensions, and the future. *Journal of Clinical Psychology*. 2021. Vol. 77, No. 2. P. 328–339.
5. Cook J. M., Newman M. G. Training in evidence-based psychological practice: Current status and future directions. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2021. Vol. 28, No. 1. P. 1–15.
6. Kaslow N. J., Dunn S. E., Smith C. O. Competency-based education and training in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*. 2020. Vol. 14, No. 2. P. 81–89.
7. Про внесення змін до наказу Міністерства охорони здоров'я України від 28 жовтня 2002 року № 385: наказ Міністерства охорони здоров'я України від 30 вересня 2022 р. № 1782. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1323-22#Text> (дата звернення: 30.04.2026).

References:

1. Boryshevskiy, M. Y. (2010). *Doroha do sebe: Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti* [The road to oneself: From the foundations of subjectivity to the heights of spirituality]. Akademvydav. [in Ukrainian].
2. Lazurenko, O. O. (2018). Problema samorehulatsii ta profesiinoho samozdiisnennia osobystosti fakhivtsia [The problem of self-regulation and professional self-fulfillment of a specialist]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, (3), 34–39. [in Ukrainian].
3. Poviakel, N. I. (2003). Profesiohenez samorehulatsii myslennia praktychnoho psykholoha [Professionogenesis of self-regulation of thinking of a practical psychologist]. NPU im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].
4. Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2021). Competency-based clinical supervision: Status, opportunities, tensions, and the future. *Journal of Clinical Psychology*, 77(2), 328–339.
5. Cook, J. M., & Newman, M. G. (2021). Training in evidence-based psychological practice: Current status and future directions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 28(1), 1–15.

6. Kaslow, N. J., Dunn, S. E., & Smith, C. O. (2020). Competency-based education and training in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 14(2), 81–89.

7. Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy. (2022, September 30). Pro vnesennia zmin do nakazu Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy vid 28

zhovtnia 2002 roku № 385: nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy № 1782 [On amendments to the Order of the Ministry of Health of Ukraine dated October 28, 2002, No. 385: Order of the Ministry of Health of Ukraine No. 1782]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1323-22#Text> [in Ukrainian].

© О. О. Лазуренко

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Тробюк А. В., Барко В. В. Особливості емоційного інтелекту лідера в управлінській діяльності національної гвардії України. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 1 (7). С. 321–326.



УДК 159.942:005.57

This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).
ISSN (print) 3041-1297, ISSN (online) 3041-1300

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-45>

А. В. Тробюк, В. В. Барко

Національна академія Національної гвардії України, м. Харків, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6937-0618> – А. В. Тробюк

<https://orcid.org/0000-0002-3836-2627> – В. В. Барко



Dtiment4989@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЛІДЕРА В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Анотація. У статті досліджуються особливості емоційного інтелекту (EQ) лідера у контексті управлінської діяльності Національної гвардії України. Актуальність дослідження зумовлена зростаючою роллю емоційно-регуляторних компетентностей офіцера в умовах збройного конфлікту та потребою у науковому обґрунтуванні психологічних чинників ефективного військового лідерства. Теоретичний аналіз охоплює провідні концепції EQ: модель здібностей Дж. Майєра та П. Саловея, змішану модель Д. Гоулмана і модель Р. Бар-Она. Встановлено, що попри відмінності у підходах, усі моделі акцентують ключову роль EQ у забезпеченні ефективної міжособистісної взаємодії, прийнятті рішень та управлінні стресом. Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 86 військовослужбовців НГУ (81,4 % чоловіків, 18,6 % жінок; вік 21–56 років), які виконують або нещодавно виконували управлінські функції. Для збору даних розроблено авторську анкету з 28 пунктів, що містить 5 компонентних шкал EQ та шкалу усвідомлення його ролі. Загальний рівень EQ у вибірці відповідає рівню «вище середнього» ($M = 77,02$; $SD = 10,68$; 81,1 % від максимуму). Виявлено статистично значущий вплив бойового досвіду на рівень EQ: учасники бойових дій демонструють достовірно вищі показники порівняно з групою без бойового досвіду ($\Delta = +7,40$ балів). Гендерний аналіз засвідчив практичну рівність загальних показників EQ між чоловіками та жінками за наявності структурних відмінностей у компонентному профілі. Аналіз за посадовими категоріями показав зростання EQ від молодшого офіцерського до вищого командного складу. Наукова новизна роботи полягає у застосуванні контекстно-валідного авторського інструментарію та виявленні специфічних закономірностей розвитку EQ у військовій управлінській практиці. Результати можуть бути використані для розроблення програм розвитку EQ офіцерів сил безпеки і оборони.

Ключові слова: емоційний інтелект, лідерство, управлінська компетентність, військовослужбовці, бойовий досвід, самосвідомість, саморегуляція, емпатія.

A. V. Trobiuk, V. V. Barko

National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

PECULIARITIES OF THE LEADER'S EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE MANAGEMENT ACTIVITIES OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

Abstract. The article examines the peculiarities of emotional intelligence (EQ) of a leader in the context of management activities of the National Guard of Ukraine. The relevance of the study is determined by the growing role of emotional-regulatory competencies of an officer in the conditions of armed conflict and the need for scientific substantiation of psychological factors of effective military leadership. The theoretical analysis covers the leading EQ concepts: the ability model of J. Mayer and P. Salovey, the mixed

model of D. Goleman and the model of R. Bar-On. It is established that, despite differences in approaches, all models emphasize the key role of EQ in ensuring effective interpersonal interaction, decision-making and stress management. The empirical study was conducted on a sample of 86 NGU military personnel (81.4% male, 18.6% female; aged 21–56), who perform or recently performed managerial functions. To collect data, an original 28-item questionnaire was developed containing 5 component EQ scales and a scale of awareness of its role. The overall EQ level in the sample corresponds to the «above average» level ($M = 77.02$; $SD = 10.68$; 81.1% of the maximum). A statistically significant effect of combat experience on EQ level was revealed: combat veterans demonstrate significantly higher scores compared to the group without combat experience ($\Delta = +7.40$ points). Gender analysis revealed practical equality of overall EQ scores between men and women with the presence of structural differences in the component profile. Analysis by job categories showed an increase in EQ from junior officer to senior command level. The scientific novelty lies in the application of a contextually valid original research tool and the identification of specific patterns of EQ development in military management practice.

Key words: emotional intelligence, leadership, managerial competence, military personnel, combat experience, self-awareness, self-regulation, empathy, original questionnaire.

Постановка проблеми. У військовому середовищі лідерство постає важливим соціально-психологічним феноменом та є передумовою ефективного функціонування військових підрозділів і результативності виконання ними службово-бойових завдань. При цьому лідерство виступає додатковим механізмом впливу, який доповнює реалізацію управлінських функцій. У цьому контексті особливої ваги набувають психологічні характеристики керівника, які визначають здатність до здійснення результативного лідерського впливу. Однією з ключових передумов такого впливу є рівень розвитку емоційного інтелекту як важливого компонента лідерства. Відтак офіцер, який володіє високим рівнем управлінської компетентності та розвиненими емоційно-інтелектуальними здібностями, здатен ефективно формувати стратегічні цілі, координувати діяльність підрозділу та приймати оперативні рішення в умовах невизначеності та підвищеного ризику. Бойовий досвід в умовах збройного конфлікту в Україні підтверджує, що успіх підрозділу залежить не лише від технічної підготовки особового складу, а й від якості лідерства офіцера на всіх рівнях управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідники у сфері військової психології, а саме: В. В. Логодзінський, В. Матвєєв, О. Рибчук, О. Ворошук, Т. Чернявська підкреслюють, що традиційні управлінські навички офіцера є необхідною, але недостатньою умовою для забезпечення високої бойової ефективності. У цьому контексті науковці особливу значущість надають лідерству, яке проявляється у здатності офіцера розпізнавати, оцінювати та регулювати власні емоції та емоційний стан підлеглих. При цьому зауважується, що емоційне лідерство забезпечує підтримку морального стану, мотивації та психологічної стійкості особового складу у стресогенних умовах бойових дій. Ключовим психологіч-

ним механізмом емоційного лідерства визначають емоційний інтелект, що включає самосвідомість, емпатію, саморегуляцію та ефективну комунікацію. За наявності наукових досліджень емоційного інтелекту (EQ) відчувається брак таких розробок щодо військових керівників та його ролі у структурі їх управлінської компетентності.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей емоційного інтелекту лідера в контексті управлінської діяльності Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «інтелекту» тривалий час перебуває в центрі уваги науковців різних галузей. Попри значну кількість досліджень, у науковій спільноті й досі не сформовано єдиного підходу до розуміння сутності цього явища. Комплексний аналіз результатів досліджень у різних наукових напрямках дозволив розглядати інтелект як відносно стабільну та багатовимірну інтегративну систему когнітивних, насамперед розумових, здібностей особистості. Ця система забезпечує процеси пізнання, опрацювання інформації та ефективного розв'язання різноманітних життєвих завдань. Завдяки функціонуванню інтелекту індивід здатний адекватно інтерпретувати умови дійсності, приймати обґрунтовані рішення та успішно адаптуватися до змінних умов фізичного й соціального середовища [8].

Результати наукових досліджень Камишина В. та Міленіної М. засвідчують, що інтелект людини має складну багаторівневу структуру та охоплює сукупність різноманітних пізнавальних здібностей. Його становлення зумовлюється взаємодією біологічних передумов і соціально-середовищних факторів. При цьому науковці відмічають, що хоча спадковість відіграє певну роль у формуванні інтелектуальних характеристик, її не можна розглядати як єдиний або вирішальний чинник, що визначає рівень інтелектуального розвитку індивіда [2].

Волощук І. С., здійснивши ґрунтовний аналіз різних наукових підходів до визначення структури інтелекту, зазначає, що численні спроби його структуризації досі не дали однозначних результатів. Це зумовлено передусім надзвичайною складністю та багатогранністю інтелектуальної діяльності. Водночас автор припускає, що структура інтелекту може бути представлена у вигляді двох взаємопов'язаних блоків: загальних та спеціальних інтелектуальних здібностей [1]. При цьому сучасні психологічні дослідження дедалі більше звертають увагу на роль емоційної сфери у процесі інтелектуальної діяльності. У науковому дискурсі сформувалось декілька концептуальних підходів до розуміння емоційного інтелекту, серед яких провідне місце займають: модель здібностей Дж. Майєра і П. Саловея, змішана модель Д. Гоулмана та модель Р. Бар-Она. Зазначені моделі акцентують, що здатність розуміти емоції та керувати ними суттєво впливає на ефективність міжособистісної взаємодії та професійної діяльності.

Так, Дж. Майєр та П. Саловей [11] розглядають емоційний інтелект як когнітивну здібність, пов'язану з обробкою емоційної інформації. Р. Бар-Он [9] трактує його як сукупність емоційних і соціальних компетентностей, що забезпечує ефективну адаптацію людини. Д. Гоулман [10] розглядає емоційний інтелект як комплекс особистісних і соціальних компетенцій, важливих для успіху в діяльності. Ключові компоненти та основні функції EQ в межах різних теоретичних підходів узагальнено у таблиці 1.

Аналіз зазначених концепцій дозволяє розглядати EQ не лише як теоретичний конструкт, але і як важливий практичний ресурс особистості. У контексті професійної діяльності він виступає чинником, що забезпечує ефективність прийняття

рішень, стресостійкість та якість міжособистісної взаємодії. Зокрема, у системі управління персоналом емоційний інтелект керівника є ключовим чинником ефективності управлінських рішень [6]. У професіографічному дослідженні військово-службовців НГУ автори виділяють емоційну усталеність під час прийняття відповідальних рішень як одну з базових вимог до особистості офіцера [5]. При цьому емоційну стійкість розглядають як комплексну властивість психіки, що проявляється у здатності людини контролювати емоційне збудження під час виконання складних завдань.

Мистецтво лідерства полягає у здатності системно спрямовувати колективні емоційні прояви у продуктивне русло, створювати сприятливий соціально-психологічний клімат та усувати негативні настрої, що можуть знижувати ефективність діяльності підрозділу. Досягнення цього вимагає від лідера високого рівня EQ, який включає здатність до саморегуляції емоційних станів та управління міжособистісними відносинами [4]. Ефективне управління військовим підрозділом вимагає від лідера здатності точно ідентифікувати емоційні стани як власні, так і підлеглих. Емоційне лідерство сприяє формуванню згуртованості колективу та ефективному досягненню поставлених завдань [3]. Доповнюють наявні наукові положення дослідження компанії «Hay/McBer», де визначено шість стилів управління, кожен з яких залежить від особливостей EQ конкретного керівника і справляє неповторний вплив на діловий клімат у колективі [7].

З метою з'ясування рівня EQ в управлінській діяльності лідера було розроблено авторську анкету. Її ключовою перевагою є контекстна валідність: твердження сформульовані мовою реальних управлінських ситуацій, характерних для військових формувань, що мінімізує ефект

Таблиця 1

**Ключові компоненти та основні функції емоційного інтелекту
за різними теоретичними моделями**

Дослідники EQ	Ключові компоненти EQ	Основні функції
Дж. Майєр та П. Саловей	Сприймання емоцій Використання емоцій Розуміння емоцій Управління емоціями	Перцептивна Когнітивна Інтерпретаційна Регулятивна
Д. Гоулман	Самосвідомість Мотивація Емпатія Соціальні навички	Саморегулятивна Мотиваційна Соціально-комунікативна Організаційна
Р. Бар-Он	Внутрішньоособистісні якості Міжособистісні навички Адаптивність Управління стресом Загальний настрій	Адаптаційна Стресорегулятивна Міжособистісна Саморегулятивна

соціальної бажаності та підвищує релевантність відповідей.

Анкета складається з 28 пунктів: 19 тверджень формують основний показник EQ (блоки 1–5), 7 тверджень утворюють шкалу усвідомлення ролі EQ (блок 6), 1 питання є рефлексивно-діагностичним (питання 20 – частота впливу емоцій на рішення), 1 питання відкрите. Відповіді блоків 1–5 оцінюються за 5-бальною шкалою Лайкерта (від 1 – «зовсім не відповідає» до 5 – «повністю відповідає»). Загальний показник EQ є сумою балів питань 1–19 (мінімум 19, максимум 95 балів). Інтерпретаційні рівні: 19–44 бали – низький; 45–70 – середній; 71–95 – високий. Для блоку 6: 7–16 – низький рівень усвідомлення; 17–26 – середній; 27–35 – високий.

Дані збирались методом анонімного анкетування в двох форматах: онлайн (Google Forms) та паперовий. Добровільність участі та конфіденційність відповідей гарантувались на початку анкети. Формування вибірки здійснювалось за принципом цілеспрямованого відбору: до участі залучались виключно військовослужбовці, які виконують або нещодавно виконували функцію управління особовим складом. Загальний обсяг вибірки становить 86 військовослужбовців: 81,4 % чоловічої статі та 18,6 % жіночої. Вік досліджуваних варіює від 21 до 56 років. Респондентів розподілено на чотири посадові категорії: сержантський склад, молодші офіцери, старші офіцери та вищий командний склад. Описова статистика показників EQ відображена у таблиці 2.

Загальний показник EQ у вибірці становить $M = 77,02$ ($SD = 10,68$), що відповідає 81,1 % від максимального балу та характеризує групу як таку, що знаходиться у верхній третині вимірювального континууму. Рівневий розподіл: 31 учасник (72,1 %) демонструє високий рівень EQ (71–95 балів); 12 учасників (27,9 %) – середній (45–70 балів); жодного з низьким рівнем не виявлено. Відсутність низького рівня у всій вибірці є статистично значущою знахідкою, що свідчить

про реальний системний вплив управлінської практики та специфічних умов служби на розвиток емоційно-регуляторних компетентностей.

Аналіз гендерних відмінностей засвідчив практичну ідентичність загального показника EQ між чоловіками ($M = 77,14$; $n = 70$) та жінками ($M = 76,50$; $n = 16$): різниця $\Delta = 0,64$ бали становить менше 0,7 % від максимуму шкали. Цей результат свідчить про те, що в контексті однакового управлінського досвіду та службових вимог гендерні відмінності в EQ нівелюються. Аналіз компонентів виявляє структурні відмінності: жінки демонструють вищі показники за самосвідомістю та соціальними навичками; чоловіки – за самоконтролем та мотивацією. Узагальнені результати відображено у таблиці 3.

Порівняльний аналіз між учасниками бойових дій (УБД; $n = 70$) та групою без бойового досвіду ($n = 16$) виявив найбільший різновекторний розрив в усьому дослідженні: $\Delta = +7,40$ балів на користь УБД (78,40 проти 71,00). Цей розрив є більшим, ніж відмінність між найвищою і найнижчою посадовою групою, і перевищує гендерну різницю. Перевага УБД є стійкою і відтворюється за всіма п'ятьма компонентами EQ без винятку. Узагальнені результати відображені у таблиці 4.

Бойові умови є принципово відмінним контекстом розвитку EQ порівняно із мирною управлінською практикою. В мирних умовах управлінські ситуації є, як правило, передбачуваними, мають достатній часовий ресурс для рефлексії і не несуть загрози фізичному виживанню. У бойових умовах кожна ситуація є потенційно критичною, часовий ресурс мінімальний, а ціна емоційно некомпетентного рішення може бути трагічною. Такі умови формують якісно інший рівень тиску на емоційно-регуляторні системи і, відповідно, якісно інший рівень їх розвитку.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Встановлено, що ефективне управління військовим підрозділом вимагає від офіцера не лише когнітивного інтелекту, а й розвинутого емоцій-

Таблиця 2

Описова статистика показників емоційного інтелекту (N = 86)

Показник	M	SD	Мін	Макс	% від макс.	Рівень
Загальний EQ	77,02	10,68	54	95	81,1 %	Вище сер.
Самосвідомість	16,16	2,82	9	20	80,8 %	Вище сер.
Самоконтроль	15,84	2,24	11	20	79,2 %	Вище сер.
Мотивація	16,58	2,92	8	20	82,9 %	Вище сер.
Емпатія	12,37	2,14	6	15	82,5 %	Середній
Соціальні навички	16,07	2,62	9	20	80,4 %	Вище сер.
Усвідомлення ролі EQ	29,58	3,89	21	35	84,5 %	Високий

Таблиця 3

Порівняльний аналіз показників EQ за статтю

Стать	n	EQ M (SD)	Б1	Б2	Б3	Б4	Б5	УБД
Чоловіча	70	77,14 (10,9)	16,14	15,94	16,63	12,40	16,03	81 %
Жіноча	16	76,50 (9,8)	16,25	15,38	16,38	12,25	16,25	75 %
Різниця (Ч–Ж)	–	$\Delta = +0,64$	–0,11	+0,56	+0,25	+0,15	–0,22	–

Таблиця 4

Порівняльний аналіз показників EQ за наявністю бойового досвіду

Група	n	EQ M (SD)	Б1	Б2	Б3	Б4	Б5
Учасники бойових дій (УБД)	70	78,40 (10,1)	16,34	16,20	16,89	12,63	16,34
Без бойового досвіду	16	71,00 (11,4)	15,38	14,25	15,25	11,25	14,88
Різниця Δ (УБД – без БД)	–	$\Delta = +7,40$	+0,96	+1,95	+1,64	+1,38	+1,46

ного інтелекту. Загальний рівень EQ у вибірці відповідає рівню «вище середнього» ($M = 77,02$; 81,1 % від максимуму), що свідчить про реальний позитивний вплив управлінської практики та умов служби на розвиток емоційно-регуляторних компетентностей офіцерів НГУ. Бойовий досвід є потужним каталізатором EQ ($\Delta = +7,40$ бали порівняно з групою без бойового досвіду), що, ймовірно, зумовлено форсованим розвитком саморегуляції та міжособистісної чутливості в умовах екстремального стресу. Гендерний аналіз засвідчив рівність загальних показників EQ між чоловіками та жінками, що спростовує упередження щодо «природно нижчої» здатності жінок до емоційно компетентного командування.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у розробленні комплексної тренінгової програми розвитку EQ, що передбачає моделювання умов підвищеного стресу, використання ситуаційно-рольових вправ та проведення рефлексивних дебрифінгів, а також проведення повторного дослідження з розширеною вибіркою із застосуванням стандартизованих методик.

Список літератури:

1. Волошук І. С. Структура інтелекту: один феномен – різні підходи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 2(93). С. 23–31. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2\(93\)-23-31](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2(93)-23-31)
2. Камишин В., Міленіна М. Еволюція інтелекту: від соціальної поведінки до індивідуальних параметрів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. Вип. 2(21). С. 86–95.
3. Логодзінський В. В., Шевчук О. В. Застосування військовим лідером навичок емоційного інтелекту у процесі налагодження внутрішніх комунікацій. *Габітус*. 2022. Вип. 41. С. 255–260.
4. Нестуля С. І. Дидактичні аспекти формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту: емоційне лідерство. *Вища освіта у*

контексті інтеграції до європейського освітнього простору : зб. наук. пр. Київ, 2018. С. 349–360.

5. Приходько І. І., Мацегора Я. В., Колесніченко О. С., Юр'єва Н. Ю. *Професіографія службово-бойової діяльності військовослужбовців Національної гвардії України* : монографія / за заг. ред. проф. Приходька І. І. Харків : Національна академія Національної гвардії України, 2021. 152 с.

6. Рекун Г. П., Меденець В. В. Емоційне лідерство в системі управління персоналом. *Економіка і суспільство*. 2017. Вип. 13. С. 691–696.

7. Сергеева Л. М., Кондратьєва В. П., Хромей М. Я. *Лідерство* : навч. посіб. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2015. 296 с.

8. Старинська О. В. Основні психологічні підходи до визначення феномену «інтелект»: теоретичний науковий дискурс. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 4. С. 9–14. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.4.2>

9. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i) : Technical Manual. Toronto, Canada : Multi-Health Systems, 1997. 564 p.

10. Goleman D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.

11. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence. *Handbook of human intelligence* / ed. R. J. Sternberg. 2nd ed. New York : Cambridge University Press, 2000. P. 396–422.

References:

1. Voloshchuk, I. S. (2024). Struktura intelektu: odyen fenomen – rizni pidkhody [The structure of intelligence: one phenomenon – different approaches]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 2(93), 23–31. [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2\(93\)-23-31](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2(93)-23-31) [in Ukrainian].
2. Kamyshyn, V., & Milenina, M. (2018). Evoliutsiia intelektu: vid sotsialnoi povedinky do indyvidualnykh parametriv [Evolution of intelligence: from social behavior to individual parameters].

Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy, 2, 86–95. [in Ukrainian].

3. Loholdzinskyi, V. V., & Shevchuk, O. V. (2022). Zastosuvannia viiskovym liderom navychok emotsiinoho intelektu u protsesi nalahodzhennia vnutrishnikh komunikatsii [Application of emotional intelligence skills by a military leader in establishing internal communications]. *Habitus*, 41, 255–260. [in Ukrainian].

4. Nestulia, S. I. (2018). Dydaktychni aspekty formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z menedzhmentu: emotsiine liderstvo [Didactic aspects of forming leadership competence of future bachelors in management: emotional leadership]. In *Vyshcha osvita u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru*, 349–360. Kyiv. [in Ukrainian].

5. Prykhodko, I. I., Matsehora, Ya. V., Kolesnichenko, O. S., & Yuriieva, N. Yu. (2021). Profesiohrafia sluzhbovo-boiovoi diialnosti viiskovosluzhbovtiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Job profiling of service-combat activity of servicemen of the National Guard of Ukraine] Kharkiv: National Academy of the National Guard of Ukraine. [in Ukrainian].

6. Rekun, H. P., & Medenets, V. V. (2017). Emotsiine liderstvo v systemi upravlinnia personalom [Emotional leadership in personnel management system]. *Ekonomika i suspilstvo*, 13, 691–696. [in Ukrainian].

7. Serheieva, L. M., Kondratieva, V. P., & Khromey, M. Ya. (2015). *Liderstvo* [Leadership]. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV. [in Ukrainian].

8. Starynska, O. V. (2022). Osnovni psykholohichni pidkhody do vyznachennia fenomenu “intelekt”: teoretychnyi naukovi dyskurs [Main psychological approaches to defining the phenomenon of “intelligence”: theoretical scientific discourse]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia*, 4, 9–14. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.4.2> [in Ukrainian].

9. Bar-On, R. (1997). *Emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.

10. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

11. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed., pp. 396–422). Cambridge University Press.

© А. В. Тробюк, В. В. Барко

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



О. С. Ващенко

*Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1769-7258> – О. С. Ващенко

 olena_v8@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НЕПОРОЗУМІНЬ МІЖ РОДИНАМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ЦЕРКОВНОЮ ГРОМАДОЮ ЯК ЧИННИКА ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ: ОБ'ЄДНУВАЛЬНІ ПРАКТИКИ ТА МЕХАНІЗМИ ВРЕГУЛЮВАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У статті здійснено соціально-психологічний аналіз непорозумінь між родинками військовослужбовців та церковною громадою в умовах повномасштабної війни як чинника, що впливає на стан цивільної безпеки та соціальної згуртованості суспільства. Метою дослідження є виявлення соціально-психологічних механізмів формування напруження у взаємодії зазначених груп, аналіз групових захисних реакцій у ситуації хронічного стресу та обґрунтування об'єднувальних практик і механізмів врегулювання непорозумінь.

Показано, що соціальна дистанція між родинками військових і церковною громадою значною мірою зумовлена різним досвідом переживання війни, асиметрією емоційних і соціальних ресурсів, а також активацією індивідуальних і колективних психологічних захисних механізмів. Обґрунтовано, що прояви емоційного «холоду», дистанційованості чи зниження емпатійної взаємодії доцільно розглядати не як байдужість, а як форму колективного захисного реагування на тривалий стрес, втрати та відчуття загрози, що водночас обмежує можливості конструктивного діалогу.

Особливу увагу приділено духовно-ціннісному виміру взаємодії. Доведено, що для християнських спільнот важливою основою збереження єдності є орієнтація на спільну духовну ідентичність, яка зміщує акцент з взаємних оцінок і претензій на внутрішню відповідальність особистості та розвиток терпимості й взаємної поваги. Такий підхід сприяє прийняттю різноманітності життєвих і духовних позицій у межах громади.

Проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що зниженню напруженості та зміцненню довіри у взаємодії родин військовослужбовців і церковної громади може сприяти впровадження об'єднувальних практик, зокрема створення безпечних просторів для комунікації, розвиток емпатійної взаємодії, застосування медіаційних форматів, системна підтримка родин військовослужбовців, ресоціалізація ветеранів і духовна солідарність. Реалізація таких підходів потенційно сприяє підвищенню психологічної стійкості спільноти та цивільної безпеки в умовах війни.

Ключові слова: родини військовослужбовців, війна, цивільна безпека, колективна травма, психологічні захисні механізми, церковна громада, об'єднувальні практики, медіація.

O. S. Vashchenko

National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF MISUNDERSTANDINGS BETWEEN THE FAMILIES OF MILITARY SERVANTS AND THE CHURCH COMMUNITY AS A FACTOR OF CIVIL SECURITY: UNIFYING PRACTICES AND SETTLEMENT MECHANISMS IN THE CONDITIONS OF WAR

Abstract. This article explores social-psychological misunderstandings between military families and church communities in Ukraine during the ongoing war and their implications for civil security. Conflicts

arise from heightened emotional stress, divergent perceptions of social and spiritual roles, and differences in experiences shaped by wartime realities. Military families face prolonged uncertainty, emotional exhaustion, and increased responsibilities, while church communities, as sources of spiritual support, operate under chronic stress and trauma.

Defense mechanisms, including emotional distancing, anxiety, and cognitive biases, often shape interactions, sometimes creating misinterpretations of needs or intentions. Differences in moral perspectives, particularly regarding participation in combat, further exacerbate tensions. Despite these challenges, unifying practices offer significant potential to reduce social and emotional distance.

Key strategies include: joint spiritual activities such as prayer sessions and worship, creation of safe communication spaces, systematic and coordinated support for families, resocialization of veterans, mediation formats for conflict resolution, and development of emotional intelligence within communities. Such approaches foster empathy, tolerance, and trust, enhancing both social cohesion and civil security.

By integrating spiritual, psychological, and social mechanisms, communities can strengthen resilience, improve mutual understanding, and maintain stable relationships, even under conditions of prolonged stress. The study highlights the importance of structured support, empathy, and shared values in mitigating conflict and sustaining civil security during wartime.

Key words: military families, war, civil security, defense mechanisms, collective trauma, church community, unifying practices, mediation.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна спричинила глибоку трансформацію соціальних зв'язків, форм взаємодії та психологічних ресурсів українського суспільства. Особливо вразливою групою стали родини військовослужбовців, які у стані тривалої невизначеності, емоційного виснаження та підвищеної відповідальності. Водночас церковні громади, які традиційно виконують функції духовної підтримки та солідарності, також функціонують у умовах щоденних стресорів війни, психологічного перевантаження, втрат та обстрілів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Війна суттєво впливає на психологічне здоров'я людини та спричиняє деструктивні зміни в кількох ключових сферах життєдіяльності. На соціально-психологічному рівні це проявляється у зниженні здатності до співпраці, емпатійного реагування, взаємодовіри та загальної довіри до світу. У ціннісно-смысловому вимірі війна послаблює відчуття життєвих перспектив, знижує рівень задоволеності повсякденним життям та ускладнює формування позитивних життєвих орієнтирів. На *індивідуально-психологічному рівні* спостерігаються порушення цілісності особистості, ідентичності, адаптивності та здатності до самореалізації [10].

Гібридна війна формує нові типи соціальних конфліктів та конфліктного мислення, зокрема між військовими та цивільними. Ці конфлікти зумовлені специфічними конфліктогенними настановами, що виробляються в обох групах і проявляються через упереджене взаємне сприйняття. Важливим фактором є особливий досвід військових, який включає безпосередню участь у бойових діях та труднощі у його прийнятті й оцінці цивільним суспільством. Унаслідок цих процесів

формується напружені взаємини між військовими та цивільними [8].

Війна суттєво вплинула на взаємодію як родин військовослужбовців, так і цивільних членів спільноти. Зокрема, зміни у специфіці подружньої взаємодії створюють передумови для виникнення конфліктів та напруження у стосунках [3].

Дослідження науковців підкреслюють роль групових захисних механізмів як форми реагування на колективні травми [4], а також феномен колективної травматизації суспільства в умовах війни [5]. Реакції тривоги, настороженості та захисного дистанціювання активуються в ситуаціях невизначеності та потенційної загрози і пов'язані з функціонуванням еволюційно давніх структур нервової системи, відповідальних за самозбереження. У сучасному світі ці механізми часто активуються у відповідь на символічну або соціальну невизначеність, зумовлюючи неусвідомлені реакції тривоги та захисного дистанціювання. Категорія «відомого» та «невідомого» трансформувалася із зовнішнього простору у внутрішньо-психологічний вимір, що визначає особливості поведінки та саморегуляції особистості. Розширення свідомості й усвідомлення власних внутрішніх процесів є важливою умовою зниження стресу та формування більш адаптивних стратегій поведінки [9].

У цьому контексті важливо враховувати загальні закономірності функціонування психологічних захисних механізмів і самообману як взаємопов'язаних процесів адаптації до стресу. Несвідомі захисні механізми містять елемент самообману, оскільки реалізуються шляхом часткового викривлення або обмеження усвідомлення реальності з метою зниження тривоги. У помірних межах такі механізми виконують адаптивну

функцію, забезпечуючи психологічну рівновагу та зменшуючи інтенсивність емоційних переживань у кризових ситуаціях. Водночас надмірна активність захистів, особливо примітивних, у поєднанні з глибоким самообманом призводить до зниження адекватності поведінки, ігнорування реальних проблем та погіршення адаптації [7].

Мета статті полягає у теоретичному аналізі соціально-психологічних особливостей взаємодії родин військовослужбовців і церковних громад в умовах повномасштабної війни, а також у визначенні об'єднувальних практик, що сприяють зниженню напруженості, зміцненню довіри та підвищенню цивільної безпеки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання соціально-психологічної взаємодії родин військовослужбовців і церковних громад в умовах тривалого воєнного стресу. Зокрема, потребують наукового осмислення механізмів виникнення емоційної дистанції, конфліктного мислення та способи їх подолання через духовні й соціально-психологічні практики.

З огляду на ці положення, емоційний «холод», з яким нерідко стикаються родини військовослужбовців з боку оточення, доцільно розглядати не як прояв байдужості чи моральної дистанції, а як форму групового захисного реагування церковної спільноти в умовах хронічного стресу, колективної тривоги, травми. Застосування даного психологічного захисного механізму може виконувати тимчасову стабілізуючу функцію для церковної громади; проте його усталене функціонування обмежує здатність до емпатійної взаємодії, конструктивного діалогу.

Науковці досліджують психологічні та соціальні стратегії адаптації спільнот до умов воєнного конфлікту [6]. Соціальна адаптація родин військових та членів церковних громад у умовах воєнного конфлікту відбувається нерівномірно, що зумовлено різними рівнями доступу до соціальної підтримки, ресурсів спільноти та внутрішньої організації групи.

Щоденні воєнні стресори в Україні виступають потужним чинником психологічного навантаження на населення. Вони мають як прямий, так і непрямий характер [2, 14]. До прямих стресорів належать реальна загроза життю, травматичні втрати близьких та участь у бойових діях. Непрямі стресори включають економічну невизначеність, соціальну ізоляцію, інформаційне перенасичення та постійне відчуття небезпеки.

Тривалий вплив таких стресорів спричиняє значні зміни у психічному функціонуванні особистості, включаючи підвищену тривожність,

емоційне виснаження, порушення концентрації та соціальну відчуженість.

У ситуації тривалого стресового навантаження, як у родин військовослужбовців, так і серед членів церковних громад, посилюється схильність до конфліктного типу мислення. За таких умов нейтральні або неоднозначні сигнали нерідко інтерпретуються як потенційно загрозливі: мовчання сприймається як байдужість, обмежені матеріальні чи емоційні ресурси – як небажання допомагати, а ознаки виснаження – як знецінення переживань іншої сторони. Подібні когнітивні викривлення формують атмосферу прихованої напруги та взаємних образ. Зовнішня підтримка, що надається поза межами церковної громади, може сприяти поглибленню у родин військовослужбовців почуття соціальної самотності.

Родини військовослужбовців часто утримуються від озвучення своїх потреб, аби «не навантажувати» інших членів спільноти. Однак таке замовчування у кризових умовах лише посилює напругу: відсутність запиту громада може сприймати як відсутність потреби. Важливим є усвідомлення того, що родини військових мають право і потребу відкрито звертатися за підтримкою, не відчуваючи провини за власну вразливість. Крім того, окремі разові прояви турботи, такі як одиничні передачі, дзвінки чи молитви не створюють відчуття системної підтримки, якщо не супроводжуються регулярністю та передбачуваністю допомоги.

У низці випадків родини військовослужбовців звертаються до церковної громади з проханнями чи запитам про допомогу, очікуючи оперативної та скоординованої реакції. Для них своєчасність залучення громади у вирішення нагальних потреб має критичне значення, оскільки такі звернення нерідко зумовлені терміновими життєвими обставинами або супроводжуються підвищеним емоційним напруженням.

Джерелом соціальної напруженості всередині церковної громади виступають поляризовані погляди щодо участі християн у бойових діях. Частина членів громади дотримується принципової позиції уникнення участі у військових конфліктах з релігійних міркувань. Водночас родини військовослужбовців зазначають непорозуміння щодо мотивації участі одних членів громади у бойових діях та «не включення» до них інших. Розбіжність поглядів формує взаємне відчуття осуду: родини військових можуть сприймати позицію частини громади як уникнення відповідальності, тоді як члени громади відчувають засудження за власні релігійні переконання.

У процесі осмислення війни як складного та багатовимірного соціального явища люди неми-

нуче використовують механізми, що сприяють виникненню викривлень і стереотипів. Застосування узагальнених схем сприймання нерідко призводить до формування негативних упереджень щодо військовослужбовців [12]. Попри обмеженість вітчизняних наукових досліджень у цій сфері, наявні джерела вказують на те, що у суспільному дискурсі військові часто сприймаються однорідно, без урахування їхньої реальної ролі, функцій чи досвіду служби. Така стереотипізація нівелює відмінності між тими, хто брав участь у бойових діях, і тими, хто виконував підтримувальні чи гуманітарні завдання, а сам образ військового пов'язується переважно з війною, загрозою, агресією та насильницьким ризиком [13]. Подібні упередження, які простежуються і в українському суспільному наративі, можуть посилювати соціальну дистанцію та впливати на характер взаємодії між військовими родинами й громадами, що робить їх важливим фактором для аналізу в контексті забезпечення цивільної безпеки.

Попри наявні соціально-психологічні напруження, взаємодія родин військовослужбовців та церковних громад характеризується значним потенціалом для об'єднання. Для покращення комунікації доцільно формувати цілісну та структуровану систему підтримки, що базується на принципах духовної єдності, діалогу, емпатії та взаємної довіри, а саме:

Формування толерантності та духовної єдності є однією з провідних практик. Родини військовослужбовців та члени церковних громад нерідко мають відмінний життєвий досвід, переконання й богословські інтерпретації, особливо у питаннях ставлення до військової служби. Прийняття цієї різноманітності та визнання свободи особистісних переконань зменшує ризик формування взаємних упереджень і сприяє побудові зрілих стосунків, що особливо актуально в умовах воєнних викликів і підвищеної соціальної напруги. Такий підхід дозволяє не лише знижувати конфліктність, а й сприяє глибшому духовному зростанню обох груп, укріпленню їхньої внутрішньої стійкості та побудові більш здорової, зрілої та діалогічної церковної культури.

Важливою духовною основою для християнських спільнот є усвідомлення того, що центральним джерелом єднання виступає жертва Христа та Його безумовне прийняття людини. Це богословське усвідомлення сприяє переорієнтації уваги від взаємних претензій та оцінок до глибшого відчуття спільної духовної ідентичності, розвитку терпимості та взаємної поваги. У цьому контексті першочергового значення набуває не гори-

зонтальний вимір, тобто оцінювання дій інших членів спільноти, а вертикальний – пов'язаний із особистими стосунками людини з Богом. Християнська традиція наголошує у книзі Римлян 14:12 «Тому кожен із нас сам за себе дасть відповідь Богові» [1], що стимулює толерантність та сприяє збереженню єдності навіть за умов різних переконань чи індивідуальних життєвих рішень.

Організація безпечних просторів для комунікації. Регулярні зустрічі з душепіклувальниками чи пастирями, та онлайн-групи, де реалізується принцип безоцінного слухання, сприяють зниженню емоційної напруги та формують атмосферу прийняття.

Системність підтримки. Необхідно забезпечувати регулярність та координацію допомоги шляхом визначення відповідальних осіб, які організовують побутову та соціальну підтримку як для родин діючих військовослужбовців, так і для родин осіб, які зникли безвісти, перебувають у полоні або загинули.

Підтримка має здійснюватися без викликання почуття провини та з урахуванням особливої вразливості цих сімей. Важливо підкреслювати, що звернення по допомогу є природним і прийнятним. Ефективна система підтримки передбачає **взаємний взаємозв'язок**: родини військовослужбовців відкрито інформують про свої потреби, а церковна спільнота проявляє готовність їх виявляти та своєчасно задовольняти.

Важливим аспектом зміцнення духовної та психологічної стійкості Церковної громади є **розвиток емоційного інтелекту**. До ефективних практик належать проведення тренінгів з активного та емпатійного слухання, створення психоедукаційних груп, навчальні заняття з розпізнавання власних емоцій так емоцій інших, впровадження практик ненасильницької комунікації.

Системне впровадження таких заходів підвищує здатність громади до співчутливого реагування та сприяє адекватному розумінню не лише поведінки родин військовослужбовців, а й самих військових в церковній громаді, а також їхньої взаємодії поза її межами. Це дозволяє знизити ризик хибного тлумачення емоційних реакцій та сприяє формуванню довірливих, здорових та підтримуючих стосунків у спільноті.

Медіаційні формати врегулювання конфліктів. Створення медіаційної групи як нейтрального посередницького осередку сприяє конструктивному діалогу, проговоренню чутливих тем та переведенню емоційних реакцій у продуктивне русло. Такий формат знижує рівень напруги та формує взаєморозуміння на основі емпатії й взаємної поваги.

Об'єднувальні духовні практики. Варто наголосити, що попри наявні напруження у взаємодії між родинами військовослужбовців і церковною громадою, зберігається низка потужних об'єднувальних практик, які суттєво зменшують соціальну та емоційну дистанцію між цими групами. До таких практик, зокрема, *належать спільні молитовні години* за військових, поранених, зниклих безвісти та військовополонених, а також богослужіння, присвячені підтримці їхніх родин. Молитовна єдність створює глибоке відчуття солідарності й підсилює усвідомлення обома сторонами важливості спільного духовного та громадського фронту.

Важливим чинником об'єднання церковної громади є *підтримка та ресоціалізація* демобілізованих військовослужбовців [11], осіб, звільнених у запас, а також ветеранів, з одночасною інтеграцією їх у соціальне та громадське життя спільноти. До практик такої інтеграції належать організація змістовного дозвілля, участь у спільних заходах та інші форми активної взаємодії. Це сприяє ефективній соціальній адаптації військових, формуванню відчуття соціальної включеності та власної значущості, а також посиленню внутрішньої згуртованості громади.

Підтримка родин загиблих захисників, як у формі вшанування подвигу їхніх близьких, так і через практичну допомогу у повсякденних справах, є важливим духовним і моральним обов'язком громади. Такі практики сприяють формуванню атмосфери турботи та підкреслюють, що пам'ять про загиблих має цінність для всієї спільноти, а не лише для їхніх родин.

Відвідування поранених у шпиталях та лікарнях виступає важливою формою взаємодії між церковними громадами та родинами військовослужбовців. Турбота, що проявляється через особисті візити, спільну молитву або вручення символічних подарунків, сприяє зміцненню відчуття підтримки та вдячності.

Важливими є також ініціативи, пов'язані з *відзначенням захисників під час тематичних свят*, зокрема Дня захисника. Такі заходи формують атмосферу взаємної довіри, підкреслюють спільність цінностей та сприяють підвищенню стійкості соціальних зв'язків між громадами.

Узагальнюючи викладений матеріал, можна констатувати, що взаємодія між родинами військовослужбовців і церковними громадами формується під впливом багатьох чинників – духовних насамперед, психологічних та соціальних. Водночас, попри наявні напруження, спільноти мають значний потенціал до подолання відчуження через духовну єдність, регулярну підтримку та розвиток структурованих механізмів діалогу.

Не менш важливим є визнання цінності будь-якої форми підтримки, незалежно від того, чи вона локальна, чи дистанційна, включаючи фінансову допомогу, волонтерську діяльність, молитви або символічні прояви турботи. Таке сприйняття внесків допомагає оцінювати їх об'єктивно і зменшує ризик виникнення взаємних претензій. Поряд із цим, створення каналів регулярної комунікації, включно з дистанційними платформами, дає можливість обговорювати потреби, переживання та внески, забезпечуючи відчуття причетності та підтримки навіть у випадках фізичної відсутності.

Розвиток емпатії та взаєморозуміння на основі спільних духовних і моральних цінностей, що об'єднують громаду і родини військових, сприяє мінімізації конфліктності і підвищенню толерантності до різних поглядів та життєвих рішень. Прийняття різноманітності обставин як ресурсу спільноти, а не як загрози, допомагає зберігати довіру, підтримку та стійкість громади у кризових умовах.

Реалізація цих заходів не лише зменшує соціальну та емоційну дистанцію, а й сприяє формуванню стабільних взаємовідносин, підвищенню соціального капіталу громади та підтримці родин військовослужбовців у складних умовах воєнного та соціального стресу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціально-психологічні напруження між родинами військовослужбовців і церковною громадою зумовлені різним досвідом, стресовими умовами війни та обмеженістю ресурсів. Ці фактори формують потенційні загрози для соціальної згуртованості громади та, як наслідок, для цивільної безпеки. Незважаючи на наявні конфліктні ситуації, існує значний потенціал для їх подолання через об'єднувальні практики, які зміцнюють соціальну стабільність. До таких практик належать: спільні духовні заходи (молитовні години, богослужіння), що формують відчуття солідарності; ресоціалізація демобілізованих військовослужбовців і ветеранів, їх інтеграція у громадське життя; підтримка родин загиблих та поранених, включаючи практичну допомогу та психологічну підтримку.

Ефективне врегулювання непорозумінь і конфліктів вимагає системного підходу, який включає: організацію безпечних просторів для комунікації; регулярну та координовану підтримку родин військових; розвиток емпатійної взаємодії та застосування медіаційних форматів; прийняття різних життєвих і духовних позицій.

Духовна солідарність та системна підтримка виступають ключовими чинниками зміцнення цивільної безпеки, оскільки підвищують психо-

логічну стійкість родин військовослужбовців, сприяють формуванню довіри у громаді та забезпечують внутрішню згуртованість церковної спільноти в умовах війни. Реалізація зазначених заходів знижує соціальну та емоційну дистанцію між групами, зміцнює соціальний капітал громади та забезпечує стабільне функціонування соціальних зв'язків, що є критично важливим для підтримки цивільної безпеки під час воєнного конфлікту.

Список літератури:

1. Біблія / пер. Івана Огієнка. Римлян 14:12. JW.ORG. URL: <https://www.jw.org/uk/бібліотека/біблія/переклад-огієнка/книги/Римлян/14/> (дата звернення: 24.02.2026).
2. Бялонович С. Психологічні стратегії внутрішньої стабілізації українців в умовах щоденного стресору війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. № 78. С. 520–529. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-520-529>
3. Ващенко О. Соціально-психологічні чинники подружніх конфліктів в умовах війни. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. 2024. Вип. 28(57). С. 27–43. DOI: [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28\(57\)-27-43](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-27-43)
4. Горностай П. Групові захисні механізми як форма реагування на колективні травми. *Проблеми політичної психології*. 2019. № 22(1). С. 89–114. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol22-Year2019-27>
5. Горностай П. Колективна травма як проблема соціальної та політичної психології. *Проблеми політичної психології*. 2018. № 7. С. 54–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppr_2018_7_6 (дата звернення: 24.02.2026).
6. Коробка Л., Васютинський В., Вінков В. та ін. *Спільнота в умовах воєнного конфлікту: психологічні стратегії* : кол. монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 286 с.
7. Косьянова О., Муляр Ю. Захисні механізми та самообман: взаємозв'язок та роль в адаптації до стресових ситуацій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2025. № 2. С. 24–29. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.2.4>
8. Кухарук О. Конфліктне мислення і конфліктна взаємодія: соціально-психологічні особливості взаємодії військових і цивільного населення. *Проблеми політичної психології*. 2018. № 7(21). С. 88–95. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol21-Year2018-7>
9. Сингаївська І., Кабрель М. Страх перед невідомим як прояв древнього страху хижаків. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2021. № 4(64). С. 217–228. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-64-217-228>
10. Титаренко Т. Як допомогти свідкам і учасникам травматичних подій: горизонти соціально-психологічної реабілітації. *Актуальні проблеми соціо-*

логії, психології, педагогіки. 2015. № 4. С. 136–142. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_4_25 (дата звернення: 24.02.2026).

11. Циганенко Г., П'яста Р. *Путівник військово-службовця та демобілізованого* : практ. посібник. Львів : Колесо, 2016. 64 с.

12. Grossman D. *On killing: the psychological cost of learning to kill in war and society*. Boston, New York, Toronto, London : Little, Brown and Company, 1995. 367 p. URL: https://www.academia.edu/35460581/Grossman_On_Killing_1995 Accessed February 24, 2026.

13. Iyer R. *Separating Attitudes Toward War from Attitudes Toward Soldiers on Veteran's Day*. YourMoral's Blog. 2010. С. 340.

14. Miller K., Omidian P., Rasmussen A., Yaqubi A., Daudzai H. Daily stressors, war experiences, and mental health in Afghanistan. *Transcult Psychiatry*. 2008. Vol. 45. Is. 4. P. 611–38. DOI: <https://doi.org/10.1177/1363461508100785>

References:

1. Bibliia (n.d.) / per. Ivana Ohienka. Rymlian 14:12 [Bible. Translated by Ivan Ohienko. Romans 14:12]. JW.ORG. Retrieved from: <https://www.jw.org/uk/бібліотека/біблія/переклад-огієнка/книги/Римлян/14/>
2. Bialonovych, S. (2025). Psykholohichni stratehii vnutrishnoi stabilizatsii ukraintsiv v umovakh shchodennoho stresoru viiny [Psychological strategies for internal stabilization of Ukrainians in the conditions of the daily stressor of war]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, 78, 520–529. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-520-529> [in Ukrainian].
3. Vashchenko, O. (2024). Sotsialno-psykholohichni chynnyky podruznykh konfliktiv v umovakh viiny [Socio-psychological factors of marital conflicts in wartime]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity: zb. nauk. prats. Seriya «Sotsialni ta povedinkovi nauky; Upravlinnia ta administruvannia»*, 28(57), 27–43. [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28\(57\)-27-43](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-27-43) [in Ukrainian].
4. Hornostai, P. (2019). Hrupovi zakhysni mekhanizmy yak forma reahuvannia na kolektyvni travmy [Group defense mechanisms as a form of response to collective trauma]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 22(1), 89–114. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol22-Year2019-27> [in Ukrainian].
5. Hornostai, P. (2018). Kolektyvna travma yak problema sotsialnoi ta politychnoi psykholohii [Collective trauma as a problem of social and political psychology]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 7, 54–68. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppr_2018_7_6 [in Ukrainian].
6. Korobka, L., Vasiutynskyi, V., Vinkov, V. ta in. (2019). Spilnota v umovakh voiennoho konfliktu: psykholohichni stratehii [Community in the context of military conflict: psychological strategies]. Kol. Monohrafiia. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD, 286. [in Ukrainian].

7. Kosianova, O., Muliar, Yu. (2025). Zakhysni mekhanizmy ta samoobman: vzaïmozv'iazok ta rol v adaptatsii do stresovykh sytuatsii [Defense mechanisms and self-deception: relationship and role in adaptation to stressful situations]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia*, 2, 24–29. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.2.4> [in Ukrainian].

8. Kukharuk, O. (2018). Konfliktne myslennia i konfliktna vzaïmodiia: sotsialno-psykholohichni osoblyvosti vzaïmodii viiskovykh i tsyvilnoho naselennia [Conflict thinking and conflict interaction: socio-psychological features of the interaction between the military and the civilian population]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 7(21), 88–95. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol21-Year2018-7> [in Ukrainian].

9. Synhaivska, I., Kabrel, M. (2021). Strakh pered nevidomym yak proïav drevnoho strakhu khyzhakiv [Fear of the unknown as a manifestation of ancient fear of predators]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, 4(64), 217–228. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-64-217-228> [in Ukrainian].

10. Tytarenko, T. (2015). Yak dopomohty svidkam i uchasnykam travmatychnykh podii: horyzonty

sotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii [How to help witnesses and participants of traumatic events: horizons of social and psychological rehabilitation]. *Aktualni problemy sotsiologhii, psykholohii, pedahohiky*, 4, 136–142. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_4_25 [in Ukrainian].

11. Tsyhanenko, H., Piasta, R. (2016). Putivnyk viiskovosluzhbovtzia ta demobilizovanoho [A guide for military personnel and demobilized personnel]. Prakt. posibnyk. Lviv : Koleso, 64 s. [in Ukrainian].

12. Grossman, D. (1995). On killing: the psychological cost of learning to kill in war and society. Boston, New York, Toronto, London : Little, Brown and Company, 367 p. Retrieved from: https://www.academia.edu/35460581/Grossman_On_Killing_1995

13. Iyer R. (2010). Separating Attitudes Toward War from Attitudes Toward Soldiers on Veteran's Day. Your-Morals Blog.

14. Miller K., Omidian P., Rasmussen A., Yaqubi A., Daudzai H. (2008). Daily stressors, war experiences, and mental health in Afghanistan. *Transcult Psychiatry*, 45(4), 611–38. <https://doi.org/10.1177/1363461508100785>

© О. С. Ващенко

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-47>

Р. Я. Яремко, О. С. Вавринів, І. С. Коваль, С. Л. Крук, С. Т. Садовська
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2781-7788> – Р. Я. Яремко

<https://orcid.org/0000-0002-5166-6887> – О. С. Вавринів

<https://orcid.org/0000-0002-9204-9228> – І. С. Коваль

<https://orcid.org/0000-0002-7453-1918> – Л. С. Крук

<https://orcid.org/0009-0000-4875-116X> – С. Т. Садовська



yaremic4@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ІГРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті проаналізовано проблему поширення ігрової залежності серед військовослужбовців в умовах повномасштабного вторгнення. Встановлено, що специфічні умови бойової діяльності, які характеризуються високим рівнем стресу, емоційним виснаженням, соціальною ізоляцією та недостатнім рівнем міжособистісної підтримки, створюють передумови для використання азартних ігор як деструктивної стратегії подолання труднощів. Проведено теоретичний аналіз феномену лудоманії як форми адиктивної поведінки, що має біопсихосоціальну природу. З огляду на недостатню розробку діагностичних інструментів для цієї вибірки, створено психодіагностичний комплекс і проведено емпіричне дослідження факторів ризику ігрової залежності. Комплекс методик включає: короткий п'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (адаптація М. Кліманської, І. Галецької), методику діагностики мотивації до професійної діяльності (К. Замфір, модифікація А. Реана), опитувальник для анонімних гравців (GA-20), тест для виявлення комп'ютерної залежності (А. Дроздікова-Заріпова, А. Шакурова) та шкала для оцінки тривожності (Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна). На основі проведеного дослідження отримано наступні результати. Встановлено, що 26,67% опитаних мають ознаки патологічної схильності до азартних ігор. Було виявлено домінування зовнішньої позитивної мотивації до служби, але наявність зовнішньої негативної мотивації корелює з надмірною цінністю гри. Кореляційний аналіз показав, що на формування схильності до ігрової залежності значною мірою впливає висока особистісна тривожність, низька емоційна стабільність і схильність до ескапізму. Доведено, що гральна активність у досліджуваній вибірці виконує компенсаційну функцію, забезпечуючи тимчасове зниження психоемоційної напруги та ілюзорне відчуття контролю, що в умовах воєнного стану трансформується в стійку залежність.

Ключові слова: ігрова залежність, військовослужбовці, бойовий стрес, адиктивна поведінка, психологічні фактори, копінг-стратегії, воєнний стан.

R. Ya. Yaremko, O. S. Vavryniv, I. S. Koval, S. L. Kruk, S. T. Sadovska
Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

FEATURES OF PSYCHODIAGNOSTICS OF GAMBLING ADDICTION AMONG MILITARY PERSONNEL UNDER MARTIAL LAW CONDITIONS

Abstract. The article analyzes the problem of the spread of gambling addiction among military personnel in the conditions of a full-scale invasion. It has been established that specific conditions of combat activity, which are characterized by a high level of stress, emotional exhaustion, social isolation and insufficient level of interpersonal support, create prerequisites for the use of gambling as a destructive strategy for overcoming difficulties. A theoretical analysis of the phenomenon of ludomania as a form of addictive behavior that has a biopsychosocial nature was carried out. Given the insufficient development of diagnostic tools for this sample, a psychodiagnostic complex was created and an empirical study of the risk factors of gambling addiction was conducted. The complex of methods includes: a short five-factor personality questionnaire TIPI (adaptation

of M. Klimanska, I. Galetska), the method of diagnosing motivation for professional activity (K. Zamfir, modification A. Reana), questionnaire for anonymous players (GA-20), test for detecting computer addiction (A. Drozdikova-Zaripova, A. Shakurova) and a scale for assessing anxiety (P. Spielberger, Yu. Hanina). Based on the study, the following results were obtained. It was found that 26.67% of respondents have signs of a pathological predisposition to gambling. The dominance of external positive motivation for service was found, but the presence of external negative motivation correlates with the excessive value of the game. Correlation analysis showed that the formation of a tendency to gambling addiction is greatly influenced by high personal anxiety, low emotional stability and a tendency to escapism. It has been proven that gambling activity in the sample under study performs a compensatory function, providing a temporary reduction in psycho-emotional stress and an illusory sense of control, which is transformed into a stable dependence under martial law.

Key words: gambling addiction, military personnel, combat stress, addictive behavior, psychological factors, coping strategies, martial law.

Ефективність виконання службових обов'язків військовослужбовцями в умовах психологічного напруження, спричиненого воєнними діями, може опосередковано залежати від наявності або відсутності схильності до деструктивних форм поведінки, зокрема ігрової залежності. Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел свідчить про недостатню розробленість інструментарію для оцінки факторів, що сприяють формуванню цієї залежності саме у військовому середовищі в період інтенсивних бойових дій. Відсутність комплексних теоретичних і методичних підходів, а також специфічні умови служби військовослужбовців в умовах війни, зумовлюють актуальність дослідження чинників розвитку схильності до ігрової залежності у даній соціальній групі.

Загальна кількість досліджуваних експериментальної вибірки складає 30 діючих військовослужбовців стрілецької роти підрозділу територіальної оборони України (з метою запобігання витоку інформації збережено конфіденційність щодо назви підрозділу).

Матеріали і методи. Для нашого пілотного дослідження ми підібрали ряд психодіагностичних методик, а саме:

1. Короткий п'ятифакторний опитувальник особистості ТІРІ (TIRI UKR) в адаптації М. Кліманської, І. Галецької, котрий за допомогою 10 тверджень може бути використаний для виявлення та оцінки глибинних психологічних характеристик військовослужбовців. П'ять фундаментальних вимірів особистості, а саме екстраверсія, дружелюбність, добросовісність, емоційна стабільність та відкритість новому досвіду, розглядаються як універсальні характеристики, що не залежать від культурних чи демографічних особливостей. Їх дослідження може надати цілісне розуміння особистісних рис військовослужбовців у контексті ризику розвитку ігрової залежності в умовах воєнних дій [4, с. 57].

2. Методика діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана вклю-

час 7 тверджень, що спрямовані на визначення домінуючого типу мотивації особистості у професійній сфері. В основу методики покладено розмежування внутрішньої та зовнішньої мотивації. Внутрішня мотивація характеризується цінністю самої діяльності для індивіда. Зовнішня мотивація, навпаки, ґрунтується на прагненні до задоволення потреб, що є зовнішніми щодо змісту виконуваної роботи (наприклад, мотиви соціального статусу, матеріальної винагороди тощо). Зовнішні мотиви, у свою чергу, поділяються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні. При цьому зовнішні позитивні мотиви вважаються більш дієвими та бажаними з усіх поглядів порівняно із зовнішніми негативними мотивами [5, с. 64].

3. Опитувальник Анонімних ігromанів (GA-20), розроблений асоціацією «Gamblers Anonymous», є валідним та ефективним інструментом для виявлення осіб з потенційною патологічною схильністю до азартних ігор, а також тих, хто має досвід участі в них. Застосування цієї анкети серед понад шістдесяти тисяч респондентів з різних країн підтверджує її надійність. Опитувальник містить двадцять питань, що охоплюють аспекти залучення до азартних ігор та наслідки цієї діяльності. Адаптована україномовна версія опитувальника є важливим інструментом у контексті дослідження схильності до ігрової залежності серед українських військовослужбовців. Використання GA-20 дозволить ідентифікувати осіб, які можуть потребувати подальшої діагностики та психологічної допомоги у зв'язку з потенційними проблемами, спричиненими азартними іграми в умовах підвищеного стресу воєнного часу [2, с. 63].

4. Тест на виявлення комп'ютерної залежності, розроблений А. Дроздіковою-Заріповою та А. Шакуровою, є інструментом, спрямованим на ідентифікацію осіб із ознаками залежної поведінки, пов'язаної з надмірним використанням комп'ютера. Застосування цього тесту в дослідженні схильності до ігрової залежності серед військовослужбовців може бути корисним для

виявлення тих, хто використовує комп'ютер не лише для ігор, але й для інших залежних форм поведінки в онлайн-середовищі. Оскільки азартні ігри все частіше переходять у цифровий формат, розуміння загальної картини комп'ютерної залежності може допомогти виявити військово-службовців, які є більш вразливими до розвитку ігрової залежності в онлайн-казино та подібних платформах. Результати цього тесту можуть слугувати додатковим критерієм для оцінки ризику розвитку залежної поведінки в досліджуваній групі [2, с. 65].

5. Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна (ШРОТ) є інформативним методом самооцінки, розробленим Ч. Спілбергером та адаптованим Ю. Ханіним, для вимірювання тривожності як поточного стану (реактивна тривожність) та як стійкої особистісної характеристики (особистісна тривожність). Реактивна тривожність відображає тимчасову реакцію на стресори, особливо соціально-психологічного характеру, тоді як особистісна тривожність відображає індивідуальні відмінності у сприйнятті загроз та схильність реагувати підвищеною ситуативною тривожністю в різних ситуаціях, відображаючи попередній досвід переживання тривожних станів. ШРОТ включає дві окремі субшкали для оцінки реактивної (самопочуття зараз) та особистісної (самопочуття зазвичай) тривожності. У контексті дослідження ігрової залежності у військовослужбовців, оцінка їхнього рівня ситуативної тривожності в умовах воєнних дій та особистісної тривожності як стійкої риси може допомогти виявити осіб, більш схильних до використання азартних ігор як механізму подолання стресу та емоційного дискомфорту [3, с. 146].

Виклад основного метеріалу дослідження. Проведений аналіз результатів емпіричного дослідження факторів розвитку схильності до ігрової залежності у військовослужбовців показав наступні результати. Інтерпретація результатів короткого п'ятифакторного опитувальника особистості ТІРІ на рисунку 1 свідчить про те, що найвищий відсоток припав на фактор дружельності (86,40%), що може доводити про схильність значної частини досліджуваної групи до співпраці, емпатії та підтримки у колективі, що є важливим в умовах військової служби. Високі показники також спостерігаються за фактором добросовісності (82,40%), що може вказувати на відповідальність, організованість та цілеспрямованість більшості військовослужбовців. Фактор відкритості до досвіду (74,00%) також є відносно високим, що може відображати готовність до

навчання, прийняття нових ідей та адаптивність до змінних обставин. Фактор екстраверсії показав середнє значення (72,90%), що свідчить про помірну схильність до товарищескості та активності у досліджуваній групі. Найнижчий відсоток зафіксовано за фактором емоційної стабільності (60,00%), що може вказувати на більшу схильність до переживання емоційної нестабільності, тривожності або чутливості до стресових факторів, що є цілком очікуваним в умовах повномасштабного вторгнення та постійного психологічного навантаження. В контексті дослідження схильності до ігрової залежності, низький рівень емоційної стабільності може розглядатися як один із потенційних факторів ризику, оскільки особи з вищою тривожністю можуть частіше використовувати неадаптивні копінг-стратегії, включаючи азартні ігри, як спосіб втечі від негативних емоцій.

На рисунку 2 аналіз мотивації професійної діяльності виявляє наступну структуру мотиваційних чинників: найбільша частка респондентів (46,67%, 14 осіб) демонструє домінування зовнішньої позитивної мотивації. Для цих військовослужбовців значущими є такі зовнішні стимули, як грошовий заробіток, прагнення до кар'єрного зростання, а також потреба у досягненні соціального престижу та поваги з боку оточуючих. Приблизно однакова частка респондентів виявила переважання внутрішньої мотивації (23,33%, 7 осіб) та зовнішньої негативної мотивації (30%, 9 осіб). Для військовослужбовців з домінуючою внутрішньою мотивацією ключовим є задоволення від самого процесу виконання службових обов'язків та досягнутих результатів, а також можливість повної самореалізації саме у військовій діяльності. Натомість, для осіб з переважуючою зовнішньою негативною мотивацією основним рушієм є прагнення уникнути критики з боку командування або колег, а також запобігти можливим покаранням чи неприємностям, пов'язаним зі службовою діяльністю.

Відповідно до представлених результатів тестування на рисунку 3, із 30 військовослужбовців за опитувальником анонімних ігromанів (GA-20), значна більшість – 22 особи (73,33%) – не виявили ознак патологічної схильності до азартних ігор, набравши 0-6 балів, що свідчить про їхнє помірне ставлення або відсутність інтересу до азартних розваг. Водночас, 8 осіб (26,67%) продемонстрували патологічну схильність до азартних ігор, що вказує на наявність проблемного гемблінгу, який характеризується неконтрольованим потягом до гри з негативними наслідками, включаючи фінансові труднощі та емоційні проблеми. В умо-

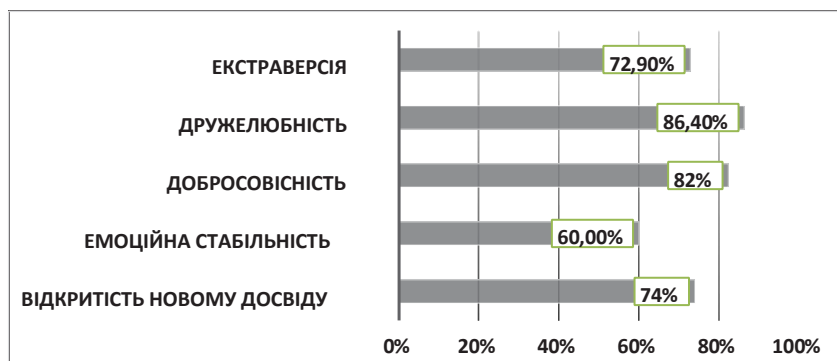


Рис. 1. Результати дослідження короткого п'ятифакторного опитувальника особистості ТІРІ

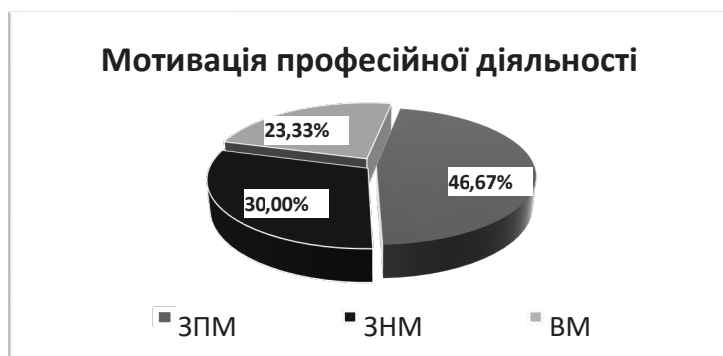


Рис. 2. Результати діагностики мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфір

вах підвищеного рівня стресу під час військової служби, азартні ігри можуть ставати нездоровим способом компенсації, проте така поведінка може швидко призвести до залежності з нав'язливими думками про гру та нездатністю контролювати ігрову діяльність. Виявлення такої значної частки військовослужбовців з патологічною схильністю підкреслює важливість профілактики та надання допомоги для запобігання негативному впливу гемблінгу на їхній стан та боєздатність.

Згідно з результатами тесту на виявлення комп'ютерної залежності (А. Дроздікова-Заріпова та А. Шакурова) на рисунку 4 серед 30 військовослужбовців виявлено наступний розподіл за рівнями залежності: більшість досліджуваних, а саме 14 осіб (46,67%), продемонстрували низький рівень комп'ютерної залежності, що може свідчити про відсутність або слабку вираженість ознак залежної поведінки, пов'язаної з використанням комп'ютера. Значна частина вибірки, що становить 11 осіб (36,65%), показала середній рівень комп'ютерної залежності. Це може вказувати на наявність певних ознак залежної поведінки, проте вони ще не є сильно вираженими. Найменша частка досліджуваних, 5 осіб (16,67%), виявила високий рівень комп'ютерної залежності. Це свідчить про наявність виражених ознак залежної поведінки,

що може негативно впливати на різні сфери їхнього життя.

На рисунку 5 аналіз результатів тесту на виявлення комп'ютерної залежності (А.Р. Дроздікова-Заріпова та А.Р. Шакурова) дозволив отримати деталізовану картину за трьома ключовими компонентами. Щодо компенсаторного компонента (використання комп'ютера для емоційної компенсації), 15 осіб (50%) мають низький рівень вираженості, що свідчить про відсутність значної потреби у комп'ютері як засобі втечі від реальних проблем. Проте, 10 осіб (33,30%) показали середній рівень, вказуючи на періодичне використання віртуального простору для емоційної розрядки, а 5 осіб (16,70%) мають високий рівень, що може свідчити про значну емоційну залежність від віртуальності. За соціальним компонентом (перенесення інтересів у віртуальний простір), 12 осіб (40%) демонструють низький рівень, зберігаючи пріоритет за реальними соціальними зв'язками. Середній рівень виявлено у 13 осіб (43,30%), які проявляють певну зацікавленість у віртуальному спілкуванні, але не переносять туди основні соціальні інтереси. Однак, 5 осіб (16,70%) мають високий рівень, що вказує на значну залученість у віртуальні соціальні зв'язки та можливу ізоляцію від реального оточення. Нарешті, надціннісний компонент (погли-

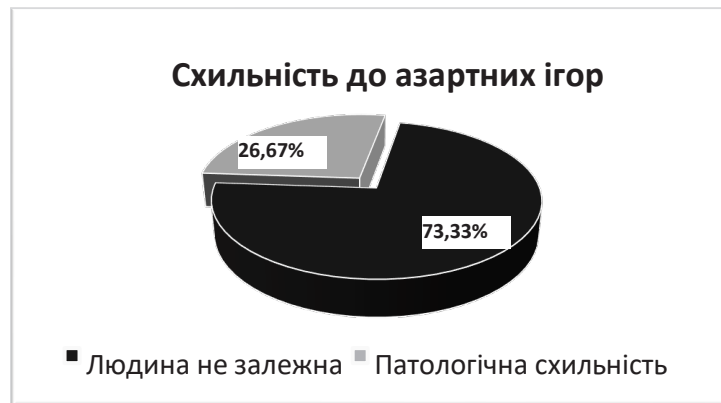


Рис. 3. Результати опитувальника анонімних ігromанів (GA-20)

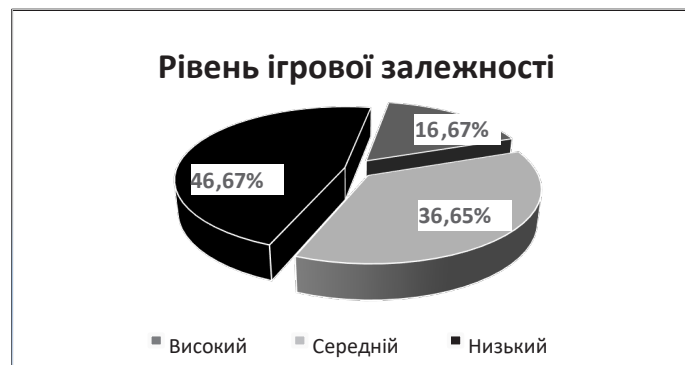


Рис. 4. Результати тесту на виявлення комп'ютерної залежності (А.Р. Дроздікова-Заріпова та А.Р. Шакурова)

нання особистого простору комп'ютером) виявив низький рівень у 10 осіб (33,30%), середній – у 15 осіб (50%), а високий – у 5 осіб (16,70%). Це означає, що половина досліджуваних помірно витрачає ресурси на комп'ютер, третина – не надмірно, але невелика група демонструє значне поглинання особистого простору комп'ютером, що може виражатися у надмірних витратах часу, здоров'я та грошей. Загалом, хоча більшість військовослужбовців не мають критично високих рівнів за окремими компонентами, наявність приблизно 16,7% осіб з високими показниками за кожним компонентом вказує на потенційні ризики розвитку повноцінної комп'ютерної залежності у цієї частини вибірки, що може негативно вплинути на їхню психологічну стійкість, боєздатність та адаптацію до умов військової служби.

Щоб визначити взаємозв'язки між шкалами патологічної схильності та факторів розвитку ігрової залежності у військовослужбовців, які ми вимірювали й аналізували, нами було здійснено кореляційний аналіз із допомогою програми IBM SPSS Statistics із застосуванням коефіцієнта Спірмена.

У дослідженні виявлено низку значущих кореляційних зв'язків, які дозволяють глибше зрозуміти

психологічні чинники, пов'язані з формуванням патологічної схильності до ігрової залежності серед військовослужбовців. Шкала «Патологічна схильність» має помірну позитивну кореляцію з «Особистою тривожністю» ($r=0,521^*$, $p \geq 0,05$), що свідчить про те, що військовослужбовці з вищим рівнем особистісної тривожності частіше демонструють тенденцію до втечі в ігрову реальність. Така поведінка може бути способом психологічного захисту від внутрішніх переживань та стресових ситуацій, пов'язаних зі службою. Також шкала «Патологічна схильність» корелює з «Компенсаторним компонентом» ($r=0,362^*$, $p \leq 0,05$), що вказує на використання гри як засобу емоційного або психологічного відновлення. Ігрова активність може виконувати функцію заміщення позитивних переживань, яких бракує у реальному житті, особливо в умовах військової служби. Цікавим є зв'язок «Компенсаторного компонента» з «Внутрішньою мотивацією» ($r=0,472^{**}$, $p \leq 0,05$). Це може свідчити про те, що навіть особи з внутрішньою мотивацією до самореалізації можуть використовувати гру як спосіб досягнення позитивного стану, особливо в умовах обмеженого контролю над власним життям. Натомість негативна кореляція між «Компенсаторним



Рис. 5. Результати тесту на виявлення комп'ютерної залежності (А.Р. Дроздікова-Заріпова та А.Р. Шакурова)

компонентом» та «Відкритістю новому досвіду» ($r=-0,432^*$, $p\leq 0,05$) вказує на те, що менш відкриті особистості з більш консервативними поглядами частіше обирають гру як ескапістський механізм. Шкала «Надціннісний компонент» показує сильний позитивний зв'язок із «Зовнішньою негативною мотивацією» ($r=0,551^{**}$, $p\geq 0,05$), що означає: особи, які схильні діяти через страх, тиск або уникнення покарання, з більшою ймовірністю надають грі надмірного значення у власному житті. Також спостерігається позитивна кореляція цієї шкали з «Відкритістю новому досвіду» ($r=0,375^*$, $p\leq 0,05$) та «Емоційною стабільністю» ($r=0,413^*$, $p\leq 0,05$), що може свідчити про суперечливий вплив індивідуальних особливостей на ігрову поведінку. Окремо слід звернути увагу на обернений зв'язок шкали «Соціальний компонент» із «Зовнішньою негативною мотивацією» ($r=-0,371^*$, $p\leq 0,05$). Це вказує на те, що люди, які меншою мірою схильні діяти під тиском зовнішніх негативних чинників, можуть взаємодіяти з грою у більш соціальному, комунікативному контексті, а не як засобом втечі. Шкала «Емоційна стабільність» позитивно корелює з «Екстраверсією» ($r=0,560^{**}$, $p\geq 0,05$) та «Відкритістю новому досвіду» ($r=0,432^*$, $p\leq 0,05$), що підтверджує загальновідомі психологічні закономірності: відкриті, емоційно стабільні особи більш адаптивні до стресів та рідше вдаються до патологічного геймінгу як способу уникнення реальності.

Таким чином, отримані результати вказують на те, що патологічна ігрова поведінка формується на стику особистісної тривожності, зовнішньої мотивації та низької адаптивності, а її прояви можуть мати як компенсаторний, так і надціннісний характер залежно від індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовця.

За підсумками проведеного емпіричного дослідження встановлено, що розвиток схильності до ігрової залежності серед військовослужбовців опосередковується низкою особистісних та мотиваційних чинників, які виявляються у специфічних умовах воєнного середовища.

Результати аналізу особистісних характеристик, отримані за методикою «Короткий п'ятифакторний опитувальник особистості TIPI» (TIPI UKR) в адаптації М. Кліманської, І. Галецької, вказують на домінування у військовослужбовців таких рис, як дружелюбність, добросовісність і відкритість до нового досвіду. Це може свідчити про здатність до колективної взаємодії, високий рівень відповідальності та гнучкість у сприйнятті нових умов. Водночас, порівняно низькі показники емоційної стабільності відображають підвищену вразливість до психологічного стресу, що зумовлює імовірність використання неадаптивних копінг-стратегій, зокрема схильність до втечі у віртуальну реальність.

Аналіз мотиваційної сфери професійної діяльності за методикою К. Замфіра показав переважання зовнішньої позитивної мотивації, що визначає орієнтацію на соціально значущі стимули, такі як матеріальні заохочення, кар'єрне зростання та визнання. Водночас значна частка респондентів із зовнішньою негативною та внутрішньою мотивацією засвідчує варіативність мотиваційного поля військовослужбовців, що може впливати на їхні способи адаптації до стресових умов та на схильність до залежної поведінки.

Результати опитування за шкалою GA-20 засвідчили, що понад 26% обстежених мають патологічну схильність до ігрової поведінки. Такий показник є важливим діагностичним маркером ризику та підкреслює необхідність ран-

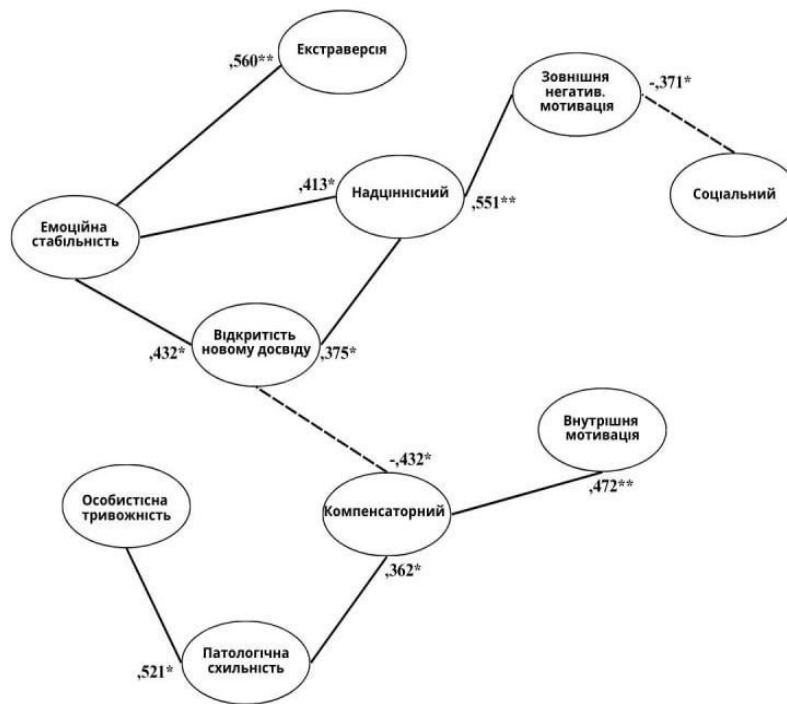


Рис. 6. Кореляційна плеяда зв'язків патологічної схильності та факторів розвитку ігрової залежності у військовослужбовців

нього виявлення і профілактики залежності у військовому середовищі. Дані тесту на комп'ютерну залежність додатково підтверджують наявність осіб із середнім та високим рівнем залежної поведінки, що свідчить про потенційну загрозу розвитку більш стійких форм залежності у контексті військової служби.

Кореляційний аналіз результатів дозволив виявити взаємозв'язки між особистісними характеристиками, мотиваційними орієнтаціями та компонентами комп'ютерної залежності. Зокрема, патологічна схильність до гри корелює з підвищеним рівнем особистісної тривожності, що вказує на схильність до використання гри як засобу психологічного захисту. Компенсаторний характер ігрової поведінки підтверджується її зв'язком з внутрішньою мотивацією, що демонструє складну структуру функцій, які виконує ігрова діяльність. Зв'язок між надціннісним компонентом комп'ютерної залежності та зовнішньою негативною мотивацією свідчить про тенденцію до надання грі надмірної значущості за наявності зовнішнього тиску або страху покарання.

Водночас виявлено, що емоційна стабільність позитивно корелює з екстраверсією та відкритістю до нового досвіду, що свідчить про підвищену адаптивність осіб з такими характеристиками та меншу вразливість до розвитку залежної поведінки. Зворотна кореляція між соціальним компонентом комп'ютерної залежності та зовнішньою негативною мотивацією свідчить, що особи,

менш схильні діяти під зовнішнім тиском, використовують гру більш соціально орієнтовано, без ознак втечі від реальності.

Таким чином, формування схильності до ігрової залежності у військовослужбовців має багатофакторний характер і визначається поєднанням особистісних рис, мотиваційних установок і адаптаційних механізмів реагування на стрес. Результати дослідження вказують на необхідність впровадження психологічних програм підтримки та профілактики, спрямованих на зниження ризиків виникнення залежної поведінки у військовому середовищі в умовах підвищеного психоемоційного навантаження.

Список літератури:

1. Грет С. В., Яремко Р. Я. Психологічний супровід військовослужбовців з відхиленою поведінкою. *Альманах науки : психологічні науки*. Київ. 2021. № 5. С. 30–32.
2. Діагностика схильності військовослужбовців до ігрової залежності: методичний посібник / О. М. Кокун, В. М. Мороз, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська. Київ: «Центр учбової літератури», 2023. 148 с.
3. Діагностика індивідуально-психологічних властивостей особистості: навчально-методичний посібник / А. Б. Неурова, О. С. Капінус, Т. Л. Грицевич. Львів: НАСВ, 2016. 181 с.
4. Кліманська М., Галецька І. Українська адаптація короткого п'ятифакторного опитувальника особистості TIPI (TIPI-UKR). *Психологічний часопис*. 2021. № 3. Вип. 7. С. 57–74.

5. Кокун О.М., Мороз В.М., Лозінська Н.С., Пішко І.О. Збірник психодіагностичних методик для професійно-психологічного відбору кандидатів на військову службу за контрактом у Збройних Силах України : метод. посіб. К. : Видавничий дім «Освіта України», 2021. 74 с.

6. Яремко Р. Я., Коваль І. С., Ткачик О. Т. Особливості психологічної підготовки військовослужбовців до бойових дій. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 1 (3). С. 52–58. DOI : <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-1-8>.

References:

1. Hret, S. V., & Yaremko, R. Ya. (2021). Psykholohichniy suprovod viiskovosluzhbovtziv z vidkhylnoyu povedinkoyu [Psychological support of servicemen with deviant behavior]. *Almanakh nauky: Psykholohichni nauky*, (5), 30–32. [in Ukrainian].

2. Kokun, O. M., Moroz, V. M., Pishko, I. O., & Lozinska, N. S. (2023). Diahnostyka skhylnosti viiskovosluzhbovtziv do ihrovoi zalezhnosti [Diagnosis of servicemen's propensity to gaming addiction]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].

3. Neurova, A. B., Kapinus, O. S., & Hrytsevykh, T. L. (2016). Diahnostyka indyvidualno-

psykholohichnykh vlastyvostei osobystosti [Diagnostics of individual psychological properties of personality]. Lviv: NASV. [in Ukrainian].

4. Klimanska, M., & Haletska, I. (2021). Ukrainska adaptatsiia korotkoho p'iatyfactornoho opytuvalnyka osobystosti TIPI (TIPI-UKR) [Ukrainian adaptation of the Ten-Item Personality Inventory]. *Psykhologichnyi chasopys*, 7(3), 57–74. [in Ukrainian].

5. Kokun, O. M., Moroz, V. M., Lozinska, N. S., & Pishko, I. O. (2021). Zbirnyk psykholohichnykh metodyk dlia profesiino-psykholohichnoho vidboru kandydativ na viiskovu sluzhbu za kontraktom u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Collection of psychodiagnostic methods for professional psychological selection of candidates for military service under contract in the Armed Forces of Ukraine]. Vydavnychiy dim «Osvita Ukrainy». [in Ukrainian].

6. Yaremko, R. Ya., Koval, I. S., & Tkachyk, O. T. (2024). Osoblyvosti psykholohichnoi pidhotovky viiskovosluzhbovtziv do boiovykh dii [Features of psychological preparation of servicemen for combat operations]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiedialnosti. Pedagogika i psykholohiia*, 1(3), 52–58. <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-1-8> [in Ukrainian].

© Р. Я. Яремко, О. С. Вавринів, І. С. Коваль, С. Л. Крук, С. Т. Садовська

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-48>

В. С. Дем'яненко

Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3976-8328> – В. С. Дем'яненко



vitaliydemianenko@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ЛІКУВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ВЕТЕРАНІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ТРАВМАМИ ОПОРНО-РУХОВОЇ СИСТЕМИ

Анотація. У статті представлено теоретико-емпіричне обґрунтування психологічної готовності військово-вослужбовців та ветеранів із тяжкими пораненнями опорно-рухової системи до лікування як інтегрального психічного стану особистості, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти та забезпечує активну участь у лікувально-реабілітаційному процесі. Мета статті – теоретичний аналіз та емпіричне дослідження психологічної готовності військово-вослужбовців та ветеранів із тяжкими травмами опорно-рухової системи до лікування. Психологічна готовність розглядається як міра внутрішньої залученості до відновлення та здатності долати фізичні й психологічні бар'єри лікування. На основі отриманих емпіричних даних встановлено, що 23% респондентів із тяжкими пораненнями опорно-рухової системи демонструють психологічну неготовність до лікування. Виявлено, що цей стан зумовлений кризою цілепокладання, уникненням планування майбутнього, неприйняттям тілесних змін та зниженням відчуття власної суб'єктності. Важкопоранені часто сприймають себе об'єктами медичного впливу, що знижує їхню активність у лікувальному та реабілітаційному процесах. З'ясовано, що пасивна позиція щодо лікування посилюється переживанням кризи майбутнього, відсутністю життєвих перспектив і зниженням мотивації до відновлення. Унаслідок цього лікувальні та реабілітаційні заходи нерідко сприймаються як малоефективні або формальні. Встановлено, що значним деструктивним чинником є соціальне відчуження та емоційна спустошеність, зумовлені недостатньою підтримкою з боку оточення, що призводить до виснаження психологічних ресурсів. Узагальнено, що сукупність зазначених факторів ускладнює процес лікування, адаптації до нових умов та відновлення тяжкопоранених військово-вослужбовців і ветеранів.

Ключові слова: психологічна готовність, готовність до лікування, військово-вослужбовці, травми опорно-рухової системи.

V. S. Demianenko

Grigory Skovoroda University in Pereyaslav, Pereyaslav, Ukraine

PSYCHOLOGICAL READINESS FOR TREATMENT OF MILITARY PERSONNEL AND VETERANS WITH SEVERE MUSCULOSKELETAL INJURIES

Abstract. This article presents a theoretical and empirical justification of the psychological readiness of military personnel and veterans with severe musculoskeletal injuries for treatment as an integral psychological state of the individual, comprising motivational, cognitive, emotional-volitional and behavioural components, and ensuring active participation in the treatment and rehabilitation process. The aim of the article is a theoretical analysis and empirical study of the psychological readiness of military personnel and veterans with severe musculoskeletal injuries for treatment. Psychological readiness is considered as a measure of internal commitment to recovery and the ability to overcome physical and psychological barriers to treatment. Based on the empirical data obtained, it was established that 23% of respondents with severe musculoskeletal injuries demonstrate psychological unpreparedness for treatment and rehabilitation. It was found that this condition is caused by a crisis of goal-setting, avoidance of planning for the future, rejection of bodily changes, and a diminished sense of self-agency. Patients often perceive themselves as objects of medical intervention, which reduces their active participation in the rehabilitation process. It has been shown that

a passive attitude towards treatment is exacerbated by a crisis regarding the future, a lack of life prospects, and reduced motivation for recovery. As a result, treatment and rehabilitation measures are often perceived as ineffective or merely formal. It has also been established that social isolation and emotional desolation, caused by a lack of support from those around them, constitute a significant destructive factor, leading to the depletion of psychological resources. It is concluded that the combination of these factors complicates the process of adaptation and recovery for seriously injured servicemen and veterans.

Key words: psychological readiness, readiness for treatment, servicemen, musculoskeletal injuries.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні спричинила безпрецедентне зростання кількості військовослужбовців, які зазнали тяжких поранень опорно-рухової системи (далі – ОРС), включно з ампутаціями. Травматичні ушкодження створюють довготривалі фізичні обмеження та запускають складний комплекс психологічних і соціальних наслідків, які визначають подальшу якість життя поранених військовослужбовців і ветеранів. Поранення ОРС часто супроводжуються розвитком посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР), депресіями, тривожними станами та іншими психічними порушеннями, що потребують комплексного лікування та дієвої реабілітації.

Як свідчить медична практика, більшість тяжкопоранених недооцінюють серйозність власного стану, недостатньо усвідомлюють необхідність своєчасного й системного лікування та нерідко демонструють невідповідальне ставлення до проходження реабілітації. Це зумовлюється страхом здатися слабким, недостатнім розумінням сутності медичних утручань, емоційною байдужістю до власного стану або зневірою у можливості повноцінного відновлення. У медичних закладах лікування й одужання військовослужбовців та ветеранів після тяжких поранень значною мірою залежить від їхньої психологічної готовності до інтенсивного лікування та складної й довготривалої реабілітації, що актуалізує дослідження цього питання у сучасній психологічній науці.

Аналіз останніх досліджень. На сьогодні проблеми психологічних особливостей особистості військовослужбовців досліджують фахівці у галузі військової психології, соціальної роботи, психіатрії, психотерапії, реабілітології та психосоматичної медицини. У центрі наукової уваги перебувають питання надання психологічної допомоги військовим (Дж. Келлі, Дж. Ротор та ін.); підтримки військовослужбовців після участі в бойових діях (В. Алещенко, Н. Агаєв, О. Кокун, Н. Лозінська, В. Остапчук І. Пішко О. Туриніна) [1; 9], а також психологічної допомоги та реабілітації [3]. Психологічним особливостям тяжкопоранених військових присвячено окремі дослідження [4].

Питання психологічної готовності військовослужбовців до діяльності стало предметом активних наукових розвідок. Зокрема сучасними дослідниками розкриваються особливості професійної підготовки військових (О. Кокун, В. Стасюк та ін.), виконання військовослужбовцями бойових завдань (О. Колісниченко, Я. Мацегора та ін.), поведінки бійців в умовах ризику (І. Приходько та ін.), а також специфіку реалізації військовослужбовцями завдань за призначенням (В. Мороз, Н. Лозінська та ін.).

Попри підвищений інтерес до вивчення психологічних особливостей особистості військовослужбовців, питання їх психологічної готовності до лікування в разі тяжких травмувань ОРС не дістало належного висвітлення в психологічній науці та лікувальній практиці і досі не стало предметом спеціальних наукових досліджень. Україн бракує наукових даних та результатів емпіричних досліджень, щодо мотивації тяжкопоранених бійців та ветеранів включно з ампутаціями до лікування й відновлення.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та емпіричному дослідженні психологічної готовності військовослужбовців та ветеранів із тяжкими травмами опорно-рухової системи до лікування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття готовності визначається як цілісне утворення, що характеризує емотивно-когнітивну та волюву мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певної спрямованості [7]. Психологічна готовність вважається найважливішим суб'єктивним показником, що характеризує ступінь успішності діяльності особистості та відображає відповідність розвитку всіх її структур вимогам здійснюваної нею діяльності [8]. У науковій літературі існує думка, що психологічна готовність особистості до діяльності залежить від типу нервової системи та від індивідуально-типологічних властивостей (темпераменту, характеру). В Україні цей напрям розвивається в межах військової та педагогічної психології [2].

Більшістю науковців психологічна готовність до діяльності трактується як невід'ємна і значуща характеристика особистості та система взаємопов'язаних структурних компонен-

тів, що охоплюють особистісний (мотивація, інтереси) і процесуальний (знання, навички) аспекти. У сучасній психологічній науці психологічна підготовка особистості до діяльності розглядається як ключова умова цілеспрямованості діяльності, її структурованості, стабільності та підвищення ефективності. Відтак, успішність виконання будь-якої діяльності значною мірою визначається рівнем розвитку необхідних психологічних якостей людини, серед яких важливу роль відіграє мобілізованість сил на виконання завдання, наполегливість і рішучість здійснювати певні дії, уміння керувати собою. Психологічними передумовами формування готовності до виконання діяльності є її розуміння, усвідомлення власної відповідальності, сильне прагнення досягти успіху, визначення послідовності дій і способів роботи [5].

Психологічну готовність важкотравмованих військовослужбовців та ветеранів до лікування розглядаємо як важливий чинник медичного втручання та подальшої реабілітації, що значною мірою залежить не лише від фізичного стану пацієнта, а й від його здатності прийняти лікування, активно взаємодіяти з медичним персоналом і докладати зусиль для відновлення. У ситуації тяжких поранень, особливо травм ОРС, пацієнти часто переживають психологічну кризу, викликану сильним болем, ампутацією. Це веде за собою втрату звичного способу життя, зниження віри у власні можливості, страх інвалідизації та невизначеність майбутнього. Усе це може зумовлювати зниження мотивації до лікування, пасивність, емоційне виснаження, недовіру до медичних процедур та відмову від реабілітації.

Аналіз наукових доробків представників української та світової психологічної думки дав змогу виокремити ключові компоненти психологічної готовності: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційний. Враховуючи це було розроблено авторський опитувальник «Готовність військовослужбовців та ветеранів із тяжкими пораненнями ОРС до лікування та реабілітації», який містить п'ять блоків запитань на виявлення мотиваційної, психологічної, когнітивної, вольової та соціальної готовності тяжкопоранених до лікування та відновлення. Метою даної діагностики стало комплексне вивчення сформованості психологічної готовності військовослужбовців та ветеранів із тяжкими пораненнями ОРС до лікування та реабілітації шляхом виявлення особливостей мотиваційного, психологічного, когнітивного, вольового та соціального компонентів, що забезпечують ефективність відновлювального процесу.

Під час опитування враховували травмування бійців відповідно до «Класифікатора розподілу

травм за ступенем тяжкості» [6], Згідно Класифікатора тяжкими травмами ОРС зазначено такі: ушкодження шийних хребців; травми тазу, суглобів, кінцівок включно з ампутаціями.

Діагностичне опитування проводилося на базі ДНП «Всеукраїнський лікувально-реабілітаційний центр «Циблі»» з грудня 2025 р по квітень 2026 року, де пацієнтами є військовослужбовці та ветерани із тяжкими травмами ОРС з дотриманням усіх етичних норм та деонтологічних принципів психологічного дослідження, а також із отриманням інформованої згоди кожного учасника. Вибірка становила 120 осіб (N=120), чоловіків віком 20-45 років. Усі блоки опитувальника містили запитання, спрямовані на виявлення особливостей психологічної готовності тяжкопоранених до збереження стійкості, усвідомлення необхідності та прийняття лікування, адаптації до нових умов «іншого Я», а також подолання труднощів лікувального процесу на шляху до одужання та подальшої реабілітації.

Мотиваційний блок включав шість запитань, спрямованих на виявлення та оцінку мотиваційної готовності тяжкопоранених до лікування, зокрема їхнього внутрішнього прагнення до одужання. Мотивація тяжкопоранених бійців та ветеранів до лікування визначається за внутрішньою системою спонукань, що відображає їх ставлення до лікувального процесу та активність у ньому, зокрема приймати лікування, докладати зусиль для відновлення і наполегливо долати труднощі реабілітації.

Психологічна частина опитувальника спрямована на виявлення внутрішніх емоційно-психічних станів, установок і ресурсів, що визначають здатність важкопоранених військовослужбовців та ветеранів активно включатися в процес лікування, зокрема їх готовність прийняти лікування, витримати його труднощі й співпрацювати з медичним персоналом.

Когнітивна готовність передбачає оцінювання мислення, сприйняття, та усвідомлення пацієнтами – військовослужбовцями та ветеранами – власного стану і процесу лікування. За допомогою запитань опитувальника з'ясовували наскільки важкопоранений розуміє, що відбувається, і готовий об'єктивно оцінювати свої дії та можливості під час лікування.

Вивчення вольової готовності тяжкопоранених військових та ветеранів – частина психологічного блоку, що оцінює здатність таких пацієнтів активно долати труднощі, мобілізувати внутрішні ресурси і наполегливо діяти у процесі лікування та реабілітації. З'ясовували наскільки поранений готовий боротися зі своїми обмеженнями, болем

і складнощами лікування та визначали ступінь його стійкості до труднощів. Вольову готовність вивчали за ступенем прояву особистістю наполегливості, самоконтролю, мобілізації внутрішніх ресурсів та цілеспрямованості.

Опитувальник містить блок запитань спрямованих на оцінку соціальної готовності особистості до лікування та відновлення: здатність пацієнта взаємодіяти з іншими людьми в госпітальних умовах (медичний персонал, сім'я, інші пацієнти); підтримувати комунікацію та ефективно користуватися соціальною підтримкою у процесі лікування та одужання. Визначення соціальної готовності тяжкопоранених військовослужбовців та ветеранів до лікування включало з'ясування: ступеня взаємодії та комунікації з медичним персоналом, рідними та близькими; комунікативної здатності; соціальної адаптації; використання соціальних ресурсів.

Зібрані під час опитування дані дали змогу сформуванню цілісного уявлення про особливості психологічної готовності військовослужбовців та ветеранів із тяжкими пораненнями ОРС до лікування. Кількісні результати опитування наведено в таблиці 1.

Отримані кількісні дані мотиваційного компоненту свідчать про те, що не всі досліджувані – тяжкопоранені військовослужбовці та ветерани, чітко розуміють заради чого проходять складне лікування. Відсутність мотивації пов'язана з радикальною зміною життя у зв'язку з тяжким пораненням, або ампутацією. Адже вони не просто лікуються, а намагаються знайти сенс у своєму «новому тілі» та ролі в суспільстві. За нерозумінням мотивації стоїть втрата військової приналежності, якщо поранення унеможливує повернення у стрій, а цивільне життя поки для них немає чіткої ясності. Для пораненого бійця, який втратив колишню силу, може бути несприйняття результату лікування. Він не мотивований боротися за життя, яке на його погляд, навіть при загоєнні ран та збереженні кінцівки буде неповноцінним. Емоційне вигорання та втома від болю також стають причинами втрати мотивації. У більшості під час лікування тяжкопоранені проходять через біль, місяцями операції та складну реабілітацію. Якщо біль стає хронічним, він затьмарює будь-яку мету. У таких випадках боєць бажає, щоб його залишили в спокої, втрачаючи розуміння майбутнього, заради якого він має все стерпіти і пережити.

Важливим для мотивації є соціальний орієнтир, якщо військовий не бачить чіткого шляху соціалізації (робота, повага, підтримка та ін.), у нього виникає питання: «Я вилікуюся, а що далі? Кому я буду потрібний?». Без власного розу-

міння ситуації мотивація до складних процедур зникає. Серед опитаних виявлено 6% пацієнтів, які засвідчили, що точно уникають думок про своє майбутнє і 19% респондентів на дане питання відповіли – «скоріше так». Уникання думок про майбутнє може бути спробою психіки захиститися від надмірного болю, страху інвалідності або невпевненості. Таким чином, майбутнє здається загрозою, а не ресурсом. Людина боїться будувати плани, щоб не розчаруватися, якщо стан погіршиться, наприклад, після наступної операції чи це виявиться після чергової перев'язки.

Унаслідок важкого поранення у військово-службовців та ветеранів під час проходження довготривалого лікування часто відбувається втрата життєвих опор, руйнування планів на майбутнє (кар'єра, спорт, батьківство та ін.). Особистість опиняється на межі, коли життєві плани зруйновані, а нові ще не створені: виникає пуста, в яку страшно зазирати. Уникнення думок про майбутнє є класичною ознакою травматичного стресу. Причиною відсутності мотивації до лікування може стати ПТСР або депресія. Людина почувається відірваною від плину часу. Виникає відчуття скороченого майбутнього, коли тяжкопоранений підсвідомо не вірить, що після всього, що з ним трапилося, знайде місце в соціумі чи доживе до старості.

Досліджувані (19%, що відповіли «скоріше так») можуть перебувати в стані очікування, що все само собою вирішиться. Така позиція є пасивною, оскільки відсутність планів на майбутнє знімає відповідальність за активну реабілітацію сьогодні. Ця група опитуваних потребує особливої уваги, оскільки без візії майбутнього процес відновлення стає для них безглуздим механічним терпінням.

Дослідження показало, що багато хто проходить лікування за інерцією, бо так кажуть лікарі, волонтери, на цьому наполягають рідні. Але внутрішнє власне прагнення «Я хочу це зробити, щоб...» відсутнє. У такому стані лікування сприймається тяжкопораненим як набір механічних дій, а не як шлях до відновлення. Виявлені 7 % (відповіли – «ні») і 11 % (відповіли – «скоріше ні») військових із тяжкими травмами ОРС та відсутньою мотивацією до лікування становлять групу найвищого ризику щодо депресії, відмови від реабілітації та довічної інвалідизації, оскільки вони не бачать себе в майбутньому.

У даному випадку відсутність мотивації пацієнта до лікування певною мірою може бути зумовлена внаслідок дефіциту комунікації між лікарем і пацієнтом, коли медичну інформацію не адаптують під рівень сприйняття звичайної людини.

Показники за результатами опитування (N=120), у % співвідношенні

Запитання опитувальника	Варіанти відповіді респондентів на запитання у %			
	Ні	Скоріше ні	Скоріше так	Так
Мотиваційний компонент				
1. Я особисто зацікавлений у максимальному відновленні своїх фізичних можливостей.	–	9	26	65
2. Я розумію, заради чого проходжу складне лікування.	7	11	13	69
3. Навіть якщо результат буде повільним, я готовий працювати над відновленням.	–	8	73	19
4. Моє одужання насамперед залежить від моїх власних зусиль.	12	16	10	62
5. Я вірю в ефективність лікувальної і реабілітаційної програм.	–	6	66	28
6. Я маю цілі на майбутнє, заради яких варто відновлюватися.	–	8	75	17
Психологічний компонент				
7. Я приймаю зміни, які сталися з моїм тілом	9	13	59	19
8. Я здатний контролювати свої емоції під час лікування.	7	11	67	15
9. Я не здаюся від тимчасових невдач.	–	17	34	49
10. Я відчуваю внутрішні сили долати труднощі.	–	7	51	42
11. Я зберігаю надію на позитивний результат.	–	9	58	33
12. Я уникаю думок про своє майбутнє.	34	41	19	6
Когнітивний компонент				
13. Я добре розумію етапи свого лікування.	12	11	23	54
14. Я усвідомлюю, що лікування та реабілітація потребує часу і терпіння.	–	–	25	75
15. Я маю реалістичні очікування щодо результатів відновлення.	9	11	68	12
16. Я активно цікавлюся інформацією про свій стан.	12	13	54	21
Вольовий компонент				
17. Я регулярно виконую рекомендовані вправи	14	10	17	59
18. Я дотримуюся режиму лікування.	–	9	13	78
19. Навіть при болю або втомі я намагаюся завершити вправи.	19	12	47	22
20. Я не пропускаю процедури без вагомих причин.	8	11	12	69
21. Я здатний дисципліновано працювати над собою.	6	9	67	18
Соціальний компонент				
22. Я відчуваю підтримку з боку близьких людей.	4	6	12	78
23. Я довіряю лікарю та медичному персоналу.	–	–	27	73
24. Я можу відкрито говорити про свої труднощі.	5	6	61	28
25. Мене підтримує приклад інших військових, які проходять лікування та реабілітацію.	7	9	47	37

У ході опитування також з'ясовано, що тяжкопоранені не вважають, що їх одужання насамперед залежить від власних зусиль. Серед респондентів 12% відповіли, що зовсім не залежить і 16% – дали відповіді, що скоріш за все не залежить. У даному випадку отримані результати опитування свідчать про те, що тяжкопоранені у своїй безпомічності, насамперед сподіваються на майстерність лікарів, чудодійність ліків. Шок від втрати контролю над тілом руйнує віру у власну спроможність на щось впливати, напри-

клад, «Якщо я не відчуваю свої ноги, як я можу контролювати одужання?».

Під час опитування з'ясовано таку особливість: психіка бійців, звикла до того, що на війні багато залежить від удачі, наказу, «прильоту». Така модель переноситься ними в госпітальні умови, наприклад, «Як пощастить», «Як Бог дасть», «Як зроблять лікарі». Причиною перекладання відповідальності може бути депресивна апатія тяжкопораненого. Оскільки важке поранення часто супроводжується депресією, при якій вольовий

ресурс особистості вичерпується, пацієнту простіше вірити, що від нього нічого не залежить, аніж знаходити силу на щоденну виснажливу роботу над своїм лікуванням і відновленням.

Причиною неучасті у своєму лікуванні може стати недостатність зворотного зв'язку: відсутність пояснень лікарів пацієнту, щодо того, що саме залежить від його режиму, харчування, виконання вправ тощо. Тому тяжкопоранені іноді почувуються пасивними спостерігачами свого лікування.

За результатами опитування отримали дані, що не всі тяжкопоранені військові та ветерани відразу приймають зміни, які сталися з їх тілом унаслідок тяжких поранень: 9% – «ні» і 13% – «скоріше ні». Такі результати можуть свідчити про захисну реакцію психіки на зміну ідентичності, особливо у пацієнтів із вираженими втратами функцій кінцівок, рубцевими деформаціями, естетичними дефектами та ампутаціями. Втрата кінцівки або функцій тіла може сприйматися як «поломка» особистості. Тяжкопоранений борець відмовляється прийняти ці зміни, бо це означає відчуття себе слабким, іншим. Прийняття змін, які сталися з тілом унаслідок тяжких поранень, дорівнює остаточній капітуляції перед травмою.

Відповіді «ні» та «скоріше ні» свідчать про те, що пацієнт застряг на етапі горювання (за Кюблер-Росса) і підсвідомо сподівається на диво, що медицина поверне все як було до поранення. Нейрофізіологічно мозок ще тривалий час зберігає карту тіла, тому тяжкопоранений може відчувати неіснуючу кінцівку, що створює ілюзію її наявності. Цей дисонанс заважає психіці інтегрувати зміни. Неприйняття змін тіла – це спроба відгородитися від майбутнього статусу «інваліда», від жалю з боку оточуючих, або того, щоб стати тягарем для родини. Таке неприйняття може зумовити низьку мотивацію до протезування чи реабілітації.

За вольовим компонентом психологічної готовності було отримано найнижчі результати. Зафіксовано, що на твердження «Я регулярно виконую рекомендовані вправи» 14% респондентів відповіли «ні», а 10% – «скоріше ні». «Навіть при болю або втомі намагаюся завершити вправи»: 19% відповіли «ні» і 12% – «скоріше ні». Причиною невиконання вправ при тяжких пораненнях майже завжди є біль або дискомфорт. Виникає стан, коли людина фізично не має вольового ресурсу, щоб змусити себе рухатися. Важке поранення виснажує психіку, і пацієнт переходить у режим «енергозбереження» і лише лежить, уникаючи будь-якої активності.

Окремі важкопоранені виявляли тривогу, що можуть нашкодити собі: розійдуться шви,

виникне кровотеча, посиляться запалення, тому підсвідомо уникають активності. Ще одна категорія респондентів, які, долучившись до активних вправ, не помітили візуальних змін (чутливість не повернулася, м'яз не зріс). У них виникає відчуття марності зусиль, наприклад, «Навіщо мучитися, якщо нічого не змінюється?». Респонденти свідчили про пропуск лікувальних процедур без вагомих причин (8% – «так» та 11% – «скоріше так»), а також про нездатність дисципліновано працювати над собою (6% – «так» та 9% – «скоріше так»).

Опитувальник також містить блок тверджень для вивчення соціальної готовності тяжкопоранених військових до лікування та реабілітації. З'ясовано, що тяжкопоранені пацієнти відчують підтримку з боку близьких людей в різній мірі. Зафіксовано, що зовсім не мають підтримки близьких та рідних – 4%, скоріше не мають – 6%. Підтримки рідних не мають військові, у яких відсутні батьки, родина, або навіть близькі (2%). У тяжкопоранених, лише у небагатьох випадках, зафіксовано непорозуміння з рідними (2%): через втому пораненого від співчуття рідних, через почуття пацієнта, не бажання бути тягарем для сім'ї, через невміння налагодити комунікацію з сім'єю.

Приклад інших військових, які проходять лікування та реабілітацію, зовсім не підтримують 7% і скоріше не підтримують 9% респондентів. Дивлячись на успішні результати тривалого лікування побратима, пацієнт засмучується, що йому ще треба багато пройти. Замість надії може виникати тривога перед подальшим лікуванням та відновленням. Окремі пацієнти свій випадок розцінюють виключно важким, тому досвід інших не вважають дотичним до себе.

Висновки. Отже, на основі теоретичного аналізу наукових джерел визначено психологічну готовність військовослужбовців та ветеранів із тяжкими пораненнями ОРС до лікування як інтегральний психічний стан особистості, що відображає сформовану систему внутрішніх мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових і поведінкових компонентів, які забезпечують усвідомлену участь пацієнтів у лікувальному процесі та сприяють їх активній співпраці з медичним персоналом. Це міра внутрішньої залученості тяжкопоранених до відновлення та їх здатність долати як фізичні так і психологічні бар'єри лікування.

У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено, що 23% військовослужбовців і ветеранів із тяжкими пораненнями ОРС демонструють психологічну неготовність до

лікування та реабілітації, зумовлену комплексом психологічних і соціальних чинників. Отримані дані свідчать про наявність проявів психологічної дезадаптації у значної частини респондентів, що характеризуються кризою цілепокладання, уникненням планування майбутнього та неприйняттям тілесних змін. Виявлено, що ігнорування лікувально-відновлювальних заходів пов'язане з втратою відчуття власної суб'єктності, коли тяжкопоранені пацієнти сприймають себе переважно як об'єкти медичного впливу, а не як активних учасників процесу одужання. Пасивна позиція щодо лікування посилюється переживаннями кризи майбутнього, відсутністю життєвих перспектив і неприйняттям змін у тілі, що знижує мотивацію до активної участі в реабілітаційному процесі. У цьому контексті фізичні зусилля та лікувальні заходи часто сприймаються тяжкопораненими як малоефективні. Значним деструктивним чинником виступає соціальне відчуження та емоційна спустошеність, зумовлені недостатньою підтримкою з боку оточення. У сукупності все це знижує психологічні ресурси тяжкопоранених військовослужбовців і ветеранів та ускладнює процеси подолання болю та тривалого лікування.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо у розробці терапевтичних заходів для оптимізації психологічної готовності тяжкопоранених бійців та ветеранів до лікування та реабілітації засобами лікарської комунікації.

Список літератури:

1. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення: методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
2. Кокун О.М. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 296 с. URL: <https://surl.li/sjkygf>
3. Осьодл В. Теорія і практика психологічної допомоги та реабілітації: підручник. Київ : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2020. 484 с.
4. Петrenchенко С. Психологічні особливості основних категорій важкопоранених комбатантів. *Психологічний журнал*. 2024. №13. С.36–42. DOI: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.13.2024.315002>
5. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 314 с. URL: <https://surl.li/foiryd>
6. Про затвердження Класифікатора розподілу травм за ступенем тяжкості : Наказ МОЗ України від 04.07.2007 р. № 370. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0902-07#Text>

7. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. О. С. Падалки. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf>

8. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження формування психологічної готовності особистості до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 39–46. URL: <https://surl.li/foiryd>

9. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : ДП Вид. дім «Персонал», 2017. 160 с.

References:

1. Kokun, O.M., Ahaiev, N.A., Pishko, I.O., Lozinska, N.S., Ostapchuk, V.V. (2017). *Psykhologichna robota z viiskovosluzhbovtsiamy – uchasykamy ATO na etapi vidnovlennia: metodychnyi posibnyk* [Psychological support for military personnel who took part in the Anti-Terrorist Operation during the recovery phase: a methodological guide]. Kyiv : NDTs HP ZSU. 282. [in Ukrainian].
2. Kokun, O.M. (2008). *Psykhofiziologichne zabezpechennia hotovnosti studentiv do pedahohichnoi diialnosti: monohrafiia* [Psychophysiological Support for Students' Readiness for Teaching: A Monograph]. Kyiv : Pedahohichna dumka, 296. Retrieved from: <https://surl.li/sjkygf> [in Ukrainian].
3. Osodl, V. (2020). *Teoriia i praktyka psykhologichnoi dopomohy ta reabilitatsii: pidruchnyk* [Theory and Practice of Psychological Support and Rehabilitation: A Textbook]. Kyiv : NUOU imeni Ivana Cherniakhovskoho, 484. [in Ukrainian].
4. Petrenchenko, S. (2024). *Psykhologichni osoblyvosti osnovnykh katehorii vazhkoporanenykh kombataniv* [Psychological characteristics of the main categories of seriously wounded combatants]. *Psykhologichnyi zhurnal*, 13, 36–42. [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.13.2024.315002>
5. Pobirchenko, N.A., Syniavskyi, V.V., Serhieienkova, O.P. (2007). *Psykhologichnyi slovnyk* [Psychological Dictionary]. Kyiv : Naukovyi svit, 314. Retrieved from: <https://surl.li/foiryd> [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia Klyasyfikatora rozpodilu travm za stupenem tiazhkosti [On the approval of the Classification of Injuries by Severity]: Nakaz MOZ Ukrainy vid 04.07.2007. № 370. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0902-07#Text> [in Ukrainian].
7. Semenova, A. V. (2006). *Slovník-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* [A Reference Dictionary of Professional Pedagogy] / za red. O. S. Padalky. Odesa : Palmira. 221. Retrieved from: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf> [in Ukrainian].
8. Tomchuk, M. I. (2010). *Metodolohichni zasady doslidzhennia formuvannia psykhologichnoi hotovnosti osobystosti do diialnosti* [Methodological foundations of research into the development of an individual's psychological readiness for activity]. *Psykhologhiia i*

suspilstvo, 4, 39–46. Retrieved from: <https://surl.li/foiryd> [in Ukrainian].

9. Turytna, O. L. (2017). *Psykhohiia travmuychkh sytuatsii: navch. posib. dlia stud. vyshch.*

navch. Zakl [The Psychology of Traumatic Situations: A Study Guide for Students of Higher Education Institutions]. Kyiv: DP Vyd. dim «Personal». 160. [in Ukrainian].

© В. С. Дем'яненко

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-49>

Н. В. Пророк, О. Ю. Чекстере

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9510-1108> – Н. В. Пророк

<https://orcid.org/0000-0003-2435-3831> – О. Ю. Чекстере



n.v.prorok@gmail.com

ОЦІНКА ВПЛИВУ ЖИТТЄВИХ ПОДІЙ НА БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У статті представлено результати дослідження впливу життєвих та потенційно травматичних подій на психоемоційний стан батьків молодших школярів в умовах воєнного часу. Для збору емпіричних даних було використано методіку Life Events Checklist (LEC-5), адаптовану до сучасних соціальних та безпекових умов в Україні. У дослідженні взяли участь батьки учнів початкової школи м. Києва. Аналіз результатів показав, що хоча більшість респондентів не переживали значну частину класичних травматичних подій, значна кількість батьків має безпосередній або опосередкований досвід подій, пов'язаних із війною: обстріли, тривале перебування в укриттях, розлуку з родиною, участь родичів у бойових діях, поранення або загибель близьких. На основі відсоткового розподілу відповідей батьків виділено п'ять основних факторів травматизації родин, які зустрічаються найчастіше або мають найбільшу психологічну значущість: безпосередній досвід обстрілів та бойових дій поблизу людини; тривале перебування в укриттях; розлука з членами родини; участь членів родини у бойових діях; переживання реальної загрози життю. Описано психологічні наслідки дії виділених травматичних факторів: постійне відчуття небезпеки, підвищена тривожність, гіпернастороженість, труднощі зі сном; накопичення хронічного стресу, підвищена дратівливість, емоційне виснаження; страх за близьких, труднощі у підтриманні сімейної стабільності; постійне очікування поганих новин, емоційна напруга у сім'ї, переживання безсилля. Показано, що переживання батьками описаних травматичних досвідів через механізми вторинної травматизації (зокрема, через емоційний стан рідних) впливають на дітей. Встановлено, що навіть непрямий контакт із травматичними подіями може впливати на відчуття безпеки, рівень тривожності та психологічну стійкість батьків. Отримані результати не тільки підтверджують високий рівень загальної стресогенності життєвого контексту батьків в умовах війни, а й підкреслюють важливість психологічної підтримки сімей з дітьми молодшого шкільного віку та можуть бути використані для розробки програм психосоціальної допомоги.

Ключові слова: стрес, травматичний досвід, життєві події, війна, батьки молодших школярів, психологічний стан, Life Events Checklist, психоемоційна адаптація.

N. V. Prorok, O. Yu. Chekstere

*G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

ASSESSING THE IMPACT OF LIFE EVENTS ON PARENTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN WARTIME

Abstract. The article presents the results of a study on the impact of life and potentially traumatic events on the psycho-emotional state of parents of primary school children under wartime conditions. A of the Life Events Checklist (LEC-5), adapted to the current social and security context in Ukraine, was used to collect empirical data. The study involved parents of primary school students in Kyiv. The analysis of the results showed that although most respondents had not experienced a significant proportion of classical traumatic events, a considerable number of parents had direct or indirect exposure to war-related events, including shelling, prolonged stays in shelters, separation from family members, participation of relatives in hostilities, and injury or death of close persons. Based on the percentage distribution of responses, five main factors

of family traumatization were identified as the most frequent or psychologically significant: direct exposure to shelling and nearby hostilities; prolonged stay in shelters; separation from family members; involvement of family members in combat; and experiencing a real threat to life. The psychological consequences of these traumatic factors are described, including a persistent sense of danger, increased anxiety, hypervigilance, and sleep disturbances; accumulation of chronic stress, heightened irritability, and emotional exhaustion; fear for loved ones and difficulties in maintaining family stability; constant anticipation of bad news, emotional tension within the family, and feelings of helplessness. It is demonstrated that parents' experiences of these traumatic events, through mechanisms of secondary traumatization (in particular, via the emotional states of relatives), affect children. It was found that even indirect exposure to traumatic events can influence parents' sense of safety, anxiety levels, and psychological resilience. The findings not only confirm the high level of overall stressfulness of the life context of parents in wartime, but also highlight the importance of psychological support for families with primary school children and can be used to develop psychosocial support programs.

Key words: stress, traumatic experience, life events, war, parents of primary school children, psychological state, Life Events Checklist, psycho-emotional adaptation.

Постановка проблеми. Війна, яка триває в Україні, принесла величезну кількість стресових чинників, що суттєво впливають на психоемоційний стан населення. Батьки, які одночасно несуть відповідальність за власну безпеку і за життя та безпеку своїх дітей, – отримують подвійне навантаження на своє здоров'я. Останні психологічні дослідження підтверджують, що стресові та травматичні події, пов'язані з війною, можуть значно підвищувати рівень тривожності, депресивних симптомів та емоційного вигорання у батьків, що виснажує особистісні ресурси і зменшує їхні можливості щодо підтримки своїх дітей. А це, в свою чергу, впливає на адаптацію дітей до навчання та соціальних взаємодій [2; 3]. Як переживають події війни батьки, які живуть в умовах відсутності важких гострих стресових ситуацій високої інтенсивності [3], але у хронічній стресовій ситуації низької інтенсивності? Які саме стресові події впливають на них найбільше? Відповіді на ці питання можуть засвідчити не тільки особливості психологічної травматизації в умовах сучасної війни, а й визначити напрямки психологічної допомоги та важливі аспекти психологічного супроводу родин в цей час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впливу травматичних життєвих подій на психічне здоров'я людини є однією з центральних у сучасній клінічній та соціальній психології. Особливу актуальність вона набула у зв'язку з поширенням воєнних конфліктів, масових переміщень населення та інших кризових подій, що створюють підвищений рівень стресу для окремих осіб, сімей і суспільства загалом. Психічні наслідки пережитих травм детально описані у міжнародних діагностичних класифікаціях, зокрема у Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision, де визначено критерії посттравматичного стресового розладу та інших пов'язаних станів [4].

Дослідження психічного здоров'я у контексті війни свідчать, що вплив воєнних подій має багаторівневий характер і зачіпає не лише безпосередніх учасників бойових дій, але й цивільне населення, зокрема сім'ї з дітьми. За даними міжнародних досліджень, поширеність психічних розладів у зонах конфлікту значно збільшується [6]. Так, суттєво зростає кількість таких психосоціальних наслідків, як тривожні розлади, депресії, посттравматичні стреси, порушення соціального функціонування [13]. Узагальнення результатів широкомасштабних досліджень наслідків катастроф і травматичних подій також засвідчує значний вплив таких подій на психічне здоров'я населення та соціальні взаємини [14].

Окремий напрям досліджень стосується впливу війни на дітей і родини. Роботи Т. Betancourt та співавторів, а також А. Masten і А. Narayan показують, що переживання травматичних подій у дитячому віці часто опосередковується психологічним станом батьків, які виступають ключовим фактором підтримки та стабілізації сімейного середовища [12]. Систематичні огляди досліджень впливу війни на дітей підтверджують, що рівень тривожності, поведінкові труднощі та адаптація дітей безпосередньо пов'язані із психоемоційним станом батьків [6]. Отже, особливості переживання травматичних подій батьками та їхній травматичний досвід є важливим чинником благополуччя сім'ї в умовах війни.

Значну роль в розумінні психологічних механізмів впливу стресу на психіку людини має ресурсний підхід S. Hobfoll, який розглядає стрес як наслідок втрати або загрози втрати важливих ресурсів – матеріальних, соціальних або психологічних [9]. У межах цього підходу війна розглядається як подія, що призводить до масштабної втрати ресурсів, включно з безпекою, стабільністю та соціальними зв'язками. Водночас сучасні дослідження підтверджують здатність людей до

психологічної стійкості та адаптації навіть після важких потрясінь. Зокрема, G. Vonnepo довів, що значна частина людей демонструє високий рівень резильєнтності та здатність відновлювати психологічну рівновагу після травматичних подій [5]. Подібні ідеї розвиваються також у інших роботах, в яких наголошується на ролі культурного та соціального контексту у формуванні резильєнтності [15].

Важливим напрямом досліджень є також вивчення вторинної травматизації та емоційного виснаження людей, які перебувають у постійному контакті з травматичними переживаннями – як власними, так і чужими. Поняття вторинного травматичного стресу та «втоми від співчуття» детально описане С. Figley, що особливо актуально для батьків, які мають підтримувати дітей у ситуації тривалого стресу та невизначеності [7].

Для вивчення впливу травматичних подій у психології широко використовуються стандартизовані інструменти оцінювання життєвого досвіду. Одним із найпоширеніших є опитувальник Life Events Checklist for DSM-5 (LEC-5), розроблений Національним центром з вивчення посттравматичного стресового розладу [16] і апробована в Україні, зокрема, Карачевським А.Б. [1]. Методика дозволяє оцінити досвід переживання різних типів потенційно травматичних подій та широко застосовується у дослідженнях травми і ПТСР. Зауважимо: масштабні міжнародні дослідження травматичних подій показують, що значна частина населення хоча б раз у житті переживає події, які можуть мати травматичний характер [10].

Попри значну кількість досліджень травматичного досвіду, у сучасній науковій літературі недостатньо уваги приділено специфіці переживання життєвих подій батьками молодших школярів у контексті тривалої війни. Більшість робіт зосереджена на безпосередніх жертвах конфліктів або на дітях, тоді як психологічний стан батьків (як ключових агентів сімейної стабільності) досліджено меншою мірою. У зв'язку з цим виникає актуальна потреба у вивченні травматичного досвіду батьків за допомогою психодіагностичних інструментів, які враховують специфіку сучасної війни.

Мета статті – представити результати дослідження впливу життєвих і потенційно травматичних подій на батьків молодших школярів у воєнних умовах.

Дослідження проводилося за допомогою методики Life Events Checklist for DSM-5 (LEC-5). Ця методика дозволяє оцінити спектр життєвих подій, пов'язаних із війною, переміщенням, втратами та іншими стресогенними факторами і вия-

вити не тільки безпосередній досвід травматичних подій, а й опосередкований контакт із ними через отриману інформацію (яка також здійснює вплив на психоемоційний стан людини). Психометричні властивості даного інструменту були підтверджені у роботах М. Gray та співавторів, які продемонстрували його надійність і валідність у дослідженнях травматичного досвіду [8]. Обробка результатів здійснювалася методом описової статистики (відсотковий розподіл відповідей).

Викладення основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 105 батьків учнів початкової школи м. Києва (вік: від 26 до 38 років; 60% жінки, 40% чоловіки). Представимо результати, отримані в результаті аналізу відповідей цих респондентів в таблицях 1 і 2. Власний досвід вони оцінювали за такими позиціями: подія не стосується мене; не певен, що це мене стосується; дізнався про це; був свідком; сталося зі мною; стикався з цим у професійній діяльності (таблиці 1 і 2).

Травматичний досвід *природних та техногенних катастроф* описується через події 1-5. Більшість респондентів (51,4%) зазначили, що такі події як *повінь, ураган* тощо їх не стосуються. Разом із тим 22,9% не впевнені у наявності такого досвіду, що може свідчити про опосередкований контакт із інформацією про стихійні лиха. Лише незначна частка опитаних була свідком (5,7%) або безпосередньо пережила таку подію (5,7%) (таблиця 1). Отримані результати відповідають даним міжнародних досліджень, згідно з якими досвід природних катастроф значною мірою залежить від географічних та кліматичних умов регіону проживання [14]. Для більшості українських родин такий досвід є нехарактерним.

А от досвід *пожеж та вибухів* є значно поширенішим серед опитаних. Близько третини респондентів (34,3%) були свідками таких подій, а 17,1% пережили їх особисто. Ще 22,9% дізнавалися про подібні випадки (таблиця 1).

Підкреслимо, що подібні результати можуть бути пов'язані як із побутовими пожежами, так і з наслідками воєнних подій, що останніми роками стали частиною життя в Україні. Дослідження показують, що навіть спостереження

за небезпечними подіями може спричиняти підвищення рівня тривожності та формування відчуття небезпеки [5].

Що стосується *транспортних пригод* (ДТП), то вони належать до найбільш поширених травматичних подій у популяції. У дослідженні 25,7% батьків повідомили, що пережили ДТП особисто, а 17,1% були свідками таких подій. Лише третина респондентів (34,3%) не мала такого досвіду

Відсотковий розподіл відповідей на питання методики LEC (результати подано у %)

	Травматичні події	Можливі позиції респондентів					
		Сталося зі мною	Був свідком	Дізнався про це	Стикався з цим у професійній діяльності	Не певен, що це мене стосується	Подія не стосується мене
1	Стихійне лихо	5,7	5,7	14,3	-	22,9	51,4
2	Пожежа або вибух	17,1	34,3	22,9	-	5,7	20
3	Транспортна пригода (ДТП)	25,7	17,1	11,4	-	11,4	34,4
4	Серйозна аварія вдома, на роботі або під час відпочинку	-	5,7	17,1	2,9	20	54,3
5	Дія отруйних речовин	5,7	2,9	5,7	-	22,9	62,8
6	Фізичне насильство	17,1	2,9	2,9	-	14,3	62,8
7	Збройний напад	5,7		5,7	-	2,9	85,7
8	Сексуальне насильство	2,9	2,9	-	-	2,9	91,3
9	Інший небажаний сексуальний досвід	-	-	8,6	2,9	5,7	82,9
10	Бойові дії або перебування у зоні війни	22,9	8,6	11,4	-	17,1	40
11	Полон або викрадення	-	-	5,7	-	5,7	88,6
12	Хвороба або травма з загрозою для життя	11,4	8,6	2,9	2,9	8,6	65,6

(таблиця 1). Ці результати відповідають міжнародним статистичним даним, які свідчать, що дорожньо-транспортні пригоди є одним із найпоширеніших факторів травматичного досвіду в цивільному житті [11].

Понад половина респондентів (54,3%) не стикалася із серйозними аваріями вдома, на роботі або під час відпочинку. Проте 17,1% зазначили, що дізнавалися про такі випадки, а невелика частина була свідками (5,7%) або стикалася з ними у професійній діяльності (2,9%) (таблиця 1). Зауважимо, що опосередкований контакт із травматичними подіями, навіть без особистого переживання, може впливати на формування *вторинної травматизації* [7].

Більшість опитаних (62,8%) не мали досвіду щодо *дії отруйних речовин*. Лише 5,7% пережили подібну подію особисто, а 2,9% були її свідками. Це свідчить про відносно низьку поширеність подібних ситуацій у повсякденному житті респондентів (таблиця 1).

Травматичний досвід *міжособистісного насильства* описується через події 6-9 (таблиця 1). Хоча більшість батьків (62,8%) не повідомляють про фізичне насильство, 17,1% зазначили, що пережили фізичне насильство особисто (таблиця 1). Цей показник є досить значущим, оскільки дослідження свідчать, що пережите насильство може мати довготривалі психологічні наслідки, включаючи підвищений ризик тривожних та депресивних розладів [10].

Щодо *збройного нападу*, то переважна більшість респондентів (85,7%) вказують та те, що не мають такого травматичного досвіду. Лише 11,4% респондентів повідомляють про особистий або опосередкований контакт із подібними подіями (таблиця 1). Це свідчить про відносно низьку поширеність цього виду травматичних подій у досліджуваній вибірці.

Переважна більшість респондентів (91,4%) заперечує наявність досвіду *сексуального насильства* (91,4%) по відношенню до себе і про *інший небажаний сексуальний досвід* (82,9%). Лише 2,9% повідомляють про особисте переживання подібної події (таблиця 1). Слід зазначити, що при відповідях на такого типу запитання, респонденти можуть уникати правдивих відповідей, оскільки не хочуть розкривати подібну інформацію через соціальні та культурні фактори [15].

Травматичний досвід *подій, пов'язаних із війною*, описується через ситуації 10-12 (таблиця 1). 22,9% опитаних батьків повідомили про особистий досвід *перебування у зоні бойових дій*, а 8,6% були свідками таких подій, 11,4% дізнавалися про подібні події. І тільки 40% респондентів відмітили, що ці події їх не стосуються (таблиця 1). Ці результати відображають реалії сучасного українського суспільства, де значна частина населення так чи інакше стикається з воєнними подіями. Дослідження показують, що

навіть *непрямий досвід війни* може спричиняти підвищення рівня стресу та тривожності [13].

Серед опитаних не представлені ті, хто мають *досвід полону або викрадення*: 88,6% респондентів не мають такого досвіду (таблиця 1).

Близько третини батьків мають *прямий або опосередкований досвід хвороби або травми із загрозою для життя*: 11,4% пережили подію особисто, а 8,6% були її свідками (таблиця 1). Подібні події часто виступають сильними стресогенними факторами, що можуть впливати на психологічне благополуччя людини [4].

Травматичний досвід *воєнних подій та травматичний досвід родин*, описується через події 13-16 (таблиця 2).

Такий досвід, пов'язаний із війною та безпекою житла, як вигнання з дому, насильницьке проникнення озброєних осіб у будинок, обстріл житла із близької відстані - у більшості респондентів відсутній (таблиця 2).

Близько третини респондентів (34,2%) повідомляють про особистий або частково пережитий *досвід розлуки з родиною* (таблиця 2). Подібні ситуації часто виникають під час вимушеної евакуації або трудової міграції, спричиненої війною. Дослідження показують, що тривала розлука

з родиною може негативно впливати на психологічний стан батьків та дітей [12].

Досвід *«відокремлення батьків через війну»* мають 22,9% респондентів. Така ж кількість батьків (22,9%) мають родичів, які беруть участь у *бойових діях* (таблиця 2). Ці цифри свідчать про суттєвий вплив війни на структуру та функціонування сімей, про можливу хронічну тривожність та емоційну напруженість у родинах.

Безпосередній травматичний досвід бойових подій описується через ситуації 17-19 (таблиця 2). Так, близько 14,3% респондентів були свідками або безпосередньо пережили *стрілянину на близькій відстані*. Такий досвід належить до потенційно травматичних і може спричиняти розвиток симптомів посттравматичного стресу.

Досвід *«обстрілу поруч»* є одним із найбільш поширених травматичних досвідів війни у вибірці: майже 60% респондентів повідомили, що пережили або спостерігали подібні події (таблиця 2). Як показують дослідження, подібний рівень експозиції до бойових подій характерний для населення, яке проживає у країнах із тривалим військовим конфліктом [6]. Досвід *тривалого перебування в укритті* пережили 37,1% опитаних батьків. Всі ці цифри свідчать про високий рівень

Таблиця 2

Відсотковий розподіл відповідей на питання методики LEC (результати подано у %)

	Травматичні події	Можливі позиції респондентів					
		Сталося зі мною	Був свідком	Дізнався про це	Стикався з цим у професійній діяльності	Не певен, що це мене стосується	Подія не стосується мене
13	Події, пов'язані з війною та безпекою житла	-	2,9	5,7	-	5,7	85,7
14	Відокремлення від сім'ї	17,1	17,1	-	-	2,9	62,9
15	Відокремлення батьків через війну	22,9	-	-	-	2,9	74,3
16	Член родини воює на фронті	22,9	-	-	-	5,7	71,4
17	Стрілянина на близькій відстані	5,7	8,6	2,9	-	11,4	71,4
18	Досвід обстрілу поруч	28,6	31,4	8,6	-	5,7	25,7
19	Тривале перебування в укритті	37,1	2,9	2,9	2,9	22,8	31,4
20	Спостереження поранених, загиблих та жертв насильства	2,9	5,7	20	-	17,1	54,3
21	Досвід думки про власну загибель	20	-	2,9	-	34,3	42,8
22	Будь-яка інша подія чи досвід, що спричинили важкий стрес	100	-	-	-	-	-

безпосереднього контакту населення нашої країни з воєнною небезпекою.

Травматичний досвід «контакту із наслідками війни» і «безпосередньої загрози життю» опитується через події 20-22 (таблиця 2). Так, про досвід спостереження поранених, загиблих та жертв насильства або переживання інформації про це повідомило більше 30% респондентів. Зауважимо, що навіть опосередкований контакт із подібною інформацією може бути потужним травматичним фактором.

Одним із найбільш психологічно значущих результатів є те, що 20% респондентів пережили ситуації, коли вони думали, що можуть загинути (таблиця 2). Подібний досвід є ключовим критерієм травматичної події у діагностиці посттравматичного стресового розладу [4].

Важливо, що усі респонденти зазначили наявність у своєму житті якихось інших подій або обставин, що викликали значний стрес. Такий результат свідчить про те, що життєвий досвід більшості батьків не обмежується лише переліком стандартних травматичних подій, запропонованих у методиці LEC-5, і включає індивідуально значущі ситуації.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що психологічний вплив життєвих і стресових подій значною мірою визначається їх суб'єктивною оцінкою. Згідно з транзакційною моделлю стресу, саме індивідуальне сприйняття загрози та власних ресурсів подолання визначає інтенсивність стресової реакції, тому навіть події, які не входять до стандартних переліків травматичних факторів, можуть викликати значний психологічний дистрес [5].

На основі відсоткового розподілу відповідей батьків на питання методики Life Events Checklist (LEC-5) було виділено п'ять основних факторів травматизації родин, які зустрічаються найчастіше або мають найбільшу психологічну значущість. Опишемо їх.

1. *Безпосередній досвід обстрілів та бойових дій поблизу родини.* Контакт із бойовими подіями (обстріли, стрілянина або вибухи поблизу місця проживання) є найбільш поширеним фактором травматизації. *Особливості його впливу:* постійне відчуття небезпеки, підвищена тривожність, гіпернастороженість, труднощі зі сном. Для дітей цей фактор часто формує відчуття нестабільності світу та втрати базової безпеки.

2. *Тривале перебування в укриттях.* Значна частина батьків повідомляє про особистий досвід тривалого перебування в укриттях. *Психологічні наслідки:* переживання безсилля, накопичення хронічного стресу, підвищена дратівливість, емо-

ційне виснаження. Для родини ці наслідки можуть створити атмосферу тривалого напруження, до якої діти дуже чутливі.

3. *Розлука з членами родини.* Помітна частина респондентів пережила розділення сім'ї через війну або ситуацію, коли один із батьків перебуває далеко. *Психологічні наслідки:* почуття втрати опори, страх за близьких, підвищена емоційна залежність дітей від дорослих, труднощі у підтриманні сімейної стабільності. Для дітей така ситуація часто означає втрату звичного сімейного укладу.

4. *Участь членів родини у бойових діях.* Близько чверті опитаних мають родичів, які воюють на фронті. *Психологічний вплив* цього фактору: постійне очікування поганих новин, високий рівень тривоги, емоційна напруга у сім'ї, переживання безсилля. У родині це може створювати фон хронічного страху та невизначеності.

5. *Переживання реальної загрози життю.* Частина батьків зазначила, що думали, що можуть загинути. Це один із *найсильніших травматичних факторів*, тому що: формує глибокий екзистенційний страх, може викликати симптоми посттравматичного стресу, змінює сприйняття безпеки світу.

Переживання батьками описаних травматичних досвідів через механізми вторинної травматизації (зокрема, через емоційний стан рідних) впливають на дітей.

Висновки. За допомогою методики Life Events Checklist for DSM-5 (LEC-5) було оцінено рівень психосоціального навантаження на сім'ю в умовах війни та визначено основні фактори травматизації родин в цей час. Аналіз отриманих даних показав, що значна частина респондентів має досвід зіткнення з різними видами стресогенних подій, серед них є й такі, що зустрічаються у звичайному мирному житті (дорожньо-транспортні пригоди, пожежі, серйозні аварії), а є й події, специфічні для воєнного часу.

Серед опитаних батьків найбільш поширеними травматичними переживаннями є події, пов'язані з воєнними діями та їхніми наслідками. Значна частина респондентів засвідчила про безпосередній або опосередкований досвід обстрілів, перебування у небезпечних умовах, тривале перебування в укриттях, розлуку з членами родини та участь близьких у бойових діях. Доволі багато батьків визнали досвід переживання реальної загрози власному життю, який є одним із найпотужніших чинників формування травматичного стресу.

Окрему увагу привертає той факт, що значна частина родин має досвід тривалого перебування у стані підвищеної небезпеки, що свідчить про вплив хронічного стресового навантаження. Такий

тип стресу відрізняється від одноразових травматичних подій тим, що характеризується тривалим впливом факторів невизначеності, страху та нестабільності. Саме тривалий стрес (за даними сучасних психологічних досліджень) є одним із ключових чинників розвитку емоційного виснаження, підвищеної тривожності та симптомів посттравматичного стресового розладу.

Отже, аналіз отриманих результатів дослідження підтверджує високий рівень загальної стресогенності життєвого контексту батьків сучасних школярів в умовах тривалої війни. Наявність у батьків травматичного досвіду може проявлятися у підвищеній тривожності, емоційній напруженості, виснаженні та зниженні здатності до ефективного емоційного реагування, що, у свою чергу, впливає як на емоційний клімат у родині, так і на психоемоційний стан дітей. Адже психологічний стан батьків є одним із ключових факторів, які визначають відчуття безпеки, стабільності та емоційної підтримки дітей.

Список літератури:

1. Карачевський А. Б. Адаптація шкал та опитувальників українською та російською мовами щодо посттравматичного стресового розладу. *Збірник наукових праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика*. 2016. Вип. 25. С. 601–923. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpsnmapo_2016_25_97
2. Кокун О. М. Психологічні наслідки війни для цивільного населення. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. 14. Вип. 1. С. 34–45.
3. Пророк Н., Чекстєре О., Гнатюк О. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 2. С. 53–62.
4. Bonanno G. A. et al. Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*. 2010. Vol. 11 (1). P. 1–49. DOI: <https://doi.org/10.1177/1529100610387086>
5. Charlson F. et al. New WHO prevalence estimates of mental disorders in conflict settings. *The Lancet*. 2019. Vol. 394 (10194). P. 240–248. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30934-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30934-1)
6. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed., text rev.). Washington, DC: APA, 2022. 1119 p.
7. Figley C. R. Compassion Fatigue: Coping With Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized. New York: Brunner/Mazel, 1995. 268 p.
8. Gray M. J. et al. Psychometric properties of the Life Events Checklist. *Assessment*. 2004. Vol. 11 (4). P. 330–341. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1073191104269954>
9. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress.

American Psychologist. 1989. Vol. 44 (3). P. 513–524.

10. Kessler R. C. et al. Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *European Journal of Psychotraumatology*. 2017. Vol. 8 (sup. 5). DOI: <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1353383>

11. Kilpatrick D. G. et al. National estimates of exposure to traumatic events and PTSD prevalence. *Journal of Traumatic Stress*. 2013. Vol. 26 (5). P. 537–547. DOI: <https://doi.org/10.1002/jts.21848>

12. Masten A. S., Narayan A. J. Child development in the context of disaster, war, and terrorism. *Annual Review of Psychology*. 2012. Vol. 63. P. 227–257. DOI: [10.1146/annurev-psych-120710-100356](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356)

13. Murthy R. S., Lakshminarayana R. Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry*. 2006. Vol. 5 (1). P. 25–30. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1472271/>

14. Norris F. H. et al. 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the literature. *Psychiatry*. 2002. Vol. 65 (3). P. 207–239. URL: https://www.researchgate.net/publication/11059181_60000_disaster_victims_speak_Part_I_and_II_An_empirical_review_of_the_empirical_literature_1981-2001

15. Ullman S. E. Talking about sexual assault: Society's response to survivors. Washington, DC: American Psychological Association, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1037/0000360-000>

16. Weathers F. W. et al. The Life Events Checklist for DSM-5 (LEC-5). National Center for PTSD, 2013. 3 p.

References:

1. Karachevskiy, A. B. (2016). Adaptatsiia shkal ta opyтуvalnykiv ukrainskoіu ta rosiiskoiu movamy shchodo posttravmatychnoho stresovoho rozladu [Adaptation of scales and questionnaires in Ukrainian and Russian languages for post-traumatic stress disorder]. *Zbirnyk naukovykh prats spivrobitnykiv NMAPO imeni P. L. Shupyka*, (25), 601–923. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpsnmapo_2016_25_97 [in Ukrainian].
2. Kokun, O. M. (2022). Psychological consequences of war for the civilian population. *Actual Problems of Psychology*, 14(1), 34–45.
3. Prorok, N., Chekstere, O., & Hnatiuk, O. (2023). Features of social development of primary school children under martial law conditions. *Journal of Modern Psychology*, (2), 53–63.
4. American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text rev.). Washington, DC: APA.
5. Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1–49.
6. Charlson, F., et al. (2019). New WHO prevalence estimates of mental disorders in conflict settings. *The Lancet*, 394(10194), 240–248.
7. Figley, C. R. (1995). *Compassion Fatigue: Coping With Secondary Traumatic Stress Disorder in*

Those Who Treat the Traumatized. New York: Brunner/Mazel.

8. Gray, M. J., Litz, B. T., Hsu, J. L., & Lombardo, T. (2004). Psychometric properties of the Life Events Checklist. *Assessment*, 11(4), 330–341.

9. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.

10. Kessler, R. C., et al. (2017). Trauma and PTSD in the WHO World Mental Health Surveys. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(sup5).

11. Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S., Milanak, M. E., et al. (2013). National estimates of exposure to traumatic events and PTSD prevalence. *Journal of Traumatic Stress*, 26(5), 537–547.

12. Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–257.

13. Murthy, R. S., & Lakshminarayana, R. (2006). Mental health consequences of war. *World Psychiatry*, 5(1), 25–30.

14. Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., et al. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the literature. *Psychiatry*, 65(3), 207–239.

15. Ullman, S. E. (2010). *Talking about sexual assault: Society's response to survivors*. Washington, DC: American Psychological Association.

16. Weathers, F. W., Blake, D. D., Schnurr, P. P., et al. (2013). *The Life Events Checklist for DSM-5 (LEC-5)*. National Center for PTSD.

© Н. В. Пророк, О. Ю. Чекстере

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

Дишель Г. О., Орлик Н. А., Борщенко В. В., Бобро О. В. Безпека фізкультурно-спортивної діяльності: нормативно-правові засади та методи профілактики ризиків. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 1 (7). С. 358–364.



УДК 796.01:340.13

This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).
ISSN (print) 3041-1297, ISSN (online) 3041-1300

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-50>

Г. О. Дишель, Н. А. Орлик, В. В. Борщенко, О. В. Бобро
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4850-9442> – Г. О. Дишель

<https://orcid.org/0000-0003-0144-6576> – Н. А. Орлик

<https://orcid.org/0000-0001-6102-3845> – В. В. Борщенко

<https://orcid.org/0000-0003-4462-8863> – О. В. Бобро



orlikn@ukr.net

БЕЗПЕКА ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ТА МЕТОДИ ПРОФІЛАКТИКИ РИЗИКІВ

Анотація. Здійснено комплексний аналіз нормативно-правових засад безпеки фізкультурно-спортивної діяльності в Україні та систематизовано науково обґрунтовані методи профілактики ризиків у цій сфері. Встановлено, що правова регламентація спортивної діяльності охоплює конституційні гарантії, спеціальне законодавство, санітарно-гігієнічні норми й підзаконні акти, однак залишається фрагментованою та потребує системного вдосконалення у напрямі інтеграції положень про безпеку навчально-тренувального процесу, зокрема уникнення травматизму. Серед усіх видів травматизму на частку спортивного припадає від 2 до 3% загального обсягу, однак цей показник значно зростає там, де профілактична робота організована незадовільно. Охарактеризовано класифікацію ризиків фізкультурно-спортивної діяльності за зовнішніми (матеріально-технічні умови, організаційно-методичні чинники, санітарно-гігієнічне середовище) та внутрішніми (стан здоров'я, рівень фізичної підготовленості, психофізіологічні особливості) чинниками. Розглянуто методи профілактики ризиків, що включають: педагогічні (якісна розминка, дотримання принципів поступовості та індивідуалізації навантажень, корекція техніки виконання вправ); організаційно-управлінські (систематичний медичний контроль, інструктажі з безпеки, відповідність матеріально-технічної бази нормативним вимогам); психологічні (формування культури безпеки, когнітивна підготовка, управління стресовими станами). Особливу увагу приділено доказово обґрунтованим програмам превентивного тренування (neuromuscular training programs), ефективність яких підтверджена рядом міжнародних рандомізованих контрольованих досліджень. Зроблено висновок про необхідність системного вдосконалення нормативно-правового регулювання, запровадження ризик-орієнтованого підходу до планування тренувальних навантажень та розроблення єдиних стандартів безпеки для всіх суб'єктів фізкультурно-спортивної діяльності в Україні.

Ключові слова: безпека фізкультурно-спортивної діяльності, спортивний травматизм, профілактика ризиків, нормативно-правове забезпечення, нейром'язове тренування, медичний контроль, техніка безпеки.

G. O. Dyshel, N. A. Orlyk, V. V. Borshchenko, O. V. Bobro
*State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

SAFETY IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT: LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORKS AND RISK PREVENTION METHODS

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the legal and regulatory frameworks governing safety in physical education and sport in Ukraine and systematises evidence-based approaches

to injury prevention and risk management in sport. It is established that the legal regulation of sports activities encompasses constitutional guarantees, sector-specific legislation, sanitary and hygienic standards, and subordinate regulations. However, the existing framework remains fragmented and requires systematic improvement, particularly with regard to integrating provisions on occupational health and safety in the educational and training process, including injury prevention. It is established that sports injuries account for 2 to 3 percent of all injuries, though this figure increases significantly where preventive measures are inadequate. A classification of risks in physical culture and sport activities is presented, distinguishing external factors (material and technical conditions, organizational and methodological issues, sanitary and hygienic environment) from internal factors (health status, level of physical fitness, psychophysiological characteristics). Risk prevention methods are examined, comprising pedagogical approaches (high-quality warm-up, adherence to principles of progressiveness and individualization of loads, correction of exercise technique); organizational and managerial measures (systematic medical monitoring, safety briefings, compliance of facilities with regulatory standards); psychological interventions (safety culture formation, cognitive preparation, stress management). Special attention is given to evidence-based neuromuscular training prevention programs, whose effectiveness has been confirmed by international randomized controlled trials. The conclusion highlights the need for systematic improvement of the regulatory framework, adoption of a risk-based approach to training load planning, and the development of unified safety standards for all entities involved in physical culture and sport activities in Ukraine.

Key words: safety of physical culture and sport activities, sports injuries, risk prevention, regulatory framework, neuromuscular training, medical monitoring, safety practices.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Фізкультурно-спортивна діяльність є одним з найважливіших чинників зміцнення здоров'я людини, підвищення рівня фізичної підготовленості та формування здорового способу життя. Водночас будь-яка активна рухова діяльність об'єктивно пов'язана з виникненням ризиків травматизму – від незначних забоїв та розтягнень до важких переломів і ушкоджень внутрішніх органів. Проблема забезпечення безпеки у сфері фізичної культури та спорту набуває особливої актуальності в контексті масового залучення населення до занять спортом, розширення мережі спортивних клубів та фітнес-центрів, а також активного розвитку шкільного і студентського спорту в Україні.

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» прямо декларує серед засад державної політики у цій сфері «забезпечення безпеки життя та здоров'я осіб, які займаються фізичною культурою і спортом» [1]. Разом з тим практика свідчить, що нормативно-правова база у сфері безпеки спортивної діяльності потребує систематизації, а методи профілактики ризиків – науково обґрунтованого узагальнення. На думку більшості дослідників, спортивний травматизм є певною мірою керованим процесом: при належній організації профілактичної роботи рівень травм можна суттєво знизити [2].

Особливої уваги заслуговують питання безпеки в навчально-виховному процесі з фізичного виховання у закладах загальної середньої та вищої освіти. Недостатня увага до безпеки занять, незадовільний стан матеріально-технічної бази, невідповідність рівня кваліфікації педагогічних

кадрів сучасним вимогам та прогалини в нормативно-правовому регулюванні – усі ці чинники обумовлюють практичну значущість даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема спортивного травматизму та безпеки фізкультурно-спортивної діяльності досліджувалася у роботах багатьох вітчизняних науковців. Здійснено аналіз різновидів травматизму в умовах навчально-тренувальних занять та запропонували систему профілактичних заходів. Досліджено специфіку попередження спортивного травматизму, обґрунтувавши необхідність комплексного підходу, що включає поділ за ваговими категоріями, систематичний медичний огляд і використання захисного спорядження [2]. Систематизовано причини травматизму у спортивній діяльності та запропоновано комплекс організаційно-педагогічних заходів щодо їх попередження [3]. Т. Арабаджи та співавтори на матеріалі баскетбольних секцій розробили систему спортивної підготовки з акцентом на профілактику травматизму [4]. Р. Тимочко-Волошин, В. Гащишин та Ю. Борецький акцентували увагу на ролі дисплазії сполучної тканини як латентного чинника підвищеного ризику травматизму у спортсменів [5]. Д. Логвінов та співавтори розглядали загальні та специфічні для окремих видів спорту заходи профілактики [6]. П. Подоляка та співавтори узагальнили сучасні підходи до класифікації спортивного травматизму [7]. В. Гаврилюк, Р. Головащенко та В. Гулай підтвердили ефективність кінезіопластики у профілактиці травматизму юних футболістів [8].

Серед зарубіжних досліджень особливої уваги заслуговують роботи D. Caine, P. Harmer та

М. Schiff, які здійснили комплексне дослідження епідеміології травм у різних олімпійських видах спорту [10]. Т. Soligard та співавтори та R. Bahr та співавтори розробили консенсусні документи МОК щодо зв'язку тренувальних навантажень та ризику травм і стандарти реєстрації епідеміологічних даних [11; 12]. Попри значний масив публікацій, питання системного аналізу нормативно-правових засад безпеки в Україні та їх взаємозв'язку з конкретними профілактичними методами залишається недостатньо висвітленим.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є комплексний аналіз нормативно-правових засад забезпечення безпеки у сфері фізкультурно-спортивної діяльності в Україні та систематизація науково обґрунтованих методів профілактики ризиків спортивного травматизму. Для досягнення мети визначено такі завдання: проаналізувати чинну нормативно-правову базу; класифікувати ризики за основними чинниками; систематизувати педагогічні, організаційні та психологічні методи профілактики; узагальнити доказову базу щодо ефективності сучасних превентивних програм.

Виклад основного матеріалу дослідження. Правове забезпечення безпеки фізкультурно-спортивної діяльності ґрунтується на Конституції України. Базовим галузевим законодавчим актом є Закон України «Про фізичну культуру і спорт» (№ 3808-ХІІ від 24.12.1993 зі змінами), який закріплює принцип «створення безпечних умов заняття фізичною культурою і спортом» [1]. Розділ V Закону регулює питання організаційного та матеріально-технічного забезпечення спортивних заходів, стаття 51 присвячена медичному забезпеченню у сфері фізичної культури і спорту.

Спільний наказ МОЗ та МОН від 20.07.2009 № 518/674 регламентує обов'язковий медичний огляд учнів та їх розподіл на медичні групи (основна, підготовча, спеціальна) [9]. Кодекс законів про працю України та Закон «Про охорону праці» встановлюють загальні вимоги до безпеки умов праці, що поширюються і на педагогів та тренерів. Законодавство передбачає обов'язковість проведення інструктажів з охорони праці та безпеки, систематичного контролю за станом спортивного обладнання та споруд.

Серед системних недоліків чинної бази дослідники відзначають: фрагментарність та суперечливість окремих нормативних актів; брак єдиних стандартів безпеки для закладів фізичної культури і спорту різних форм власності; недостатня деталізація вимог до матеріально-технічного стану спортивних споруд; відсутність систематичного моніторингу рівня травматизму в масо-

вому спорті. Вирішення цих проблем потребує цілеспрямованих зусиль та приведення галузевого законодавства у відповідність до міжнародних стандартів МОК [12].

Аналіз наукової літератури дозволяє систематизувати чинники ризику травматизму за двома основними групами: зовнішніми (екзогенними) та внутрішніми (ендогенними) [10; 13]. До зовнішніх чинників відносяться: матеріально-технічні (незадовільний стан спортивних споруд, обладнання та інвентарю, несприятливі метеорологічні умови); організаційно-методичні (порушення принципів послідовності та поступовості нарощування навантажень, відсутність індивідуального підходу, недостатня кваліфікація педагогів і тренерів); санітарно-гігієнічні (незадовільне освітлення, вентиляція, температурний режим).

Внутрішні чинники ризику охоплюють: стан здоров'я та функціональні особливості (загальна захворюваність, наявність хронічних патологій, у тому числі дисплазії сполучної тканини, порушення постави та деформації опорно-рухового апарату); рівень фізичної підготовленості (недостатній розвиток сили, гнучкості та координації, неправильна техніка виконання вправ); психофізіологічні чинники (неуважність, ризикована поведінка, надмірна тривожність). Сучасні дослідження виділяють також схильнісні (predisposing) та провокуючі (inciting) чинники [14; 15]. За локалізацією найчастіше уражаються колінний та гомілковостопний суглоби; характерною рисою є залежність виду травми від специфіки конкретного виду спорту [7; 10].

Основоположними у профілактиці травматизму є педагогічні методи (табл. 1).

Якісне проведення розминки та підготовчої частини заняття з поступовим залученням усіх м'язових груп і суглобів до роботи є першочерговим завданням тренера. Дослідження підтверджують, що систематичне виконання стандартизованої розминки може знизити ризик гострих травм нижніх кінцівок на 29–38% [17, р. 714; 18, р. 680]. Принципово важливим є дотримання дидактичних принципів послідовності, поступовості та доступності при плануванні фізичних навантажень: різке підвищення обсягу чи інтенсивності тренувань є однією з найпоширеніших причин перевантажувальних травм [11]. Індивідуальний підхід, забезпечення правильності техніки виконання вправ, регулярна заминка та контроль режиму відновлення між заняттями – важливі компоненти педагогічної профілактики [2; 8].

Організаційно-управлінські методи включають передусім систематичний медичний контроль. Відповідно до чинного законодав-

Систематизація методів профілактики ризиків фізкультурно-спортивної діяльності

Група методів	Конкретні заходи	Спрямованість
Педагогічні	Якісна розминка; принципи поступовості та індивідуалізації; корекція техніки вправ; заминка	Зниження біомеханічних ризиків, підготовка нервово-м'язової системи
Організаційно-управлінські	Медичний контроль; інструктажі з безпеки; контроль стану МТБ; захисне спорядження	Усунення зовнішніх (екзогенних) чинників ризику
Психологічні	Формування культури безпеки; когнітивна підготовка; практики усвідомленості; управління стресом	Вплив на психоемоційні та поведінкові ендogenous чинники ризику
Нейром'язові тренувальні програми	Пропріоцептивне тренування; вправи на баланс; стабілізація кора; плиометрія; FIFA 11+	Доказово ефективне зниження ризику травм нижніх кінцівок (RR 0,63–0,71)

ства, до занять з фізичного виховання та спорту допускаються особи, які пройшли медичний огляд і отримали відповідний допуск. Розподіл на медичні групи (основна, підготовча, спеціальна) дозволяє диференціювати рівень навантаження відповідно до стану здоров'я [9]. Обов'язковим є проведення інструктажу з безпеки перед початком занять. Матеріально-технічний стан місць занять, систематична перевірка спортивного інвентарю та обладнання на відповідність вимогам безпеки, забезпечення учасників захисним спорядженням відповідно до виду діяльності є важливими складовими організаційно-управлінської профілактики [6; 7].

Психологічні методи профілактики набувають все більшого визнання у сучасній спортивній науці. Формування культури безпеки передбачає виховання усвідомленого ставлення до власного здоров'я та здатності адекватно оцінювати ризики. Дослідження F. Leguizamo та співавторів показали, що спортсмени найчастіше пов'язують отримані травми з відхиленнями від звичного режиму та негативними психоемоційними станами; ефективними копінг-стратегіями виявилися когнітивна перебудова, пошук соціальної підтримки та емоційне самозаспокоєння [16]. U. Tranaeus та співавтори встановили, що психосоціальні чинники (перфекціонізм, obsesivna пристрасть, нормалізація болю, незадовільні стосунки тренер-спортсмен) суттєво підвищують ризик травм від перевантаження [15].

Сучасна спортивна медицина та педагогіка пропонують ряд науково перевірених програм профілактики травматизму. Ключове місце серед них посідають нейром'язові тренувальні програми (neuromuscular training programs, NTP), що спрямовані на підвищення динамічної стабільності суглобів, розвиток пропріоцепції та вдосконалення нейром'язового контролю рухів. Метааналіз S. Valentin, L. Linton та N. Sculthorpe, що охопив 44 рандомізованих контрольованих дослідження (загалом 40 409 учасників), показав

загальну ефективність вправних превентивних програм (відносний ризик 0,71), з вищою ефективністю для програм під наглядом фахівців (відносний ризик 0,67) порівняно з програмами без нагляду (відносний ризик 1,04) [17, р. 713].

Метааналіз Z. Zhang та співавторів продемонстрував захисний ефект програм профілактики травм у підлітків (коефіцієнт рівня травм 0,63) [18, р. 676]. Серед ключових чинників успішного впровадження програм були визначені: ставлення та переконання спортсменів, роль тренерів як провідних фасилітаторів, організаційна підтримка та дизайн самої програми. Сучасні технологічні рішення на основі машинного навчання [19] також починають застосовуватися для прогнозування ризику травматизму, відкриваючи нові перспективи для персоналізованої профілактики. МОК розробив стандарти реєстрації та звітування про епідеміологічні дані травм у спорті, що сприяє накопиченню порівнянних даних для розроблення ефективних превентивних стратегій [12].

Висновки і перспективи подальших розвідок.

1. Нормативно-правове регулювання безпеки фізкультурно-спортивної діяльності в Україні здійснюється системою законодавчих та підзаконних актів. Незважаючи на закріплення принципу забезпечення безпечних умов, нормативно-правова база характеризується фрагментарністю та відсутністю єдиних уніфікованих стандартів безпеки для суб'єктів фізкультурно-спортивної діяльності різних форм власності. Розвиток галузевого законодавства потребує приведення його у відповідність до кращих міжнародних стандартів МОК.

2. Ризики фізкультурно-спортивної діяльності систематизуються за зовнішніми (матеріально-технічні, організаційно-методичні, санітарно-гігієнічні) та внутрішніми (стан здоров'я, рівень підготовленості, психофізіологічні) чинниками. Особливої уваги потребує виявлення латентних

схильнісних чинників – зокрема дисплазії сполучної тканини – у осіб, які займаються фізичною культурою і спортом.

3. Ефективна профілактика ризиків травматизму потребує застосування комплексу педагогічних, організаційно-управлінських та психологічних методів у їх системному взаємозв'язку. Доказово обґрунтовані нейром'язові тренувальні програми під безпосереднім наглядом фахівців демонструють значну ефективність (RR 0,67–0,71) і можуть бути рекомендовані для широкого практичного впровадження у системі фізичного виховання та спортивної підготовки в Україні.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та апробації стандартизованих протоколів безпеки для різних видів фізкультурно-спортивної діяльності, а також у впровадженні системи моніторингу та звітування про рівень травматизму у масовому спорті відповідно до міжнародних методологічних стандартів МОК.

Список літератури:

1. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 24.12.1993 № 3808-XII. *Відомості Верховної Ради України*. 1994. № 14. Ст. 80. (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>
2. Гребік О. Попередження спортивного травматизму. Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. *Фізичне виховання і спорт*. 2016. Вип. 23. С. 122–125.
3. Денисовець А., Пилипчук П. Попередження травматизму у спортивній діяльності. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2021. Вип. 10 (141). С. 46–48. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.10\(141\).11](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.10(141).11)
4. Арабаджи Т. Д., Арабаджи А. Ю., Жиров Б. Д. Профілактика спортивного травматизму в системі тренування спортсменів-баскетболістів у групах спортивного вдосконалення. Здоров'я нації і вдосконалення фізкультурно-спортивної освіти: матеріали 3-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 27–28 квітня 2023 р. Харків: НТУ «ХПІ», 2023. С. 147–154.
5. Тимочко-Волошин Р. І., Гащишин В. Р., Борецький Ю. Р. Порушення метаболізму сполучної тканини, які можуть впливати на травматизм та інші ризики під час занять спортом і фізичною культурою. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2024. Вип. 3К (176). С. 476–480. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).106](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).106)
6. Логвінов Д. І., Лазаренко К. П., Макагонова М. В. Профілактика спортивного травматизму. *Збірник тез наукових робіт ХНМУ*. Харків, 2021. С. 389–390.
7. Подоляка П. С., Ногас А. О., Гуцман С. В., Андреева О. Б. Спортивний травматизм у сучасному спорті. *Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини*. 2022. № 11. С. 220–226. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2022.11.24>

8. Гаврилюк В. О., Головащенко Р. В., Гулай В. С. Профілактика травматизму у юних футболістів на підготовчому етапі тренування засобами кінезіопластики. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2024. Вип. 3К (176). С. 175–178. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).37](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).37)

9. Наказ МОЗ та МОН від 20.07.2009 № 518/674 «Про забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0772-09#Text>

10. Caine D. J., Harmer P. A., Schiff M. A. *Epidemiology of Injury in Olympic Sports*. Vol. XVI. Wiley-Blackwell, 2010. 528 p. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444316872>

11. Soligard T., Swellnus M., Alonso J. M. et al. How much is too much? (Part 1) International Olympic Committee consensus statement on load in sport and risk of injury. *British Journal of Sports Medicine*. 2016. Vol. 50 (17). P. 1030–1041. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096581>

12. Bahr R., Clarsen B., Derman W. et al. International Olympic Committee consensus statement: methods for recording and reporting of epidemiological data on injury and illness in sport 2020. *British Journal of Sports Medicine*. 2020. Vol. 54 (7). P. 372–389. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-101969>

13. Caine D., Maffulli N., Caine C. Epidemiology of injury in child and adolescent sports: injury rates, risk factors, and prevention. *Clinics in Sports Medicine*. 2008. Vol. 27 (1). P. 19–50. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.csm.2007.10.008>

14. Edouard P., Navarro L., Branco P., Gremeaux V., Timpka T., Junge A. Injury frequency and characteristics (location, type, cause and severity) differed significantly among athletics disciplines during 14 international championships (2007–2018): implications for medical service planning. *British Journal of Sports Medicine*. 2020. Vol. 54 (3). P. 159–167. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-100717>

15. Traenkle U., Martin S., Ivarsson A. Psychosocial risk factors for overuse injuries in competitive athletes: a mixed-studies systematic review. *Sports Medicine*. 2022. Vol. 52 (4). P. 773–788. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-021-01597-5>

16. Leguizamo F., Nunez A., Gervilla E., Olmedilla A., Garcia-Mas A. Exploring attributional and coping strategies in competitive injured athletes: a qualitative approach. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. 1287951. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1287951>

17. Valentin S., Linton L., Sculthorpe N. Effect of supervision and athlete age and sex on exercise-based injury prevention programme effectiveness in sport: A meta-analysis of 44 studies. *Research in Sports Medicine*. 2024. Vol 32. No 5. P. 705–724. DOI: <https://doi.org/10.1080/15438627.2023.2220059>

18. Zhang Z. X., Lai J., Shen L. et al. Effectiveness of exercise-based sports injury prevention programmes in reducing injury rates in adolescents and their

implementation in the community: a mixed-methods systematic review. *British Journal of Sports Medicine*. 2024. Vol. 58 (12). P. 674–684. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2023-107717>

19. Ye X., Huang Y., Bai Z., Wang Y. A novel approach for sports injury risk prediction: based on time-series image encoding and deep learning. *Frontiers in Physiology*. 2023. Vol. 14. 1174525. DOI: <https://doi.org/10.3389/fphys.2023.1174525>

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro fizychnu kulturu i sport» vid 24.12.1993 № 3808-XII [Law of Ukraine On Physical Culture and Sport of 24.12.1993 No. 3808-XII]. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. 1994. No. 14. Art. 80. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12> [in Ukrainian].

2. Hrebik, O. (2016). Poperedzhennia sportyvnoho travmatyzmu [Prevention of sports injuries]. Molodizhnyi naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. *Fizychne vykhovannia i sport*, 23, 122–125. [in Ukrainian].

3. Denysovets, A., & Pylypchuk, P. (2021). Poperedzhennia travmatyzmu u sportyvni diialnosti [Prevention of injuries in sport activities]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova*, 15, 10(141), 46–48. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.10\(141\).11](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.10(141).11) [in Ukrainian].

4. Van Strien, T., Frijters, J. E. R., Bergers, G. P. A., & Defares, P. B. (1986). The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional, and external eating behavior [Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for the assessment of restrained, emotional, and external eating behavior]. *International Journal of Eating Disorders*, 5(2), 295–315. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198602\)5:2<295::AID-EAT2260050209>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198602)5:2<295::AID-EAT2260050209>3.0.CO;2-T) [in Ukrainian].

5. Tymochko-Voloshyn, R. I., Hashchyshyn, V. R., & Boretskyi, Yu. R. (2024). Porushennia metabolizmu spoluchnoi tkanyny, yaki mozhut vplyvaty na travmatyzm ta inshi ryzyky pid chas zaniat sportom i fizychnoiu kulturoiu [Connective tissue metabolism disorders that may affect injuries and other risks during sports and physical education activities]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova*. Serii 15, 3K(176), 476–480. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).106](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).106) [in Ukrainian].

6. Lohvinov, D. I., Lazarenko, K. P., & Makahonova, M. V. (2021). Profilaktyka sportyvnoho travmatyzmu [Prevention of sports injuries]. *Zbirnyk tez naukovykh robit KhNMU*. [in Ukrainian].

7. Podoliaka, P. S., Nohas, A. O., Hutsman, S. V., & Andrieieva, O. B. (2022). Sportyvnyi travmatyzm u suchasnomu sporti [Sports injuries in modern sport]. *Reabilitatsiini ta fizkulturno-rekreatsiini aspekty rozvytku liudyny*, 11, 220–226. <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2022.11.24> [in Ukrainian].

8. Havryliuk, V. O., Holovashchenko, R. V., & Hulai, V. S. (2024). Profilaktyka travmatyzmu yunych

futbolistiv na pidhotovchomu etapi trenuvannia zasobamy kinezioplastyky [Prevention of injuries in young football players at the preparatory stage of training by means of kinesiology]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova*, 15, 3K(176), 175–178. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).37](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).37) [in Ukrainian].

9. Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy & Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2009, July 20). Nakaz № 518/674 “Pro zabezpechennia medyko-pedahohichnoho kontroliu za fizychnym vykhovanniam uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh” [Order No. 518/674 “On ensuring medical and pedagogical control over physical education of students in general educational institutions”]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0772-09#Text> [in Ukrainian].

10. Caine, D. J., Harmer, P. A., & Schiff, M. A. (2010). Epidemiology of Injury in Olympic Sports (Vol. XVI). Wiley-Blackwell <https://doi.org/10.1002/9781444316872>

11. Soligard, T., Swelling, M., Alonso, J. M., et al. (2016). How much is too much? (Part 1) International Olympic Committee consensus statement on load in sport and risk of injury. *British Journal of Sports Medicine*, 50(17), 1030–1041. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096581>

12. Bahr, R., Clarsen, B., Derman, W., et al. (2020). International Olympic Committee consensus statement: methods for recording and reporting of epidemiological data on injury and illness in sport 2020. *British Journal of Sports Medicine*, 54(7), 372–389. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-101969>

13. Caine, D., Maffulli, N., & Caine, C. (2008). Epidemiology of injury in child and adolescent sports: injury rates, risk factors, and prevention. *Clinics in Sports Medicine*, 27(1), 19–50. <https://doi.org/10.1016/j.csm.2007.10.008>

14. Edouard, P., Navarro, L., Branco, P., Gremaux, V., Timpka, T., & Junge, A. (2020). Injury frequency and characteristics (location, type, cause and severity) differed significantly among athletics disciplines during 14 international championships (2007–2018): implications for medical service planning. *British Journal of Sports Medicine*, 54(3), 159–167. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-100717>

15. Tranaeus, U., Martin, S., & Ivarsson, A. (2022). Psychosocial risk factors for overuse injuries in competitive athletes: a mixed-studies systematic review. *Sports Medicine*, 52(4), 773–788. <https://doi.org/10.1007/s40279-021-01597-5>

16. Leguizamo, F., Nunez, A., Gervilla, E., Olmedilla, A., & Garcia-Mas, A. (2023). Exploring attributional and coping strategies in competitive injured athletes: a qualitative approach. *Frontiers in Psychology*, 14, 1287951. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1287951>

17. Valentin, S., Linton, L., & Sculthorpe, N. F. (2024). Effect of supervision and athlete age and sex on exercise-based injury prevention programme effectiveness in sport: A meta-analysis of 44 studies.

Research in Sports Medicine. <https://doi.org/10.1080/15438627.2023.2220059>

18. Zhang, Z. X., Lai, J., Shen, L., et al. (2024). Effectiveness of exercise-based sports injury prevention programmes in reducing injury rates in adolescents and their implementation in the community: a mixed-methods systematic review. *British Journal of Sports*

Medicine, 58(12), 674–684. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2023-107717>

19. Ye, X., Huang, Y., Bai, Z., & Wang, Y. (2023). A novel approach for sports injury risk prediction: based on time-series image encoding and deep learning. *Frontiers in Physiology*, 14, 1174525. <https://doi.org/10.3389/fphys.2023.1174525>

© Г. О. Дишель, Н. А. Орлик, В. В. Борщенко, О. В. Бобро

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-51>

Х. Є. Шавель, Ю. Р. Борецький, О. З. Дуда, С. Г. Решетило
Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського,
м. Львів, Україна,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6605-3258> – Х. Є. Шавель
<https://orcid.org/0000-0001-7892-8915> – Ю. Р. Борецький
<https://orcid.org/0009-0002-8152-9098> – О. З. Дуда
<https://orcid.org/0000-0001-5449-5684> – С. Г. Решетило
 shavelkristi@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХАРЧУВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ» У ПОВСЯКДЕННИХ УМОВАХ І ПІД ЧАС МАНДРІВОК

Анотація. У статті висвітлено проблему формування культури харчування студентів спеціальності «Туризм» у повсякденних умовах, під час туристичних мандрівок та у процесі практичної діяльності на базі спортивних і туристичних споруд як важливої складової збереження здоров'я та професійної підготовки майбутніх фахівців. Об'єктом дослідження є процес формування культури харчування студентської молоді, предметом – педагогічні умови та особливості її формування в умовах поєднання навчальної діяльності, туристичних мандрівок та занять на базі спортивно-туристичної інфраструктури. Актуальність теми зумовлена поширенням порушень режиму харчування, зростанням споживання продуктів швидкого приготування, нерегулярністю прийомів їжі та недостатнім рівнем харчової грамотності студентів.

Метою роботи є оцінка сформованості культури харчування студентів спеціальності «Туризм» у повсякденних умовах та в умовах мандрівок, а також розробка напрямків її корекції.

У дослідженні використано методи теоретичного аналізу наукових джерел, анкетування, порівняння, узагальнення отриманих даних та методи математичної статистики.

Результати дослідження засвідчили недостатній рівень сформованості культури харчування студентів, що проявляється у нерегулярності прийомів їжі, пропуску сніданків, високій частці фастфуду в раціоні, порушенні водного режиму та відсутності системного підходу до організації харчування під час туристичних мандрівок і практичних занять. Встановлено, що лише незначна частина студентів дотримується принципів раціонального харчування та планує власний раціон з урахуванням його енергетичної та поживної цінності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у визначенні специфіки формування культури харчування студентів спеціальності «Туризм» в умовах поєднання навчальної діяльності, туристичних мандрівок та використання спортивних і туристичних споруд, а також в обґрунтуванні комплексу педагогічних заходів, спрямованих на підвищення рівня харчової культури студентської молоді. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованих рекомендацій у процесі професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Ключові слова: здоров'я, раціональне харчування, гігієна, туристичні споруди, спортивні споруди.

Kh. Ye. Shavel, Yu. R. Boretskyi, O. Z. Duda, S. H. Reshetylo
Ivan Bobersky Lviv State University of Physical Culture, Lviv, Ukraine

FORMATION OF NUTRITION CULTURE OF STUDENTS OF THE SPECIALTY "TOURISM" IN EVERYDAY CONDITIONS AND DURING TRAVEL

Abstract. The article highlights the problem of forming a food culture of students majoring in Tourism as an important component of health preservation and professional training of future specialists. Both regular

daily conditions as well as conditions during tourist trips, and other practical activities are considered. The object of the study is the process of forming the students food culture while the subject is the pedagogical conditions and peculiarities of its formation under the conditions of combining educational activities, tourist trips, and training at sports and tourist infrastructure facilities. The relevance of the topic is caused by the growing tendency of irregular eating patterns, increased consumption of fast food products, irregular meal schedules, and an insufficient level of students nutritional literacy.

The aim of the study is to assess the level of formation of nutritional culture among students majoring in "Tourism" in everyday conditions and during travel, as well as to develop directions for its improvement.

The research methods include theoretical analysis of scientific sources, questionnaire survey, comparison and analysis of the obtained data, and methods of mathematical statistics.

The results of the study revealed an insufficient level of students food culture, that is manifested in irregular meals, skipping breakfast, a high proportion of fast food in the diet, insufficient water consumption and the absence of a systematic approach to organize nutrition during tourist trips and practical training. It was found that only a small proportion of students adhere to the principles of rational nutrition and plan their diet taking into account its energy and nutritional value.

Peculiarities of forming the food culture of students majoring in Tourism in the context of combining educational activities, tourist trips, and the use of sports and tourist facilities were determined. Set of pedagogical measures aimed at increasing the level of nutritional culture among students is proposed. The practical significance of the study lies in the possibility to use the proposed recommendations in the process of professional training of students in higher education institutions.

Key words: health, healthy nutrition, hygiene, tourist facilities, sport facilities.

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. У сучасних умовах інтенсифікації освітнього процесу та зростання вимог до професійної підготовки студентів спеціальності «Туризм» особливого значення набуває проблема збереження та зміцнення їхнього здоров'я (О. Бойченко, 2021 [1, с. 46]; Н. Ковальчук, 2022 [3, с. 112]). Однією з ключових складових здорового способу життя є культура харчування, яка охоплює не лише якісний склад раціону, а й режим прийому їжі, харчову поведінку та дотримання санітарно-гігієнічних норм (І. Сидоренко, 2020 [4, с. 80]; О. Melnyk et al., 2023 [10, с. 1024]).

Студенти спеціальності «Туризм» перебувають у специфічних умовах навчання, що поєднують аудиторну діяльність із практичною підготовкою, зокрема участю у туристичних мандрівках та заняттях на базі спортивних і туристичних споруд. Такі умови часто супроводжуються підвищеними фізичними навантаженнями, зміною режиму дня, перебуванням у польових умовах та особливостями організації харчування. У зв'язку з цим особливого значення набуває формування у студентів навичок раціонального та безпечного харчування як у повсякденному житті, так і під час туристичної діяльності, а також дотримання принципів здорового харчування під час перебування на туристичних базах, у спортивно-оздоровчих комплексах та інших об'єктах туристичної інфраструктури.

У системі професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі недостатньо уваги приділяється формуванню культури харчування як складової їхньої професійної компетентності,

що актуалізує потребу в науковому обґрунтуванні педагогічних підходів до вирішення цієї проблеми (Т. Ivanova, 2020 [8, с. 36]; S. Petrenko, 2023 [11, с. 68]).

Дослідження відповідає сучасним напрямкам розвитку педагогічної науки у сфері здоров'язбережувальної освіти та підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі. Робота узгоджується з: концепцією формування здорового способу життя студентської молоді; напрямками вдосконалення професійної підготовки у сфері туризму; завданнями впровадження здоров'язбережувальних технологій у освітній процес закладів вищої освіти. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для: розробки навчально-методичних рекомендацій; удосконалення змісту освітніх компонентів (дисциплін з туризму, гігієни, харчової хімії, безпеки життєдіяльності); формування у студентів навичок раціонального харчування як у повсякденному житті, так і під час туристичних мандрівок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування культури харчування студентської молоді є предметом дослідження багатьох українських і зарубіжних учених. Питання негативного впливу сучасних освітніх умов на дотримання режиму харчування висвітлено у працях І. Бондаренко та О. Сидоренко (2021) [2, с. 54]. Х. Шавель та ін. (2021) [5, с. 46] виявили обізнаність молоді з негативними наслідками прийому енергетиків, проте такі зміни в організмі наразі не сприймаються ними як негативні. С. Avram та ін. (2024) [5, с. 12] довели, що навчальне навантаження та спосіб життя студентів безпосеред-

ньо впливають на регулярність харчування та вибір продуктів. У роботах А. Syaïma та співавт. (2024) [12, с. 29] підкреслено значення харчової грамотності для запобігання порушенням харчування. Італійські науковці Е. Lonati та ін. (2024) [9, с. 626] встановили, що період навчання в університеті є критичним для формування нездорових харчових звичок. Огляд А. Basyah та ін. (2025) [7, с. 130] довів високу поширеність споживання фаст-фуду серед студентів, що є одним із ключових ризиків порушення харчування молоді.

Аналіз наукових джерел свідчить, що, незважаючи на значну кількість досліджень, питання формування культури харчування саме студентів спеціальності «Туризм», особливо в умовах поєднання навчальної діяльності та туристичних мандрівок, залишається недостатньо висвітленим.

Метою дослідження є оцінка сформованості культури харчування студентів спеціальності «Туризм» у повсякденних умовах та в умовах мандрівок а також розробка напрямків її корекції.

Для цього нами використані наступні методи досліджень: теоретичний аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури, джерел мережі Інтернет, системний аналіз, метод порівняння, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування культури харчування студентів спеціальності «Туризм» є важливим аспектом їхньої підготовки, оскільки правильне харчування безпосередньо впливає на фізичну та розумову працездатність, стан здоров'я, що особливо актуально в умовах поєднання навчальної діяльності та активних туристичних мандрівок. Раціональне харчування студентів не обмежується лише забезпеченням енергетичних потреб, а включає формування навичок планування прийомів їжі, належного підбору продуктів із урахуванням їх поживної цінності, режиму споживання та дотримання санітарно-гігієнічних норм.

З метою виявлення сучасних тенденцій у харчовій поведінці студентів-туристів було проведено анкетування 30 студентів. Аналіз результатів показав, що 40% опитаних харчуються тричі на день, 33% – мають чотириразовий режим харчування, 7% – п'ятиразовий, тоді як 20% споживають їжу лише 1–2 рази на день, що свідчить про нерегулярність харчування.

Щодо регулярності сніданку, то 37% мають цей прийом їжі щодня, 30% – іноді, 23% – рідко, а 10% – пропускають його взагалі. Ситуація зі сніданком є проблемною: лише частина студентів споживає його регулярно, тоді як інші роблять це епізодично або зовсім пропускають. Це вказує на недостатньо сформовану культуру харчування.

Нерегулярність прийомів їжі та ігнорування сніданку можуть негативно впливати на концентрацію уваги, рівень енергії та загальну працездатність студентів, особливо під час навчання, що підкреслює необхідність формування правильних харчових звичок.

Що стосується місця приймання їжі, то 43% студентів харчуються вдома, по 20% – приймають їжу у кафе чи мережі фастфудів, 17% ходять до їдальні. Найбільша частка студентів надає перевагу харчуванню вдома, що є позитивним фактором, оскільки зазвичай сприяє більш збалансованому та контрольованому раціону. Водночас значна частина студентів обирають інші місця для прийому їжі. Це вказує на потенційні ризики зниження якості раціону через часте споживання швидкої їжі.

На запитання про частоту вживання фастфуду 27% опитаних студентів відповіли «часто», 33% – кілька разів на тиждень, 30% – рідко, а не вживають таку їжу взагалі лише 10% студентів. Така тенденція може негативно впливати на якість харчування, адже часте споживання фастфуду пов'язане з надлишком жирів, солі та калорій при нестачі корисних речовин.

Щодо кількості споживання води, то 30% назвали менше 1 л, 37% – від 1 до 1,5 л, 23% – від 1,5 до 2 л, 10% – понад 2 л за добу. Рівень споживання води серед студентів є недостатнім у значної частини опитаних. Це свідчить про недостатню увагу до водного балансу, що може негативно впливати на самопочуття, концентрацію уваги, витривалість та працездатність. Існує потреба у формуванні звички регулярного споживання достатньої кількості води, особливо з урахуванням підвищених фізичних навантажень під час навчання та туристичної діяльності.

На запитання «Чи має вплив навчання на харчування?», 60% відповіли, що «так», 30% – «частково», 10% – «ні». Це свідчить про те, що навчальний процес (розклад занять, навантаження, брак часу) істотно впливає на режим і якість харчування студентів, часто ускладнюючи дотримання раціонального режиму.

Що стосується пропусків прийомів їжі, то 40% опитаних іноді пропускають окремі прийоми їжі, рідко пропускають прийоми їжі 20%, часто це роблять 33% опитаних, і лише 7% чітко дотримуються усіх прийомів їжі. Ці результати показують, що більшість студентів не мають стабільного режиму харчування, тому варто звернути увагу на формування регулярності прийомів їжі.

Даючи самостійно оцінку свого раціону харчування, 20% вважають його здоровим, 37% – скоріше здоровим, ніж нездоровим, 30% – скоріше

нездоровим, 13% – нездоровим. Існує потреба у підвищенні обізнаності студентів щодо принципів раціонального харчування та впливу раціону на здоров'я і фізичну працездатність.

Аналіз харчування студентів під час туристичних мандрівок виявив низку специфічних проблем. Часто беруть участь у мандрівках 27% студентів, 47% – іноді, 20% – рідко, не ходять у мандрівки близько 6% опитаних студентів. Дані свідчать, що молодь зацікавлена цим видом активного відпочинку. Водночас частина студентів бере участь рідко або взагалі не долучається, що може вказувати на певні бар'єри (брак досвіду, мотивації чи умов).

Щодо організації харчування під час мандрівок, то харчуються групою 53% опитаних студентів, самотійно – 20%, прислухається до порад інструктора 27% студентів. Бачимо, що переважає групова форма організації харчування. Це є позитивним, оскільки сприяє більш раціональному та контрольованому харчуванню. Однак значна частина студентів харчується самотійно або лише частково орієнтується на рекомендації інструктора, що може призводити до порушень у режимі та якості харчування.

Серед найпоширеніших продуктів харчування у мандрівках 30% студентів назвали консерви, 37% – крупи та макарони, 23% використовують сухі пайки, 10% – сублімовані продукти харчування. У харчуванні студентів під час туристичних мандрівок переважають прості, доступні та зручні в транспортуванні продукти – крупи, макарони та консерви, які разом становлять більшість раціону. Це свідчить про орієнтацію на практичність і ситість їжі в польових умовах. Водночас відносно менша частка студентів використовує сухі пайки та особливо сублімовані продукти, що може бути пов'язано з їх вищою вартістю або меншою обізнаністю щодо їх переваг.

На запитання «Чи дотримуються вони у мандрівках режиму харчування?», 33% відповіли, що «так», 43% – «частково», 23% – «ні». Це вказує на недостатню сформованість культури харчування в умовах подорожей, що може негативно впливати на самопочуття, працездатність і загальний стан здоров'я.

На запитання «Який режим харчування переважає під час мандрівок?», трьохразовий – відповіли 47%, чотирьох-п'ятиразовий – 30%, і приймають їжу 1-2 рази на день відповіли 17% опитаних студентів. Режим харчування студентів під час туристичних мандрівок не є достатньо впорядкованим. Лише третина опитаних повністю дотримується режиму, тоді як більшість робить це лише частково або взагалі не дотримується, що свідчить про

недостатню організованість харчування в польових умовах.

Щодо труднощів у харчуванні, з якими стикаються вони під час мандрівок, 37% студентів зазначили обмежений вибір продуктів, 30% – неналежні умови приготування їжі, 27% – брак часу на приготування їжі, 6% – інше. Це свідчить про те, що організація харчування в польових умовах часто є недостатньо продуманою та залежить від зовнішніх факторів. Переважання таких проблем вказує на необхідність кращого планування раціону, підбору зручних у приготуванні продуктів і створення більш комфортних умов для приготування їжі.

На запитання про врахування калорійності їжі з власними енергетичними витратами, 30% опитаних зазначили «так», частково – 40%, «ні» – 30% студентів. Це свідчить про недостатній рівень обізнаності або уваги до енергетичного балансу під час туристичних мандрівок. Така ситуація може негативно впливати на фізичну витривалість, працездатність і безпеку студентів, оскільки невідповідність між витратами енергії та її надходженням призводить до виснаження або, навпаки, нераціонального харчування.

Отримані дані свідчать про недостатню високий рівень сформованості культури харчування у студентів спеціальності «Туризм», що проявляється у порушенні режиму прийомів їжі, споживанні продуктів із низькою біологічною цінністю та відсутності системного підходу до організації харчування в умовах активної туристичної діяльності.

У рамках педагогічного аналізу були окреслені основні напрямки формування культури харчування. До них належать:

- це інтеграція знань про раціональне харчування у зміст професійної підготовки студентів;
- використання практичних методів навчання, таких як тренінги, кейс-завдання, моделювання мандрівок із розробкою меню та розрахунком калорійності;
- формування мотивації до здорового способу життя через виховні заходи, спортивні активності та конкурсні програми;
- розвиток у студентів навичок самоконтролю та самотійного планування харчування у повсякденному житті та під час мандрівок.

Формування культури харчування повинно базуватися на комплексному підході: поєднанні теоретичних знань про здорове харчування, практичних навичок організації раціону, а також педагогічного супроводу у вигляді консультацій та методичних рекомендацій. Такий підхід дозволяє не лише покращити стан здоров'я студентів,

а й підвищити їхню професійну компетентність, адже вміння правильно організовувати харчування є необхідним у професійній діяльності туриста.

Висновки і перспективи подальших досліджень. 1. Результати дослідження підтверджують, що рівень сформованості культури харчування студентів спеціальності «Туризм» є недостатнім і потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

2. Встановлено, що основними проблемами є нерегулярність прийомів їжі, низька якість раціону, недостатнє споживання води та відсутність системного підходу до організації харчування під час туристичних мандрівок.

3. Обґрунтовано доцільність впровадження напрямків формування культури харчування у студентів як складової їхньої професійної компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та впровадженні рекомендацій і методик формування культури харчування студентів, а також у проведенні експериментальних досліджень щодо оцінки їх ефективності в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Список літератури:

1. Бойченко О. В. Формування здорового способу життя студентської молоді в умовах сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 2. С. 45–52. DOI: 10.35433/pedagogy.4(111).2022.184-194
2. Бондаренко І. В., Сидоренко О. М. Рівень фізичної активності студентів в умовах дистанційного навчання. *Фізична культура, спорт і здоров'я нації*. 2021. № 4. С. 52–59.
3. Ковальчук Н. М. Гігієнічні аспекти харчування студентів закладів вищої освіти. *Гігієна населених місць*. 2022. № 71. С. 112–118.
4. Сидоренко І. П. Харчова поведінка студентів та її вплив на здоров'я. *Медична освіта*. 2020. № 3. С. 78–83.
5. Шавель Х., Свистун Ю., Борецький Ю. Енергетики та молодь. *Фітнес, харчування та активне довголіття : зб. тез доп. I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* Луцьк, 2021. С. 46.
6. Avram C., Nyulas V., Onisor D. et al. Food behavior and lifestyle among students: the influence of the university environment. *Nutrients*. 2024. Vol. 17, № 1. P. 12. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/nu17010012>
7. Basyah A., Mohd Shukri N. A., Sowtali S. N. Dietary fast-food habits among university students: a systematic review. *International Journal of Care Scholars*. 2025. Vol. 8, № 2. P. 122–132. DOI: <https://doi.org/10.31436/ijcs.v8i2.397>
8. Ivanova T. V. Formation of health culture in higher education students. *Pedagogical Sciences*. 2020. № 4. P. 34–39.

9. Lonati E., Cazzaniga E., Adorni R. et al. Health-related lifestyles among university students: focusing on eating habits and physical activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2024. Vol. 21. № 5. Art. 626. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph21050626>

10. Melnyk O., Hrytsenko L., Danyliuk I. Dietary habits and lifestyle of university students. *Wiadomości Lekarskie*. 2023. Vol. 76(5). P. 1023–1028. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clnesp.2021.06.010>

11. Petrenko S. O. Professional training of tourism specialists: modern challenges. *Tourism and Hospitality*. 2023. Vol. 2. P. 67–73. DOI: <https://doi.org/10.14744/alrj.2020.29053>

12. Syaïma A., Wulandari D. Y., Gandini I., Nisa H. Overview of nutritional status, breakfast habits, and nutrition knowledge among university students. *Epidemiology and Society Health Review*. 2024. Vol. 7. № 1. P. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.26555/eshr.v7i1.12716>

References:

1. Boichenko, O. V. (2021). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia studentskoi molodi v umovakh suchasnoi osvity [Formation of a healthy lifestyle among student youth in modern education]. *Osvitohichnyi dyskurs*, (2), 45–52. [in Ukrainian].
2. Bondarenko, I. V., & Sydorenko, O. M. (2021). Riven fizychnoi aktyvnosti studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Physical activity level of students in distance learning conditions]. *Fizychna kultura, sport i zdorovia natsii*, (4), 52–59. [in Ukrainian].
3. Kovalchuk, N. M. (2022). Hihienichni aspekty kharchuvannia studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Hygienic aspects of nutrition of higher education students]. *Hihiena naselenykh mist*, (71), 112–118. [in Ukrainian].
4. Sydorenko, I. P. (2020). Kharchova povedinka studentiv ta yii vplyv na zdorovia [Students' eating behavior and its impact on health]. *Medychna osvita*, (3), 78–83. [in Ukrainian].
5. Shavel, K., Svystun, Y., & Boretskyi, Y. (2021). Enerhetychni napoi ta molod [Energy drinks and youth]. In *Fitness, nutrition and active longevity: Proceedings of the 1st International scientific and practical internet conference*. Lutsk, 46. [in Ukrainian].
6. Avram, C., Nyulas, V., Onisor, D., et al. (2024). Food behavior and lifestyle among students: The influence of the university environment. *Nutrients*, 17(1), 12. <https://doi.org/10.3390/nu17010012>
7. Basyah, A., Mohd Shukri, N. A., & Sowtali, S. N. (2025). Dietary fast-food habits among university students: A systematic review. *International Journal of Care Scholars*, 8(2), 122–132. <https://doi.org/10.31436/ijcs.v8i2.397>
8. Ivanova, T. V. (2020). Formuvannia kultury zdorovia u studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Formation of health culture in higher education students]. *Pedagogical Sciences*, (4), 34–39. [in Ukrainian].

9. Lonati, E., Cazzaniga, E., Adorni, R., et al. (2024). Health-related lifestyles among university students: Focusing on eating habits and physical activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(5), 626. <https://doi.org/10.3390/ijerph21050626>
10. Melnyk, O., Hrytsenko, L., & Danyliuk, I. (2023). Dietary habits and lifestyle of university students. *Wiadomości Lekarskie*, 76(5), 1023–1028. <https://doi.org/10.1016/j.clnesp.2021.06.010>
11. Petrenko, S. O. (2023). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv turyzmu: suchasni vyklyky [Professional training of tourism specialists: Modern challenges]. *Tourism and Hospitality*, 2, 67–73. <https://doi.org/10.14744/alrj.2020.29053>[in Ukrainian].
12. Syaima, A., Wulandari, D. Y., Gandini, I., & Nisa, H. (2024). Overview of nutritional status, breakfast habits, and nutrition knowledge among university students. *Epidemiology and Society Health Review*, 7(1), 20–29. <https://doi.org/10.26555/eshr.v7i1.12716>

© Х. Є. Шавель, Ю. Р. Борецький, О. З. Дуда, С. Г. Решетило

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-52>

Х. Б. Чопко

Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3228-4570> – Х. Б. Чопко



khrystyna.chopko.pb@lnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЗАЛЕЖНО ВІД ТРИВАЛОСТІ ДОТРИМАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Анотація. У статті досліджено особливості харчової поведінки залежно від тривалості дотримання здорового способу життя (ЗСЖ) як системи саморегуляції. Харчова поведінка розглядається як багатовимірний феномен, який включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти і може виступати індикатором як адаптивних, так і дезадаптивних змін. Особлива увага приділяється трьом типам харчової поведінки: обмежувальній, емоціогенній та екстернальній, а також їх зв'язку з формуванням саморегуляції і ризиками розвитку розладів харчової поведінки.

Метою дослідження є виявлення особливостей та закономірностей трансформації харчової поведінки залежно від тривалості дотримання ЗСЖ, а також визначення ролі ЗСЖ як чинника формування адаптивних поведінкових стратегій. У дослідженні взяли участь 540 респондентів віком 21–40 років, які були розподілені на 3 групи залежно від стажу дотримання ЗСЖ. Для збору емпіричних даних використано опитувальник харчової поведінки DEBQ, дослідження проводилося у 2025 році. Застосовано методи описової статистики, порівняльного аналізу та регресійного аналізу.

Результати дослідження свідчать про наявність відмінностей у структурі харчової поведінки залежно від тривалості дотримання ЗСЖ. Встановлено, що на початкових етапах характерний підвищений рівень обмежувальної та екстернальної поведінки, що може відображати нестабільність поведінки і підвищений контроль. У процесі тривалого дотримання ЗСЖ спостерігається зниження екстернальної та емоціогенної поведінки, що свідчить про розвиток емоційної регуляції та автономного контролю. Регресійний аналіз підтвердив, що тривалість ЗСЖ є значущим предиктором змін харчової поведінки.

Наукова новизна дослідження полягає у розгляді харчової поведінки як динамічного процесу, що змінюється залежно від тривалості дотримання здорового способу життя, а також у визначенні ЗСЖ як системного чинника трансформації дезадаптивних харчових патернів у адаптивні.

Ключові слова: харчова поведінка, здоровий спосіб життя, саморегуляція, емоціогенна поведінка, екстернальна поведінка, обмежувальна поведінка, розлади харчової поведінки, орторексія, копінг-стратегії

Kh. B. Chopko

Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

FEATURES OF EATING BEHAVIOR DEPENDING ON THE DURATION OF ADHERENCE TO A HEALTHY LIFESTYLE

Abstract. The article examines the features of eating behavior depending on the duration of adherence to a healthy lifestyle (HL) as a system of self-regulation. Eating behavior is considered as a multidimensional phenomenon that includes cognitive, emotional, and behavioral components and may serve as an indicator of both adaptive and maladaptive changes. Particular attention is paid to three types of eating behavior—restrained, emotional, and external—as well as to their relationship with the development of self-regulation and the risk of eating disorders.

The aim of the study is to identify the characteristics and patterns of transformation of eating behavior depending on the duration of adherence to a healthy lifestyle, as well as to determine its role as a factor in the formation of adaptive behavioral strategies. The study involved 540 respondents aged 21–40 years who were divided into groups according to the duration of adherence to a healthy lifestyle. The Dutch Eating Behavior

Questionnaire (DEBQ) was used to collect empirical data; the study was conducted in 2025. Descriptive statistics, comparative analysis, and regression analysis were applied.

The results indicate the presence of differences in the structure of eating behavior depending on the duration of adherence to a healthy lifestyle. It was found that the initial stages are characterized by higher levels of restrained and external eating behavior, which may reflect behavioral instability and increased control. With long-term adherence to a healthy lifestyle, a decrease in external and emotional eating behavior is observed, indicating the development of emotional regulation and autonomous control. Regression analysis confirmed that the duration of adherence to a healthy lifestyle is a significant predictor of changes in eating behavior.

The scientific novelty of the study lies in considering eating behavior as a dynamic process that changes depending on the duration of adherence to a healthy lifestyle, as well as in identifying a healthy lifestyle as a systemic factor in the transformation of maladaptive eating patterns into adaptive ones.

Key words: eating behavior, healthy lifestyle, self-regulation, emotional eating, external eating, restrained eating, eating disorders, orthorexia, coping strategies

Постановка проблеми. Значна кількість сучасних досліджень присвячена вивченню типів харчової поведінки та їх зв'язку з розладами харчової поведінки, проте недостатньо уваги приділяється розгляду цих феноменів у контексті здорового способу життя (ЗСЖ) як системи саморегуляції. Більшість робіт носить крос-секційний характер і не враховує можливі зміни поведінки в часі. Недостатньо вивченими залишаються питання тривалості дотримання ЗСЖ і його впливу на трансформацію харчової поведінки, а також роль ЗСЖ як чинника переходу від дезадаптивних до адаптивних моделей поведінки. Відсутність досліджень обмежує розуміння механізмів формування здорової харчової поведінки.

Саморегуляцію можна розглядати як вміння керувати імпульсами, емоціями та реакціями відповідно до цілей. Саморегуляція включає когнітивний контроль, поведінкову гнучкість та емоційну регуляцію. Порушення одного або кількох компонентів пов'язане з формуванням дезадаптивної поведінки, зокрема емоційного споживання їжі. У цьому контексті ЗСЖ можна розглядати як поведінку, яка підтримує саморегуляцію через розвиток звичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Харчова поведінка розглядається як складний багатовимірний феномен, який формується під впливом емоційних, когнітивних і соціальних чинників. Термін «харчова поведінка» було введено для позначення сукупності дій, здійснюваних у процесі харчування, якісних і кількісних характеристик споживаного живильного раціону [1, с. 21-22]. Харчова поведінка – це ставлення до їжі, яке охоплює стереотипи харчування. Вона включає установки, звички, поведінку та емоції, пов'язані з їжею [2, с. 101].

Певний тип харчової поведінки формує ціннісне ставлення до їжі, котре включає установки, форми поведінки, звички та емоції щодо харчування [3, с.207]. Один із найпоширеніших підходів до дослідження харчової поведінки представ-

лений в опитувальнику DEBQ, відповідно до цієї моделі виділяють обмежувальну, емоційгенну та екстернальну харчову поведінку [9, с. 295].

Обмежувальна харчова поведінка пов'язана з когнітивним контролем і може виступати як адаптивним механізмом, так і фактором ризику розвитку розладу харчової поведінки у випадку надмірної вираженості. Емоційгенна поведінка розглядається як реакція на негативні емоційні стани і пов'язана зі складнощами регуляції емоцій, ключовим механізмом є нездатність контролювати імпульси. Така поведінка може бути копінг-стратегією, оскільки емоційне харчування є способом знизити тривогу або приглушити негативні емоції [5, с. 649]. Екстернальний поведінці характерна підвищена чутливість до зовнішніх стимулів, асоціюється з імпульсивністю, яка і сприяє підвищеному споживанню їжі [1, с. 27]. Таку поведінку пов'язують із реактивністю до харчових сигналів і низьким рівнем контролю, що зумовлює труднощі в стримуванні поведінкових реакцій на зовнішні стимули [7, с. 472-473].

Ряд досліджень присвячено впливу емоційного стану на харчову поведінку. Негативні емоції можуть знижувати рівень самоконтролю та сприяти вибору висококалорійної їжі, особливо, якщо обмежувальні установки достатньо виражені. Це свідчить про можливий конфлікт між емоційною та когнітивною регуляцією. До того ж, люди з високим контролем при негативному настрої частіше зриваються, що свідчить про нестабільність контролю під впливом емоцій. Менше схильні до переїдання особи з кращою емоційною регуляцією. Харчову поведінку можна розглядати не лише як звичку, а динамічну систему саморегуляції [10, с. 2, 3, 6].

У дослідженнях підкреслюється роль середовища у формуванні харчової поведінки. Екстернальна поведінка пов'язана з доступністю їжі, сенсорними стимулами і соціальними ситуаціями. Доступність їжі посилює потяг до їжі та перебиває відчуття ситості, навіть якщо немає відчуття

голоду, тобто зовнішні стимули можуть переважати над фізіологічними потребами. Відчуття ситості не зупиняє потяг до їжі та бажання їсти, якщо їжа є в доступі [6, с. 2, 8, 9].

Важливий напрямок досліджень – розгляд харчової поведінки в контексті ЗСЖ. ЗСЖ виступає системою поведінкових практик, які пов'язані із саморегуляцією та психологічним добробутом. Компоненти ЗСЖ пов'язані з особливостями харчової поведінки. Харчова поведінка не є ізольованою і пов'язана зі способом життя, загальним благополуччям і цінностями, визначається мотивацією до здоров'я, на неї впливають не лише індивідуальні фактори, а й соціальні чинники. Харчову поведінку доцільно розглядати як складову загального благополуччя [8, с. 1].

Дослідники особливу увагу приділяють зв'язку харчової поведінки з розладами харчової поведінки. Харчова поведінка формується як результат взаємодії психологічних факторів, фізіологічних процесів і поведінкових факторів. Емоційний стан впливає на апетит і харчові бажання та визначає харчові патерни [9, с. 296]. Здатність до саморегуляції – ключовий механізм, який визначає стабільність харчової поведінки.

Окремий напрямок досліджень – нервова орторексія, яка характеризується надмірною фіксацією на здоровому харчуванні. Дослідження показують, що орторексія формується на перетині адаптивної і дезадаптивної харчової поведінки, оскільки прагнення вести ЗСЖ може трансформуватись в надмірний контроль і ригідність. Орторексія пов'язана з дієтами, фізичною активністю та дотриманням ЗСЖ, тому інтенсивне дотримання ЗСЖ може мати зворотний ефект і бажання раціонально харчуватись трансформується в обмежувальну поведінку, яка є менш адаптивною формою поведінки [4, с. 1, 2]. Це свідчить, що здоровий спосіб життя має амбівалентний характер. Фактором ризику може виступати не лише недостатній, а і надмірний контроль.

Дослідження підтверджують, що харчова поведінка формується у взаємодії когнітивних, емоційних і соціальних чинників, а також носить динамічний характер. Водночас, більшість досліджень носить крос-секційний характер і не враховує, що поведінка може змінюватись в часі. Недостатньо вивченим залишається питання впливу тривалості дотримання ЗСЖ на трансформацію харчової поведінки, а також механізму переходу від дезадаптивних до адаптивних форм.

Мета статті – дослідити особливості харчової поведінки залежно від стажу дотримання ЗСЖ та визначити роль стажу як чинника формування адаптивної або дезадаптивної харчової поведінки.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні харчової поведінки взяло участь 540 респондентів віком 21-40 років, 270 з них дотримуються ЗСЖ, 270 – ні. Вибірка була поділена на групи відповідно до тривалості дотримання ЗСЖ: до 1 року, 1-3 роки, 3-5 років, більше 5 років та тих, хто не дотримується ЗСЖ. До групи тих, хто дотримується ЗСЖ до 1 року увійшло 69 респондентів, 1-3 роки – 70 респондентів, 3-5 років – 55 респондентів, більше 5 років – 76 респондентів. Серед респондентів – 375 жінок і 165 чоловіків.

Дослідження проводилося у 2025 році за допомогою Google-forms, як психодіагностичний інструментарій використано опитувальник харчової поведінки DEBQ. Методика містить 33 твердження, які оцінюються за шкалою від 1 до 5, де 1 – ніколи, 5 – дуже часто, три шкали відображають три типи харчової поведінки: обмежувальну, емоціогенну та екстернальну.

Для аналізу використано описову статистику, порівняльний аналіз середніх значень та регресійний аналіз.

Порівняльний аналіз виявив системні відмінності залежно від стажу ЗСЖ. Отримані результати свідчать про наявність трансформації харчової поведінки до більш адаптивних форм відповідно до збільшення стажу ЗСЖ, їх відображено в таблиці 1 (дані подаються в балах, де 5 – максимальний бал).

У групі, яка не дотримується ЗСЖ, спостерігаються найнижчі середні показники по шкалі обмежувальної харчової поведінки – $M=2.36$, що може свідчити про недостатній контроль за спожитою їжею. У групі, в якій стаж до 1 року, показник найвищий – $M=2.84$. Це відображає тенденцію до надмірного контролю, характерну для початкового етапу змін і інколи супроводжується жорсткими обмеженнями, які можуть призвести до дезадаптивної харчової поведінки. У групі з більш тривалим стажем ЗСЖ, особливо більше 5 років, показники близькі до середнього значення – $M=2.47$, що дозволяє інтерпретувати їх як найбільш адаптивний спосіб регуляції харчування – немає надмірного контролю, але він і не є відсутнім.

Результати регресійного аналізу показали, що тривалість ЗСЖ є предиктором обмежувальної поведінки: $\beta = 0.27$ $p = 0.002$ p (FDR) = 0.006. Це свідчить, що зростання ЗСЖ підвищує рівень усвідомленості, що впливає на контроль харчування, але такий зв'язок має нелінійний характер: перехід від надмірного контролю до оптимального.

Найнижчі показники по шкалі емоціогенної харчової поведінки спостерігаються у групі, в якій стаж понад 5 років – $M=2.00$, що вказує на нижчу

Порівняльний аналіз по шкалах харчової поведінки

Група	Обмежувальна_M	Емоціогенна_M	Екстернальна_M
До 1 року	2.84	2.60	3.22
1–3 роки	2.51	2.44	2.93
3–5 років	2.69	2.63	3.02
Більше 5 років	2.47	2.00	2.89
Не дотримуюсь	2.36	2.35	3.17

схильність до заїдання емоцій. Найвищі значення у групі, в якій стаж 3-5 років – $M=2.63$, що може відображати перехідний етап формування харчової поведінки. На цьому етапі певні обмеження уже сформовані, але механізми емоційної регуляції не є стабільними, тому можна припустити, що на ранніх етапах дотримання ЗСЖ переважає контроль, на середньому є коливання емоційної нестабільності, а на пізніх уже формується само-регуляція.

Показники екстернальної харчової поведінки найвищі у групі, яка не веде ЗСЖ, – $M=3.17$ і групі до 1 року – $M=3.22$, що може свідчити про високу залежність від зовнішніх стимулів, що характерно для менш усвідомленого способу регуляції. У групах з більшим стажем ведення ЗСЖ показники знижуються до $M=2.89$, що може вказувати на те, що формується більш автономний контроль харчування. Цю тенденцію підтверджують результати регресійного аналізу: $\beta = -0.16$, $p = 0.009$, $p(FDR) = 0.021$. Стаж дотримання ЗСЖ є негативним предиктором екстернальної харчової поведінки, тобто залежність від зовнішніх стимулів знижується зі збільшенням стажу ЗСЖ.

Отримані результати узгоджуються з підходом до розуміння змін у поведінці як процесу, який включає етапи формування звичок, їх нестабільності та стабілізації. Підвищення обмежувальної поведінки на початковому етапі може відображати зусилля до самоконтролю, зниження екстернальної поведінки може свідчити про зростання автономної регуляції, зменшення емоціогенної поведінки у довгостроковій перспективі може бути пов'язане з розвитком копінг-стратегій. ЗСЖ виступає не лише набором поведінкових практик, а й процесом розвитку саморегуляції.

Отримані дані описують динамічну модель формування харчової поведінки в контексті ЗСЖ:

1. Початковий етап. До 1 року властивий високий контроль, висока екстернальність та нестабільність поведінкових стратегій.

2. Проміжний етап. В період від 1 до 5 років є коливання між контролем та емоційністю, а також відбувається формування поведінкових патернів.

3. Стабілізаційний етап. Характерні помірний контроль, низька екстернальність та краща емоційна регуляція.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати досліджень дозволяють зробити висновок про наявність зв'язку між стажем ведення ЗСЖ та особливостями харчової поведінки. Виявлено, що зі збільшенням стажу ЗСЖ харчові патерни трансформуються у більш адаптивні форми.

На початкових етапах дотримання ЗСЖ підвищується схильність до обмежувальної поведінки, що може відображати прагнення до контролю та змін, що може супроводжуватись надмірною ригідністю. Зі зростанням стажу показники обмежувальної поведінки стають стабільнішими, що може свідчити про формування більш адаптивного та гнучкого контролю.

Емоціогенна харчова поведінка при тривалому дотриманні ЗСЖ знижується, що може бути пов'язано з тим, що розвиваються ефективніші стратегії емоційної регуляції. Найвищі показники спостерігаються на проміжних етапах, що ймовірно відображає нестабільність поведінки.

Показники екстернальної поведінки найвищі в двох групах – у тих, хто не дотримується ЗСЖ та має стаж до 1 року, що ймовірно відображає залежність від зовнішніх стимулів. Зі збільшенням стажу ЗСЖ помітне зниження екстернальності, що вказує на зростання автономної регуляції харчової поведінки.

Результати регресійного аналізу підтверджують роль стажу ведення ЗСЖ як позитивного предиктора для обмежувальної поведінки та негативного для екстернальної, тому ЗСЖ можна розглядати як чинник, який сприяє розвитку усвідомленого та зниженню імпульсивної поведінки.

ЗСЖ виступає не лише як сукупність поведінкових практик, а й процес формування саморегуляції, яка забезпечує перехід від дезадаптивних до адаптивних форм поведінки та може розглядатись як фактор профілактики РХП.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням механізмів формування харчової поведінки у контексті ЗСЖ. Доцільно проводити лонгітюдні дослідження для просте-

ження динаміки змін харчової поведінки у часі та визначити етапи її трансформації. Інтерес становить вивчення психологічних механізмів переходу від дезадаптивної до адаптивної поведінки. Особливої уваги потребує вивчення ризиків формування дезадаптивних форм контролю, зокрема, нервової орторексії у контексті дотримання ЗСЖ.

Практичне значення мають подальші дослідження, які спрямовані на розробку програм, які би сприяли формуванню усвідомленої харчової поведінки та зниженню ризику розвитку РХП.

Список літератури:

1. Абсалимова Л.М. Розлади та порушення харчової поведінки особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2014. Вип. 25. с. 19–33.
2. Мирошник Д. С. Взаємозв'язок харчової поведінки і тривожності у дівчат юнацького віку. Молодь у сучасній психології: матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2024. С. 101–102.
3. Пашко Т. А. Сприймання образу власного тіла дівчатами юнацького віку з різним типом харчової поведінки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2020. № 5 (336). С. 206–214.
4. Augimeri G., Marchese M., Plastina P., Bonofiglio D. Examining Associations Among Orthorexia Nervosa and Anthropometric Factors and Lifestyle Habits in an Italian University Community. *Nutrients*. 2025. Vol. 17 (3). P. 537. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu17030537>
5. Cetiner M. K., Aksu H., Sevincok D., Ozgur B., Unuvar T. Difficulties in Emotional Regulation May Mediate the Relationship Between Low Mindfulness and High Emotional Eating in Adolescents with Obesity. *Childhood Obesity*. 2025. Vol. 21. Issue 8. P. 648–656. DOI: <https://doi.org/10.1177/21532176251370448>
6. Devoto F., Girati M., Asteria C., Ravelli M., Paulesu E., Zapparoli L. Satiety and food availability modulate the approach and inhibitory responses to food cues in healthy weight participants. *Appetite*. 2025. Vol. 214. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2025.108166>
7. Ryu G., Heo R. Exploring Emotional, Restrained, and External Eating Behaviors: Impacts on Energy and Nutrient Intakes Among Korean Adults. *Nutrients*. 2025. Vol. 17 (3). P. 473. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu17030473>
8. Tian Y., Hensele J. A food well-being index for sustainable eating behavior: Construction, validation, and implementation. *Food and Quality Preference*. 2025. Vol. 122. Art. 105295. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2024.105295>

9. Van Strien T., Frijters J., Bergers G., Defares P. The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional, and external eating behavior. *International Journal of Eating Disorders*. 1986. Vol. 5. Issue 2. P. 295–315. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198602\)5:2<295::AID-EAT2260050209>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198602)5:2<295::AID-EAT2260050209>3.0.CO;2-T)

10. Williams I., Kemps E., King D. The interaction between mood, dietary restraint, and emotion regulation on snack food choice and consumption: A naturalistic food diary study. *Food Quality and Preference*. 2026. Vol. 139. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2026.105861>

References:

1. Absaliamova, L. M. (2014). Rozlady ta porushennia kharchovoi povedinky osobystosti [Eating behavior disorders and disturbances of personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, (25), 19–33. [in Ukrainian].
2. Myroshnyk, D. S. (2024). Vzaiemozviazok kharchovoi povedinky i tryvozhnosti u divchat yunatskoho viku [The relationship between eating behavior and anxiety in adolescent girls]. In *Molod u suchasni psykholohii: Proceedings of the XIII All-Ukrainian scientific and practical conference of students, postgraduate students and young scientists*, 101–102. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. [in Ukrainian].
3. Pashko, T. A. (2020). Sprymannia obrazu vlasnoho tila divchatamy yunatskoho viku z riznym typom kharchovoi povedinky [Perception of body image by adolescent girls with different types of eating behavior]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 5, 206–214. [in Ukrainian].
4. Augimeri, G., Marchese, M., Plastina, P., & Bonofiglio, D. (2025). Examining associations among orthorexia nervosa and anthropometric factors and lifestyle habits in an Italian university community. *Nutrients*, 17(3), Article 537. <https://doi.org/10.3390/nu17030537>
5. Cetiner, M. K., Aksu, H., Sevincok, D., Ozgur, B., & Unuvar, T. (2025). Difficulties in emotional regulation may mediate the relationship between low mindfulness and high emotional eating in adolescents with obesity. *Childhood Obesity*, 21(8), 648–656. <https://doi.org/10.1177/21532176251370448>
6. Devoto, F., Girati, M., Asteria, C., Ravelli, M., Paulesu, E., & Zapparoli, L. (2025). Satiety and food availability modulate the approach and inhibitory responses to food cues in healthy weight participants. *Appetite*, 214, Article 108166. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2025.108166>
7. Ryu, G., & Heo, R. (2025). Exploring emotional, restrained, and external eating behaviors: Impacts on energy and nutrient intakes among Korean adults. *Nutrients*, 17(3), Article 473. <https://doi.org/10.3390/nu17030473>
8. Tian, Y., & Hensele, J. (2025). A food well-being index for sustainable eating behavior: Construction, validation, and implementation. *Food Quality and Preference*, Article 105295. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2024.105295>

9. Van Strien, T., Frijters, J., Bergers, G., & Defares, P. (1986). The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional, and external eating behavior. *International Journal of Eating Disorders*, 5(2), 295–315. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198602\)5:2<295::AID-EAT2260050209>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198602)5:2<295::AID-EAT2260050209>3.0.CO;2-T)

10. Williams, I., Kemps, E., & King, D. (2026). The interaction between mood, dietary restraint, and emotion regulation on snack food choice and consumption: A naturalistic food diary study. *Food Quality and Preference*, 139, Article 105861. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2026.105861>

© Х. Б. Чопко

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 07.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Александрук Ірина Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов хіміко-фізичних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
2. **Бабій Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства та міжкультурної комунікації Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
3. **Бадемян Каріна Арамівна** – здобувач вищої освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
4. **Барко Вадим Вадимович** – доктор наук з психології, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національної академії Національної гвардії України, м. Харків, Україна
5. **Бартків Оксана Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
6. **Башкір Ольга Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
7. **Бган Тетяна Сергіївна** – старший викладач кафедри математики та фізики Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна
8. **Бігунова Світозара Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
9. **Бобро Олена Валеріївна** – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри біології та здоров'язбережувальних технологій Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
10. **Боковець Ольга Ігорівна** – доктор філософії з психології, старший викладач кафедри філософії Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
11. **Борецький Юрій Романович** – доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри біохімії та гігієни Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна
12. **Борисенко Надія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
13. **Борщенко Валерія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біології та здоров'язбережувальних технологій Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
14. **Брославська Галина Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та фізики Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна
15. **Бужанська Маріанна Василівна** – кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри харчових технологій Львівського торговельно-економічного університету, м. Львів, Україна
16. **Вавринів Олена Степанівна** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної та соціальної психології Навчально-наукового інституту управління, психології та безпеки Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів, Україна
17. **Ващенко Олена Станіславівна** – аспірант, молодший науковий співробітник відділу психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна
18. **Вінтюк Юрій Володимирович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
19. **Ворона Іванна Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України, м. Тернопіль, Україна

20. **Галченкова Марія Євгенівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
21. **Гельбак Анжела Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, соціології та педагогіки Донецького державного університету внутрішніх справ, м. Кропивницький, Україна
22. **Гембар Марта Андріївна** – здобувач вищої освіти Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
23. **Горіна Олена Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики та хімії горіння навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
24. **Гречуха Леся Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики та перекладу Черкаського державного технологічного університету, м. Черкаси, Україна
25. **Грон Вікторія Віталіївна** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки Національного університету цивільного захисту України, м. Харків, Україна
26. **Гула Лариса Вікторівна** – старший викладач кафедри методики професійного навчання Миколаївського національного аграрного університету, м. Миколаїв, Україна
27. **Дем'яненко Віталій Сергійович** – аспірант Університету Григорія Сковороди в Переяславі; лікар ортопед-травматолог ДНП «Всеукраїнський лікувально-реабілітаційний центр «Циблі»», м. Переяслав, Україна
28. **Дзюба Ярина Петрівна** – магістр, викладач кафедри іноземних мов Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
29. **Дишель Галина Олександрівна** – старший викладач кафедри біології та здоров'язбережувальних технологій Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
30. **Дорохін Андрій Олександрович** – аспірант кафедри технологічної освіти факультету технологій і дизайну Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна
31. **Дуда Оксана Зіновіївна** – викладач кафедри біохімії та гігієни Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна
32. **Дудик Романа Володимирівна** – доктор філософії, доцент кафедри методики музичного виховання та диригування Навчально-наукового інституту мистецтв Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна
33. **Слагіна Наталя Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України, м. Тернопіль, Україна
34. **Єремєєва Наталія Федорівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки Національного університету цивільного захисту України, м. Харків, Україна
35. **Жукова Анна Робертівна** – доктор філософських наук, професор кафедри іноземних мов Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
36. **Іванишин Наталія Любомирівна** – старший викладач кафедри іноземних мов та перекладознавства Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
37. **Коваль Ігор Святославович** – доктор педагогічних наук, начальник факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
38. **Коваль Роман Сергійович** – заступник начальника кафедри артилерійської розвідки Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
39. **Косьянова Олена Юрійвна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики практичної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
40. **Кравець Тарас Мирославович** – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри артилерійської розвідки Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
41. **Крічкер Ольга Юхимівна** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки Національного університету цивільного захисту України, м. Харків, Україна
42. **Крук Станіслав Леонідович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів, Україна

43. **Кузик Наталя Юріївна** – викладач кафедри іноземних мов та перекладознавства Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
44. **Кульчицька Марина Орестівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри українознавства та міжкультурної комунікації Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
45. **Кухта Юрій Олександрович** – аспірант кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
46. **Лазуренко Олена Олексіївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології Навчально-наукового центру неперервної професійної освіти Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, м. Київ, Україна
47. **Литвин Андрій Віленович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
48. **Литвин Ольга Василівна** – старший викладач кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна
49. **Литвин Світлана Василівна** – старший викладач кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна
50. **Лозинська Ольга Миколаївна** – викладач кафедри практичної психології факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
51. **Лучкевич Михайло Михайлович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних систем та мереж Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
52. **Ляшко Віра Віталіївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
53. **Мамиченко Сергій Анатолійович** – доктор філософії, доцент кафедри педагогіки Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна
54. **Міненко Олеся Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки Національного університету цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна
55. **Молчанова Оксана Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціології та педагогіки Донецького державного університету внутрішніх справ, м. Кропивницький, Україна
56. **Мухіна Галина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціології та педагогіки Донецького державного університету внутрішніх справ, м. Кропивницький, Україна
57. **Нос Володимир Іванович** – аспірант факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна
58. **Орлик Надія Анатоліївна** – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри біології та здоров'язбережувальних технологій Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
59. **Пальчевська Олександра Святославівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов та перекладознавства Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
60. **Паска Тарас Валерійович** – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна
61. **Пашков Віктор Олександрович** – кандидат політичних наук, доцент кафедри міжнародного права Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, м. Харків, Україна
62. **Пилипенко Лілія Віталіївна** – доктор філософії, старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
63. **Полець Олег Петрович** – старший викладач кафедри артилерійської розвідки Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна

64. **Прожога Ірина Валентинівна** – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації; докторантка факультету наук про здоров'я кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного університету «Київський авіаційний інститут», м. Київ, Україна

65. **Прокопенко Альона Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики та фізики Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна

66. **Пророк Наталія Василівна** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

67. **Решетило Степан Григорович** – старший викладач кафедри біохімії та гігієни Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна

68. **Рижченко Ольга Сергіївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки Навчально-наукового інституту цивільного захисту Національного університету цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

69. **Руденко Лариса Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

70. **Садовська Соломія Тарасівна** – здобувачка вищої освіти Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів, Україна

71. **Свидницька-Ільків Наталія Василівна** – викладач кафедри іноземних мов та перекладознавства Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

72. **Свиридова Тетяна Сергіївна** – здобувачка вищої освіти кафедри філософії факультету соціології і права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна

73. **Сільчук Анна Миколаївна** – асистент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

74. **Сірко Роксолана Іванівна** – доктор психологічних наук, професор, начальник кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

75. **Сорочинська Оксана Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

76. **Судніцин Юрій Тарасович** – викладач кафедри пожежної тактики та аварійно-рятувальних робіт Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

77. **Татарчук Андрій Васильович** – аспірант Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

78. **Тробюк Андрій Володимирович** – майор, ад'юнкт докторантури та ад'юнктури кафедри психології та педагогіки Національної Академії Національної гвардії України, м. Харків, Україна

79. **Федчишин Надія Орестівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри іноземних мов Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України, м. Тернопіль, Україна

80. **Харицька Світлана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій, м. Київ, Україна

81. **Хлипавка Галина Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства та міжкультурної комунікації Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

82. **Цюприк Андрій Ярославович** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

83. **Чекстере Оксана Юріївна** – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

84. **Чопко Христина Богданівна** – аспірантка кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна

85. **Шавель Христина Євгенівна** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри біохімії та гігієни Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна

86. **Штепа Олена Станіславівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

87. **Южека Роман Сергійович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна

88. **Яремко Роман Ярославович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

НОТАТКИ