



МАТЕРІАЛИ
ДРУКУЮТЬСЯ
УКРАЇНСЬКОЮ,
АНГЛІЙСЬКОЮ
ТА ПОЛЬСЬКОЮ
МОВАМИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ ЛЬВІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ. ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ № 2 (8), 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, канди-
дат 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, про-
фесор; СЛІПЧИШИН Лідія, доктор пед. наук, професор; СОЛОВЙОВ Валерій,
доктор пед. наук, доцент; СТЕЛЬМАХ Оксана, кандидат психол. наук, доцент;
СТЕЛЬМОКЄНЕ Аурелія (Stelmokiene Aurelija), доктор наук, доцент (Литва);
СІРОВА Маріана (Sirotova Mariana), доктор філософії, професор (Словаччи-
на); 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)

Журнал включений до Переліку наукових фахових видань України
відповідно до Наказу МОН України № 928 від 11 червня 2026 року (додаток 12)
строком на три роки з 01 червня 2026 року по 31 травня 2029 року
з присвоєнням категорії «Б».

Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика.
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: 26.10.2026. Дата друку: 02.11.2026.
Формат 60×84/8. Ум. друк. арк. 32,78. Зам. № 1026/850. 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

**Л. В. Батюк, В. В. Масич,
К. В. Борисенко**

ФУНКЦІОНУВАННЯ STEM-ОСВІТИ
У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ:
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ
РОЗВИТКУ

Н. І. Самойленко

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ
ТЕХНОЛОГІЙ ПАРТНЕРСТВА

Л. В. Дольнікова, О. Р. Чунис

АДАПТИВНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ
СПІЛКУВАННЯ
В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ
ЕФЕКТИВНОСТІ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

А. Я. Цюприк

СОЦІАЛЬНІ ТА ПРАВОВІ АСПЕКТИ
ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХОВИХ
МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ
У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Т. В. Паска

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ
ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО
ІНТЕЛЕКТУ В ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ю. Т. Судніцин

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО,
РЕСУРСНОГО ТА СЕРЕДОВИЩНОГО
ПІДХОДІВ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
ІЗ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ ЗАСОБАМИ
ІМІТАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО
СЕРЕДОВИЩА SCBA
CONFIDENCE MAZE

CONTENTS

PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION

9

**L. V. Batyuk, V. V. Masych,
K. V. Borysenko**

FUNCTIONING OF STEM EDUCATION
IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS
OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN WARTIME CONDITIONS: PROBLEMS
AND PROSPECTS
FOR DEVELOPMENT

24

N. I. Samoilenko

CONCEPTUAL MODEL
FOR THE FORMATION OF SOCIAL-
COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF FUTURE TEACHERS BY MEANS
OF PARTNERSHIP TECHNOLOGIES

32

L. V. Dolnikova, O. R. Chunys

ADAPTIVE PEDAGOGICAL
COMMUNICATION IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS
AS A MEANS OF ENHANCING
THE EFFECTIVENESS
OF THE EDUCATIONAL PROCESS

40

A. Ya. Tsiupryk

SOCIAL AND LEGAL ASPECTS
OF FORMATION OF GENERAL
COMPETENCES OF PROFESSIONAL
JUNIOR BACHELORS IN VOCATIONAL
EDUCATION INSTITUTIONS

49

T. V. Paska

DIDACTIC POTENTIAL OF ARTIFICIAL
INTELLIGENCE TECHNOLOGIES
IN THE TRAINING OF FUTURE
VOCATIONAL EDUCATION
SPECIALISTS

61

Yu. T. Sudnitsyn

IMPLEMENTATION OF COMPETENCY-
BASED, RESOURCE-BASED,
AND ENVIRONMENTAL APPROACHES
IN THE TRAINING OF FIRE SAFETY
SPECIALISTS USING THE SCBA
CONFIDENCE MAZE SIMULATION
TRAINING ENVIRONMENT

**Н. А. Бородіна, Д. В. Тарадуда,
А. Л. Помаза-Пономаренко,
Л. О. Мітюк**

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ
ДОБРОЧЕСНОСТІ В МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ЗА НАПРЯМОМ
«ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ»

М. В. Бужанська

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ У
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ
НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІН
«ХАРЧОВА ХІМІЯ» ТА «МЕТОДИ
МОЛЕКУЛЯРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ»

ВІЙСЬКОВА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Л. А. Руденко, А. В. Литвин

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ
ВІЙСЬКОВИХ ПСИХОЛОГІВ У США

**Б. В. Зусько, Р. І. Любчич,
Ю. К. Белошенко, В. В. Золочевський,
С. В. Гарбуз**

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ДИРЕКТИВИ НАТО
BI-SCD 075-007
ЯК МЕТОДОЛОГІЧНОЇ
ОСНОВИ ТРАНСФОРМАЦІЇ
ПІДГОТОВКИ КАДРІВ
У ВВНЗ НАЦІОНАЛЬНОЇ
ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Т. М. Кравець, С. В. Жук, Р. В. Бондар

МОДЕЛЬ ВІЙСЬКОВОГО
СТАЖУВАННЯ КУРСАНТІВ-
АРТИЛЕРИСТІВ У СИСТЕМІ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ГОТОВНОСТІ: СТРУКТУРНО-
ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД

А. С. Станішовський

ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНА
ПІДГОТОВКА: ТЕОРІЯ «ЦІНИ
ПОМИЛКИ» В УПРАВЛІННІ
ПРОЄКТАМИ

67

**N. A. Borodina, D. V. Taraduda,
A. L. Pomaza-Ponomarenko,
L. O. Mitiuk**

FOSTERING ACADEMIC INTEGRITY
AMONG FUTURE
PROFESSIONALS IN THE FIELD
OF "CIVIL PROTECTION"

M. V. Buzhanska

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION
IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF FOOD INDUSTRY SPECIALISTS:
THE CASE OF THE COURSES
"FOOD CHEMISTRY" AND "METHODS
OF MOLECULAR TECHNOLOGIES"

78

MILITARY PROFESSIONAL TRAINING

L. A. Rudenko, A. V. Lytvyn

THEORY AND PRACTICE OF MILITARY
PSYCHOLOGIST TRAINING IN THE USA

85

**B. V. Zusko, R. I. Liubchich,
Yu. K. Beloshenko, V. V. Zolochevskyy,
S. V. Harbuz**

IMPLEMENTATION OF NATO
DIRECTIVE BI-SCD 075-007
AS A METHODOLOGICAL BASIS
FOR THE TRANSFORMATION
OF PERSONNEL TRAINING IN
HIGHER MILITARY EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF THE NATIONAL
GUARD OF UKRAINE

95

T. M. Kravets, S. V. Zhuk, R. V. Bondar

MODEL OF COMBAT INTERNSHIP
FOR ARTILLERY CADETS
IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL
READINESS FORMATION:
A STRUCTURAL-FUNCTIONAL
APPROACH

102

A. S. Stanishovskyi

MILITARY-APPLIED TRAINING:
THE "COST OF ERROR"
THEORY IN PROJECT
MANAGEMENT

112

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

I. М. Березнева

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ
МОТИВАЦІЇ КУРСАНТІВ
ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

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

ПСИХОПЕДАГОГІЧНА ОСНОВА
РОЗВИТКУ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ
ШЛЯХОМ ІНТЕГРОВАНОГО
ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ
ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ ДЛЯ КОНКРЕТНИХ ЦІЛЕЙ

***А. С. Мармуляк, А. В. Посохова,
Л. І. Кузьо***

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ
МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ
АВТОНОМНОГО ВИВЧЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ
ВИЩОЇ ОСВІТИ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

О. А. Краєва, А. В. Косова

УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМАТУ
ПРОВЕДЕННЯ ХВИЛИНИ
ВШАНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ В ЗАКЛАДАХ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
У ЧАС ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

А. І. Стеценко, Т. Р. Сидорова

ВПЛИВ ІНКЛЮЗИВНОГО
СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ
ПОЗИТИВНОЇ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR FUTURE PROFESSIONALS

I. M. Berezneva

STRUCTURAL MODEL OF CADETS'
MOTIVATION FOR FOREIGN
LANGUAGE LEARNING IN THE
PROFESSIONAL EDUCATION
OF FUTURE MILITARY OFFICERS

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

PSYCHOPEDAGOGICAL FRAMEWORK
FOR DEVELOPING CLINICAL
REASONING THROUGH INTEGRATED
LEARNING OF LATIN MEDICAL
TERMINOLOGY AND ENGLISH
FOR SPECIFIC PURPOSES

***A. S. Marmuliak, A. V. Posokhova,
L. I. Kuzo***

LINGUODIDACTIC METHODS
OF ORGANIZING AUTONOMOUS
LEARNING OF ENGLISH
FOR SPECIFIC PURPOSES
BY TECHNICAL SPECIALTY
APPLICANTS IN THE CONTEXT
OF HIGHER EDUCATION SYSTEM
DIGITALIZATION

CURRENT ISSUES IN PRESCHOOL EDUCATION

O. A. Kraieva, A. V. Kosova

IMPROVING THE FORMAT
OF THE "MINUTE OF SILENCE"
IN PRESCHOOL EDUCATION
INSTITUTIONS DURING
A FULL-SCALE WAR

A. I. Stetsenko, T. R. Sydorova

THE IMPACT OF AN INCLUSIVE
ENVIRONMENT ON THE
DEVELOPMENT
OF POSITIVE SELF-ESTEEM IN OLDER
PRESCHOOL CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

122

130

138

144

153

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

**Р. І. Сірко, В. І. Слободяник,
Ю. А. Левченко**

ЗАСТОСУВАННЯ В КАЗКОТЕРАПІЇ
ПСИХОАНАЛІТИЧНИХ
АРХЕТИПІЧНИХ СЮЖЕТІВ
КРИЗИ ЗНАЧУЩИХ
ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКІВ

О. С. Штепа, С. Л. Крук

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНОЇ
ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ
РЕСУРСІВ ОСІБ ІЗ ВИСОКИМ РІВНЕМ
ВИРАЖЕНОСТІ РИС ТЕМНОЇ ТРІАДИ
ОСОБИСТОСТІ

**А. В. Кульматицький, Р. І. Климків,
М. О. Червоношапка**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИКА
АДАПТАЦІЇ ДО КРИЗОВИХ УМОВ

Т. М. Осадча

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБЛИВОСТЕЙ
СІМЕЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
З ПСИХОЛОГІЧНОЮ АДАПТАЦІЄЮ
ПІДЛІТКІВ ДО ОНКОЛОГІЧНОГО
ЗАХВОРЮВАННЯ ОДНОГО З БАТЬКІВ

Е. Г. Войтенко, С. М. Вдович

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ
ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ
ВИМУШЕНИХ ЕМІГРАНТІВ
У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ
ДО НОВИХ УМОВ ЖИТТЯ

Л. В. Пилипенко, О. М. Лозинська

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО
ПІДХОДУ В СИСТЕМІ
СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ
ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ

К. Д. Мараховська

ТВОРЧИСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ
ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ
ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ
ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

**R. I. Sirko, V. I. Slobodanyk,
Yu. A. Levchenko**

THE USE OF PSYCHOANALYTIC
ARCHETYPICAL PLOTS OF CRISES
IN SIGNIFICANT PARTNERSHIP
RELATIONSHIPS IN FAIRY TALE
THERAPY

O. S. Shtepa, S. L. Kruk

FEATURES OF THE STRUCTURAL
ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL
RESOURCES OF PERSONS WITH A HIGH
LEVEL OF EXPRESSION
OF THE DARK TRIAD OF PERSONALITY

**A. V. Kulmatytskyi, R. I. Klymkiv,
M. O. Chervonoshapka**

THEORETICAL ANALYSIS
OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE
AS A FACTOR IN ADAPTATION
TO CRISIS CONDITIONS

T. M. Osadcha

THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY
COMMUNICATION CHARACTERISTICS
AND ADOLESCENTS'
PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT
TO A PARENT'S CANCER

E. G. Voitenko, S. M. Vdovych

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL
RESILIENCE AMONG FORCED
EMIGRANTS DURING THEIR
ADAPTATION TO NEW LIVING
CONDITIONS

L. V. Pylypenko, O. M. Lozynska

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS
OF A TRAUMA-INFORMED APPROACH
IN THE SOCIAL REHABILITATION
SYSTEM FOR VULNERABLE
POPULATIONS

K. D. Marakhovska

CREATIVITY AS A MECHANISM
OF PSYCHOLOGICAL REGULATION
OF AN INDIVIDUAL'S EMOTIONAL
STATE UNDER CONDITIONS
OF EMOTIONAL BURNOUT

162

168

176

184

193

201

207

С. В. Герасіна, В. І. Панфілова
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ
ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ
ПІДЛІТКІВ

**С. М. Каліщук, Р. А. Юрченко,
В. О. Горькава**
ПСИХОЛОГІЧНІ ТА
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ
ЦИКЛІЧНОСТІ ДОМАШНЬОГО
НАСИЛЬСТВА: ВИКЛИКИ ДЛЯ
ПОЛІЦЕЙСЬКОГО РЕАГУВАННЯ

Ю. А. Паскевська
ДОСЛІДЖЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИК
ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я
ПЕРСОНАЛУ УСТАНОВ ВИКОНАННЯ
ПОКАРАНЬ СЕРЕДНЬОГО
РІВНЯ БЕЗПЕКИ ДЕРЖАВНОЇ
КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ
СЛУЖБИ УКРАЇНИ ВІДПОВІДНО
ДО ДІАГНОСТОВАНИХ РІВНІВ
РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ

О. М. Лозинський
СКРИНІНГ ПСИХОЛОГІЧНИХ
ЗАСОБІВ ЗАЛУЧЕННЯ ГРОМАДЯН
ДО ЗЛОЧИНІВ ПРОТИ
БЕЗПЕКИ ДЕРЖАВИ

СТАНОВЛЕННЯ І САМОРОЗВИТОК ПСИХОЛОГІВ

В. О. Аніщенко
ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ
ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПСИХОЛОГА
ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИКО-
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

**А. Ю. Остап'юк, Р. Я. Яремко,
І. С. Коваль, Ю. І. Чорний**
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ
РЕГУЛЮВАННЯ
ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ
В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ

215

S. V. Herasina, V. I. Panfilova
AN EMPIRICAL STUDY
OF THE FACTORS CONTRIBUTING
TO INTERNET ADDICTION
AMONG ADOLESCENTS

222

**S. M. Kalishchuk, R. A. Yurchenko,
V. O. Horkava**
PSYCHOLOGICAL AND
PSYCHOLINGUISTIC FACTORS
IN THE CYCLICAL NATURE
OF DOMESTIC VIOLENCE:
CHALLENGES FOR POLICE RESPONSE

230

Iu. A. Paskevskia
STUDY OF THE MENTAL
HEALTH CHARACTERISTICS
OF PERSONNEL WORKING
IN MEDIUM-SECURITY CORRECTIONAL
INSTITUTIONS OF THE STATE
CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE
OF UKRAINE ACCORDING
TO THEIR DIAGNOSED LEVELS
OF RESILIENCE

242

O. M. Lozynskyi
SCREENING OF PSYCHOLOGICAL
TOOLS FOR RECRUITING CITIZENS
INTO CRIMES AGAINST STATE
SECURITY

THE FORMATION AND SELF-DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGISTS

250

V. O. Anishchenko
THE LEADERSHIP POTENTIAL
OF A PRISON PSYCHOLOGIST
AS A FACTOR IN PROFESSIONAL
DEVELOPMENT: A THEORETICAL
AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

259

**A. Yu. Ostapiuk, R. Ya. Yaremko,
I. S. Koval, Yu. I. Chornysh**
LEGAL AND REGULATORY
FRAMEWORK GOVERNING
THE PROFESSIONAL ACTIVITIES
OF PSYCHOLOGISTS
UNDER MARTIAL LAW

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ

*М. М. Кость, С. Ю. Кобелєв,
М. Б. Дмитрук*

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ
ЗНАЧЕННЯ ТА НЕОБХІДНОСТІ
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»
В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ

*Ю. М. Антошків, О. А. Бушуєв,
І. М. Кордіяка, І. С. Грідасов,
Ю. В. Фіалкович*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РИЗИКОВОЇ
ПОВЕДІНКИ ЮНІОРІВ
ПОЖЕЖНО-ПРИКЛАДНОГО СПОРТУ
В ЗМАГАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

*M. M. Kost, S. Yu. Kobeliev,
M. B. Dmytruk*

THEORETICAL JUSTIFICATION
OF THE IMPORTANCE AND NECESSITY
OF THE ACADEMIC DISCIPLINE
“PHYSICAL EDUCATION”
IN THE TRAINING OF FUTURE
PHYSICAL THERAPISTS

*Yu. M. Antoshkiv, O. A. Bushuiev,
I. M. Kordiiaka, I. S. Hridasov,
Yu. V. Fialkovych*

THEORETICAL ANALYSIS
OF RISK-TAKING BEHAVIOR AMONG
JUNIOR FIRE AND RESCUE SPORT
ATHLETES DURING COMPETITION

ABOUT THE AUTHORS

265

271

278

Batyuk L. V., Masych V. V., Borysenko K. V. Functioning of stem education in pedagogical institutions of higher education of Ukraine in wartime conditions: problems and prospects for development. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 2 (8). С. 9–23.



UDC 378.011.3-051:37.091.3:004+5/6:
355.01(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/10.32782/3041-1297/2026-2-1>

L. V. Batyuk, V. V. Masych, K. V. Borysenko

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1863-0265> – L. V. Batyuk

<https://orcid.org/0000-0002-8943-7756> – V. V. Masych

<https://orcid.org/0000-0002-8172-0215> – K. V. Borysenko



l.batyuk@hnpu.edu.ua

FUNCTIONING OF STEM EDUCATION IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE IN WARTIME CONDITIONS: PROBLEMS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Abstract. The article examines contemporary challenges in the functioning of STEM education within the system of higher pedagogical education in Ukraine under wartime conditions. The relevance of the study is determined by the need to ensure the continuity and quality of professional preparation of prospective teachers of natural sciences, mathematics, computer science, and technology amid the destruction and relocation of educational infrastructure, academic staff losses, unequal access to laboratory and digital resources, accelerated digital transformation, and the need to prepare the Ukrainian education system for post-war recovery. The aim of the article is to comprehensively identify and systematize the key challenges affecting the development of STEM education in Ukrainian pedagogical higher education institutions under wartime conditions, determine the interrelationships among these challenges, and substantiate a conceptual model of STEM teacher education. To achieve this aim, the study employed a systematic analysis of scholarly publications and regulatory and policy documents, comparative-pedagogical, structural-functional, and problem-oriented analysis, as well as methods of systematization, generalization, classification, and modelling. The methodological framework of the study is based on conceptualizing STEM education as an integrated and multidimensional system whose effective functioning depends on the interaction of institutional, human-resource, infrastructural and resource, digital, psychological-pedagogical, and methodological factors. The main results demonstrate the existence of six interrelated groups of challenges affecting STEM education in Ukrainian pedagogical higher education institutions: organizational and institutional, infrastructural and resource, human-resource, digital and technological, psychological and pedagogical, and methodological challenges. The findings indicate that wartime conditions not only exacerbate existing challenges in STEM teacher education but also generate new requirements for the organization of the educational process, particularly regarding flexibility, the provision of distance and blended learning, digital security, the psychological resilience of educational participants, the development of international partnerships, and the continuity of professional preparation. On this basis, a conceptual model for the functioning of STEM education was substantiated, integrating regulatory and legal, organizational, human-resource, infrastructural and resource, digital, psychological-pedagogical, and monitoring and evaluation components. The scientific novelty of the study lies in the systematic structuring of the challenges facing STEM education in Ukrainian pedagogical higher education institutions under wartime conditions, the identification of their interrelationships, and the conceptualization of STEM teacher education as an adaptive, resilient, and digitally oriented system. The novelty also consists in substantiating a model of its functioning that integrates enabling, process-oriented, and outcome-oriented components. The practical significance of the study lies in the potential application of its findings to the modernization of educational and professional programs for prospective STEM teachers, the development of institutional STEM education strategies in pedagogical universities, the planning and renewal of digital and laboratory infrastructure, the professional development of academic and teaching staff, the expansion of international partnerships, and the implementation of innovative educational technologies. The study concludes that the effective

functioning of STEM education in Ukrainian pedagogical higher education institutions under wartime conditions requires a transition from fragmented responses to individual challenges towards a systemic and adaptive model focused on educational resilience, digital transformation, human-resource development, institutional and resource capacity, and the quality of professional preparation of prospective teachers. Such an approach provides a conceptual foundation for the modernization and sustainable development of pedagogical STEM education during both the wartime and post-war periods.

Key words: STEM education, pedagogical institutions of higher education, martial law, professional training, STEM competence, higher education of Ukraine.

Л. В. Батюк, В. В. Масич, К. В. Борисенко

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

ФУНКЦІОНУВАННЯ STEM-ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Анотація. У статті досліджено сучасні проблеми функціонування STEM-освіти у системі вищої педагогічної освіти України в умовах воєнного часу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення безперервності та якості професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук, математики, інформатики й технологій в умовах руйнування та релокації освітньої інфраструктури, кадрових утрат, нерівного доступу до лабораторних і цифрових ресурсів, посилення цифрової трансформації та необхідності підготовки системи освіти до післявоєнного відновлення України. Метою статті є комплексне визначення та систематизація ключових проблем розвитку STEM-освіти у педагогічних закладах вищої освіти України в умовах воєнного часу, встановлення взаємозв'язків між ними та обґрунтування концептуальної моделі функціонування STEM-підготовки майбутніх педагогів. Для досягнення поставленої мети використано систематичний аналіз наукових публікацій і нормативно-правових документів, порівняльно-педагогічний, структурно-функціональний та проблемно-орієнтований аналіз, методи систематизації, узагальнення й класифікації, а також моделювання. Методологічною основою дослідження визначено розгляд STEM-освіти як цілісної багатокомпонентної системи, функціонування якої забезпечується взаємодією інституційних, кадрових, ресурсних, цифрових, психолого-педагогічних і методичних чинників. Основні результати дослідження засвідчили наявність шести взаємопов'язаних груп проблем STEM-освіти педагогічних закладів вищої освіти України: організаційно-інституційних, матеріально-технічних, кадрових, цифрово-технологічних, психолого-педагогічних та методичних. Установлено, що воєнні умови не лише посилюють традиційні проблеми STEM-підготовки, а й формують нові вимоги до організації освітнього процесу, зокрема щодо його гнучкості, забезпечення дистанційної та змішаної взаємодії, цифрової безпеки, психологічної стійкості учасників освітнього процесу, розвитку міжнародного партнерства та забезпечення безперервності професійної підготовки. На цій основі обґрунтовано концептуальну модель функціонування STEM-освіти, що інтегрує нормативно-правовий, організаційний, кадровий, матеріально-технічний, цифровий, психолого-педагогічний та моніторингово-оцінювальний компоненти. Наукова новизна одержаних результатів полягає у системному структуруванні комплексу проблем STEM-освіти педагогічних закладів вищої освіти України в умовах війни, установленні їх взаємозалежності та концептуалізації STEM-підготовки як адаптивної, стійкої й цифрово орієнтованої системи, а також в обґрунтуванні моделі її функціонування, яка поєднує забезпечувальні, процесуальні та результативні компоненти. Практичне значення дослідження визначається можливістю використання запропонованих положень під час модернізації освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів STEM-дисциплін, розроблення стратегій розвитку STEM-освіти педагогічних університетів, планування цифрової та лабораторної інфраструктури, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, розвитку міжнародного партнерства та впровадження інноваційних освітніх технологій. Висновок полягає у тому, що ефективне функціонування STEM-освіти у педагогічних закладах вищої освіти України в умовах воєнного часу потребує переходу від фрагментарного розв'язання окремих проблем до системної адаптивної моделі, орієнтованої на стійкість, цифрову трансформацію, кадровий розвиток, ресурсну спроможність та якість професійної підготовки майбутніх учителів, що створює концептуальні передумови для модернізації педагогічної STEM-освіти у воєнний і післявоєнний періоди.

Ключові слова: STEM-освіта, педагогічні заклади вищої освіти, воєнний стан, професійна підготовка, STEM-компетентність, вища освіта України.

Problem Statement. The rapid development of science, digital technologies, artificial intelligence, robotics and engineering systems necessitates the modernization of the higher education system in accordance with the modern requirements of the innovative economy and knowledge society. In this context, STEM education is considered one of the key areas of training competitive specialists capable of interdisciplinary thinking, scientific research, engineering design, digital creativity and solving complex practical problems. The development of STEM education in pedagogical institutions of higher education is of particular importance, since it is they who provide the training of future teachers of natural sciences, mathematics, computer science and technology, on whose professional competence the further implementation of STEM approaches in secondary education institutions depends.

At the same time, the functioning of the higher pedagogical education system of Ukraine takes place in conditions of a full-scale war, which significantly complicated the implementation of the educational process and actualized the need to revise traditional models of professional training of future teachers. The destruction of educational infrastructure, damage to educational buildings and laboratories, relocation of higher education institutions, forced migration of students and teachers, shortage of material and technical resources, unstable energy supply, psychological stress and the need to organize training in blended and distance formats significantly affect the quality of training of future teachers of STEM disciplines.

These challenges are particularly acute in pedagogical universities, since STEM education is based on the widespread use of laboratory equipment, experimental research, digital measuring systems, engineering modeling, robotics complexes, modern software and project-based teaching methods. In wartime conditions, access to such resources is significantly limited, which negatively affects the formation of professional competencies of future teachers and requires the search for new organizational, methodological and technological solutions.

At the same time, modern challenges have become a powerful incentive for the accelerated digital transformation of pedagogical education. Higher education institutions are actively implementing distance learning platforms, virtual laboratories, cloud technologies, computer modeling tools, computer-aided design systems, digital educational resources, and artificial intelligence tools. However, the effectiveness of their use largely depends on the level of digital competence of teachers, the availability of modern infrastructure, methodological support for STEM education, and the creation of a safe educational environment.

An analysis of current practice shows that most research is devoted to individual aspects of the development of STEM education, the digitalization of the educational process, or the organization of distance learning. At the same time, the complex problems of the functioning of STEM education in pedagogical institutions of higher education in Ukraine in wartime conditions remain insufficiently studied. Further scientific substantiation of the issues of the relationship between organizational, personnel, material and technical, psychological and pedagogical and digital and technological factors that determine the quality of professional training of future teachers of STEM disciplines, as well as the development of conceptual models for adapting pedagogical STEM education to crisis conditions, is required.

Thus, the relevance of the study is due to the objective need for a comprehensive analysis of modern problems of the functioning of STEM education in pedagogical institutions of higher education in Ukraine in wartime conditions, identification of key factors of its effectiveness and substantiation of scientific and practical approaches to the modernization of professional training of future teachers in accordance with the needs of the post-war reconstruction of the state, digital transformation of education and integration of Ukraine into the European educational and research space.

Analysis of recent research and publications.

Systematic literature review: foreign research on STEM education issues in higher pedagogical education (2020–2026)

Analysis of modern scientific literature shows that during 2020–2026, STEM education research shifted from considering individual methods of integrated learning to a comprehensive study of university STEM ecosystems, professional training of future teachers, digital transformation, the use of artificial intelligence, and ensuring the sustainability of education in crisis conditions. The most cited works of this period are indexed in Scopus and Web of Science and published in the journals *International Journal of STEM Education*, *Journal of Science Education and Technology*, *Education Sciences*, *Frontiers in Education*, *Humanities and Social Sciences Communications*, *European Journal of STEM Education*, and others.

1. Professional training of future STEM educators

The problem of forming professional competence of future teachers of STEM disciplines is most actively studied. A systematic review published in *Frontiers in Education* (2026) summarized the results of 26 empirical studies selected according to the PRISMA 2020 recommendations from the Scopus and Web of Science databases [34]. The authors

proved that the most effective training models are the integration of project-based learning, engineering design, digital technologies and practice-oriented activities. At the same time, the main barriers remain insufficient interdisciplinary teacher training, limited technological infrastructure and rigidity of university curricula.

Similar conclusions were reached by Segarra-Morales and Rodríguez-Miranda, who in their systematic review *Teacher Training and Conceptual Dimensions for the Implementation of STEAM Education* identified six conceptual components of the training of a modern STEM/STEAM teacher: pedagogical, technological, engineering, research, digital and socio-communicative [37]. The authors emphasize that the effectiveness of STEM training is determined not by the number of integrated disciplines, but by the quality of interdisciplinary interaction.

2. Professional development of STEM teachers

A separate direction is research on the professional development of teachers. A systematic review by Rehman et al. (2025), published in *Humanities and Social Sciences Communications*, summarized current models of professional development for STEM teachers [35]. The authors found that long-term professional development programs that combine mentoring, practice, digital tools, and professional communities are the most effective. At the same time, short-term courses without pedagogical support demonstrate low effectiveness and do not provide sustainable changes in teaching practice.

3. Digital transformation of STEM education

After the COVID-19 pandemic, digitalization has become one of the leading research areas. In most modern works, digital laboratories, cloud services, virtual and augmented reality are considered as integral components of modern STEM education. At the same time, the authors note that digital technologies cannot completely replace real laboratory experiments, especially when training future teachers of natural sciences [12].

4. Artificial Intelligence in STEM Education

A new scientific trend in 2024–2026 was research into the use of generative artificial intelligence. A systematic review by Memari and Ruggles, which covered 258 studies, showed significant potential for intelligent learning systems, automated assessment and adaptive learning [27]. At the same time, the authors identified significant risks: fragmented implementation, problems with academic integrity, unequal access to digital infrastructure and insufficient integration of AI with interdisciplinary STEM practices.

5. STEAM and transdisciplinary approach

The review of STEAM in Tertiary and Teacher Education demonstrates the current trend of transition

from the classical STEM model to STEAM, which involves the integration of art, design and humanities [18]. The authors emphasize that modern teacher training is increasingly based on design thinking, research-based learning, culturally sensitive practices and the use of artificial intelligence as a tool to support learning. At the same time, the problems of institutional support, assessment of results and preparation of teachers for interdisciplinary interaction remain.

6. STEM education in times of crisis and military conflict

Starting from 2024, a new direction has been formed in the international literature dedicated to the functioning of STEM education in crisis conditions. The work *Resilience through Crisis* proposes the concept of sustainable STEM education for countries affected by military conflicts [38]. The authors argue that universities should combine digital transformation, entrepreneurial education, international partnerships, and flexible learning models to maintain the quality of teacher training.

In parallel, research on the training of future teachers in Ukraine in wartime conditions shows the need to integrate trauma-informed pedagogy, psychological support, and resilience development as mandatory components of modern teacher education [7].

Critical analysis of foreign studies

The systematization of modern literature allows us to identify several patterns.

First, most foreign studies consider STEM as a holistic ecosystem that integrates education, science, digital technologies, entrepreneurship and innovative activities of universities, while Ukrainian studies often focus on individual methods or disciplines.

Second, in international literature, priority is given to the development of professional competence of the teacher, while the issue of adapting STEM education to the conditions of protracted military conflicts is only beginning to receive systematic coverage.

Third, most reviews emphasize that digitalization, the use of artificial intelligence and distance learning significantly expand the capabilities of STEM education, but are unable to fully compensate for the loss of experimental learning, laboratory activities and direct interaction of students with modern equipment.

Thus, foreign studies demonstrate a high level of theoretical and methodological elaboration of the problems of professional training of STEM teachers, digital transformation, and the development of university STEM ecosystems. At the same time, the issues of the functioning of pedagogical universities in countries experiencing full-scale war remain insufficiently covered, which opens up prospects for further research into the Ukrainian experience.

Systematic review of Ukrainian research on STEM education problems in pedagogical higher education institutions of Ukraine (2020–2026)

The analysis of Ukrainian scientific publications in 2020–2026 indicates a significant increase in interest in the problems of developing STEM education in higher education institutions [16; 2; 4; 6; 13]. If until 2022 most of the research was devoted to the conceptual principles of STEM, the methodology of integrated learning and the digitalization of the educational process, then after the start of the full-scale war, the main attention of scientists shifted to the problems of the functioning of pedagogical education in conditions of martial law, the academic stability of universities, the digital transformation of teaching and the preparation of future teachers for professional activity in crisis conditions [14; 15].

1. Conceptual principles of the development of STEM education

The first group consists of studies devoted to the theoretical substantiation of STEM education [1]. Ukrainian scientists consider STEM as the basis of competency-based modernization of education, which ensures the integration of natural sciences, technologies, engineering and mathematics through research and project-based learning. Considerable attention is paid to interdisciplinary integration, the development of critical thinking, digital literacy, engineering thinking and innovative culture of the future teacher. However, most of such works are theoretical in nature and do not sufficiently take into account the specifics of the functioning of pedagogical universities under martial law.

2. Digital transformation of STEM education

After 2022, the number of works devoted to the digitalization of STEM education has increased significantly. The analytical review «Digital trends of STEM education in the system of professional pedagogy» systematizes modern digital trends in the development of the STEM approach in Ukraine [3]. The authors note the active use of distance learning platforms, digital laboratories, simulators, cloud services, open educational resources and online courses for advanced training of teachers. At the same time, it is emphasized that digitalization cannot fully compensate for the loss of the practical laboratory component, which is key to high-quality STEM training.

Studies devoted to the use of gaming technologies, digital modeling, and interactive educational platforms deserve special attention. They demonstrate the positive impact of digital tools on student motivation, but at the same time point to the uneven level of digital competence of teachers and unequal access of universities to modern material and technical resources [36].

3. Training of future teachers

A separate area of modern research is related to the professional training of future teachers [19]. Considerable attention is paid to the integration of STEM components into educational programs of pedagogical specialties, the development of research competence, the use of project-based learning, and interdisciplinary methods [11].

In particular, research on the integration of STEM education into primary school teacher training programs demonstrates that most Ukrainian universities already include individual STEM components in educational programs. However, integration is mainly carried out at the level of individual disciplines and does not form a holistic interdisciplinary model of training a future teacher. The authors emphasize the need to update curricula, strengthen the practical component and develop students' digital competence.

4. STEM education in pedagogical universities during the war

The most significant empirical study of recent years is the work «STEM education through the eyes of teachers from various specialties in Ukrainian Pedagogical University», carried out on the basis of the Berdiansk State Pedagogical University after its relocation [31; 33]. The study showed that teachers positively assess the potential of the STEM approach, but its implementation is significantly limited by war conditions.

Among the main problems, the authors highlight:

- relocation of universities;
- loss of laboratory facilities;
- lack of modern equipment;
- full or partial transition to distance learning;
- psychological stress of teachers and students;
- power and Internet outages;
- limited opportunities for conducting experimental work.

At the same time, the study demonstrates a high level of adaptability of Ukrainian teachers and their readiness to integrate STEM technologies even under martial law.

5. Academic sustainability of universities

After 2022, a separate research area was formed dedicated to ensuring the academic sustainability of higher education institutions. Scientists analyze the consequences of the destruction of educational infrastructure, the relocation of universities, the loss of human resources and the need for rapid digital adaptation of the educational process. It has been established that the support of international partners, digital platforms, open educational resources and academic mobility have become key factors in preserving the quality of higher education in Ukraine [32; 15; 10].

Critical analysis of Ukrainian research

A comparative analysis of Ukrainian publications allows us to highlight several characteristic features.

Firstly, most works focus on individual aspects of STEM education – digital technologies, the integration of disciplines or modernization of individual educational programs [17]. Much less research offers comprehensive organizational and pedagogical models of the functioning of STEM education in pedagogical universities.

Secondly, only after 2022 did Ukrainian scientific literature begin to systematically analyze the impact of military operations on the training of future teachers. The most frequently studied issues are distance learning, psychological support [23; 28] digital transformation and relocation of universities, while the problems of organizing laboratory training, engineering training and assessing STEM competencies remain insufficiently developed.

Thirdly, most Ukrainian works lack a comparative analysis with international models of STEM teacher training [9]. Only some authors analyze the possibilities of adapting foreign experience to Ukrainian realities, which complicates the formation of scientifically based recommendations for the modernization of pedagogical education [14].

Thus, modern Ukrainian research demonstrates significant progress in the development of digital and methodological aspects of STEM education. At the same time, the issues of creating a comprehensive model of STEM education functioning in pedagogical institutions of higher education under martial law, mechanisms for ensuring the quality of professional training of future teachers, criteria for assessing STEM competencies, and tools for integrating

best international practices into the post-war modernization of Ukrainian pedagogical education remain insufficiently researched.

A systematic analysis of current research (2020–2026) shows that the development of STEM education in the world is taking place in several inter-related directions: professional training of teachers, digital transformation of universities, integration of artificial intelligence, interdisciplinary learning, development of STEM/STEAM ecosystems, formation of engineering thinking and ensuring academic sustainability of educational institutions (see Table 1).

The Ukrainian scientific school demonstrates the positive dynamics of the development of STEM research, but their thematic structure differs significantly from international trends. The foreign studies are increasingly using systematic reviews, bibliometric analysis, PRISMA methodology and meta-analysis, which ensures a high level of evidence of the results obtained [20; 24]. A significant part of Ukrainian works is devoted to the theoretical justification of the STEM approach, the methodology of integrated learning, the digitalization of education, the development of the competencies of future teachers, and the use of certain digital technologies. After 2022, the number of studies devoted to the functioning of education in conditions of war, the digital adaptation of universities and ensuring the continuity of education has increased significantly.

A systematic review identifies several key trends in international research.

First, there is a shift from the traditional understanding of STEM as an integration of four disciplines to the concept of a university STEM ecosystem that combines education, research, entre-

Table 1

Comparative analysis of Ukrainian and foreign scientific and pedagogical research and identification of scientific gaps

Direction of research	Foreign research	Ukrainian research	Scientific gap
The theory of STEM education	STEM as a university ecosystem, interdisciplinarity, innovations	STEM as an integrated learning and competence approach	Organizational models of pedagogical universities in wartime conditions are insufficiently researched
Training of teachers	TPACK, digital competences, engineering design, professional development	Formation of STEM competence of future teachers	There are not enough models of training teachers specifically for working in martial law
Digitization	AI, XR, VR, digital laboratories, adaptive learning	LMS, cloud services, online platforms	There are almost no studies on the integration of AI in the STEM training of Ukrainian teachers
STEM laboratories	Active development of digital and physical laboratories	Limited material and technical base	Missing models of virtual STEM laboratories for pedagogical higher education institutions
Education in times of crisis Mainly analysis of distance learning during war	Educational sustainability, continuity of learning, support of teachers	Lack of comprehensive models of functioning of STEM education in war conditions	There is a lack of comprehensive models of how STEM education functions in wartime

preneurship, digital infrastructure and collaboration with employers.

Second, there is a rapid increase in the number of studies devoted to the use of generative artificial intelligence, adaptive educational systems, digital laboratories and automated assessment of learning outcomes. At the same time, the authors emphasize that the effectiveness of such technologies largely depends on the digital competence of the teacher and the availability of appropriate infrastructure.

Third, significant attention is paid to the professional development of STEM teachers. Systematic reviews demonstrate that long-term professional development programs based on mentoring, project-based learning and professional communities are the most effective, while short-term courses have limited impact.

Ukrainian research is characterized by a predominantly applied focus. The most frequently analyzed issues are the digitalization of education, the integration of STEM into educational programs, the development of professional competence of future teachers, and the use of certain information and communication technologies.

After the start of the full-scale war, a new thematic direction was formed related to ensuring the sustainability of the education system. The main attention is paid to distance learning, academic mobility, international cooperation, relocation of universities, and the use of digital platforms to support the educational process. At the same time, the issue of organizing full-fledged STEM training of future teachers in wartime conditions has been studied only fragmentarily.

The comparative analysis allowed us to identify the following main scientific gaps:

1) There is a lack of comprehensive studies of the functioning of STEM education in pedagogical institutions of higher education in Ukraine in conditions of full-scale war.

2) The impact of war factors (destruction of infrastructure, relocation of universities, security risks, psychological stress) on the formation of STEM competencies of future teachers has not been sufficiently studied.

3) There are practically no scientifically substantiated organizational and pedagogical models for adapting international experience in STEM training to Ukrainian realities of wartime.

4) There is limited coverage of the issue of using generative artificial intelligence, digital laboratories, robotics and virtual experiments in the training of future teachers of natural and mathematical disciplines.

5) Criteria and indicators for assessing the formation of STEM competencies of future teachers in

conditions of blended and distance learning have not been sufficiently developed.

6) There are no long-term empirical studies of the effectiveness of various models of STEM training of teachers in the war and post-war periods.

The generalization of modern Ukrainian and foreign research shows that the international scientific community is gradually moving towards a model of integrated STEM ecosystems, centered on interdisciplinarity, digital technologies, artificial intelligence, university-industry partnerships, and continuous professional development of teachers. Ukrainian science demonstrates significant progress in the development of theoretical foundations of STEM education and digitalization of pedagogical education; however, the full-scale war has actualized a new set of organizational, methodological, and technological problems that have not yet received sufficient scientific justification. It is the need to develop an adaptive model of STEM education in pedagogical institutions of higher education of Ukraine under martial law that determines the relevance of further research.

The purpose of the article is a comprehensive analysis of the current problems of the functioning of STEM education in the higher education system of pedagogical institutions of Ukraine in wartime conditions, identification of the main organizational-institutional, personnel, material-technical, psychological-pedagogical, digital-technological and methodological factors that affect the quality of professional training of future teachers of STEM disciplines, as well as substantiation of the conceptual model of the functioning of STEM education aimed at ensuring the stability, adaptability and efficiency of the educational process in the conditions of war challenges and post-war reconstruction of Ukraine.

To achieve the set goal, the following research tasks were defined:

1. To analyze the current state of development of STEM education in pedagogical institutions of higher education of Ukraine in wartime conditions based on a systematic review of domestic and foreign scientific research.

2. To identify key problems of the functioning of STEM education, in particular organizational-institutional, material-technical, personnel, psychological-pedagogical, digital-technological and methodological.

3. To investigate the impact of martial law on the quality of professional training of future teachers of natural sciences, mathematics, computer science and technology in pedagogical institutions of higher education.

4. To summarize the current international experience in ensuring the continuity of STEM

education in crisis conditions and determine the possibilities of its adaptation to the Ukrainian system of higher pedagogical education.

5. To develop a conceptual model of the functioning of STEM education in pedagogical institutions of higher education of Ukraine in wartime conditions, which integrates organizational, personnel, digital, material and technical and psychological and pedagogical components.

6. To identify promising directions for the modernization of STEM education aimed at improving the quality of professional training of future teachers, developing a digital educational environment, strengthening the academic sustainability of higher education institutions and ensuring their effective functioning in the conditions of post-war reconstruction of Ukraine.

Presentation of the main material of the study.

Theoretical and methodological principles of the functioning of STEM education in pedagogical institutions of higher education of Ukraine in wartime conditions

The current stage of development of the system of higher pedagogical education of Ukraine is characterized by the simultaneous influence of two interrelated processes. The first is associated with the global transformation of education, caused by digitalization, the development of artificial intelligence, automation of production, the concept of Industry 4.0 and the transition to a knowledge economy. The second is determined by the consequences of full-scale military aggression against Ukraine, which significantly changed the conditions for the functioning of higher education institutions, especially pedagogical universities that train future teachers of natural and mathematical disciplines [26; 30; 10].

In these conditions, STEM education takes on a new meaning. If until 2022 its main goal was the formation of interdisciplinary competencies, the development of research skills and the training of competitive specialists, now it also performs the functions of ensuring educational sustainability, maintaining continuity of education, developing digital adaptability and forming human resources for the post-war restoration of the state [31; 38].

A feature of pedagogical institutions of higher education is the dual mission of STEM training. On the one hand, the university must form modern subject, digital, research, engineering and technological competencies in students. On the other hand, the future teacher must be able to implement the STEM approach in professional activities, integrating it into the educational process of general secondary education institutions. Thus, the pedagogical university acts not only as a consumer of innovative educational

technologies, but also as a generator of new learning models [21; 29; 5].

Martial law has significantly changed the conditions for the implementation of STEM education. The destruction of educational buildings and laboratories, damage to research infrastructure, forced relocation of universities, migration of teachers and students, constant security threats, power outages and Internet connections, psychological stress and economic constraints have significantly affected the quality of professional training of future teachers [22; 39]. At the same time, these challenges have become a catalyst for the active digital transformation of pedagogical education. Universities have significantly expanded the use of learning management systems (LMS), video conferencing platforms, cloud services, electronic libraries, digital laboratories, simulators, virtual modeling and open educational resources. Interactive environments for modeling physical, mathematical, chemical and technological processes have become widespread, which partially compensate for limited access to traditional laboratory classes [25; 8].

At the same time, the results of the analysis of modern research indicate that the effectiveness of STEM education is determined not only by the level of digitalization, but primarily by the balance of five interrelated components:

- 1) organizational and managerial;
- 2) personnel;
- 3) material and technical;
- 4) digital and technological;
- 5) psychological and pedagogical.

Violation of the functioning of at least one of these components negatively affects the effectiveness of professional training of future teachers.

In order to systematize the results obtained, we proposed a conceptual model of the functioning of STEM education in pedagogical institutions of higher education in Ukraine in wartime conditions (Fig. 1).

The proposed model demonstrates that modern STEM education in a pedagogical university should function as an open adaptive system, capable of quickly responding to changes in the external environment. Unlike traditional models, it involves the integration of digital technologies, flexible organizational forms of learning, international cooperation and mechanisms for ensuring academic sustainability.

The analysis also allowed us to determine that the effectiveness of STEM education depends on the coordination of actions of the state, university administration, scientific and pedagogical workers, employers and international partners. Only a comprehensive combination of regulatory and legal support, modern material and technical base, digital

Conceptual Model of STEM Education Functioning in Pedagogical Higher Education Institutions of Ukraine in Wartime Conditions

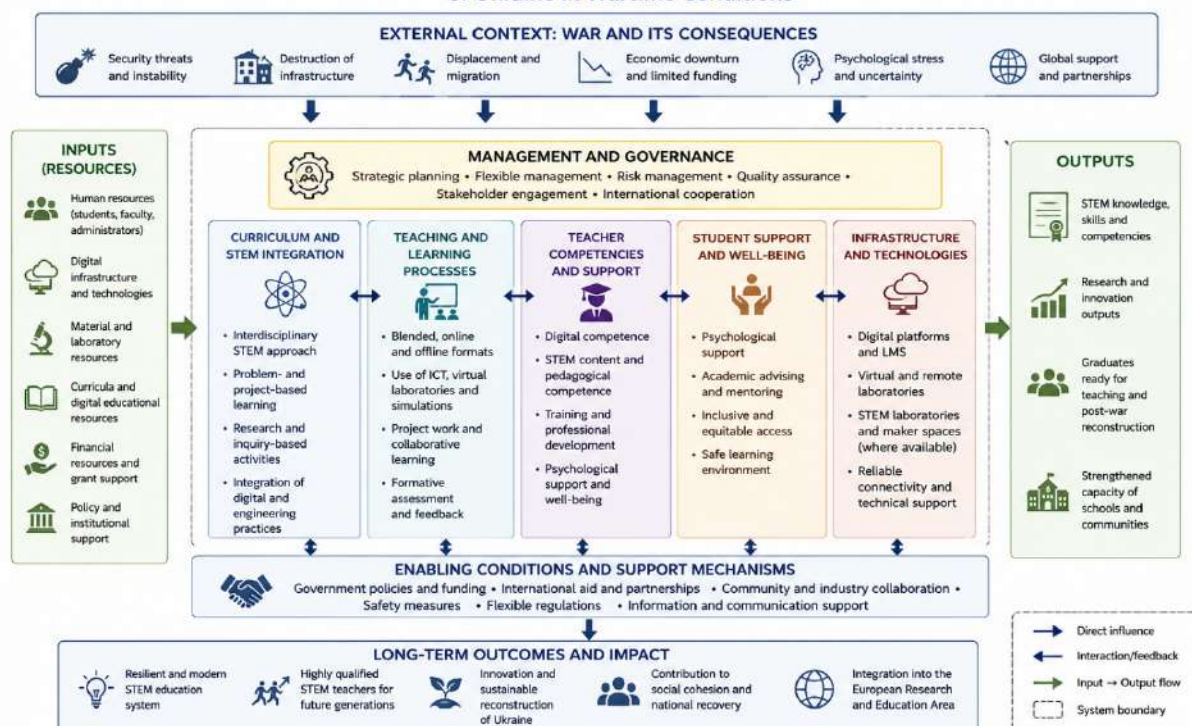


Fig. 1. Conceptual model of STEM education functioning in Pedagogical institutions of higher education of Ukraine in wartime conditions

infrastructure, continuous professional development of teachers and international academic cooperation ensures the proper level of training of future teachers of STEM disciplines even in conditions of martial law.

Thus, the modern model of STEM education in pedagogical higher education institutions of Ukraine should be considered as a dynamic system that combines pedagogical innovations, digital technologies, an interdisciplinary approach, psychological support, and principles of educational sustainability. It is this model that creates the prerequisites for training a new generation of teachers capable of working effectively in conditions of uncertainty, post-war reconstruction, and further integration of Ukraine into the European Higher Education Area.

Personnel, psychological-pedagogical and methodological problems of the development of STEM education in pedagogical institutions of higher education of Ukraine in wartime conditions

Along with organizational and institutional difficulties, personnel, psychological-pedagogical and methodological factors have a significant impact on the quality of STEM training of future teachers. It is the human potential that determines the ability of pedagogical institutions of higher education to ensure the continuity of the educational process, introduce innovative technologies and adapt to prolonged crisis conditions.

One of the most acute problems is the reduction of the human potential of universities. As a result of military operations, some scientific and pedagogical workers were forced to evacuate, go abroad or move to other areas of professional activity. An additional factor was the mobilization of individual teachers to the ranks of the Defense Forces of Ukraine, which increased the pedagogical load on the staff of the departments and complicated the implementation of educational programs.

The shortage of personnel is especially noticeable in the specialties of physics, mathematics, chemistry, computer science and technology. These areas have traditionally been characterized by an insufficient number of young teachers, and martial law has only exacerbated the problem of aging scientific and pedagogical personnel and the shortage of specialists capable of teaching modern STEM disciplines.

An equally important challenge is the psychological state of participants in the educational process. Constant air alarms, risks to life, forced displacement, loss of housing, prolonged uncertainty and emotional exhaustion negatively affect the concentration of attention, motivation for learning, productivity of scientific activity and professional activity of teachers and students. Under such conditions, the importance of psychological support, the development of

emotional self-regulation skills and the formation of academic resilience increase significantly.

The analysis shows that traditional approaches to organizing STEM education have proven to be insufficiently adapted to crisis conditions. A significant part of the curricula was developed for classroom teaching and provided for the regular use of laboratory equipment, specialized rooms and direct interaction between students and the teacher. The transition to a blended or distance format required a rapid revision of the content of disciplines, teaching methods and systems for assessing results.

The problem of developing digital competence of teachers has become particularly relevant. A modern STEM teacher must have a wide range of digital tools, be able to organize a remote experiment, use computer modeling systems, digital measuring complexes, cloud environments, collaboration platforms and integrate elements of artificial intelligence into the educational process.

At the same time, the results of the analysis show that the level of digital readiness of teachers of different departments differs significantly. The highest level of digital competence is characteristic of teachers of computer science and information technology, while representatives of natural disciplines often need additional training in the use of modern digital laboratories, modeling systems, data analysis programs and virtual experiment platforms.

A new challenge for pedagogical education has become the rapid spread of generative artificial intelligence. The use of intelligent systems opens up wide opportunities for personalizing learning, automated creation of didactic materials, analysis of educational achievements, modeling of complex natural processes and support of individual educational trajectories. At the same time, new risks arise related to academic integrity, critical assessment of results, information security and the need to form an ethical culture of using artificial intelligence.

An urgent problem remains the insufficient level of interdisciplinary integration. In many pedagogical

universities, natural science, mathematics, engineering and technology disciplines continue to be taught in isolation, which contradicts the modern concept of STEM education. As a result, students are not sufficiently involved in complex interdisciplinary projects, engineering design, research activities and teamwork.

To summarize the results obtained, an expert assessment of the impact of the main factors on the quality of STEM training of future teachers was conducted (Table 2).

Based on the analysis, the author's classification of the problems of developing STEM education in pedagogical institutions of higher education in Ukraine is proposed, which includes five interrelated groups:

- 1) organizational and institutional (relocation of universities, disruption of management processes, security restrictions);
- 2) material and technical (destruction of laboratories, shortage of equipment, insufficient digital infrastructure);
- 3) personnel (lack of teachers, professional burnout, need for advanced training);
- 4) methodological (insufficient interdisciplinary integration, limited use of modern STEM technologies, adaptation of curricula);
- 5) psychological and pedagogical (emotional exhaustion, stress, the need to develop academic resilience and psychological support).

The proposed classification demonstrates that the effectiveness of STEM education is determined not by individual factors, but by their interaction. That is why the modernization of pedagogical education in wartime conditions should be based on a comprehensive approach, which simultaneously covers the renewal of the material and technical base, the development of digital infrastructure, the improvement of teacher training, the improvement of methodological support, the introduction of artificial intelligence technologies and the creation of a safe psychological educational environment.

Table 2

Expert assessment of the impact of key factors on the quality of STEM training of future teachers in pedagogical higher education institutions of Ukraine

Factor	Degree of impact	Main consequences
Destruction of material resources	Very high	Reduction in the volume of laboratory classes
Staff shortage	Very high	Increase in pedagogical workload
Psychological workload	High	Decrease in motivation and productivity
Digital competence of teachers	High	Quality of distance learning
Financial constraints	High	Slowing down the modernization of the STEM environment
Level of international cooperation	Medium	Expanding access to resources and grants
Use of artificial intelligence	Medium	Increasing the personalization of learning with methodological support
Academic mobility	Medium	Exchange of experience and development of professional competences

Thus, personnel, psychological, pedagogical and methodological problems are determining factors in the effectiveness of STEM education in pedagogical institutions of higher education in Ukraine. Their solution requires systematic interaction between the state, universities, international partners and the professional pedagogical community, which will ensure the training of competitive teachers of STEM disciplines for the post-war restoration and sustainable development of Ukrainian education.

Conclusions. The conducted research allowed for a comprehensive analysis of the current problems of the functioning of STEM education in the system of higher pedagogical education of Ukraine in wartime conditions and to identify the main directions of its further development. The results of the analysis of scientific literature, regulatory documents, international experience and modern trends in the digital transformation of education indicate that the war has become a powerful factor in the transformation of the activities of pedagogical institutions of higher education, while at the same time actualizing the need to modernize the system of training future teachers of STEM disciplines.

It was established that the current problems of the development of STEM education are complex in nature and cover the organizational-institutional, material-technical, personnel, psychological-pedagogical, digital-technological and methodological levels. The most critical challenges include the destruction of educational infrastructure, forced relocation of universities, reduced access to laboratory equipment, insufficient funding, uneven access to digital resources, professional burnout of teachers, a shortage of science and mathematics teachers, and the need to adapt the educational process to blended and distance learning formats.

It has been proven that the effectiveness of STEM education in wartime is determined by the level of integration of digital technologies, modern laboratory equipment, interdisciplinary learning, project-based research activities, international academic partnerships, and the development of digital competencies of teachers and students. The use of cloud services, virtual laboratories, computer modeling tools, distance learning platforms, and artificial intelligence technologies is of particular importance, which ensure the continuity of the educational process and increase its adaptability to crisis conditions.

As a result of the study, a conceptual model of the functioning of STEM education in pedagogical institutions of higher education of Ukraine in wartime conditions was proposed, which combines interrelated structural components: regulatory and legal support, organizational and management system, human

resources, material and technical base, digital educational environment, psychological and pedagogical support, international partnership, innovative STEM technologies and education quality monitoring system. The proposed model can be used as a methodological basis for the modernization of educational programs for the training of future teachers of natural and mathematical disciplines in the post-war period.

The practical significance of the results obtained lies in the possibility of their use by the Ministry of Education and Science of Ukraine, administrations of pedagogical institutions of higher education, scientific and pedagogical workers and developers of educational programs during the improvement of the system of professional training of future teachers of STEM disciplines, the development of the digital infrastructure of universities, the creation of modern STEM laboratories and the formation of a safe, sustainable and innovative educational environment.

Prospects for further research should be linked to the development of models for assessing the effectiveness of STEM education in pedagogical institutions of higher education, empirical verification of the proposed conceptual model, creation of tools for monitoring the formation of STEM competencies of future teachers, research into the possibilities of integrating artificial intelligence technologies, digital twins, virtual and augmented reality into the educational process, as well as a comparative analysis of the experience of Ukraine and the European Union countries in the post-war modernization of pedagogical STEM education.

Use of artificial intelligence (AI). The authors did not use artificial intelligence tools in the preparation of this work.

Bibliography:

1. Батюк Л. В. Історико-педагогічні та компаративні аспекти виникнення та розвитку STEM-освіти. *Вісник Державного університету «Київський авіаційний інститут». Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. Т. 1, № 26. С. 20–41. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.26.20172>
2. Дрокіна А. С. Розвиток STEM-освіти в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2023. № 81. С. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2023-81-16-21>
3. Кравченко Ю. А., Симоненко Т. В. Цифрові тренди STEM-освіти у системі професійної педагогіки (аналітичний огляд). *Освіта і наука в умовах війни (онлайн-проект). Віртуальний читальний зал освітянина ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського*. Київ, 2024. 14 с.
4. Литовченко О. В. Упровадження STEM-освіти в Україні (рекомендаційний бібліографічний список). URL: <https://dnpb.gov.ua/wp-content/>

uploads/2021/05/Introduction_of_STEM_education_in_Ukraine_2021.pdf (дата звернення: 11.07.2026).

5. Abdioglu C., Çevik M., Kosar H. Investigating STEM awareness of university teacher educators. *European Journal of STEM Education*. 2021. Vol. 6(1), 03. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.20897/ejsteme/6559>

6. Barna O. V., Kuzminska O. H., Semerikov S. O. Enhancing digital competence through STEM-integrated universal design for learning: A pedagogical framework for computer science education in Ukrainian secondary schools. *Discover Education*. 2025. Vol. 4, № 357. P. 1–35. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00821-y>

7. Batyuk L. Integration of Veteran Students into the Country's Educational Environment: The Experience of the United States of America. *Pedagogical Discourse*. 2025. Vol. 37. P. 137–147. DOI: <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.19>

8. Batyuk L., Masych V. The formation of students' subject competence in physics in the conditions of STEM education in Ukraine and USA. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*. 2026. Vol. 2. P. 8–27. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-8-27>

9. Batyuk L. Thematic component of STEM education in legislative and regulatory documents in the field of education and science of Ukraine and the United States of America. *The Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*. 2026. Vol. 85. P. 110–120. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-85-110-120>

10. Batyuk L. V. Models of STEM education development in the USA and their adaptation for Ukraine: the experience of California and Texas. *Bulletin of Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities. Series: Pedagogy and Psychology*. 2026. Vol. 1. P. 23–35. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-1-3>

11. Batyuk L. V. Integration of STEM approach into students' mathematical training: experience of universities in the USA and Ukraine. *Professional and Applied Didactics*. 2026. Vol. 1. P. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-1>

12. Batyuk L. V., Masych V. V. A review of the implementation of STEM education in the USA based on robotics. *Problems of Engineering Pedagogic Education*. 2025. Vol. 84. P. 464–474. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-40>

13. Batyuk L. V. Non-Formal Education as a Factor in the Development of STEM Education in Higher Education in Ukraine and the United States. *Education and Pedagogical Sciences*. 2026. Vol. 1(191). P. 39–54. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-39-54](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-39-54)

14. Batyuk L. V. STEM education in the post-war recovery model of Ukraine: comparison with the US experience. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. 2026. Vol. 1 (154). P. 21–27. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2026-1-1>

15. Brintseva O. The impact of war on Ukrainian universities: A difference-in-differences analysis and post-war recovery strategies. *Higher Education Quarterly*. 2026. Vol. 80(2), e70113. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1111/hequ.70113>

16. Buturlina O., Dovhal S., Hryhorov H., Lysokolenko T., & Palahuta V. STEM education in Ukraine in the context of sustainable development. *European Journal of Sustainable Development*. 2021. Vol. 10(1). P. 323–338. DOI: <https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p323>

17. Chugai O., & Tatton-Harris H. Experiences and attitudes of in-service STEM teachers towards the English language course in Ukraine. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*. 2025. Vol. 12(2): e23599. P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.4995/muse.2025.23599>

18. Dahal N. STEAM in tertiary and teacher education: A rapid review. *Social Sciences & Humanities Open*. 2026. Vol. 14:103211. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.103211>

19. Elkin O., Marushchenko O., Masalitina O., Rasskazova O., Drozhzhyna T., & Zhurba K. Civil society organisations transforming teacher professional development: Social, emotional, and ethical learning in wartime Ukraine. *European Journal of Education*. 2023. Vol. 58(4). P. 595–610. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12596>

20. Gao X., Li P., Shen J., & Sun H. Reviewing assessment of student learning in interdisciplinary STEM education. *International Journal of STEM Education*. 2020. Vol. 7(1). P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00225-4>

21. Kelley T. & Knowles J. G. A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*. 2016. Vol. 3(1). P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>

22. Kenworthy A. L., & U'Ren M. R. K. Teaching within war in Ukraine: applying an ethic of care lens to extend our understanding of service-learning theory and praxis. *Studies in Higher Education*. 2026. Vol. 51(3). P. 684–698. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2484657>

23. Kryvoshei K. Building stress resistance: Innovative pedagogical interventions for higher education students in war contexts. *Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series «Pedagogy. Psychology»*. 2025. Vol. 7. P. 118–127. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.16>

24. Li S., Zeng C., Liu H., Jia J., Liang M., Cha Y., Lim C. P., Wu X. A meta-analysis of AI-enabled personalized STEM education in schools. *International Journal of STEM Education*. 2025. Vol. 12, № 58. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00566-y>

25. Lugovyi V., Kalashnikova S., Talanova Z., Vlasovaet I. Transformation of higher education in Ukraine: Impact of the war and objectives for post-war recovery. *European Journal of Education*. 2023. Vol. 58(4). P. 611–628. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12584>

26. Margot K.C., Kettler T. Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*. 2019. Vol. 6(2). P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>

27. Memari M., Ruggles K. Artificial Intelligence in Elementary STEM Education: A Systematic Review of Current Applications and Future Challenges. *Computers and Society*. 2025. Vol. 1. P. 1–49. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2511.00105>

28. Molhamova L., Otroshchenko L., & Tatsenko N. Trauma-informed education in pre-service teacher training during the wartime: A case study of Ukraine. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 2025. Vol. 19. P. 109–123. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40653-025-00741-x>

29. Moore T. J., Johnston A. C., Glancy A. W. STEM integration: A synthesis of conceptual frameworks and definitions. In *Handbook of Research on STEM Education*; Johnson C. C., Mohr-Schroeder M. J., Moore T. J., English L. D., Eds.; Routledge: London, UK, 2020. P. 3–16. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429021381-2/stem-integration-tamara-moore-amanda-johnston-aran-glancy>

30. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Transforming Undergraduate STEM Education: Supporting Equitable and Effective Teaching*. Washington, DC: The National Academies Press. 2025. 388 p. DOI: <https://doi.org/10.17226/28268>

31. Nesterenko M., Mytsyk H., Petryk K., Kryvylova O., Kovachov S., Suchikova Y. STEM education through the eyes of teachers from various specialties in Ukrainian Pedagogical University. *International Journal of Educational Research Open*. 2025. Vol. 9:100464. P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100464>

32. Nesterenko M., Mytsyk H., Petryk K., Kovachov S., & Suchikova Y. From resistance to acceptance: The role of higher education in the integration of STEM education for sustainable development. *Journal of STEM Education Research*. 2024. Vol. 9(2). P. 1–33. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41979-024-00141-0>

33. Nesterenko M., Petryk K., Suchikova Y., & Kovachov S. STEM education in non-STEM fields: analysis of experiences of teachers at pedagogical universities in Ukraine. *European Science*. 2025. Vol. 4(sge45-04). P. 51–65. DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2025-45-04-004>

34. Polatuly S., Ramankulov S., Yedilbayev Y., Çoruh A., Kuanbayeva B. STEM–TVET integration for developing pre-service teachers' professional competence: a systematic literature review. *Front. Educ.* 2026. Vol. 11:1812251. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1812251>

35. Rehman N., Huang X., Mahmood A., Zafeer H. M. I., & Mohammad N. K. Emerging trends and effective strategies in STEM teacher professional development: A systematic review. *Humanity Soc Sci Commun*. 2025. Vol. 12, № 32. P. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04272-y>

36. Rostoka M., Kravchenko J. STEM-concepts in the digital transformation of education: an analytical generalisation. *Image of the Modern Pedagogue*. 2025. Vol. 1(220). P. 5–11. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-5-11](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-5-11)

37. Segarra-Morales A. K., Rodríguez-Miranda F. P. Teacher training and conceptual dimensions for the implementation of STEAM education in formal educational contexts: A systematic literature review. *European Journal of STEM Education*. 2026. Vol. 11(1), 5. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.20897/ejsteme/17821>

38. Semerikov S. O., Nechypurenko P. P., Vakaliuk T. A., Mintii I. S. Resilience through crisis: An integrated framework for entrepreneurial STEM education in conflict-affected contexts. *Discover Education*. 2026. Vol. 5, Article 24. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-01041-0>

39. Suchikova Y., Tsybuliak N., Lopatina H., Shevchenko L., & Popov A. I. Science in times of crisis: How does the war affect the performance of Ukrainian scientists? *Problems and Perspectives in Management*. 2023. Vol. 21(1). P. 408–424. DOI: [https://doi.org/10.21511/ppm.21\(1\).2023.35](https://doi.org/10.21511/ppm.21(1).2023.35)

References:

1. Batyuk, L. V. (2025). Istoriko-pedagogichni ta komparativni aspekty viniknennya ta rozvitku STEM osvity [Historical, pedagogical and comparative aspects of the emergence and development of STEM education]. *Visnyk Derzhavnoho universytetu «Kyivskyi aviatsiynyi instytut. Seriya «Pedahohika. Psykholohiia»*, 1(26), 20–41. <https://doi.org/10.18372/2411-264X.26.20172> [in Ukrainian].

2. Drokina, A. S. (2023). Rozvytok STEM-osvity v Ukraini [Development of STEM education in Ukraine]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 81, 16–21. <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2023-81-16-21> [in Ukrainian].

3. Kravchenko, Yu. A., Symonenko T. V. (2024). Tsyfrovii trendy STEM-osvity u systemi profesii-noi pedahohiky (analytychnyi ohliad). *Osvita i nauka v umovakh viiny (onlain-proiekt)* [Digital trends of STEM education in the system of professional pedagogy (analytical review). Education and science in wartime (online project)]. Virtualnyi chytalnyi zal osvitanyna DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho. Kyiv. 14 p. Retrieved from: <https://dnbp.gov.ua/my/ER4-Vniaso-Stem-2024.pdf> [in Ukrainian].

4. Lytovchenko, O. V. (2021). Uprovadzhennia STEM-osvity v Ukraini (rekomentatsiyni bibliohrafichniy spysok) [Implementation of STEM education in Ukraine (recommended bibliographic list)]. Retrieved from: https://dnbp.gov.ua/wp-content/uploads/2021/05/Introduction_of_STEM_education_in_Ukraine_2021.pdf [in Ukrainian].

5. Abdioglu, C., Çevik, M., & Kosar, H. (2021). Investigating STEM awareness of university teacher educators. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 03, 1–18. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/6559>

6. Barna, O. V., Kuzminska, O. H., & Semerikov, S. O. (2025). Enhancing digital competence through

STEM-integrated universal design for learning: A pedagogical framework for computer science education in Ukrainian secondary schools. *Discover Education*, 4, 357, 1–35. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00821-y>

7. Batyuk, L. (2025). Integration of Veteran Students into the Country's Educational Environment: The Experience of the United States of America. *Pedagogical Discourse*, 37, 137–147. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.19>

8. Batyuk, L., Masych, V. (2026). The formation of students' subject competence in physics in the conditions of STEM education in Ukraine and USA. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 2, 8–27. <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-8-27>

9. Batyuk, L. (2026). Thematic component of STEM education in legislative and regulatory documents in the field of education and science of Ukraine and the United States of America. *The Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*, 85, 110–120. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-85-110-120>

10. Batyuk, L. V. (2026). Models of STEM education development in the USA and their adaptation for Ukraine: the experience of California and Texas. *Bulletin of Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities. Series: Pedagogy and Psychology*, 1, 23–35. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-1-3>

11. Batyuk, L. V. (2026). Integration of STEM approach into students' mathematical training: experience of universities in the USA and Ukraine. *Professional and Applied Didactics*, 1, 11–18. <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-1>

12. Batyuk, L. V., Masych, V. V. (2025). A review of the implementation of STEM education in the USA based on robotics. *Problems of Engineering Pedagogic Education*, 84, 464–474. <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-40>

13. Batyuk, L. V. (2026). Non-Formal Education as a Factor in the Development of STEM Education in Higher Education in Ukraine and the United States. *Education and Pedagogical Sciences*, 1(191), 39–54. [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1\(191\)-39-54](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-1(191)-39-54)

14. Batyuk, L. V. (2026). STEM education in the post-war recovery model of Ukraine: comparison with the US experience. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 1(154), 21–27. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2026-1-1>

15. Brintseva, O. (2026). The impact of war on Ukrainian universities: A difference-in-differences analysis and post-war recovery strategies. *Higher Education Quarterly*, 80(2), e70113, 1–13. <https://doi.org/10.1111/hequ.70113>

16. Buturlina, O., Dovhal, S., Hryhorov, H., Lyso-kolenko, T., & Palahuta, V. (2021). STEM education in Ukraine in the context of sustainable development. *European Journal of Sustainable Development*,

10(1), 323–338. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p323>

17. Chugai, O., & Tatton-Harris, H. (2025). Experiences and attitudes of in-service STEM teachers towards the English language course in Ukraine. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 12(2), e23599, 1–19. <https://doi.org/10.4995/muse.2025.23599>

18. Dahal, N. (2026). STEAM in tertiary and teacher education: A rapid review. *Social Sciences & Humanities Open*, 14:103211, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.103211>

19. Elkin, O., Marushchenko, O., Masalitina, O., Rasskazova, O., Drozhzhyna, T., & Zhurba, K. (2023). Civil society organisations transforming teacher professional development: Social, emotional, and ethical learning in wartime Ukraine. *European Journal of Education*, 58(4), 595–610. <https://doi.org/10.1111/ejed.12596>

20. Gao, X., Li, P., Shen, J., & Sun, H. (2020). Reviewing assessment of student learning in interdisciplinary STEM education. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00225-4>

21. Kelley T. & Knowles J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>

22. Kenworthy, A. L., & U'Ren, M. R. K. (2026). Teaching within war in Ukraine: applying an ethic of care lens to extend our understanding of service-learning theory and praxis. *Studies in Higher Education*, 51(3), 684–698. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2484657>

23. Kryvoshei, K. (2025). Building stress resistance: Innovative pedagogical interventions for higher education students in war contexts. *Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series «Pedagogy. Psychology»*, 7, 118–127. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.16>

24. Li, S., Zeng, C., Liu, H., Jia, J., Liang, M., Cha, Y., Lim, C. P., Wu, X. (2025). A meta-analysis of AI-enabled personalized STEM education in schools. *International Journal of STEM Education*, 12, 58, 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00566-y>

25. Lugovyi, V., Kalashnikova, S., Talanova, Z., Vlasovaet, I. (2023). Transformation of higher education in Ukraine: Impact of the war and objectives for post-war recovery. *European Journal of Education*, 58(4), 611–628. <https://doi.org/10.1111/ejed.12584>

26. Margot, K. C., Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(2), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>

27. Memari, M., Ruggles, K. (2025). Artificial Intelligence in Elementary STEM Education: A Systematic Review of Current Applications and Future Challenges. *Computers and Society*, 1, 1–49. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2511.00105>

28. Molhamova, L., Otroshchenko, L., & Tatsenko, N. (2025). Trauma-informed education in pre-service

teacher training during the wartime: A case study of Ukraine. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 19, 109–123. <https://doi.org/10.1007/s40653-025-00741-x>

29. Moore, T. J., Johnston, A. C., Glancy, A. W. (2020). STEM integration: A synthesis of conceptual frameworks and definitions. In *Handbook of Research on STEM Education*; Johnson, C. C., Mohr-Schroeder, M. J., Moore, T. J., English, L. D., Eds.; Routledge: London, UK, 3–16. Retrieved from: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429021381-2/stem-integration-tamara-moore-amanda-johnston-aran-glancy>

30. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2025). *Transforming Undergraduate STEM Education: Supporting Equitable and Effective Teaching*. Washington, DC: The National Academies Press. 388 p. <https://doi.org/10.17226/28268>

31. Nesterenko, M., Mytsyk, H., Petryk, K., Kryvylova, O., Kovachov, S., Suchikova, Y. (2025). STEM education through the eyes of teachers from various specialties in Ukrainian Pedagogical University. *International Journal of Educational Research Open*, 9:100464, 1–28. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100464>

32. Nesterenko, M., Mytsyk, H., Petryk, K., Kovachov, S., & Suchikova, Y. (2024). From resistance to acceptance: The role of higher education in the integration of STEM education for sustainable development. *Journal of STEM Education Research*, 9(2), 1–33. <https://doi.org/10.1007/s41979-024-00141-0>

33. Nesterenko, M., Petryk, K., Suchikova, Y., & Kovachov, S. (2025). STEM education in non-STEM fields: analysis of experiences of teachers at pedagogical universities in Ukraine. *European Science*, 4(sge45-04), 51–65. <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2025-45-04-004>

34. Polatuly, S., Ramankulov, S., Yedilbayev, Y., Çoruh, A. & Kuanbayeva, B. (2026). STEM–TVET integration for developing pre-service teachers’ professional competence: a systematic literature review. *Front. Educ*, 11:1812251, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1812251>

35. Rehman, N., Huang, X., Mahmood, A., Zafeer, H. M. I. & Mohammad, N. K. (2025). Emerging trends and effective strategies in STEM teacher professional development: A systematic review. *Humanity Soc Sci Commun*, 12, 32, 1–23. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04272-y>

36. Rostoka, M., & Kravchenko, J. (2025). STEM-concepts in the digital transformation of education: an analytical generalisation. *Image of the Modern Pedagogue*, 1(220), 5–11. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-5-11](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-5-11)

37. Segarra-Morales, A. K., & Rodríguez-Miranda, F. P. (2026). Teacher training and conceptual dimensions for the implementation of STEAM education in formal educational contexts: A systematic literature review. *European Journal of STEM Education*, 11(1), 5. 1–18. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/17821>

38. Semerikov, S. O., Nechypurenko, P. P., Vakaliuk, T. A., Mintii, I. S. (2026). Resilience through crisis: An integrated framework for entrepreneurial STEM education in conflict-affected contexts. *Discover Education*, 5, Article 24, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-01041-0>

39. Suchikova, Y., Tsybuliak, N., Lopatina, H., Shevchenko, L., & Popov, A. I. (2023). Science in times of crisis: How does the war affect the performance of Ukrainian scientists? *Problems and Perspectives in Management*, 21(1), 408–424. [https://doi.org/10.21511/ppm.21\(1\).2023.35](https://doi.org/10.21511/ppm.21(1).2023.35)

© L. V. Batyuk, V. V. Masych, K. V. Borysenko

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



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

Н. І. Самойленко

Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1682-8534> – Н. І. Самойленко



samoilenkonelia@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ ПАРТНЕРСТВА

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між суспільним запитом на педагога, здатного ефективно здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, конструктивний діалог і командну діяльність, та недостатньою розробленістю цілісної моделі формування цієї компетентності у процесі магістерської підготовки. Мета статті полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та розробленні концептуальної моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів засобами технологій педагогічного партнерства, визначенні її компонентів, етапів та педагогічних умов реалізації. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний і суб'єктно-орієнтований підходи. У статті уточнено сутність соціально-комунікативної компетентності як інтегральної професійної якості, що забезпечує ефективну соціально-педагогічну взаємодію, конструктивний діалог, емпатійне спілкування, співробітництво, медіацію та партнерство. Визначено когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти. Систематизовано технології партнерства: кооперативне навчання, діалогові та інтерактивні методи, симуляційні технології, педагогічний тренінг і тьюторинг. Розроблено модель, що охоплює шість взаємопов'язаних блоків: цільовий, концептуально-теоретичний, змістовий, технологічний, діагностично-оцінювальний і результативний. Обґрунтовано три етапи її реалізації: діагностично-орієнтаційний, формувально-діяльнісний та контролюючо-коригувальний. Наукова новизна полягає у розробленні цілісної концептуальної моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів засобами технологій педагогічного партнерства та визначенні взаємозв'язку її компонентів, етапів і педагогічних засобів. Практичне значення визначається можливістю використання моделі у професійній підготовці майбутніх учителів-магістрів у психолого-педагогічних і методичних дисциплінах, педагогічній практиці, тренінговій, проєктній та груповій роботі. Запропонована модель забезпечує системність і поетапність формування соціально-комунікативної компетентності та сприяє підготовці майбутнього вчителя до партнерської, конструктивної й професійно ефективної взаємодії.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, майбутні вчителі-магістри, професійна підготовка, педагогіка партнерства, технології партнерства, педагогічна взаємодія, комунікативна компетентність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, концептуальна модель, заклад вищої освіти.

N. I. Samoilenko

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine

CONCEPTUAL MODEL FOR THE FORMATION OF SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF PARTNERSHIP TECHNOLOGIES

Abstract. The relevance of the study is determined by the contradiction between the societal demand for teachers capable of effectively engaging in subject-to-subject interaction, constructive dialogue, and teamwork, and the insufficient development of a comprehensive model for forming this competence within master's-level teacher education. The purpose of the article is to provide a theoretical and methodological rationale for developing a conceptual model for the formation of the social and communicative competence of future

master's-level teachers through partnership-based pedagogical technologies and to determine its components, implementation stages, and pedagogical conditions. The methodological framework of the study is based on systemic, competence-based, activity-oriented, and subject-oriented approaches. The article clarifies the essence of social and communicative competence as an integral professional quality that ensures effective socio-pedagogical interaction, constructive dialogue, empathetic communication, cooperation, mediation, and partnership. Its cognitive, emotional-value, and activity-based components are identified. Partnership-based technologies are systematized, including cooperative learning, dialogic and interactive methods, simulation technologies, pedagogical training, and tutoring. A model comprising six interconnected blocks is developed: target, conceptual-theoretical, content, technological, diagnostic-evaluative, and outcome-oriented. Three stages of its implementation are substantiated: diagnostic-orientational, formative-activity-based, and control-corrective. The scientific novelty lies in developing an integrated conceptual model for the formation of the social and communicative competence of future master's-level teachers through partnership-based pedagogical technologies and establishing the relationships among its components, implementation stages, and pedagogical tools. The practical significance is determined by the possibility of applying the model in the professional training of future master's-level teachers within psychological-pedagogical and methodological courses, teaching practice, training activities, and project-based and group work. The proposed model ensures the systematic and staged formation of social and communicative competence and contributes to preparing future teachers for partnership-based, constructive, and professionally effective interaction.

Key words: social and communicative competence, future master's-level teachers, professional training, partnership-based pedagogy, partnership technologies, pedagogical interaction, communicative competence, subject-to-subject interaction, conceptual model, higher education institution.

Вступ. Актуальність теми зумовлена глобальними трансформаціями освітньої парадигми в Україні, зокрема реалізацією концепції Нової української школи (НУШ), що вимагає переходу від авторитарної до педагогіки партнерства. В умовах швидких соціальних змін, інформаційних викликів та посилення вимог до психоемоційної стійкості учасників освітнього процесу ключовим ресурсом успіху педагога стає його соціально-комунікативна компетентність. Вона є не лише умовою професійного зростання, а й запорукою створення довірливого, відкритого та сприятливого середовища для навчання і розвитку.

Майбутні вчителі-магістри як еліта педагогічної спільноти та потенційні лідери освітніх команд повинні не просто володіти предметними знаннями, а й досконало опанувати навички діалогу, емпатії, медіації та ефективної партнерської взаємодії [9].

Існуюче протиріччя полягає у розриві між суспільним запитом на висококомпетентного вчителя-партнера та недостатньою розробленістю цілісної теоретико-методологічної моделі та технологічного інструментарію для цілеспрямованого формування цієї компетентності у процесі магістерської підготовки [10].

Проблематика формування професійної компетентності педагогів є предметом пильної уваги як українських, так і зарубіжних учених. Теоретичні засади компетентнісного підходу та педагогічної майстерності розкрито у працях Н. Бібік, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Кременя. Діагностичні аспекти формування комунікативної компетентності розкрито в дослідженнях О. Кузьменко.

Питаннями соціально-комунікативної компетентності та її структури займалися О. Пометун, Л. Хоружа, Л. Григоренко. Питання партнерської педагогіки та діалогової взаємодії досліджувалися у роботах Т. Байбари, О. Савченко, Л. Хоружої.

Однак, попри значну дослідженість окремих аспектів, питання системної інтеграції саме технологій педагогічного партнерства як домінантного засобу для цілеспрямованого розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрів залишається недостатньо висвітленим. Необхідність розроблення концептуальної моделі, яка б органічно поєднувала теоретичні засади з практико-орієнтованими методиками, визначає наукову новизну та практичну цінність цього дослідження.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний та суб'єктно-орієнтований підходи, що забезпечують цілісний аналіз процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів засобами технологій педагогічного партнерства. Системний підхід дав змогу розглядати процес формування соціально-комунікативної компетентності як цілісну педагогічну систему із взаємопов'язаними структурними компонентами; компетентнісний – визначити соціально-комунікативну компетентність як інтегральний результат професійної підготовки; діяльнісний – обґрунтувати роль активної партнерської взаємодії у формуванні комунікативних умінь; суб'єктно-орієнтований – розкрити механізми розвитку індивідуальної освітньої траєкторії магістрантів.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення наукових джерел із проблем педагогіки партнерства, професійної підготовки майбутніх учителів і розвитку соціально-комунікативної компетентності; структурно-функціональний аналіз – для визначення взаємозв'язків між компонентами досліджуваного явища; педагогічне моделювання – для розроблення концептуальної моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів засобами технологій партнерства.

Методика дослідження передбачала послідовне виконання трьох взаємопов'язаних етапів. На аналітико-діагностичному етапі здійснювався аналіз нормативно-правових документів у сфері вищої педагогічної освіти, концепції Нової української школи та сучасних наукових підходів до педагогіки партнерства. На проєктувальному етапі було визначено структуру соціально-комунікативної компетентності, окреслено педагогічні умови її формування та розроблено концептуальну модель, що включає цільовий, концептуально-теоретичний, змістовий, технологічний, діагностично-оцінювальний і результативний блоки. На узагальнювальному етапі здійснено теоретичну інтерпретацію отриманих результатів, перевірено внутрішню логічну узгодженість моделі та визначено її потенціал для впровадження у процес магістерської підготовки майбутніх учителів.

Використаний комплекс методів забезпечив наукову обґрунтованість, логічну послідовність і цілісність розробленої концептуальної моделі та дав можливість визначити механізми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів у процесі реалізації технологій педагогічного партнерства.

Результати та дискусії. Поняття *соціально-комунікативної компетентності (СКК)* є полісемантичним і розглядається у педагогіці, психології та соціології. Для цілей даного дослідження СКК трактується як *інтегральна особистісна якість*, що являє собою сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та мотивації, які дають змогу майбутньому вчителю-магістру ефективно здійснювати професійну взаємодію в різноманітних соціальних та освітніх ситуаціях на засадах *діалогу, емпатії та партнерства* [4].

На відміну від загальної комунікативної компетентності СКК має виражений *соціально-педагогічний* характер і орієнтована на *конструктивне вирішення конфліктів* та медіацію, *створення сприятливого психологічного клімату* в колективі,

встановлення рівноправних, суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями та їхніми батьками.

Підготовка магістрів передбачає вищий рівень автономності, *рефлексивної культури* та здатність до *інноваційної діяльності*. Отже, їхня СКК має включати *лідерські та управлінські* комунікативні якості, необхідні для організації партнерської взаємодії у школі.

Соціально-комунікативна компетентність є багатокомпонентним утворенням. У межах концептуальної моделі доцільно виділити три взаємопов'язані блоки:

1. *Когнітивний (знання)*. Включає знання про теорії комунікації, соціальну психологію, принципи діалогу, етикет, культуру мовлення та особливості професійно-педагогічного спілкування.

2. *Емоційно-мотиваційний (ставлення)*. Найважливіший компонент для партнерства. Охоплює емпатію, толерантність, гнучкість, відкритість, мотивацію до співпраці, прийняття цінності іншої особистості та прагнення до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

3. *Діяльнісний (уміння)*. Охоплює практичні навички: активне слухання, вербальна та невербальна комунікація, уміння формулювати та аргументувати свою позицію, уміння працювати в команді, навички ефективного зворотного зв'язку (feedback) та конструктивного вирішення спорів.

Формування соціально-комунікативної компетентності має відбуватися системно та безперервно, що відповідає концепції неперервної освіти педагога [6].

Сформована соціально-комунікативна компетентність виконує низку важливих функцій:

- *інформаційну* – забезпечення чіткого та зрозумілого обміну інформацією;
- *регулятивну* – управління поведінкою учасників освітнього процесу, нормування взаємин;
- *афективно-перцептивну (емпатійну)* – розуміння емоційного стану партнера, сприйняття та адекватна інтерпретація його поведінки;
- *партнерську* – забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії та співпраці на рівних засадах.

Технології партнерства це відображення філософії гуманістичної педагогіки що ґрунтується на таких принципах:

- *рівність*: визнання кожного учасника як рівноправного суб'єкта освітнього процесу;
- *доброзичливість та взаємоповага*: створення атмосфери довіри та психологічного комфорту;
- *співпраця (кооперація)*: спільне визначення цілей, планування та оцінювання результатів;

– *діалог*: перевага відкритий, багатосторонній комунікації над монологом [1; 8].

У контексті підготовки магістрів технологій партнерства слід класифікувати за рівнями та формами взаємодії (табл. 1).

Технології партнерства є домінантним засобом, оскільки вони створюють природне середовище для формування всіх компонентів соціально-комунікативної компетентності:

– *когнітивного*: через аналіз кейсів та обговорення магістри засвоюють принципи конструктивного діалогу;

– *емоційно-мотиваційного*: участь у спільних проєктах вимагає взаємодовіри та розвиває групу емпатію;

– *діяльнісного*: постійна потреба в ухваленні спільних рішень та координації дій безпосередньо тренує навички спілкування та співпраці [10].

Моделювання у педагогіці – це метод дослідження об'єктів шляхом побудови та вивчення їхніх моделей. Розроблення концептуальної моделі необхідна для того, щоб *систематизувати* складний багатокомпонентний процес формування СКК, *обґрунтувати* взаємозв'язки між усіма елементами системи (цілі, зміст, засоби, результат), *спроєктувати та контролювати* процес упровадження технологій партнерства в освітній процес.

Для побудови концептуальної моделі ключове значення мають:

1. *Системний підхід*. Процес формування СКК розглядається як *цілісна система*, де всі компоненти (від цільового до результативного) є взаємозалежними. Це дає змогу уникнути фрагментарності та забезпечити гармонійний розвиток усіх складників компетентності.

2. *Компетентнісний підхід*. Визначає кінцевий результат освітнього процесу не лише як суму знань, а й як здатність особистості ефективно діяти у професійних та соціальних ситуаціях. Це вимагає практико-орієнтованого наповнення змісту.

3. *Діяльнісний підхід*. Формування компетентності відбувається лише через активну, цілеспрямовану діяльність. У контексті нашого дослідження це безпосередня участь магістрів у партнерських технологіях (проєкти, тренінги, кейси).

4. *Суб'єктно-орієнтований (особистісно-орієнтований) підхід*. Визнає магістра активним суб'єктом власного навчання та розвитку. Це вимагає побудови освітнього процесу на основі його досвіду, інтересів і потреби у самореалізації [3].

Концептуальна модель ґрунтується на таких провідних принципах, як: *принцип системності* (забезпечення внутрішньої єдності та взаємозв'язку всіх блоків моделі); *принцип практичної орієнтації* (пріоритет застосування комунікативних навичок у професійно значущих ситуаціях); *принцип рефлексивності* (обов'язкове включення механізмів самоаналізу та оцінки власної комунікативної поведінки); *принцип діалогічності* (побудова освітнього процесу на засадах постійного відкритого діалогу та полілогу).

Ефективне функціонування розробленої моделі можливе лише за дотримання низки *організаційно-педагогічних умов*, які забезпечують перетворення теоретичних засад на дієву практику.

1. *Наявність суб'єктної позиції магістрантів* (створення умов, за яких магістри усвідомлюють особисту відповідальність за формування своєї СКК і готові до активної співпраці та саморозвитку).

2. *Інтеграція змісту* (забезпечення міждисциплінарної інтеграції – комунікативні навички мають формуватися не лише на спеціалізованих курсах, а й вплітатися у зміст усіх фахових дисциплін).

3. *Забезпечення відповідного освітнього середовища* (створення гнучкого, мобільного освітнього простору (групові кімнати, тренінгові центри), що сприяє неформальній, партнерській взаємодії).

Таблиця 1

Рівні та форми взаємодії технологій партнерства

Форми взаємодії	Характеристика	Приклади методів, що розвивають СКК
Технології кооперативного навчання	Навчання через взаємодію та спільну діяльність.	Робота в малих групах, метод «Jigsaw» (пилка), командні проєкти.
Технології діалогової взаємодії	Розвиток навичок вербальної комунікації та аргументації.	Дебати, дискусії, «кругли столи», метод «Фішбоун» (Fishbone).
Технології практичної взаємодії (Екшн-орієнтовані)	Застосування навичок у реальних або імітованих ситуаціях.	Кейс-метод (аналіз конфліктних ситуацій), Role-playing (рольові ігри), менторство, тьюторинг.
Технології рефлексії та самопізнання	Усвідомлення власної комунікативної поведінки.	Груповий аналіз взаємодії, щоденники рефлексії, зворотний зв'язок 360°.

4. *Кадрове забезпечення* (наявність викладачів, які самі володіють високою соціально-комунікативною компетентністю і здатні виступати в ролі фасилітаторів та менторів партнерської взаємодії, а не лише трансляторів знань) [7].

Дотримання цих умов дає змогу перейти до детального опису *структурно-функціональних компонентів* розробленої концептуальної моделі.

Концептуальна модель є теоретичним відображенням системи та механізму цілеспрямованого розвитку *соціально-комунікативної компетентності* магістрів. Вона розроблена на основі *системного і компетентнісного* підходів та інтегрує *технології педагогічного партнерства* як провідний засіб.

Розроблена модель має чітку структурно-функціональну побудову, що включає шість взаємопов'язаних блоків.

Вихідним елементом представленої моделі є *цільовий блок*, який виконує функцію стратегічного орієнтира та детермінує кінцевий результат усього освітнього процесу. *Провідна мета* даного блоку полягає у *формуванні високого рівня соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів*. Така компетентність розглядається нами як фундамент для реалізації ефективної партнерської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього середовища в умовах трансформаційних процесів Нової української школи (НУШ).

Досягнення визначеної мети передбачає реалізацію комплексу взаємопов'язаних завдань, структурованих за основними компонентами готовності фахівця: *когнітивний складник* спрямований на формування ґрунтовної теоретичної бази, що охоплює знання з теорії комунікації, психології емпатії та інструментарію медіації; *емоційно-мотиваційний* аспект передбачає розвиток ціннісного ставлення до діалогу як професійного пріоритету, виховання толерантності, відкритості та внутрішньої потреби в етичній взаємодії; *діяльнісно-практичний* компонент фокусується на виробленні прикладних умінь, зокрема навичок активного слухання, конструктивного подолання конфліктних ситуацій та здатності до ефективної командної роботи (кооперації); *концептуально-теоретичний блок* виступає методологічним фундаментом розробленої моделі, визначаючи її ідеологічний вектор та наукову обґрунтованість [5].

Цілісність і логіка процесу формування дослідницької компетентності забезпечуються через синтез ключових методологічних підходів. Зокрема, системний підхід дає змогу розглядати підготовку магістрів як упорядковану сукупність взаємопов'язаних елементів, тоді як компе-

тентнісний підхід зміщує акцент на досягнення конкретного практичного результату. Водночас діяльнісний підхід стає основою для формування навичок у процесі активного наукового пошуку, а суб'єктно-орієнтований підхід утверджує магістра як свідомого та активного учасника власного професійного й особистісного становлення.

Реалізація зазначених підходів базується на низці провідних принципів, що регулюють характер взаємодії в освітньому середовищі. Пріоритет двосторонньої комунікації та відкритого обміну ідеями закріплюється принципом діалогічності. Усвідомлення студентом власної комунікативної стратегії та критичне переосмислення досвіду забезпечуються принципом рефлексивності, а атмосфера рівності, довіри та взаємоповаги між викладачем і магістром вибудовується на засадах принципу партнерської взаємодії.

Ефективність функціонування даного блоку безпосередньо залежить від дотримання певних організаційно-педагогічних умов. До них ми відносимо змістову інтеграцію навчальних дисциплін, що дає змогу сформувати цілісну картину наукового знання, проєктування гнучкого комунікативно-тренінгового середовища, яке стимулює дослідницьку активність, а також неухильне забезпечення суб'єктної позиції магістрів, що передбачає їхню максимальну автономію та відповідальність у межах освітнього процесу.

Змістовий блок моделі окреслює навчальний контент, спрямований на поетапне та цілеспрямоване формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців. В основу конструювання змісту покладено ідею міжпредметної інтеграції, яка передбачає розвиток комунікативно-партнерських навичок як у межах спеціалізованих дисциплін, так і через упровадження відповідних модулів у фахові предмети психолого-педагогічного циклу [2].

Ключовим інструментом реалізації цього блоку є упровадження спеціалізованих модулів, кожен із яких відповідає за формування конкретного аспекту професійної взаємодії.

Так, модуль «Тренінг партнерської комунікації та медіації» спрямований на інтенсивне відпрацювання практичних навичок активного слухання та технік ненасильницького спілкування. Особлива увага приділяється опануванню стратегій конструктивного подолання конфліктних ситуацій, що є критично важливим для створення безпечного освітнього середовища.

Модуль «Психологія взаємодії з батьками та громадою» орієнтований на розвиток емпатійних здібностей та навичок ведення ефективного діалогу із зовнішніми суб'єктами освіти та

фокусується на побудові довгострокових партнерських стосунків на засадах прозорості та взаємоповаги.

Модуль «Наративні технології в освіті» передбачає використання сторітелінгу та інших наративних методів як інструментів формування емоційного зв'язку між учасниками освітнього процесу. Це сприяє створенню спільної ціннісної бази та підвищенню рівня довіри в учнівському та педагогічному колективах.

Завдяки такому змістовому наповненню освітній процес набуває практико-орієнтованого характеру, що дає змогу магістрам не лише засвоїти теоретичні знання про комунікацію, а й виробити стійкі навички професійної поведінки в умовах реальних педагогічних ситуацій.

Технологічний (або процесуальний) блок є функціональним осердям моделі, оскільки він визначає безпосередні механізми, форми та методи формування соціально-комунікативної компетентності. На цьому етапі домінують технології партнерства, які спрямовані на трансформацію освітнього процесу в простір живої взаємодії та спільного досвіду [2].

Реалізація цього блоку здійснюється через систему активних та інтерактивних методів, що забезпечують поетапне занурення магістра у професійний контекст. Моделювання проблемно-комунікативних ситуацій дає змогу студентам у безпечному освітньому середовищі відпрацьовувати алгоритми розв'язання складних професійних кейсів, що виникають у системі «вчитель – учень», «вчитель – батьки» або «вчитель – адміністрація».

Тренінгові технології виступають ключовим інструментом розвитку емоційного інтелекту, навичок медіації та рефлексії. Саме в тренінговій формі відбувається подолання комунікативних бар'єрів та формування готовності до толерантної взаємодії.

Метод наративних проєктів стимулює магістрів до створення власних педагогічних історій (сторітелінгу), що сприяє глибокому ціннісному осмисленню професійної місії та розбудові спільної комунікативної платформи з майбутніми вихованцями.

Особливе місце в процесуальному блоці посідає технологія рефлексивного аналізу, яка забезпечує перехід від зовнішнього копіювання технік спілкування до внутрішнього усвідомлення власного стилю партнерства. Це дає майбутньому педагогу змогу не лише володіти інструментарієм комунікації, а й бути гнучким, автентичним та етично відповідальним лідером в освітньому просторі НУШ.

Завдяки технологічній насиченості процесуальний блок забезпечує життєздатність моделі, перетворюючи освітній процес на безперервний цикл «досвід – рефлексія – концептуалізація – активне застосування».

Завершальним елементом структури є *діагностично-оцінювальний блок*, що виконує функцію контрольно-корегувального механізму. Він забезпечує сталий зворотний зв'язок, дає змогу об'єктивно виміряти динаміку професійного становлення магістра та, за потреби, внести корективи в освітню траєкторію.

Ефективність формування соціально-комунікативної компетентності оцінюється за трьома базовими критеріями, що корелюють із цілями моделі. Когнітивний критерій відображає повноту та системність теоретичних знань із психології партнерства, теорії комунікації та конфліктології.

Емоційно-мотиваційний критерій фіксує рівень розвитку емпатійних здібностей, толерантності, а також стійкість внутрішньої мотивації до розбудови партнерських взаємин у професійному середовищі.

Діяльнісний критерій визначає якість реалізації набутих умінь у практичних ситуаціях, зокрема здатність до конструктивного ведення переговорів, медіації та ефективної командної взаємодії.

Для отримання валідної інформації про стан сформованості соціально-комунікативної компетентності використовується комплексний діагностичний інструментарій: тестування й анкетування (для об'єктивної оцінки теоретичного базису та виявлення ціннісних орієнтацій магістрів), соціометрія (дає змогу проаналізувати структуру міжособистісних взаємин у групі та оцінити реальний статус магістра як партнера по комунікації), включене спостереження (здійснюється під час ролевих ігор, тренінгів та захисту проєктів, що дає змогу оцінити живі комунікативні реакції), метод експертних оцінок та самооцінювання (забезпечує поєднання зовнішнього погляду досвідчених педагогів-практиків із внутрішньою рефлексією самого магістра).

Таким чином, діагностично-оцінювальний блок дає змогу не лише констатувати рівень підготовки майбутнього вчителя-магістра, а й стимулює його до подальшого саморозвитку та безперервного вдосконалення лідерських і комунікативних навичок.

Результативний блок визначає кінцевий освітній ефект реалізації розробленої моделі та фіксує якісні показники професійного становлення майбутнього вчителя-магістра. Цей компонент є інтегративним, оскільки він акумулює здобутки всіх попередніх етапів підго-

товки та відображає ступінь готовності фахівця до реальної професійної діяльності в умовах Нової української школи. Основним очікуваним результатом упровадження моделі є сформована соціально-комунікативна компетентність, що має виражений суб'єктний характер. Вона характеризується не лише набором технічних навичок спілкування, а й передусім високим рівнем комунікативної рефлексії, глибокою емпатійністю та психологічною готовністю до побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Такий результат передбачає здатність педагога виступати рівноправним партнером, фасилітатором та модератором освітнього діалогу [2].

Таким чином, результативний блок підтверджує життєздатність моделі, демонструючи перехід майбутнього вчителя-магістра на вищий рівень соціально-комунікативного розвитку, що забезпечує його успішну адаптацію та самореалізацію у сучасному освітньому просторі.

Упровадження розробленої концептуальної моделі, що забезпечується визначеним комплексом педагогічних умов, дасть змогу досягти позитивної динаміки у формуванні СКК майбутніх учителів-магістрів.

У результаті реалізації моделі очікується досягнення магістрами високого рівня СКК, що виражається у таких якісних змінах (табл. 2).

Таблиця 2

Якісні зміни соціально-комунікативної компетентності

Блок компетентності	Очікуваний результат	Показник зміни
Когнітивний	Поглиблене розуміння засад партнерства та діалогу.	Зростання рівня знань про медіацію, ненасильницьке спілкування та комунікативні бар'єри.
Емоційно-мотиваційний	Підвищення рівня емпатії та толерантності.	Зниження комунікативних бар'єрів (наприклад, страху перед публічним виступом або конфліктом).
Діяльнісний	Здатність до конструктивної медіації та командної роботи.	Удосконалення навичок активного слухання, уміння надавати коректний зворотний зв'язок та ефективно вирішувати кейси партнерської взаємодії.

Висновки. Таким чином, упровадження моделі забезпечує не лише теоретичне, а й глибоке практичне перетворення підготовки педагогічних кадрів, орієнтуючи її на потреби сучасного українського суспільства.

Розроблення концептуальної моделі відкриває широкі перспективи для подальших наукових пошуків, серед яких найбільш значущими є:

1. Розроблення навчально-методичного забезпечення (створення конкретних навчальних посібників, тренінгових програм, збірників кейсів та діагностичного інструментарію, необхідних для практичної реалізації технологічного блоку моделі).

2. Дослідження упровадження моделі в дистанційному форматі (вивчення специфіки використання технологій партнерства (зокрема, елементів сторітелінгу) та формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх учителів-магістрів в умовах онлайн-навчання та змішаного навчання).

3. Вивчення ефективності моделі в порівняльному аспекті (проведення порівняльного дослідження рівнів СКК магістрів, підготовлених за традиційними та за модельною програмою, для емпіричного підтвердження її ефективності).

4. Розширення моделі на інші рівні освіти (адаптація принципів та технологій партнерства для формування комунікативних компетентностей фахівців інших галузей).

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список літератури:

1. Бартків О. Формування у майбутніх учителів компетентності педагогічного партнерства. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2021. Вип. 4. С. 22–27. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.4>
2. Біницька К., Юр'єва К., Беземчук Л. Концепція шести типів участі Дж. Л. Епштейн у підготовці майбутніх учителів до партнерської освітньої взаємодії. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2024. Вип. 62. С. 115–142. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2024.62.08>
3. Бубін А. О., Дурманенко Є. А. Квазіпрофесійна діяльність у формуванні в майбутніх вихователів компетентності педагогічного партнерства. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 3. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.3.6>
4. Павлюк Л. В. Transformation of social-pedagogical partnership in preparation of future teachers. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-381-387>
5. Pits I. Preparation of future primary school teachers for interaction with younger pupils based on the principles of partnership pedagogy. *Humanitarian Studies: History and Pedagogy*. 2025. № 1. Р. 189–200. DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.01.189>
6. Пріма Р. В., Пріма Д. А., Десятник К. В. До питання формування професійно-комунікативної

компетентності майбутнього педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 3 (117). С. 163–171. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.03/163-171>

7. Товканець Г. В. Діагностика комунікативної компетентності у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. № 48. С. 400–404. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.400-404>

8. Третяк О. Розвиток компетентності педагогічного партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 61 (3). С. 155–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634/61.3-25>

9. Трубаріна І. В., Васильєва С. П., Мартинюк А. В. An examination of the state of development of future teachers' communicative competence as a prerequisite for providing high-quality general secondary education. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2022. Vol. 10, No. 1. P. 32–47. DOI: <https://doi.org/10.32919/uesit.2022.01.03>

10. Федірчик Т. Д., Дідух В. В. Readiness formation of future elementary school teachers to interact with participants in the educational process on the partnership pedagogy basis. *Pedagogy and Education Management Review*. 2021. № 2. P. 68–78. DOI: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2021-2-68>

References:

1. Bartkiv, O. (2021). Formuvannya u maibutnikh uchyteliv kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva [Formation of pedagogical partnership competence in future teachers]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, (4), 22–27. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.4> [in Ukrainian].

2. Binytska, K., Yurieva, K., & Bezemchuk, L. (2024). Kontseptsiiia shesty typiv uchasti Dzh. L. Epshtein u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv do partnerskoi osvitoi vzaemodii [The concept of six types of participation by J. L. Epstein in preparing future teachers for partnership educational interaction]. *Zasoby navchalnoi ta naukovodoslidnoi roboty*, (62), 115–142. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2024.62.08> [in Ukrainian].

3. Bubín, A. O., & Durmanenko, Ye. A. (2022). Kvaziprofesiina diialnist u formuvanni v maibutnikh vykhovateliv kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva [Quasi-professional activity in the formation of pedagogical partnership competence

in future educators]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika»*, (3), 34–41. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.3.6> [in Ukrainian].

4. Pavliuk, L. V. (2020). Transformation of social-pedagogical partnership in preparation of future teachers. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriiia: Pedahohichni nauky*, (1), 381–387. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-381-387> [in Ukrainian].

5. Pits, I. (2025). Preparation of future primary school teachers for interaction with younger pupils based on the principles of partnership pedagogy. *Humanitarian Studies: History and Pedagogy*, (1), 189–200. <https://doi.org/10.35774/gsip2025.01.189>

6. Prima, R. V., Prima, D. A., & Desiatnyk, K. V. (2022). Do pytannia formuvannia profesiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha [On the formation of professional and communicative competence of the future teacher]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, (3), 163–171. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.03/163-171> [in Ukrainian].

7. Tovkanets, H. V. (2021). Diahnostyka komunikativnoi kompetentnosti u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Diagnosis of communicative competence in the preparation of future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: Pedahohika. Sotsialna robota*, (48), 400–404. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.400-404> [in Ukrainian].

8. Tretiak, O. (2023). Rozvytok kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva [Development of pedagogical partnership competence]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 61(3), 155–161. <https://doi.org/10.24919/2308-4634/61.3-25> [in Ukrainian].

9. Trubarina, I. V., Vasyliieva, S. P., & Martyniuk, A. V. (2022). An examination of the state of development of future teachers' communicative competence as a prerequisite for providing high-quality general secondary education. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 10(1), 32–47. <https://doi.org/10.32919/uesit.2022.01.03>

10. Fedirchik, T. D., & Didukh, V. V. (2021). Readiness formation of future elementary school teachers to interact with participants in the educational process on the partnership pedagogy basis. *Pedagogy and Education Management Review*, (2), 68–78. <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2021-2-68>

© Н. І. Самойленко

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 08.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-3>

Л. В. Дольнікова, О. Р. Чунис

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0719-2028> – Л. В. Дольнікова

<https://orcid.org/0009-0001-1605-8376> – О. Р. Чунис



lubob.v.dolnikova@lpnu.ua

АДАПТИВНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. Статтю присвячено проблемі підвищення ефективності освітнього процесу в контексті організування та реалізації адаптивного педагогічного спілкування у закладі вищої освіти. Зазначено, що педагог сучасного вишу не може досягти реального ефективного результату педагогічного процесу без здатності адаптувати власну комунікативну поведінку до конкретної педагогічної ситуації, особливостей здобувачів освіти та специфіки академічної групи. Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичної сутності адаптивного педагогічного спілкування в контексті комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти як динамічного процесу професійної взаємодії, а також у визначенні його основних характеристик і структурних компонентів. Для досягнення мети дослідження застосовувалися методи аналізу, узагальнення та систематизації наукової літератури з метою визначення структури адаптивного спілкування та умов його організування. Установлено, що важливими педагогічними умовами ефективної комунікації є індивідуалізація та студентоцентризованість освіти, урахування особливостей цифровізації та змішаних форм освітнього процесу, підтримка суб'єктності, мотивації та активності здобувачів освіти, а також реагування на сучасні соціокультурні та безпекові виклики. Обґрунтовано необхідність переходу від традиційної універсальної моделі педагогічного спілкування до адаптивної моделі, яка враховує своєчасне коригування змісту, форм, стилю, засобів і технік спілкування відповідно до індивідуальних особливостей здобувачів освіти, характеру навчальної ситуації, отриманого зворотного зв'язку та змін освітнього середовища. Схарактеризовано сутність поняття «адаптивне педагогічне спілкування», визначено його структурні компоненти, обґрунтовано принципи і засоби реалізації комунікативної адаптації викладача. Наукова новизна дослідження полягає в авторському трактуванні адаптивного педагогічного спілкування як цілеспрямованого, гнучкого та динамічного процесу професійної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що передбачає здатність викладача своєчасно змінювати комунікативну поведінку відповідно до актуальних освітніх потреб і ситуацій. Узагальнення авторського підходу подано в обґрунтуванні моделі адаптивного педагогічного спілкування, в основі якої лежить взаємозв'язок комунікативної компетентності викладача та його здатності до комунікативної адаптації. Визначено, що активне слухання, емпатія, варіативність, зворотний зв'язок і підтримка забезпечують якісну педагогічну взаємодію, сприяють підвищенню залученості, мотивації, автономії та психологічного комфорту здобувачів освіти, що, своєю чергою, підвищує ефективність освітнього процесу. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання визначених принципів і прийомів адаптивного педагогічного спілкування викладачами закладів вищої освіти для вдосконалення організації освітнього процесу та підвищення його результативності.

Ключові слова: педагогічне спілкування, комунікативна компетентність, адаптивне спілкування, індивідуалізація, зворотний зв'язок, ефективне освітнє середовище, модель педагогічної взаємодії.

ADAPTIVE PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A MEANS OF ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article addresses the problem of improving the effectiveness of the educational process in the context of organizing and implementing adaptive pedagogical communication in higher education institutions. It is emphasized that a modern university teacher cannot achieve genuinely effective educational outcomes without the ability to adapt their own communicative behavior to a particular pedagogical situation, the individual characteristics of students, and the specific features of an academic group. The aim of the article is to substantiate the didactic essence of adaptive pedagogical communication in the context of the communicative competence of a higher education teacher as a dynamic process of professional interaction, as well as to identify its main characteristics and structural components. To achieve the aim of the study, the methods of analysis, generalization, and systematization of scientific literature were applied to determine the structure of adaptive communication and the conditions for its organization. It was established that important pedagogical conditions for effective communication include individualization and student-centeredness of education, consideration of the specific features of digitalization and blended forms of the educational process, support for students' agency, motivation, and activity, as well as responsiveness to contemporary sociocultural and security challenges. The necessity of transitioning from a traditional universal model of pedagogical communication to an adaptive model is substantiated. The latter involves timely adjustment of the content, forms, style, means, and techniques of communication in accordance with students' individual characteristics, the nature of the learning situation, the feedback received, and changes in the educational environment. The essence of the concept of «adaptive pedagogical communication» is characterized, its structural components are identified, and the principles and means of implementing teachers' communicative adaptation are substantiated. The scientific novelty of the study lies in the authors' interpretation of adaptive pedagogical communication as a purposeful, flexible, and dynamic process of professional interaction among the subjects of the educational process, which involves the teacher's ability to timely modify their communicative behavior in accordance with current educational needs and situations. The authors' approach is generalized through the substantiation of a model of adaptive pedagogical communication, which is based on the interrelationship between the teacher's communicative competence and their ability to adapt communication. It is determined that active listening, empathy, variability, feedback, and support ensure high-quality pedagogical interaction, contribute to increased student engagement, motivation, autonomy, and psychological comfort, and consequently enhance the effectiveness of the educational process. The practical significance of the study lies in the possibility of using the identified principles and techniques of adaptive pedagogical communication by higher education teachers to improve the organization of the educational process and enhance its effectiveness.

Key words: pedagogical communication, communicative competence, adaptive communication, individualization, feedback, effective educational environment, model of pedagogical interaction.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Особливості організування і перебігу освітнього процесу в Україні на сучасному етапі його реформування зумовлені великою кількістю трансформаційних змін і впроваджень, які дуже часто призводять до зменшення ефективності основної мети освітнього процесу – підготувати сучасного, конкурентоздатного, професійно і академічно мобільного до змін фахівця. Ураховуючи особливості вимог здобувачів вищої освіти, зазначаємо кардинальні зміни характеру педагогічної взаємодії, яка будується на ефективному професійному спілкуванні, в основі якого закладені професіоналізм педагога, його гуманістична спрямованість, педагогічні здібності та техніки педагогічної взаємодії. Тому сучасний викладач закладу вищої освіти не

може ефективно реалізовувати мету освітнього процесу без здатності адаптувати власну комунікативну поведінку до конкретного здобувача, групи, навчальної дисципліни та освітньої ситуації. Вагомий вплив на реалізацію такого підходу мають індивідуалізація і студентоцентрованість освіти, цифровізація та змішані форми навчання, різний рівень попереднього навчального досвіду студентів, зміна характеру взаємодії викладача і студента, психологічне навантаження учасників освітнього процесу, необхідність підтримки суб'єктності, мотивації та активності здобувача з урахуванням політичної, економічної, воєнної ситуації. Це обґрунтовує перехід від традиційної універсальної моделі педагогічного спілкування до сучасної моделі адаптивного педагогічного спілкування. Ми вважаємо, що адаптивність як

професійна здатність викладача змінювати комунікативну стратегію, зберігаючи незмінною педагогічну мету, виходить на одне з перших місць у реалізації інноваційного підходу до досягнення ефективного цільового компонента педагогічного процесу і сприяє вирішенню суперечності між вибраним педагогом способом досягнення мети й очікуваним результатом, що зумовило вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання педагогічного спілкування та комунікативної компетентності викладача посідає вагоме місце в сучасних дослідженнях. Науковці розглядають комунікативну компетентність як важливий складник професійної компетентності викладача закладу вищої освіти, що забезпечує ефективність професійної взаємодії та реалізацію основних завдань освітнього процесу [5, с. 75; 6, с. 31]. Її зміст, структура, принципи формування та шляхи розвитку досліджуються в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів і вдосконалення професійної діяльності науково-педагогічних працівників [4, с. 198; 7, с. 10–12; 8, с. 226–227]. Питання важливості сформованої комунікативної компетентності для професійної діяльності викладача особливо підкреслюється у дослідженнях, присвячених педагогічному спілкуванню у вищій школі. Так, І. Козубовська та М. Товт-Коршинська аналізують готовність магістрів медицини до професійного педагогічного спілкування як важливу умову їхньої успішної педагогічної діяльності [2, с. 63]. Це дає підстави розглядати педагогічне спілкування не як допоміжний компонент професійної діяльності, а як один із механізмів її ефективної реалізації. Окремий вектор досліджень становлять питання розвитку комунікативної компетентності викладача в умовах цифрової трансформації освіти. У сучасному освітньому просторі комунікація набуває нових форм, зокрема внаслідок поширення дистанційних технологій. Так, О. Коркішко, Я. Топольник та О. Троценко, характеризуючи понятійне поле проблеми розвитку комунікативної компетентності майбутнього викладача засобами дистанційних технологій, акцентують увагу на трансформації комунікативної діяльності педагога у цифровому освітньому середовищі [3, с. 12]. Водночас О. Кучерова та Л. Нестеренко обґрунтовують способи вдосконалення комунікативної компетентності викладача ЗВО, що актуалізує проблему цілеспрямованого розвитку комунікативних умінь сучасного педагога [4, с. 198].

Важливим у контексті нашого дослідження є розгляд комунікації з позицій адаптивності. В. Григораш та Т. Хлебнікова пов'язують розви-

ток комунікативної компетентності керівників закладів освіти з адаптивним управлінням формальними і неформальними комунікаціями в організації [1]. Такий підхід засвідчує актуальність категорії адаптивності для аналізу освітньої комунікації та дає підстави для подальшого розгляду адаптивності не лише на управлінському, а й на безпосередньо педагогічному рівні взаємодії.

Сучасне розуміння освітньої взаємодії водночас дедалі більше пов'язується з її орієнтацією на особистість здобувача освіти. У зарубіжних дослідженнях значна увага приділяється персоналізації навчання, підтримці індивідуальної готовності до навчання та добору змісту й послідовності навчальних матеріалів відповідно до потреб здобувачів вищої освіти [18]. Дослідження адаптивних технологій також демонструють посилення тенденції до врахування індивідуальних характеристик здобувачів у процесі організації навчання [10]. Зазначені положення, на думку переважної більшості науковців, є важливими для розуміння того, що сучасне освітнє середовище потребує не уніфікованої, а диференційованої та гнучкої взаємодії. Важливим компонентом такої взаємодії є підтримка автономії здобувача освіти. Дослідження Q. Ma засвідчує взаємозв'язок підтримки автономії з академічною залученістю та стійкістю студентів [12]. Систематичний огляд D. Y. Yang та його співавторів розглядає підтримку автономії викладачем у взаємозв'язку із залученістю студентів [16]. Це дає підстави трактувати сучасну педагогічну комунікацію як таку, що має не лише забезпечувати передавання інформації, а й створювати умови для активної позиції здобувача освіти у взаємодії.

Значний потенціал для розкриття змісту адаптивної педагогічної комунікації мають дослідження зворотного зв'язку. Формувальне оцінювання та зворотний зв'язок розглядаються як ефективні механізми підтримки навчання у вищій освіті [13]. Систематичний огляд C. Paterson та співавторів акцентує увагу на потребах академічного зворотного зв'язку [14]. Зазначимо, що сучасні дослідження засвідчують розширення наукового інтересу до здатності учасників освітнього процесу ефективно працювати зі зворотним зв'язком [11]. У контексті нашого дослідження це особливо важливо, оскільки адаптивність педагогічного спілкування передбачає не лише передавання педагогом повідомлення, а й постійне отримання, інтерпретацію та врахування реакції здобувача освіти. Дуже переконливо й аргументовано динамічний характер педагогічної взаємодії представлено в дослідженні L. Zeinstra та ін., де схарактеризовано реальну взаємодію викладача

і студента та її взаємозв'язок із підтримувальним викладанням і залученістю тих, хто навчається упродовж тривалого періоду [17]. Такий підхід, на нашу думку, є методологічно важливим у контексті нашого дослідження, оскільки дає змогу розглядати педагогічну комунікацію не як сукупність сформованих комунікативних умінь, а як динамічний процес двобічної взаємодії та коригування поведінки учасників педагогічного процесу. Таку тенденцію підтверджують і результати аналітичного огляду К. Prananto та ін., які аналізують сутність взаємозв'язку підтримки викладача та залученості студентів у вищій освіті [15].

Констатуємо, що сучасні дослідження поступово зміщують акцент від однобічного педагогічного впливу до взаємодії, у якій поведінка викладача та реакції здобувача освіти перебувають у постійному взаємозв'язку. Водночас констатуємо, що в сучасній науковій літературі достатньо широко представлено окремі складники, необхідні для ефективної педагогічної комунікації, а саме: комунікативна компетентність викладача [4–8], професійне педагогічне спілкування [2], адаптивність комунікацій в освітньому управлінні [1], персоналізація та адаптивність навчання [10; 18], підтримка автономії здобувача [12; 16], академічний зворотний зв'язок [11; 13; 14], підтримка та залученість студентів [15–17]. Разом із тим результати аналізу засвідчують певну фрагментарність наукового представлення проблеми. Зокрема, окремі характеристики сучасної педагогічної взаємодії досліджуються переважно як самостійні феномени: комунікативна компетентність, персоналізація навчання, підтримка автономії, зворотний зв'язок, залученість студентів або адаптивне управління комунікаціями. Недостатньо представленим, на нашу думку, залишається комплексний розгляд адаптивного педагогічного спілкування викладача закладу вищої освіти як цілісної системи професійної взаємодії, у якій зазначені компоненти функціонують у системному взаємозв'язку. Тому актуальними і своєчасними є уточнення сутності поняття «адаптивне педагогічне спілкування», визначення його структурних компонентів і функцій, а також з'ясування механізмів, за допомогою яких викладач здійснює адаптацію власної комунікативної поведінки до індивідуальних особливостей здобувача освіти, характеру навчальної ситуації, отриманого зворотного зв'язку та змін освітнього середовища. Висновуємо, що недостатній рівень концептуалізації адаптивного педагогічного спілкування саме у закладі вищої освіти та потреба системного поєднання напрацьованих у сучасній педагогіці положень щодо комунікативної компетентності,

індивідуалізації, підтримки автономії, зворотного зв'язку й динамічної педагогічної взаємодії є недостатньо обґрунтованими з урахуванням сучасних викликів соціально-економічних та воєнних процесів в Україні. Це зумовлює необхідність подальшого теоретичного обґрунтування адаптивного педагогічного спілкування як важливої характеристики професійної діяльності сучасного викладача закладу вищої освіти задля отримання якісного результату.

Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичної сутності адаптивного педагогічного спілкування в контексті комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти як динамічного процесу професійної взаємодії, а також у визначенні його основних характеристик і структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Констатуємо, що проблема ефективної педагогічної комунікації у вищій освіті сьогодні розглядається переважно у взаємозв'язку з комунікативною компетентністю викладача, якістю суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач – студент», педагогічною підтримкою, формувальним оцінюванням і зворотним зв'язком, студентською залученістю та індивідуалізацією навчання. Водночас, як зазначено вище, переважна частина досліджень зосереджена на окремих складниках цього процесу: способах надання зворотного зв'язку, формах підтримки педагогів, організації взаємодії педагога та студента, адаптації освітнього контенту до індивідуальних потреб здобувача.

Цілісний підхід до трактування проблеми

Ми акцентуємо на цілісному підході, відповідно до якого адаптивність розглядається безпосередньо як характеристика професійного педагогічного спілкування викладача і як його компонент. Ми вважаємо, що на відміну від технологічного розуміння адаптивності, пов'язаного переважно з варіюванням змісту, темпу та складності навчання, комунікативна адаптивність передбачає здатність викладача своєчасно змінювати способи, форми, стиль, інтенсивність та емоційно-психологічний характер взаємодії залежно від індивідуальних особливостей здобувача, його актуальних освітніх потреб і конкретної педагогічної ситуації. Ми переконані, що адаптивне педагогічне спілкування як компонент і ефективний засіб педагогічного спілкування є цілеспрямованим, гнучким та динамічним процесом професійної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу вищої школи і передбачає своєчасне коригування змісту, форми, стилю, засобів і технік комунікації відповідно до індивідуальних осо-

бливостей здобувачів, характеру освітньої ситуації та визначених цілей навчання. Відповідно до нашого трактування розглядаємо адаптивне спілкування як цілісну систему, що містить такі компоненти: діагностично-перцептивний, комунікативно-варіативний, емпатійно-підтримувальний, інтерактивно-регулятивний, рефлексивно-коригувальний.

Характеристика компонентів адаптивного спілкування

Діагностично-перцептивний компонент полягає у тому, що викладач повинен проявити вміння зрозуміти студента, виявити його потреби, стан, рівень сприйняття, а для того він повинен володіти сучасним інструментарієм педагогічної майстерності, де визначальними у цьому контексті є гуманістична спрямованість і педагогічні здібності. Ці два складники педагогічної майстерності формують у викладача обґрунтоване діагностування змісту педагогічної взаємодії і реалізацію ефективного сприйняття студентом навчальної інформації.

Комунікативно-варіативний компонент передбачає зміну стилю, темпу, форми, засобів та техніки педагогічної комунікації, тобто безпосереднє демонстрування викладачем педагогічної майстерності як прояву власної педагогічної позиції і свого професійного «Я».

Емпатійно-підтримувальний компонент, на нашу думку, сприяє ефективній двобічній комунікації та забезпечує емоційну підтримку, демонстрування педагогічного такту, прийняття і обґрунтування рішень, а також безпечність, що, як підтверджують спостереження авторів, формує доброзичливість і відкритість педагогічної комунікації.

Інтерактивно-регулятивний компонент реалізується через такі техніки і засоби педагогічного спілкування, як проблемні запитання, активне слухання, уточнення, парафраз, зворотний зв'язок, корекція взаємодії. Саме цей компонент адаптивного педагогічного спілкування з переліченими інструментами забезпечує феномен педагогічного спілкування загалом. Ми особливо наголошуємо на парафразі та зворотному зв'язку в сучасному спілкуванні, особливо, коли йдеться про адаптивне спілкування, що будується на урахуванні особистісних якостей здобувачів освіти, особливостях змісту навчальної дисципліни тощо.

Рефлексивно-коригувальний компонент передбачає демонстрування викладачем здатності оцінити, чи спрацювала вибрана комунікативна стратегія в досягненні поставлених цілей, і за потреби змінити її.

Урахування цих компонентів як інструментарію реалізації завдань педагогічного спілку-

вання загалом і адаптивного зокрема буде забезпечувати, на нашу думку, високу адаптивність, результатом якої будуть краще взаєморозуміння учасників суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, вища залученість, мотивація, психологічний комфорт, активність студента, належна якість навчання. Саме це, за нашими спостереженнями, сприяє реалізації трансформації ролі педагога вищої школи від викладача, що передає інформацію, до викладача, який адаптує зміст і механізм педагогічної взаємодії з урахуванням індивідуальних освітніх особливостей кожного студента.

Дидактичні принципи та засоби реалізації завдань адаптивного педагогічного спілкування

Виходячи з аналізу структури адаптивного спілкування ми виокремлюємо дидактичні принципи адаптивного педагогічного спілкування: суб'єктності, індивідуалізації, діалогічності, гнучкості, ситуативності, емпатійності, педагогічного такту, зворотного зв'язку, рефлексивності, етичності. Застосування кожного конкретного принципу передбачає виокремлення засобів реалізації цього принципу. Ми переконані, що вибір засобу як інструменту досягнення мети залежить від вибраного викладачем напрямку і його здатності реалізувати поставлену мету комунікативної адаптивної педагогічної взаємодії. Так, вербальна адаптація реалізується через темп, лексику, складність комунікативного пояснення, а невербальна – через міміку, погляд, жести, варіювання дистанції. Діалогічний складник адаптивного спілкування реалізується шляхом застосування відкритих проблемних запитань, уточнення, парафраза тощо. Емоційний принцип адаптивності педагогічного спілкування підтримується емпатією і демонструванням педагогічного такту та підтримки, готовністю педагога демонструвати свої гуманістичні цінності, а рефлексивний – забезпечується зворотним зв'язком, самооцінюванням та рефлексією. Такий спектр принципів і засобів реалізації структурних компонентів адаптивного спілкування дає підстави зазначити, що викладач закладу вищої освіти адаптує комунікацію не лише до особистісних якостей студента, а й до педагогічної ситуації, академічної групи, освітньої мети, формату навчання, емоційного стану аудиторії, змісту навчальної інформації, тобто адаптивність означає не зміну педагогічної мети, а зміну способу її досягнення відповідно до конкретної освітньої ситуації. Ми вважаємо, що адаптивне спілкування як механізм реалізації мети освітнього процесу будується на довірі та психологічній безпеці, активізації суб'єктності студента, підвищенні мотивації і, як наслідок, активній участі в навчанні, усвідомленому засвоєнню навчальної інформації, що

визначається через зворотний ефективний зв'язок та якісні кінцеві результати навчання.

Модель адаптивного спілкування

Вищезазначені особливості, структура, принципи та засоби адаптивного педагогічного спілкування формують необхідність узагальнення авторського підходу у формі моделі адаптивного педагогічного спілкування. У моделі адаптивного спілкування будуть закладені мета адаптивної комунікації в освітньому процесі, дидактичні принципи, структура, методи і засоби адаптивного спілкування, спрямовані на реалізацію авторського твердження, що комунікативна компетентність викладача передбачає здатність до комунікативної адаптації, а адаптація реалізується через активне слухання, емпатію, варіативність, зворотний зв'язок, підтримку, що формує якісну взаємодію, підвищує залученість, мотивацію, автономію, психологічний комфорт і, як результат, сприяє ефективності освітнього процесу.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що адаптивне педагогічне спілкування як складова частина комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти – це цілеспрямована, гнучка й ситуативно варіативна професійна взаємодія викладача зі здобувачами вищої освіти, що передбачає своєчасне коригування способів, засобів, стилю та інтенсивності комунікації відповідно до індивідуальних особливостей здобувачів, їхніх актуальних освітніх потреб і конкретної педагогічної ситуації. Педагогічне спілкування, що є базою педагогічної взаємодії у сучасному освітньому середовищі, ґрунтується на підходах студентоцентрованого навчання, індивідуалізації та персоналізації навчання, адаптивності освітнього процесу шляхом реалізації принципів і засобів адаптивного педагогічного спілкування для отримання якісного результату та можливостей коригування його змісту.

До подальших наукових розвідок відносимо розроблення графічної моделі адаптивного педагогічного спілкування та проведення педагогічного експерименту з установлення ефективності моделі адаптивного педагогічного спілкування.

Використання штучного інтелекту. Під час написання статті використовувались інструменти генеративного штучного інтелекту для редагування тексту, перевірки правильності оформлення літератури – ChatGPT.

Список літератури:

1. Григораш В., Хлебнікова Т. Розвиток комунікативної компетентності керівників закладів освіти як умова адаптивного управління формаль-

ними і неформальними комунікаціями в організації. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 11 (21). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-01)

2. Козубовська І., Товт-Коршинська М. Готовність магістрів медицини до професійного педагогічного спілкування як важлива умова їхньої успішної педагогічної діяльності у вищій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. № 2(51). С. 62–65. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.62-65>

3. Коркішко О., Топольник Я., Троценко О. Характеристика понятійного поля дослідження проблеми розвитку комунікативної компетентності майбутнього викладача засобами дистанційних технологій в освітньому просторі закладу вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 1 (105). С. 7–15. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(105\)2024.306874](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(105)2024.306874)

4. Кучерова О. О., Нестеренко Л. О. Способи вдосконалення комунікативної компетентності викладача ЗВО. *Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience : conference. proceedings, July 16–17, 2021. Riga : Baltija Publishing, 2021. С. 196–200. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-114-5-50*

5. Лущик Ю., Пікулицька Л., Циганок Г. Комунікативна компетентність викладача ЗВО як складник професійної компетентності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 5–6 (99–100). С. 71–85. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.05-06/071-085>

6. Марушкевич А., Поляк О., Жиленко М. Комунікативна компетентність майбутнього викладача ЗВО: сутність, розвиток. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 2 (14). С. 30–33. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2021.14.07>

7. Нестеренко Л. О. Основні принципи розвитку комунікативної компетентності викладача ЗВО. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, історії, психології та педагогіки*. 2021. Вип. 41. Т. 2. С. 10–12.

8. Павлова В. В. Структурний аналіз комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2025. № 4. С. 225–231. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-30>

9. Семикіна М. В., Бугаєва М. В. Стратегічне ділове спілкування: інструмент для формування стабільних соціально-трудових відносин та розвитку людського потенціалу. *Вісник економічної науки України*. 2025. № 1 (48). С. 125–133. DOI: [https://doi.org/10.37405/1729-7206.2025.1\(48\).125-133](https://doi.org/10.37405/1729-7206.2025.1(48).125-133)

10. Essa S. G., Çelik T., Human-Hendricks N. E. Personalized Adaptive Learning Technologies Based on Machine Learning Techniques to Identify Learning

Styles: A Systematic Literature Review. *IEEE Access*. 2023. Vol. 11. P. 48392–48409. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3276439>

11. Lei W., Lei Z. A systematic review of feedback literacy in higher education: concepts, measurement, and interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2656285>

12. Ma Q. The Role of Teacher Autonomy Support on Students' Academic Engagement and Resilience. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 778581. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778581>

13. Morris R., Perry T., Wardle L. Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*. 2021. Vol. 9, No. 3. Article e3292. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>

14. Paterson C., Paterson N., Jackson W., Work F. What are students' needs and preferences for academic feedback in higher education? A systematic review. *Nurse Education Today*. 2020. Vol. 85. Article 104236. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104236>

15. Prananto K., Cahyadi S., Lubis F. Y., Hinduan Z. R. Perceived teacher support and student engagement among higher education students – a systematic literature review. *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13. Article 112. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w>

16. Yang D. Y., Chen P., Wang H., Wang K., Huang R. Teachers' autonomy support and student engagement: A systematic literature review of longitudinal studies. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 925955. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>

17. Zeinstra L., Kupers E., Loopers J., de Boer A. Real-time teacher-student interactions: The dynamic interplay between need supportive teaching and student engagement over the course of one school year. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 121. Article 103906. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103906>

18. Zhong L. A systematic review of personalized learning in higher education: learning content structure, learning materials sequence, and learning readiness support. *Interactive Learning Environments*. 2023. Vol. 31, No. 10. P. 7053–7073. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2061006>

References:

1. Hryhorash, V., & Khlyebnikova, T. (2021). Rozvytok komunikativnoi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osvity yak umova adaptivnoho upravlinnia formalnymy i neformalnymy komunikatsiamy v orhanizatsii [Development of communicative competence of educational institution managers as a condition for adaptive management of formal and informal communications in an organization]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriiia «Pedahohika»*, 11(21) [in Ukrainian].

2. Kozubovska, I., & Tovt-Korshynska, M. (2022). Hotovnist mahistriv medytsyny do profesiinoho pedahohichnoho spilkuvannia yak vazhlyva umova

yikh uspishnoi pedahohichnoi diialnosti u vyshchii shkoli [Readiness of medical master's students for professional pedagogical communication as an important condition for their successful pedagogical activity in higher education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: Pedahohika. Sotsialna robota*, 2(51), 62–65. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.62-65> [in Ukrainian].

3. Korkishko, O., Topolnyk, Ya., & Trotsenko, O. (2024). Kharakterystykaponiatiinohopoliadoslidzhennia problemy rozvytku komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha zasobamy dystantsiinykh tekhnolohii v osvithomu prostori zakladu vyshchoi osvity [Characteristics of the conceptual field of research on the development of communicative competence of future teachers through distance technologies in the educational space of a higher education institution]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 1(105), 7–15. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(105\)2024.306874](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(105)2024.306874) [in Ukrainian].

4. Kuchero, O. O., & Nesterenko, L. O. (2021). Sposoby vdoshkalennia komunikativnoi kompetentnosti vykladacha ZVO [Ways to improve the communicative competence of a higher education institution teacher]. *Pedagogy, psychology and teaching methods: International experience: Conference proceedings, July 16–17, 2021*, 196–200. Riga: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-114-5-50> [in Ukrainian].

5. Lushchik, Yu., Pikulytska, L., & Tsyhanok, H. (2020). Komunikativna kompetentnist vykladacha ZVO yak skladova profesiinnoi kompetentnosti [Communicative competence of a higher education institution teacher as a component of professional competence]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5–6(99–100), 71–85. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.05-06/071-085> [in Ukrainian].

6. Marushkevych, A., Poliak, O., & Zhylenko, M. (2021). Komunikativna kompetentnist maibutnoho vykladacha ZVO: sutnist, rozvytok [Communicative competence of a future higher education institution teacher: Essence and development]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia «Pedahohika»*, 2(14), 30–33. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2021.14.07> [in Ukrainian].

7. Nesterenko, L. O. (2021). Osnovni pryntsyipy rozvytku komunikativnoi kompetentnosti vykladacha ZVO [Basic principles of developing the communicative competence of a higher education institution teacher]. *Humanitarnyi korpus: zbirnyk naukovykh statei z aktualnykh problem filosofii, kulturolohii, istorii, psykholohii ta pedahohiky*, 41(2), 10–12 [in Ukrainian].

8. Pavlova, V. V. (2025). Strukturnyi analiz komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Structural analysis of the communicative competence of a future higher education institution teacher]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Demianchuka. Seriiia: Pedahohika ta psykholohiia*,

4, 225–231. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-30> [in Ukrainian].

9. Semykina, M. V., & Buhaieva, M. V. (2025). Stratehichne dilove spilkuвання: instrument dlia formuvannya stabilnykh sotsialno-trudovykh vidnosyn ta rozvytku liudskoho potentsialu [Strategic business communication: An instrument for forming stable social and labor relations and developing human potential]. *Visnyk ekonomichnoi nauky Ukrainy*, 1(48), 125–133. [https://doi.org/10.37405/1729-7206.2025.1\(48\).125-133](https://doi.org/10.37405/1729-7206.2025.1(48).125-133) [in Ukrainian].

10. Essa, S. G., Çelik, T., & Human-Hendricks, N. E. (2023). Personalized adaptive learning technologies based on machine learning techniques to identify learning styles: A systematic literature review. *IEEE Access*, 11, 48392–48409. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3276439>

11. Lei, W., & Lei, Z. (2026). A systematic review of feedback literacy in higher education: Concepts, measurement, and interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2656285>

12. Ma, Q. (2021). The role of teacher autonomy support on students' academic engagement and resilience. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 778581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778581>

13. Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of*

Education, 9(3), Article e3292. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>

14. Paterson, C., Paterson, N., Jackson, W., & Work, F. (2020). What are students' needs and preferences for academic feedback in higher education? A systematic review. *Nurse Education Today*, 85, Article 104236. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104236>

15. Prananto, K., Cahyadi, S., Lubis, F. Y., & Hinduan, Z. R. (2025). Perceived teacher support and student engagement among higher education students – a systematic literature review. *BMC Psychology*, 13, Article 112. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w>

16. Yang, D. Y., Chen, P., Wang, H., Wang, K., & Huang, R. (2022). Teachers' autonomy support and student engagement: A systematic literature review of longitudinal studies. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 925955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>

17. Zeinstra, L., Kupers, E., Loopers, J., & de Boer, A. (2023). Real-time teacher-student interactions: The dynamic interplay between need supportive teaching and student engagement over the course of one school year. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103906. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103906>

18. Zhong, L. (2023). A systematic review of personalized learning in higher education: Learning content structure, learning materials sequence, and learning readiness support. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 7053–7073. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2061006>

© Л. В. Дольнікова, О. Р. Чунис

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 28.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-4>

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

СОЦІАЛЬНІ ТА ПРАВОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування загальних компетентностей здобувачів освіти в умовах неперервної освіти. Обґрунтовано, що загальні компетентності становлять нормативно, соціально й педагогічно значущу основу професійної підготовки як кваліфікованого робітника, так і фахового молодшого бакалавра, оскільки забезпечують здатність особи діяти відповідально, комунікувати, навчатися впродовж життя, дотримуватися правових норм, працювати в колективі й адаптуватися до змін ринку праці. Розкрито зв'язок між компетентнісним підходом, правом на якісну освіту, соціальною інклюзією, громадянською відповідальністю та професійною мобільністю випускника. Визначено, що формування загальних компетентностей у закладах професійної освіти потребує узгодження освітніх стандартів, виховної роботи, виробничого навчання, партнерства з роботодавцями та внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Доведено, що соціально-правовий вимір цієї проблеми охоплює захист освітніх прав здобувачів, створення безпечного освітнього середовища, розвиток правової культури, дотримання принципів недискримінації та підготовку молоді до відповідальної трудової поведінки. Наголошено, що загальні компетентності виконують пізнавальну, комунікативну, правову, соціальну та регулятивну функції, які разом утворюють основу професійної надійності випускника. Виокремлено компоненти загальних компетентностей: правовий, громадянський, комунікативний, соціальний, цифровий, а також здатність до саморегуляції та навчання впродовж життя. Окреслено інтегративний підхід до їх формування, за якого відповідальність розподіляється між професійно-теоретичною підготовкою, виробничим навчанням, виховною роботою та управлінням закладом, а особливу роль відведено майстрові виробничого навчання як першому представникові професійної культури. Підкреслено компенсаційну й інклюзивну функції загальних компетентностей у роботі з різними групами здобувачів, зокрема з осіб уразливих категорій, а також значення внутрішньої системи забезпечення якості освіти й партнерства з роботодавцями для доказового підтвердження їх сформованості. Підкреслено, що в системі неперервної освіти загальні компетентності забезпечують наступність освітніх рівнів і уможливають перехід здобувача від робітничої кваліфікації до ступеня фахового молодшого бакалавра та подальшого навчання. Перспективу подальшого розвитку визначено в переході від формального декларування загальних компетентностей до їх доказового оцінювання в освітній і виробничій практиці.

Ключові слова: професійна освіта, неперервна освіта, фаховий молодший бакалавр, заклад професійної освіти, загальні компетентності, соціально-правовий аспект, правова культура, здобувач освіти, ринок праці, компетентнісний підхід.

А. Ya. Tsiupryk

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

SOCIAL AND LEGAL ASPECTS OF FORMATION OF GENERAL COMPETENCES OF PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article examines the problem of forming general competences of learners in vocational education institutions within the framework of lifelong education. It substantiates that general

competences are a legally, socially and pedagogically significant basis for the training of both skilled workers and professional junior bachelors, as they ensure responsible action, communication, lifelong learning, compliance with legal norms, teamwork and adaptability to labour market changes. The article reveals the relationship between the competence-based approach, the right to quality education, social inclusion, civic responsibility and professional mobility. It is determined that the formation of general competences requires coordination of educational standards, educational work, work-based learning, partnership with employers and internal quality assurance. The socio-legal dimension of the issue covers protection of educational rights, safe learning environment, legal culture, non-discrimination and preparation for responsible labour behaviour. It is emphasised that general competences perform cognitive, communicative, legal, social and regulatory functions, which together constitute the basis of a graduate's professional reliability. The components of general competences are identified: legal, civic, communicative, social, digital, and the capacity for self-regulation and lifelong learning. An integrative approach to their formation is outlined, in which responsibility is distributed among theoretical vocational training, work-based learning, educational work and institutional management, with a special role assigned to the master of work-based training as the first representative of professional culture. The compensatory and inclusive functions of general competences in working with diverse groups of learners, including those from vulnerable categories, are highlighted, as well as the importance of the internal quality assurance system and partnership with employers for the evidence-based confirmation of their formation. It is underlined that within the system of lifelong education general competences ensure the continuity of educational levels and enable a learner to progress from a working qualification to the degree of professional junior bachelor and to further study. Future development is associated with moving from formal declaration of general competences to evidence-based assessment in educational and workplace practice.

Key words: vocational education, lifelong education, professional junior bachelor, vocational education institution, general competences, socio-legal aspect, legal culture, learner, labour market, competence-based approach.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток професійної освіти в Україні відбувається в умовах становлення цілісної системи неперервної освіти та одночасної дії кількох чинників: оновлення законодавства, трансформації ринку праці, цифровізації виробничих процесів, посилення вимог роботодавців до особистісної надійності працівника, соціальної вразливості частини здобувачів освіти та потреби у відновленні людського потенціалу держави. У цих умовах заклад професійної освіти виконує ширшу функцію, ніж передавання технологічних операцій і виробничих прийомів, він формує майбутнього працівника як суб'єкта права, учасника трудових відносин, члена професійної спільноти й громадянина, здатного діяти відповідально у складних соціальних обставинах. Саме тому професійну освіту дедалі послідовніше розглядають не як завершений освітній цикл, а як ланку неперервної освіти, що забезпечує особі можливість переходити до вищих кваліфікаційних рівнів і навчатися впродовж життя.

Осібне місце в цій системі посідає підготовка фахового молодшого бакалавра. Освітньо-професійний ступінь фахового молодшого бакалавра здобувають на рівні фахової передвищої освіти, який у структурі неперервної освіти є проміжною ланкою між професійною (професійно-технічною) та вищою освітою. Здобувач цього ступеня поєднує ознаки кваліфікованого

працівника й особи, підготовленої до продовження навчання, а отже, потребує сформованих загальних компетентностей не меншою мірою, ніж вузькофахових умінь. Наступність кваліфікаційних рівнів надає загальним компетентностям значення наскрізного результату, який забезпечує неперервність освітньої та професійної траєкторії особи.

Проблема формування загальних компетентностей у закладах професійної освіти має виразний соціально-правовий характер. Закон України «Про професійну освіту» визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування системи професійної освіти, а також пов'язує її розвиток зі створенням умов для професійної самореалізації особи й задоволенням потреб суспільства та держави у кваліфікованих кадрах [3]. Державний стандарт професійної освіти окреслює вимоги до результатів навчання, обов'язкових компетентностей, змісту освіти та рівня кваліфікації випускника [4]. Отже, загальні компетентності не належать до факультативного компонента освітньої роботи. Вони становлять складову нормативно визначеного результату підготовки, яка потребує педагогічного проектування, організаційного забезпечення й послідовного оцінювання. Нестача правових знань, слабка комунікативна готовність, низька здатність до саморегуляції або нерозвинена культура безпечної праці можуть призвести до порушення тру-

дових прав, конфліктів, професійної нестійкості та соціальної дезадаптації. Тому формування загальних компетентностей у ЗПО доцільно розглядати як умову соціального захисту молоді, чинник якості професійної підготовки та передумову неперервності освіти, що уможливорює перехід особи до вищих кваліфікаційних рівнів, зокрема до здобуття ступеня фахового молодшого бакалавра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове й нормативне осмислення компетентнісного підходу в професійній освіті спирається на українські та європейські документи, що визначають освіту через результати навчання, мобільність, здатність до навчання впродовж життя й відповідальну участь особи в суспільному житті. Національна рамка кваліфікацій задає системний опис кваліфікаційних рівнів через знання, уміння, комунікацію, відповідальність і автономію [5]. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної освіти до 2027 року пов'язана з модернізацією змісту, розвитком державно-приватного партнерства, внутрішнім забезпеченням якості, компетентнісними стандартами й участю роботодавців у формуванні освітніх програм [6].

Рекомендація Ради Європейського Союзу щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя окреслює їх як поєднання знань, умінь і ставлень, необхідних людині для повноцінної участі в сучасному суспільстві [8]. Дослідження Європейського центру з розвитку професійної освіти (Cedefop) щодо початкової професійної освіти засвідчує, що цифрова, мовна й читацька компетентності інтегруються у стандарти, освітні програми, оцінювання та підготовку педагогів у країнах Європи [9]. Публікація Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) про професійну освіту майбутнього підкреслює роль систем професійної освіти в залученні молоді до навчання, переході від школи до праці та розвитку навичок, потрібних сучасним ринкам праці й суспільствам [12].

У новітніх іноземних дослідженнях увага зміщується від вузького професійного навчання до саморегуляції, мотиваційної траєкторії, професійного розвитку педагогів і трансферу навчальних результатів у практику. T. Held і M. Mejeň досліджують мотиваційний розвиток здобувачів професійної освіти в середовищі, що підтримує саморегульоване навчання, та пов'язують мотивацію з успішністю навчання впродовж життя [10]. M. Sirk аналізує саморегульоване навчання здобувачів професійної освіти на основі самооцінювання та показує значущість здатності

студента планувати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність [14]. Систематичний огляд G. Siliņa-Jasjukeviča та співавторів засвідчує, що професійний розвиток педагогів професійної освіти впливає на перенесення нових підходів у навчальну практику [13]. Українські дослідники В. Ковальчук, С. Масліч, Н. Ткаченко, С. Шевчук і Т. Щипська розглядають професійну освіту України в умовах сучасних проблем і викликів, акцентуючи цифрові навички, м'які навички, міждисциплінарність, партнерство та потребу в підвищенні кваліфікації педагогів [11]. Українська дослідниця І. Андрощук, вивчаючи професійну компетентність кваліфікованих робітників сфери послуг, виокремлює її ціннісно-мотиваційний, гностично-когнітивний, інноваційно-технологічний, міжособистісно-комунікативний та рефлексивно-оцінювальний складники [1]. В. Радкевич обґрунтовує складники інноваційної компетентності викладачів закладів професійної освіти й сучасні форми її розвитку, серед яких – комунікативні навички, навички співпраці, адаптивності та гнучкості [7]. В. Курок і А. Коротич розкривають зміст і структуру інноваційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання [2]. Посилюється роль портфоліо, практико-орієнтованих завдань, відгуків роботодавців, самооцінювання здобувачів і цифрових інструментів моніторингу. Водночас збережеться потреба у живому педагогічному наставництві, адже загальні компетентності формуються через приклад, взаємодію і досвід відповідального вибору.

Мета статті полягає у визначенні компонентів загальних компетентностей фахових молодших бакалаврів та основних напрямів їх формування у процесі здобуття освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування загальних компетентностей у закладах професійної освіти слід розглядати як цілісний процес, що поєднує правові норми, соціальні очікування, педагогічні технології та реальний досвід професійної діяльності здобувача освіти. У парадигмі неперервної освіти цей процес не завершується здобуттям першої кваліфікації, а триває під час переходу особи до наступних освітніх рівнів, зокрема до підготовки фахового молодшого бакалавра, для якого загальні компетентності стають підґрунтям академічної та професійної мобільності. У традиційній моделі підготовки кваліфікованого робітника основну увагу часто зосереджували на виробничих умінях, техніці виконання операцій і засвоєнні фахової термінології. Така модель мала зрозумілу логіку для стабільного виробництва, де професійна траєкторія

працівника залишалася передбачуваною. Проте сучасний ринок праці характеризується частою зміною технологій, організаційних форм зайнятості, вимог до комунікації, стандартів безпеки й цифрової взаємодії. У цих умовах професійна компетентність без загальних компетентностей виявляється недостатньою для професійної діяльності. Працівник може знати технологічну операцію, але не зможе діяти якісно та самостійно, прочитати інструкцію, оформити виробничу документацію, дотриматися правових норм, попередити конфлікт тощо.

Компонентами загальних компетентностей фахового молодшого бакалавра ми вважаємо правову, громадянську, комунікативну, соціальну й цифрову компетентності, а також здатність до саморегуляції та навчання впродовж життя. Такий склад впливає з нормативного опису кваліфікаційних рівнів, що поєднує знання, уміння, комунікацію, відповідальність і автономію [5], та узгоджується з європейським переліком ключових компетентностей [8]. Правовий компонент забезпечує розуміння здобувачем власних прав і обов'язків у трудових відносинах, дотримання норм безпеки та повагу до гідності учасників освітнього процесу. Громадянський компонент формує відповідальну участь у житті громади, доброчесність і бережливе ставлення до спільного майна, що набуває ваги в умовах відбудови країни. Комунікативний компонент уможливорює професійний діалог, узгодження дій у команді та коректну реакцію на зауваження. Соціальний компонент підтримує співпрацю з людьми різного віку, досвіду та культурного середовища й адаптацію до змін зайнятості. Цифровий компонент поєднує володіння електронними інструментами з відповідальністю за інформаційні дії, зокрема із захистом персональних даних і дотриманням авторського права. Здатність до саморегуляції та навчання впродовж життя робить здобувача суб'єктом власної освітньої траєкторії і готує його до переходу на вищі кваліфікаційні рівні. І. Андрушук, характеризуючи професійну компетентність кваліфікованого робітника, виокремлює ціннісно-мотиваційний, гностично-когнітивний, інноваційно-технологічний, міжособистісно-комунікативний та рефлексивно-оцінювальний складники [1], що підтверджує інтегративну природу загальних компетентностей та їхній зв'язок із фаховою підготовкою.

Правовий вимір формування загальних компетентностей починається з визнання здобувача професійної освіти суб'єктом освітніх прав. Це означає, що освітній процес має забезпечувати

доступність, повагу до гідності, безпечні умови, зрозумілі правила оцінювання, можливість здобувати повні й часткові професійні кваліфікації, а також умови для продовження навчання за освітньою траєкторією неперервної освіти, у тому числі для переходу на рівень фахової передвищої освіти та здобуття ступеня фахового молодшого бакалавра. У межах такого підходу правова культура не зводиться до окремої теми на занятті з громадянської освіти. Вона проявляється в щоденному функціонуванні закладу: у правилах внутрішнього розпорядку, прозорості вимог, коректності педагогічного спілкування, дотриманні процедур виробничого навчання, захисті учасників освітнього процесу від приниження й дискримінації. Коли здобувач освіти бачить, що правило діє для всіх, воно перестає бути формальністю і стає елементом його власної поведінкової культури.

Здобувач професійної освіти поступово входить у простір трудових норм: вивчає робочий час, дисципліну, оплату праці, безпеку, колективну відповідальність, матеріальну відповідальність, порядок проходження практики, правила професійної комунікації. У цьому процесі він має зрозуміти, що право в професійній діяльності не є зовнішньою заборонаю, яка заважає роботі. Право створює межі безпеки, справедливості та передбачуваності. Працівник, який знає власні права й обов'язки, краще захищений від експлуатації, випадкових рішень і небезпечних доручень. Роботодавець, зі свого боку, отримує працівника, здатного діяти відповідально, документувати виконану роботу, дотримуватися інструкцій і підтримувати виробничу дисципліну без постійного зовнішнього примусу.

Цифрова компетентність стає професійно значущою, коли вона пов'язана з електронними журналами, цифровими інструкціями, пошуком нормативної інформації, роботою з онлайн-сервісами, безпечним використанням персональних даних. Громадянська й правова компетентність розкриваються через ситуації вибору, у яких здобувач має дотриматися правила, визнати відповідальність, не допустити дискримінаційного висловлювання, захистити власну гідність або гідність іншого.

Цифровізація професійної освіти додає до соціально-правового виміру нові проблеми. Здобувач має навчитися працювати із цифровими інструментами, але так само важливо сформувати відповідальність за інформаційні дії. Йдеться про дотримання авторського права, захист персональних даних, етичну комунікацію в мережі, критичне ставлення до інформа-

ції, розуміння цифрового сліду, безпечно користування освітніми платформами. У професійній діяльності цифрова помилка може спричинити не менше шкоди, ніж технічна. Неправильно передані дані, випадково поширене фото клієнта, недбале збереження пароля, копіювання чужого матеріалу без посилання формують ризики для здобувача, закладу й роботодавця. Тому цифрова компетентність у ЗПО має розвиватися разом із правовою та етичною відповідальністю.

Для реального формування компетентності потрібно визначити, якими доказами підтверджується її сформованість і як здобувач отримує зворотний зв'язок. Наприклад, командна робота формується тоді, коли учасники мають розподілені ролі, спільну відповідальність, правила обговорення, критерії оцінювання внеску та можливість проаналізувати власні дії.

Особлива роль у формуванні компетентностей належить майстрові виробничого навчання. Саме він часто стає для здобувача освіти першим представником професійної культури, який не просто пояснює операцію, а демонструє ставлення до праці, часу, інструмента, клієнта, колеги й закону.

Загальні компетентності виконують важливу міждисциплінарну функцію в системі неперервної освіти, оскільки саме вони зберігають педагогічну цінність під час переходу особи з одного освітнього рівня на інший. Для здобувача, який після опанування робітничої кваліфікації продовжує навчання за освітньо-професійною програмою фахового молодшого бакалавра, сформовані комунікативні, правові, цифрові та соціальні компетентності стають підґрунтям успішного переходу між рівнями освіти.

У контексті формування загальних компетентностей роботодавець може брати участь у формуванні критеріїв професійної поведінки, моделюванні виробничих ситуацій, оцінюванні командної роботи, розробленні кейсів з охорони праці, етики обслуговування, трудової дисципліни й цифрового документообігу. Для закладу професійної освіти це дає можливість наблизити навчання до реальної професійної культури, а для роботодавця створює шанс отримати працівника, який розуміє не тільки технологію, а й правила організації праці. Проте таке партнерство потребує правової визначеності: договорів, чітких обов'язків сторін, безпечних умов практики, недопущення використання здобувачів як дешевої робочої сили, прозорого оцінювання їхніх результатів.

У формуванні загальних компетентностей велике значення має внутрішня система забез-

печення якості освіти. Вона повинна містити механізми моніторингу не тільки навчальних досягнень з фахових предметів, а й розвитку компетентностей, які визначають соціальну та професійну зрілість здобувача. До таких механізмів належать анкетування здобувачів і роботодавців, аналіз результатів виробничої практики, педагогічні спостереження, портфоліо здобувача, самооцінювання, співбесіди, розгляд типових труднощів першого працевлаштування випускників.

Оцінювання загальних компетентностей має поєднувати кілька способів: аналіз виконаного завдання, спостереження за поведінкою у груповій роботі, розбір ситуації, самооцінювання здобувача, відгук керівника практики, коротку письмову рефлексію. Наприклад, правова компетентність може виявлятися в умінні визначити порушення правил охорони праці, правильно повідомити про небезпеку, пояснити власні дії з позиції норми тощо. Комунікативна компетентність може оцінюватися через здатність вести професійний діалог, слухати інструкцію, коректно реагувати на зауваження, узгоджувати дії в команді.

Правова культура здобувача професійної освіти формується через поєднання знання, досвіду й ціннісного ставлення. Знання дає уявлення про норму. Досвід показує, як ця норма працює в конкретній ситуації. Ціннісне ставлення визначає, чи буде людина дотримуватися норми без зовнішнього контролю. У професійній освіті це особливо важливо, оскільки значна частина майбутніх робітничих професій пов'язана з безпекою інших людей, якістю послуг, матеріальною відповідальністю, технічними ризиками.

Соціальна компетентність майбутнього кваліфікованого робітника охоплює здатність співпрацювати з людьми різного віку, досвіду, соціального статусу й культурного середовища. У закладі професійної освіти ця здатність формується через групову взаємодію, учнівське самоврядування, волонтерські ініціативи, участь у житті громади, професійні конкурси, спільні проекти з роботодавцями. При цьому соціальна активність має бути пов'язана з професією. Майбутній кухар може працювати над культурою безпечного харчування, майбутній електрик – над енергобезпекою громади, майбутній перукар – над етикою сервісу й повагою до клієнта, майбутній оператор комп'ютерного набору – над цифровою грамотністю людей старшого віку.

Формування загальних компетентностей вимагає зміни ролі здобувача освіти. Він не може залишатися пасивним виконавцем вказівок.

Саморегульоване навчання в професійній освіті має особливу цінність, адже саме воно готує здобувача до реальної праці, де педагог уже не стоятиме поруч щохвилини. Ця самостійність є водночас передумовою неперервної освіти, оскільки здатність планувати власне навчання уможливорює подальше опанування вищих кваліфікаційних рівнів, зокрема ступеня фахового молодшого бакалавра, без постійного зовнішнього супроводу. Виробнича самостійність починається з навчальної самостійності. Якщо здобувач звикає, що за нього завжди перевіряють інструмент, нагадують правило, виправляють документ і владнають конфлікт, він переносить цю залежність у трудове життя. Тому педагогічна підтримка має поступово переходити від прямого керування до наставництва.

Громадянська компетентність у ЗПО набуває особливого значення в умовах воєнних і післявоєнних викликів. Професійна освіта стає одним із ресурсів відновлення країни, а здобувачі освіти є майбутніми учасниками відбудови громад, виробництва, сервісу, інфраструктури. Громадянська відповідальність тут не обмежується знанням символів або дат. Вона виявляється у повазі до людської гідності, готовності працювати чесно, нетерпимості до корупційних практик, бережливому ставленні до майна, усвідомленні суспільної користі професії. Заклад професійної освіти може формувати цю відповідальність через професійно орієнтовані соціальні проєкти, наставництво, зустрічі з представниками громад, аналіз реальних потреб регіону, участь у відновлювальних ініціативах.

Інклюзивний вимір передбачає створення умов для здобувачів з особливими освітніми потребами, внутрішньо переміщених осіб, молоді з уразливих родин, осіб, які поєднують навчання з роботою або сімейними обов'язками. Загальні компетентності для цих груп мають особливу підтримувальну функцію, оскільки допомагають адаптуватися, комунікувати, будувати довіру, долати правову неობізнаність і планувати професійне майбутнє. Інклюзія в професійній освіті повинна охоплювати не тільки фізичний доступ до приміщень. Вона має передбачати доступність інформації, гнучкість освітньої траєкторії, педагогічний супровід, толерантне середовище, недопущення стигматизації.

Соціально-правове спрямування загальних компетентностей передбачає інтегративний підхід. На уроках професійно-теоретичної підготовки можна працювати з нормативною документацією, інструкціями, стандартами якості, професійною термінологією. На виробничому

навчанні можна закріплювати безпечну поведінку, командну взаємодію, відповідальне використання обладнання. У виховній роботі можна розвивати громадянську позицію, волонтерство, етичне спілкування, правову обізнаність.

Окремої уваги потребує професійний розвиток педагогічних працівників. Формування загальних компетентностей здобувачів неможливе без відповідних компетентностей педагогів. Викладач і майстер виробничого навчання мають володіти методиками компетентнісного навчання, знати правові засади освітнього процесу, вміти працювати з конфліктами, організовувати групову роботу, застосовувати цифрові ресурси, надавати зворотний зв'язок, оцінювати не тільки продукт, а й процес діяльності. Складники такої компетентності педагога, зокрема комунікативні навички та навички командної роботи, В. Радкевич пов'язує із сучасними формами підвищення кваліфікації викладачів закладів професійної освіти [7].

Соціально-правова результативність формування загальних компетентностей має виявлятися в поведінці випускника після завершення навчання. Ознаками такої результативності є здатність безпечно виконувати роботу, підтримувати професійну комунікацію, дотримуватися трудових норм, розуміти власні права, навчатися новому, працювати в команді, розв'язувати типові конфлікти без агресії, відповідально користуватися цифровими інструментами, приймати зауваження й удосконалювати результат. Для держави та громади це означає зменшення соціальних ризиків, підвищення якості робочої сили, зміцнення культури законності, посилення довіри до професійної освіти. Для самого випускника це означає кращі шанси на працевлаштування, мобільність, гідну працю та подальше навчання в системі неперервної освіти, зокрема здобуття ступеня фахового молодшого бакалавра й вищих кваліфікаційних рівнів.

Наукове осмислення соціально-правових аспектів формування загальних компетентностей у ЗПО дає підстави розглядати цю проблему як міждисциплінарну. Вона перебуває на перетині педагогіки, права, соціології освіти, психології розвитку, економіки праці й управління якістю.

Педагогіка професійної освіти визначає методи і технології навчання. Зміст (тобто проєктовані компетентності) визначає освітній стандарт, який враховує вимоги професійного стандарту, розробленого стейкхолдерами, роботодавцями. Право встановлює межі, гарантії, обов'язки та процедури. Педагогічна психологія допомагає зрозуміти мотивацію, саморегуляцію,

адаптацію та поведінкові труднощі здобувачів. Вивчення трудової діяльності людей, закономірностей функціонування ринку праці та системи соціально-трудових відносин допомагає уточнити здібності, знання й навички працівників, які впливають на продуктивність праці. Управління якістю освіти дає інструменти моніторингу й удосконалення професійної підготовки. Тому спрощене трактування загальних компетентностей як набору «м'яких навичок» не відображає їх справжньої ролі в професійній освіті.

Отже, соціально-правові аспекти формування загальних компетентностей у закладах професійної освіти визначають ядро сучасної підготовки кваліфікованого робітника та фахового молодшого бакалавра. Професійна освіта, яка поєднує фахову майстерність із правовою культурою, соціальною відповідальністю, комунікацією, саморегуляцією і готовністю до навчання, готує людину до реального майбутнього й до неперервного професійного зростання. Для України це має особливе значення, оскільки відновлення економіки, громад та інфраструктури потребуватиме відповідальних, правосвідомих, здатних до співпраці фахівців.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави для висновку, що формування загальних компетентностей у закладах професійної освіти має розглядатися в контексті неперервної освіти як соціально-правова, педагогічна й управлінська проблема одночасно. Загальні компетентності забезпечують здатність здобувача освіти діяти в межах права, відповідально входити у трудові відносини, підтримувати професійну комунікацію, навчатися впродовж життя, працювати в команді, дотримуватися правил безпеки та брати участь у житті громади. У системі неперервної освіти ці компетентності набувають значення наскрізного результату, що забезпечує наступність освітніх рівнів і уможливорює перехід здобувача від робітничої кваліфікації до ступеня фахового молодшого бакалавра та подальшого навчання. Соціально-правовий аспект формування загальних компетентностей полягає у тому, що заклад професійної освіти створює умови для реалізації освітніх прав здобувачів, захищає їхню гідність, забезпечує безпечне середовище, розвиває правову культуру та готує молодь до відповідальної трудової поведінки й неперервного професійного зростання. Правова обізнаність, соціальна зрілість і професійна дисципліна мають формуватися через щоденну практику освітнього процесу, а не через разові інформаційні заходи. Найбільш результативними є ті педагогічні рішення, які пов'язують загальні

компетентності з конкретною професією, реальними трудовими нормами, комунікативними ситуаціями й відповідальністю за якість виконаної роботи, а також забезпечують неперервність освітньої траєкторії особи, зокрема під час підготовки фахового молодшого бакалавра.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розроблення моделей оцінювання загальних компетентностей у різних професійних галузях, аналіз впливу виробничої практики на правову культуру здобувачів, вивчення педагогічних умов розвитку саморегульованого навчання у ЗПО.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Конфлікт інтересів. Автор є членом редакційної колегії журналу. Для забезпечення незалежності редакційного процесу рукопис розглядався редактором, який не мав конфлікту інтересів з автором. Автор не брав участі у відборі рецензентів, процесі рецензування та прийнятті рішення щодо публікації статті. Рукопис пройшов стандартну процедуру подвійного сліпого рецензування.

Список літератури:

1. Андрощук І. Професійна компетентність як важлива умова успішної діяльності кваліфікованих робітників сфери послуг. *Професійна педагогіка*. 2023. Т. 2. № 27. С. 39–44. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.39-44>.
2. Курок В., Коротич А. Зміст та структура інноваційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2024. №6(34). С. 1243–1254. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-6\(34\)-1243-1254](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-6(34)-1243-1254).
3. Про професійну освіту : Закон України від 21 серпня 2025 р. № 4574-IX. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20> (дата звернення: 03.06.2026).
4. Про затвердження Державного стандарту професійної (професійно-технічної) освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 20 жовтня 2021 р. № 1077. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1077-2021-%D0%BF> (дата звернення: 03.06.2026).
5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. Редакція від 14 червня 2025 р. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 03.06.2026).

6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 р. № 419-р. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80> (дата звернення: 03.06.2026).

7. Радкевич В. Інноваційна компетентність викладачів як інструмент модернізації професійної освіти. *Професійна педагогіка*. 2024. Т. 2. № 29. С. 117–136. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.29.117-136>.

8. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. 2018. С 189. Р. 1–13. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (дата звернення: 03.06.2026).

9. Cedefop. Key competences in initial vocational education and training: digital, multilingual and literacy. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5578> (дата звернення: 03.06.2026).

10. Held T., Mejeh M. Students' motivational trajectories in vocational education: effects of a self-regulated learning environment. *Heliyon*. 2024. Vol. 10, Iss. 8. Article e29526. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29526>.

11. Kovalchuk V., Maslich S., Tkachenko N., Shevchuk S., Shchypyska T. Vocational education in the context of modern problems and challenges. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11. No. 8. P. 329–338. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p329>.

12. OECD. Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/28551a79-en>.

13. Siliņa-Jasjukeviča G., Briede B., Katane I., Dislere V., Laizāns T. Promoting effective vocational education and training teacher's professional development and its transfer to practice: a systematic review. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. No. 5. Article 596. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15050596>.

14. Sirk M. Self-regulated learning skills in vocational students based on their self-evaluation. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 2025. Vol. 12. No. 1. P. 76–100. DOI: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.1.4>.

References:

1. Androshchuk, I. (2023). Profesiina kompetentnist yak vazhlyva umova uspishnoi diialnosti kvalifikovanykh robitnykiv sfery posluh [Professional competence as a crucial condition for the successful activity of qualified workers in the service sector]. *Profesiina pedahohika*, 2(27), 39–44. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.39-44> [in Ukrainian].

2. Kurok, V., & Korotych, A. (2024). Zmist ta struktura innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia [Content and structure of innovative competence of future vocational training teachers]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 6(34), 1243–1254. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-6\(34\)-1243-1254](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-6(34)-1243-1254) [in Ukrainian].

3. Verkhovna Rada of Ukraine (2025). Pro profesiinu osvitu [On vocational education]. *Zakon Ukrainy vid 21 serpnia 2025 r. No. 4574-IX*. Baza danykh “Zakonodavstvo Ukrainy”. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20> [in Ukrainian].

4. Cabinet of Ministers of Ukraine (2021). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [On approval of the State Standard of Vocational (Vocational-Technical) Education]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 20 zhovtnia 2021 r. No. 1077*. Baza danykh “Zakonodavstvo Ukrainy”. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1077-2021-%D0%BF> [in Ukrainian].

5. Cabinet of Ministers of Ukraine (2011). Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [On approval of the National Qualifications Framework]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. No. 1341 (redaktsiia vid 14 chervnia 2025 r.)*. Baza danykh “Zakonodavstvo Ukrainy”. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].

6. Cabinet of Ministers of Ukraine (2019). Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity “Suchasna profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita” na period do 2027 roku [On approval of the Concept for implementing the state policy in the field of vocational (vocational-technical) education for the period until 2027]. *Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 chervnia 2019 r. No. 419-r*. Baza danykh “Zakonodavstvo Ukrainy”. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80> [in Ukrainian].

7. Radkevych, V. (2024). Innovatsiina kompetentnist vykladachiv yak instrument modernizatsii profesiinoi osvity [Innovative competency of instructors as a tool for modernizing vocational education]. *Profesiina pedahohika*, 2(29), 117–136. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.29.117-136> [in Ukrainian].

8. Council of the European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 189, 1–13. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

9. Cedefop (2021). Key competences in initial vocational education and training: Digital, multilingual and literacy. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5578>.

10. Held, T., & Meje, M. (2024). Students' motivational trajectories in vocational education: Effects of a self-regulated learning environment. *Heliyon*, 10(8), e29526. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29526>.
11. Kovalchuk, V., Maslich, S., Tkachenko, N., Shevchuk, S., & Shchypyska, T. (2022). Vocational education in the context of modern problems and challenges. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(8), 329–338. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p329>.
12. OECD (2023). Building future-ready vocational education and training systems. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/28551a79-en>.
13. Siliņa-Jasjukeviča, G., Briede, B., Katane, I., Dislere, V., & Laizāns, T. (2025). Promoting effective vocational education and training teacher's professional development and its transfer to practice: A systematic review. *Education Sciences*, 15(5), 596. <https://doi.org/10.3390/educsci15050596>.
14. Sirk, M. (2025). Self-regulated learning skills in vocational students based on their self-evaluation. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 76–100. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.1.4>.

© А. Я. Цюприк

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 25.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-5>

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

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано дидактичний потенціал технологій штучного інтелекту в підготовці майбутніх фахівців професійної освіти. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту та визначенні практичних можливостей їх інтеграції у професійну підготовку майбутніх педагогів. Методи дослідження: аналіз і систематизація наукових джерел та нормативно-правових документів, порівняння й узагальнення наукових підходів, теоретичне моделювання, класифікація, аналіз і узагальнення власного педагогічного досвіду використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. Основні результати полягають в уточненні сутності понять «дидактичний потенціал» і «технології штучного інтелекту». Запропоновано авторське визначення дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту як сукупності педагогічних, методичних, технологічних та організаційних можливостей, що забезпечують досягнення цілей освітнього процесу та формування професійних компетентностей. Розроблено авторську класифікацію, що охоплює інформаційний, навчальний, тренувальний, контроль-оцінювальний, творчий, дослідницький і рефлексивний компоненти, та схему їх реалізації у підготовці. Практична реалізація під час вивчення дисципліни «Технології штучного інтелекту» засвідчила можливість використання генеративних моделей для створення навчальних кейсів і практичних завдань. Наукова новизна полягає у систематизації дидактичних можливостей технологій штучного інтелекту, розробленні авторської класифікації їх компонентів та моделі переходу від функціональних можливостей інтелектуальних цифрових систем до формування професійної, цифрової, методичної й дослідницької компетентностей майбутніх педагогів. Практичне значення результатів визначається можливістю використання запропонованої класифікації, моделі, практичних завдань та алгоритмів роботи під час проєктування освітніх компонентів і цифрового освітнього середовища закладів вищої та професійної освіти. Таким чином, педагогічно обґрунтоване використання технологій штучного інтелекту забезпечує комплексну реалізацію їхнього дидактичного потенціалу та створює сприятливі умови для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.

Ключові слова: штучний інтелект, дидактичний потенціал, професійна освіта, майбутні фахівці професійної освіти, професійна підготовка, цифрові технології, цифрова компетентність, освітній процес, сучасні освітні технології, заклад вищої освіти.

Т. В. Паска

Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

DIDACTIC POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS

Abstract. This article substantiates the didactic potential of artificial intelligence technologies in the training of future vocational education specialists. The purpose of the study is to provide a theoretical justification for the didactic potential of artificial intelligence technologies and to identify practical opportunities for their integration into the professional training of future educators. Research methods: analysis and systematization

of scientific sources and regulatory documents; comparison and generalization of scientific approaches; theoretical modeling; classification; and analysis and generalization of the author's own pedagogical experience in using artificial intelligence technologies in the educational process.

The main findings consist in clarifying the essence of the concepts of «didactic potential» and «artificial intelligence technologies». The author proposes a definition of the didactic potential of artificial intelligence technologies as a set of pedagogical, methodological, technological, and organizational capabilities that ensure the achievement of the goals of the educational process and the development of professional competencies. An original classification has been developed, encompassing informational, instructional, training, assessment, creative, research, and reflective components, along with a framework for their implementation in training. Practical application during the course «Artificial intelligence technologies» demonstrated the potential of using generative models to create educational case studies and practical assignments.

The scientific novelty lies in the systematization of the didactic potential of artificial intelligence technologies, the development of an original classification of their components, and a model for transitioning from the functional capabilities of intelligent digital systems to the development of professional, digital, methodological, and research competencies among future educators. The practical significance of the results lies in the possibility of using the proposed classification, model, practical tasks, and work algorithms when designing educational components and digital learning environments for institutions of higher and vocational education. Thus, the pedagogically sound use of artificial intelligence technologies ensures the comprehensive realization of their didactic potential and creates favorable conditions for improving the effectiveness of the professional training of future vocational education specialists.

Key words: artificial intelligence, didactic potential, vocational education, future vocational education specialists, vocational training, digital technologies, digital competence, educational process, modern educational technologies, institution of higher education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується стрімким поширенням технологій штучного інтелекту, які дедалі активніше інтегруються в освітній процес, трансформуючи традиційні підходи до навчання, викладання та оцінювання результатів навчальної діяльності. Цифрова трансформація освіти, реалізація державної політики щодо цифровізації суспільства, розвиток генеративних моделей штучного інтелекту та їх доступність для широкого кола користувачів актуалізують необхідність переосмислення змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх педагогів. Особливої ваги ця проблема набуває у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти, які повинні бути готовими до здійснення професійної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища, володіти сучасними технологіями навчання, критично оцінювати результати роботи інтелектуальних систем та ефективно використовувати їхній потенціал для організації освітнього процесу. У цьому контексті технології штучного інтелекту постають не лише як інноваційний цифровий інструмент, а й як важливий дидактичний ресурс, здатний забезпечити персоналізацію навчання, підвищити його адаптивність, інтенсифікувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти та сприяти формуванню професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Водночас активне впровадження технологій штучного інтелекту в систему професійної підготовки супроводжується низкою дидактичних,

методичних та організаційних викликів. Незважаючи на значний потенціал інтелектуальних цифрових систем щодо автоматизації окремих видів навчальної діяльності, створення навчального контенту, підтримки дослідницької роботи та розвитку творчого мислення здобувачів освіти, питання їх педагогічно доцільного використання залишаються недостатньо розробленими. Особливої актуальності набувають проблеми визначення дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту, обґрунтування умов їх ефективної інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти та вироблення методичних підходів до їх використання у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти. Саме тому виникає необхідність комплексного дослідження можливостей технологій штучного інтелекту як сучасного дидактичного засобу, здатного підвищити якість професійної підготовки майбутніх педагогів, забезпечити розвиток їхньої цифрової компетентності, критичного мислення, академічної доброчесності та готовності до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання технологій штучного інтелекту в освіті, їхнього дидактичного потенціалу та можливостей інтеграції в освітній процес є предметом активних наукових досліджень українських учених. Питання дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту та особливостей їх використання в освіті досліджують О. Базелюк, Є. Гайович, Р. Жога, Т. Кузнецова,

Ю. Кузнецов, Т. Лугова, В. Назаров, А. Озарчук, Г. Розлуцька, Л. Шарма, М. Шривастава та ін. Суттєвий внесок у розроблення теоретичних і практичних засад використання технологій штучного інтелекту в освіті й науці, формування ШІ-грамотності та ШІ-компетентності зробили А. Гуралюк, Р. Гуревич, В. Коваленко, А. Коломієць, С. Литвинова, М. Мар'єнко, Н. Морзе, О. Наливайко, В. Олексюк, О. Овчарук, О. Поліщук, С. Семеріков, О. Спирін, О. Співаковський, С. Толочко, Л. Шевченко, М. Шишкіна та ін. Вагомими для дослідження дидактичного потенціалу сучасних цифрових технологій є також наукові праці В. Дідух, Н. Кондратенко, Л. Нос, М. Проц, А. Шульги, у яких розкрито сутність поняття «дидактичний потенціал», охарактеризовано педагогічні можливості цифрових платформ та обґрунтовано методичні засади їх використання в освітньому процесі.

Окремі аспекти використання технологій штучного інтелекту в професійній освіті, персоналізації навчання, цифрової трансформації освітнього процесу та дидактичних можливостей інтелектуальних систем висвітлено у працях Н. Чубінської, Д. Попадюк, С. Рябця та інших дослідників.

Аналіз наукових праць засвідчує значний інтерес учених до проблем цифровізації освіти та впровадження технологій штучного інтелекту, однак недостатньо дослідженими залишаються питання комплексного обґрунтування дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту саме в підготовці майбутніх фахівців професійної освіти, розроблення авторських моделей їх педагогічного використання та визначення практичних шляхів інтеграції інтелектуальних цифрових технологій в освітній процес закладів вищої освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту в підготовці майбутніх фахівців професійної освіти та висвітлення практичних аспектів їх інтеграції у професійну підготовку здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою умовою забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти в умовах цифрової трансформації є наукове осмислення дидактичних можливостей сучасних технологій, здатних підвищити ефективність освітнього процесу та забезпечити формування компетентностей, затребуваних у сучасному суспільстві. Сьогодні технології штучного інтелекту поступово переходять із категорії перспективних цифрових інновацій до повноцінних педагогічних інструментів, що використовуються для про-

ектування, організації, супроводу та оцінювання результатів професійної підготовки. Саме тому дослідження їхнього дидактичного потенціалу є важливим напрямом сучасної педагогічної науки, оскільки дає змогу визначити педагогічно доцільні умови інтеграції інтелектуальних цифрових технологій в освітній процес закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців професійної освіти.

У сучасних наукових дослідженнях дедалі частіше підкреслюється, що одним із ключових напрямів розвитку педагогічної освіти є упровадження інноваційних технологій, здатних забезпечити підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів. На думку сучасних науковців, одними з найважливіших завдань, які сьогодні постають перед системою педагогічної освіти, є пошук і застосування інноваційних технологій, спрямованих на підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців та формування їхньої професійної компетентності [11]. Такий підхід відображає сучасне розуміння професійної освіти як відкритої динамічної системи, здатної оперативно реагувати на технологічні зміни, потреби ринку праці та виклики цифрової економіки. У цьому контексті інтеграція технологій штучного інтелекту стає одним із найбільш перспективних напрямів модернізації освітнього процесу, оскільки дає змогу реалізувати принципи адаптивності, індивідуалізації, інтерактивності та безперервного професійного розвитку майбутніх педагогів.

Визначальну роль у формуванні сучасної державної політики щодо розвитку інноваційної освіти відіграє нормативно-правова база України, яка регламентує напрями функціонування закладів вищої освіти та визначає стратегічні орієнтири їхнього розвитку. Так, у Законі України «Про освіту» (2017) наголошується, що наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність закладів вищої освіти є обов'язковим та невід'ємним складником їхньої освітньої діяльності [3]. Такий підхід підкреслює необхідність постійного оновлення змісту професійної підготовки, інтеграції результатів сучасних наукових досліджень в освітній процес, а також упровадження інноваційних цифрових технологій, серед яких особливе місце займають технології штучного інтелекту.

Важливим нормативним документом, що визначає сучасні орієнтири розвитку професійної освіти, є Закон України «Про професійну освіту» (2025), у якому окреслено концептуальні засади функціонування системи професійної освіти відповідно до потреб держави, суспільства та сучасного ринку праці [4]. Документ орієнтує заклади

професійної освіти на підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних оперативнo реагувати на технологічні зміни, використовувати сучасні цифрові інструменти та здійснювати професійну діяльність із застосуванням новітніх технологій. У цьому контексті технології штучного інтелекту розглядаються як один із ключових чинників модернізації професійної підготовки, оскільки забезпечують можливість адаптації змісту освіти до індивідуальних потреб здобувачів, підвищують ефективність освітнього процесу та сприяють формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів.

Практичним кроком щодо реалізації державної політики з інтеграції технологій штучного інтелекту у сферу вищої освіти стало розроблення Міністерством цифрової трансформації України та Міністерством освіти і науки України документа «Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти» (2025). У документі зазначається, що його основною метою є створення практичних орієнтирів для закладів вищої освіти щодо формування інституційної політики використання систем штучного інтелекту, забезпечення високої якості освіти, розвитку інноваційної діяльності та підтримки сталого розвитку університетів. Особлива увага приділяється необхідності стратегічного та педагогічно обґрунтованого впровадження технологій штучного інтелекту, що повинно здійснюватися відповідно до сучасних дидактичних принципів та сприяти досягненню визначених результатів навчання [6].

Аналіз зазначених нормативно-правових документів дає змогу стверджувати, що сучасна державна освітня політика України орієнтована на системне впровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців. Водночас реалізація таких положень потребує наукового обґрунтування дидактичних можливостей технологій штучного інтелекту, визначення педагогічних умов їх ефективного використання, а також розроблення відповідного методичного забезпечення, здатного інтегрувати інтелектуальні цифрові системи в усі компоненти освітнього процесу.

Важливим теоретичним аспектом нашого дослідження є уточнення змісту поняття «дидактичний потенціал», яке останніми роками дедалі частіше використовується у наукових дослідженнях, присвячених цифровізації освіти. Науковиці М. Проц та Л. Нос зазначають, що сутність дидактичного потенціалу полягає у «можливостях та перспективах, які надають певні методи, засоби

та підходи до навчання та виховання, сприяючи досягненню запланованих цілей освітнього процесу» [5, с. 187]. Окрім того, дослідниці підкреслюють, що поняття «дидактичний потенціал» відображає максимальну користь, яку можна отримати від застосування певних педагогічних інструментів для досягнення навчальних, розвивальних і виховних цілей [5]. Представлене трактування акцентує увагу не лише на функціональних можливостях окремих педагогічних засобів, а й на їхній здатності забезпечувати комплексний розвиток особистості здобувача освіти та підвищувати результативність освітнього процесу.

Не менш вагомою для нашого дослідження є позиція Н. Кондратенко, яка визначає дидактичний потенціал як «сукупність можливостей певного засобу або методу навчання, що можуть бути реалізовані для досягнення визначених педагогічних цілей за умови методично обґрунтованого його застосування» [2, с. 67]. У цьому визначенні особливого значення набуває саме методична доцільність використання певного педагогічного інструменту, адже навіть найбільш інноваційні технології не забезпечуватимуть позитивного педагогічного ефекту без належного дидактичного проєктування, урахування освітніх цілей, змісту підготовки та індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Велике значення для розуміння сутності досліджуваного поняття мають також наукові положення В. Дідух та А. Шульги, які акцентують увагу на дидактичному потенціалі сучасних цифрових платформ. На думку дослідників, дидактичний потенціал цифрових платформ виступає одним із ключових чинників трансформації сучасної освіти, забезпечуючи її гнучкість, доступність та персоналізацію. Науковиці зазначають, що такі цифрові середовища не лише створюють умови для ефективного доступу до освітнього контенту, а й сприяють активній взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, розвитку критичного мислення, цифрових компетентностей, індивідуалізації освітніх траєкторій та формуванню професійних навчальних спільнот [1, с. 68]. Представлені наукові положення є особливо актуальними для нашого дослідження, оскільки сучасні системи штучного інтелекту функціонують переважно саме у форматі цифрових платформ або інтегруються в них, значно розширюючи їхні функціональні можливості та забезпечуючи якісно новий рівень організації освітнього процесу.

Таким чином, дидактичний потенціал ми розуміємо як сукупність педагогічних, методичних, технологічних та організаційних можливостей певного засобу, технології або цифрового інстру-

менту, які за умови науково обґрунтованого, методично доцільного й педагогічно вираженого застосування забезпечують досягнення визначених цілей освітнього процесу, сприяють формуванню професійних компетентностей, розвитку критичного мислення, творчих здібностей, цифрової грамотності, дослідницьких умінь і професійної самостійності здобувачів освіти, а також підвищують ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.

Не менш важливим для досягнення мети нашого дослідження є з'ясування змісту поняття «штучний інтелект», яке сьогодні є одним із найбільш дискусійних у сфері інформаційних технологій, педагогіки та цифрової трансформації освіти. У монографії «Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні» (2023) поняття штучного інтелекту трактується як «функція штучної свідомості, яка представлена створеною та контрольованою нею системою алгоритмів, забезпечує самонавчання згідно з наявною інформацією, набутими знаннями, правилами, законами суспільства та своїм досвідом, створення на цій основі нових знань для виконання доручень людини, а також здатність проводити самодіагностику й обґрунтовувати прийняті нею рішення» [9, с. 62].

Водночас у «Словнику термінів у сфері штучного інтелекту», розробленому Міністерством цифрової трансформації України, поняття «штучний інтелект» визначається як «загальна назва сукупності інформаційних технологій, як-от алгоритмів, методів, підходів, моделей та сервісів, що займаються створенням та розвитком інтелектуальних систем, здатних виконувати завдання, які зазвичай вимагають людського інтелекту» [8, с. 31]. На відміну від попереднього трактування це визначення акцентує увагу насамперед на технологічній природі штучного інтелекту, розглядаючи його як комплекс взаємопов'язаних цифрових технологій, що реалізують інтелектуальні функції за допомогою сучасних алгоритмів, математичних моделей та програмних рішень. Такий підхід є особливо актуальним для педагогічних досліджень, оскільки дає змогу розглядати штучний інтелект як широкий спектр цифрових інструментів, які можуть бути інтегровані в освітній процес для розв'язання різноманітних дидактичних завдань.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять педагогічні аспекти використання технологій штучного інтелекту в професійній освіті. Так, дослідниці Н. Чубінська та Д. Попадюк зазначають, що «штучний інтелект, інтегрований у процес професійного навчання, відіграє

роль цифрового наставника, здатного адаптувати зміст навчання, оцінювати прогрес студента в реальному часі та пропонувати індивідуалізовані траєкторії розвитку. Це відповідає сучасним вимогам до персоналізації освіти та сприяє формуванню навчання протягом усього життя (lifelong learning)» [10, с. 9]. Наведене твердження переконливо демонструє, що сучасні технології штучного інтелекту поступово переходять від виконання допоміжних функцій до активної участі в організації освітнього процесу, забезпечуючи його адаптивність, безперервність та індивідуалізацію.

Досліджуючи дидактичні аспекти використання технологій штучного інтелекту, науковець С. Рябець наголошує, що вони відкривають принципово нові можливості для трансформації освітнього процесу, водночас актуалізуючи питання переосмислення традиційних методів навчання та педагогічної взаємодії. Науковець акцентує увагу на таких дидактичних можливостях штучного інтелекту, як персоналізація навчання, автоматизація оцінювання результатів навчання, інтеграція елементів гейміфікації та необхідність дотримання етичних принципів використання інтелектуальних систем в освіті [7, с. 430].

Порівняльний аналіз наведених наукових підходів свідчить, що незалежно від особливостей трактування поняття «штучний інтелект» усі дослідники підкреслюють його здатність виконувати складні інтелектуальні операції, аналізувати значні обсяги інформації, навчатися на основі накопичених даних, підтримувати прийняття рішень та забезпечувати індивідуалізацію діяльності користувача.

Таким чином, технології штучного інтелекту ми розуміємо як сукупність сучасних цифрових технологій, алгоритмів, моделей, сервісів та інтелектуальних інформаційних систем, здатних аналізувати дані, навчатися на основі отриманого досвіду, генерувати новий контент, підтримувати прийняття рішень, автоматизувати окремі види діяльності та забезпечувати інтелектуальний супровід освітнього процесу. У контексті професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти такі технології виступають інноваційним дидактичним інструментом, що сприяє персоналізації навчання, підвищенню ефективності освітньої взаємодії, розвитку професійних, цифрових і дослідницьких компетентностей, формуванню навичок критичного аналізу інформації, творчого розв'язання професійних завдань та готовності до здійснення педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Практична реалізація дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту здійснюється під

час професійної підготовки здобувачів освіти освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Цифрові технології» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються на педагогічному факультеті Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Використання сучасних генеративних систем інтегровано безпосередньо у зміст навчальної дисципліни «Технології штучного інтелекту», що забезпечує поєднання теоретичної підготовки з виконанням практико-орієнтованих завдань, спрямованих на формування професійних компетентностей майбутнього педагога професійної освіти. У процесі навчання технології штучного інтелекту розглядаються не як самостійний цифровий інструмент, а як дидактичний засіб організації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, цифрової грамотності, інформаційної культури та здатності до педагогічного проєктування. Зміст дисципліни спрямовується на розвиток цифрової компетентності, критичного мислення, навичок аналізу інформації, педагогічного проєктування, створення цифрових освітніх ресурсів та відповідального використання генеративного штучного інтелекту відповідно до принципів академічної доброчесності.

У процесі викладання навчальної дисципліни підтверджується, що дидактичний потенціал технологій штучного інтелекту доцільно розгля-

дати як комплекс взаємопов'язаних педагогічних можливостей, які забезпечують досягнення програмних результатів навчання та сприяють формуванню професійних компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти. Аналіз сучасних наукових підходів, власний досвід організації освітнього процесу та системне використання генеративних моделей штучного інтелекту дали змогу розробити авторську класифікацію дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту, яка узагальнює основні напрями їх педагогічного застосування та може використовуватися під час проєктування сучасного цифрового освітнього середовища (табл. 1).

Запропонована класифікація демонструє, що дидактичний потенціал технологій штучного інтелекту має комплексний характер і реалізується на всіх етапах освітнього процесу. Інформаційний і навчальний компоненти забезпечують якісне засвоєння змісту освіти, тренувальний і контрольно-оцінювальний сприяють формуванню професійних умінь та здійсненню безперервного формувального оцінювання, тоді як творчий, дослідницький і рефлексивний компоненти орієнтовані на розвиток професійної автономії, педагогічної творчості, критичного мислення та готовності майбутнього педагога до розв'язання нестандартних професійних завдань.

Таблиця 1

Авторська класифікація дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти

Компонент дидактичного потенціалу	Наукове обґрунтування	Практична реалізація у професійній підготовці
Інформаційний	Забезпечує оперативний доступ до актуальної інформації, її систематизацію, узагальнення та адаптацію відповідно до визначених результатів навчання	Пояснення понять, створення структурованих конспектів, добір прикладів, пошук наукових джерел
Навчальний	Сприяє засвоєнню теоретичного матеріалу через персоналізацію пояснення, варіативність подання інформації та адаптацію змісту до рівня підготовки здобувача освіти	Генерування навчальних матеріалів, прикладів, кейсів, диференційованих завдань
Тренувальний	Забезпечує багаторазове відпрацювання професійних умінь шляхом створення вправ різного рівня складності та моделювання професійних ситуацій	Розроблення практичних вправ, педагогічних ситуацій, тренажерів, промптів
Контрольно-оцінювальний	Реалізує формувальне оцінювання, забезпечує оперативний зворотний зв'язок і можливість аналізу результатів навчальної діяльності	Створення тестів, автоматизований аналіз відповідей, підготовка рекомендацій щодо вдосконалення результатів
Творчий	Стимулює розвиток педагогічної творчості, креативності та здатності до проєктування цифрових освітніх продуктів	Розроблення презентацій, інфографіки, навчальних відео, цифрових кейсів, методичних матеріалів
Дослідницький	Формує навички наукового пошуку, аналізу, інтерпретації та критичного оцінювання інформації	Аналіз літератури, порівняння наукових позицій, підготовка аналітичних оглядів, перевірка достовірності фактів
Рефлексивний	Забезпечує самооцінювання результатів діяльності, виявлення типових помилок та визначення шляхів професійного вдосконалення	Аналіз відповідей штучного інтелекту, рефлексія власних рішень, удосконалення навчальних продуктів

Із метою систематизації результатів дослідження та візуалізації взаємозв'язків між складниками запропонованої класифікації нами розроблено авторську схему реалізації дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти (рис. 1). Її концептуальна основа полягає у відображенні послідовного переходу від використання технологій штучного інтелекту як цифрового дидактичного засобу до формування професійних компетентностей майбутнього педагога. На відміну від існуючих моделей запропонована схема акцентує увагу на взаємозалежності окремих компонентів дидактичного потенціалу, які не функціонують ізольовано, а утворюють цілісну педагогічну систему, у межах якої реалізація кожного компонента посилює ефективність інших та забезпечує досягнення комплексних результатів професійної підготовки.

Представлена схема відображає логіку реалізації дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. Вихідним елементом моделі є технології штучного інтелекту як сукупність сучасних цифрових інструментів, педагогічна ефективність яких розкривається

через реалізацію їхнього дидактичного потенціалу. Його структурними компонентами виступають інформаційний, навчальний, тренувальний, контрольньо-оцінювальний, творчий, дослідницький та рефлексивний. При цьому перші чотири компоненти забезпечують організацію та методичний супровід освітньої діяльності, тоді як творчий, дослідницький і рефлексивний компоненти інтегрують результати попередніх етапів, забезпечуючи розвиток продуктивного педагогічного мислення, професійної самостійності та здатності до безперервного самовдосконалення.

Логічним результатом взаємодії зазначених компонентів є комплексне формування професійних компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти. Насамперед це професійна компетентність, що забезпечує готовність до проектування й реалізації освітнього процесу із застосуванням сучасних цифрових технологій; цифрова компетентність, яка передбачає ефективне, безпечне й відповідальне використання сервісів штучного інтелекту; дослідницька компетентність, спрямована на здійснення критичного аналізу інформації, оцінювання результатів функціонування інтелектуальних систем та використання

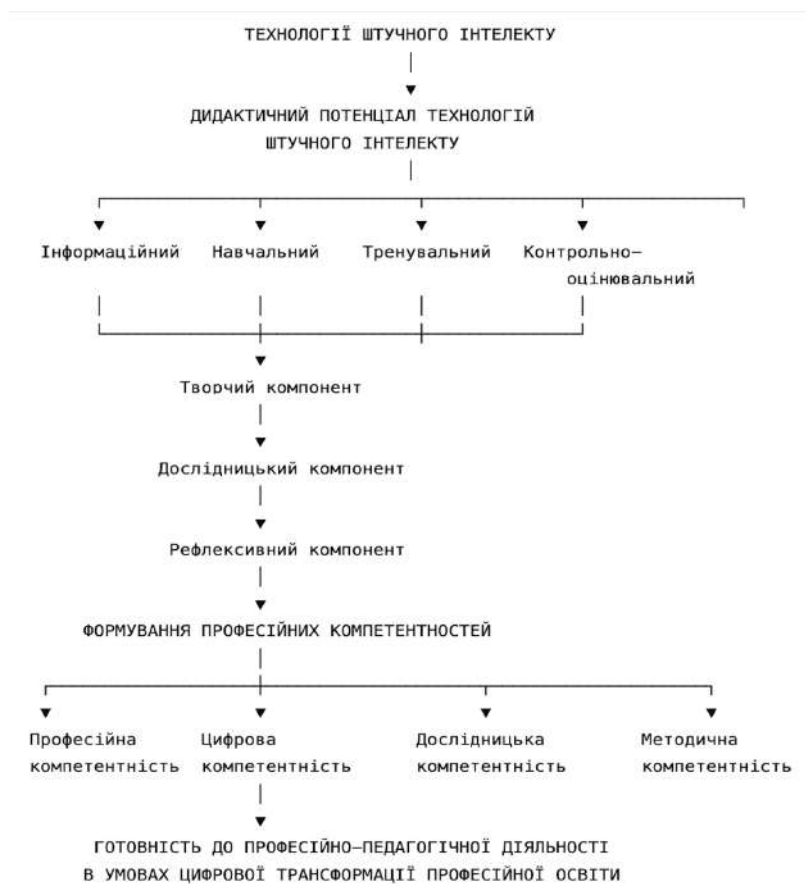


Рис. 1. Авторська схема реалізації дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту в підготовці майбутніх фахівців професійної освіти

їх у науково-педагогічній діяльності; методична компетентність, що забезпечує здатність педагогічно обґрунтовано інтегрувати технології штучного інтелекту у зміст, форми, методи й засоби професійної освіти. Таким чином, авторська схема відображає цілісний механізм трансформації функціональних можливостей технологій штучного інтелекту у педагогічний ресурс, спрямований на формування конкурентоспроможного фахівця професійної освіти, готового до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти та суспільства.

Практична реалізація зазначених компонентів здійснюється під час вивчення навчальної дисципліни «Технології штучного інтелекту». Зміст дисципліни передбачає системне використання генеративних моделей штучного інтелекту, інтелектуальних пошукових систем, сервісів автоматизованого створення текстового, графічного, аудіовізуального та мультимедійного контенту. Особлива увага приділяється педагогічній доцільності використання цифрових інструментів, формуванню навичок критичного оцінювання результатів роботи штучного інтелекту та інтеграції отриманих результатів у майбутню професійну діяльність педагога професійної освіти.

Одним із найбільш результативних практичних занять є виконання роботи «Розроблення навчального кейсу за допомогою ChatGPT», метою якої є формування у здобувачів освіти вмінь ефективно використовувати генеративний штучний інтелект для створення якісного навчально-методичного забезпечення. Практична робота передбачає послідовне проходження декількох взаємопов'язаних етапів: формулювання педагогічно обґрунтованого промпту відповідно до поставленої дидактичної мети, отримання відповіді генеративної моделі, здійснення її критичного аналізу, удосконалення промпту, повторну генерацію результату, перевірку достовірності отриманої інформації за допомогою наукових джерел та офіційних ресурсів, методичне редагування створеного матеріалу й підготовку висновків щодо доцільності його використання в освітньому процесі. Така модель організації практичного заняття сприяє розвитку критичного мислення, інформаційної грамотності, навичок педагогічного проектування, рефлексії та відповідального використання технологій штучного інтелекту.

Важливим складником дисципліни є також виконання індивідуальних і командних проєктів, присвячених використанню сучасних технологій штучного інтелекту в професійній освіті. Здобувачі освіти розробляють цифрові освітні продукти за темами «Інтелектуальний цифровий

помічник викладача професійної освіти», «Розроблення інтерактивного навчального модуля засобами Canva AI», «Використання Perplexity AI для інформаційно-аналітичного супроводу професійної підготовки», «Створення мультимедійного освітнього контенту засобами генеративного штучного інтелекту», «Проектування цифрового навчального кейсу для закладів професійної освіти». Виконання таких проєктів забезпечує інтеграцію педагогічної, цифрової, проєктувальної та дослідницької діяльності, формує готовність майбутніх фахівців професійної освіти до ефективного використання технологій штучного інтелекту в майбутній професійній діяльності та підтверджує високий дидактичний потенціал інтелектуальних цифрових технологій у сучасній професійній освіті.

Таким чином, інтеграція технологій штучного інтелекту в освітній процес підготовки майбутніх фахівців професійної освіти забезпечує реалізацію їхнього багатокомпонентного дидактичного потенціалу та сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки. Практичне використання інтелектуальних цифрових технологій під час вивчення навчальної дисципліни «Технології штучного інтелекту» створює умови для персоналізації навчання, активізації пізнавальної та дослідницької діяльності здобувачів освіти, розвитку цифрової компетентності, критичного мислення, творчості й педагогічного проектування. Представлені авторські напрацювання можуть бути використані як методична основа для модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтвердило, що технології штучного інтелекту мають значний дидактичний потенціал для професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти. На основі аналізу наукових джерел і нормативно-правового забезпечення уточнено сутність понять «дидактичний потенціал» і «технології штучного інтелекту», запропоновано авторське визначення дидактичного потенціалу технологій штучного інтелекту, а також розроблено авторську класифікацію його компонентів і багаторівневу модель реалізації у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Практична частина дослідження засвідчила ефективність використання технологій штучного інтелекту під час підготовки здобувачів освіти освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Цифрові технології» Карпатського національного університету імені Василя Стефаника у процесі вивчення навчальної дисципліни

«Технології штучного інтелекту». Запропоновані авторські дидактичні моделі, практичні завдання, алгоритми виконання робіт і система використання сучасних сервісів штучного інтелекту продемонстрували доцільність їх застосування для розвитку цифрової, професійної, методичної та дослідницької компетентностей майбутніх педагогів. Результати апробації засвідчили, що педагогічно обґрунтоване використання технологій штучного інтелекту сприяє підвищенню якості освітнього процесу, активізації самостійної роботи здобувачів освіти та формуванню їхньої готовності до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у розробленні методики інтеграції технологій штучного інтелекту в систему професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти, обґрунтуванні педагогічних умов їх ефективного використання в освітньому процесі, створенні моделей оцінювання сформованості цифрової компетентності майбутніх педагогів із використанням інтелектуальних цифрових технологій, а також дослідженні впливу генеративного штучного інтелекту на розвиток професійної, дослідницької та методичної компетентностей здобувачів вищої освіти.

Інформація про використання інструментів штучного інтелекту. Під час підготовки статті було використано інструмент генеративного штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI, GPT-5.5) виключно для мовного та стилістичного редагування тексту. Інструмент не використовувався для формування наукового змісту, результатів, висновків або наукових положень статті.

Список літератури:

1. Дідух В., Шульга А. Дидактичний потенціал цифрових платформ. *Трансформація початкової освіти в епоху змін: виклики та можливості* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої пам'яті професора Івана Руснака, м. Чернівці, 01 травня 2025 р. / за наук. ред. д. пед. наук С. Романюк. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2025. С. 65–68.
2. Кондратенко Н. Дидактичний потенціал цифрових інструментів у розвитку просторових уявлень молодших школярів на уроках математики. *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Дошкільна і початкова освіта в євроінтеграційному та національному вимірах»*, м. Суми, 10 квітня 2026 р. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2026. С. 65–69.
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.07.2026).

4. Про професійну освіту : Закон України від 21.08.2025 № 4574-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> (дата звернення: 20.07.2026).

5. Проц М., Нос Л. Дидактичний потенціал інтерактивних методів навчання на уроках «Я досліджую світ» у початковій школі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2023. Вип. 39. С. 185–195. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12045>

6. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. 2025. URL: <https://surl.li/kkouye> (дата звернення: 20.07.2026).

7. Рябець С. Дидактичний потенціал штучного інтелекту. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29–30 жовтня 2024 р. / за наук. ред. О. Топузова, О. Малихіна. Київ : Педагогічна думка, 2025. С. 429–432.

8. Словник термінів у сфері штучного інтелекту / упоряд. Д. Чумаченко та ін. Київ : Міністерство цифрової трансформації України, 2024. 37 с. URL: <https://surl.li/ynokdx> (дата звернення: 20.07.2026).

9. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні : монографія / за заг. ред. А. Шевченка. Київ : ІППШ, 2023. 305 с.

10. Чубінська Н., Попадюк Д. Роль імерсивних технологій та штучного інтелекту у трансформації професійної освіти. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. С. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15548696>

11. Tovkanets O., Popova L., Ivanytska N., Kmit O. & Paska T. Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Revista Eduweb*. 2024. No. 18(4). P. 49–67. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.4>

References:

1. Didukh, V., & Shulha, A. (2025). Dydaktychnyi potentsial tsyfrovyykh platform [Didactic potential of digital platforms]. In S. Romaniuk (Ed.), *Transformatsiia pochatkovoï osvity v epokhu zmin: vyklyky ta mozhlyvosti: materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu, prysviachenoï pamiaty profesora Ivana Rusnaka* (Chernivtsi, May 1, 2025) (pp. 65–68). Chernivtsi: Chernivtsi National University named after Yurii Fedkovych [in Ukrainian].
2. Kondratenko, N. (2026). Dydaktychnyi potentsial tsyfrovyykh instrumentiv u rozvytku prostorovykh uiaavlenn molodshykh shkoliariv na urokakh matematyky [Didactic potential of digital tools in the development of primary school pupils' spatial representations in mathematics lessons]. In *Zbirnyk materialiv II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Doshkilna i pochatkova osvita v yevrointehratsiinomu ta natsionalnomu vymirakh»* (Sumy, April 10, 2026) (pp. 65–69). Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko [in Ukrainian].
3. Pro osvitu [On Education]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 No. 2145-VIII [Law of Ukraine dated

September 5, 2017, No. 2145-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

4. Pro profesiinu osvitu [On Vocational Education]: Zakon Ukrainy vid 21.08.2025 No. 4574-IX [Law of Ukraine dated August 21, 2025, No. 4574-IX]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> [in Ukrainian].

5. Prots, M., & Nos, L. (2023). Dydaktychnyi potentsial interaktyvnykh metodiv navchannia na urokakh «Ya doslidzhuu svit» u pochatkovii shkoli [Didactic potential of interactive teaching methods in the course «I Explore the World» in primary school]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna*, 39, 185–195. <https://doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12045> [in Ukrainian].

6. Rekomendatsii shchodo vidpovidalnoho vprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity [Recommendations for the Responsible Implementation and Use of Artificial Intelligence Technologies in Higher Education Institutions]. (2025). Retrieved from: <https://surl.li/kkouye> [in Ukrainian].

7. Riabets, S. (2025). Dydaktychnyi potentsial shtuchnoho intelektu [Didactic potential of artificial intelligence]. In O. Topuzov & O. Malykhin (Eds.), *Svit dydaktyky: dydaktyka v suchasnomu sviti: zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi naukovo-*

praktychnoi internet-konferentsii (October 29–30, 2024) (pp. 429–432). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

8. Chumachenko, D., Mishkin, D., Andriienko, O., Krakovetskyi, O., Turuta, O., Dubno, O., Khrushchova, D., Kobrin, A., Avdieieva, T., Kravets, I., Herasymyak, V., Shabanov, O., & Bystrytska, A. (Eds.). (2024). *Slovnyk terminiv u sferi shtuchnoho intelektu* [Dictionary of Terms in the Field of Artificial Intelligence]. Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy. Retrieved from: <https://surl.li/ynokdx> [in Ukrainian].

9. Shevchenko, A. (Ed.). (2023). *Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini* [Strategy for the development of artificial intelligence in Ukraine]. Kyiv: IPSH [in Ukrainian].

10. Chubinska, N., & Popadiuk, D. (2025). Rol imersyivnykh tekhnolohii ta shtuchnoho intelektu u transformatsii profesiinoy osvity [The role of immersive technologies and artificial intelligence in the transformation of vocational education]. *Akademichni vizii*, 43, 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15548696> [in Ukrainian].

11. Tovkanets, O., Popova, L., Ivanytska, N., Kmit, O., & Paska, T. (2024). Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Revista Eduweb*, 18(4), 49–67. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.4>

© Т. В. Паска

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 28.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



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

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО, РЕСУРСНОГО ТА СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДІВ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА SCBA CONFIDENCE MAZE

Анотація. У статті проаналізовано закордонні та вітчизняні дослідження у контексті використання імітаційних середовищ типу SCBA Confidence Maze, а також теоретично обґрунтовано доцільність їх застосування як засобу комплексної реалізації компетентнісного, ресурсного та середовищного підходів у процесі підготовки майбутніх фахівців із пожежної безпеки. Методи дослідження мають теоретико-аналітичну векторність. Основний метод базується на аналізі та синтезі наукової й інформаційної літератури для здійснення порівняльного аналізу створення та експлуатації імітаційних середовищ типу SCBA Confidence Maze. Здійснено структурно-функціональний аналіз педагогічних підходів до використання імітаційних середовищ. Проведено узагальнення теоретичних положень і практичних напрацювань закордонних компаній та пожежно-рятувальних підрозділів США. У результаті дослідження проаналізовано конструктивні особливості імітаційних середовищ типу SCBA Confidence Maze, сформульовано визначення поняття «імітаційне середовище» та визначено вплив «лабіринтів впевненості» на підготовку фахівців із пожежної безпеки. Установлено, що їх використання сприяє підвищенню фізіологічної та психологічної готовності, а також формуванню впевненості під час роботи в засобах індивідуального захисту органів дихання. Теоретично обґрунтовано застосування імітаційного середовища SCBA Confidence Maze з позицій компетентнісного, ресурсного та середовищного підходів.

Теоретично підтверджено перспективність застосування імітаційних середовищ типу SCBA Confidence Maze як педагогічного інструменту, що продукує підвищення ефективності практичної підготовки майбутніх фахівців із пожежної безпеки. Використання таких середовищ забезпечує комплексну реалізацію сучасних педагогічних підходів і сприяє модернізації професійної освіти для формування компетентнісних фахівців з пожежної безпеки.

Ключові слова: компетентнісний підхід, середовищний підхід, ресурсний підхід, фахівці з пожежної безпеки, імітаційні середовища, SCBA Confidence Maze, лабіринт упевненості, підготовка газодимозахисників.

Yu. T. Sudnitsyn

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

IMPLEMENTATION OF COMPETENCY-BASED, RESOURCE-BASED, AND ENVIRONMENTAL APPROACHES IN THE TRAINING OF FIRE SAFETY SPECIALISTS USING THE SCBA CONFIDENCE MAZE SIMULATION TRAINING ENVIRONMENT

Abstract. The article analyzes foreign and domestic research in the context of using simulation environments as SCBA Confidence Maze type, and theoretically substantiates the feasibility of their usage as a means of the comprehensive implementation of competency-based, resource-based, and environmental approaches in the process of training future fire safety specialists. The research methods are of a theoretical and analytical nature. The primary method is based on the analysis and synthesis of scientific and informational literature to

compare the development and operation of SCBA Confidence Maze-type simulation environments. Has been carried out a structural and functional analysis of pedagogical approaches to the use of simulation environments. The theoretical provisions and practical achievements of foreign companies and fire-rescue units of the United States have been generalized. As a result of the study, the structural features of SCBA Confidence Maze-type simulation environments were analyzed, a definition of the concept of «simulation environment» was formulated, and the impact of «confidence mazes» on the training of fire safety specialists was determined. It has been established that their use enhances physiological and psychological readiness and develops confidence during operations in self-contained breathing apparatus. The application of the SCBA Confidence Maze simulation environment has been theoretically substantiated from the perspectives of the competency-based, resource-based, and environmental approaches.

The study theoretically confirms the promising potential of using SCBA Confidence Maze-type simulation environments as a pedagogical tool that increases the effectiveness of practical training for future fire safety specialists. The use of such environments ensures the comprehensive implementation of modern pedagogical approaches and contributes to the modernization of professional education aimed at forming competent fire safety specialists.

Key words: competency-based approach, environmental approach, resource-based approach, fire safety specialists, simulation environments, SCBA Confidence Maze, confidence maze, SCBA training.

Постановка проблеми. В умовах глобальної трансформації суспільства рівень підготовки фахівців із пожежної безпеки відіграє важливу роль у формуванні безпечного середовища. Зростання впливу зовнішніх чинників геополітичного характеру на міжнародній арені та безпосередньо війна на території України зумовлюють суттєві трансформації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців.

Традиційні методи навчання у практичній підготовці дедалі більше демонструють свою обмежену ефективність, що актуалізує потребу в модернізації системи професійної освіти. Одним із ключових аспектів таких змін є забезпечення практичної готовності фахівців до виконання професійних завдань у непридатному для дихання середовищі із застосуванням засобів індивідуального захисту органів дихання та зору (апаратів на стисненому повітрі).

Одним із перспективних напрямів удосконалення професійної підготовки є створення імітаційного навчального середовища типу SCBA Confidence Maze («лабіринту впевненості»), що передбачає моделювання умов роботи в обмеженому та небезпечному просторі для практичного відпрацювання дій фахівців у засобах індивідуального захисту органів дихання та зору. Використання такого середовища сприятиме розвитку професійних знань, практичних умінь, психологічної стійкості та впевненості майбутніх фахівців із пожежної безпеки під час виконання завдань у складних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблем професійної підготовки рятувальників відображено у низці наукових робіт, водночас аналіз інноваційних методів навчання та особливості їх упровадження у вітчизняній доктрині є досить низьким. Більшість досліджень

[2; 4–8; 13; 15–17] аналізує та розглядає питання впливу підготовки рятувальників на фізичні можливості або методики проведення занять, тоді сутність професійної компетентності розкривається фрагментарно.

Дослідження Андреа Ф. Вілкінсона (Andrea F. Wilkinson) та співавторів [16] присвячене впливу різних методів підготовки пожежних із застосування засобів індивідуального захисту органів дихання та зору (далі – ЗІЗОД) на фізіологічне навантаження рятувальників. У повномасштабному експерименті із залученням 52 кадетів вимірювали частоту серцевих скорочень під час виконання різних вправ, що підтвердило статистичні відмінності між методиками підготовки [16].

Вітчизняні науковці також приділяють увагу цьому напрямку. У роботі [6] проведено теоретичні розрахунки максимального часу роботи рятувальника в ЗІЗОД за різних рівнів фізичного навантаження [6]. У подальших роботах автори [7] провели експериментальне дослідження за участю 24 осіб (шість медико-вікових груп) для визначення життєвих показників рятувальників у ЗІЗОД під час імітації виконання оперативних дій на пожежі, які виконували три типові оперативні вправи, притаманні пожежно-рятувальним підрозділам Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС України). За результатами моніторингу життєвих показників встановлено, що необхідно змінити та оптимізувати періодичність і кількість практичних занять у багатофункціональних контейнерах [7].

Окрім того, Сьюзан Ху (Susan Xu) та співавтори [17] дослідили вплив ЗІЗОД на кінематику рухів пожежних під симуляції пожежних завдань. Використання новітніх технологій моделювання навантаження продемонструвало, що за викорис-

тання ЗІЗОД переважне навантаження припадає на м'язи ніг, водночас суттєво обмежуючи рухи плечових суглобів [17].

У роботі Тодда Д. Сміта (Todd D. Smith) та ін. [15] проаналізовано взаємозв'язки між якістю навчання та практичним застосуванням ЗІЗОД. Автори дійшли висновку, що ефективне навчання є необхідною передумовою для покращення результативності дій пожежних у ЗІЗОД [15].

Важливо відзначити роботи авторів, які мають педагогічний складник у підготовці рятувальників, таких як М. С. Коваль [2], а також М. М. Козяр [4].

Аналіз роботи «Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх рятувальників» [2], дає зрозуміти, що існує необхідність трансформації освітнього процесу закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання ДСНС України. Традиційні методи навчання слід змінювати на користь формування професійної компетентності, упровадження самоосвіти та саморозвитку. Автори наголошують на перспективності впровадження нових методів, засобів, прийомів формування професійної компетентності рятувальників [2].

М. М. Козяр [4] акцентує увагу на психологічній підготовці майбутніх рятувальників. Емпіричний аналіз виявив основні чинники, які сприяють важливості психологічної підготовки, а саме: емоційна стабільність, прийняття ризику, самоконтроль та самоорганізація, командний дух та співробітництво, реабілітаційна адаптація. Автор доводить, що психологічна підготовка є невід'ємним складником професійної діяльності рятувальників [4].

Важливим складником практичної підготовки майбутніх фахівців із пожежної безпеки є використання спеціалізованого обладнання та методик проведення занять. Автори у роботі «Методичні підходи та організація проведення занять у вогневому тренажері контейнерного типу» [5] пропонують методику проведення занять із відкритим полум'ям у вогневому тренажері контейнерного типу. Даний підхід дасть змогу сформувати психологічну готовність рятувальників до роботи в умовах підвищених температур [5].

У час глобальних цифрових трансформацій значний інтерес становлять дослідження щодо застосування новітніх технологій у підготовці рятувальників. Науковці [8] обґрунтовують доцільність інтеграції сучасних тренувальних комплексів (Fire&Flames, XpertVR, FLAIM Trainer тощо) у підготовку рятувальників. Автори доводять ефективність даного обладнання у забезпеченні безпечної симуляції різноманітних надзвичайних подій [8].

Для розуміння того, як впливає VR/AR тренування на пожежників, Джоана Олів'єра (Joana Oliveira) та ін. [13] у багатофакторному експерименті оцінили вплив VR/AR тренувань на афективні стани. Результати показали, що застосування віртуальної/доповненої реальності є ефективною альтернативою традиційному навчанню, вона сприяє позитивним емоціям, мінімізує негативні наслідки та не погіршує стан осіб із симптомами посттравматичного стресового розладу. Технології також придатні для тестування ситуаційної обізнаності та когнітивної продуктивності [13].

Розглядаючи аналіз наукових публікацій, закордонні та вітчизняні автори приділяють значну увагу до питань професійної підготовки фахівців із пожежної безпеки, зокрема впливу ЗІЗОД на фізіологічні показники, кінематику рухів та психофізіологічний стан. Переважна більшість науковців розглядає тренувальні комплекси з використанням ЗІЗОД із технічного та фізіологічного боків, тоді як педагогічна сутність даних практичних занять розглядається лише фрагментарно. Окремо розглядається психологічний напрям підготовки майбутніх фахівців із пожежної безпеки. Але використання та вплив імітаційних середовищ на підготовку є дуже низьким. Також у вітчизняній педагогічній науці бракує розробок щодо методичного забезпечення впровадження модульних лабіринтів упевненості, критеріїв оцінювання ефективності таких тренувань із позицій компетентнісного підходу, а також адаптації методики до різних рівнів підготовки та індивідуально-психологічних особливостей слухачів.

Отже, аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про необхідність комплексного педагогічного вивчення підготовки пожежників із застосуванням засобів індивідуального захисту органів дихання та зору та врахуванням сучасних інноваційних підходів. Залишається питання комплексного педагогічного дослідження щодо використання імітаційних навчальних середовищ як цілісної технології, що реалізує компетентнісний, ресурсний та середовищний підходи в системі професійної підготовки фахівців із пожежної безпеки. Це стримує модернізацію освітніх програм і знижує якість формування практичної готовності майбутніх фахівців до дій в умовах непридатного для дихання середовища.

Мета статті – розглянути зарубіжні зразки імітаційних середовищ типу SCBA Confidence Maze («лабіринту впевненості») та теоретично обґрунтувати доцільність використання таких імітаційних середовищ як комплексної реалізації компетентнісного, ресурсного та середовищ-

ного підходів до підготовки майбутніх фахівців із пожежної безпеки.

Для реалізації поставленої мети сформульовано такі **завдання**:

1) проаналізувати світові практики використання імітаційних середовищ типу SCBA Confidence Maze (лабіринту впевненості);

2) теоретично дослідити вплив імітаційних середовищ типу SCBA Confidence Maze (лабіринту впевненості) на підготовку майбутніх фахівців із пожежної безпеки;

3) здійснити аналіз застосування компетентнісного, середовищного та ресурсного підходів під час використання імітаційних середовищ типу SCBA Confidence Maze (лабіринту впевненості).

Методи дослідження. Для досягнення мети і виконання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів дослідження, а саме: аналіз, порівняння, синтез наукової та інформаційної літератури (для визначення конструктивних особливостей, модульності, варіативності конфігурацій та впливу на підготовку фахівців тренажерних комплексів); структурно-функціональний аналіз (для виокремлення функцій «лабіринтів упевненості» у формуванні професійних компетентностей, оптимізації освітніх ресурсів, створенні контрольованого імітаційного середовища); метод теоретичного узагальнення (для вироблення власних теоретичних положень і формування висновків дослідження).

Виклад основного матеріалу дослідження. Ураховуючи статистичні дані ДСНС України за 2025 р., на території України зареєстровано 99 298 пожеж, із яких у будівлях різного призначення – 44 905 шт. (45%) від загальної кількості [1]. У разі виникнення пожеж у будівлях та споруд-

дах різного призначення пожежні-рятувальники повинні використовувати засоби індивідуального захисту органів дихання та зору.

Ураховуючи необхідність покращення та трансформації процесу підготовки фахівців із пожежної безпеки, закордонний досвід демонструє велику варіативність методів та засобів для підготовки [3]. Окрім того, провідні країни світу створюють безліч різноманітних варіацій навчальних тренувальних комплексів, наприклад тренажери контейнерного типу або спеціалізовані будівлі. Однак дані методи більш пристосовані для проведення групових та повномасштабних тренувань.

Таким чином, для покращення підготовки із застосуванням ЗІЗОД доцільно розглянути впровадження імітаційного середовища типу SCBA Confidence Maze («лабіринту впевненості») на прикладі провідних країн світу.

Провідні країни світу, наприклад Сполучені Штати Америки та країни – члени Європейського Союзу, плідно працюють над створення різноманітних варіацій «лабіринтів упевненості». Вони можуть відрізнятися своєю будовою, масштабами та конструктивними елементами.

Fire Training Structures (FTS) є однією з провідних компаній світу у сфері розроблення високоякісних тренувальних комплексів для підготовки пожежних-рятувальників. Однією з їхніх розробок є створення SCBA Maze («лабіринту впевненості») на базі морського контейнера, але з можливістю змінювати планування. Окрім того, існує можливість розроблення мобільного тренажеру (рис. 1 а, б) [11].

Також провідною компанією світу з виробництва захисних дихальних апаратів, обладнання та

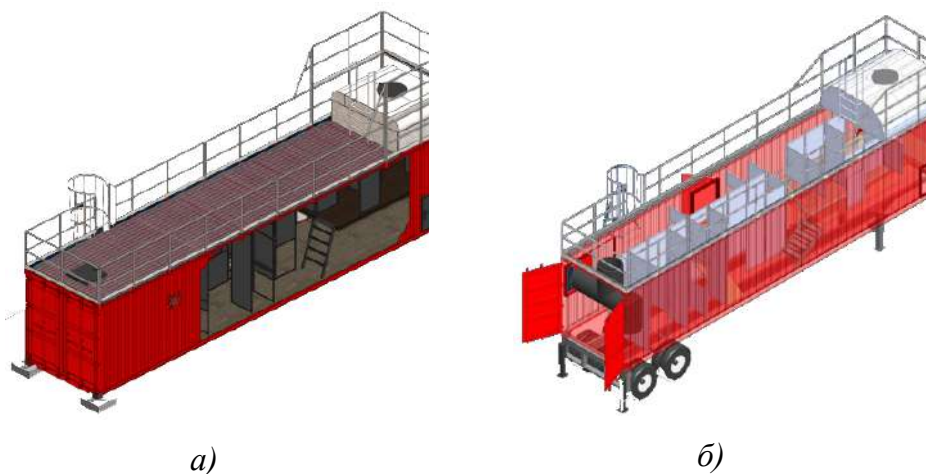


Рис. 1. Зображення тренажерів SCBA Maze компанії Fire Training Structures:
а) стаціонарний; б) мобільний

тренажерів є Drager. Їхня розробка подібна, але дещо відрізняється. Створено модульний секційний лабіринт, конструкція якого дає змогу встановлення в контейнерах, причепах, навчальних приміщеннях або інших спорудах з урахуванням характеристик та експлуатаційних можливостях. Така варіативність суттєво спрощує створення імітаційного середовища залежно від специфіки місця дислокації (рис. 2) [10].

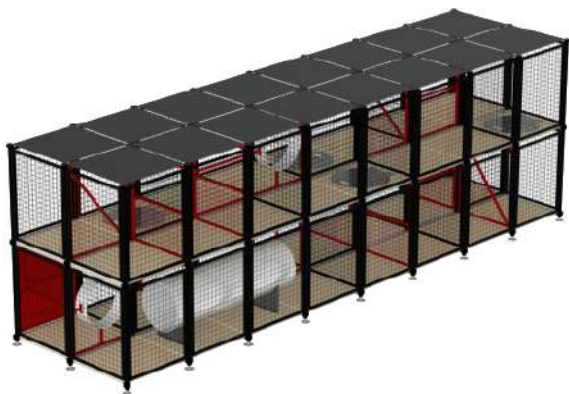


Рис. 2. Зображення SCBA Confidence Maze компанії Drager

Вивчаючи тренажери типу «лабіринту впевненості», пожежно-рятувальні підрозділи США для підвищення рівня підготовки створюють власні лабіринти. Конструкція тренажерів передбачає зменшений простір, нахил підлоги з боку в бік, а також можливість обвалення підлоги (рис. 3) [14].

Усі компанії створюють дане середовище модульного типу, що дає змогу змінювати плану-

вання, конфігурацію перешкод, забезпечує індивідуальність навчання, а також запобігає механічному запам'ятовуванню маршруту.

Отже, провівши аналіз існуючих тренажерів, можна сформулювати визначення: імітаційне середовище типу SCBA Confidence Maze («лабіринту впевненості») – це спеціалізоване середовище, призначене для відпрацювання навичок роботи пожежних-рятувальників в умовах обмеженої видимості, обмеженого простору, високого психофізіологічного навантаження з обов'язковим використанням ЗІЗОД.

Використання «лабіринтів упевненості» (SCBA Confidence Maze) суттєво підвищує рівень підготовки майбутніх фахівців із пожежної безпеки. За дослідженнями Андреа Ф. Вілкінсона (Andrea F. Wilkinson) та співавторів проходження «лабіринту впевненості» спричиняє значне фізіологічне навантаження, що співвідносне з live-fire training (тренування, наближені до реальних умов під час пожежі) [16].

Окрім фізіологічного навантаження, «лабіринти впевненості» позитивно впливають на формування ключових компетентностей майбутніх фахівців. Під час систематичного використання лабіринтів у пожежних-рятувальників підвищується впевненість під час використання ЗІЗОД, покращується прийняття рішень у стресових ситуацій, знижується рівень помилкових дій у надзвичайних подіях. Разом із тим Міжнародна асоціація керівників пожежної служби (International Association of Fire Chiefs) підтверджує дані висновки, а також передбачили нормативно-правовими актами обов'язковість проведення таких тренувань [12].



Рис. 3. Зображення SCBA Confidence Maze, розроблені пожежно-рятувальними підрозділами США

Разом із тим звіт Національного інституту охорони праці та здоров'я (National Institute for Occupational Safety and Health – NIOSH) акцентують увагу на важливості медичного моніторингу учасників навчання та проведення детального підбиття підсумків після кожного заняття для кращого розуміння, які процеси в організмі відбуваються під час навчання [9].

Отже, за умови правильної організації тренувань можливо досягнути високих показників у підготовці майбутніх фахівців із пожежної безпеки.

Розглядаючи використання імітаційного середовища типу SCBA Confidence Maze («лабіринту впевненості») як педагогічного інструменту, можна виокремити три основні методології, які він забезпечує: компетентнісний підхід, середовищний підхід, ресурсний підхід.

Із боку компетентнісного підходу «лабіринт впевненості» реалізує інтеграцію основних професійних компетентностей, а саме: технічні (навички орієнтування та подолання перешкод у задимленому середовищі), психологічні (контроль паніки, стрес-резистентність), когнітивні (управління запасом повітря, ситуаційна обізнаність, прийняття рішень) [12].

Ресурсний підхід у даному імітаційному середовищі є ефективним освітнім ресурсом, що оптимізує людські можливості, час та матеріально-технічну базу. Ураховуючи модульну конструкцію середовища, інструктори отримують можливість реконфігурувати перешкоди та планування лабіринту, що забезпечує варіативність тренувань, індивідуалізацію, а також зниження вартості витрат на підготовку навчального середовища. Провідні компанії підкреслюють, що їхні тренажери є багатофункціональними ресурсами, які можна використовувати в навчальному процесі. Багатофункціональність даних тренажерів обмежується лише фантазією інструктора [10; 11; 14]. Такий підхід покращує підготовку, підвищуючи безпеку під час навчання за максимального використання наявного обладнання.

Середовищний підхід у вигляді «лабіринту впевненості» представлений як класичний приклад, оскільки створює контрольоване, наближене до реального імітаційне середовище з обмеженою видимістю, заплутуванням, фізичними перешкодами. Дане середовище формує досвід та компетентність у складних умовах, розвиваючи адаптивність та ситуаційну обізнаність. Це сприяє валідності навчання, коли набуті навички корелюються з вимогами професійної діяльності [2; 4; 7].

Таким чином, використання імітаційного середовища типу SCBA Confidence Maze («лабі-

ринту впевненості») теоретично забезпечує інтеграцію компетентнісного, середовищного та ресурсного підходів у професійній підготовці фахівців із пожежної безпеки. Як педагогічний інструмент дає змогу формувати не лише комплексні професійні компетентності, а й створювати високоякісне імітаційне середовище, максимально наближене до реалістичних умов.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу проаналізувати закордонний досвід створення та використання імітаційних середовищ типу SCBA Confidence Maze («лабіринт впевненості») і теоретично обґрунтувати доцільність їх застосування у підготовці майбутніх фахівців із пожежної безпеки. Установлено, що такі середовища є ефективним педагогічним інструментом, який забезпечує комплексну реалізацію компетентнісного, ресурсного та середовищного підходів у професійній підготовці. У результаті дослідження визначено основні конструктивні особливості SCBA Confidence Maze, зокрема модульність, варіативність конфігурацій, використання контрольованих перешкод та створення умов обмеженої видимості, що дає змогу моделювати ситуації, максимально наближені до реальних умов професійної діяльності. Теоретичний аналіз засвідчив, що систематичне використання таких імітаційних середовищ сприяє підвищенню фізіологічної та психологічної готовності, розвитку ситуаційної обізнаності, формуванню впевненості під час роботи в засобах індивідуального захисту органів дихання та вдосконаленню навичок прийняття рішень у складних умовах.

Обґрунтовано, що застосування «лабіринт впевненості» забезпечує формування професійних, технічних і психологічних компетентностей майбутніх фахівців, оптимізацію використання матеріально-технічних ресурсів та створення контрольованого реалістичного освітнього середовища. Отримані результати підтверджують перспективність використання SCBA Confidence Maze як інноваційного засобу модернізації практичної підготовки фахівців із пожежної безпеки.

Перспектива подальших досліджень полягає в емпіричній апробації методики впровадження SCBA Confidence Maze в освітній процес закладів вищої освіти ДСНС України, розробленні критеріїв оцінювання ефективності тренувань, а також адаптації імітаційних середовищ до різних рівнів підготовки та індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список літератури:

1. Аналітична довідка про пожежі та їх наслідок в Україні за 12 місяців 2025 року. *ДСНС України*. 2026. URL: <https://dsns.gov.ua/upload/2/5/5/1/7/8/2/analitichna-dovidka-pro-pozezi-2025.pdf>
2. Коваль І. С., Коваль М. С. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх рятувальників. *SWorldJournal*. 2023. № 18–03. С. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-18-03-041>
3. Коваль І. С., Судніцин Ю. Т. Вітчизняний та закордонний підходи до підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в умовах інноваційних тенденцій суспільства. *Проблеми освіти*. 2025. № 2(103). С. 463–473. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.30>
4. Козяр М. М. Формування психологічної готовності рятувальників до діяльності в особливих умовах. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. № 78. С. 249–256. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-249-256>
5. Луц В. І., Лин А. С., Великий Я. Б. Методичні підходи та організація проведення занять у вогневному тренажері контейнерного типу. *Пожежна безпека*. 2023. Т. 42. С. 65–73. DOI: <https://doi.org/10.32447/20786662.42.2023.08>
6. Луц В. І., Панчишин Ю. І. Дослідження навантаження на газодимозахисника під час проведення змагання на кращу ланку газодимозахисної служби. *Пожежна безпека*. 2023. Т. 43. С. 88–98. DOI: <https://doi.org/10.32447/20786662.43.2023.11>
7. Луц В. І., Конанець Р. М., Великий Я. Б., Ткаченко Р. С., Гузар Н. І. Експериментальні дослідження для визначення життєвих показників газодимозахисників під час імітації виконання оперативних дій на пожежі. *Пожежна безпека*. 2025. Т. 46. С. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.32447/20786662.46.2025.08>
8. Пархоменко В.-П. О., Лазаренко О. В., Конанець Р. М., Пархоменко Р. В., Панчишин Ю. І., Фрис А. Р. Аналіз сучасних методів гейміфікації для підготовки пожежних-рятувальників *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2025. Т. 32. С. 165–178. DOI: <https://doi.org/10.32447/20784643.32.2025.14>
9. Career probationary firefighter dies during SCBA confidence training at fire academy—New York (Report No. F2021-08). (2022). *National Institute for Occupational Safety and Health. Centers for Disease Control and Prevention*. URL: <https://www.cdc.gov/niosh/firefighters/programs/pdfs/face202108.pdf>
10. Dräger Training Systems – Our Solutions for Fire Services. (2023). *Drägerwerk AG & Co. KGaA*. URL: <https://www.draeger.com/Content/Documents/Content/fire-services-training-solutions-br-DMC-107845-na-ca.pdf>
11. Fire Training Structures. 2026. URL: <https://firetrainingstructures.com/>
12. IAFF Fire Ground Survival Manual: Appendix C. Self-survival skills. 2024. *International Association of Fire Chiefs*. URL: <https://safetystanddown.org/wp-content/uploads/2024/03/IAFC-Fire-Ground-Survival-Self-Survival-Skills.pdf>
13. Oliveira J., Dias J. A., Correia R., Pinheiro R., Reis V., Sousa D., Agostinho D., Simões M., Castelo-Branco M. Exploring immersive multimodal virtual reality training, affective states, and ecological validity in healthy firefighters: Quasi-Experimental Study. *JMIR Serious Games*. 2024. № 12, e53683. DOI: <https://doi.org/10.2196/53683>
14. SCBAMaze. 2024. *Greensburg Fire Department*. URL: <https://gbgfire.com/scba-maze/>
15. Smith T. D., Mondal K., Lemons K., Mullins-Jaime C., Dyal M., DeJoy D. M. Relationships between effective safety training, safety knowledge and personal protective equipment related behaviors among firefighters. *Journal of Safety Research*. 2024. № 90. P. 137–143. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2024.06.010>
16. Wilkinson A. F., Matias A. A., Eddy C. I., Soares E. M., King J. L., Smith D. L. Physiologic strain of SCBA confidence course training compared to circuit training and live-fire training. *Applied Ergonomics*. 2020. № 82, 102966. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2019.102966>
17. Xu S., Jones R. F., Ratnakumar N., Akbaş K., Powell J., Zhuang Z., Zhou A. Impact of Self-Contained Breathing Apparatus (SCBA) weights on firefighter's kinematics during simulated firefighter tasks. *AHFE International*. 2024. № 131. P. 142–149. DOI: <https://doi.org/10.54941/ahfe1004872>

References:

1. SES of Ukraine. (2026). Analitichna dovidka pro pozhezhi ta yikh naslidok v Ukraini za 12 misiatsiv 2025 roku [Analytical Report on Fires and Their Consequences in Ukraine for the 12 Months of 2025]. Retrieved from: <https://dsns.gov.ua/upload/2/5/5/1/7/8/2/analitichna-dovidka-pro-pozezi-2025.pdf> [in Ukrainian].
2. Koval, I., & Koval, M. (2023). Pedagogical conditions for the formation of the professional competence of future rescuers. *SWorldJournal*, 3(18-03), 49–54. <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-18-03-041> [in Ukrainian].
3. Koval, I., & Sudnitsyn, Y. (2025). Vitchyznianskyi ta zakordonnyi pidkhid do pidhotovky maibutnikh fakhivtsivsyvilnoho zakhystu v umovakh innovatsiynykh tendentsii suspilstva [Domestic and foreign approach to training future civil defense specialists in the conditions of innovative trends in society]. *Problems of Education*, 2(103), 463–473. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.30> [in Ukrainian].
4. Kozyar, M. M. (2025). Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti riaturalnykh do dialnosti v osoblyvykh umovakh [Forming the psychological readiness of rescuers for activities in special conditions]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*

Methodology Theory Experience Problems, 78, 249–256. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-249-256> [in Ukrainian].

5. Lushch, V., Lyn, A., & Velykyi, Y. (2023). Metodichni pidkhody ta orhanizatsiia provedennia zaniat u vohnevomu trenazheri konteinernoho typu [Methodical approaches and organization of conduct of lessons in a container-type fire trainer]. *Fire Safety*, 42, 65–73. <https://doi.org/10.32447/20786662.42.2023.08> [in Ukrainian].

6. Lushch, V., & Panchyshyn, Y. (2023). Doslidzhennia navantazhennia na hazodymozakhysnyka pid chas provedennia zmahannia na krashchu lanku hazodymozakhysnoi sluzhby [Study of the effect of fire on experimental sewing and production areas screened with protective panels]. *Fire Safety*, 43, 88–98. <https://doi.org/10.32447/20786662.43.2023.11> [in Ukrainian].

7. Lushch, V., Konanets, R., Velykyi, Y., Tkachenko, R., & Huzar, N. (2025). Eksperymentalni doslidzhennia dlia vyznachennia zhyttievych pokaznykiv hazodymozakhysnykiv pid chas imitatsii vykonannia operatyvnykh dii na pozhezhi [Experimental studies for determining the vital parameters of smoke divers during simulation of operational actions at the fire]. *Fire Safety*, 46, 78–88. <https://doi.org/10.32447/20786662.46.2025.08> [in Ukrainian].

8. Parkhomenko, V.-P., Lazarenko, O., Konanets, R., Parkhomenko, R., Panchyshyn, Y., & Frys, A. (2025). Analiz suchasnykh metodiv heimifikatsii dlia pidhotovky pozhezhnykh-riatuvalnykiv [Analysis of modern gamification methods for training firefighters]. *Bulletin of Lviv State University of Life Safety*, 32, 165–178. <https://doi.org/10.32447/20784643.32.2025.14> [in Ukrainian].

9. National Institute for Occupational Safety and Health. (2022). *Career probationary firefighter dies during SCBA confidence training at fire academy –New York (Report No. F2021-08)*. Centers for Disease Control and Prevention. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/niosh/firefighters/programs/pdfs/face202108.pdf>

10. Drägerwerk, A. G. & Co. (2023). *Dräger Training Systems – Our Solutions for Fire Services*. KGaA. Retrieved from: <https://www.draeger.com/Content/Documents/Content/fire-services-training-solutions-br-DMC-107845-na-ca.pdf>

11. Fire Training Structures. (2026). Retrieved from: <https://firetrainingstructures.com/>

12. International Association of Fire Chiefs. (2024). *IAFF Fire Ground Survival Manual: Appendix C. Self-survival skills*. Retrieved from: <https://safetystanddown.org/wp-content/uploads/2024/03/IAFC-Fire-Ground-Survival-Self-Survival-Skills.pdf>

13. Oliveira, J., Dias, J. A., Correia, R., Pinheiro, R., Reis, V., Sousa, D., Agostinho, D., Simões, M., & Castelo-Branco, M. (2024). Exploring immersive multimodal virtual reality training, affective states, and ecological validity in healthy firefighters: Quasi-Experimental Study. *JMIR Serious Games*, 12, e53683. <https://doi.org/10.2196/53683>

14. Greensburg Fire Department. (2024). *SCBA Maze*. Retrieved from: <https://gbgfire.com/scba-maze/>

15. Smith, T. D., Mondal, K., Lemons, K., Mullins-Jaime, C., Dyal, M., & DeJoy, D. M. (2024). Relationships between effective safety training, safety knowledge and personal protective equipment related behaviors among firefighters. *Journal of Safety Research*, 90, 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2024.06.010>

16. Wilkinson, A. F., Matias, A. A., Eddy, C. I., Soares, E. M., King, J. L., & Smith, D. L. (2020). Physiologic strain of SCBA confidence course training compared to circuit training and live-fire training. *Applied Ergonomics*, 82, 102966. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2019.102966>

17. Xu, S., Jones, R. F., Ratnakumar, N., Akbaş, K., Powell, J., Zhuang, Z., & Zhou, A. (2024). Impact of Self-Contained Breathing Apparatus (SCBA) weights on firefighter's kinematics during simulated firefighter tasks. *AHFE International*, 131, 142–149. <https://doi.org/10.54941/ahfe1004872>

© Ю. Т. Судніцин

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-7>

Н. А. Бородіна¹, Д. В. Тарадуда², А. Л. Помаза-Пономаренко³, Л. О. Мітюк¹

¹Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна

²Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

³Національна академія Національної гвардії України, м. Харків, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5942-5658> – Н. А. Бородіна

<https://orcid.org/0000-0001-9167-0058> – Д. В. Тарадуда

<https://orcid.org/0000-0001-5666-9350> – А. Л. Помаза-Пономаренко

<https://orcid.org/0000-0003-4914-2387> – Л. О. Мітюк



taraduda_dv@ukr.net

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА НАПРЯМОМ «ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ»

Анотація. У статті досліджено актуальну науково-методичну проблему формування компетентностей з академічної доброчесності у здобувачів освіти. Обґрунтовано, що сфера цивільного захисту та безпеки життєдіяльності вимагає високої професійної відповідальності, оскільки будь-яка несамостійність мислення, запозичення чи фальсифікація вихідних даних, розрахунків тощо під час навчання трансформуються у потенційні загрози та небезпеки для життя людей і матеріальних збитків у професійній діяльності. Доведено, що традиційні репродуктивні дидактичні підходи провокують прояви академічного нігілізму та плагіату серед здобувачів. Досліджено трикомпонентну систему формування компетентностей з академічної доброчесності: коректне цитування першоджерел, самостійне виконання завдань та етична поведінка у професійних ситуаціях. Описано практичний досвід інтеграції новітніх інструментів в освітній процес технічного університету (НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського») на базі курсу «Цивільний захист, оборона та патріотичне виховання». Авторами успішно впроваджено методику візуального маркування лекційного контенту за допомогою піктограм-індикаторів інформації для швидкої адаптації здобувачів до культури посилення за ДСТУ 8302:2015. Доведено високу педагогічну ефективність методу динамічної індивідуалізації вихідних інженерно-технічних даних, що унеможлиблює механічне копіювання рішень. Розкрито позитивний досвід використання платформи «Prometheus» та її «Кодексу честі» як мотиваційного важеля. На основі моделювання квазіпрофесійного середовища у Zoom-сесіях (із розподілом ролей керівників, інженерів, бухгалтерів та фахівців з цивільного захисту) продемонстровано паралельний розвиток навичок Soft skills, лідерства та здатності вирішувати конфлікти з позицій професійної етики.

Ключові слова: академічна доброчесність, освітній процес, здобувач освіти, цивільний захист, компетентність, Soft skills.

N. A. Borodina¹, D. V. Taraduda², A. L. Pomaza-Ponomarenko³, L. O. Mitiuk¹

¹National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, Ukraine

²Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

³National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

FOSTERING ACADEMIC INTEGRITY AMONG FUTURE PROFESSIONALS IN THE FIELD OF "CIVIL PROTECTION"

Abstract. The article investigates the current scientific and methodological problem of forming competencies in academic integrity among students of engineering and technical specialties. It is substantiated that the field of civil defense and life safety requires high professional responsibility, since any lack of independence of thinking, borrowing or falsification of source data, calculations, etc. during training are transformed into

potential threats and dangers to people's lives and material losses in professional activities. It is proven that traditional reproductive didactic approaches provoke manifestations of academic nihilism and plagiarism among students. A three-component system of forming competencies in academic integrity is investigated: correct citation of primary sources, independent completion of tasks, and ethical behavior in professional situations. The practical experience of integrating the latest tools into the educational process of a technical university (NTUU «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute») based on the course «Civil Defense, Defense and Patriotic Education» is described. The authors successfully implemented a method of visual marking of lecture content using pictograms-information indicators for rapid adaptation of applicants to the culture of references according to DSTU 8302:2015. The high pedagogical effectiveness of the method of dynamic individualization of initial engineering and technical data is proven, which makes it impossible to mechanically copy solutions. The positive experience of using the «Prometheus» platform and its «Code of Honor» as a motivational lever is revealed. Based on the modeling of a quasi-professional environment in Zoom sessions (with the distribution of roles of managers, engineers, accountants and civil defense specialists), the parallel development of Soft skills, leadership and the ability to resolve conflicts from the standpoint of professional ethics is demonstrated.

Key words: academic integrity, educational process, student, civil protection, competence, Soft skills.

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні вимагає не лише надання здобувачам глибоких теоретичних знань, а й формування у них високої правової та морально-етичної культури. Одним із ключових елементів такої культури є академічна доброчесність. Її дотримання під час освітнього процесу та наукової діяльності гарантує об'єктивність оцінювання результатів навчання, стимулює розвиток критичного мислення та виховує нульову толерантність до будь-яких проявів академічного плагіату, фабрикації чи фальсифікації.

Особливого значення впровадження методів та практик академічної доброчесності набуває під час підготовки фахівців за напрямом «Цивільний захист». Специфіка цієї сфери пов'язана з майбутнім виконанням завдань високої відповідальності: наглядом та контролем за дотриманням вимог нормативних документів у сфері цивільної безпеки, організацією заходів цивільного захисту на підприємствах, в установах та організаціях, а також захистом населення, територій та об'єктів критичної інфраструктури від надзвичайних ситуацій техногенного, природного і воєнного характеру. Будь-яка неточність, свідоме викривлення даних або несамостійність у прийнятті рішень під час навчання у закладі вищої освіти в майбутньому можуть коштувати людських життів. Саме тому академічна доброчесність здобувачів освіти на етапі написання наукових робіт, дипломних проєктів, виконання розрахунково-графічних робіт тощо є базовим фундаментом їхньої професійної надійності та етики.

Постановка проблеми. На відміну від гуманітарних або суто теоретичних галузей знань, де академічна недоброчесність (плагіат, фабрикація даних) шкодить переважно науковій репутації, у сфері цивільного захисту вона має прямі матеріальні наслідки. Будь-яке сфальсифіковане

завдання, запозичення без розуміння суті – це потенційна загроза на практиці. Питання полягає у тому, як трансформувати сприйняття доброчесності здобувачами з «формальної вимоги викладача» на «елемент особистої та колективної безпеки».

Таким чином, виникає актуальна наукова проблема, а саме відсутність цілісного методичного інструментарію формування компетентностей з академічної доброчесності у здобувачів освіти під час вивчення дисциплін за напрямом «Цивільний захист», обґрунтування та розроблення якого зумовлені необхідністю подолання суперечності між нормативними вимогами до етичної поведінки майбутніх фахівців та недостатньою ефективністю наявних педагогічних підходів до їх практичного впровадження в освітній процес з урахуванням специфіки викладання спеціальних інженерно-технічних дисциплін за даним напрямом у закладах вищої освіти.

Традиційні репродуктивні методи викладання (де здобувач має просто відтворити інструкцію чи наказ) часто самі провокують здобувачів освіти до порушення принципів доброчесності. Наукова проблема вимагає теоретичного обґрунтування нових інтерактивних та практико-орієнтованих педагогічних умов. Вони мають змінити вектор контролю з «покарати за списування» на створення таких індивідуалізованих завдань і критеріїв оцінювання, де механічне копіювання чи компіляція стають технічно неможливими або недоцільними для самого здобувача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання загальної теорії академічної доброчесності, правового регулювання та загальних практик її забезпечення в Україні досліджували багато вітчизняних науковців та експертів з управління освітою. Проблема відсутності цілісного методичного інструментарію формування компетент-

ностей з академічної доброчесності у здобувачів освіти, його концептуальних положень, методів та практик викликає у законодавчих та наукових колах активний дискурс.

Офіційний інструктивно-методичний документ Міністерства освіти і науки України [14], розроблений спільно з Проектом сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP), містить розширений глосарій термінів та детальні методичні рекомендації з підтримки принципів доброчесності в закладах вищої освіти (далі – ЗВО): окреслює рамки тлумачення плагіату, самоплагіату, фабрикації, фальсифікації та списування; пропонує конкретні інструменти для викладачів (зміна таксономії завдань (за Блумом), індивідуалізація розрахункових робіт та впровадження курсів академічного письма). Цей документ використовується як концептуальний фундамент для обґрунтування дидактичних прийомів, що ламають традиційні «репродуктивні» (орієнтовані на просте копіювання) завдання.

Базовий закон, що визначає правові, фінансові та організаційні засади функціонування системи вищої освіти України [11], регламентує стандарти вищої освіти, автономію ЗВО, права та обов'язки учасників освітнього процесу. Закон чітко прописує вимоги до системи внутрішнього забезпечення якості (ст. 16) та атестації здобувачів освіти (ст. 6), де виявлення плагіату є підставою для скасування рішення про присудження освітнього ступеня. Він надає юридичне обґрунтування необхідності впровадження антиплагіатних практик у ЗВО та встановлює межі академічної відповідальності здобувачів освіти та викладачів.

Рамковий закон [12] регулює суспільні відносини у процесі реалізації конституційного права на освіту в Україні. У ст. 42 цього Закону вперше на законодавчому рівні закріплено дефініцію «академічна доброчесність», визначено обов'язки викладачів і здобувачів, а також зафіксовано перелік основних порушень та санкцій за них. Документ слугує законодавчим відправним пунктом для визначення поняття «компетентність з академічної доброчесності здобувача освіти», що розглядається у статті як невід'ємна частина його професійної кваліфікації.

Спеціальний профільний кодифікований Закон [10] деталізує та розширює норми попереднього законодавства у сфері академічної етики. Закон увів нові суворі дефініції, зокрема: «відчуження авторства» (ст. 23), «приписування авторства» (ст. 25), «недоброчесне використання результатів, згенерованих ШІ» (ст. 29), а також детально розписав процедури інституційної відповідальності ЗВО (ст. 36). Документ є найактуальнішим

нормативним інструментом стосовно академічної доброчесності у викладацькій роботі. Він використовується для аналізу нових викликів освіти (як-от боротьба з несанкціонованим використанням штучного інтелекту) та розроблення оновлених внутрішніх університетських Кодексів доброчесності згідно з вимогами ст. 12.

У роботі [4] автори досліджують практичні механізми переходу від формальних декларацій про чесність ЗВО до створення дієвих внутрішніх систем моніторингу, розглядають мотиваційні чинники студентського плагіату, що може стати в нагоді під час розроблення методики соціологічного дослідження (анкетування) для зрізу реального стану правосвідомості здобувачів освіти перед початком педагогічного експерименту.

У науково-методологічних працях [5; 7] автори аналізують стандарти та рекомендації ESG у Європейському просторі вищої освіти (ЕНЕА) та доводять, що університетська автономія неможлива без внутрішньої культури чесності, яка визнається міжнародними інституціями, акцентують увагу на ролі Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та необхідності гармонізації вітчизняних освітніх стандартів із європейськими нормами ESG-2015. Дані роботи підтверджують актуальність тематики дослідження та необхідність інтеграції українських ЗВО в загальноєвропейський контекст реформування вищої школи.

Особливий інтерес становить педагогічне дослідження у сфері цивільної безпеки [2], яке присвячене впровадженню методів контекстного навчання та квазіпрофесійного моделювання (ігрових тренінгів, кейс-методів), де здобувачі вирішують завдання в ролі керівника. Запропоновані в роботі підходи можна розглядати як методичну базу для створення інтерактивних завдань здобувачам освіти, які додатково надають їм компетентності з академічної доброчесності. Зроблений висновок дає змогу також висунути припущення, що командна гра у «Zoom-сесіях» мінімізує плагіат, адже кожна група створює унікальний, неповторний аналітичний продукт.

Науково-методична робота [13] фокусується на проблемі технічного плагіату: копіюванні математичних моделей, розрахунків, креслень та компіляції пояснювальних записок без розуміння формул. Важливо відзначити, що автори пропонують методи індивідуалізації завдань через динамічну зміну вхідних цифрових параметрів (метод динамічної індивідуалізації вихідних даних). З огляду на це, зазначений вище метод унеможливорює порушення принципів академічної доброчесності, оскільки передбачає наявність унікальних індивідуальних вхідних параметрів, наприклад для роз-

рахунку зони ураження у разі виникнення аварії, що робить технічне списування неможливим.

Толерантність до правового нігілізму, ментальні бар'єри, академічний саботаж та корупційні ризики українського студентства розглянуто у соціоекономічному дослідженні [1]. Важливими елементами даної роботи є: опис інституційних важелів, які здатні змінити поведінкові мотиви учасників освітнього процесу; наукове обґрунтування та опис природи суперечності між нормативними вимогами та реальною поведінкою здобувачів в освітньому середовищі ЗВО. На нашу думку, результати цих досліджень особливо важливі за початкової побудови методичних матеріалів до навчального курсу (силабусів, презентацій, посібників та рекомендацій до виконання робіт), оскільки вони надають викладачам базову інформацію щодо соціоетичних явищ та підкріплюють порушення принципів академічної доброчесності. Тому для навчання здобувачів освіти принципам академічної доброчесності було б доречно викладачам під час побудови ними методичного матеріалу представляти його так, щоб паралельно з викладом основних положень за темою дисципліни було відображено критерії доброчесності.

Проведений аналіз нормативно-правового базису та наявних науково-педагогічних досліджень засвідчує, по-перше, що, попри глибоке вивчення загальних засад інституціоналізації академічної доброчесності в Україні, поза увагою науковців залишається питання розроблення відповідного методологічного інструментарію. По-друге, існує протиріччя між високими нормативними вимогами до етичної культури майбутніх фахівців та реальним рівнем їхньої толерантності до правового нігілізму в цифровому освітньому просторі актуалізує гостру потребу в розробленні цілісної дидактичної системи. По-третє, особливості інтеграції позитивних практик із підвищення ефективності набуття здобувачами освіти компетентностей з академічної доброчесності у процес викладання освітніх дисциплін залишаються недостатньо висвітленими та потребують конкретизації.

Мета дослідження. З огляду на вищевикладене, сформульовано мету дослідження, яка полягає в обґрунтуванні, розробленні та впровадженні ефективних практик, спрямованих на формування компетентностей з академічної доброчесності у здобувачів освіти під час викладання дисциплін за напрямом «Цивільний захист».

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- установити та експериментально апробувати практики з інформування здобувачів освіти

про положення і принципи академічної доброчесності під час викладання дисциплін за напрямом «Цивільний захист»;

- розробити та впровадити наглядні приклади дотримання принципів академічної доброчесності в освітньому процесі дисциплін за напрямом «Цивільний захист»;

- розробити практичні завдання, які дають змогу здобувачам освіти з формуванням основних компетентностей за дисципліною безпекового спрямування паралельно набутти компетентностей з академічної доброчесності.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети дослідження та виконання його завдань було застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, які класифіковано за етапами та напрямками наукового пошуку. Теоретико-методологічні методи (системний та порівняльний аналіз, термінологічний аналіз та дедукція, педагогічне моделювання) застосовувалися на етапі аналізу наукової літератури, нормативної бази та формування концепції дослідження. Галузево орієнтовані методи (метод контекстного навчання та квазіпрофесійного моделювання, метод динамічної індивідуалізації вихідних даних, критеріально-рівневий аналіз результатів діяльності) застосовувалися для відображення прикладного характеру дослідження. Також застосовувався метод візуалізації для відокремлення посилок, особистих розробок викладача, а також питань, які виносяться на обговорення і дискусію під час лекцій та практичних занять.

Результати дослідження та їх обговорення. Вирішення поставлених завдань було здійснено під час розроблення курсу навчальної дисципліни «Цивільний захист, оборона та патріотичне виховання», яка запроваджена з 2025–2026 навчального року в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Указана дисципліна викладалася у першому семестрі 2025–2026 навчального року у трьох групах. Особливістю цих груп є те, що до їхнього складу входили здобувачі різних академічних груп декількох факультетів. До складу двох груп увійшли здобувачі освіти, які навчаються за заочною формою навчання, третю групу сформовано зі студентів, які навчаються на денній формі навчання. Навчання проводилося дистанційно із застосуванням університетської платформи Moodle та програми онлайн-зустрічей Zoom.

Обов'язковою практикою є інформування здобувачів освіти про онлайн-ресурси, які містять відомості щодо дотримання принципів та цінностей академічної доброчесності як базового

складника системи забезпечення якості освіти. Тому на платформі Moodle в дистанційному курсі «Цивільний захист, оборона та патріотичне виховання» було розміщено посилання на сторінку «Академічна доброчесність» офіційного сайту Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» [3]. На сторінці сайту викладено наявну нормативно-правову базу, соціологічні дослідження, методичні матеріали та освітні курси щодо забезпечення академічної доброчесності. Ця практика дає змогу здобувачам освіти самостійно розширити світогляд із питань академічної доброчесності та, за необхідності, звертатися на зазначені вище онлайн-ресурси у процесі навчання.

Проведений аналіз інформаційних джерел [1–5; 7; 10–14] та особистий досвід щодо формування компетентностей з академічної доброчесності дали змогу розробити та експериментально апробувати комплекс прикладних методів і практик за трьома компетентностями, що наведені нижче.

Компетентність: коректно посилаючись на джерела інформації у разі запозичення ідей, тверджень, відомостей. Першим кроком у формуванні даної компетентності було акцентування декілька разів на першому занятті курсу уваги здобувачів освіти на існуючі посилання в презентаційному матеріалі з наданням короткої інформації про необхідність і доцільність представлених посилань. На другому і третьому заняттях ця інформація повторювалась, але вже з меншим акцентуванням уваги студентів, і в подальшому лише промовлялася за необхідності без акцентування їхньої уваги. Також для ефективності формування даної компетентності був застосований метод візуалізації для відокремлення посилань, особистих розробок викладача, а також питань, які виносяться на обговорення і дискусію під час лекцій та практичних занять. Це було досягнуто за рахунок використання певної піктограми у лівому верхньому кутку та надання посилання на використання джерела на одному і тому самому площинному місці слайду – під заголовком слайду (рис. 1).



Рис. 1. Приклади слайдів із використанням піктограм – індикаторів інформації і наявними посиланнями на першоджерела

Якщо слайд уміщував великий рисунок чи таблицю, які заважали розміщенню піктограми – індикатора інформації, то ця піктограма і посилання виносилися на більш зручне для сприйняття місце. У цьому разі під час заняття обов’язково акцентувалася увага на надані посилання чи/та піктограму (рис. 1).

Наступною практикою, яка дає змогу впровадити наглядні приклади дотримання принципів академічної доброчесності в освітньому процесі, є акцентування уваги здобувачів на надані джерела інформації з відповідними посиланнями, які відображені в переліку питань, що виносилися на

самостійну роботу студента (рис. 2). Надані для виконання практичних робіт додаткові матеріали також містили посилання на джерело інформації (рис. 2). Окрім того, був сформований перелік рекомендованих онлайн-серіалів і онлайн-курсів (рис. 3), які вміщували наочний матеріал із практичними навичками безпеки і захисту, кожен з яких був перевірений на наявність маніпуляцій та достовірність інформації. Реалізований підхід показав свою результативність, оскільки вже з четвертої лекції студенти легко орієнтувалися в структурі надання інформації на презентаційних матеріалах та проводили самостійний пошук

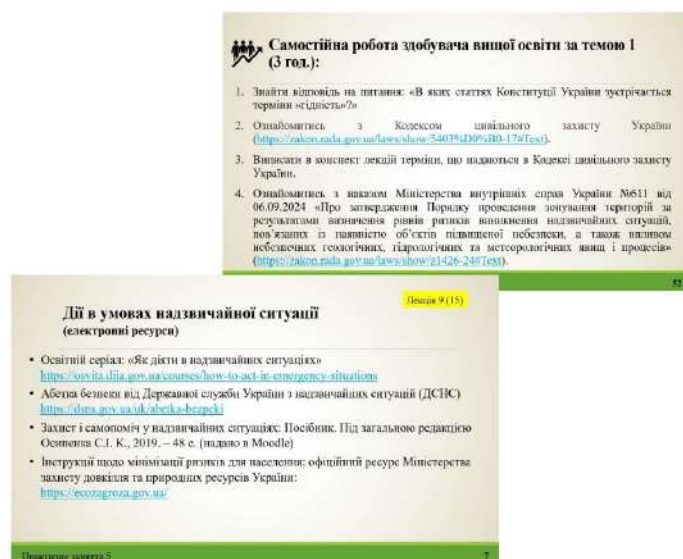


Рис. 2. Приклади слайдів із завданнями для самостійної роботи студента та переліком допоміжних інформаційних ресурсів

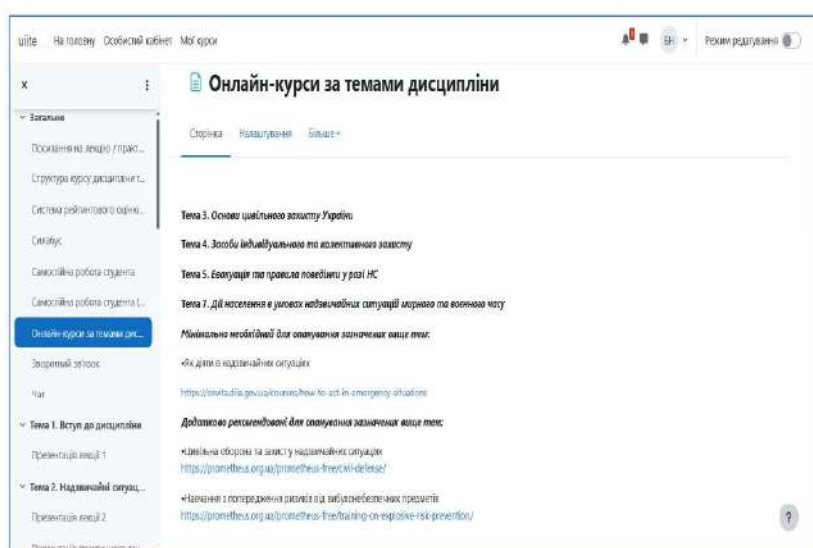


Рис. 3. Фрагмент курсу «Цивільний захист, оборона та патріотичне виховання» на платформі Moodle з переліком рекомендованих онлайн-серіалів і онлайн-курсів

інформації у першоджерелах, на які надавалися посилання, і головне – студенти безпосередньо ознайомилися з практикою коректного надання посилань на джерела інформації у разі запозичення ідей, тверджень, відомостей, а також важливість указанного процесу в освітній діяльності. Це було підтверджено змістовністю відповідей здобувачів освіти на питання за темою слайдів, а також під час виконання студентами кейсів курсу, у тому числі практичних робіт.

У подальшому під час виконання практичної роботи 3 за темою «Інформаційна безпека: критичне мислення та протидія інформаційно-психологічним операціям» було передбачено виконання двох кейсів: «Хто людина в інформаційному середовищі?» та «Перевірка інформації на достовірність». Завдання цих кейсів визначали проведення пошуку інформації, оцінки її достовірності, знаходження елементів маніпуляцій тощо. Під час виконання зазначених вище кейсів здобувачам освіти надавалися відомості щодо правильності пошуку інформації, її аналізу та основних принципів і базових навичок академічного письма під час формування результатів роботи. У презентації теми «Гібридна війна: сутність, інструменти, захист» навмисно було надано посилання на декілька некоректних сайтів, щоб перевірити спроможність студентів виявити цей недолік. Представлені підходи дали змогу здобувачам освіти практично освоїти як методи ідентифікації загроз в інформаційному просторі, так і методи та практики щодо коректного посилання на джерела інформації у разі запозичення ідей, тверджень, відомостей. А вже на практичній роботі 5 одним із головних завдань було оформити список використаних джерел згідно з вимогами ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» [6]. Усі студенти, які були присутні на практичному занятті, надали коректні посилання, що підтверджує набуття ними компетентності коректно посилатися на джерела інформації у разі запозичення ідей, тверджень, відомостей.

Компетентність: самостійно виконувати навчальні завдання. Для формування даної компетентності були використані позитивні практики онлайн-курсів, які розміщені на онлайн-платформі «Prometheus» [8]. Ці курси у вступній частині мають розділ «Кодекс честі», де вказуються початкові вимоги проходження курсу, які є складовою частиною академічної доброчесності. Так, наприклад, онлайн-курс «Перша домедична допомога в умовах війни» [9] вказує, що згідно з прийнятим на платформі «Prometheus» кодексом честі слухач курсу погоджується:

- складати всі проміжні та фінальні завдання самостійно, без допомоги сторонніх осіб;
- надавати для оцінювання лише результати власної роботи;
- не вдаватися до кроків, що можуть нечесно покращити власні результати чи погіршити/покращити результати інших студентів;
- не публікувати на форумах курсів відповіді на питання, що використовуються в рамках курсу для оцінювання знань студентів.

Перед початком проходження курсу на онлайн-платформі «Prometheus» слухач повинен погодитися з кодексом честі, щоб перейти до основної частини курсу.

Зазначена позитивна практика курсів на платформі «Prometheus» була продемонстрована студентам під час лекції. Демонстрація вказаних вимог дала змогу очно представити здобувачам освіти існуючі практики впровадження принципів академічної доброчесності й обґрунтувати принципи самостійного виконання навчальних завдань. На цьому етапі було важливим отримати довіру студентів за принципом, що головне не кількість отриманих балів, а знання, які вони отримують під час навчання. Досягання мети було отримано за допомогою двох методологічних підходів. Перший – особистий приклад викладача, у даному разі з проходження тесту. Другий – доведення твердження, що помилка під час складання будь-якого тесту в процесі навчання дає можливість її аналізу, що в майбутньому дасть змогу приймати правильні професійні рішення та знаходити рішення в кризових ситуаціях, що, своєю чергою, відповідає уже фаховій компетентності за професійним напрямом дисципліни. Практична робота 1 мала на меті передусім сформулювати у здобувачів освіти лідерські якості й уміння працювати в команді, по-друге, навчити виявляти слабкі місця у змодельованій надзвичайній ситуації, по-третє, продемонструвати процедуру прийняття відповідних рішень. Таким чином, було досягнуто поєднання трьох результатів навчання, першим з яких є набуття професійних компетентностей, другий – усвідомлення студентами перспектив самостійного виконання навчальних завдань, третій – формування у здобувачів освіти якостей soft skills, таких як лідерство, робота в команді, уміння приймати рішення в критичних ситуаціях. Під час виконання практичної роботи 1 здобувачі освіти скептично оцінювали самостійне виконання роботи і шукали можливість знайти вже готові рішення. Необхідно зауважити, що студенти були поділені на три групи до п'яти осіб у кожній, і кожна група мала своє індивідуальне завдання. Ці завдання були побудовані таким

чином, що знайти відповідь у доступних джерелах інформації було складно і практично неможливо. Приєднання викладача до кожної групи в сесійній залі дало можливість за його ініціативи розпочинати дискусії за темою та завданням, які досить швидко виводили здобувачів освіти на їх вирішення. Як результат – кожна група швидко виконала завдання, оформила протокол практичної роботи і, що найголовніше, впевнилася у своїй спроможності самостійно виконувати навчальні завдання. У цьому разі колективна робота студентів розглядається як їхня самостійна робота, оскільки вони не користувалися запозиченими даними, відомостями, висновками тощо.

Наступна практична робота завершувалася тестом із 10 питань. На основній частині заняття було досить ретельно розглянуто теоретичний матеріал, який був базою для складання тесту, а безпосередньо перед складанням тесту було проговорено необхідність самостійного виконання тесту. Для посилення впевненості здобувачів освіти у свої здібності їм було надано можливість пройти тест двічі. Практично всі студенти з першої спроби здали тест із максимальною кількістю балів. Таким чином, здобувачі освіти не лише ознайомилися з одним із принципів академічної доброчесності, а й практично відчули переваги самостійного виконання навчальних завдань. Під час подальшої практичної роботи вже спостерігалось бажання студентів самостійно виконувати навчальні завдання, оскільки вони вже мали досвід в отриманні внутрішнього задоволення від отримання результату роботи завдяки самостійній роботі.

Компетентність: діяти у професійних і навчальних ситуаціях із позицій академічної доброчесності та професійної етики. Ця компетентність базується на двох вище зазначених компетентностях з академічної доброчесності та об'єднує їх. Її особливістю є застосування отриманих вмінь, знань і навичок у питаннях академічної доброчесності вже у професійному складнику, що виходить за межі курсу «Цивільний захист, оборона та патріотичне виховання». Також для отримання базових компетентностей за напрямом курсу було вкрай важливим отримання навичок дій у професійному середовищі. Тому було розроблено декілька кейсів, в умовах яких зазначався професійний складник. Наприклад, у кейсі практичної роботи 5 «Дії для населення при хімічному та радіаційному впливах» розподілено умови індивідуальних завдань для груп за професійним складником, а саме визначено декілька видів загроз:

1. Хімічна загроза у результаті аварії на промисловому об'єкті/дома (витік хлору, азотної кислоти, ртуті іншої хімічної речовини).

2. Хімічна загроза у результаті хімічної атаки (фосфорне бомбардування).

3. Радіаційна загроза у результаті аварії на промисловому об'єкті.

4. Радіаційна загроза у результаті радіаційної атаки.

Кейс «Засоби захисту» практичної роботи 4 включав розподілення студентів на три групи, кожна з яких за умовами кейсу бере на себе функції визначеного підприємства чи організації, а саме:

1 група – функції держадміністрації міста з кількістю населення 23 000 осіб);

2 група – функції керівництва приватного підприємства з виготовлення медичного обладнання;

3 група – функції керівництва державної установи з надання адміністративних послуг.

При цьому другою умовою кейсу «Засоби захисту» є певний розподіл у команді ролей:

1. Керівник: перший місяць як приступив до своїх обов'язків, перед улаштуванням на роботу завершив навчання в університеті на магістерській програмі.

2. Головний бухгалтер: людина з професійним досвідом, на останньому місці роботи пропрацювала 15 років і добре знає, що коштів на додаткові закупівлі чи будівництво не має.

3. Головний інженер: працює на підприємстві 3 роки.

4. Представник профспілки/громадської організації: борець за справедливість, відстоює інтереси громади/працівників.

5. Фахівець із цивільного захисту: не має відповідної освіти, формально призначений на посаду виконуючого обов'язки.

Моделювання професійного середовища під час вирішення завдань за напрямом курсу та вже попередньо набуті здобувачами компетентності з академічної доброчесності крім основних завдань кейсів практичних робіт 4 та 5 поставили перед здобувачами освіти ще одне неокреслене завдання: як діяти у професійних ситуаціях із позицій академічної доброчесності та професійної етики? Паралельно опрацьовувалися якості soft skills – робота в команді та вміння вирішувати конфліктні ситуації. Поєднати всі окреслені вище складники дав змогу метод ризик-аналізу, який є базовим методом під час оцінки загроз та провідним для розробленого і впровадженого курсу «Цивільний захист, оборона та патріотичне виховання». Запропонований підхід показав свою результативність: здобувачі освіти під час опрацювання кейсів практичних робіт 4 та 5 жодного разу не поступилися принципів академічної доброчесності, професійної етики, а також проде-

монстрували якості soft skills (робота в команді, вміння вирішувати конфліктні ситуації, лідерство). У переважній більшості під час входу викладача в сесійні зали груп студентів дискусії та обговорення між студентами не зупинялися, також викладача викликали для обговорення чи узагальнення вже розробленого ними рішення чи висновку, що також опосередковано вказує на розуміння студентами принципів академічної доброчесності та їх дотримання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо надання здобувачам освіти компетентностей з академічної доброчесності, розроблений та практично реалізований методичний інструментарій упровадження принципів академічної доброчесності під час викладання дисципліни «Цивільний захист, оборона та патріотичне виховання» дали змогу сформувати висновки та перспективні напрями подальших досліджень:

1. Попри глибоке вивчення загальних засад інституціоналізації академічної доброчесності в Україні, поза увагою науковців залишається питання розроблення відповідного методологічного інструментарію.

2. Існує протиріччя між високими нормативними вимогами до етичної культури майбутніх фахівців та реальним рівнем їхньої толерантності до правового нігілізму в цифровому освітньому просторі актуалізує гостру потребу в розробленні цілісної дидактичної системи.

3. Особливості інтеграції позитивних практик із підвищення ефективності набуття здобувачами освіти компетентностей з академічної доброчесності у процес викладання освітніх дисциплін залишаються недостатньо висвітленими та потребують конкретизації.

4. У галузі безпеки й оборони на відміну від інших галузей несамостійність мислення чи фальсифікація розрахунків під час навчання трансформуються у реальні професійні загрози і небезпеки для життя, а також матеріальні збитки за надзвичайних ситуацій у майбутній практичній діяльності, тому під час викладання дисциплін безпекового спрямування необхідно особливу увагу приділяти формуванню у здобувачів освіти компетентностей з академічної доброчесності.

5. Для набуття здобувачами освіти компетентностей з академічної доброчесності необхідно як мінімум забезпечити реалізацію трикомпонентної системи: коректне цитування, самостійність виконання та етична поведінка.

6. Розроблений та експериментально апробований комплекс прикладних методів і практик із динамічної індивідуалізації вихідних даних,

професійно орієнтованих кейсів та візуального маркування матеріалів дає змогу здобувачам освіти набуття компетентностей щодо коректного цитування, самостійного виконання розрахунків і завдань, а також етичної поведінки у квазіпрофесійних ситуаціях і, таким чином, реалізує трикомпонентну систему набуття компетентностей з академічної доброчесності. Апробований комплекс довів свою однаково високу ефективність під час дистанційного навчання як для здобувачів денної, так і для здобувачів заочної форми навчання.

7. Застосування методики візуального маркування лекційного контенту за допомогою спеціальних піктограм-індикаторів є ефективним дидактичним прийом швидкої адаптації до культури посилань.

8. Використання під час формування завдань для виконання практичних робіт методу динамічної індивідуалізації вихідних даних (унікальні параметри зон ураження, метеоумов, специфіки об'єктів) дав змогу повністю знівелювати можливість механічного копіювання чи компіляції розрахунків, ламаючи традиційні неефективні «репродуктивні» моделі навчання, що доводить високу ефективність застосування цього методу.

9. Інтеграція квазіпрофесійного моделювання та досвіду провідних українських онлайн-платформ щодо впровадження «Кодексу честі» є ефективною практикою формування компетентностей з академічної доброчесності у здобувачів освіти під час вивчення дисциплін за напрямом «Цивільний захист». Окрім цього, розподіл командних ролей (керівник, головний інженер, бухгалтер, фахівець із цивільного захисту) під час дискусій у сесійних залах Zoom дає змогу здобувачам не лише навчитися приймати рішення з позицій професійної етики, а й сприяє стійкому паралельному розвитку навичок soft skills, таких як лідерство, командна взаємодія тощо.

10. У подальшому рекомендується обґрунтувати дидактичну доцільність інтеграції запропонованих прикладних методів та практик в освітній процес ЗВО під час викладання дисциплін іншого спрямування, а також оцінити їхній вплив на підвищення професійної ефективності та надійності фахівців, які пройшли курс навчання, що включав запропоновані у цій роботі практики.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список літератури:

1. Artyukhov A. Myths of academic (mis) conduct and integrity. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. 2024. No. 3. P. 253–260. DOI: <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2024-3-28>

2. Koval I., Koval M. Pedagogical conditions for the formation of the professional competence of future rescuers. *SWorldJournal*. 2023. Issue 18, Part 3, P. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-18-03-041>

3. Академічна доброчесність: офіційний сайт Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». URL: <https://kpi.ua/academic-integrity> (дата звернення: 10.05.2026).

4. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих учених : колективна монографія / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с. URL: <https://lnk.ua/PXKaNDiFe> (дата звернення: 02.05.2026).

5. Батечко Н., Дурдас А. Академічна доброчесність в контексті європейських практик: досвід Франції. *Неперервна професійна освіта: теорія та практика. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 3 (60). С. 88–94. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.3.8894>

6. ДСТУ 8302:2015. Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання. Київ : ДП «УкрНДНЦ», 2016. 17 с. URL: https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=64411 (дата звернення: 10.05.2026).

7. Забезпечення якості вищої освіти в Україні : навчально-методичний посібник / А. Бутенко, О. Єременко, О. Книш, А. Сурай, О. Требенко. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. 2025. 76 с. URL: <https://lnk.ua/BlaBuUErf> (дата звернення: 10.05.2026).

8. Онлайн-платформа Prometheus. URL: <https://apps.prometheus.org.ua/> (дата звернення: 10.05.2026).

9. Перша домедична допомога в умовах війни. *Онлайн-платформа Prometheus*. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/first-aid-during-war/> (дата звернення: 10.05.2026).

10. Про академічну доброчесність : Закон України від 18 грудня 2025 р. № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text> (дата звернення: 02.05.2026).

11. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 01.05.2026).

12. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru> (дата звернення: 02.05.2026).

13. Теорія і методика викладання у технічних закладах вищої освіти : колективна монографія / за заг. ред. Г. Д. Берегової. Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2025. 507 с. URL: <https://lnk.ua/VG6wIJftn> (дата звернення: 10.05.2026).

14. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти : Лист Міністерства освіти і науки України від 23 жовтня 2018 р. № 1/9-650. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text> (дата звернення: 01.05.2026).

References:

1. Artyukhov, A. (2025). Myths of academic (mis) conduct and integrity. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, 3, 253–260. Retrieved from: <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2024-3-28>

2. Koval, I., & Koval, M. (2023). Pedagogical conditions for the formation of the professional competence of future rescuers. *SWorldJournal*, 18(3), 49–54. <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-18-03-041>

3. Akademichna dobrochesnist [Academic integrity]. (n.d.). Natsionalnyi tekhnichnyi universytet Ukrainy «Kyivskyi politekhnichnyi instytut imeni Ihoria Sikorskoho» [Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute]. Retrieved from: <https://kpi.ua/academic-integrity> [in Ukrainian].

4. Sorokina, N. H., Artyukhov, A. Ye., & Dehtiarova, I. O. (Eds.). (2017). Akademichna dobrochesnist: problemy dotrymannia ta priorytety poshyrennia sered molodykh vchenykh: kol. monohr. [Academic integrity: Implementation problems and promotion priorities among young scientists: A collective monograph]. DRIDU NADU. Retrieved from: <https://lnk.ua/PXKaNDiFe> [in Ukrainian].

5. Batechko, N., & Durdas, A. (2019). Akademichna dobrochesnist v konteksti yevropeyskykh praktyk: dosvid frantsii [Academic integrity in the context of European practices: The experience of France]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia ta praktyka. Seriia: Pedagogichni Nauky*, 3, 88–94. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.3.8894> [in Ukrainian].

6. Derzhavna naukova ustanova «Knyzhkova palata Ukrainy imeni Ivana Fedorova» (2016). Informatsiia ta dokumentatsiia. Bibliohrafichne posylannia. Zahalni polozhennia ta pravyla skladannia (DSTU 8302:2015). DP «UkrNDNTS». Retrieved from: https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=64411

7. Butenko, A., Yeremenko, O., Knysh, O., Surai, A., & Trebenko, O. (2025). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini: navchalno-metodychnyi posibnyk [Quality assurance of higher education in Ukraine: A textbook] (Electronic ed.). *Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity*. Retrieved from: <https://lnk.ua/BlaBuUErf> [in Ukrainian].

8. Prometheus. (n.d.). *Main page of the platform*. Retrieved from: <https://apps.prometheus.org.ua/>

9. Prometheus. (n.d.). *Persha domedychna dopomoha v umovakh viiny* [First aid during war] [Online course]. Retrieved from: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/first-aid-during-war/> [in Ukrainian].

10. Pro akademichnu dobrochesnist [On academic integrity]. Law of Ukraine No. 4742-IX (2025). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text> [in Ukrainian].

11. Pro vyshchu osvitu [On higher education]. Law of Ukraine No. 1556-VII (2014). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

12. Pro osvitu [On education], Law of Ukraine No. 2145-VIII (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru> [in Ukrainian].

13. Berehova, H. D. (Ed.). (2025). *Teoriia i metodyka vykladannia u tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity: kolektyvna monohrafiia* [Theory and methodology of teaching in technical higher education institutions: A collective monograph]. Knyzhkove Vydavnytstvo FOP Vyshemyrskyi V. S. Retrieved from: <https://lnk.ua/VG6wIJftn> [in Ukrainian].

14. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). *Shchodo rekomendatsii z akademichnoi dobrochesnosti dlia zakladiv vyshchoi osvity* [Regarding recommendations on academic integrity for higher education institutions] (Letter No. 1/9-650 dated October 23, 2018). Verkhovna Rada of Ukraine. Database «Legislation of Ukraine». Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text> [in Ukrainian].

© Н. А. Бородіна, Д. В. Тарадуда, А. Л. Помаза-Пономаренко, Л. О. Мітюк

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 01.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-8>

М. В. Бужанська

Львівський торговельно-економічний університет, м. Львів, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9251-4727> – М. В. Бужанська



buganskam@ukr.net

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІН «ХАРЧОВА ХІМІЯ» ТА «МЕТОДИ МОЛЕКУЛЯРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ»

Анотація. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності міждисциплінарної інтеграції харчової хімії та молекулярних технологій як засобу підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців харчової галузі. Актуальність такого підходу зумовлена ускладненням сучасних харчових технологій, результативність яких визначається взаємодією хімічних, фізико-хімічних і технологічних чинників, та необхідністю подолання предметної розмежованості освітнього процесу. Методи дослідження. Використано методи аналізу, систематизації та узагальнення наукових і навчально-методичних джерел, міждисциплінарного аналізу, моделювання та педагогічного проєктування змісту професійної підготовки. Для обґрунтування інтеграційного підходу застосовано системний взаємозв'язок «хімічна властивість → механізм перетворення → молекулярна технологія → технологічний результат → професійне рішення». Результати дослідження. Уточнено зміст міждисциплінарної інтеграції харчової хімії та молекулярних технологій і розроблено її структурну модель, що охоплює хімічний, фізико-хімічний, технологічний, дослідницький та професійно-практичний компоненти. Обґрунтовано можливість використання молекулярних технологій як практичного середовища для поглибленого засвоєння закономірностей харчової хімії на прикладі сферифікації, гелеутворення, емульгування та піноутворення. Запропоновано послідовність навчально-пізнавальної діяльності: визначення складу харчової системи, встановлення функціональних властивостей компонентів, пояснення механізмів їх взаємодії, вибір технології та параметрів процесу, прогнозування властивостей готового продукту й оцінювання отриманого результату. Визначено чотири рівні формування професійної компетентності: когнітивний, аналітичний, технологічний та інноваційний. Наукова новизна полягає в уточненні концептуальних засад міждисциплінарної інтеграції харчової хімії та молекулярних технологій і визначенні системного зв'язку між хімічними закономірностями, механізмами структуроутворення, технологічними діями та професійними рішеннями як основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі. Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання запропонованої моделі під час проєктування змісту лекційних, практичних і лабораторних занять із дисциплін хімічного та технологічного спрямування, а також для розроблення інтегрованих навчальних завдань, орієнтованих на аналіз і розв'язання професійних технологічних ситуацій. Висновки. Міждисциплінарна інтеграція харчової хімії та молекулярних технологій є доцільним засобом професійної підготовки фахівців харчової галузі, оскільки забезпечує послідовний перехід від теоретичного розуміння властивостей харчових компонентів до пояснення механізмів їх перетворень, технологічного застосування та прийняття обґрунтованих професійних рішень. Реалізація запропонованого підходу сприяє формуванню інтегрованих знань, аналітичного й технологічного мислення та готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності.

Ключові слова: харчова хімія, молекулярні технології, міждисциплінарна інтеграція, професійна підготовка, харчові технології, професійна компетентність, фізико-хімічні процеси, технологічне рішення, лабораторна підготовка, інноваційне навчання.

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FOOD INDUSTRY SPECIALISTS: THE CASE OF THE COURSES “FOOD CHEMISTRY” AND “METHODS OF MOLECULAR TECHNOLOGIES”

Abstract. The aim of the study is to substantiate the feasibility of interdisciplinary integration of food chemistry and molecular technologies as a means of enhancing the effectiveness of professional training of future specialists in the food industry. The relevance of this approach is determined by the increasing complexity of modern food technologies, the effectiveness of which depends on the interaction of chemical, physicochemical, and technological factors, as well as by the need to overcome disciplinary fragmentation in the educational process. Research methods. The study employed methods of analysis, systematization, and generalization of scientific and educational-methodological sources, interdisciplinary analysis, modeling, and pedagogical design of the content of professional training. To substantiate the integration approach, the systemic relationship «chemical property → transformation mechanism → molecular technology → technological outcome → professional decision» was applied. Results of the study. The content of interdisciplinary integration of food chemistry and molecular technologies has been clarified, and its structural model has been developed, comprising chemical, physicochemical, technological, research, and professional-practical components. The feasibility of using molecular technologies as a practical environment for in-depth acquisition of food chemistry principles has been substantiated using spherification, gelation, emulsification, and foaming as examples. A sequence of educational and cognitive activities has been proposed: determining the composition of a food system, establishing the functional properties of its components, explaining the mechanisms of their interaction, selecting the appropriate technology and process parameters, predicting the properties of the finished product, and evaluating the obtained results. Four levels of professional competence development have been identified: cognitive, analytical, technological, and innovative. Scientific novelty lies in clarifying the conceptual foundations of interdisciplinary integration of food chemistry and molecular technologies and in establishing a systemic relationship between chemical principles, structure-forming mechanisms, technological actions, and professional decisions as a basis for developing the professional competence of future food industry specialists. Practical significance of the obtained results lies in the possibility of applying the proposed model when designing the content of lectures, practical classes, and laboratory sessions in chemistry – and technology-oriented disciplines, as well as in developing integrated educational tasks focused on the analysis and solution of professional technological situations. Conclusions. Interdisciplinary integration of food chemistry and molecular technologies is a feasible approach to the professional training of food industry specialists, as it ensures a consistent transition from the theoretical understanding of the properties of food components to the explanation of their transformation mechanisms, technological application, and the adoption of well-founded professional decisions. The implementation of the proposed approach contributes to the development of integrated knowledge, analytical and technological thinking, and the readiness of future specialists for innovative professional activities.

Key words: food chemistry, molecular technologies, interdisciplinary integration, professional training, food technologies, professional competence, physicochemical processes, technological decision-making, laboratory training, innovative learning.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Сучасна трансформація харчової галузі, зумовлена впровадженням інноваційних технологій, актуалізує підготовку фахівців, здатних комплексно розуміти фізико-хімічні закономірності формування властивостей харчових систем та застосовувати їх у професійній діяльності. Особливого значення набувають методи молекулярної кухні, що ґрунтуються на цілеспрямованому керуванні структурою, текстурою, стабільністю та сенсорними характеристиками харчових продуктів.

Водночас професійна підготовка фахівців харчової галузі часто характеризується предметною відокремленістю хімічних, технологічних

і природничо-наукових знань, що ускладнює їх інтегроване застосування під час розв'язання професійних завдань. Тож виникає потреба в обґрунтуванні міждисциплінарного підходу, за якого знання з харчової хімії набувають практичного значення через їх поєднання з молекулярними технологіями. Така інтеграція сприяє формуванню системного технологічного мислення, здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між складом, властивостями та технологічними параметрами харчових систем, що є важливою передумовою професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасна професійна підготовка фахівців харчо-

вої галузі передбачає не лише засвоєння предметних знань, а й здатність застосовувати їх для розв'язання професійних завдань. Р. А. Hingston та D. D. Bracewell наголошують на необхідності узгодження результатів навчання програм підготовки фахівців харчової науки з вимогами професійного середовища та компетентностями випускників [10]. У цьому контексті великого значення набуває професійна спрямованість фундаментальних дисциплін, зокрема хімії.

Питання професійно орієнтованого викладання хімії майбутнім харчовим технологам розглядають О. І. Гулай, І. А. Мороз та В. Я. Шемет, акцентуючи увагу на наближенні змісту дисциплін до майбутньої професійної діяльності [4]. Н. С. Безносюк визначає лабораторні заняття як важливий засіб розвитку вмінь аналізувати результати експерименту та пов'язувати теоретичні положення з практичними явищами [1], тоді як Н. С. Безносюк та О. А. Блажко підкреслюють значення належного навчально-методичного забезпечення професійно орієнтованого навчання [2]. Розвиток методики викладання хімії у закладах вищої освіти пов'язаний із посиленням компетентнісної спрямованості освітнього процесу [8]. Одним із засобів її реалізації є кейс-метод, що сприяє моделюванню професійних ситуацій та застосуванню теоретичних знань для розв'язання практичних завдань [3]. Використання мультимедійних технологій, зокрема в інклюзивному навчанні, розширює можливості організації та індивідуалізації освітнього процесу [7].

Безпосередню професійну орієнтацію хімічної підготовки на харчові технології досліджують І. М. Осипенкова, Ю. В. Куриленко, Г. М. Чепурда та Я. В. Лізанець, визначаючи дисципліну «Хімічні основи харчових технологій» важливою ланкою між фундаментальними знаннями та технологічною діяльністю [6]. П. С. Омельченко та В. О. Бурлака також акцентують необхідність удосконалення методики викладання хімії відповідно до сучасних вимог професійної підготовки [5]. J. M. Aguilera та M. C. Moreno обґрунтовують доцільність поєднання інженерних, харчових і гастрономічних знань у підготовці здобувачів освіти [9].

Попри значний науковий доробок у сфері професійної підготовки харчових технологів, методики викладання хімії та використання інноваційних освітніх технологій [1–10], недостатньо розробленим залишається питання системної інтеграції харчової хімії та молекулярних технологій як засобу формування професійної компетентності. Потребують конкретизації зміст і методичні механізми такої інтеграції, зокрема

взаємозв'язок між хімічними закономірностями, механізмами технологічних перетворень і способами керування властивостями харчових систем. Саме цю проблему покликане розв'язати представлене дослідження.

Метою дослідження є обґрунтування доцільності міждисциплінарної інтеграції харчової хімії та методів молекулярних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців харчової галузі.

Виклад основного матеріалу. Міждисциплінарна інтеграція харчової хімії та методів молекулярних технологій полягає у поєднанні знань про склад і властивості харчових компонентів із розумінням механізмів їх технологічного перетворення. Її концептуальну основу становить послідовність «харчова хімія → фізико-хімічний механізм → молекулярна технологія → технологічний результат → професійне рішення», що забезпечує перенесення теоретичних положень у площину практичної діяльності.

У межах такого підходу хімічні властивості компонентів розглядаються через їх функціональне значення у формуванні структури та властивостей харчових систем. Аналогічно можуть установлюватися зв'язки між властивостями гідроколідів, механізмами емульгування чи піноутворення та відповідними технологічними характеристиками харчових систем. Таким чином, інтеграція орієнтує навчальну діяльність на технологічне застосування хімічних знань, прогнозування результатів процесів і обґрунтування професійних рішень. Запропонована модель конкретизує цей підхід через п'ять взаємопов'язаних компонентів, які відображають послідовний перехід від засвоєння теоретичних знань до їх дослідницького та професійно-практичного застосування (табл. 1).

Хімічний компонент визначає теоретичний базис підготовки та охоплює знання про склад, будову і функціональні властивості харчових компонентів. Фізико-хімічний компонент забезпечує розуміння закономірностей їх взаємодії та структурних перетворень. Технологічний компонент пов'язує встановлені механізми з вибором і регулюванням параметрів процесу. Дослідницький компонент передбачає експериментальну перевірку технологічних рішень, аналіз отриманих результатів та встановлення впливу визначальних чинників. Професійно-практичний компонент забезпечує використання сформованих знань і вмінь для обґрунтування технологічних рішень.

Модель характеризується функціональною взаємодією п'яти компонентів, у межах якої теоретичні положення послідовно трансформуються у практичні дії та професійні рішення. Її реалізація передбачає не механічне об'єднання змісту

Модель інтеграції харчової хімії та молекулярних технологій у професійній підготовці фахівців харчової галузі

Компонент	Зміст, що формується
Хімічний	знання складу, будови та властивостей основних компонентів харчової сировини і продуктів
Фізико-хімічний	розуміння механізмів взаємодії, структуроутворення та перетворень харчових компонентів
Технологічний	уміння визначати та регулювати технологічні параметри відповідно до властивостей харчової системи
Дослідницький	здатність оцінювати отримані результати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формулювати обґрунтовані висновки
Професійно-практичний	здатність застосовувати набуті знання для вибору й обґрунтування технологічних рішень

Розроблено автором

навчальних дисциплін, а організацію навчальної діяльності навколо технологічної проблеми, що потребує комплексного застосування хімічних і технологічних знань.

Практичне наповнення моделі доцільно розкрити через методи молекулярних технологій, які створюють умови для експериментального встановлення залежностей між властивостями компонентів і характеристиками харчової системи. Зокрема, під час вивчення сферифікації студент аналізує здатність альгінату натрію до взаємодії з іонами кальцію та пов'язує механізм іонного зшивання полімерних ланцюгів із формуванням гелевої оболонки. Зміна концентрації компонентів і умов процесу розглядається як чинник, що визначає товщину, міцність та текстурні характеристики утвореної мембрани.

Під час дослідження гелеутворення увага зосереджується на залежності структурних властивостей системи від природи та концентрації гідроколоїду, температури, кислотності середовища та йонного складу. Це дає змогу здобувачу встановлювати умови формування гелю та прогнозувати їхній вплив на консистенцію і структурно-механічні характеристики продукту.

Емульгування забезпечує практичне застосування знань про міжфазні явища та функціональні властивості емульгаторів. Аналізуючи співвідношення фаз, концентрацію емульгатора та умови диспергування, студент визначає чинники, що впливають на розмір дисперсної фази та стабільність емульсії, і на цій основі обґрунтовує параметри її формування.

Під час вивчення піноутворення досліджується здатність білків та поверхнево-активних компонентів адсорбуватися на межі «газ – рідина» і формувати стабілізуювальну міжфазну плівку. Залежність між властивостями компонентів, умовами збивання та здатністю системи утримувати газову фазу дає змогу пояснити формування об'єму, стабільності та текстури пінної системи.

Взаємозв'язок молекулярних технологій, відповідних фізико-хімічних механізмів, змісту

навчальної діяльності та очікуваного професійного результату систематизовано в таблиці 2. Наведені приклади демонструють практичну реалізацію запропонованої моделі та показують, яким чином вивчення конкретних технологічних процесів може бути спрямоване на формування здатності аналізувати технологічні чинники, прогнозувати властивості харчових систем і обґрунтовувати професійні рішення.

Практична реалізація запропонованої моделі передбачає використання навчальних завдань, у яких хімічні знання застосовуються для розв'язання конкретних технологічних проблем. Із цією метою запропоновано вдосконалений підхід, орієнтований на формування у здобувачів уміння обґрунтовувати технологічні дії на основі властивостей і закономірностей перетворення харчових компонентів.

Навчальне завдання може передбачати створення стабільної харчової системи із заданими структурними та текстурними характеристиками. Його виконання передбачає визначення складу системи, аналіз функціональних властивостей компонентів, вибір відповідної молекулярної технології та обґрунтування її параметрів. На завершальному етапі студент оцінює отриманий результат за визначеними критеріями та, за потреби, коригує склад або умови процесу.

Таким чином, структура завдання має послідовний характер: аналіз → вибір технології → визначення параметрів → оцінювання → коригування. Така організація навчальної діяльності забезпечує практичне застосування положень харчової хімії та створює умови для розвитку аналітичного й технологічного мислення.

Важливою особливістю запропонованого підходу є зміщення акценту з відтворення теоретичних відомостей на їх використання для прийняття технологічних рішень. Здобувач має не лише визначити властивості певного компонента, а й обґрунтувати доцільність їх використання для отримання продукту із заданими характеристиками. У результаті формується здатність ана-

**Взаємозв'язок молекулярних технологій, хімічних механізмів
і результатів професійної підготовки**

Метод	Фізико-хімічний механізм	Що аналізує студент	Професійний результат
Сферифікація	Взаємодія альгінату з йонами Ca^{2+} , йонне зшивання полімерних ланцюгів	Вплив концентрації компонентів і технологічних умов на формування гелевої мембрани	Обґрунтування параметрів структуроутворення та текстури
Гелеутворення	Формування просторової сітки гідроколоїдів під впливом складу та умов середовища	Вплив виду і концентрації гелеутворювача, температури, кислотності та інших чинників	Вибір структуроутворювача для отримання заданої консистенції
Емульгування	Міжфазна взаємодія, зниження міжфазного натягу, стабілізація дисперсної системи	Вплив співвідношення фаз і властивостей емульгатора на стабільність системи	Вибір способу та параметрів стабілізації емульсії
Піноутворення	Адсорбція поверхнево-активних компонентів на межі «газ – рідина» та формування міжфазної плівки	Залежність стабільності піни від властивостей компонентів і умов процесу	Регулювання об'єму, стабільності та текстури пінної системи
Інкапсуляція	Формування оболонки навколо активної або функціональної речовини	Вплив властивостей оболонки та умов процесу на утримання й вивільнення компонента	Обґрунтування способу захисту та контрольованого вивільнення компонентів

Розроблено автором

лізувати технологічну проблему, прогнозувати наслідки зміни параметрів процесу та аргументувати вибір способу її вирішення. Даний підхід конкретизує практичний механізм реалізації міждисциплінарної інтеграції та спрямовує її на формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі.

Реалізація запропонованої моделі передбачає зміну організації лабораторної та практичної підготовки – від відтворення готової методики до виконання навчально-дослідницьких завдань із варіюванням визначальних чинників і обґрунтуванням отриманих результатів. Такий формат дає змогу наблизити навчальний експеримент до логіки технологічного дослідження.

Прикладом може бути лабораторна робота «Дослідження впливу концентрації альгінату натрію та йонів кальцію на властивості гелевої оболонки». Її виконання передбачає зміну заданих параметрів, порівняння отриманих зразків та визначення їхніх структурних і технологічних характеристик. За наявності відповідного обладнання оцінювання може доповнюватися реологічними вимірюваннями, а сенсорний аналіз – використовуватися для встановлення відповідності отриманих властивостей заданим характеристикам продукту.

Особливістю такого завдання є необхідність інтерпретації експериментальних даних. Здобувач вищої освіти має визначити характер впливу концентрації альгінату та кальцієвих йонів на властивості гелевої оболонки, пояснити встановлені залежності та визначити раціональні параметри процесу. Відповідно, лабораторна робота набуває дослідницького характеру, а її результатом є не лише отримання певної структури, а й обґрунту-

вання умов її формування. Застосування такого формату забезпечує інтегроване використання знань із харчової хімії, хімії гідроколоїдів, технології харчових продуктів, реології та сенсорного аналізу. Водночас конкретний набір дисциплінарних знань визначається змістом завдання та характеристиками досліджуваної системи. Це дає підстави розглядати лабораторний експеримент як засіб перевірки технологічних гіпотез і обґрунтування параметрів процесу.

Результатом запропонованої інтеграції є розвиток професійної компетентності, що виявляється у здатності застосовувати природничо-наукові знання для аналізу, проєктування та вдосконалення технологічних процесів. Для її характеристики виокремлено чотири взаємопов'язані рівні.

Когнітивний рівень характеризує сформованість знань про склад, будову та властивості харчових компонентів і розуміння основних закономірностей їхньої поведінки в харчових системах.

Аналітичний рівень визначається здатністю інтерпретувати експериментальні та технологічні дані, встановлювати залежності між характеристиками сировини, умовами процесу та властивостями готового продукту.

Технологічний рівень передбачає обґрунтований вибір способу технологічного впливу, визначення ключових параметрів процесу та прогнозування їхнього впливу на характеристики харчової системи.

Інноваційний рівень пов'язаний зі здатністю вдосконалювати технологічні рішення, комбінувати відомі підходи та розробляти обґрунтовані варіанти їх модифікації відповідно до поставленого завдання.

Запропонована структура відображає поступове ускладнення професійної діяльності – від засвоєння необхідних знань до їх аналізу, технологічного застосування та інноваційного використання. Така градація конкретизує очікуваний освітній результат міждисциплінарної інтеграції та може бути використана як основа для подальшого розроблення критеріїв оцінювання сформованості професійної компетентності.

Висновки. Обґрунтовано доцільність міждисциплінарної інтеграції харчової хімії та молекулярних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців харчової галузі. Визначено логіку її реалізації за послідовністю «хімічна властивість → механізм перетворення → технологічний процес → професійне рішення», що забезпечує взаємозв'язок теоретичних знань із практичними технологічними завданнями. Установлено, що застосування методів сферифікації, гелеутворення, емульгування та піноутворення як засобів практичного застосування положень харчової хімії сприяє формуванню здатності здобувачів установлювати причинно-наслідкові зв'язки між складом і властивостями сировини, технологічними впливами та якістю готової продукції.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на експериментальну перевірку результативності інтегративного підходу та визначення критеріїв оцінювання сформованості відповідних професійних компетентностей.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список літератури:

1. Безносок Н. С. Організація пізнавальної діяльності студентів під час лабораторних занять із навчальної дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Теорія та методика навчання природничих наук»*. 2023. № 4. С. 88–94. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-4-88-94>
2. Безносок Н. С., Блашко О. А. Дидактичні засади розроблення навчально-методичного забезпечення з дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Теорія та методика навчання природничих наук»*. 2022. № 3. С. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2022-2-41-51>
3. Бужанська М. В. Особливості впровадження кейс-методу в процес навчання хімії.

Актуальні питання природничо-математичної освіти. 2022. Вип. 1(19). С. 11–16. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6618595>

4. Гулай О. І., Мороз І. А., Шемет В. Я. Концепція викладання хімічних дисциплін для майбутніх харчових технологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Теорія та методика навчання природничих наук»*. 2023. № 4. С. 117–124. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-4-117-124>

5. Омельченко П. С., Бурлака В. О. Методика викладання хімії у закладах вищої освіти. *Харківський природничий форум : IX Міжнар. конф. молод. Учених, м. Харків, 24 квітня 2026 р. Харків, 2026*. С. 441–443.

6. Осипенкова І. М., Куриленко Ю. В., Чепурда Г. М., Лізанець Я. В. Роль і місце дисципліни «Хімічні основи харчових технологій» під час підготовки студентів спеціальності «Харчові технології». *Innovations and Technologies in the Service Sphere and Food Industry*. 2025. № 1(15). С. 22–26. DOI: [https://doi.org/10.32782/2708-4949.1\(15\).2025.4](https://doi.org/10.32782/2708-4949.1(15).2025.4)

7. Шафорост Ю. А., Лут О. А., Смаліус В. В., Беляєв А. М. Становлення методики навчання хімії як науки і навчального предмета у вітчизняній вищій школі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 15. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14996215>

8. Шафорост Ю. А. Роль сучасних технологій в інклюзивному викладанні хімії через мультимедійні засоби. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14767735>

9. Aguilera J. M., Moreno M. C. Teaching Engineering and Food: From Traditional Approaches to a Course on Gastronomic Engineering. *Food Engineering Reviews*. 2021. Vol. 13. P. 916–928. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12393-021-09281-0>

10. Hingston P. A., Bracewell D. D. Strengthening undergraduate food science programs: Comparing industry relevance of the Institute of Food Technologists' Essential Learning Outcomes with graduate proficiency levels. *Journal of Food Science Education*. 2021. Vol. 20. P. 130–145. DOI: <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12227>

References:

1. Beznosiuk, N. S. (2023). Orhanizatsiia piznavalnoi diialnosti studentiv pid chas laboratornykh zaniat z navchalnoi dystsypliny «Khimii (za profesiinym spriamuvanniam)» [Organization of students' cognitive activity during laboratory classes in the discipline «Chemistry (professionally oriented)»]. *Naukovy zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Teorii ta metodyka navchannia pryrodnychkh nauk*, 4, 88–94. <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-4-88-94> [in Ukrainian].
2. Beznosiuk, N. S., & Blazhko, O. A. (2022). Dydaktychni zasady rozroblennia navchalno-metodychnoho zabezpechennia z dystsypliny «Khimii

(za profesiinym spriamuvanniam)» [Didactic principles of developing educational and methodological support for the discipline «Chemistry (professionally oriented)»]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnych nauk*, 3, 41–51 [in Ukrainian].

3. Buzhanska, M. V. (2022). Osoblyvosti vprovadzhennia keis-metodu v protses navchannia khimii [Features of implementing the case method in the process of teaching chemistry]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity: Zbirnyk naukovykh prats*, 1(19), 11–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6618595> [in Ukrainian].

4. Hulai, O. I., Moroz, I. A., & Shemet, V. Ya. (2023). Kontseptsiiia vykladannia khimichnykh dystsyplin dlia maibutnikh kharchovykh tekhnolohiv [The concept of teaching chemical disciplines for future food technologists]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnych nauk*, 4, 117–124. <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-4-117-124> [in Ukrainian].

5. Omelchenko, P. S., & Burlaka, V. O. (2026). Metodyka vykladannia khimii u zakladakh vyshchoi osvity [Methods of teaching chemistry in higher education institutions]. In *Kharkivskiy pryrodnychy forum: IX Mizhnarodna konferentsiia molodykh uchenykh* (pp. 441–443). Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].

6. Osypenkova, I. M., Kurylenko, Yu. V., Chepurda, H. M., & Lizanets, Ya. V. (2025). Rol i

mistse dystsypliny «Khimichni osnovy kharchovykh tekhnolohii» pry pidhotovtsi studentiv spetsialnosti «Kharchovi tekhnolohii» [The role and place of the discipline «Chemical foundations of food technologies» in the training of students majoring in «Food Technologies»]. *Innovations and Technologies in the Service Sphere and Food Industry*, 1(15), 22–26. [https://doi.org/10.32782/2708-4949.1\(15\).2025.4](https://doi.org/10.32782/2708-4949.1(15).2025.4) [in Ukrainian].

7. Shaforost, Yu. A. (2025). Rol suchasnykh tekhnolohii v inkluzyvnomu vykladanni khimii cherez multymediini zasoby [The role of modern technologies in inclusive chemistry teaching through multimedia tools]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapysky*, 14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14767735> [in Ukrainian].

8. Aguilera, J. M., & Moreno, M. C. (2021). Teaching engineering and food: From traditional approaches to a course on gastronomic engineering. *Food Engineering Reviews*, 13, 916–928. <https://doi.org/10.1007/s12393-021-09281-0>

9. Shaforost, Yu. A., Lut, O. A., Smalius, V. V., & Bieliaiev, A. M. (2025). Stanovlennia metodyky navchannia khimii yak nauky i navchalnoho predmeta u vitchyzniani vyshchii shkoli [Formation of chemistry teaching methodology as a science and academic discipline in higher education in Ukraine]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapysky*, 15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14996215> [in Ukrainian].

10. Hingston, P. A., & Bracewell, D. D. (2021). Strengthening undergraduate food science programs: Comparing industry relevance of the Institute of Food Technologists' Essential Learning Outcomes with graduate proficiency levels. *Journal of Food Science Education*, 20, 130–145. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12227>

© М. В. Бужанська

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 31.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-9>

Л. А. Руденко, А. В. Литвин

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1351-4433> – Л. А. Руденко

<https://orcid.org/0000-0002-7755-9780> – А. В. Литвин



lararudenko@gmail.com

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ПСИХОЛОГІВ У США

Анотація. Навчання військових психологів спрямоване на розв'язання специфічних завдань у зоні бойових дій та тилу, пов'язаних із: наданням невідкладної психологічної допомоги при гострих бойових реакціях, панічних атаках та сильному стресі; профілактикою професійного вигорання та ПТСР учасників бойових дій; психологічною підтримкою особового складу до, під час та після виконання бойових завдань; допомогою ветеранам адаптуватися до мирного життя. Іншими словами, військовий психолог має бути готовим до ефективного виконання поліфункціональних завдань щодо морально-психологічного забезпечення особового складу бойових підрозділів та ветеранів. У цьому зв'язку видається доцільним вивчення досвіду Збройних сил США, особовий склад яких володіє високим рівнем психологічної готовності захищати країну та підтримувати духовно-моральні сили цивільних осіб в умовах війни. Мета статті полягає у вивченні американського досвіду підготовки військових психологів та узагальненні результатів цих досліджень для їх упровадження у вітчизняну профільну освіту. Застосовано теоретичний аналіз американського досвіду підготовки військових психологів та окреслено його ключові аспекти, зокрема акцент на посиленні практичного складника навчання фахівців цього профілю на основі впровадження результатів теоретичних досліджень із позитивної військової психології та опорою на сучасний досвід практичної роботи. Узагальнено зміст навчання військових психологів, де значну частину займає практика опанування ефективних психотехнік когнітивно-поведінкової терапії (експозиційна та когнітивна терапія, стрес-інокуляційна терапія, EMDR, самоврядна когнітивно-поведінкова терапія, діалектична поведінкова терапія та ін.) та корекційних методик щодо подолання емоційних особистісних та соціальних стресів. Наукова новизна дослідження полягає у тому, що: виявлено основні тенденції підготовки військових психологів у США, які враховують вимоги військової доктрини держави, опираються на відповідні цінності, ідеї позитивної психології, результати досліджень щодо визначення комплексу сильних боків характеру особистості та психологічних механізмів адаптивності учасників бойових дій та їхніх сімей; обґрунтовано доцільність використання досвіду США щодо відновлення учасників бойових дій та ветеранів після травм та психічних захворювань шляхом застосування ефективних психотехнік когнітивно-поведінкової терапії та корекційних методик щодо подолання емоційних особистісних та соціальних стресів, які використовуються військовими психологами США. Практичне значення дослідження визначається можливістю імплементації кращого досвіду підготовки військових психологів у США в системі вищої освіти України, що сприятиме її вдосконаленню відповідно до викликів воєнного часу та після закінчення воєнних дій. Аналіз теорії і практики підготовки військових психологів у США дає підстави для висновку про те, що американські психологи приділяють значну увагу стану психологічного здоров'я учасників бойових дій, ветеранів і членів їхніх сімей, активно працюючи над розробленням заходів щодо їх підтримки на всіх рівнях.

Ключові слова: професійна підготовка військових психологів, учасники бойових дій, ветерани війни, американський досвід, психотерапевтичні техніки.

THEORY AND PRACTICE OF MILITARY PSYCHOLOGIST TRAINING IN THE USA

Abstract. The training of military psychologists is oriented toward addressing specific tasks both in combat zones and rear areas. These tasks involve: providing emergency psychological aid during acute stress reactions, panic attacks, and severe stress; preventing burnout and PTSD among combatants; providing psychological support to personnel before, during, and after combat operations; and assisting veterans in transitioning to civilian life. In other words, a military psychologist must be prepared to effectively perform multifunctional tasks related to the moral and psychological support of service members and veterans. In this regard, it is valuable to examine the experience of the U.S. Armed Forces, whose personnel exhibit high psychological readiness to defend their country and sustain the morale of civilians during wartime. The purpose of the article is to examine the U.S. experience in training military psychologists and to synthesize the findings of relevant studies for their implementation in Ukraine's specialized higher education. A theoretical analysis of the U.S. experience of military psychologist training was conducted, and its key aspects were identified, including an emphasis on strengthening the practical component of training specialists in this field through the implementation of findings from theoretical research in positive military psychology and drawing on contemporary practical experience. The content of military psychologist training was summarized, with a significant proportion devoted to the practical mastery of effective psycho-techniques of cognitive behavioral therapy, including exposure and cognitive therapy, stress inoculation therapy, EMDR, self-directed cognitive behavioral therapy, dialectical behavior therapy, etc., as well as corrective methods aimed at overcoming emotional, personal, and social stressors. The scientific novelty of the study lies in the following: the main trends in the training of military psychologists in the United States have been identified, taking into account the requirements of the national military doctrine and drawing on relevant values, the principles of positive psychology, and research findings on the identification of a set of individual character strengths and the psychological mechanisms of the adaptability of combatants and their families; the relevance of applying U.S. experience in the rehabilitation and recovery of combatants and veterans following trauma and mental health disorders has been substantiated through the use of effective psycho-techniques of cognitive behavioral therapy and corrective methods aimed at overcoming emotional, personal, and social stressors used by U.S. military psychologists. The practical significance of the study lies in the possibility of implementing the best practices from the U.S. system of military psychologist training within Ukraine's higher education system, which would contribute to its improvement in response to the challenges of wartime and the post-war period. An analysis of the theory and practice of military psychologist training in the United States provides grounds for concluding that U.S. psychologists pay considerable attention to the psychological well-being of combatants, veterans, and their family members and actively work to develop support measures at all levels.

Key words: professional training of military psychologists, combatants, war veterans, American experience, psychotherapeutic.

Постановка проблеми. Тривала війна в Україні спонукала до суттєвих змін в організації діяльності військових психологів. Ще на початку вторгнення РФ у 2014 р. актуалізувалася потреба у кваліфікованій психологічній підтримці військовослужбовців унаслідок впливів бойового стресу. Для її забезпечення у 2015 р. в ЗСУ було запроваджено посади офіцерів-психологів, а нині створено цілу мережу психологічної допомоги, яка охоплює етапи від підготовки мобілізованих до груп контролю бойового стресу та груп їхнього супроводу й реабілітації.

До специфічних особливостей діяльності військового психолога відносять: роботу безпосередньо в зоні бойових дій або на передовій, що передбачає високу стресостійкість та постійну готовність до оперативної зміни обстановки;

допомогу учасникам бойових дій із подолання психологічної травми, пов'язаної з гострими реакціями на стрес (апатія, страх, паніка, агресія), запобігання ПТСР та емоційному вигоранню; психологічний супровід та відбір, пов'язаний із діагностикою особового складу, визначенням психологічної сумісності бійців у підрозділах для підтримки здорового мікроклімату та створення ефективних команд; дестигматизацію, що полягає у переконанні військових у необхідності звернення до психолога; роботу з родинами військовослужбовців, зокрема з надання підтримки під час переживання втрати.

Визначальну роль тут мають відігравати спеціально підготовлені фахівці у сфері військової психології. У системі вищої освіти України військових психологів готують у провідних вищих

військових навчальних закладах та на базі цивільних університетів, серед яких – Військовий інститут КНУ імені Тараса Шевченка, який готує офіцерів за спеціальністю «Психологія військово-професійної діяльності» (магістр); Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного у Львові – фахівців за освітньою програмою «Організація психологічної підтримки персоналу (психологічного забезпечення)» (бакалавр); Львівський державний університет безпеки життєдіяльності – фахівців за освітньою програмою «Екстремальна та кризова психологія» (бакалавр); Національна академія Національної гвардії України (м. Харків), де готують військових психологів на факультеті роботи з персоналом (бакалаврський та магістерський рівні) та ін.

Навчання військових психологів передусім спрямоване на розв'язання специфічних завдань у зоні бойових дій та тилу, пов'язаних із: наданням невідкладної психологічної допомоги при гострих бойових реакціях, панічних атаках та сильному стресі; профілактикою професійного вигорання та ПТСР учасників бойових дій; психологічною підтримкою особового складу до, під час та після виконання бойових завдань; допомогою ветеранам адаптуватися до мирного життя. Іншими словами, військовий психолог має бути готовим до ефективного виконання поліфункціональних завдань щодо морально-психологічного забезпечення особового складу бойових підрозділів та ветеранів, що підсилює актуальність цієї психолого-педагогічної проблеми.

У процесі створення системи психологічної підтримки Україна опирається на досвід країн НАТО, адаптуючи його до реальної ситуації воєнного стану. Зокрема, вважаємо доцільним вивчення та впровадження у практику кращого досвіду підготовки військових психологів у США.

Аналіз останніх публікацій. Останнім часом спостерігається активізація наукових досліджень у сфері військової педагогіки та психології. У вітчизняній науці проблему впливу військової психології на формування психологічної готовності військовослужбовців до виконання бойових завдань досліджували В. Алещенко, О. Бойко, І. Деснова, К. Задорожний, О. Капінус, О. Карачинський, І. Клименко, І. Коваленко, І. Коваль, В. Осьодло, Я. Пилипчук, М. Росток, А. Юрков та ін. У їхніх працях психологічна підготовка військовослужбовців розглядається як комплексний процес, зорієнтований на забезпечення їхнього оптимального психологічного стану та формування постійної внутрішньої готовності до реалізації найбільш досконалих психотехнік у складних та екстремальних умовах. Моделі психологічної

підготовки військовослужбовців країн – членів НАТО на прикладі Болгарії та Румунії дослідив В. Немержицький; психологічні аспекти підготовки офіцерів Збройних сил України у контексті переходу до стандартів провідних країн НАТО висвітлено в дисертації А. Станішовського; психології бойової психічної травми та розробленню методики роботи з нею присвячено монографію О. Білінова. Психологічні особливості сучасних бойових дій та їхній вплив на військовослужбовців викладено у книзі «Психологія бою», створеній колективом авторів Національної академії сухопутних військ імені Гетьмана Петра Сагайдачного [3]. Відзначимо, що матеріал цього видання містить не лише теорію, а й фокусується на реальних інструментах, які допомагають підтримувати морально-психологічний стан особового складу в екстремальних ситуаціях та під час бойових дій.

Посилення інтересу наукової громадськості до зарубіжного досвіду підготовки військових психологів є викликом часу, оскільки реалії вимагають якісних наукових знань з військової психології, а практичні психологи різних країн нині зіткнулися з проблемою застосування та адаптації наукового та практичного психологічного досвіду у військовій сфері. У цьому зв'язку видається доцільним вивчення досвіду Збройних сил США, особовий склад яких володіє високим рівнем психологічної готовності захищати країну та підтримувати духовно-моральні сили цивільних осіб в умовах війни.

Метою статті є вивчення американського досвіду підготовки військових психологів та узагальнення результатів цих досліджень для їх впровадження у вітчизняну профільну освіту.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті нашої проблематики першочерговий інтерес становлять праці вчених і практиків США, у яких ще в середині минулого століття порушувалися питання різних аспектів психологічної війни [10], підготовки особового складу до ефективного ведення війни [5] (ініційовані Комітетом із військової психології Національної науково-дослідної ради США. Посібник має назву «Psychology for the Fighting Man» («Психологія для воїна»), а його розширений академічний варіант – «Psychology for the Armed Services». Метою їх створення було пояснити бійцям складні реакції людської психіки. Посібник охоплює теми від адаптації зору та слуху у бойових умовах до лідерства, мотивації, управління панікою, чутками та психологічної війни), консультування та психологічної допомоги учасникам воєнних дій [15].

З опорою на ці дослідження у сучасній системі підготовки військових психологів США вису-

ваються високі вимоги як до рівня професійних знань та вмінь здобувачів освіти, так і до їхніх особистісних якостей. Зважаючи на це, професійна підготовка військових психологів відрізняється тривалістю та багаторівневістю. У США готують штатних та позаштатних фахівців цього профілю, які отримали військовий досвід і не мають такої практики. Навчатися психологічного консультування та психотерапії у системі вищої додаткової освіти мають змогу особи, які мають базову (вищу) освіту в галузі психології, медицини, соціальної роботи. До практичної діяльності як психолога-консультанта допускаються лише ті, що пройшли спеціальну (зазвичай дворічну) програму з практичної психології, клінічної психології та психологічного консультування. Окрім цього, для отримання права на психотерапевтичну діяльність претенденту потрібно пройти 3–4-річне навчання у спеціальному психотерапевтичному інституті. Здобувачі зазвичай виконують три програми: власне навчальна підготовка в галузі теорії та методів практичної психології та психотерапії, набуття досвіду самопізнання у навчальній групі та проходження персональної психотерапії у кваліфікованого фахівця як клієнта, проведення власної роботи з клієнтом під керівництвом супервізора – практикуючого психотерапевта та викладача закладу вищої освіти. Підставою та необхідною умовою для легальної консультативної та психотерапевтичної практики є відповідні сертифікати, які одержують випускники після закінчення навчання та складання іспитів. Ці сертифікати видають професійні асоціації чи акредитовані заклади освіти.

Зміст навчання майбутніх фахівців у галузі військової психології опирається на військову доктрину США, відповідно до якої навчальні програми спрямовані на аналіз теоретичних аспектів військової психології, дослідження менталітету окремого солдата та особового складу в контексті міркувань про себе й товаришів як про єдине ціле та спільні дії, спрямовані на виконання бойових завдань; осмислення сенсу військової професії, субординації, виконання наказів командирів на основі наявної високої моральної мети та скерованості власних дій на користь держави.

Публікації М. Метьюса, Д. Кіллі, Дж. Байлі, Дж. Ейда та К. Петерсона [13] присвячено визначенню місії військовослужбовців, розвитку їхнього характеру та системи цінностей, а також висвітленню їхньої провідної ролі у формуванні навичок індивідуальної та командної адаптивності й ефективності професійної діяльності. На думку авторів, найбільшу значущість мають зазначені у військовій доктрині США сім цін-

ностей: вірність, обов'язок, повага, самовіддане служіння, честь, чесність та особиста мужність. Саме вони становлять підґрунтя побудованої та науково обґрунтованої моделі позитивної військової психології, зорієнтованої на успішну роботу з військовослужбовцями, учасниками і ветеранами бойових дій та їхніми сім'ями. Ідеї позитивної психології, як зазначають автори, сфокусовані на трьох провідних сферах людської адаптації, які передбачають позитивні емоції, позитивні індивідуальні риси і позитивні інститути та пов'язані з універсальними для людини індивідуальними рисами та властивостями характеру.

Привертають увагу дослідження з військової психології С. Петерсона і М. Селігмана [18], у результаті яких визначено 24 сильні боки характеру військовослужбовця, що дало змогу науковцям виділити шість основних моральних чеснот: знання і мудрість, що передбачає творчість, відкритість, допитливість, любов до навчання, перспективність; мужність, безпосередньо пов'язану з хоробрістю; гуманність, що ґрунтується на любові до людей, доброті, високому соціальному інтелекті; справедливість, що виявляється через лідерство та громадянство; поміркованість, яка свідчить про розважливість, здатність до саморегуляції, прощення та милосердя, смиренність; трансцендентність, яку пов'язують із духовністю, естетичними почуттями, вдячністю та почуттям гумору.

Із метою визначення сильних рис характеру С. Петерсон та М. Селігман склали опитувальник. За результатами дослідження курсантів за цим опитувальником більш успішними та адаптованими до військової служби та ефективних дій у військових умовах виявилися ті, що мають високі показники оптимізму, наполегливості, командної роботи, хоробрості, цілеспрямованості, справедливості, чесності, лідерства та самоконтролю. Натомість низькими показниками відрізнялися п'ять якостей: естетичні почуття, допитливість, почуття гумору, розважливість та креативність.

Паралельно дослідники вивчали думки ветеранів – учасників локальних воєн США, зокрема тих, що не мали офіційно діагностованих психічних відхилень, але відчували труднощі щодо адаптації до цивільного життя після виконання бойових завдань. Результати засвідчили, що ветерани, які мали фізичні захворювання та відносно високо розвинені хоробрість, доброту і почуття гумору, відчували меншу міру задоволеності життям. Натомість учасники, що мали порушення психіки, виявили інші результати: ветерани з відносно високими показниками характеру, пов'язаними із цінністю краси та любов'ю до навчання, краще

адаптувалися до мирного життя [17]. Ці дослідження підтвердили, що заходи, спрямовані на вироблення конкретних сильних боків характеру, можуть бути корисними для надання допомоги військовим, зокрема тим, хто пережив фізичну чи психічну травму, щодо їх відновлення, підтримки чи посилення задоволеності життям. Дослідники визначили три основні вправи з позитивної психології, які суттєво зменшують негативні симптоми та підвищують рівень задоволеності життям: «візит подяки», «три хороші речі» та «використання особистих сильних сторін по-новому», а також рекомендували до застосування досвід коучингу з фокусом на способах допомогти військовослужбовцям та ветеранам навчитися використовувати власні позитивні риси характеру та навички для досягнення успіху і процвітання у цивільному житті [17].

Дослідницька робота С. Петерсона та М. Селігмана підтвердила їхню думку про те, що сукупність сильних боків характеру особистості можна і потрібно розглядати як набір психологічного інструментарію військовослужбовця, який він може застосовувати у конкретній бойовій ситуації. Отже, зміст підготовки військових психологів у США опирається на результати досліджень щодо визначення комплексу сильних боків характеру особистості бійця, що сприяють використанню ефективних прийомів адаптації до бою, пов'язані з уміннями активізувати сильні особистісні якості та допомагають в екстремальній ситуації успішно вирішувати поставлені командирами завдання під час бойових дій. Практичний складник підготовки військових психологів передбачає використання терапевтичних підходів, основою яких є позитивна психологія та коучинг як найбільш прийнятні під час відновлення учасників бойових дій та ветеранів.

Особливу увагу американська військова психологія приділяє вивченню менталітету та психічним особливостям воїна, який готується до військових дій або повернувся з поля бою. Підполковник Д. Гроссман, колишній рейнджер Армії США, викладач психології Вест-Пойнту, та Л. Крістенсен, досвідчений поліцейський, ветеран війни у В'єтнамі, досліджували проблеми управління агресивними діями та адаптації до мирного життя воїнів, які повернулися з війни, а також труднощі, які можуть виникнути під час адаптації до цивільного життя [1]. Результати цих досліджень дали підстави для спростування викладених у ЗМІ фактів про те, що більшість ветеранів після повернення з поля бою перебуває у зоні підвищеного ризику щодо проявів агресії та є психічно неврівноваженими й потенційними

розповсюджувачами насильства в суспільстві, тому потребують серйозного лікування.

Дослідники Б. Буркетт і Г. Вітлі вивчали психологічні механізми адаптивності ветеранів та досягнення ними більшого, ніж їхніми громадянськими ровесниками, професійного успіху в повсякденному житті. Причому, як свідчить дослідження, вони ніколи не виявляли насильства та агресії. Науковці пояснюють це так: учасники бойових дій водночас із навчанням правил ведення бою, набували навичок військової дисципліни, яка гарантувала їх утримання від насильства. Самі маючи досвід участі у військових діях, психологи Б. Буркетт і Г. Вітлі створили науково обґрунтовану програму, яка містить професійні прийоми керування ризиком агресії серед ветеранів. Серед них відзначимо: прогнозування ризиків та інформування про них; скринінг та спостереження за службовою діяльністю після розгортання воєнних дій; професійне терапевтичне втручання [6].

Результати описаних досліджень дали підстави для посилення практичного складника підготовки військових психологів шляхом додаткового включення в її структуру корекційних методик щодо подолання емоційних особистісних та соціальних стресів. Зокрема, за участю сертифікованого лікаря проводилося оцінювання стану здоров'я кожного воїна, що передбачало: ретельне медичне обстеження протягом 90–180 днів після повернення бійців на військову базу; скринінг резервістів, які проходили реабілітацію, на можливі легкі черепно-мозкові травми. Також усім військовослужбовцям та членам їхніх родин надавалася можливість пройти кваліфіковані консультації щодо їхнього фізіологічного та психологічного стану та тренінги з його оптимізації. Під час тренінгів для ветеранів та членів їхніх сімей особлива увага приділялася рекомендаціям щодо возз'єднання сім'ї, карти повернення додому тощо. На групових заняттях та масових брифінгах обговорювалися теми: «додому на свята», «повернення додому і вихід із дому», «нормалізація досвіду», «возз'єднання із солдатами», «ознаки та симптоми лиха» «реінтеграція сім'ї» тощо [6].

Значна увага під час підготовки військових психологів у США зосереджена на роботі з ветеранами, що страждають на посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який виявляється у відчутті власної безнадійності через нездатність ефективно діяти в ризиконебезпечних ситуаціях. Дослідження американських психологів засвідчили, що такі особи мають більшу схильність до агресії, гніву, ворожості та насильства, ніж ті, що не страждають на ПТСР, особливо коли цей розлад поєднується зі зловживанням психоактив-

них речовин, утручанням у психічне здоров'я тощо. У таких випадках обов'язково необхідно пом'якшувати агресію та запобігати її прояву. Із цією метою під час навчання військових психологів використовуються найкращі практики Національного центру ПТСР Департаменту у справах ветеранів, які використовують тренінги управління гнівом, методики самоконтролю, навчання асертивності (самоствердження), техніки управління стресом, розвитку комунікативних навичок.

До найбільш ефективних методів подолання ПТСР американські фахівці з військової психології відносять експозиційну та когнітивну терапію, EMDR (десенсибілізація та переробка рухами очей – високоефективний психотерапевтичний метод, розроблений для лікування ПТСР, тривожних розладів та травматичних спогадів). Так, метод EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) заснований на білатеральній стимуляції мозку (зазвичай рухами очей), яка допомагає природним чином «пережити» важкий емоційний досвід та зменшити його болючість. Перспективи застосування цього методу, визнаного ВООЗ та Американською психологічною асоціацією ефективним для лікування ПТСР, для психологічної реабілітації постраждалих від наслідків збройного конфлікту зараз активно досліджують в Україні [2].

Суттєва увага під час професійної підготовки майбутніх військових психологів фокусується на теоретичних основах когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) та її практичному застосуванні для лікування військовослужбовців і ветеранів із ПТСР. Американські психологи А. Бек, Д. Девіс та А. Фрімен вважають, що КПТ властиві активність, мотиваційність, директивність, динамічність. Цей вид терапії передбачає колективну роботу, зорієнтовану на вирішення проблеми тут і зараз. Окрім того, КПТ відрізняється психоемоційністю та структурованістю, культуровідповідністю та емпіричною підтримкою [4].

Створена учнем А. Бека, професором психології К. Ньюменом модель лікування за допомогою КПТ пояснює, що на наші почуття та вчинки впливають не самі події, а наша інтерпретація цих подій і вчинків. Модель передбачає діагностику та кілька етапів для розроблення плану лікування: з'ясування проблеми, налагодження співпраці між терапевтом і пацієнтом, формування у пацієнта мотивації до лікування, формулювання проблеми для пацієнта, визначення мети лікування, соціалізація пацієнтів, когнітивна модель, когнітивні рецидиви. Завдяки властивостям КПТ стосовно лікування широкого спектру ПТСР сучасна допомога військовослужбовцям до і після розгор-

тання воєнних дій може позитивно впливати як на самих військових, так і на їхні сім'ї, близьких і суспільство у цілому [16].

Загалом американська військова психологія акцентує на терапії ПТСР та гострого стресового розладу (ГСР), що виявляється у гіпервізії (наднапруженості) як природній реакції на бойові умови. На думку зарубіжних військових психологів, про ПТСР свідчать чотири основні групи симптомів: повторне переживання, гіперзбудження, уникнення та апатія, оніміння кінцівок. Натомість під час ГСР фіксуються неадаптивні посттравматичні реакції, що виникають протягом від двох до тридцяти днів після травматичних подій. Симптоми ГСР багато в чому збігаються з ПТСР і фокусуються на повторному переживанні, гіперзбудженні та уникненні, але особливу увагу потрібно звертати на ранні, дисоціативні симптоми з подальшою дезадаптацією психіки особистості. Дослідники Л. Коносценті, В. Вайн, Е. Папа та Б. Літц під час вивчення проблем адаптації, пов'язаних з участю у бойових діях, ставили військовим діагноз «нервовий шок», симптомами якого були головний біль, біль у ший, спині та кінцівках, загальна слабкість, тремор, тривожність, що вказували на бойове виснаження [7] та свідчили про ГСР. Постійна збудливість, пов'язана з переживанням бойових дій, супроводжується надмірною напруженістю, що виявляється, наприклад, у скануванні оточення і докільля на предмет загроз, сні зі зброєю під подушкою і схильністю до реакцій на ніби неминучу загрозу в будь-якій ситуації. Зважаючи на це, професійна підготовка майбутніх військових психологів передбачає обов'язкове формування навичок лікування гіпервізії та профілактики ПТСР за допомогою методів КПТ, які визнані Міжнародним товариством з вивчення травматичного стресу та Американською психіатричною асоціацією й успішно використовуються для лікування учасників воєнних дій та ветеранів. Зокрема, здобувачі опановують такі техніки управління стресом: експозиційна терапія (високоефективний метод КПТ, який допомагає долати тривогу, фобії та травми). Ця техніка передбачає поступове, контрольоване та безпечне зіткнення пацієнта зі стимулами або спогадами, що викликають страх, що дає змогу мозку навчитися реагувати на них без паніки та уникнення. Особливою формою експозиційної терапії є спеціально розроблена для лікування ПТСР поліфункціональна технологія, що передбачає лікування пролонгованого перебування під дією стресу (ППДС) та поєднує різні підходи для зниження тривожності, розвитку нових реакцій та покращення якості життя; стрес-інокуляційна терапія (розроблений психологом Д. Мейхенбаумом метод КПТ

із метою навчити людину долати складні життєві ситуації заздалегідь, подібно до того, як вакцина готує імунітет до хвороби). Цю техніку називають тренінгом щеплення проти стресу, оскільки вона дає змогу не панікувати в непередбачуваних ситуаціях, а діяти за заздалегідь підготовленим планом [14]. Під час стрес-інокуляційної терапії використовується низка завдань, пов'язаних з освоєнням дихальних технік, техніки розслаблення м'язів, що поступово ускладнюються, та інші стратегії управління стресом.

Підготовка військових психологів у США містить також восьмитижневу терапевтичну програму «самоврядна когнітивно-поведінкова терапія (СКПТ), що надається онлайн і опановується здобувачами самостійно. Це метод самодопомоги, який допомагає самотужки виявляти та змінювати негативні думки та погані звички. Виконання спеціально розроблених вправ розвиває здатність контролювати свої емоції та покращувати настрій без постійної допомоги лікаря.

До освітньої програми підготовки майбутніх військових психологів внесено важливі теоретичні та практичні аспекти з актуальних проблем, виявлених у військовому середовищі армії НАТО. Найбільш гострими серед них визначено: депресію та суїцид серед військовослужбовців; уживання під час служби психоактивних речовин і зловживання ними; порушення сну учасників бойових дій; психічні розлади у членів їхніх сімей. Зупинимося на цьому детальніше.

Науковці з'ясували, що депресія є одним із визначальних чинників ризику самогубства, що наводить на думки про нього, провокує спроби самогубства та може призвести до смерті внаслідок суїциду. Саме депресія та суїцидальність названо основними проблемами, які суттєво знижують бойову ефективність бійців і негативно впливають на безпеку та успішність дій військових підрозділів загалом. Для вирішення цих проблем майбутні військові психологи вивчають основи не лише КПТ, а й метод діалектичної поведінкової терапії (ДПТ), розроблений М. Лінехан саме для лікування розладів особистості, емоційної нестабільності та суїцидальної поведінки. Він спрямований на пошук балансу між самоприйняттям (таким, як є) та зміною деструктивної поведінки [11]. У програмі запропоновані 53 клінічні способи лікування суїцидальності, більшість із яких орієнтовані на КПТ і можуть використовуватися разом із медикаментозним лікуванням.

Наступною проблемою, над розв'язанням якої активно працює американська військова психологія, є уживання військовослужбовцями психоактивних речовин та зловживання ними. Пси-

хологи М. Келлі та Д. Вогд ретельно вивчали цю проблему, причини її виникнення, особливості діагностики на предмет вживання психоактивних речовин, а також на основі результатів досліджень розробляли способи лікування [8]. Лікування цих розладів передбачало оцінювання мотивації бійця щодо позитивних змін із використанням різних моделей. Дослідження довели, що саме сучасна практика застосування спеціальних технік КПТ для осіб, які зловживають психоактивними речовинами, є найбільш ефективною, що дало підстави внести її опанування у зміст практичної підготовки військових психологів США.

Особливу увагу американські психологи приділяють проблемі порушення сну у військовослужбовців. Для її вирішення науковці розробили спеціальні методи діагностики та лікування основних видів розладів сну, виділених Американською академією медицини сну (American Academy of Sleep Medicine): інсомнія (безсоння); парасомнія (незвичайна поведінка в період сну або після нього); порушення дихання уві сні тощо. Психологічними чинниками цих порушень є супутні ПТСР симптоми, розлад адаптації та непорозуміння у відносинах із рідними і близькими, зміни оточення та навколишнього середовища, уживання алкоголю, кофеїну тощо для подолання денної втоми та сонливості.

Комплексна програма психофізіологічної терапії сну описана у праці Б. Кракова [9]. Серед запропонованих психологом ключових рекомендацій відзначимо такі: зосередження не на кількості, а на якості сну; переживання стримуваних удень емоцій, щоб вони не заважали вночі; використання власної природної системи образів для стимулювання сприйнятливості свідомості вночі. Для лікування різних порушень сну Б. Краков пропонує використовувати також: образно-репетиційну терапію, яка довела свою високу ефективність під час усунення нав'язливих станів, панічних атак, тривожності та особливо сприяє позбавленню від хронічних нічних кошмарів; двокомпонентну КПТ (індивідуальну або групову), у якій кошмар розглядається як засвоєний та частково зумовлений пошкодженням системи образів розлад сну.

Підготовка майбутніх військових психологів до вирішення цієї проблеми передбачає опанування комплексних методів лікування розладів сну в учасників бойових дій та ветеранів, до яких належать: психотерапія, що ґрунтується на ознайомленні з практиками сну у військовослужбовців та рекомендаціях психологів щодо правил поведінки перед сном; терапія, що передбачає обмеження відведеного на сон часу; тренування діафрагмального дихання та медитації, м'язової

релаксації, біологічного зворотного зв'язку, візуалізації, а також використання методів КПТ. Засвоєння цих практик роботи з розладами сну вважають особливо цінним для військових психологів, оскільки порушення сну можуть наражати учасників бойових дій на додатковий ризик, що призведе до важких наслідків.

Ще однією важливою проблемою, до вирішення якої має бути готовий військовий психолог, є психічні розлади у членів сімей військовослужбовців. Відомо, що рідні та близькі учасників бойових дій під час війни стикаються з великими труднощами: коли у них виникають почуття невпевненості, втрати та неспроможності контролювати ці переживання. Із метою вироблення здатності американських військових психологів до ефективної роботи з членами сімей військових під час їхньої професійно-практичної підготовки використовуються результати досліджень із феноменології та епідеміології стресу воєнного часу, що передбачає вивчення психології дітей військовослужбовців та членів їхніх сімей. У праці П. А. Мейба «Війна і діти: як вони справляються за участю батьків у розгортанні» [12] на основі наведеної статистики військових сімей запропонована модель профілактичних і терапевтичних супроводів для зміцнення психічного здоров'я дітей учасників бойових дій, які переживають стреси. За даними статистичного аналізу психолог дійшов висновку, що хлопчики зазвичай більшою мірою, ніж дівчатка, схильні до несприятливих реакцій. Найважче страждають від розгортання бойових дій діти до шести років та молоді сім'ї.

Це спонукало ввести у практику підготовки військових психологів опанування методів запобігання несприятливим наслідкам військової служби батьків для дітей і членів сімей та їх лікування. До цих методів відносять: залучення до відкритої та чесної комунікації, створення копінг-ресурсів дитини та родини, обговорення реальних, а не уявних ситуацій. При цьому потрібно фокусувати увагу на терапевтичних відгуках на невизначеність, тобто невідому ймовірність того, що має статися, як на предметі осмислення можливості надання ефективної допомоги та підтримки сім'ям військовослужбовців. Для цього під час практичних занять та тренінгів здобувачам військової психологічної освіти пропонується освоїти психологічні прийоми, спрямовані на: мінімізацію втрат і підтримку ефективної комунікації із батьком-військовим, створення спільнот, громад сімей військовослужбовців; формування навичок вираження позитивних та витіснення негативних емоцій. Виконання цих завдань дає змогу майбутнім військовим психологам реалізувати засвоєні

прийоми та навички для навчання членів родин військовослужбовців відчувати спокій та впевненість у можливості подолати виниклі проблеми. Важливо підвести членів сімей військовослужбовців до усвідомленого прийняття невизначеності, що зробить їх сильними, здатними відчувати психологічне і духовне зростання на основі переоцінки цінностей, визначення нових пріоритетів і сенсожиттєвих орієнтацій, що дасть змогу не лише бачити свої сильні боки, а й спонукатиме до підтримки та допомоги іншим.

Висновки. Аналіз теорії і практики підготовки військових психологів у США дає підстави для висновку про те, що американські психологи приділяють значну увагу стану психологічного здоров'я учасників бойових дій, ветеранів і членів їхніх сімей, активно працюючи над розробленням заходів щодо їх підтримки на всіх рівнях. Важливо зазначити, що підготовка військових психологів здійснюється на основі впровадження результатів численних теоретичних досліджень із позитивної військової психології та опирається на сучасний досвід практичної роботи фахівців цього профілю. Значну частину змісту навчання відведено практиці опанування ефективних психотехнік когнітивно-поведінкової терапії (експозиційна та когнітивна терапія, стрес-інокуляційна терапія, EMDR, самоврядна когнітивно-поведінкова терапія, діалектична поведінкова терапія та ін.) та корекційних методик щодо подолання емоційних особистісних та соціальних стресів. Використання досвіду підготовки військових психологів у США щодо відновлення учасників бойових дій та ветеранів після травм та психічних захворювань та його імплементація в системі вищої освіти України сприятиме її вдосконаленню відповідно до викликів воєнного часу та після закінчення воєнних дій.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є дослідження професійної підготовки військових психологів в інших країнах НАТО, виявлення ефективних шляхів використання цього досвіду в системі освіти України.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Конфлікт інтересів. Автор є членом редакційної колегії журналу. Для забезпечення незалежності редакційного процесу рукопис розглядався редактором, який не мав конфлікту інтересів з автором. Автор не брав участі у відборі рецензентів, процесі рецензування та прийнятті рішення щодо публікації статті. Рукопис пройшов стандартну процедуру подвійного сліпого рецензування.

Список літератури:

1. Гроссман Д., Крістенсен Л. Бій: Психологія та фізіологія воїна в часи війни і миру / пер. А. Наконечного. Львів : Астролябія, 2023. 720 с.
2. Ланской А. Ю., Вакал Ю. С. Метод EMDR у терапії посттравматичних стресових розладів: теоретичний огляд та перспективи застосування в Україні. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя*. 2025. № 2. С. 79–91.
3. Психологія бою / Т. Л. Грицевич та ін. ; за ред. А. М. Романишина. 3-є опрац. вид. Львів : Астролябія, 2022. 352 с.
4. Beck A. T., Davis D. D., Freeman A. M. Cognitive therapy of personality disorders. NY, London: Guilford Publication. 2015. 506 p.
5. Boring Edwin G. Psychology for the Armed Services Washington: Infantry Journal Press, 1945. 533 p.
6. Burkett B. G., Whitley G. Stolen valor: How the Vietnam generation was robbed of its heroes and its history. Dallas, TX: Verity Press, 1998. 692 p.
7. Conoscenti L. M., Vine V., Papa A., Litz B. T. Scanning for danger: Readjustment to the non-combat environment. Living and Surviving in Harm's Way: A Psychological Treatment Handbook for Pre- and Post Deployment of Military Personnel. New York: Routledge. 2009. P. 123–146.
8. Kelly M. M., Vogt D. S. Military stress: Effects of acute, chronic, and traumatic stress on mental and physical health. A psychological treatment handbook for pre- and post-deployment of military personnel. New York: Routledge/Taylor & Francis Group. 2009. P. 85–106.
9. Krakow B. Sound Sleep, sound mind: 7 keys to sleeping through the night. Hoboken. New York: John Wiley & Sons. 2007. 307 p.
10. Linebarger P. M. A. Psychological Warfare. Washington: Combat Forces Press, 1954. 318 p.
11. Linehan M. M. Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: Guilford Press. 1993. 558 p.
12. Mabe P. A. War and Children Coping With Parental Deployment. *Living and surviving in harm's way: A psychological treatment handbook for pre- and post-deployment of military personnel*. New York: Routledge. 2009. P. 349–370.
13. Matthews M. D., Eid J., Kelly D., Bailey J. K. S., Peterson C. Character strengths and virtues of developing military leaders: An international comparison. *Military Psychology*, 2006. Vol. 18. P. 557–568.
14. Meichenbaum D. Stress Inoculation Training: A Preventive and Treatment Approach. New York: Pergamon Press, 1985. 356 p.
15. Nelson-Jones R. Theory and Practice of Counselling and Psychotherapy/ 3rd ed. Los Angeles: SAGE Publications Ltd, 2003. 512 p.
16. Newman C. Cognitive therapy of affective disorders. *Depressive disorders: facts, theories, and treatment methods*. New York: John Wiley & Sons. 1990. P. 343–367.

17. Peterson C., Beermann W., Park N., & Seligman. Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of positive Psychology*. 2007. № 2. P. 149–156.

18. Peterson C., Seligman M. E. P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press, 2004. 815 p.

References:

1. Hrossman, D. & Kristensen, L. (2023). *Bii: Psykholohiia ta fiziolohiia voina v chasy viiny i myru* [Combat: Psychology and Physiology of the Warrior in Times of War and Peace]. Lviv: Astroliabiia. [in Ukrainian].
2. Lanskoï, A. Yu. & Vakal, Yu. S. (2025). Metod EMDR u terapii posttravmatychnykh stresovykh rozladiv: teoretychnyi ohliad ta perspektyvy zastosuvannia v Ukraini [EMDR method in the treatment of post-traumatic stress disorders: theoretical overview and prospects for application in Ukraine]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia*, 2, 79–91. [in Ukrainian].
3. Hrytsevych, T. L., Kapinus, O. S., Matsevko, T. M., Neurova, A. B. & Romanyshyn, A. M. (Ed.). (2022). *Psykhologhiia boiu* [Combat Psychology]. Lviv : Astroliabiia. [in Ukrainian].
4. Beck, A. T., Davis, D. D. & Freeman, A. M. (2015). Cognitive therapy of personality disorders. NY, London: Guilford Publication. [in English].
5. Boring, E. G. (1945). *Psychology for the Armed Services*. Washington: Infantry Journal Press.
6. Burkett, B. G. & Whitley, G. (1998). *Stolen valor: How the Vietnam generation was robbed of its heroes and its history*. Dallas, TX: Verity Press.
7. Conoscenti, L. M., Vine, V., Papa, A. & Litz, B. T. (2009). Scanning for danger: Readjustment to the non-combat environment. In: *Living and Surviving in Harm's Way: A Psychological Treatment Handbook for Pre- and Post Deployment of Military Personnel* (pp. 123–146). New York: Routledge.
8. Kelly, M. M. & Vogt, D. S. (2009). Military stress: Effects of acute, chronic, and traumatic stress on mental and physical health. In: *A psychological treatment handbook for pre- and post-deployment of military personnel*. (pp. 85–106). New York: Routledge/ Taylor & Francis Group.
9. Krakow, B. (2007). *Sound Sleep, sound mind: 7 keys to sleeping through the night*. Hoboken. New York: John Wiley & Sons.
10. Linebarger, P. M. A. (1954). *Psychological Warfare*. Washington: Combat Forces Press.
11. Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
12. Mabe, P. A. (2009). War and Children Coping With Parental Deployment. In: *Living and surviving in harm's way: A psychological treatment handbook for pre- and post-deployment of military personnel*. (pp. 349–370). New York: Routledge.

13. Matthews, M. D., Eid, J., Kelly, D., Bailey, J. K. S. & Peterson, C. (2006). Character strengths and virtues of developing military leaders: An international comparison. *Military Psychology*, 18, 557–568.
14. Meichenbaum, D. (1985). *Stress Inoculation Training: A Preventive and Treatment Approach*. New York: Pergamon Press.
15. Nelson-Jones, R. (2003). *Theory and Practice of Counselling and Psychotherapy*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
16. Newman, C. (1990). Cognitive therapy of affective disorders. In: *Depressive disorders: facts, theories, and treatment methods*. (pp. 343–367). New York: John Wiley & Sons.
17. Peterson, C., Beermann, W., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of positive Psychology*, 2, 149–156.
18. Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

© Л. А. Руденко, А. В. Литвин

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-10>

Б. В. Зусько¹, Р. І. Любчик¹, Ю. К. Белошенко², В. В. Золочевський³, С. В. Гарбуз³

¹Національна академія Національної гвардії України, м. Харків, Україна

²Київський інститут Національної гвардії України, м. Київ, Україна

³Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5209-9105> – Б. В. Зусько

<https://orcid.org/0000-0002-4429-4288> – Р. І. Любчик

<https://orcid.org/0009-0002-6759-3501> – Ю. К. Белошенко

<https://orcid.org/0000-0002-0713-7435> – В. В. Золочевський

<https://orcid.org/0009-0007-9603-334x> – С. В. Гарбуз



bodyazusko@gmail.com

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ДИРЕКТИВИ НАТО BI-SCD 075-007 ЯК МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОСНОВИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У ВВНЗ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Анотація. Повномасштабна війна в Україні та стратегічний курс держави на набуття повноправного членства в Організації Північноатлантичного договору (НАТО) вимагають суттєвої трансформації вимог, що ставляться перед вищими військовими навчальними закладами Національної гвардії України (ВВНЗ НГУ). У сучасних умовах пріоритетним завданням національної системи підготовки майбутніх офіцерів є формування офіцерського складу, який повною мірою відповідає сучасним викликам, а також стандартам оперативної сумісності Альянсу. Задля досягнення основної мети, а саме теоретичного обґрунтування та розроблення практичного алгоритму імплементації положень Директиви НАТО Bi-SCD 075-007 у діяльність ВВНЗ НГУ шляхом адаптації п'ятиступеневого аналітичного циклу SAT до специфіки підготовки майбутніх офіцерів, у статті здійснено ґрунтовний аналіз відмінностей і суперечностей між традиційною системою військової освіти та об'єктивною потребою у гнучкому, адаптивному реагуванні на виклики сучасного безпекового середовища. Значну увагу приділено методологічним підходам до визначення змісту професійної підготовки на основі п'ятифазного аналітичного циклу системного підходу до навчання (SAT – Systems Approach to Training), регламентованого Директивою Bi-SCD 075-007. Авторським колективом запропоновано та обґрунтовано оригінальну модель зовнішньої валідації якості підготовки, яка ґрунтується на систематичному й структурованому зборі зворотного зв'язку від командирів військових підрозділів, у яких проходять службу випускники ВВНЗ НГУ. Щодо практичного значення отриманих результатів, то воно полягає у формуванні конкретного, придатного до застосування інструментарію, який може застосовуватися під час переформатування освітньо-професійних програм ВВНЗ НГУ з метою досягнення сумісності з військовими та поліцейськими (жандармськими) формуваннями країн – членів НАТО. У результаті проведеного дослідження авторський колектив дійшов висновку, що системний підхід у підготовці (SAT) є дієвим інструментом у розв'язанні виявлених прогалин у навчанні та академічного розриву у військовій освіті. Задля всебічного, комплексного та об'єктивного розуміння окресленої проблематики над дослідженням працював авторський колектив, до складу якого увійшли представники Національної гвардії України та Збройних сил України. Така міжвідомча співпраця дала змогу поєднати практичний досвід обох складників сектору безпеки й оборони держави, урахувати специфіку службово-бойової діяльності різних військових формувань і забезпечити методологічну повноту та достовірність отриманих наукових результатів.

Ключові слова: Національна гвардія України, вищі військові навчальні заклади, стандарти НАТО, Директива Bi-SCD 075-007, системний підхід до підготовки (SAT), результати навчання, взаємосумісність, зовнішня валідація.

IMPLEMENTATION OF NATO DIRECTIVE BI-SCD 075-007 AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE TRANSFORMATION OF PERSONNEL TRAINING IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

Abstract. The full-scale war in Ukraine and the state's strategic course towards achieving full membership in the North Atlantic Treaty Organization (NATO) require a substantial transformation of the requirements placed on the higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine. Under the current conditions, the priority task of the national system for the education and training of future officers is to develop an officer corps that fully meets contemporary challenges and the interoperability standards of the Alliance. To achieve the main objective, namely, to provide a theoretical substantiation and develop a practical algorithm for implementing the provisions of NATO Directive Bi-SCD 075-007 into the activities of the higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine through the adaptation of the five-step analytical cycle of the Systems Approach to Training (SAT) to the specific requirements of future officer education and training, the article provides a comprehensive analysis of the differences and contradictions between the traditional military education system and the objective need for a flexible and adaptive response to the challenges of the contemporary security environment. Particular attention is paid to methodological approaches to determining the content of professional education and training based on the five-phase analytical cycle of the Systems Approach to Training (SAT), as regulated by Bi-SCD 075-007. The authors propose and substantiate an original model of external validation of the quality of education and training based on the systematic and structured collection of feedback from commanders of military units in which graduates of the higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine serve. The practical significance of the obtained results lies in the development of specific, applicable tools that can be used in the reformatting of the educational and professional programmes of the higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine with the aim of achieving interoperability with military and police (gendarmérie) formations of NATO member states. Based on the findings of the study, the authors conclude that the Systems Approach to Training (SAT) is an effective tool for addressing identified training gaps and bridging the academic gap in military education. To ensure a comprehensive and objective understanding of the issues under consideration, the research was conducted by a team of authors comprising representatives of the National Guard of Ukraine and the Armed Forces of Ukraine. Such interagency cooperation made it possible to combine the practical experience of both components of the national security and defense sector, take into account the specific features of service and combat activities of different military formations, and ensure the methodological comprehensiveness and reliability of the research findings.

Key words: National Guard of Ukraine, higher military educational institutions, NATO standards, Bi-SCD Directive 075-007, Systems Approach to Training (SAT), learning outcomes, interoperability, external validation.

Постановка проблеми. Війна в Україні докорінно змінила вимоги до офіцерського корпусу. Сьогодні від офіцера НГУ вимагається не просто виконання статутних обов'язків, він має однаково ефективно діяти у складі Сил оборони під час загальновійськових бойових дій і водночас вирішувати специфічні правоохоронні завдання: заходи з конвоювання засуджених та екстрадиції, охорону критичної інфраструктури, охорону дипломатичних представництв іноземних держав та міжнародних організацій, забезпечувати правовий режим воєнного стану. Саме це принципово відрізняє НГУ від Збройних сил України (ЗСУ) і формує особливі вимоги до системи підготовки кадрів.

На жаль, сучасна система підготовки у ВВНЗ НГУ все ще зберігає риси традиційного підходу, хоча й постійно вдосконалюється. Суть суперечності проста: реальні підрозділи потребують офіцерів, здатних діяти за стандартами НАТО в умовах гібридної війни, тоді як освітній процес залишається орієнтованим на фіксований перелік навчальних годин, аудиторне вивчення окремих дисциплін і формалізовані іспити, що не відображають реальних операційних вимог. Окремі кафедри нерідко функціонують ізольовано одна від одної, що призводить до розриву між військовим та правоохоронним складниками підготовки. Водночас системної, науково обґрунтованої методології зовнішньої валідації, тобто оцінювання якості

навчання за реальними результатами діяльності випускника у підрозділах, практично не існує.

Вирішення цих проблем пов'язане з переходом на Системний підхід до підготовки (System Approach to Training – SAT), концептуальні засади якого регламентовані Спільною директивою стратегічних командувань НАТО Bi-SCD 075-007 «Освіта та індивідуальна підготовка» [9]. З огляду на це, визначення основних механізмів імплементації цієї Директиви у практику ВВНЗ НГУ є пріоритетним науковим завданням.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Загальну базу дослідження, як теоретичну, так і методологічну, становлять роботи авторів, що розкривають різні аспекти реформування системи військової освіти України в контексті євроатлантичної інтеграції, доктринальні документи НАТО.

Теоретичні підходи до модернізації вищої військової школи в умовах воєнного стану обґрунтовано в дослідженні І. С. Руснака [4], де він наголошує на необхідності гнучкої системи акредитації та відповідності вимогам і сумісності із силами безпеки та оборони країн, які входять до Альянсу. Практичні питання імплементації стандартів НАТО у ВВНЗ детально проаналізовано у колективній науковій праці В. Клачка, С. Білявця, О. Діденка та Ю. Дем'янюка [2]. Дослідники зосередилися на реалізації принципу «Освіта впродовж військової кар'єри» й упровадженні та застосуванні інструментів контролю якості навчання відповідно до Директиви Bi-SCD 075-007. Особливості переформатування багаторівневої підготовки офіцерських кадрів висвітлено у статті А. Литвина та І. Ковалю [3], де вони переконливо обґрунтовують необхідність відмови від застарілих кваліфікаційних характеристик. Дидактичний потенціал системного підходу у військовому секторі досліджено М. Гребенюком та В. Крикуном [1] на прикладі мовної підготовки особового складу ЗСУ. Дослідники доводять, що ефективність засвоєння компетентностей прямо залежить від чіткості визначення вихідних навчальних результатів ще на етапі аналізу потреб. Частково специфіку застосування SAT для НГУ порушено В. В. Тютюником [5]. Він слушно вказує, що аналітичний цикл підготовки в умовах НГУ має обов'язково інтегрувати воєнні доктрини та правоохоронні алгоритми дій, базуючись на постійній оцінці виявлених прогалин. Обґрунтування системного підходу як інструменту інтеграційних процесів у військовій освіті розкрито у працях D. Berchev та M. Stefanov [6; 7]. Історичні витоки методології системного підходу до підготовки військовослужбовців представлено у фундаментальній праці B. G. Witmer та D. M. Kristiansen [10].

Практичний досвід адаптації системного підходу до потреб конкретного військового формування представлено в інструкції Корпусу морської піхоти США NAVMC 1553.1A [9], яка деталізує модель MCISD/SATE (Marine Corps Instructional Systems Design/Systems Approach to Training and Education) та демонструє можливий шлях кастомізації загальної методології SAT під специфічні організаційні вимоги.

Проведений аналіз наведених джерел дає змогу констатувати, що в науковому доробку сформувалися дві відносно автономні площини дослідження. Українська, що представлена працями [1–5], зосереджена переважно на загальних питаннях адаптації вищої військової освіти України до стандартів НАТО. Іноземна, доктринально-методологічна, представлена міжнародними джерелами [6–10], що розкриває змістовне наповнення й еволюцію самого системного підходу (SAT).

Таким чином, попри цінність зазначених досліджень, питання комплексного застосування положень, викладених у Директиві Bi-SCD 075-007 саме у ВВНЗ НГУ, залишається недостатньо розробленим. Більшість наукових праць орієнтовано на ЗСУ і розглядає SAT виключно через призму бойового компоненту. Але головною складністю є інтеграція стандартів індивідуальної підготовки Альянсу в освітній процес. Відсутність адаптованої моделі SAT, яка б ухвалювала комбіновану структуру завдань НГУ (військових і правоохоронних), а також брак досліджень зумовлює актуальність та наукову новизну цього дослідження.

Мета. У зв'язку із цим метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та розроблення практичного алгоритму імплементації положень Директиви НАТО Bi-SCD 075-007 у діяльність ВВНЗ НГУ шляхом адаптації п'ятиступеневого аналітичного циклу SAT до специфіки військово-правоохоронної підготовки майбутніх офіцерів.

Для досягнення поставленої мети маємо вирішити такі завдання:

- проаналізувати сутність та архітектуру SAT за стандартом Bi-SCD 075-007 і визначити можливість його адаптації до завдань та призначення НГУ;
- обґрунтувати зміст і особливості реалізації фаз «Аналіз» та «Проектування» із метою формування інтегрованого профілю спроможностей та вимірюваних цілей навчання майбутніх офіцерів НГУ;
- визначити дидактичні підходи до реалізації фаз «Розроблення» та «Впровадження» через

наскрізні симуляційні сценарії та специфікації курсів НАТО;

- запропонувати концептуальну модель фази «Оцінювання» як механізму забезпечення якості освіти на основі даних зовнішньої валідації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація стратегічного курсу України на членство в НАТО вимагає від ВВНЗ НГУ не косметичного оновлення навчальних програм, а справді фундаментальної зміни філософії освітнього процесу. Ключовим інструментом такої трансформації є SAT, закріплений у Директиві Bi-SCD 075-007 [9].

Традиційна модель будується за схемою «навчальна дисципліна, навчальне заняття, іспит» та, по суті, вимірює обсяг засвоєних знань. SAT замінює цю лінійну логіку замкненим циклом управління якістю освіти: зміст навчання тут безпосередньо детермінується операційними потребами підрозділів, а якість підготовки підтверджується вимірюваними результатами реальної діяльності, а не оцінками в заліковій відомості. Для ВВНЗ НГУ це особливо важливо, адже саме така модель дає змогу сформувати «комбінований» профіль офіцера, готового однаковою мірою до загальновійськового бою, антитерористичної операції чи стабілізаційних завдань.

Освітнє середовище ВВНЗ НГУ проєктується за SAT як послідовне розгортання п'яти взаємозалежних фаз, де кожна наступна стадія принципово залежить від точності даних, отриманих на попередній. Схематично цикл виглядає так:

Перший етап, з якого ми починаємо, – це аналіз. На цьому етапі ми формуємо комбінований профіль спроможностей. Ця фаза – фундамент усієї системи. Її завдання полягає не в тому, щоб визначити, які теми викладати на кафедрах, а в тому,

щоб об'єктивно встановити вимоги до реальної діяльності офіцера на первинних посадах. Для цього потрібен системний аналіз операційних завдань, вимог до посади, що особливо важливо в умовах воєнного стану, систематизований масив «уроків, які були винесені» із зон ведення активних бойових дій.

Результатом цієї фази стає матриця спроможностей офіцера НГУ, яка має чітку дворівневу структуру. По-перше, військовий компонент: організація та ведення оборони, підготовка і виконання наступальних дій у складі підрозділу; управління вогнем та координація дій у бойовій обстановці; забезпечення інженерного захисту позицій і живучості особового складу; підтримання стійкого зв'язку та взаємодії відповідно до встановлених вимог і стандартів. По-друге, правоохоронний: забезпечення правового режиму воєнного стану, охорона критичної інфраструктури та важливих державних об'єктів, конвоювання засуджених і затриманих осіб, забезпечення публічної безпеки та громадського порядку, взаємодія з Національною поліцією, взаємодія із цивільним населенням із дотриманням норм міжнародного гуманітарного права. Такий підхід забезпечує обґрунтованість змісту освіти реальними вимогами служби, а не академічними уявленнями про них.

На наступному етапі проєктування трансформуємо вимоги на вимірювальні цілі. На основі сформованої матриці спроможностей здійснюється проєктування архітектури курсу. Головний результат – це формулювання кінцевих цілей навчання (Performance Objectives, POs) та проміжних цілей навчання (Enabling Learning Objectives, ELOs). Директива Bi-SCD 075-007 вимагає, щоб кожна PO обов'язково містила три елементи: *Дія* –

Замкнений аналітичний цикл SAT



Рис. 1. Замкнений аналітичний цикл SAT

що саме має виконати здобувач, описана конкретними активними дієсловами (наприклад, «організувати несення служби на блокпосту в умовах загрози диверсійних дій»), без розмитих «знати» чи «розуміти»; *Умови* – оперативне середовище виконання дії («в умовах обмеженої видимості, за відсутності стабільного зв'язку, під час взаємодії з підрозділами поліції»); *Стандарти* – вимірювані критерії успішності («час розгортання до 20 хвилин, без порушень заходів безпеки»).

Принципова відмінність таких цілей від традиційних «навчальних питань» у тому, що вони фокусуються не на передачі знань, а на підтвердженій результативності дій здобувача в умовах, максимально наближених до реальних.

На етапі розроблення створюємо міждисциплінарні сценарії. Наукова новизна нашого підходу на цій фазі полягає у відмові від монодисциплінарних занять на користь наскрізних міждисциплінарних симуляційних сценаріїв. Замість ізольованого вивчення тактики на одній кафедрі та правознавства на іншій розробляються комплексні кейси, що відтворюють реальну логіку службово-бойової діяльності.

Ось конкретний приклад. Здобувачам ставляться послідовні завдання: здійснити марш у район призначення (*військовий компонент*); виявити та нейтралізувати диверсійно-розвідувальну групу (*комбінований компонент*); взяти під охорону об'єкт інфраструктури, розгорнути мобільний блокпост і організувати перевірку документів цивільних осіб у суворій відповідності до процесуальних норм та МГП (*правоохоронний компонент*). Такий підхід руйнує штучні міжкафедральні кордони та формує у здобувача саме те комплексне тактичне мислення, якого вимагають реальні завдання НГУ.

Четвертим етапом є упровадження, перехід від робочих програм навчальних дисциплін до специфікації курсів. Ключовий результат цієї фази – запровадження специфікацій курсів (Course Specifications) замість класичних «робочих програм навчальних дисциплін» із зафіксованими темами і рекомендованою літературою. Специфікація курсу НАТО – це динамічний робочий документ, зосереджений на тому, скільки навчального часу потрібно для досягнення кожної конкретної ELO та РО. Методика викладання при цьому переорієнтовується на те, що викладач стає фасилітатором, а здобувач – активним суб'єктом, який приймає рішення в ролі командира підрозділу в умовах симульованого середовища. Технологічну основу становлять тактичні тренажери, лазерні системи імітації бою типу MILES та комп'ютерні симулятори управління підрозділами.

П'ята фаза є не менш важливою, бо саме вона замикає цикл і забезпечує його безперервне вдосконалення. Спираючись на власний педагогічний досвід проведення занять у Національній академії та результати анкетування офіцерів-практиків із підрозділів НГУ, ми переконалися в тому, що традиційна система внутрішнього оцінювання не дає реального уявлення про бойову готовність випускника. Саме тому, відповідно до розділу Quality Assurance Директиви Bi-SCD 075-007, ми обґрунтовуємо розмежування оцінювання на два принципово різних рівні.

Внутрішня валідація перевіряє, чи досягли здобувачі визначених РОs на момент випуску, через комплексні іспити та моніторинг відгуків слухачів щодо якості навчального процесу. Зовнішня валідація йде значно далі, вона оцінює ефективність підготовки вже під час реального виконання службово-бойових завдань. Це новий для вітчизняної системи військової освіти рівень контролю, який набуває особливої ваги саме зараз, в умовах воєнного стану. Структуру зовнішньої валідації представлено в таблиці 1.

Ця система зворотного зв'язку – справжня перевага SAT перед традиційною моделлю. Якщо командири у підрозділах фіксують труднощі молодих випускників, наприклад з організацією взаємодії з артилерією або з оформленням документації зустрічної варти, ця інформація автоматично повертається на першу фазу циклу, де трансформується в нові цілі навчання та змінює контент підготовки у ВВНЗ у стислі терміни. У традиційній же моделі навчальні плани переглядаються раз на п'ять років незалежно від того, що відбувається в зоні бойових дій.

Висновки. За результатами проведеного дослідження зроблено такі висновки. SAT регламентований Директивою Bi-SCD 075-007, є дієвим методологічним інструментом подолання академічного розриву між вітчизняною військовою освітою та вимогами сучасної гібридної війни. Його концептуальна перевага – це замкнений п'ятифазний цикл, у якому зміст освіти детермінується операційними потребами, а якість підготовки підтверджується вимірюваними результатами реальної діяльності випускника.

Адаптація SAT до подвійної військової та правоохоронної діяльності НГУ вимагає конструювання «комбінованих» РОs, що охоплюють водночас загальновійськові та специфічні правоохоронні компетентності. Відповідно, матриця спроможностей офіцера НГУ має дворівневу структуру яка складається з військового та правоохоронного компонентів.

Наскрізнi міждисциплінарні симуляційні сценарії, що інтегрують обидва компоненти підго-

Структура зовнішньої валідації якості освіти у ВВНЗ НГУ за алгоритмами SAT

Напрямок моніторингу	Джерело інформації (інструмент SAT)	Цільове використання результатів
Професійна адаптація випускника	Стандартизоване опитування командирів рот, батальйонів через 6 місяців після призначення на посаду	Коригування матриці спроможностей (Фаза 1 циклу SAT)
Операційна ефективність підготовки	Збір та аналіз «уроків, які були винесені» безпосередньо з районів виконання завдань	Оперативне оновлення симуляційних сценаріїв та РОs (Фаза 3)
Технологічна адекватність змісту курсів	Аналіз результативності застосування випускниками нових зразків ОВТ, НРК, БПЛА та засобів зв'язку на полі бою	Перегляд специфікацій технічних курсів (Фаза 4)
Правомірність дій в умовах правоохоронних завдань	Матеріали службових перевірок, звіти	Уточнення стандартів РОs правоохоронного компонента (Фази 2–3)

товки, є основним дидактичним механізмом реалізації фаз «Розроблення» та «Впровадження». Вони руйнують штучні міжкафедральні кордони та забезпечують формування комплексного тактичного мислення, адекватного реальній оперативній обстановці.

Запропонована модель зовнішньої валідації, що включає чотири напрями моніторингу (професійна адаптація, операційна ефективність, технологічна адекватність і правомірність дій), формує кібернетичний контур зворотного зв'язку між ВВНЗ НГУ та підрозділами у зоні виконання службово-бойових завдань. Цей механізм дає змогу оновлювати зміст освіти у відповідь на реальні виклики бою значно оперативніше, ніж традиційний цикл акредитації.

Практичне значення отриманих результатів полягає у формуванні конкретного прикладного алгоритму для переформатування освітньо-професійних програм ВВНЗ НГУ. Перспектива подальших досліджень пов'язана з розробленням деталізованого банку інтегрованих симуляційних сценаріїв та апробацією запропонованої моделі зовнішньої валідації у реальних умовах функціонування ВВНЗ НГУ в рамках правового режиму воєнного стану.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список літератури:

1. Гребенюк М., Крикун В. Базові дидактичні принципи мовної підготовки особового складу Збройних сил України: системний підхід. *Військова освіта*. 2022. № 2(46). С. 75–84.
2. Клячко В., Білявець С., Діденко О., Дем'янюк Ю. Стан, проблеми та перспективи трансформації військової освіти в контексті реалізації стандартів НАТО. *Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. № 28(1). С. 136–152.
3. Литвин А., Коваль І. Професійна підготовка офіцерів механізованих та танкових військ України за стандартами НАТО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73. Т. 2. С. 343–349.

4. Руснак І. С. Трансформація системи військової освіти: виклики воєнного стану та євроатлантична інтеграція. *Військова освіта*. 2022. № 2(46). С. 15–28.

5. Тютюник В. В. Системний підхід до підготовки офіцерських кадрів для Національної гвардії України. *Формування дієвих механізмів державного управління* : зб. матеріалів круглого столу, м. Харків, 2021 р. Харків : НУЦЗУ, 2021. С. 112–115.

6. Berchev D., Stefanov M. The Systems Approach to Training in the Military Educational System—aggregation of integration processes. *Knowledge International Journal*. 2019. Vol. 30, № 6. P. 1457–1463. DOI: <https://doi.org/10.35120/KIJ30061457B>

7. Berchev D., Stefanov M. Design of the Training – Approach for Identification of the Requirements to the Educational Process in the Military Education System. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. 2025. P. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.17770/etr2025vol5.8465>

8. United States Marine Corps. Marine Corps Instructional Systems Design / Systems Approach to Training and Education (MCISD/SATE) : NAVMC 1553.1A. Washington, D.C. : Headquarters USMC, 2016. 87 p.

9. NATO. Bi-SCD 075-007. Education and Individual Training. Allied Command Operations; Allied Command Transformation, 2018. 64 p.

10. Witmer B. G., Kristiansen D. M. A Systematic Approach to Training Program Evaluation. Fort Knox : US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1989. 112 p.

References:

1. Hrebenyuk, M., & Krykun, V. (2022). Bazovi dydaktychni pryntsypy movnoyi pidhotovky osobovoho skladu Zbroynykh Syl Ukrayiny: systemnyy pidkhid [Basic didactic principles of language training of personnel of the Armed Forces of Ukraine: A systematic approach]. *Viyskova osvita*, 2(46), 75–84. [in Ukrainian].
2. Klachko, V., Bilyavets, S., Didenko, O., & Demyanyuk, Yu. (2022). Stan, problemy ta perspektyvy transformatsiyi viyskovoyi osvity v konteksti realizatsiyi standartiv NATO [The state, problems and prospects of the transformation of military education in the context

of the implementation of NATO standards]. Zbirnyk naukovykh prats NADPSU. Seriya: pedahohichni nauky, 28(1), 136–152. [in Ukrainian].

3. Lytvyn, A., & Koval, I. (2024). Profesiyna pidhotovka ofitseriv mekhanizovanykh ta tankovykh viysk Ukrayiny za standartamy NATO [Professional training of officers of mechanized and tank troops of Ukraine according to NATO standards]. Aktualni pytannya humanitarnykh nauk, 73(2), 343–349. [in Ukrainian].

4. Rusnak, I. S. (2022). Transformatsiya systemy viys'kovoyi osvity: vyklyky voyennoho stanu ta yevroatlantschna intehtatsiya [Transformation of the military education system: Challenges of martial law and Euro-Atlantic integration]. Viyskova osvita, 2(46), 15–28. [in Ukrainian].

5. Tyutyunyk, V. V. (2021). Systemnyy pidkhid do pidhotovky ofitseriv dlya Natsionalnoyi hvardiyi Ukrayiny [A systematic approach to the training of officers for the National Guard of Ukraine]. In Formuvannya diyevykh mekhanizmiv derzhavnoho upravlinnya: Zbirnyk materialiv kruhloho stolu (pp. 112–115). NUTsZU. [in Ukrainian].

6. Berchev, D., & Stefanov, M. (2019). The systems approach to training in the military educational system – Aggregation of integration processes. Knowledge International Journal, 30(6), 1457–1463. <https://doi.org/10.35120/KIJ30061457B>

7. Berchev, D., & Stefanov, M. (2025). Design of the training-approach for identification of the requirements to the educational process in the military education system. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, 45–52. <https://doi.org/10.17770/etr2025vol5.8465>

8. NATO. (2018). Bi-SCD 075-007: Education and individual training. Allied Command Operations; Allied Command Transformation.

9. United States Marine Corps. (2016). Marine Corps instructional systems design / Systems approach to training and education (MCISD/SATE): NAVMC 1553.1A. Headquarters, U.S. Marine Corps.

10. Witmer, B. G., & Kristiansen, D. M. (1989). A systematic approach to training program evaluation. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

© Б. В. Зусько, Р. І. Любич, Ю. К. Белошенко, В. В. Золочевський, С. В. Гарбуз

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-11>

Т. М. Кравець, С. В. Жук, Р. В. Бондар

*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/0009-0004-3641-6662> – С. В. Жук

<https://orcid.org/0000-0001-5871-3845> – Р. В. Бондар



taras-kravets@ukr.net

МОДЕЛЬ ВІЙСЬКОВОГО СТАЖУВАННЯ КУРСАНТІВ-АРТИЛЕРИСТІВ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД

Анотація. Метою статті є теоретичне та методичне обґрунтування поетапної компетентнісно орієнтованої моделі бойового стажування курсантів-артилеристів як механізму формування професійної готовності командира артилерійського взводу в умовах сучасної війни. У дослідженні бойове стажування розглянуто не як формальний етап практичної підготовки, а як системно організований процес інтеграції функціональних, психологічних і рефлексивних компетентностей, що забезпечують здатність офіцера тактичного рівня ефективно діяти в умовах бойового навантаження, інформаційної невизначеності та динамічної зміни обстановки. Проаналізовано сучасні підходи до компетентнісної підготовки військових фахівців, положення нормативних документів і програм стажування, а також узагальнено практичний досвід організації бойового стажування в підрозділах артилерії. На основі системно-структурного аналізу розроблено поетапну модель стажування, що включає підготовчо-орієнтовану, адаптаційну, функціонально-операційну, аналітично-рефлексивну та підсумково-оцінювальну фази. Показано взаємозв'язок фаз стажування з формуванням провідних професійних компетентностей та їх накопиченням у цілісну систему готовності. Запропоновано інтегральну модель готовності курсанта-артилериста, яка ґрунтується на поєднанні функціонального, психологічного та рефлексивного елементів. Наукова значущість статті полягає у розробленні системної моделі бойового стажування як педагогічного інструмента формування професійної готовності офіцерів артилерії в умовах сучасних бойових дій. Практичне значення роботи полягає у можливості використання запропонованої моделі для вдосконалення програм військового стажування, підвищення ефективності підготовки майбутніх командирів артилерійських підрозділів та адаптації національної системи військової освіти до актуальних вимог Збройних сил України.

Ключові слова: бойове стажування, професійна готовність, компетентнісний підхід, підготовка офіцерів тактичного рівня, артилерійський взвод, система оцінювання.

Т. М. Kravets, S. V. Zhuk, R. V. Bondar

Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy, Lviv, Ukraine

MODEL OF COMBAT INTERNSHIP FOR ARTILLERY CADETS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL READINESS FORMATION: A STRUCTURAL-FUNCTIONAL APPROACH

Abstract. The purpose of this article is to provide a theoretical and methodological substantiation of a phased, competency-based model of combat internship for artillery cadets as a mechanism for forming the professional readiness of an artillery platoon commander under the conditions of modern warfare. In this study, combat internship is considered not as a formal stage of practical training, but as a systematically organized process of integrating functional, psychological, and reflective competencies that ensure the ability of a tactical-

level officer to act effectively under combat stress, information uncertainty, and rapidly changing operational conditions. The article analyzes contemporary approaches to competency-based military training, provisions of regulatory documents and internship programs, and summarizes practical experience in organizing combat internships within artillery units. Based on a systemic and structural analysis, a phased internship model has been developed, including preparatory-orientation, adaptation, functional-operational, analytical-reflective, and final-evaluation phases. The interconnection between the phases of internship and the formation of leading professional competencies, as well as their accumulation into an integral system of readiness, is demonstrated. An integral model of artillery cadet readiness is proposed, based on the combination of functional, psychological, and reflective components and emphasizing the central role of the assessment system as an integration mechanism aligning performance outcomes with the professional standard requirements of a tactical-level officer. The feasibility of phased structuring, identification of control points, and the use of formalized assessment tools to ensure objectivity and reproducibility of internship outcomes is substantiated. The scientific significance of the article lies in the development of a systemic model of combat internship as a pedagogical instrument for forming the professional readiness of artillery officers under modern combat conditions. The practical value of the study consists in the possibility of applying the proposed model to improve military internship programs, enhance the effectiveness of training future commanders of artillery units, and adapt the national military education system to the current requirements of the Armed Forces of Ukraine.

Key words: combat internship, professional readiness, competency-based approach, training of tactical-level officers, artillery platoon, assessment system.

Постановка проблеми. У сучасних умовах повномасштабної війни та трансформації системи військової освіти України, високої інтенсивності вогневого протистояння, широкого застосування безпілотних систем і цифрових засобів управління особливої актуальності набуває проблема формування професійної готовності офіцерів тактичного рівня. Ефективність діяльності артилерійських підрозділів значною мірою залежить від здатності командира взводу своєчасно приймати обґрунтовані рішення, організовувати управління вогнем, забезпечувати взаємодію та підтримувати (психологічну і фізичну (емоційну)) стійкість особового складу в умовах бойового навантаження та інформаційної невизначеності.

Традиційна організація бойового стажування курсантів-артилеристів у багатьох випадках розглядається як завершальний етап практичної підготовки без достатньої структуризації його змісту, чіткої компетентнісної спрямованості та системи об'єктивного оцінювання результатів. Такий підхід не завжди забезпечує узгодженість між освітньо-професійною програмою та реальними вимогами бойової діяльності, що ускладнює формування цілісної професійної готовності майбутнього офіцера.

Наявна практика стажування часто характеризується фрагментарністю визначення завдань, домінуванням ситуативного наставництва та відсутністю інтегрованої моделі, яка б поєднувала організаційний процес, компетентнісний зміст і вимірювані результати підготовки. У результаті рівень сформованості управлінських, тактико-вогневих, психологічних і рефлексивних компетентностей визначається переважно експертно,

без достатнього методичного обґрунтування та уніфікованих критеріїв оцінювання.

Водночас міжнародний досвід підготовки офіцерів тактичного рівня, зокрема в збройних силах держав – членів НАТО, свідчить про доцільність компетентнісно орієнтованого підходу до організації стажування, який передбачає поетапну структуризацію діяльності, визначення контрольних точок і застосування систем оцінювання як інструмента управління професійним розвитком військовослужбовців. У таких моделях стажування розглядається не лише як практична апробація знань, а й як системний механізм інтеграції професійних компетентностей у цілісну бойову готовність.

Недостатня теоретична та методична розробленість компетентнісно орієнтованої моделі бойового стажування курсантів-артилеристів в умовах сучасної війни зумовлює необхідність її наукового обґрунтування. Отже, стаття спрямована на розроблення та концептуалізацію поетапної моделі бойового стажування, визначення взаємозв'язку фаз стажування з формуванням професійних компетентностей та обґрунтування системи оцінювання як інтеграційного механізму формування готовності майбутнього командира артилерійського взводу до виконання бойових завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних нормативних і науково-методичних джерел свідчить про посилення уваги до трансформації системи підготовки військових кадрів в умовах сучасної війни, зокрема щодо переходу від знаннєвої моделі освіти до компетентнісно орієнтованої підготовки офіцерів тактичного рівня. У законодавстві України формування професій-

них компетентностей визначено як ключову мету освітнього процесу [1; 2], а у сфері національної безпеки підкреслено необхідність підготовки військових фахівців, здатних діяти в умовах реальних загроз і бойового навантаження [3].

Нормативні документи Кабінету Міністрів України та Міністерства оборони України визначають загальні вимоги до організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах, акцентуючи увагу на практичній спрямованості підготовки, інтеграції теоретичних знань із реальними завданнями служби та наближенні навчання до умов бойової діяльності [4; 5]. У Доктрині підготовки сил оборони України наголошується на необхідності системного підходу до навчання, поетапного нарощування складності завдань та формування автономності командирів у прийнятті рішень [6]. Освітньо-професійні програми підготовки офіцерів тактичного рівня передбачають розвиток управлінських, тактико-вогневих і лідерських компетентностей [7].

Міжнародний досвід підтверджує доцільність компетентнісного підходу до організації військової підготовки. НАТО у сфері освіти, навчання та оцінювання визначає підготовку як безперервний процес, що поєднує індивідуальне навчання, тренування та оцінювання відповідно до встановлених стандартів [8]. У директиві NATO Allied Command Transformation з освіти та індивідуальної підготовки детально розкрито вимоги до структуризації навчальних результатів, системи контролю та механізмів зворотного зв'язку, що забезпечують формування бойової спроможності військовослужбовців [9].

Подібні підходи реалізовані у Збройних силах США. Доктринальний документ ADP 7-0 визначає підготовку як процес розвитку бойових спроможностей через реалістичне тренування та оцінювання результатів [10], а у польовому статуті FM 7-0 Training розкрито принципи поетапного ускладнення завдань і роль командирів у забезпеченні ефективності підготовки [11]. Британська система Defence Systems Approach to Training ґрунтується на циклічній моделі «аналіз – проектування – реалізація – оцінювання», що забезпечує системність і відтворюваність процесу підготовки [12].

Отже, аналіз джерел [1–12] свідчить про наявність нормативного та концептуального підґрунтя для компетентнісно орієнтованої організації підготовки офіцерів як в Україні, так і в країнах – членах НАТО. Водночас у більшості документів бойове стажування розглядається як складова частина практичної підготовки без достатньої деталізації його внутрішньої структури, взаємозв'язку

фаз із формуванням конкретних компетентностей та інтеграції системи оцінювання у цілісну модель професійної готовності.

Метою статті є теоретичне та методичне обґрунтування поетапної компетентнісно орієнтованої моделі бойового стажування курсантів-артилеристів як інструмента формування інтегральної професійної готовності командира артилерійського взводу у системі військової освіти України. У межах дослідження передбачається визначення структурно-логічної побудови бойового стажування, встановлення взаємозв'язку його фаз із формуванням функціональних, психологічних і рефлексивних компетентностей, а також обґрунтування ролі системи оцінювання як інтеграційного механізму забезпечення цілісності професійної підготовки.

Реалізація поставленої мети спрямована на формування системного педагогічного підходу до організації бойового стажування у військових закладах вищої освіти з урахуванням практичної та бойової спрямованості підготовки, набутого досвіду сучасної війни, вимог Збройних сил України та принципів компетентнісної підготовки, що застосовуються у збройних силах держав – членів НАТО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Бойове стажування розглядається як інтегрований компонент професійної підготовки тактичного рівня, що забезпечує перехід від формального засвоєння теоретичних знань і тренажерної підготовки до безпосереднього виконання посадових обов'язків у складі штатного бойового підрозділу. Навчальна програма стажування (30 діб (4 тижні), 180 годин) визначає стажування саме як частину освітньо-професійної програми «Управління діями підрозділів артилерії» та обґрунтовує його як засіб формування практичних компетентностей, необхідних для виконання функцій командира взводу в умовах бойових дій.

У методологічному вимірі бойове стажування виконує подвійні функції: перевірно-корекційну – верифікація рівня сформованих професійних компетентностей (тактичних, технічних, організаційних) та розвивальну – інтенсифікація навчання через виконання реальних завдань під наставництвом штатних посадових осіб. Такий підхід узгоджується з принципами компетентнісної освіти та вимогами Професійного стандарту офіцера тактичного рівня, закладеними в програмі стажування.

У запропонованій моделі бойового стажування курсантів-артилеристів процес формування готовності до виконання бойових завдань розглядається як структуровано-етапна система,

у межах якої організація діяльності курсанта безпосередньо пов'язана з розвитком ключових компонентів професійної спроможності майбутнього командира артилерійського взводу. Модель поєднує процесуальний вимір (послідовність фаз стажування) та результативний вимір (елементи сформованої готовності), що дає змогу простежити причинно-наслідковий зв'язок між змістом практичної діяльності та якісними змінами у професійному становленні офіцера (рис. 1).

Поетапна модель стажування охоплює п'ять взаємопов'язаних фаз. **Підготовчо-орієнтована фаза** забезпечує нормативну, організаційну та мотиваційну готовність курсанта до виконання функціональних обов'язків у складі бойового підрозділу. На цьому етапі здійснюється інструктаж з безпеки, ознайомлення зі структурою частини, матеріально-технічною базою, посадовими обов'язками та планом бойової підготовки, а також формується індивідуальний план стажування. Таким чином, закладається основа дисципліни, відповідальності та усвідомлення власної ролі в системі управління підрозділом.

Адаптаційна фаза передбачає поступове включення курсанта в реальний ритм діяльності підрозділу. Він бере участь у чергуваннях, спостерігає за роботою командирів, виконує окремі завдання під контролем наставника. Цей етап спрямований на професійну та психологічну адаптацію до умов бойової служби, формування початкової впевненості у власних діях, засвоєння процедур та внутрішніх стандартів підрозділу. Саме тут відбувається первинне формування психологічної стійкості та командної взаємодії.

Функціонально-операційна фаза є центральною і найбільш тривалою. Вона пов'язана з безпосереднім виконанням обов'язків за посадою: організацією експлуатації та технічного обслуговування озброєння і військової техніки, участю в розрахунках для стрільби, плануванні вогневих завдань, управлінні особовим складом, проведенні занять із підлеглими. У підрозділах, що залучені до бойових дій, курсант може брати участь у підготовці вогневих позицій, роботі на командному пункті, організації взаємодії з розвідкою та фіксації досвіду дій під вогневим впливом противника (у межах визначених обмежень). Ця фаза забезпечує формування практичних професійних умінь і управлінських компетентностей, які становлять основу функціональної готовності командира взводу.

Аналітично-рефлексивна фаза спрямована на осмислення набутого досвіду. Курсант аналізує прийняті рішення, бере участь у процедурах After Action Review, веде журнал стажування, здійснює

самооцінку та визначає типові помилки. У межах цієї фази практичний досвід трансформується у стійкі професійні знання, формується здатність до критичного аналізу власних дій та планування подальшого професійного розвитку.

Підсумково-оцінювальна фаза завершує цикл стажування. Вона передбачає складання підсумкового звіту, отримання формалізованого відгуку керівника стажування та визначення рівня сформованості професійних компетентностей. На цьому етапі відбувається інтеграція результатів, узагальнення досвіду та формування індивідуального плану подальшого вдосконалення.

Результатом проходження всіх фаз є формування трьох взаємопов'язаних елементів професійної готовності.

Функціональний компонент охоплює професійні дії, здатність до управління підрозділом, організації вогню та підтримання бойової готовності озброєння і техніки.

Психологічний компонент включає стійкість до стресових чинників, відповідальність за прийняті рішення, здатність діяти в умовах невизначеності та під тиском противника, а також лідерські якості.

Рефлексивний компонент передбачає здатність до аналізу власних управлінських рішень, самооцінки та безперервного професійного розвитку.

Таким чином, модель демонструє системний характер бойового стажування: послідовність організаційних фаз створює умови для комплексного формування функціонального, психологічного та рефлексивного складників, які в сукупності визначають рівень готовності майбутнього командира артилерійського взводу до виконання бойових завдань у сучасних умовах війни.

З огляду на визначені теоретичні засади та структурно-функціональну модель формування готовності, постає необхідність конкретизації механізму її практичної реалізації в умовах бойового підрозділу.

Запропонована поетапна компетентнісно орієнтована модель бойового стажування курсантів-артилеристів відображає логіку послідовного формування професійної готовності майбутнього командира взводу через п'ять взаємопов'язаних фаз, кожна з яких має чітко визначені мету, завдання, дії курсанта, роль керівника, документальне забезпечення, контрольні точки та очікуваний результат (рис. 2).

Така модель має чітку логіку нарощування складності та автономності діяльності курсанта – від нормативної адаптації до самостійного виконання бойових функцій і рефлексивного узагаль-

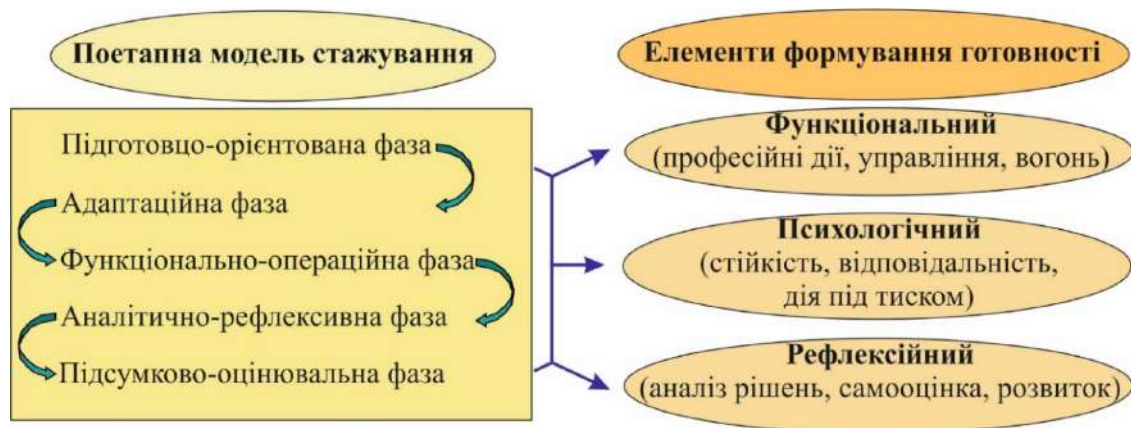


Рис. 1. Модель бойового стажування курсантів-артилеристів у процесі формування готовності до виконання бойових завдань

нення досвіду. Її компетентнісна спрямованість забезпечується інтеграцією функціональних, психологічних і рефлексивних складників, а наявність визначених контрольних точок і продуктів діяльності робить процес стажування вимірним та відтворюваним. У сукупності це дає змогу розглядати бойове стажування не як формальний етап навчання, а як системний механізм формування професійної готовності офіцера тактичного рівня в умовах сучасної війни.

Запропонована поетапна модель бойового стажування дає змогу структуровано організувати діяльність курсанта в умовах бойового підрозділу. Водночас для наукового обґрунтування ефективності такої моделі необхідно показати не лише послідовність фаз, а й їхній компетентнісний зміст. Саме тому наступним кроком є аналіз взаємозв'язку між фазами стажування та формуванням професійних компетентностей майбутнього командира артилерійського взводу. Такий взаємозв'язок відображено на відповідній схемі, яка демонструє, які саме провідні компетентності формуються на кожному етапі та яким чином вони інтегруються у цілісну професійну готовність (рис. 3).

Схема відображає взаємозв'язок фаз бойового стажування та професійних компетентностей, що формуються у процесі їх проходження. Її логіка базується на двох ключових положеннях: по-перше, кожна фаза стажування має провідну компетентнісну спрямованість; по-друге, сформовані компетентності не існують ізольовано, а накопичуються та інтегруються, утворюючи інтегральну готовність до виконання бойових завдань.

Фаза I пов'язана насамперед із формуванням організаційно-управлінської компетентності. На цьому етапі курсант засвоює нормативні вимоги, структуру підрозділу, алгоритми прийняття та

передачі рішень, правила службової документації. Відбувається первинне включення в систему управління підрозділом, формування дисциплінованості, відповідальності та розуміння управлінської вертикалі. Саме ця компетентність створює основу для подальшого виконання функціональних завдань.

Фаза II спрямована на розвиток комунікативної та взаємодійної компетентності. Курсант інтегрується в колектив, налагоджує взаємодію з особовим складом, наставником, суміжними підрозділами. Формуються навички службової комунікації, координації дій, дотримання субординації та підтримання морально-психологічного клімату. Ця компетентність забезпечує ефективність управлінських рішень у практичній діяльності.

Фаза III має провідний тактико-вогневий характер. На цьому етапі відбувається інтенсивне формування професійно-операційної компетентності: здатності організовувати вогневе ураження, здійснювати розрахунки для стрільби, управляти підрозділом у процесі виконання бойових завдань, забезпечувати взаємодію з розвідкою та технічну готовність озброєння. Саме ця фаза формує ядро функціональної спроможності командира-артилериста.

Фаза IV орієнтована на розвиток рефлексивної компетентності. Курсант аналізує власні рішення, оцінює допущені помилки, визначає причинно-наслідкові зв'язки між діями та результатами. Формується здатність до критичного мислення, самокорекції та професійного саморозвитку. Рефлексія виступає механізмом узагальнення бойового досвіду та перетворення його на стійкі професійні алгоритми.

Фаза V має оцінний характер і спрямована на інтеграцію сформованих компетентностей у цілісну систему готовності. Тут здійсню-

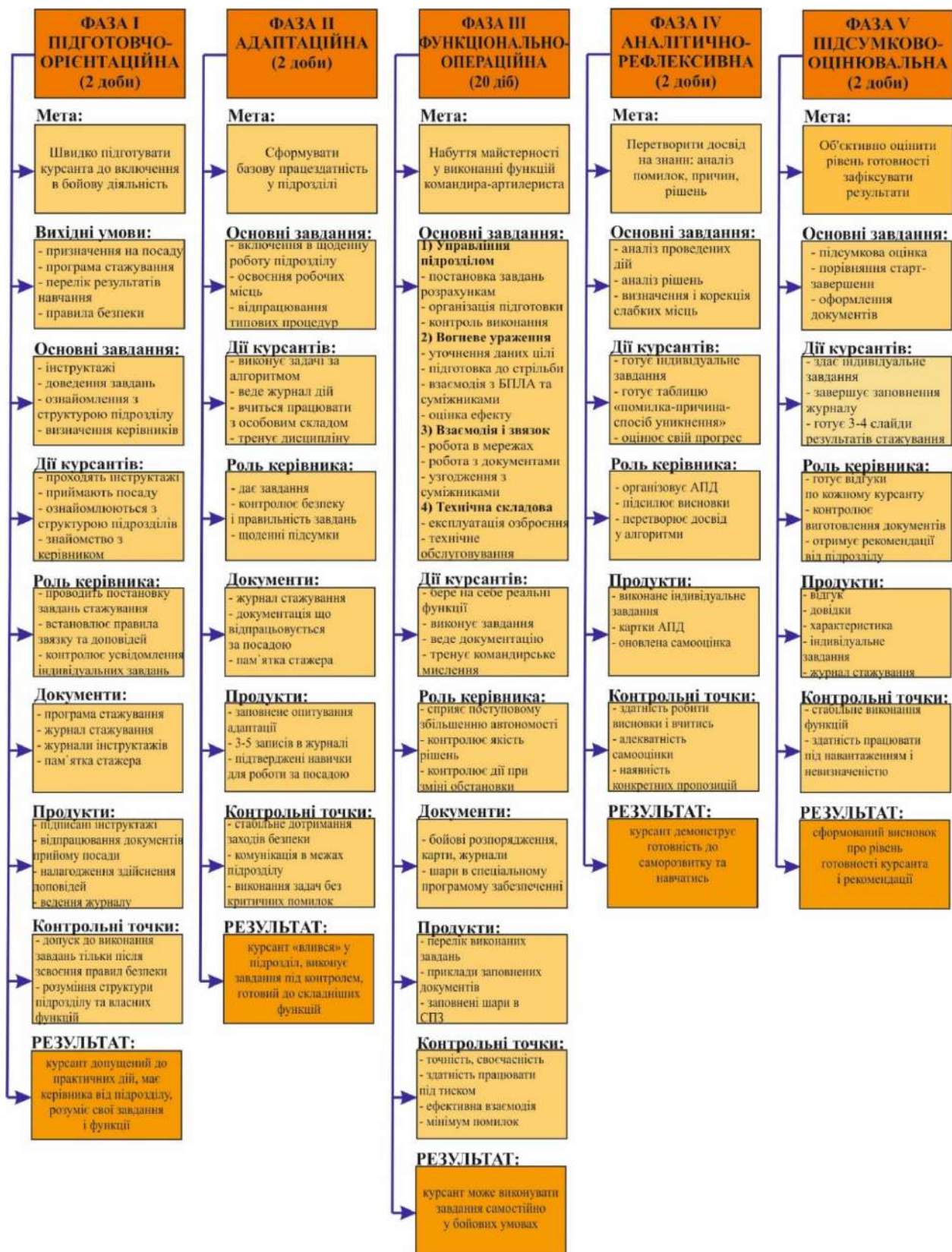


Рис. 2. Поетапна компетентісно орієнтована модель військового стажування курсантів-артилеристів

ється підсумкове оцінювання, співвіднесення досягнутих результатів із вимогами професійного стандарту, визначення рівня автономності курсанта. Оцінка компетентності дає змогу не лише зафіксувати рівень підготовки, а й окрес-

лити напрями подальшого професійного зростання.

Схема демонструє, що кожна наступна фаза не замінює попередню, а спирається на неї, розширюючи та поглиблюючи спектр сформованих ком-

петентностей. У результаті відбувається їх накопичення та інтеграція, що забезпечує перехід від окремих професійних умінь до системної готовності до виконання бойових завдань у складних та динамічних умовах сучасної війни.

Таким чином, модель підтверджує, що бойове стажування є не лише послідовністю організаційних заходів, а цілісним компетентнісним процесом, у межах якого формується багатовимірна професійна спроможність майбутнього офіцера тактичного рівня.

Послідовний аналіз фаз бойового стажування та їх компетентнісної спрямованості дає змогу перейти від процесуального опису до узагальненої системної інтерпретації результату підготовки. Якщо попередні схеми відображали механізм формування окремих компетентностей, то наступна модель синтезує їх у цілісну систему професійної готовності. Такий підхід дає змогу розглядати підготовку курсанта-артилериста не як суму окремих умінь, а як інтегровану багатовимірну структуру, що забезпечує ефективність дій у сучасній бойовій обстановці.

Інтегральна модель готовності курсанта-артилериста до виконання бойових завдань відображає системний характер професійної спроможності майбутнього командира взводу та ґрунтується на взаємодії трьох ключових елементів: функціонального, психологічного та рефлексивного. У центрі моделі розміщено систему оцінювання, яка виконує роль інтеграційного механізму та забезпечує узгодження всіх компонентів у єдину структуру професійної готовності.

Функціональний елемент охоплює здатність планувати та коригувати вогонь, управляти підрозділом, організовувати взаємодію та зв'язок, забезпечувати виконання бойових завдань відповідно до вимог нормативних документів. Він відображає операційну спроможність командира, його професійні знання, навички та алгоритми дій у межах тактико-вогневої діяльності. Саме цей компонент визначає технічну й організаційну ефективність підрозділу.

Психологічний елемент пов'язаний зі стійкістю до бойового навантаження, відповідальністю за прийняті рішення та здатністю діяти в умовах невизначеності. Він характеризує внутрішню готовність офіцера функціонувати під тиском часу, ризику та інформаційної нестабільності. Психологічний складник забезпечує стабільність управлінських рішень і збереження керованості підрозділу в кризових ситуаціях.

Рефлексивний елемент відображає здатність до самооцінки власних дій, аналізу прийнятих рішень і помилок, а також орієнтацію на безперервний професійний розвиток. Він формує основу для адаптації до змін бойової обстановки, удосконалення індивідуальних алгоритмів дій та підвищення професійної майстерності. Саме рефлексія перетворює практичний досвід на стійкі знання та сприяє довгостроковому зростанню компетентності.

Центральним елементом моделі виступає система оцінювання, яка не лише фіксує рівень сформованості кожного складника, а й забезпечує їх інтеграцію у єдину структуру готовності. Через



Рис. 3. Взаємозв'язок фаз військового стажування та професійних компетентностей

систему оцінювання здійснюється узгодження результатів діяльності з вимогами професійного стандарту, виявлення сильних і слабких боків підготовки, визначення індивідуальної траєкторії розвитку курсанта. Таким чином, оцінювання виступає не лише контрольним інструментом, а й регулятором професійного зростання.

Модель має концентричну структуру, що символізує взаємозалежність складників: жоден елемент не функціонує ізольовано. Функціональна спроможність без психологічної стійкості втрачає ефективність, а відсутність рефлексивного компонента обмежує професійний розвиток. Лише їх поєднання забезпечує сформовану систему готовності до виконання бойових завдань.

Отже, інтегральна модель демонструє, що професійна готовність курсанта-артилериста є результатом синтезу операційної майстерності, психологічної стабільності та здатності до саморозвитку, об'єднаних через системне оцінювання. Такий підхід дає змогу розглядати бойове стажування як механізм формування цілісної, багатовимірної професійної спроможності офіцера тактичного рівня в умовах сучасної війни.

Представлена система схем відображає цілісну, багаторівневу модель бойового стажування курсантів-артилеристів, у якій процес, зміст і результат підготовки інтегровані у єдину логічну структуру. Перша група схем демонструє поетапний характер стажування, що забезпечує поступове

нарощування автономності та складності діяльності курсанта, – від нормативної адаптації до самостійного виконання бойових функцій. Наступна схема конкретизує компетентнісний вимір цього процесу, показуючи, що кожна фаза формує провідну професійну компетентність, яка не заміщується наступною, а накопичується та інтегрується в загальну систему готовності.

Інтегральна модель узагальнює отримані результати та підтверджує, що готовність курсанта-артилериста до виконання бойових завдань має трикомпонентну структуру: функціональну, психологічну та рефлексивну, які взаємодіють у межах єдиної системи оцінювання. Саме система оцінювання виступає інтеграційним механізмом, що забезпечує узгодження процесу підготовки з вимогами бойової діяльності та професійного стандарту офіцера тактичного рівня.

Таким чином, сукупність розроблених схем дає змогу розглядати бойове стажування не як формальний етап освітнього процесу, а як системно організований, компетентнісно орієнтований механізм формування професійної готовності майбутнього командира артилерійського взводу в умовах сучасної війни.

Висновки. Проведене дослідження бойового стажування курсантів-артилеристів у системі підготовки офіцерів тактичного рівня засвідчило, що традиційні підходи до організації стажування, які розглядають його переважно як формальний етап

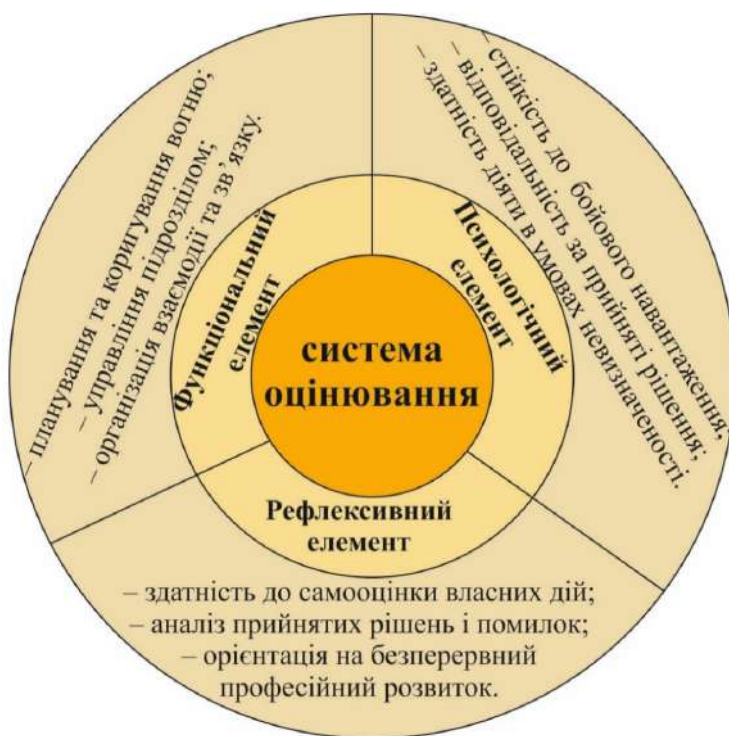


Рис. 4. Інтегральна модель готовності курсанта-артилериста до виконання бойових завдань

практичної підготовки без чіткої компетентнісної структуризації та системи вимірювання результатів, не повною мірою відповідають сучасним вимогам ведення бойових дій. В умовах динамічної зміни тактичної обстановки, високої інтенсивності вогневого впливу та інформаційної невідомості підготовка командира артилерійського взводу потребує інтегрованого, поетапно організованого та оцінюваного механізму формування професійної готовності.

Розроблена поетапна компетентнісно орієнтована модель бойового стажування дає змогу системно поєднати організаційно-управлінські, тактико-вогневі, комунікативні та рефлексивні аспекти діяльності курсанта у складі бойового підрозділу. Запропонована структура фаз – від підготовчо-орієнтованої до підсумково-оцінювальної – забезпечує поступове нарощування автономності, складності завдань і рівня відповідальності, що створює умови для формування стійких професійних алгоритмів дій у бойовій обстановці.

Інтегральна модель готовності курсанта-артилериста підтверджує, що професійна спроможність командира взводу має багатовимірну структуру та формується через взаємодію трьох ключових елементів: функціонального, психологічного та рефлексивного. Функціональний складник визначає здатність організовувати та здійснювати управління вогнем і підрозділом; психологічний – забезпечує стійкість до бойового навантаження та прийняття рішень в умовах ризику; рефлексивний – створює передумови для професійного саморозвитку та вдосконалення управлінських дій. Центральна роль системи оцінювання як інтеграційного механізму дає змогу узгодити результати діяльності курсанта з вимогами професійного стандарту та забезпечити об'єктивність визначення рівня його готовності.

Установлено, що компетентнісно структурована організація бойового стажування має значний навчально-методичний потенціал. Її впровадження дає змогу підвищити керованість процесу підготовки, забезпечити прозорість критеріїв оцінювання, інтегрувати практичну діяльність із рефлексивним аналізом і створити умови для формування стійкої професійної ідентичності майбутнього офіцера. Водночас ефективність моделі значною мірою залежить від якості наставництва, узгодженості дій військової частини та закладу вищої військової освіти, а також від наявності уніфікованих інструментів фіксації й аналізу результатів стажування.

Перспективними напрямками є розроблення стандартизованих інструментів оцінювання інтегральної готовності, удосконалення цифрових

форм журналів стажування, інтеграція системи оцінювання з інформаційно-аналітичними платформами управління бойовою діяльністю та узагальнення міжнародного досвіду організації бойового стажування офіцерів тактичного рівня з метою подальшої адаптації національної системи підготовки до сучасних стандартів та вимог ведення війни.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки рукопису автори використовували інструмент генеративного штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI) для мовно-стилістичного редагування окремих фрагментів тексту, удосконалення структури викладу та англomовного перекладу. Інструменти генеративного штучного інтелекту не використовувалися для отримання первинних даних або формування результатів дослідження чи рисунків. Остаточний зміст рукопису, перевірку наведених положень, висновків і джерел здійснено авторами, які несуть повну відповідальність за зміст публікації.

Список літератури:

1. Верховна Рада України. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 02.01.2026).
2. Верховна Рада України. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 02.01.2026).
3. Верховна Рада України. Про національну безпеку України : Закон України від 21 червня 2018 р. № 2469-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2469-19> (дата звернення: 02.01.2026).
4. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади : Постанова від 12 травня 2021 р. № 467. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/467-2021-%D0%BF> (дата звернення: 02.01.2026).
5. Міністерство оборони України. Про організацію освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти : Наказ від 15 лютого 2024 р. № 120. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0453-24> (дата звернення: 02.01.2026).
6. Генеральний штаб Збройних сил України. Доктрина підготовки сил оборони. Київ, 2020.
7. Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного. Освітньо-професійні програми підготовки офіцерів тактичного рівня. Львів : НАСВ, 2024. URL: <https://asv.mil.gov.ua> (дата звернення: 02.01.2026).
8. North Atlantic Treaty Organization. NATO Education, Training, Exercises and Evaluation (ETEE) Policy. Brussels, 2014. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_49236.htm (дата звернення: 02.01.2026).

9. NATO Allied Command Transformation. Education and Individual Training Directive (E&ITD). Norfolk, VA, 2019. URL: <https://www.act.nato.int> (дата звернення: 02.01.2026).

10. United States Department of the Army. ADP 7-0 Training. Washington, DC : Headquarters, Department of the Army, 2020. URL: <https://armypubs.army.mil> (дата звернення: 02.01.2026).

11. United States Department of the Army. FM 7-0 Training. Washington, DC : Headquarters, Department of the Army, 2021. URL: <https://armypubs.army.mil> (дата звернення: 02.01.2026).

12. UK Ministry of Defence. Defence Systems Approach to Training (DSAT). London, 2018. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/defence-systems-approach-to-training> (дата звернення: 02.01.2026).

References:

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 r. No. 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 05, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian].

2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01 lypnia 2014 r. No. 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine dated July 01, 2014 No. 1556-VII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> [in Ukrainian].

3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2018). Pro natsionalnu bezpeku Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 21 chervnia 2018 r. No. 2469-VIII [On national security of Ukraine: Law of Ukraine dated June 21, 2018 No. 2469-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2469-19> [in Ukrainian].

4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro vyshchi viiskovi navchalni zaklady: Postanova vid 12 trav-

nia 2021 r. No. 467 [On approval of the Regulation on higher military educational institutions: Resolution dated May 12, 2021 No. 467]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/467-2021-%D0%BF> [in Ukrainian].

5. Ministry of Defence of Ukraine. (2024). Pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu u vyshchikh viiskovykh navchalnykh zakladakh ta viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh zakladiv vyshchoi osvity: Nakaz vid 15 liutoho 2024 r. No. 120 [On the organization of the educational process in higher military educational institutions and military educational units of higher education institutions: Order dated February 15, 2024 No. 120]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0453-24> [in Ukrainian].

6. General Staff of the Armed Forces of Ukraine. (2020). Doktryna pidhotovky syl oborony [Doctrine of defence forces training]. Kyiv. [in Ukrainian].

7. Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy. (2024). Osvitno-profesiini prohramy pidhotovky ofitseriv taktychnoho rivnia [Educational and professional programs for training tactical-level officers]. Lviv: Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy. Retrieved from: <https://asv.mil.gov.ua> [in Ukrainian].

8. North Atlantic Treaty Organization. (2014). NATO education, training, exercises and evaluation (ETEE) policy.

9. NATO Allied Command Transformation. (2019). Education and individual training directive (E&ITD).

10. United States Department of the Army. (2020). ADP 7-0: Training. Headquarters, Department of the Army.

11. United States Department of the Army. (2021). FM 7-0: Training. Headquarters, Department of the Army.

12. UK Ministry of Defence. (2018). Defence systems approach to training (DSAT).

© Т. М. Кравець, С. В. Жук, Р. В. Бондар

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-12>

А. С. Станішовський

Український католицький університет, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4414-0000> – А. С. Станішовський



artur.stanishovskyi@ucu.edu.ua

ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНА ПІДГОТОВКА: ТЕОРІЯ «ЦІНИ ПОМИЛКИ» В УПРАВЛІННІ ПРОЄКТАМИ

Анотація. Метою дослідження є обґрунтування теоретичних засад «ціни помилки» в управлінні короткостроковими освітніми проєктами військово-прикладної підготовки та визначення можливостей її застосування в умовах дефіциту часу й високої інтенсивності навчання. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу й узагальнення наукових джерел, концептуального моделювання та аналізу результатів моніторингу навчання 120 здобувачів у симуляційному середовищі LifeSaverSIM під час відпрацювання алгоритму MARCH. У результаті дослідження помилку визначено як об'єкт управління освітнім проєктом, а «ціну помилки» – як сукупність освітніх, процедурних, часових і безпекових наслідків, пов'язаних із допущенням, повторенням або закріпленням хибної дії. Виокремлено чотири чинники формування ціни помилки: етап формування компетентності, критичність навички, частоту повторення та складність корекції. Обґрунтовано нелінійний характер її зміни на когнітивному, процедурному, автоматизованому та інтеграційному етапах формування компетентності. Наукова новизна полягає в концептуалізації «ціни навчальної помилки» як динамічного управлінського показника короткострокового освітнього проєкту та розробленні концептуальної моделі, що поєднує виявлення помилки, оцінювання її наслідків, визначення ризику, вибір коригувального впливу та подальший моніторинг. Практичне значення запропонованого підходу полягає в можливості його використання для пріоритезації коригувальних заходів і концентрації обмежених часових, кадрових та організаційних ресурсів на помилках, що створюють найбільший ризик для надійності та безпечності сформованих навичок. Зроблено висновок, що використання ціни помилки як управлінського показника створює підґрунтя для ризик-орієнтованого управління короткостроковою військово-прикладною підготовкою та своєчасного запобігання закріпленню хибних алгоритмів дій.

Ключові слова: ціна помилки, військово-прикладна підготовка, короткострокові освітні проєкти, управління освітніми проєктами, навчальні помилки, надійність результатів навчання, ризик-орієнтоване управління.

A. S. Stanishovskyi

Ukrainian Catholic University, Lviv, Ukraine

MILITARY-APPLIED TRAINING: THE "COST OF ERROR" THEORY IN PROJECT MANAGEMENT

Abstract. The purpose of this study is to substantiate the theoretical foundations of the "cost of error" in the management of short-term educational projects for military-applied training and to determine the possibilities of its application under conditions of time deficits and high training intensity. The study utilizes methods of theoretical analysis and synthesis of scientific literature, conceptual modeling, and analysis of monitoring results from the training of 120 learners in the LifeSaverSIM simulation environment during the practice of the MARCH algorithm. As a result of the study, an error is defined as an object of educational project management, while the "cost of error" is defined as a set of educational, procedural, time, and safety consequences associated with the commission, repetition, or consolidation of an incorrect action. Four factors shaping the cost of error are identified: the stage of competence development, skill criticality, repetition frequency, and correction complexity. The non-linear nature of its changes across the cognitive, procedural, automated, and integration stages of competence development is substantiated. The scientific novelty lies

in the conceptualization of the "cost of learning error" as a dynamic managerial indicator of a short-term educational project, and in the development of a conceptual model that integrates error detection, impact assessment, risk determination, choice of corrective action, and subsequent monitoring. The practical significance of the proposed approach lies in the possibility of its application for prioritizing corrective actions and concentrating limited time, personnel, and organizational resources on errors that pose the greatest risk to the reliability and safety of the developed skills. It is concluded that using the cost of error as a managerial indicator establishes a foundation for risk-oriented management of short-term military-applied training and the timely prevention of consolidating incorrect action algorithms.

Key words: cost of error, military-applied training, short-term educational projects, educational project management, learning errors, reliability of learning outcomes, risk-oriented management.

Вступ. Трансформація безпекового середовища вимагає оперативного формування практичних компетентностей через короткострокові проекти військово-прикладної підготовки. Такі проекти відрізняються високою інтенсивністю, дефіцитом часу та орієнтацією на гарантований результат у стислі терміни. За цих умов критичним стає не лише рівень засвоєння знань, а й надійність сформованих навичок, що визначає готовність студентів до їх застосування.

Традиційне управління освітніми проектами зосереджене на контролі успішності та оцінюванні сформованих компетентностей. Помилки в процесі підготовки зазвичай розглядаються лише як педагогічний індикатор або елемент зворотного зв'язку. Проте такий підхід ігнорує те, що різні помилки мають неоднакові наслідки для навчання та по-різному впливають на надійність кінцевого результату.

У військово-прикладній підготовці помилки критичні, оскільки формують хибні алгоритми дій, що загрожують ефективності та безпеці майбутньої діяльності. За таких умов виникає потреба переходу від звичайного контролю помилок до їх системного управління. Це дозволить заздалегідь урахувати потенційні наслідки відхилень для кінцевих результатів навчання.

Перспективним рішенням є розроблення теорії «ціни помилки» для оцінювання відхилень за їх управлінською значущістю, складністю корекції та ризиком закріплення. Цей підхід створює підґрунтя для впровадження ризик-орієнтованих механізмів управління короткостроковими проектами. У підсумку забезпечується вища ефективність військово-прикладної підготовки в умовах гострого дефіциту часу та ресурсів.

Вихідні передумови. Сучасні педагогічні дослідження фокусуються на надійності результатів, саморегуляції навчання, використанні аналітики та збереженні компетентностей. Ці аспекти критичні для короткострокових проектів військово-прикладної підготовки. В умовах дефіциту часу та високої інтенсивності занять суттєво зростає ризик закріплення помилкових моделей діяль-

ності, що значно ускладнює їх подальшу корекцію. Д. Пікус і А. Бондаренко серед ключових компетентностей військових фахівців виокремлюють здатність застосовувати професійні знання на практиці, ефективно керувати командою та швидко й обґрунтовано приймати рішення в умовах стресу й невизначеності [3].

Ефективність саморегульованого навчання залежить від здатності здобувачів планувати, контролювати та коригувати власну діяльність, що допомагає вчасно виявляти помилки [8]. У цифрових середовищах успіх визначається не інтенсивністю роботи, а якістю саморегуляції, мотивації та використанням інструментів підтримки [22]. До того ж потенціал навчальної аналітики реалізується лише тоді, коли її застосовують для моніторингу й рефлексії, а не просто для перегляду оцінок [11].

Використання навчальної аналітики є важливим напрямом підтримки управлінських рішень в освіті. Застосування curriculum analytics, систем моніторингу даних, інформаційних панелей та прогнозних моделей дозволяє вчасно виявляти проблеми в навчальному процесі. Це допомагає прогнозувати ризики неуспішності та оперативно здійснювати персоналізовані педагогічні втручання [5; 9; 12; 15; 19]. Результати підтверджують ефективність аналітичних інструментів для підвищення успішності навчання та забезпечення адаптивного управління освітнім процесом.

Окремий напрям досліджень стосується ефективності підготовки, перенесення результатів у практику та збереження компетентностей. Доведено, що висока успішність під час навчання безпосередньо не гарантує подальшого застосування набутих знань у професійній діяльності [16; 20]. Трансфер знань визначається можливістю практичного застосування компетентностей, якістю освітнього дизайну, підтримкою середовища та систематичним тренуванням навичок [14; 17].

В. Артамощенко пов'язує формування компетентностей у системі військової освіти з аналізом складності, важливості та частоти виконання завдань практичної діяльності, їх декомпози-

цією та визначенням вимірюваних результатів навчання [1].

Без регулярного повторення та відпрацювання рівень сформованих знань і процедурних навичок поступово знижується [18]. Цю закономірність підтверджують дослідження ретенції професійної компетентності та прогнозування втрати навичок після тривалих періодів відсутності практики [7; 10]. Це вимагає постійного моніторингу рівня підготовленості та проведення своєчасних коригувальних чи повторних навчальних заходів.

Симуляційне навчання ефективно формує й оцінює практичні компетентності, покращуючи процедурні навички та готовність до професійних завдань [14; 13]. О. Рогачевський та співавтори на прикладі підготовки військовослужбовців за протоколами ТССС показали, що сценарій-орієнтоване симуляційне навчання сприяє статистично значущому покращенню виконання практичних завдань і формуванню необхідних психомоторних навичок [4]. Водночас симуляційні середовища дозволяють збирати детальні дані про динаміку навчання, кількість спроб та характер помилок. Це створює надійне підґрунтя для адаптивного управління освітнім процесом.

Дослідження навчання на помилках свідчать, що їх аналіз, рефлексія та конструктивний зворотний зв'язок розвивають метакогнітивні вміння [21]. Кероване використання помилок формує адаптивну експертність для дій у нових ситуаціях [6]. Проте більшість праць розглядає помилки як педагогічний чи психологічний феномен, тоді як їхні управлінські наслідки та вплив на надійність підготовки залишаються малодослідженими.

В. Любарець і Л. Грибова обґрунтовують необхідність системного управління ризиками в освітніх проєктах, що охоплює їх ідентифікацію, оцінювання, мінімізацію та постійний моніторинг з метою запобігання негативним наслідкам [2].

У літературі недостатньо розкрито питання управлінської оцінки помилок у короткострокових освітніх проєктах та їхнього впливу на надійність результатів. Наявні праці розглядають помилки як педагогічний чи аналітичний показник, ігноруючи їхню значущість для прийняття рішень. Відсутність цілісного оцінювання наслідків помилок залежно від критичності навички та умов її корекції зумовлює необхідність розроблення теорії «ціни помилки» для системи управління військово-прикладною підготовкою.

Постановка проблеми. Зростання безпекових викликів вимагає підвищення ефективності короткострокових проєктів військово-прикладної підготовки. Вони характеризуються дефіцитом часу, високою інтенсивністю та потребою

формування навичок, від яких залежить безпека людини. На відміну від традиційного навчання, де помилки впливають лише на оцінки, у військовій сфері хибні алгоритми дій знижують надійність виконання завдань, ускладнюють прийняття рішень і підвищують ризик критичних збоїв під час реальної діяльності.

Сучасне навчання орієнтоване на оцінювання результатів та успішності здобувачів, тоді як аналізу помилок як самостійного об'єкта управління приділяється мало уваги. У короткострокових проєктах дефіцит часу заважає компенсувати недоліки, через що несвоєчасно виявлені помилки накопичуються, формують стійкі хибні моделі діяльності та знижують ефективність підготовки, що потребує оцінювання їхніх потенційних наслідків для розвитку компетентності.

Потреба у визначенні управлінської значущості помилок під час реалізації короткострокових проєктів військової підготовки формує науково-прикладну проблему. Її розв'язання вимагає оцінювання наслідків відхилень залежно від етапу навчання, критичності дій, можливостей корекції та надійності результатів. Одним із напрямів вирішення є розроблення теорії «ціни помилки», яка дозволяє розглядати помилку як безпосередній об'єкт управління освітнім процесом.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз літератури сформував підґрунтя для розуміння саморегуляції, навчальної аналітики, трансферу компетентностей та навчання на помилках. Науковці приділяють значну увагу моніторингу результатів, виявленню ризиків та адаптивному коригуванню занять [1–22]. Проте більшість праць розглядає помилки як педагогічний чи психологічний феномен. Помилка як об'єкт управління освітнім процесом та фактор ризику для надійності підготовки досліджується рідко. Нерозкритими залишаються питання оцінювання наслідків відхилень залежно від критичності процедур, частоти повторень та умов їх корекції. У літературі бракує підходів до визначення управлінської значущості помилок та їхнього впливу на динаміку навчання.

Невирішеною проблемою є відсутність моделей, які пояснюють механізми накопичення помилок у короткострокових проєктах та їхній вплив на стабільність навичок. Наявні підходи цифрового моніторингу фіксують лише факт помилки або загальну успішність, ігноруючи прогнозування наслідків для результатів підготовки. У військовій сфері відхилення мають різну критичність, що вимагає оцінювання помилок з позицій безпеки та надійності практичних дій. Брак інструментів визначення управлінської значущості помилок

та відсутність цілісної концепції аналізу їхніх наслідків зумовлюють необхідність розроблення теорії «ціни помилки» в управлінні короткостроковими освітніми проєктами військово-прикладної підготовки.

Метою дослідження є обґрунтування концепції «ціни помилки» в управлінні короткостроковими проєктами військової підготовки та розроблення підходу до оцінювання наслідків відхилень з урахуванням етапу навчання, критичності навички, можливостей корекції та надійності результату.

Виклад основного матеріалу. У традиційному навчанні помилки розглядають як індикатор слабого засвоєння матеріалу або елемент зворотного зв'язку, фіксуючи переважно їх наявність, частоту та вплив на оцінку. Натомість у короткострокових проєктах військово-прикладної підготовки відхилення мають складніший характер, оскільки безпосередньо впливають на надійність виконання практичних дій. Особливість таких проєктів полягає в дефіциті часу, високій інтенсивності та необхідності формування навичок для умов підвищеної відповідальності. За таких обставин навіть незначна помилка на ранніх етапах навчання здатна накопичуватися, закріплюватися як хибний алгоритм і погіршувати фінальні результати підготовки.

Аналіз даних симуляційного середовища LifeSaverSIM показав, що кількість помилок не завжди прямо відображає рівень компетентності. Одноразове відхилення мало впливає на навчання, тоді як повторювана помилка в критичному елементі алгоритму формує стійкі хибні моделі поведінки. Це вимагає оцінювання не кількісних показників, а наслідків помилок для освітнього процесу. У межах дослідження запропоновано розглядати помилку як об'єкт управління короткостроковим проєктом. Такий підхід передбачає аналіз впливу відхилень на динаміку навчання, якість навичок та надійність результату.

Для опису цих процесів вводиться поняття «ціна помилки». Під ним розуміють сукупність освітніх, процедурних, часових та безпекових наслідків, що виникають через допущення, повторення або закріплення хибної дії під час навчання.

Наукова новизна підходу полягає в розгляді помилки як об'єкта управління та введенні поняття «ціна помилки» для оцінювання впливу відхилень на надійність результатів короткострокових освітніх проєктів.

На відміну від традиційного підходу, де помилки розглядаються як рівнозначні відхилення, запропонована концепція враховує їхню

різну управлінську значущість. Наслідки помилок визначаються характером дії, умовами її виникнення, етапом навчання та можливостями корекції. Теоретично ціна помилки формується під впливом чотирьох чинників: етапу розвитку компетентності, критичності навички, частоти повторення та складності виправлення відхилень.

Етап формування компетентності визначає характер відхилень. На когнітивному етапі помилки пов'язані із засвоєнням знань і легко виправляються, тоді як на процедурному – впливають на правильність дій. Під час автоматизації вони закріплюються у стійкі поведінкові шаблони, а найбільшу небезпеку становлять на інтеграційному етапі, коли переносяться у реальну діяльність. Критичність навички диференціює помилки: теоретичні прорахунки мають обмежені наслідки, а збої в алгоритмах безпеки чи домедичної допомоги істотно знижують надійність підготовки. Частота повторення відокремлює поодинокі помилки, що є природним елементом навчання, від систематичних, які свідчать про закріплення хибного алгоритму. Складність корекції визначає ціну відхилень: усунення помилок під час поточного циклу вимагає значно менше ресурсів, ніж вимушене повне перевчання навички.

Ціна помилки має нелінійний характер і зростає під час переходу від когнітивного засвоєння знань до інтеграції компетентностей у практику. Це дозволяє розглядати управління помилками як самостійний напрям менеджменту короткострокових освітніх проєктів. Його метою є підвищення надійності результатів навчання та попередження накопичення критичних відхилень у процесі формування навичок.

Це зумовлює необхідність визначення факторів, які формують ціну помилки та її управлінську значущість. У запропонованій теорії ціна помилки є динамічною характеристикою, що залежить від умов її виникнення, особливостей навчання та потенційних наслідків для підготовки. Теоретичний аналіз дозволив виокремити чотири ключові фактори: етап формування компетентності, критичність навички, частоту повторення помилкових дій та складність їх подальшої корекції.

Отже, однакова помилка має різну ціну залежно від умов виникнення та наслідків для формування компетентності. Це дозволяє перейти від простого кількісного обліку відхилень до оцінювання їхньої управлінської значущості й ризиків для надійності результатів навчання.

Для концептуалізації механізму оцінювання ціну помилки запропоновано розглядати як функцію чотирьох ключових факторів:

**Фактори формування ціни помилки у короткострокових освітніх проєктах
військово-прикладної підготовки**

Фактор	Характер впливу
Етап формування компетентності	Чим пізніше виявлена помилка, тим вища її ціна
Критичність навички	Чим вищі наслідки неправильних дій, тим вища ціна
Частота повторення	Закріплення помилки підвищує її ціну
Складність корекції	Чим складніше перевчання, тим вища ціна

Джерело: розроблено автором на основі аналізу праць [4; 5; 8; 9; 10; 16; 21].

$$\text{ЦП} = f(\text{ЕФК}, \text{КН}, \text{ЧП}, \text{СК}),$$

де:

ЦП – ціна помилки;

ЕФК – етап формування компетентності;

КН – критичність навички;

ЧП – частота повторення помилки;

СК – складність корекції.

За потреби кожен фактор шкалюється, що дозволяє кількісно інтерпретувати ціну помилки в системах освітньої аналітики.

Запропонована концептуальна залежність відображає взаємозв'язок чинників, що визначають управлінську значущість помилки. Зростання будь-якого показника підвищує її ціну та вимагає інтенсивнішого управлінського втручання. Максимальна ціна помилки формується при поєднанні високої критичності навички, її систематичного повторення, складності усунення та виявлення на пізніх етапах навчання. Загалом модель створює підґрунтя для розроблення кількісних методик оцінювання відхилень у системах моніторингу короткострокових проєктів.

Принципи теорії «ціни помилки»

Теорія ґрунтується на концептуальних принципах оцінювання помилок та прийняття управлінських рішень у короткострокових проєктах:

диференційована значущість: вплив помилок на результати підготовки визначається потенційними наслідками для компетентності, а не лише фактом їх виникнення;

ресурсна ескалація: ціна помилки зростає пропорційно до обсягу часу, матеріальних засобів та додаткових навчальних заходів, необхідних для її виправлення;

процедурна критичність: відхилення в алгоритмах, які безпосередньо впливають на безпеку й ефективність діяльності, мають вищу управлінську значущість, ніж помилки у другорядних елементах;

таймінг виявлення: раннє фіксування відхилень мінімізує їхню ціну, дозволяючи провести коригування до моменту стійкого закріплення хибних моделей дій;

управлінський пріоритет: в умовах дефіциту ресурсів менеджмент фокусується на помилках із

найвищим рівнем ризику для надійності фінального результату.

Ці принципи формують підґрунтя для побудови ризик-орієнтованої системи управління короткостроковими проєктами та визначають логіку оцінювання ціни помилки на різних етапах навчання.

Вплив факторів на результати навчання є нерівномірним, що зумовлює нелінійну зміну «ціни помилки» залежно від етапу формування компетентності. Якщо на початковому етапі помилки мають діагностичну функцію, то під час автоматизації навичок їх вартість зростає через ризик закріплення неправильних моделей, досягаючи максимуму на етапі практичного застосування.

Відповідно до концепції виокремлюють чотири рівні ескалації ціни помилки з різним ступенем ризику для результатів підготовки: когнітивний, процедурний, автоматизований та інтеграційний. Цей показник не є сталим і зростає нелінійно залежно від етапу формування компетентності.

Когнітивний рівень охоплює початковий етап навчання, коли здобувач опановує знання та алгоритми дій. Помилки тут пов'язані з неправильним розумінням або неповним засвоєнням інформації. Оскільки навичка ще не сформована, відхилення легко виявляються й усуваються через додаткові пояснення та коригувальний зворотний зв'язок. Через це ціна помилки на цьому рівні є найнижчою.

Процедурний рівень пов'язаний із відпрацюванням практичних дій, де помилки впливають на якість процедур. Порушення алгоритмів призводить до нестійких навичок, підвищуючи ціну помилки та потребуючи повторного відпрацювання дій.

Автоматизований рівень характеризується переходом навички у стадію стійкого виконання. Найбільшу небезпеку тут становлять невиявлені раніше помилки, які закріпилися як звичний спосіб дії. У таких випадках формується хибний алгоритм, що відтворюється без додаткового контролю з боку здобувача. Корекція цих відхилень потребує значних часових та організаційних ресурсів, тому ціна помилки набуває високого рівня.



Рис. 1. Модель ескалації ціни помилки під час формування компетентності

Джерело: авторська модель.

Інтеграційний рівень забезпечує перенесення компетентності у реалістичну практичну діяльність, де помилки критично впливають на безпеку та ефективність. Збереження хибних дій на цьому етапі спричиняє найнегативніші наслідки, тому цей рівень потребує пріоритетної уваги управління освітнім проектом.

Запропонований підхід дозволяє розглядати помилки як динамічний фактор ризику, значущість якого змінюється під час навчання. Відповідно, управлінські рішення мають прийматися не за фактом наявності відхилення, а з урахуванням рівня його ціни та впливу на надійність освітнього результату.

Для перевірки практичної придатності теорії використано результати моніторингу навчання 120 здобувачів під час вивчення тактичної медицини у симуляційному середовищі LifeSaverSIM. Особливістю цього середовища є автоматизована фіксація результатів виконання місій, оцінювання алгоритмів домедичної допомоги та накопичення даних про допущені помилки.

Для аналізу використовували індекс вправності, кількість місій, а також загальну й елементну кількість помилок в алгоритмі MARCH. Додатково оцінювали збереження навичок через один, три та шість місяців після завершення навчання, що дозволило простежити динаміку ретенції компетентностей та стійкість сформованих дій.

Аналіз даних показав, що систематичні помилки у критичних елементах алгоритму MARCH зберігалися тривалий час, погіршуючи результати симуляцій навіть при зменшенні їх загальної кількості. Такі відхилення, що відтворювалися під час автоматизованого виконання та фіксувалися через 3–6 місяців, свідчать про високу «ціну помилки» та підтверджують доцільність застосування цієї концепції для пріоритетизації коригувальних заходів у військово-прикладній підготовці.

Дані таблиці 2 доводять, що управлінська реакція має визначатися потенційним впливом помилок на результати підготовки, а не їхньою кількістю. Пріоритетними для втручання є помилки з високою та критичною ціною, оскільки вони знижують надійність компетентностей і закріплюють неправильні моделі дій. Такий підхід забезпечує перехід від звичайного контролю помилок до управління ризиками освітнього процесу.

Управлінські рішення доводять, що ефективність реагування визначається не фактом виявлення помилок, а оцінкою їхніх наслідків для розвитку компетентності. За такого підходу вплив спрямовується насамперед на відхилення з найвищим ризиком закріплення, які загрожують надійності результатів навчання.

Концепція ціни помилки забезпечує перехід від контролю успішності до управління ризиками освітнього процесу. Помилка тут є сигналом про

Управлінські рішення залежно від рівня ціни помилки

Рівень ціни помилки	Характеристика помилки	Ризик результату навчання	Управлінське рішення
Низька	Одинична помилка на когнітивному етапі, яка легко коригується	Низький	Надання зворотного зв'язку, додаткове пояснення навчального матеріалу
Середня	Повторювана помилка під час виконання окремих процедур або алгоритмів	Помірний	Проведення коригувального навчання, додаткове відпрацювання навички, посилення контролю
Висока	Систематична помилка, що впливає на правильність виконання критичних процедур	Високий	Індивідуальна корекційна програма, повторне проходження окремих етапів підготовки, посилений моніторинг
Критична	Закріплена помилка в навичках, що безпосередньо впливають на безпечність та ефективність діяльності	Критичний	Повторне формування компетентності, повне перевчання алгоритму дій, тимчасове обмеження допуску до виконання практичних завдань до усунення помилки

Джерело: розроблено автором на основі результатів досліджень [4; 5; 8; 9; 10; 13; 17; 19; 21; 22].

відхилення у розвитку компетентності, що вимагає диференційованого управлінського реагування. Основним завданням менеджменту стає не мінімізація загальної кількості помилок, а вчасне усунення відхилень із високою чи критичною ціною. Це дозволяє раціонально використовувати часові, кадрові та організаційні ресурси проєкту, концентруючи увагу на збоях, які найбільше впливають на якість підготовки. У військовій сфері це означає моніторинг критичних процедур та проведення коригувань до автоматизації навичок. Саме на ранніх етапах навчання існують найбільші можливості для запобігання ескалації ціни помилки.

Теорія «ціни помилки» створює підґрунтя для ризик-орієнтованого управління короткостроковими освітніми проєктами, де об'єктом менедж-

менту стають потенційні наслідки відхилень для надійності компетентностей. Реалізація цієї теорії передбачає розгляд помилки не як фіналу контролю, а як інформаційного сигналу для прийняття рішень щодо коригування навчання.

Концептуально процес менеджменту охоплює взаємопов'язані етапи: виявлення помилки, оцінювання її ціни, визначення ризику для підготовки, вибір управлінського впливу та моніторинг ефективності корекції. Запропонована модель забезпечує своєчасне реагування на критичні збої та знижує ймовірність закріплення хибних моделей діяльності.

Запропонована теорія переосмислює роль помилок в управлінні короткостроковими освітніми проєктами. На відміну від традиційних підходів, де помилки є лише індикаторами рівня

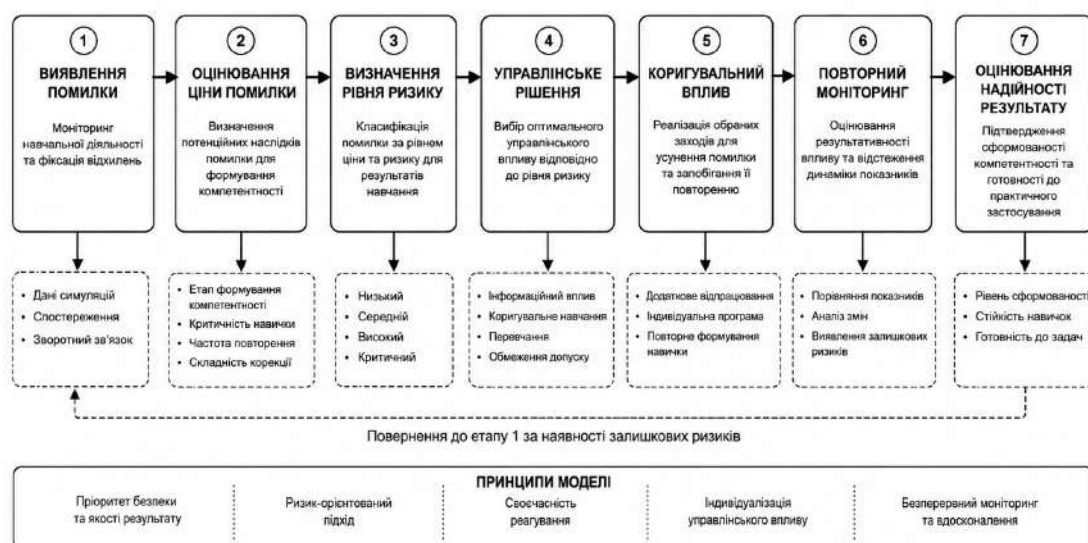


Рис. 2. Концептуальна модель управління ціною помилки у короткострокових освітніх проєктах

Джерело: розроблено автором на основі аналізу праць [4; 8; 10; 13; 17; 20; 21; 22].

засвоєння матеріалу, у межах цієї концепції вони виступають фактором ризику. Відхилення безпосередньо впливають на надійність сформованих компетентностей і потребують відповідного управлінського реагування.

Практична цінність теорії полягає в можливості раннього виявлення значущих помилок, пріоритезації коригувальних заходів та оптимізації ресурсів освітнього проєкту. Це створює передумови для підвищення ефективності навчання, зменшує ризик закріплення хибних алгоритмів і підвищує готовність здобувачів до виконання практичних завдань.

Концепція «ціни помилки» слугує теоретичною основою для побудови систем моніторингу, оцінювання та управління ризиками в короткострокових проєктах військово-прикладної підготовки.

Висновки. У результаті дослідження розроблено теоретичні засади «ціни помилки» в управлінні короткостроковими освітніми проєктами військово-прикладної підготовки. Обґрунтовано доцільність розгляду помилки як об'єкта управління, що визначається сукупністю освітніх, часових і безпекових наслідків. Встановлено, що ціна помилки має нелінійний характер і залежить від чотирьох факторів: етапу розвитку компетентності, критичності навички, частоти повторення та складності корекції, що визначають когнітивний, процедурний, автоматизований та інтеграційний рівні її ескалації.

Розроблено концептуальну модель, яка забезпечує ризик-орієнтоване управління процесом підготовки шляхом виявлення помилок, оцінювання їхньої ціни, впровадження коригувального впливу та моніторингу результатів. Практичне значення підходу полягає в запобіганні закріпленню хибних моделей діяльності та підвищенні надійності навчання. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методик кількісного оцінювання ціни помилки на основі даних навчальної аналітики цифрових симуляційних середовищ.

Декларація щодо використання інструментів штучного інтелекту. Під час текстового оформлення матеріалів дослідження автор використовував інструмент ChatGPT-4 з метою мовного редагування та оптимізації логічної структури викладу. Штучний інтелект застосовувався виключно як допоміжний засіб для покращення читабельності тексту. Автор самостійно збирав дані, проводив аналіз, повністю контролював фінальну версію рукопису та несе одноосібну відповідальність за наукову достовірність і зміст цієї статті.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список літератури:

1. Артамощенко В. С. Методика формування освітніх програм підготовки військових кадрів у системі військової освіти. *Наука і оборона*. 2023. № 1. С. 44–51. DOI: <https://doi.org/10.33099/2618-1614-2023-21-1-44-51>
2. Любарєць В. В., Грибова Л. В. Особливості управління проєктами та ризиками в освіті. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. № 1 (49). С. 116–120. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-16>
3. Пікус Д., Бондаренко А. Компетентнісний підхід до підготовки інструкторів навчальних центрів Збройних Сил України в умовах воєнного стану. *Військова освіта*. 2023. № 2 (48). С. 212–220. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-48/212-220>
4. Рогачевський О., Первак М., Караконстантин Д., Онищенко В., Єгоренко О. Аналіз ефективності сценарій-орієнтовного навчання при проведенні медичних тренінгів військовим України. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*. 2023. Вип. 2 (11). С. 60–65. DOI: <https://doi.org/10.32689/2663-0672-2023-2-10>
5. Alalawi K. Evaluating the Student Performance Prediction and Action Framework Through a Learning Analytics Intervention Study / K. Alalawi, R. Athauda, R. Chiong, I. Renner. *Education and Information Technologies*. 2025. Vol. 30. P. 2887–2916. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12923-5>
6. Aliaga L., Bavolek R. A., Cooper B. [et al.]. Error management training and adaptive expertise in learning computed tomography interpretation: A randomized clinical trial. *JAMA Network Open*. 2024. Vol. 7, no. 9. Art. e2431600. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.31600>
7. Blissett S. Beyond 'use it or lose it': Retention of competence. *Medical Education*. 2025. Vol. 59, no. 12. P. 1263–1265. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.70060>
8. Borchers C., Zhang J., Baker R. S., Aleven V. Using Think-Aloud Data to Understand Relations between Self-Regulation Cycle Characteristics and Student Performance in Intelligent Tutoring Systems. *Proceedings of the 14th Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK '24)*. New York : ACM, 2024. P. 529–539. DOI: <https://doi.org/10.1145/3636555.3636911>
9. Borrella I., Ponce-Cueto E. Design Principles and Impact of a Learning Analytics Dashboard: Evidence from a Randomized MOOC Experiment. *Applied Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 21. Art. 11493. DOI: <https://doi.org/10.3390/app152111493>
10. Cahillane M. Competence Retention Analysis: A Technique for Predicting and Managing Retention Within Organizational Training Design and

Delivery / M. Cahillane, T. Anderson, P. MacLean, V. Smy. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*. 2026. Vol. 20, no. 1. P. 3–25. DOI: <https://doi.org/10.1177/15553434251372444>

11. Cano García E., Suárez M. M. Student Awareness and Preferences for Learning Analytics Dashboards: Misalignments with Self-Regulation of Learning. *Technology, Knowledge and Learning*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-026-09969-4>

12. Divjak B., Svetec B., Horvat D. Learning analytics dashboards: What do students actually ask for? LAK '23: Proceedings of the 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, March 13–17, 2023). New York : ACM, 2023. P. 44–56. DOI: <https://doi.org/10.1145/3576050.3576141>

13. Elamin A., Ali M. F., Almarabheh A. Impact of simulation-based learning on the academic performance of medical students during pediatric clerkships. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25. Art. 1300. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07911-3>

14. Enoch L. C., Abraham R. M., Singaram V. S. Factors That Enhance and Hinder the Retention and Transfer of Online Pre-Clinical Skills Training to Facilitate Blended Learning. *Advances in Medical Education and Practice*. 2023. Vol. 14. P. 919–936. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S398376>

15. Hernández-Campos M., Hilliger I., García-Peñalvo F. J. Evaluating Learning Outcomes Through Curriculum Analytics: Actionable Insights for Curriculum Decision-making: A Design-based research approach to assess learning outcomes in higher education. LAK '25: Proceedings of the 15th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Dublin, Ireland, March 3–7, 2025). New York : ACM, 2025. P. 384–394. DOI: <https://doi.org/10.1145/3706468.3706518>

16. Ismayilov S. Assessing the Effectiveness of Training: Skills and Knowledge Evaluation. *Porta Universorum*. 2026. Vol. 2, no. 5. P. 77–82. DOI: <https://doi.org/10.69760/portuni.26050011>

17. Kauffeld S., Decius J. Learning and transfer in organisations: how it works and can be supported. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2025. Vol. 34, no. 2. P. 161–174. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2025.2463799>

18. Kochhar S. Knowledge and Skill Retention in First-Year MBBS Students After Basic Life Support Training: A One-Year Longitudinal Study / S. Kochhar, N. Samagh, J. Sharma, A. Kaur, M. Verma. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24. Art. 971. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05922-0>

19. Liu Y., Wang W., Xu E. The Effectiveness of Learning Analytics-Based Interventions in Enhancing Students' Learning Effect: A Meta-Analysis of Empirical Studies. *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, no. 2. P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440251336707>

20. Mehner L., Rothenbusch S., Kauffeld S. How to maximize the impact of workplace training: a mixed-method analysis of social support, training transfer and knowledge sharing. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2025. Vol. 33,

no. 2. P. 194–214. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2024.2319082>

21. Narciss S., Alemdag E. Learning from errors and failure in educational contexts: New insights and future directions for research and practice. *British Journal of Educational Psychology*. 2025. Vol. 95, no. 1. P. 197–218. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12716>

22. Xu Z. Leveraging Learning Analytics to Model Student Engagement in Graduate Statistics: A Problem-Based Learning Approach in Agricultural Education / Z. Xu, F. H. Choudhury, S. Ma, T. P. Murphrey, K. E. Dooley. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 10. Art. 1360. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15101360>

References:

1. Artamoshchenko, V. S. (2023). Metodyka formuvannia osvity proham pidhotovky viiskovykh kadrov u systemi viiskovoi osvity [Methodology for developing educational programs for military personnel training in the military education system]. *Nauka i oborona*, (1), 44–51. <https://doi.org/10.33099/2618-1614-2023-21-1-44-51> [in Ukrainian].

2. Liubarets, V. V., & Gribova, L. V. (2024). Osoblyvosti upravlinnia proektamy ta ryzykamy v osviti [Features of project management and risks in education]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 1(49), 116–120. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-16> [in Ukrainian].

3. Pikus, D., & Bondarenko, A. (2023). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky instruktoriv navchalnykh tsentriv Zbroinykh Syl Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Competency approach to the training of instructors of training centers of the Armed Forces of Ukraine under the conditions of martial law]. *Viiskova osvita*, 2(48), 212–220. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-48/212-220> [in Ukrainian].

4. Rohachevskyi, O., Pervak, M., Karakons-tantyn, D., Onyshchenko, V., & Yehorenko, O. (2023). Analiz efektyvnosti stsennarii-orientovnoho navchannia pry provedenni medychnykh treninhiv viiskovym Ukrainy [Analysis of the efficiency of scenario-based learning during medical trainings for military in Ukraine]. *Suchasna medytsyna, farmatsiia ta psykhologichne zdorovia*, 2(11), 60–65. <https://doi.org/10.32689/2663-0672-2023-2-10> [in Ukrainian].

5. Alalawi, K., Athauda, R., Chiong, R., & Renner, I. (2025). Evaluating the student performance prediction and action framework through a learning analytics intervention study. *Education and Information Technologies*, 30, 2887–2916. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12923-5>

6. Aliaga, L., Bavolek, R. A., Cooper, B., Mariorenzi, A., Ahn, J., Kraut, A., Duong, D., Burger, C., & Gisondi, M. A. (2024). Error management training and adaptive expertise in learning computed tomography interpretation: A randomized clinical trial.

JAMA Network Open, 7(9), Article e2431600. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.31600>

7. Blissett, S. (2025). Beyond 'use it or lose it': Retention of competence. *Medical Education*, 59(12), 1263–1265. <https://doi.org/10.1111/medu.70060>

8. Borchers, C., Zhang, J., Baker, R. S., & Aleven, V. (2024). Using think-aloud data to understand relations between self-regulation cycle characteristics and student performance in intelligent tutoring systems. Proceedings of the 14th Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK '24), 529–539. <https://doi.org/10.1145/3636555.3636911>

9. Borrella, I., & Ponce-Cueto, E. (2025). Design principles and impact of a learning analytics dashboard: Evidence from a randomized MOOC experiment. *Applied Sciences*, 15(21), Article 11493. <https://doi.org/10.3390/app152111493>

10. Cahillane, M., Anderson, T., MacLean, P., & Smy, V. (2026). Competence retention analysis: A technique for predicting and managing retention within organizational training design and delivery. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 20(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/15553434251372444>

11. Cano García, E., & Suárez, M. M. (2026). Student awareness and preferences for learning analytics dashboards: Misalignments with self-regulation of learning. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-026-09969-4>

12. Divjak, B., Svetec, B., & Horvat, D. (2023). Learning analytics dashboards: What do students actually ask for? Proceedings of the 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK '23), 44–56. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576141>

13. Elamin, A., Ali, M. F., & Almarabheh, A. (2025). Impact of simulation-based learning on the academic performance of medical students during pediatric clerkships. *BMC Medical Education*, 25, Article 1300. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07911-3>

14. Enoch, L. C., Abraham, R. M., & Singaram, V. S. (2023). Factors that enhance and hinder the retention and transfer of online pre-clinical skills training to facilitate blended learning. *Advances in Medical Education and Practice*, 14, 919–936. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S398376>

15. Hernández-Campos, M., Hilliger, I., & García-Peñalvo, F. J. (2025). Evaluating learning outcomes

through curriculum analytics: Actionable insights for curriculum decision-making: A design-based research approach to assess learning outcomes in higher education. Proceedings of the 15th International Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK '25), 384–394. <https://doi.org/10.1145/3706468.3706518>

16. Ismayilov, S. (2026). Assessing the effectiveness of training: Skills and knowledge evaluation. *Porta Universorum*, 2(5), 77–82. <https://doi.org/10.69760/portuni.26050011>

17. Kauffeld, S., & Decius, J. (2025). Learning and transfer in organisations: How it works and can be supported. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(2), 161–174. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2025.2463799>

18. Kochhar, S., Samagh, N., Sharma, J., Kaur, A., & Verma, M. (2024). Knowledge and skill retention in first-year MBBS students after basic life support training: A one-year longitudinal study. *BMC Medical Education*, 24, Article 971. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05922-0>

19. Liu, Y., Wang, W., & Xu, E. (2025). The effectiveness of learning analytics-based interventions in enhancing students' learning effect: A meta-analysis of empirical studies. *SAGE Open*, 15(2), 1–22. <https://doi.org/10.1177/21582440251336707>

20. Mehner, L., Rothenbusch, S., & Kauffeld, S. (2025). How to maximize the impact of workplace training: A mixed-method analysis of social support, training transfer and knowledge sharing. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2024.2319082>

21. Narciss, S., & Alemdag, E. (2025). Learning from errors and failure in educational contexts: New insights and future directions for research and practice. *British Journal of Educational Psychology*, 95(1), 197–218. <https://doi.org/10.1111/bjep.12716>

22. Xu, Z., Choudhury, F. H., Ma, S., Murphrey, T. P., & Dooley, K. E. (2025). Leveraging learning analytics to model student engagement in graduate statistics: A problem-based learning approach in agricultural education. *Behavioral Sciences*, 15(10), Article 1360. <https://doi.org/10.3390/bs15101360>

© А. С. Станішовський

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 22.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Березнева І. М. Структурна модель мотивації курсантів до вивчення іноземної мови у професійній підготовці майбутніх офіцерів. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 2 (8). С. 122–129.



УДК 378.147:355.23:811.111

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/10.32782/3041-1297/2026-2-13>

І. М. Березнева

Національна академія Національної гвардії України, м. Харків, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3351-9963> – І. М. Березнева



irinasunnyday27@gmail.com

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ МОТИВАЦІЇ КУРСАНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми мотивації курсантів закладів вищої військової освіти до вивчення іноземної мови в умовах трансформації системи військової освіти України та її інтеграції до євроатлантичного безпекового простору. Обґрунтовано актуальність формування стійкої позитивної мотивації як необхідної передумови розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх офіцерів. Проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування поняття мотивації, узагальнено положення теорій навчальної, професійної та мовної мотивації. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень та специфіки професійної підготовки майбутніх офіцерів запропоновано авторське бачення структури мотивації курсантів до вивчення іноземної мови. Визначено п'ять взаємопов'язаних складників мотивації: професійний, пізнавальний, комунікативний, особистісний та інструментальний. Розкрито зміст кожного складника, визначено їхні функції та роль у формуванні готовності курсантів до ефективного використання іноземної мови у професійній діяльності. Доведено, що існуючі теоретичні моделі навчальної та мовної мотивації лише частково враховують специфіку професійної діяльності військовослужбовців і потребують адаптації до умов військової освіти. Запропоновано авторську структурну модель мотивації курсантів до вивчення іноземної мови, яка об'єднує професійний, пізнавальний, комунікативний, особистісний та інструментальний складники. Визначено зміст кожного компонента, охарактеризовано їхні взаємозв'язки та вплив на формування іншомовної професійної компетентності майбутніх офіцерів. Обґрунтовано, що стійка мотивація виникає унаслідок інтеграції внутрішніх потреб особистості із професійними вимогами військової служби, а також під впливом педагогічно організованого освітнього середовища. Практичне значення статті полягає у можливості використання запропонованої структурної моделі для вдосконалення змісту іншомовної підготовки курсантів, проектування мотиваційно орієнтованих методик навчання, розроблення критеріїв оцінювання рівня сформованості мотивації та створення педагогічних технологій її розвитку.

Ключові слова: мотивація, курсанти, професійна підготовка, військова освіта, мотиваційна структура, професійна мотивація.

I. M. Berezneva

National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

STRUCTURAL MODEL OF CADETS' MOTIVATION FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE MILITARY OFFICERS

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of motivating cadets of higher military educational institutions to learn a foreign language in the context of the transformation of Ukraine's military education system and its integration into the Euro-Atlantic security environment. The relevance of developing

sustainable positive motivation as a prerequisite for fostering the foreign language professional competence of future officers is substantiated. Contemporary scientific approaches to the concept of motivation are analyzed, and the main provisions of educational, professional, and language learning motivation theories are summarized. Based on the analysis of psychological and pedagogical studies, as well as the specific features of future officers' professional training, the author proposes a conceptual framework for the structure of cadets' motivation to learn a foreign language. Five interrelated components of motivation are identified: professional, cognitive, communicative, personal, and instrumental. The content of each component is described, and their functions and roles in developing cadets' readiness to use a foreign language effectively in professional activities are determined. The study demonstrates that the existing theoretical models of educational and language learning motivation only partially reflect the specific nature of military professional activity and therefore require adaptation to the context of military education. An original structural model of cadets' motivation to learn a foreign language is proposed, integrating professional, cognitive, communicative, personal, and instrumental components into a unified system. The content of each component, their interrelationships, and their influence on the development of future officers' foreign language professional competence are characterized. It is argued that sustainable motivation emerges through the integration of learners' intrinsic needs with the professional requirements of military service and is reinforced by a pedagogically organized educational environment. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed structural model to improve the content of foreign language training for cadets, design motivation-oriented teaching methodologies, develop criteria for assessing the level of motivation, and create pedagogical technologies aimed at its enhancement.

Key words: motivation, cadets, professional training, military education, motivational structure, professional motivation.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, трансформація сектору безпеки й оборони України та посилення міжнародної військової співпраці суттєво змінили вимоги до професійної підготовки майбутніх офіцерів. Сучасний військово-службовець повинен бути готовим діяти не лише в національному, а й у міжнародному професійному середовищі, ефективно взаємодіяти з військовими підрозділами держав-партнерів, використовувати нормативні документи НАТО, працювати з англomовною військово-технічною документацією, брати участь у міжнародних навчаннях, курсах і штабних процедурах. За таких умов володіння іноземною мовою набуває статусу не додаткової, а базової професійної компетентності офіцера.

Однак практика іншомовної підготовки у закладах вищої військової освіти свідчить, що навіть за однакових організаційно-педагогічних умов курсанти демонструють різний рівень навчальної активності, зацікавленості та готовності до систематичного вивчення іноземної мови. Це дає підстави стверджувати, що успішність іншомовної підготовки визначається не лише змістом освітніх програм чи професійною майстерністю викладача, а й особливостями мотиваційної сфери особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогіці мотивація традиційно розглядається як один із ключових чинників ефективності навчальної діяльності. Проте більшість наукових моделей описує мотивацію в універсальному контексті, не враховуючи специфіки професійної військової освіти. Водночас освітнє середовище закладів вищої військової освіти характеризується особливими умовами навчання: поєднанням освіт-

ньої та службової діяльності, високим рівнем дисципліни, професійною спрямованістю навчання, значною психологічною напруженістю та орієнтацією на практичне застосування знань. Саме ці особливості зумовлюють необхідність переосмислення структури мотивації курсантів до вивчення іноземної мови.

Додаткової актуальності проблема набуває у контексті переходу української військової освіти до компетентнісної моделі навчання, яка передбачає формування здатності застосовувати іншомовні знання для вирішення професійних завдань. За таких умов мотивація перестає бути лише психологічною характеристикою особистості й розглядається як педагогічний феномен, що може цілеспрямовано формуватися в освітньому процесі.

Таким чином, виникає суперечність між сучасними вимогами до рівня іншомовної підготовки майбутніх офіцерів та недостатньою розробленістю теоретичних підходів до пояснення структури їхньої мотивації. Подолання цієї суперечності потребує створення моделі, яка враховувала б специфіку військово-професійної освіти та сучасні тенденції розвитку іншомовної підготовки.

Проблема мотивації навчальної діяльності є однією з найбільш досліджуваних у сучасній педагогіці, психології та методиці навчання іноземних мов. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених мотивації, єдиного підходу до визначення її структури в умовах професійної військової освіти досі не вироблено. Це пояснюється багатокомпонентністю самого феномену мотивації та постійним розвитком концепцій іншомовної освіти [9; 4].

Фундаментальні засади сучасного розуміння мотивації були закладені в теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна. Дослідники довели, що стійкість навчальної діяльності визначається не лише зовнішніми стимулами, а й насамперед рівнем задоволення трьох базових психологічних потреб особистості: автономії, компетентності та соціальної взаємодії [6; 19]. На думку авторів, саме внутрішньо вмотивоване навчання забезпечує високий рівень академічної успішності, самостійності та довготривалого професійного розвитку.

Важливе місце у дослідженні мотивації посідає концепція самоефективності А. Bandura. Учений підкреслює, що віра людини у власні можливості істотно впливає на вибір діяльності, рівень докладених зусиль, наполегливість у подоланні труднощів та досягнення поставленої мети [5]. У контексті іншомовної підготовки курсантів саме сформованість академічної самоефективності сприяє підвищенню готовності до активного використання іноземної мови в професійних ситуаціях.

У галузі методики навчання іноземних мов визначальний вплив на розвиток сучасних досліджень здійснили праці Р. Гарднера, який одним із перших запропонував розглядати мотивацію через взаємозв'язок ставлення до мови, культури та бажання її опанувати [11]. У подальших дослідженнях він обґрунтував положення про інтегративну та інструментальну мотивацію як чинники успішності оволодіння другою мовою [10; 11].

Подальший розвиток теорії мовної мотивації пов'язаний із працями Z. Dörnyei. Науковець довів, що мотивація до вивчення іноземної мови є динамічним процесом, який постійно змінюється під впливом індивідуального досвіду, освітнього середовища та соціального контексту [7]. Пізніше спільно з Е. Ushioda він розвинув цю концепцію, запропонувавши розглядати мотивацію як складну систему взаємодії когнітивних, емоційних та соціокультурних чинників [9].

Значний внесок у сучасне розуміння психології мовної освіти зробили S. Mercer, S. Ryan та M. Williams. Дослідники підкреслюють, що ефективність навчання іноземної мови значною мірою залежить від позитивного освітнього середовища, розвитку автономії здобувача освіти, підтримки викладача та сформованості позитивної академічної самооцінки [15]. Аналогічну позицію займають Р. MacIntyre, Т. Gregersen і S. Mercer, які розглядають позитивні емоції як важливий ресурс підтримки мотивації до навчання [13].

Останніми роками проблема мотивації дедалі частіше аналізується крізь призму особистісно орієнтованого та гуманістичного підходів. Е. Ushioda наголошує, що сучасна методика навчання інозем-

них мов має бути зорієнтована не лише на формування мовної компетентності, а й на розвиток особистості здобувача освіти, його професійної ідентичності та здатності до самореалізації [22]. Подібної точки зору дотримуються також М. Lamb, К. Csizér, А. Henry та S. Ryan, які зазначають, що сучасні моделі мотивації мають ураховувати соціальні, культурні та професійні чинники навчання [12].

Окремий напрям сучасних досліджень стосується мотивації саме до вивчення іноземної мови у військових закладах освіти. Так, А. Самелюк доводить, що професійна спрямованість навчання істотно підвищує рівень мотивації курсантів, оскільки вони починають сприймати іноземну мову як інструмент майбутньої службової діяльності [20]. Подібних висновків дійшли Н. Дроб, К. Місайлова та М. Трофимова, які наголошують на необхідності використання сучасних педагогічних технологій, професійно орієнтованих ситуацій та інтерактивних методів навчання для розвитку стійкої мотивації військовослужбовців [2].

Актуальність професійної іншомовної підготовки військовослужбовців підтверджують також дослідження Ю. Гришук та В. Крикун, присвячені адаптації мовної підготовки до вимог STANAG 6001. Автори підкреслюють, що сучасна система іншомовної освіти Збройних сил України дедалі більше орієнтується на міжнародні стандарти оцінювання мовної компетентності, що значно підсилює професійну мотивацію майбутніх офіцерів [23]. Аналогічні тенденції розвитку іншомовної підготовки військовослужбовців простежуються у дослідженні А. Яремчук [3], яка аналізує досвід держав – членів НАТО та перспективи його впровадження в українській системі військової освіти.

Водночас аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що більшість дослідників зосереджує увагу переважно на окремих аспектах мотивації: психологічних механізмах її формування, професійній спрямованості навчання, розвитку автономії здобувачів освіти або застосуванні інтерактивних методів навчання. Значно менше уваги приділено визначенню цілісної структури мотивації курсантів до вивчення іноземної мови, яка б комплексно враховувала специфіку військово-професійної діяльності. Саме ця обставина зумовила вибір теми дослідження та необхідність розроблення авторської структурної моделі мотивації курсантів.

Мета статті – теоретичне обґрунтування структурної моделі мотивації курсантів до вивчення іноземної мови в умовах професійної підготовки майбутніх офіцерів, визначення її основних компонентів, розкриття їхніх змісту та взаємозв'язків, а також окреслення педагогічних можливостей

використання запропонованої моделі в освітньому процесі закладів вищої військової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів дослідження. Аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової літератури дали змогу визначити сучасний стан розробленості проблеми мотивації до вивчення іноземної мови. Метод системного аналізу використано для обґрунтування структури мотивації курсантів як цілісного багатокомпонентного утворення. На основі структурно-функціонального підходу визначено взаємозв'язки між окремими компонентами мотивації та їхню роль у формуванні іншомовної професійної компетентності майбутніх офіцерів. Метод теоретичного моделювання застосовано для розроблення авторської структурної моделі мотивації курсантів до вивчення іноземної мови.

Аналіз сучасних концепцій навчальної мотивації свідчить, що більшість із них розроблялася для загальноосвітнього або університетського середовища і лише частково враховує специфіку професійної підготовки військовослужбовців [2; 3; 23]. Водночас освітній процес у закладах вищої військової освіти суттєво відрізняється від цивільної системи навчання поєднанням академічної, службової та професійно-практичної діяльності, високим рівнем відповідальності, жорсткою регламентацією освітнього процесу, необхідністю швидкого прийняття рішень та орієнтацією на виконання реальних професійних завдань [3; 14].

За таких умов мотивація до вивчення іноземної мови не може розглядатися виключно як сукупність внутрішніх чи зовнішніх мотивів. Вона формується під впливом професійної ідентичності майбутнього офіцера, усвідомлення ролі англійської мови у військовій діяльності, особистісних прагнень до професійного розвитку та педагогічних умов організації освітнього процесу.

Саме тому доцільно розглядати мотивацію курсантів як динамічну багатокомпонентну систему, елементи якої перебувають у постійній взаємодії та взаємно підсилюють один одного. На відміну від традиційного поділу мотивації на внутрішню та зовнішню або інтегративну й інструментальну запропонована модель ґрунтується на функціональному підході та враховує особливості професійної діяльності майбутнього офіцера [4–8].

На основі аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень, теорії самодетермінації, концепцій професійної освіти та специфіки іншомовної підготовки військовослужбовців нами визначено п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів мотивації: професійний, пізнаваль-

ний, комунікативний, особистісний та інструментальний. Запропонована структура не передбачає домінування окремого компонента. Навпаки, ефективність іншомовної підготовки визначається саме рівнем їх інтеграції, оскільки ослаблення будь-якого з компонентів негативно впливає на загальну стійкість мотивації.

Професійний компонент є системоутворювальним елементом запропонованої моделі. Він відображає усвідомлення курсантом того, що іншомовна компетентність є складовою частиною його майбутньої професійної готовності. Особливість сучасної військової діяльності полягає в активній міжнародній взаємодії. Українські офіцери беруть участь у багатонаціональних навчаннях, міжнародних курсах, штабних тренуваннях, працюють із документами НАТО, здійснюють професійну комунікацію англійською мовою. У зв'язку із цим іноземна мова поступово трансформується з навчальної дисципліни у професійний інструмент службової діяльності [16]. Саме усвідомлення такого взаємозв'язку формує стійку професійну мотивацію. Курсант починає вивчати іноземну мову не задля складання іспиту, а для виконання майбутніх службових обов'язків. У цьому разі професійний мотив стає внутрішнім регулятором навчальної діяльності, забезпечуючи її тривалість, цілеспрямованість та результативність. Формуванню професійного компонента сприяє використання професійно орієнтованого змісту навчання, автентичних військових текстів, документів НАТО, ситуаційних завдань, штабних процедур, рольових ігор та кейсів, максимально наближених до майбутньої діяльності офіцера.

Пізнавальний компонент характеризує внутрішню потребу курсанта у здобутті нових знань, інтелектуальному розвитку та розширенні професійного світогляду. У сучасних умовах значна частина військової інформації, методичних рекомендацій, технічної документації, наукових досліджень і матеріалів щодо розвитку озброєння публікується англійською мовою. Це об'єктивно підвищує цінність іншомовної компетентності як засобу доступу до професійно значущої інформації.

Особливістю пізнавальної мотивації є її відносна незалежність від зовнішнього оцінювання. Курсант прагне вивчати мову не лише для отримання позитивної оцінки, а й тому, що процес пізнання сам по собі набуває особистісної цінності. Такий тип мотивації забезпечує високу навчальну активність, готовність до самостійної роботи та здатність до безперервного професійного розвитку. Ефективними педагогічними засобами розвитку цього компонента виступають проблемне

навчання, дослідницькі завдання, аналіз сучасних військово-аналітичних матеріалів, проєктна діяльність, робота з автентичними інформаційними ресурсами та цифровими освітніми платформами.

Комунікативний компонент визначає прагнення курсантів використовувати іноземну мову як засіб професійної взаємодії. Сучасна іншомовна підготовка дедалі більше орієнтується не на накопичення мовних знань, а на формування готовності до реального професійного спілкування [17]. Майбутній офіцер має бути здатним проводити брифінги, брати участь у міжнародних переговорах, працювати в багатонаціональному штабі, здійснювати професійну комунікацію під час міжнародних навчань та миротворчих операцій. Саме тому розвиток комунікативної мотивації потребує створення навчального середовища, максимально наближеного до майбутньої професійної діяльності. Найефективнішими методами є моделювання професійних ситуацій, командні проєкти, дебати, дискусії, рольові ігри, аналіз оперативних сценаріїв та виконання спільних комунікативних завдань.

Важливим чинником виступає також психологічний комфорт освітнього середовища. Зменшення страху помилки, підтримка викладача та позитивна атмосфера спілкування істотно підвищують готовність курсантів до активного використання іноземної мови.

Особистісний компонент характеризує внутрішню готовність курсанта до саморозвитку, самовдосконалення та безперервної професійної освіти. На відміну від професійного компонента, який визначає зовнішню спрямованість навчальної діяльності, особистісний компонент пов'язаний із внутрішніми психологічними ресурсами особистості, що забезпечують стійкість навчальної мотивації незалежно від зовнішніх стимулів. Вирішальне значення має сформованість позитивної «Я-концепції» майбутнього офіцера як успішного користувача іноземної мови. У сучасній психології доведено, що переконаність людини у власній здатності досягти поставленої мети безпосередньо впливає на рівень її навчальної активності, наполегливість у подоланні труднощів та здатність підтримувати довготривалу мотивацію. Особистісний компонент також охоплює сформованість відповідальності за власні результати навчання, здатність до рефлексії, самоконтролю, планування індивідуальної освітньої траєкторії та критичного оцінювання власного прогресу. В умовах швидкого розвитку військових технологій і постійного оновлення професійної інформації ці якості стають необхідною передумовою професійної мобільності офіцера.

Особливу роль у розвитку особистісної мотивації відіграє навчальне середовище, яке підтримує академічну автономію здобувачів освіти. Надання курсантам можливості самостійно вибирати тематику проєктів, працювати із сучасними цифровими ресурсами, планувати власну позааудиторну діяльність та брати участь у міжнародних освітніх заходах істотно підвищує рівень їхньої внутрішньої мотивації.

Таким чином, особистісний компонент забезпечує стійкість усієї мотиваційної системи, оскільки саме він підтримує навчальну активність навіть за відсутності зовнішніх стимулів.

Інструментальний компонент відображає прагматичний аспект іншомовної підготовки та ґрунтується на усвідомленні практичної цінності іноземної мови для професійного зростання майбутнього офіцера. На відміну від традиційного трактування інструментальної мотивації, що пов'язується переважно з отриманням матеріальних або статусних переваг, у військовій освіті її зміст значно ширший. Для сучасного курсанта володіння англійською мовою відкриває доступ до міжнародних програм професійної підготовки, курсів НАТО, академічної мобільності, спільних військових навчань, міжнародних наукових конференцій, професійних стажувань та кар'єрного просування.

Особливої актуальності інструментальна мотивація набуває в умовах упровадження мовної підготовки відповідно до вимог STANAG 6001. Досягнення визначеного рівня мовної компетентності розглядається не лише як показник освітніх досягнень, а й як важлива умова участі військово-вслужбовців у міжнародній професійній діяльності. Разом із тим результати проведеного аналізу дають змогу стверджувати, що інструментальна мотивація сама по собі не забезпечує тривалого позитивного ставлення до навчання. Вона є ефективною лише за умови її взаємодії з професійними, особистісними та пізнавальними мотивами. Саме інтеграція різних мотиваційних чинників забезпечує стабільність навчальної діяльності та високі результати іншомовної підготовки.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дало змогу розробити авторську структурну модель мотивації курсантів до вивчення іноземної мови, яка базується на системному підході та враховує специфіку професійної підготовки майбутніх офіцерів [1].

На відміну від існуючих моделей, що здебільшого описують окремі психологічні аспекти мотивації, запропонована модель розглядає мотивацію як динамічну систему взаємопов'язаних компонентів, функціонування яких забезпечує формування іншомовної професійної компетентності.

Центральне місце у моделі займає особистість курсанта, яка є активним суб'єктом навчальної діяльності. Саме навколо неї інтегруються п'ять структурних компонентів мотивації, кожен із яких виконує власну функцію, але не існує ізольовано від інших. Так:

1) **професійний компонент** визначає усвідомлення значущості іноземної підготовки для майбутньої офіцерської діяльності та забезпечує професійну спрямованість навчання;

2) **пізнавальний компонент** стимулює інтелектуальну активність, прагнення до пошуку нової інформації та постійного професійного розвитку;

3) **комунікативний компонент** формує готовність використовувати іноземну мову як інструмент професійного спілкування, міжкультурної взаємодії та міжнародного співробітництва;

4) **особистісний компонент** підтримує внутрішню стійкість мотивації через розвиток автономії, самоефективності, відповідальності та рефлексії;

5) **інструментальний компонент** забезпечує усвідомлення практичної цінності іноземної компетентності для професійної кар'єри, міжнародної діяльності та безперервного професійного розвитку.

Принциповою особливістю запропонованої моделі є те, що жоден із компонентів не визначає мотивацію самостійно. Лише їх комплексна взаємодія формує стійке позитивне ставлення до іноземної підготовки та забезпечує високу ефективність навчальної діяльності.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз сучасних психолого-педагогічних, лінгводидактичних та військово-педагогічних досліджень засвід-

чив, що проблема формування мотивації курсантів до вивчення іноземної мови набуває особливої актуальності в умовах трансформації системи військової освіти України, її інтеграції до європейського освітнього простору та поглиблення співробітництва з державами – членами НАТО. За сучасних умов іноземна підготовка перестає виконувати виключно освітню функцію і стає важливим складником професійної компетентності майбутнього офіцера, необхідним для виконання службових обов'язків у багатонаціональному середовищі.

У результаті дослідження встановлено, що традиційні підходи до трактування мотивації як сукупності внутрішніх і зовнішніх мотивів або інтегративної та інструментальної мотивації не повною мірою відображають специфіку професійної підготовки курсантів закладів вищої військової освіти. Це зумовлено особливостями військового освітнього середовища, поєднанням навчальної та службової діяльності, високою практичною спрямованістю іноземної підготовки та необхідністю використання англійської мови як інструменту професійної діяльності.

На основі системного аналізу сучасних наукових концепцій запропоновано авторську структурну модель мотивації курсантів до вивчення іноземної мови, яка включає п'ять взаємопов'язаних компонентів: професійний, пізнавальний, комунікативний, особистісний та інструментальний. На відміну від існуючих моделей запропонований підхід розглядає мотивацію як цілісну динамічну систему, у якій кожен компонент виконує специфічну функцію, а їх взаємодія забезпечує формування стійкого позитивного ставлення до іноземної підготовки.

Таблиця 1

Структурні компоненти мотивації курсантів до вивчення іноземної мови

Компонент	Основний зміст	Провідні мотиви	Педагогічні засоби розвитку	Очікуваний результат
Професійний	Усвідомлення значущості іноземної мови для майбутньої служби	Професійна самореалізація	Професійно орієнтовані завдання, військові кейси, автентичні матеріали	Професійна спрямованість навчання
Пізнавальний	Прагнення до нових знань	Пізнавальний інтерес	Проблемне навчання, дослідницькі завдання, проекти	Інтелектуальна активність
Комунікативний	Готовність до іноземного спілкування	Міжособистісна взаємодія	Рольові ігри, дебати, брифінги, командна робота	Комунікативна компетентність
Особистісний	Саморозвиток, автономія, рефлексія	Самовдосконалення	Індивідуальні освітні траєкторії, самооцінювання, цифрові ресурси	Стійка внутрішня мотивація
Інструментальний	Практична цінність іноземної підготовки	Кар'єрне зростання, STANAG 6001, міжнародна діяльність	Міжнародні програми, сертифікація, академічна мобільність	Готовність до професійної діяльності

Доведено, що системоутворювальним елементом мотивації виступає професійний компонент, який визначає усвідомлення майбутнім офіцером значущості іншомовної компетентності для виконання професійних обов'язків. Пізнавальний компонент забезпечує розвиток інтелектуальної активності та прагнення до постійного оновлення знань; комунікативний – орієнтує на використання іноземної мови як засобу професійної взаємодії; особистісний – підтримує внутрішню стійкість мотивації через розвиток автономії, рефлексії та самоефективності; інструментальний – формує усвідомлення практичної цінності іншомовної компетентності для професійної кар'єри, міжнародної співпраці та академічної мобільності.

Практичне значення запропонованої моделі полягає у можливості її використання під час проєктування освітніх програм з іноземної мови у закладах вищої військової освіти, розроблення мотиваційно орієнтованих методик навчання, удосконалення навчально-методичного забезпечення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», а також створення діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості мотивації курсантів.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки рукопису було використано генеративний інструмент штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI) для мовного редагування та структурування окремих фрагментів тексту. Ті матеріали, які були отримані за допомогою інструменту штучного інтелекту, були перевірені, критично опрацьовані та відредаговані автором. Автор несе повну відповідальність за зміст статті, достовірність наведених даних, наукові положення та остаточну редакцію рукопису.

Список літератури:

1. Березнева І. Теоретичні основи формування стійкої позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів в умовах дистанційної освіти. *Європеїзація освітнього середовища: реалії та перспективи*: монографія. Baltija Publishing. 2023. С. 24–41. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-3026>
2. Дроб Н. Ч., Місайлова К. В., Трофимова М. Л. Мотивація до вивчення англійської мови у військових ЗВО: шляхи формування. *Науковий часопис Українського державного університету імені М. П. Драгоманова*. 2025. № 162. С. 85–95. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-162.2025.09>
3. Яремчук А. Ретроспективний аналіз організації іншомовної підготовки особового складу у збройних силах держав – членів НАТО та України. *Освітологічний дискурс*. 2026. Том 52, № 1. С. 118–129. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2026.1.8>
4. Al-Hoorie A. H. Researching Motivation in Language Learning. Bristol : Multilingual Matters, 2018.

5. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.
6. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, No. 1. P. 54–67.
7. Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
8. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
9. Dörnyei Z., Ushioda E. Teaching and Researching Motivation. 3rd ed. London : Routledge, 2021.
10. Gardner R. C. Motivation and Second Language Acquisition. New York : Peter Lang, 2010.
11. Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley : Newbury House, 1972.
12. Lamb M., Csizér K., Henry A., Ryan S. (Eds.). The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning. Cham : Springer, 2020.
13. MacIntyre P. D., Gregersen T., Mercer S. (Eds.). Positive Psychology in SLA. Bristol : Multilingual Matters, 2016.
14. Malykhin O., Bondarchuk J., Tersina I., Voitanik I. Unlocking Success: Strategic Approaches to Enhancing Communicative Competence in English Learning. *Amazonia Investiga*. 2024. Vol. 13, No. 76. P. 90–102.
15. Mercer S., Ryan S., Williams M. (Eds.). Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice. London : Palgrave Macmillan, 2012.
16. NATO Bureau for International Language Coordination. STANAG 6001: Language Proficiency Levels. Brussels : NATO BILC, 2023.
17. Oxford R. L. Teaching and Researching Language Learning Strategies. London : Routledge, 2017.
18. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness. New York : Guilford Press, 2017.
19. Ryan S., Dörnyei Z. The Long-Term Evolution of Language Learning Motivation. In: The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning. Cham : Springer, 2020.
20. Sameliuk A. The Research of Motivation for Learning a Foreign Language among Cadets of Higher Military Educational Institutions (Military Educational Units and Higher Education Institutions). *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Military-Special Sciences*. 2022. No. 2(50). P. 17–23. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2022.50.17-23>
21. Ushioda E. Language Learning Motivation: An Ethical Agenda for Research. Bristol : Multilingual Matters, 2020.
22. Ushioda E., Dörnyei Z. Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 2017.

23. Hryshchuk Yu., Krykun V. Adaptive Approach to Foreign Language Training, Language Testing to Assess Language Proficiency Levels according to NATO STANAG 6001 in the Armed Forces of Ukraine. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2022. No. 3(110). P. 225–240. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(110\).2022.225-240](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(110).2022.225-240)

References:

1. Bereznieva, I. (2023). Theoretical foundations of the formation of sustainable positive motivation for educational and cognitive activity of cadets of higher military educational institutions in the conditions of distance education. In *Europeanization of the Educational Environment: Realities and Prospects*: Scientific Monograph. Baltija Publishing, 24–41. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-3026> [in Ukrainian].
2. Drob, N. Ch., Misailova, K. V., & Trofymova, M. L. (2025). Motyvatsiia do vyvchennia anhliiskoi movy u viiskovykh ZVO: shliakhy formuvannia [Motivation for learning English in military higher education institutions: Ways of formation]. *Scientific Journal of the M. P. Dragomanov Ukrainian State University*, 162, 85–95. <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-162.2025.09> [in Ukrainian].
3. Iaremchuk, A. (2026). Retrospektyvnyi analiz orhanizatsii inshomovnoi pidhotovky osobovoho skladu u zbroinykh sylakh derzhav-chleniv NATO ta Ukrainy [Retrospective analysis of the organization of foreign language training for personnel in the armed forces of NATO member states and Ukraine]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 52(1), 118–129. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2026.1.8> [in Ukrainian].
4. Al-Hoorie, A. H. (2018). *Researching Motivation in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
5. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman, 604 p.
6. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
7. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
9. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and Researching Motivation*. 3rd ed. London: Routledge.
10. Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang.

11. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.

12. Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Ryan, S. (Eds.). (2020). *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Springer.

13. MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

14. Malykhin, O., Bondarchuk, J., Tersina, I., & Voitanik, I. (2024). Unlocking Success: Strategic Approaches to Enhancing Communicative Competence in English Learning. *Amazonia Investiga*, 13(76), 90–102.

15. Mercer, S., Ryan, S., & Williams, M. (Eds.). (2012). *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. London: Palgrave Macmillan.

16. NATO Bureau for International Language Coordination. (2023). *STANAG 6001: Language Proficiency Levels*. Brussels: NATO BILC.

17. Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. London: Routledge.

18. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford Press.

19. Ryan, S., & Dörnyei, Z. (2020). The Long-Term Evolution of Language Learning Motivation. In *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Springer.

20. Sameliuk, A. (2022). The Research of Motivation for Learning a Foreign Language among Cadets of Higher Military Educational Institutions (Military Educational Units and Higher Education Institutions). *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Military-Special Sciences*, 2(50), 17–23. <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2022.50.17-23>

21. Ushioda, E. (2020). *Language Learning Motivation: An Ethical Agenda for Research*. Bristol: Multilingual Matters.

22. Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2017). Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*.

23. Hryshchuk, Yu., & Krykun, V. (2022). Adaptive Approach to Foreign Language Training, Language Testing to Assess Language Proficiency Levels according to NATO STANAG 6001 in the Armed Forces of Ukraine. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 3(110), 225–240. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(110\).2022.225-240](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(110).2022.225-240)

© I. М. Березнева

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 28.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.07.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-14>

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

*Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University
of the Ministry of Health of Ukraine, Ternopil, Ukraine*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5423-8327> – N. I. Yelahina

<http://orcid.org/0000-0002-0909-4424> – N. O. Fedchyshyn

<https://orcid.org/0000-0002-4038-5836> – I. I. Vorona



yelaginani@tdmu.edu.ua

PSYCHOPEDAGOGICAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING CLINICAL REASONING THROUGH INTEGRATED LEARNING OF LATIN MEDICAL TERMINOLOGY AND ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract. The article aims to develop a psychological and pedagogical framework that explains the mechanisms underlying the development of clinical reasoning and cognitive flexibility through the integrated study of Latin medical terminology and English for Specific Purposes among medical students. **Methods.** The study is based on a theoretical analysis of scholarly literature in medical education, cognitive psychology, and pedagogy, combined with a conceptual synthesis of the principles of Dual Coding Theory, Conceptual Metaphor Theory, Cognitive Flexibility Theory, the Content and Language Integrated Learning approach, and contemporary models of clinical reasoning. **Results.** The psychological mechanisms underlying the development of professional thinking within an integrated language and discipline-specific learning environment are examined. A multilevel psychological and pedagogical framework integrating cognitive-semantic, cognitive-integrative, and communicative-application dimensions is proposed. It is substantiated that the development of clinical reasoning is facilitated through the sequential interaction of imagery-based encoding, conceptualisation, cognitive integration, knowledge transfer to professional practice, and the reflective restructuring of conceptual knowledge. Latin medical terminology is shown to perform a cognitive-semantic function by facilitating the formation and structuring of professional concepts, whereas English for Specific Purposes provides a communicative environment for their practical application in clinical case analysis, professional interaction, and diagnostic decision-making. **Scientific novelty.** The scientific novelty of the study lies in the development of a multilevel psychological and pedagogical framework that theoretically substantiates the interaction between the cognitive-semantic functions of Latin medical terminology and the communicative-application potential of English for Specific Purposes in the development of clinical reasoning and cognitive flexibility among medical students. **Practical significance.** The developed model may serve as a theoretical basis for designing and implementing integrated courses in Latin medical terminology and English for Specific Purposes, as well as for developing learning activities aimed at fostering clinical reasoning, cognitive flexibility, and the transfer of professional knowledge from the preclinical stage of medical education. **Conclusion.** The proposed framework extends the current theoretical understanding of the relationship between cognitive processes, language education, and clinical reasoning and demonstrates the potential of integrated language and discipline-specific learning for supporting the development of professional thinking among medical students.

Key words: clinical reasoning, Latin medical terminology, English for specific purposes, psychopedagogical framework, cognitive flexibility, medical students, medical education.

ПСИХОПЕДАГОГІЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ ШЛЯХОМ ІНТЕГРОВАНОГО ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ КОНКРЕТНИХ ЦІЛЕЙ

Анотація. Метою статті є розроблення психолого-педагогічної концепції, що пояснює механізми розвитку клінічного мислення та когнітивної гнучкості здобувачів вищої медичної освіти через інтегроване вивчення латинської медичної термінології та англійської мови за професійним спрямуванням. Методи. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу наукових праць із медичної освіти, когнітивної психології та педагогіки, а також концептуального синтезу положень теорії подвійного кодування, теорії концептуальної метафори, теорії когнітивної гнучкості, концепції предметно-мовного інтегрованого навчання та сучасних моделей клінічного мислення. Результати. Розглянуто психологічні механізми розвитку професійного мислення в умовах інтегрованої мовної та фахової підготовки. Запропоновано багаторівневу психолого-педагогічну концепцію, яка поєднує когнітивно-семантичний, когнітивно-інтегративний і комунікативно-діяльнісний рівні. Обґрунтовано, що розвиток клінічного мислення забезпечується послідовною взаємодією механізмів образного кодування, концептуалізації, когнітивної інтеграції, перенесення знань у професійну діяльність і рефлексивної перебудови концептуальних структур. Показано, що латинська медична термінологія виконує когнітивно-семантичну функцію, сприяючи формуванню та структуруванню професійних концептів, тоді як англійська мова за професійним спрямуванням забезпечує комунікативне середовище для їх практичного застосування під час аналізу клінічних випадків, професійної взаємодії та прийняття діагностичних рішень. Наукова новизна дослідження полягає у розробленні багаторівневої психолого-педагогічної концепції, яка теоретично обґрунтовує взаємодію когнітивно-семантичних функцій латинської медичної термінології та комунікативно-діялісного потенціалу англійської мови за професійним спрямуванням у розвитку клінічного мислення та когнітивної гнучкості здобувачів вищої медичної освіти. Практичне значення. Запропонована концепція може слугувати теоретичною основою для проєктування та впровадження інтегрованих курсів латинської медичної термінології й англійської мови за професійним спрямуванням, а також для розроблення навчальних завдань, спрямованих на розвиток клінічного мислення, когнітивної гнучкості та перенесення професійних знань уже на доклінічному етапі медичної освіти. Висновок. Запропонована концепція розширює сучасні наукові уявлення про взаємозв'язок когнітивних процесів, мовної підготовки та клінічного мислення й демонструє потенціал інтегрованого мовного та фахового навчання для розвитку професійного мислення здобувачів вищої медичної освіти.

Ключові слова: клінічне мислення, латинська медична термінологія, англійська мова за професійним спрямуванням, психолого-педагогічна концепція, когнітивна гнучкість, здобувачі вищої медичної освіти, медична освіта.

Introduction. Contemporary medical education is undergoing a profound transformation driven by changing conceptions of the professional preparation of medical students. Traditional medical curricula have primarily emphasized the acquisition of extensive biomedical and clinical knowledge. Contemporary medical education, however, increasingly focuses on developing the cognitive processes that underpin effective clinical reasoning. These include the ability to analyse complex clinical situations, integrate knowledge from multiple domains, make evidence-informed decisions under conditions of uncertainty, and communicate effectively within the international medical community. Consequently, the education of future physicians is increasingly understood not merely as the development of professional competencies but also as the cultivation of cognitive flexibility, reflective thinking, and professional creativity.

One of the major directions in the modernization of medical education is the integration of linguistic and professional training. Knowledge of Latin medical terminology has traditionally constituted the foundation of the professional language of medicine, whereas English for specific purposes provides access to international scientific literature, professional communication, and clinical interaction. Nevertheless, most studies continue to treat Latin medical terminology and English for specific purposes as relatively independent components of professional education whose primary function is to develop terminological, linguistic, or communicative competence.

Analysis of research and publications. In recent years, clinical reasoning has emerged as a key area of scholarship in medical education. The field has been shaped by influential contributions from R.W. Eva,

H. G. Schmidt, S. Mamede, M. K. Hawks, and M. Elvén. R. W. Eva, H. G. Schmidt, and S. Mamede argue that the quality of clinical decision-making depends not merely on the quantity of knowledge acquired but, more importantly, on the ways in which that knowledge is organized, integrated, transferred to unfamiliar professional contexts, and continuously reconstructed through reflective processes. Similarly, M. K. Hawks and M. Elvén emphasize, based on recent systematic reviews, the need for comprehensive theoretical models capable of explaining the psychological mechanisms underlying the development of clinical reasoning during the preclinical phase of medical education [14; 12].

Parallel developments in cognitive psychology and educational research have generated substantial theoretical evidence concerning the mechanisms underlying the acquisition of complex professional knowledge. J. M. Clark and A. Paivio explain, through Dual Coding Theory, the interaction between verbal and visual representations of information. G. Lakoff and M. Johnson demonstrate, through Conceptual Metaphor Theory, the role of metaphorical structures in the formation of professional concepts. R. J. Spiro proposes Cognitive Flexibility Theory to explain the adaptive reconstruction and application of knowledge in complex and ill-structured domains. D. Coyle, P. Hood, and D. Marsh develop the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach as a theoretical basis for integrating disciplinary content with language instruction. Together, these theoretical perspectives offer complementary explanations of the mechanisms underlying the acquisition of complex professional knowledge.

Ukrainian scholars have likewise contributed to the development of interdisciplinary approaches in medical education, medical terminology, and professionally oriented language instruction. A. H. Shulhai, L. Ya. Fedoniuk, A. Ye. Mudra, and O. M. Oleshchuk emphasize interdisciplinary integration as a fundamental component of problem-based learning and professional training for future physicians. N. O. Fedchyshyn further highlights the importance of psycho-pedagogical preparation in fostering reflective thinking, communication, and the integration of professional competencies. M. M. Zakaliuzhnyi, M. A. Andreichyn, and R. R. Komarovskiy, as well as L. I. Petrukh and I. M. Holovko, demonstrate the educational value of integrating Latin, English, and Ukrainian medical terminology for developing systematic conceptual understanding and professional communication. Cognitive aspects of terminology have also been addressed by Yu. B. Brazhuk, Yu. V. Kravtsova, and A. V. Tkach, whose studies explain the role of

metaphorical and lexical-semantic structures in the conceptualization of medical knowledge. In addition, N. V. Vorona examines pedagogical approaches to teaching medical terminology, while O. S. Pasichnyk and O. O. Pasichnyk substantiate the potential of content and language integrated learning (CLIL) for strengthening competency-based foreign language education through closer integration of disciplinary content and language instruction. Collectively, these studies provide important theoretical and methodological foundations for interdisciplinary medical education; however, they primarily address terminology, language teaching, curriculum integration, and competency development as separate domains.

A review of the contemporary literature therefore reveals a significant research gap. Despite the considerable body of scholarship on Latin medical terminology, English for specific purposes, content and language integrated learning, and clinical reasoning, these research areas have rarely been examined within a unified theoretical perspective. Their interrelationships remain insufficiently conceptualized in contemporary medical education research. Consequently, there is still no comprehensive psychopedagogical framework explaining how the integrated study of Latin medical terminology and English for specific purposes supports the cognitive mechanisms underlying the development of future physicians' clinical reasoning.

The aim of this article is to provide a theoretical substantiation of the psychological and pedagogical mechanisms underlying the development of medical students' clinical reasoning through the integration of Latin medical terminology and English for specific purposes within higher medical education. To achieve this aim, the study pursues the following objectives: (1) to analyse contemporary psychological, pedagogical, and medical education approaches to the development of medical students' clinical reasoning; (2) to substantiate the psychological mechanisms, namely dual coding, conceptualization, cognitive integration, knowledge transfer, and reflective restructuring, that underpin the integrated learning of Latin medical terminology and English for specific purposes; (3) to examine the role of integrating Latin medical terminology and English for specific purposes in fostering professional concept formation, cognitive flexibility, clinical reasoning, and professional communication among future physicians; and (4) to propose an integrated theoretical framework that explains the relationships among the cognitive-semantic, cognitive-integrative, and communicative-application levels involved in the development of professional creativity and clinical reasoning throughout medical education.

Theoretical Framework. Contemporary medical education increasingly extends beyond the transmission of factual knowledge toward the development of complex cognitive processes that support clinical decision-making. Language and medical terminology are increasingly recognized as cognitive tools that shape the development of professional thinking rather than merely facilitating communication. In particular, the combined study of Latin medical terminology and English for specific purposes may play a more significant role than traditionally assumed, as it potentially shapes how future physicians construct, organize, and apply medical knowledge in clinical contexts.

Despite substantial progress in the fields of medical education, clinical reasoning, CLIL, and cognitive psychology, these areas have largely developed along parallel trajectories. Research on Latin medical terminology tends to focus on etymology and terminological competence, while English for specific purposes is usually examined in relation to communicative proficiency. At the same time, studies in clinical reasoning emphasize the organization and flexible use of knowledge, whereas cognitive theories such as Dual Coding Theory, Conceptual Metaphor Theory, and Cognitive Flexibility Theory remain only partially connected to language-based medical education.

A similar tendency can be observed in Ukrainian scholarship. In particular, A. H. Shulhai, L. Ya. Fedoniuk, A. Ye. Mudra, and O. M. Oleshchuk demonstrate that integrating biomedical disciplines enhances students' ability to establish conceptual links between basic sciences and clinical practice, thereby supporting the development of professional competence in problem-based learning environments [9]. However, their interpretation of integration is predominantly structural, focusing on curricular coordination rather than on the psychological processes through which interdisciplinary knowledge is transformed into clinical reasoning. In contrast, N. O. Fedchyshyn extends this discussion by emphasizing the psycho-pedagogical dimension of medical education, arguing that reflective learning, communication, and professional identity emerge through the interaction of cognitive and educational factors rather than through disciplinary knowledge alone [8]. At the same time, Ukrainian studies primarily address interdisciplinary integration as an organizational and methodological principle. However, it has paid limited attention to the cognitive mechanisms through which language learning contributes to the development of clinical reasoning. This observation further substantiates the need for an integrated psychopedagogical framework.

Against this background, the present study proposes a theoretical model that conceptualizes the integration of Latin medical terminology and English for specific purposes as a multilevel psychopedagogical system. Rather than treating language learning and professional reasoning as separate domains, this framework assumes that they interact through a set of interconnected cognitive mechanisms operating at different levels of processing. The framework comprises three interrelated levels: (1) the cognitive-semantic level, at which Latin medical terminology facilitates the formation of professional concepts through etymological analysis and metaphorical conceptualization; (2) the cognitive-integrative level, where individual concepts are organized into interconnected knowledge structures that support the flexible transfer of knowledge across diverse clinical contexts; and (3) the communicative-application level, in which English for specific purposes provides opportunities to apply conceptual knowledge through professional communication, clinical case analysis, and problem-solving activities.

At the foundational level, the cognitive-semantic dimension is shaped by Dual Coding Theory [10; 17] and Conceptual Metaphor Theory [15]. From this perspective, Latin medical terminology does not function as a set of isolated lexical units but as a system that simultaneously activates verbal and visual representational networks. The etymological structure of medical terms facilitates the formation of stable mental images and supports conceptual grounding, as exemplified by the Latin term *musculus*, derived from *mus* ("mouse"), not only denotes an anatomical structure but also evokes the image of a small animal moving beneath the skin, thereby establishing a stable cognitive association between linguistic form and anatomical function [6, p. 645]. As a result, the term acquires cognitive salience that facilitates both conceptual understanding and long-term retention. Many anatomical terms are historically rooted in metaphorical extensions from everyday experience, which allows abstract medical concepts to become cognitively accessible and meaningfully structured, e.g., such terms as *bulbus*, *cortex*, *radix*, and *cornu* do not merely designate anatomical entities but also reflect the conceptual processes through which these structures are understood [6]. Consequently, metaphor serves a fundamentally cognitive rather than a merely decorative function. It enables professional concepts to be constructed on the basis of existing experiential knowledge. In this sense, lexical knowledge contributes directly to the formation of professional concepts rather than merely labelling them.

The cognitive role of metaphor in professional terminology has also been examined by Ukrainian

linguists. Yu. V. Kravtsova demonstrates that metaphorization represents a fundamental cognitive mechanism of conceptual modelling rather than merely a stylistic phenomenon [4]. Similarly, Yu. B. Brazhuk, analyzing anatomical and clinical terminology, argues that metaphorical transfer facilitates the conceptualization of medical phenomena by linking abstract scientific concepts with familiar perceptual experience [1]. These findings complement Lakoff and Johnson's Conceptual Metaphor Theory and further support the assumption that etymological analysis of Latin medical terminology contributes to the formation of stable professional concepts.

The cognitive-integrative level is concerned with how individual concepts are organized into coherent and flexible knowledge structures. Here, Cognitive Flexibility Theory [19] provides a useful explanatory lens, as it emphasizes the importance of multiple representations and non-linear knowledge organization in complex domains. In medical terminology learning, morphological patterns and word-formation systems facilitate the recognition of relationships among terms. We think they support the development of interconnected conceptual networks rather than the memorization of isolated vocabulary items. Terms derived from the same root allow learners to perceive functional and structural relationships within anatomical systems. For example, words containing the root *card*, namely *cardiology*, *myocardium*, *endocardium*, *cardiomegaly*, and *pericardium*, enable learners to conceptualize these items not as isolated lexical units but as components of a unified conceptual system describing the structure, function, and pathology of the heart. This process supports the development of adaptable knowledge structures that can be reorganized in response to new clinical information.

A comparable interpretation is found in Ukrainian terminological research. A. V. Tkach views medical terminology as a hierarchically organized lexical-semantic system in which individual terms derive their meaning from systematic conceptual relations [7]. Likewise, the multilingual medical encyclopedic dictionary compiled by L. I. Petrukh and I. M. Holovko, together with the work of M. M. Zakaliuzhnyi, M. A. Andreichyn, and R. R. Komarovskiy, illustrates that Latin terminology functions as the structural core linking Ukrainian and English medical nomenclature [6; 3]. Their work confirms that systematic terminology instruction facilitates conceptual integration rather than rote memorization of isolated lexical items.

The third, communicative-application level is realized through English for specific purposes and CLIL-oriented instruction [11]. At this stage, knowledge becomes operationalized in

communicative and task-based contexts, including clinical case analysis, interpretation of medical literature, and professional interaction. Language functions here as a mediating tool through which conceptual knowledge is externalized, tested, and refined. Similar conclusions are reported by N. V. Vorona. The scholar argues that systematic instruction in medical terminology should integrate linguistic, conceptual, and professional components to facilitate both terminological competence and professional communication among medical students [2, p. 14]. Importantly, this process enables the transfer of abstract terminological and conceptual knowledge into authentic professional situations, thereby bridging the gap between classroom learning and clinical practice.

This interpretation is also consistent with recent Ukrainian studies on CLIL methodology. O. S. Pasichnyk and O. O. Pasichnyk emphasize that CLIL should not be regarded merely as a language-teaching approach but as a competency-oriented educational technology that integrates disciplinary knowledge with foreign language learning. Their conclusions support the assumption adopted in the present framework that English for Specific Purposes functions as a mediating environment through which professional concepts are operationalized in authentic communicative and clinical contexts [5].

The proposed psychopedagogical framework conceptualizes clinical reasoning as a dynamic cognitive outcome rather than a discrete skill. It emerges from the continuous interaction of semantic activation, knowledge integration, and communicative application. Contemporary research in medical education suggests that clinical reasoning depends less on the accumulation of knowledge than on its organization and flexible retrieval in contextually variable situations [13; 18; 16]. In this framework, reflective processes play a central role in enabling learners to reassess and restructure their conceptual understanding when confronted with new clinical problems.

An important implication of this framework is that professional creativity in medicine should not be understood as the production of entirely novel ideas. Instead, it should be viewed as the ability to recombine and adapt existing knowledge structures in response to complex clinical demands. When students engage simultaneously with Latin terminology and ESP-based communicative tasks, they are required to shift between conceptual, linguistic, and clinical representations of knowledge. This continuous movement across representational systems fosters cognitive flexibility and supports the emergence of creative and context-sensitive clinical reasoning.

Taken together, the proposed framework suggests that the educational value of integrating Latin medical terminology with English for specific purposes lies in its capacity to activate a chain of mutually reinforcing cognitive processes. Semantic encoding through etymological analysis and conceptual organization through morphological systems support the development of clinical reasoning. Their integration with communicative activation through ESP-based tasks enables students to apply conceptual knowledge effectively in clinical contexts. Rather than functioning as separate instructional components, these processes form an integrated psychopedagogical system in which language learning becomes inseparable from cognitive development in medical education.

Conclusions. This study suggests that the integration of Latin medical terminology and English for specific purposes should be understood as a unified psychopedagogical process rather than as the parallel development of two separate language components. Its main contribution lies in showing how linguistic training may be directly linked to the formation of clinical reasoning and professional thinking in medical education. The analysis indicates that this development is supported by the interaction of several cognitive mechanisms, including dual coding, conceptualization, cognitive integration, knowledge transfer, and reflective restructuring. In this process, Latin terminology contributes to the formation of structured professional concepts, while cognitive integration supports their organization into coherent knowledge systems. English for specific purposes then enables the practical use of this knowledge in communicative and clinical contexts. These findings collectively support an integrated view in which clinical reasoning emerges from the dynamic interaction between linguistic, cognitive, and educational processes. This perspective brings together key insights from Dual Coding Theory, Conceptual Metaphor Theory, Cognitive Flexibility Theory, and CLIL within a single explanatory framework.

The proposed framework offers a theoretical basis for developing more integrated approaches to teaching Latin medical terminology and English for Specific Purposes in preclinical medical education. Future research should focus on testing this framework empirically and exploring its effectiveness in real educational settings.

Information on the use of artificial intelligence.

The authors certify that, in the course of conducting the research and preparing this manuscript, they did not use any generative artificial intelligence tools or services to perform any of the tasks listed in the Generative Artificial Intelligence Delegation

Taxonomy (GAIDeT, 2025). All stages of the work – from conceptualization to final editing – were carried out exclusively by the authors, without the use of generative artificial intelligence

Bibliography:

1. Бражук Ю. Б. Метафоричний компонент у медичній термінології (на матеріалі анатомічних і клінічних термінів). *Studia Linguistica*. 2012. Вип. 6. С. 224–228.
2. Ворона Н. В. Українська медична термінологія: її походження, особливості та методи засвоєння студентами-іноземцями медичних ВНЗ України. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2017. № 2. С. 12–17. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2017-PP-2-12-17>
3. Закалюжний М., Андрейчин М., Комаровський Р. Клінічна латина з англійськими та українськими відповідниками. Тернопіль : ТДМУ, 2017. 832 с.
4. Кравцова Ю. В. Семантико-когнітивне моделювання метафоризації. *Мовознавство*. 2011. № 1. С. 43–54.
5. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 30. С. 134–148. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148>
6. Петрух Л. І., Головка І. М. Українсько-латинсько-англійський медичний енциклопедичний словник : у 4-х т. Т. 1. А–Д. Київ : Медицина, 2012. 704 с.; Т. 2. Е–Н. Київ : Медицина, 2013. 741 с.; Т. 3. О–С. Київ : Медицина, 2016. 744 с.; Т. 4. Т–Я. Київ : Медицина, 2016. 600 с.
7. Ткач А. В. Принципи організації української медичної термінології на лексико-семантичному рівні. *Філологічні студії*. 2015. № 13. С. 218–224. DOI: <https://doi.org/10.31812/filstd.v13i0.271>
8. Федчишин Н., Брінкманн М. Змістовий компонент психолого-педагогічної підготовки майбутніх лікарів у закладах вищої освіти. *Медична освіта*. 2026. № 1. С. 103–108. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2026.1.16039>
9. Шульгай А. Г., Федонюк Л. Я., Мудра А. Є., Олещук О. М. Міждисциплінарна інтеграція як складник проблемно-орієнтованого навчання у медичному університеті. *Медична освіта*. 2018. № 1. С. 17–21. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.4.9342>
10. Clark J. M., Paivio A. Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*. 1991. Vol. 3, No. 3. P. 149–210. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
11. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 173 p.
12. Elvén M., Welin E., Wiegler Edström D. et al. Clinical Reasoning Curricula in Health Professions Edu-

cation: A Scoping Review. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. 2023. Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.1177/23821205231209093>

13. Eva K. W. What every teacher needs to know about clinical reasoning. *Medical Education*. 2005. Vol. 39, No. 1. P. 98–106. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.01972.x>

14. Hawks M. K., Maciuba J. M., Merkebu J. et al. Clinical Reasoning Curricula in Preclinical Undergraduate Medical Education: A Scoping Review. *Academic Medicine*. 2023. Vol. 98, No. 8. P. 958–965. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000005197>

15. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago : University of Chicago Press, 1980. 242 p.

16. Mamede S., Schmidt H. G. Deliberate reflection and clinical reasoning: Founding ideas and empirical findings. *Medical Education*. 2023. Vol. 57, No. 1. P. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.14863>

17. Paivio A. Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*. 1991. Vol. 45, No. 3. P. 255–287. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0084295>

18. Schmidt H. G., Mamede S. How to improve the teaching of clinical reasoning: A narrative review and a proposal. *Medical Education*. 2015. Vol. 49, No. 10. P. 961–973. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.12775>

19. Spiro R. J., Feltovich P. J., Jacobson M. J., Coulson R. L. Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In: Patel V. (Ed.). *Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1988. P. 375–383.

References:

1. Brazhuk, Yu. B. (2012). Metaforichnyi komponent u medychnii terminolohii (na materiali anatomichnykh i klinichnykh terminiv) [The metaphorical component in medical terminology (based on anatomical and clinical terms)]. *Studia Linguistica*, 6, 224–228. [in Ukrainian].

2. Vorona, N. V. (2017). Ukrainska medychna terminolohiia: yii pokhodzhennia, osoblyvosti ta metody zasvoiennia studentamy-inozemtsiamy medychnykh VNZ Ukrainy [Ukrainian medical terminology: Its origin, specific features, and methods of acquisition by international students of Ukrainian medical higher education institutions]. *Naukovi Zapysky. Serii: Psykholoho-Pedahohichni Nauky*, 2, 12–17. [in Ukrainian].

3. Zakaliuzhnyi, M., Andreychyn, M., & Komarovskiy, R. (2017). *Klinichna latyna z anhliiskymy ta ukrainskymy vidpovidnykamy* [Clinical Latin with English and Ukrainian equivalents]. TDMU. [in Ukrainian].

4. Kravtsova, Yu. V. (2011). Semantiko-kognityvne modeliuvannia metaforyzatsii [Semantic-cognitive modelling of metaphorization]. *Movoznavstvo*, 1, 43–54. [in Ukrainian].

5. Pasichnyk, O. S., & Pasichnyk, O. O. (2023). Tekhnolohiia CLIL yak zasib pohlyblennia kompetentnisnoi spriamovanosti zmistu navchannia inozemnykh mov: Zarubizhnyi dosvid ta vitchyzniani realii [CLIL technology as a means of enhancing the competence-oriented nature of foreign language learning content: Foreign experience and Ukrainian realities]. *Problemy Suchasnoho Pidruchnyka*, 30, 134–148. [in Ukrainian].

6. Petrukh, L. I., & Holovko, I. M. (2012–2016). *Ukrainsko-latynsko-anhliiskyi medychnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Ukrainian-Latin-English medical encyclopedic dictionary] (Vols. 1–4). Medytsyna. [in Ukrainian].

7. Tkach, A. V. (2015). Pryntsypy orhanizatsii ukrainskoi medychnoi terminolohii na leksyko-semantichnomu rivni [Principles of organization of Ukrainian medical terminology at the lexical-semantic level]. *Filolohichni Studii*, 13, 218–224. [in Ukrainian].

8. Fedchyshyn, N., & Brinkmann, M. (2026). Zmistovyi komponent psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh likariv u zakladakh vyshchoi osvity [The content component of psychological and pedagogical training of future physicians in higher education institutions]. *Medychna Osvita*, 1, 103–108. [in Ukrainian].

9. Shulhai, A. H., Fedoniuk, L. Ya., Mudra, A. Ye., & Oleshchuk, O. M. (2018). Mizhdystyplinarna intehratsiia yak skladova problemno-orientovanoho navchannia u medychnomu universyteti [Interdisciplinary integration as a component of problem-based learning at a medical university]. *Medychna Osvita*, 1, 17–21. [in Ukrainian].

10. Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210.

11. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

12. Elvén, M., Welin, E., Wiegble Edström, D., et al. (2023). Clinical reasoning curricula in health professions education: A scoping review. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 10.

13. Eva, K. W. (2005). What every teacher needs to know about clinical reasoning. *Medical Education*, 39(1), 98–106.

14. Hawks, M. K., Maciuba, J. M., Merkebu, J., et al. (2023). Clinical reasoning curricula in preclinical undergraduate medical education: A scoping review. *Academic Medicine*, 98(8), 958–965.

15. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

16. Mamede, S., & Schmidt, H. G. (2023). Deliberate reflection and clinical reasoning: Founding ideas and empirical findings. *Medical Education*, 57(1), 76–85.

17. Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287.

18. Schmidt, H. G., & Mamede, S. (2015). How to improve the teaching of clinical reasoning: A narrative review and a proposal. *Medical Education*, 49(10), 961–973.

19. Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1988). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375–383). Lawrence Erlbaum Associates.

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

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 05.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-15>

А. С. Мармуляк, А. В. Посохова, Л. І. Кузьо

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7526-5850> – А. С. Мармуляк

<https://orcid.org/0000-0002-3330-0195> – А. В. Посохова

<https://orcid.org/0000-0003-1554-3262> – Л. І. Кузьо



anya.marmulyak@gmail.com

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ АВТОНОМНОГО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття лінгводидактичних методів організації автономного вивчення професійної іноземної мови (ESP) здобувачами технічних спеціальностей в умовах інтенсивної цифровізації вищої освіти; визначення складників електронного лінгвосередовища; деталізування процесу самостійної діяльності та окреслення нової ролі викладача як цифрового фасилітатора у процесі вивчення професійної іноземної мови (ESP) здобувачами технічних спеціальностей в умовах цифровізації системи вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між потребою ринку праці у фахівцях із високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності та тенденцією до скорочення аудиторних годин у ЗВО. Для роботи авторами використано комплекс методів, що охоплює аналіз лінгводидактичної літератури, проєктування курсів у LMS Moodle з інтеграцією цифрових технологій, а також упровадження цифрового мовного портфоліо для педагогічного моніторингу. Емпіричний аспект передбачає апробацію розроблених методів самостійної роботи студентів в умовах цифровізації вищого навчального закладу. Отримані основні результати авторського колективу доводять: сучасна технічна освіта вимагає перенесення акценту на автономне навчання, яке трансформується у провідну стратегією опанування мови; визначають складники електронного лінгвосередовища, що інтегрує курси LMS (Learning Management System) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), мобільні технології для засвоєння термінології та автентичні мультимедійні ресурси. У роботі деталізовано принципи конструювання самостійної діяльності студентів, серед яких виокремлено професійну контекстуалізацію та інтерактивний самоконтроль. Особливу увагу приділено впровадженню такого інструменту, як цифрове мовне портфоліо, що забезпечує метакогнітивне керування навчальним процесом, стимулює саморефлексію та фіксує динаміку індивідуальних досягнень майбутніх фахівців. Визначено нові функції викладача іноземної мови, який в умовах цифрової трансформації переходить від ролі транслятора знань до позиції цифрового фасилітатора та координатора індивідуальної освітньої траєкторії. Науковою новизною дослідження колективу авторів є теоретичне обґрунтування методів автономного навчання ESP через структурування електронного лінгвосередовища та застосування інструментів метакогнітивного керування. Практичним значенням дослідження є розроблення конкретних лінгводидактичних методів, які дають змогу системно оптимізувати самостійну роботу здобувачів та сформувати стійкі навички самоосвіти.

Ключові слова: лінгводидактичні методи, автономне навчання, професійна іноземна мова (ESP), здобувачі технічних спеціальностей, цифровізація вищої освіти, електронне лінгвосередовище, іншомовна комунікативна компетентність, цифрове мовне портфоліо.

LINGUODIDACTIC METHODS OF ORGANIZING AUTONOMOUS LEARNING OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES BY TECHNICAL SPECIALTY APPLICANTS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION SYSTEM DIGITALIZATION

Abstract. The aim of this article is to provide a theoretical rationale and a practical overview of the linguodidactic methods used to organize the autonomous learning of English for Specific Purposes (ESP) by students of technical majors amidst the rapid digitalization of higher education; to identify the components of the digital linguistic environment, detail the process of independent learning activity, and outline the instructor's new role as a digital facilitator in the ESP learning process for technical students within the context of higher education digitalization. The relevance of this study stems from the contradiction between the labor market's demand for specialists with a high level of foreign language communicative competence and the trend toward reducing in-class instruction hours in higher education institutions. The authors employed a comprehensive set of methods, including an analysis of linguodidactic literature, course design within the Moodle LMS integrating digital technologies, and the implementation of a digital language portfolio for pedagogical monitoring. The empirical component involves piloting the developed methods for students' independent work within the context of the higher education institution's digitalization. The key findings of the research team demonstrate that modern technical education requires shifting the focus to autonomous learning—which is evolving into a primary strategy for language acquisition—and identify the components of an electronic linguistic environment that integrates LMS (Learning Management System) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) courses, mobile technologies for mastering terminology, and authentic multimedia resources.

The study details the methods for structuring students' independent work, highlighting professional contextualization and interactive self-assessment. Particular attention is paid to the implementation of the digital language portfolio—a tool that enables metacognitive management of the learning process, fosters self-reflection, and tracks the progress of future professionals' individual achievements. The study defines the evolving role of the foreign language instructor, who, amidst digital transformation, shifts from a mere transmitter of knowledge to a digital facilitator and coordinator of individual educational trajectories. The scientific novelty of the research conducted by the team of authors lies in the theoretical substantiation of methods for autonomous ESP learning through the structuring of an electronic linguistic environment and the application of metacognitive management tools. The practical significance of the study lies in the development of specific linguodidactic methods that enable the systematic optimization of students' independent work and the formation of enduring self-education skills.

Key words: linguodidactic methods, autonomous learning, English for Specific Purposes (ESP), higher education applicants in technical fields, digitalization of higher education, electronic linguistic environment, foreign language communicative competence, digital language portfolio.

Постановка проблеми. У сучасних умовах динамічного розвитку інженерної думки та глобалізації технологічних процесів володіння професійно орієнтованою іноземною мовою (ESP) стає важливим складником конкурентоспроможності випускників технічних спеціальностей [1]. Проте традиційна модель навчання стикається із суперечністю між постійним скороченням аудиторних годин і зростанням вимог до іншомовної компетентності фахівців [2]. Тотальна цифровізація вищої освіти відкриває доступ до масштабних інформаційних ресурсів, але водночас створює проблему безсистемного хаотичного споживання контенту студентами [3]. За таких обставин виникає потреба в теоретичному обґрунтуванні та практичному впровадженні чітких лінгводидактичних засад організації автономної роботи

майбутніх фахівців технічної сфери. Автономне навчання перестає бути просто додатком до базового курсу, перетворюючись на провідну форму здобуття іншомовних знань [4]. Працівники технічної галузі володіють високим рівнем цифрової грамотності, що створює сприятливе підґрунтя для розгортання електронного лінгвосередовища. Ефективне керування цим процесом потребує переосмислення ролі викладача як цифрового фасилітатора, який не просто транслює знання, а моделює індивідуальні освітні траєкторії [3; 5]. Науковий пошук оптимальних інструментів для самостійної мовної підготовки є ключовим для забезпечення неперервної освіти (*lifelong learning*) майбутніх технічних фахівців [1]. Саме тому розроблення лінгводидактичних засад організації автономного вивчення професійної іно-

земної мови, які інтегрують цифрові інструменти у процес вивчення ESP, є своєчасною та актуальною для сучасної філологічної і педагогічної наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації самостійної діяльності студентів у процесі вивчення іноземних мов перебуває у центрі уваги науковців уже кілька десятиліть, беручи початок від фундаментальних концепцій іншомовної автономії Х. Холека та Д. Літтла [4; 5]. У межах вітчизняної лінгводидактики суттєвий внесок у розроблення теоретичних засад навчання професійно орієнтованої іноземної мови (ESP) на немовних факультетах зробили такі дослідники, як С. Ніколаєва та О. Тарнопольський [1; 2]. Водночас стрімке розгортання процесів цифровізації зумовило появу новітнього наукового напрямку – цифрової лінгводидактики, представники якої активно вивчають потенціал сучасних LMS-платформ та мобільних технологій [3; 6]. Зокрема, особливості впровадження інноваційного середовища LMS Moodle для інтенсифікації мовної підготовки висвітлено у працях багатьох сучасних педагогів та філологів [3; 7]. Питання оптимізації самостійної роботи майбутніх фахівців технічного профілю та формування їхньої професійної комунікативної компетентності досліджували науковці в контексті реалізації міжпредметних зв'язків [8]. Окремої уваги заслуговують розвідки, присвячені метакогнітивному керуванню освітнім процесом за допомогою технології європейського мовного портфоліо [9]. Проте, попри наявність вагомих напрацювань, лінгводидактичні методи системної інтеграції цифрових автентичних ресурсів в автономне вивчення ESP здобувачами технічних спеціальностей досі потребують цілісного теоретико-методичного узагальнення.

Виділення невирішених питань. Незважаючи на розроблення теорій автономного навчання та цифровізації, системна інтеграція цифрових інструментів для засвоєння професійної іншомовної термінології технічних фахівців залишається недостатньо вивченою. У науковому дискурсі бракує чітко сформованої системи лінгводидактичних методів, що регулюють автономну роботу студентів із галузевими терміносистемами. Поза увагою часто залишається методичне моделювання індивідуальних освітніх траєкторій із використанням мобільних технологій для вивчення ESP.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття лінгводидактичних методів організації автономного вивчення професійної інозем-

ної мови (ESP) здобувачами технічних спеціальностей в умовах тотальної цифровізації системи вищої освіти. Реалізація цієї мети передбачає розроблення та презентацію комплексної моделі самостійної роботи, що базується на синергії LMS Moodle, мобільних застосунків та автентичного контенту. Окремим завданням роботи є виокремлення покрокових алгоритмів та інструментів метакогнітивного контролю, які трансформують традиційне навчання у гнучку траєкторію професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання окресленої проблеми здійснюється за допомогою комплексу взаємопов'язаних методів та лінгводидактичних інструментів, що базуються на синергії автономії та цифровізації:

Метод моделювання електронного лінгвосередовища: реалізується через структурування спеціалізованих курсів на платформі LMS Moodle, де кожен модуль містить чіткий путівник для самостійного опрацювання матеріалу [6; 10].

Метод професійної контекстуалізації контенту: передбачає залучення автентичних цифрових ресурсів (технічних мануалів, патентів, open-source-документації, відеоматеріалів), що відповідають спеціалізації здобувачів [11].

Гейміфікація та мобільне навчання: використання застосунків типу Quizlet з інтегрованими базами професійних термінів та інтерактивних флеш-карток для автономного розширення термінологічного словника [12].

Метод метакогнітивного керування (Language Portfolio): упровадження цифрового мовного портфоліо, за допомогою якого студент самостійно здійснює тайм-менеджмент, визначає дефіцит знань та фіксує динаміку особистих досягнень [13].

Метод інтерактивного самоконтролю: використання вебтренажерів та онлайн-тестів із миттєвим автоматизованим фідбеком, що дає здобувачу технічної спеціальності змогу коригувати свій темп навчання без прямого втручання викладача [14]. Для наочної ілюстрації практичної реалізації окреслених лінгводидактичних методів нами було змодельовано поетапний алгоритм самостійної роботи здобувача. Проектування такого алгоритму продемонструємо на прикладі розроблення цифрового путівника (Study Guide) для інтегрованого вивчення однієї з актуальних тем сучасного інформаційно-технологічного дискурсу. Нижче наведено орієнтовний цифровий план автономного вивчення теми «Cloud Computing and Internet of Things (IoT)»:

Цифровий план автономного вивчення теми: «Cloud Computing and Internet of Things (IoT)».

Етап 1. Вхідна діагностика та цілепокладання (термін: 1–2 дні).

Крок 1.1. Проходження експрес-тесту в LMS Moodle на визначення базового рівня знань загальнотехнічної лексики.

Крок 1.2. Ознайомлення з дескрипторами (очікуваними результатами) модуля та заповнення стартового листа самооцінки у цифровому мовному портфоліо.

Етап 2. Опрацювання термінологічного мінімуму (термін: 3–5 днів).

Крок 2.1. Автономне вивчення професійного глосарія через навчальний сет у застосунку Quizlet (тема: «*IoT Architecture and Cloud Models*»).

Крок 2.2. Виконання інтерактивних вправ у Moodle (на відповідність термінів та визначень) з акцентом на автоматичний фідбек.

Етап 3. Робота з автентичним професійним контентом (термін: 5–7 днів).

Крок 3.1. Критичне читання та аналіз технічної документації (наприклад, базового мануалу *AWS IoT Core Developer Guide* або документації *Microsoft Azure*).

Крок 3.2. Перегляд та лінгвістичний аналіз профільного відеоролика на платформі TED-Ed або Coursera з виконанням супутніх завдань на сприйняття мови на слух.

Етап 4. Продуктивна мовленнєва діяльність та фіксація результатів (термін: 3–4 дні).

Крок 4.1. Підготовка короткого есе англійською мовою на тему порівняння різних хмарних сервісів для вибраного інженерного завдання.

Крок 4.2. Завантаження виконаного текстового файлу у вікно «Завдання» в LMS Moodle для отримання відтермінованого оцінювання від викладача.

Етап 5. Підсумковий самоконтроль та рефлексія (термін: 1–2 дні).

Крок 5.1. Проходження фінального онлайн-тесту модуля в LMS Moodle (змішані запитання на граматику, читання та термінологію).

Крок 5.2. Фіксація отриманих балів та фінальна самооцінка у цифровому мовному портфоліо (Language Portfolio).

Висновки. У результаті проведеного дослідження здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне розв'язання актуальної лінгводидактичної проблеми, що полягає у системній організації автономного вивчення професійної іноземної мови (ESP) здобувачами технічних спеціальностей в умовах глобальної цифровізації вищої освіти.

Доведено, що в епоху стрімкого технологічного прогресу та дефіциту аудиторних годин іншомовна автономія студента трансформується

з допоміжної форми навчання у провідну стратегію формування професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Визначено, що ефективність цього процесу безпосередньо залежить від створення якісного електронного лінгводидактичного середовища. Його лінгводидактичними засадами є синергетичне поєднання системного керування навчанням на базі LMS Moodle, гейміфікації та мобільного навчання за допомогою застосунків типу Quizlet, а також глибокої контекстуалізації контенту через залучення автентичних ресурсів.

Особливого значення у структурі автономної діяльності набуває упровадження цифрового мовного портфоліо, яке забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до свідомого метакогнітивного керування власною освітньою траєкторією, де студент самостійно здійснює тайм-менеджмент, фіксує дефіцит знань та рефлексує над динамікою особистих досягнень. Зміна архітектури освітнього процесу неминуче трансформує і роль викладача іноземної мови, який делегує функції єдиного джерела інформації та контролера цифровим інструментам самоконтролю з автоматизованим фідбеком, натомість перебираючи на себе роль цифрового наставника індивідуального розвитку здобувачів. Представлений у роботі покроковий цифровий план вивчення інтегрованої теми «Cloud Computing and Internet of Things (IoT)» наочно демонструє життєздатність та практичну цінність запропонованих методичних рекомендацій.

Перспектива подальших досліджень у цьому напрямі пов'язана з експериментальною перевіркою ефективності окреслених засад в умовах реального освітнього процесу, а також із вивченням лінгводидактичного потенціалу генеративного штучного інтелекту як персоналізованого тренажера для автономного розвитку навичок професійного іншомовного мовлення.

Використання штучного інтелекту. Застосування генеративних технологій штучного інтелекту, а саме моделей ChatGPT та Claude, обмежилось аналітичним збором даних із відкритих джерел інформації та їх структуруванням.

Список літератури:

1. Борецька Г. Е. Контекстне навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців. *Іноземні мови*. 2015. № 2. С. 34–41.
2. Борщевецька В. Д. Цифрове мовне портфоліо як засіб розвитку метакогнітивних стратегій автономного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. Т. 1. С. 214–219.
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.

4. Глазунова О. Г. Модель електронного освітнього середовища університету на базі хмарно-орієнтованих платформ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 42. № 4. С. 98–112.

5. Козубцов І. М. Теоретико-методичні засади застосування LMS Moodle в освітньому процесі вищої школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2018. Вип. 2. С. 45–51.

6. Кухаренко В. М. Тьюторство у відкритому та дистанційному навчанні : монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 212 с.

7. Лавриш Ю. Е. Формування автономії у навчанні майбутніх інженерів засобами технології мовного портфоліо. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2016. Вип. 62. С. 134–137.

8. Николаева С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2014. 464 с.

9. Олійник Т. О. Гейміфікація та використання мобільних додатків у процесі вивчення іноземної термінології. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2020. Вип. 43, Т. 3. С. 102–105.

10. Смирнова Н. В. Інтерактивний самоконтроль та автоматизований фідбек у системі самостійної мовної підготовки студентів немовних спеціальностей. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2022. № 5 (353). С. 88–94.

11. Сорокіна Н. В. Міжпредметна інтеграція як фактор підвищення якості іноземної підготовки студентів технічних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74. Т. 3. С. 118–122.

12. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іноземної професійно орієнтованої комунікації у вищих навчальних закладах : підручник. Дніпропетровськ : Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. 328 с.

13. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon Press, 1981. 53 p.

14. Little D. Learner autonomy: drawic and pedagogical imperatives. *Language Teaching*. 2022. Vol. 55, No. 1. P. 55–67.

References:

1. Boretska, H. E. (2015). Kontekstne navchannya profesiyno oriyentovanoho inshomovnoho spilkuvannya maybutnikh fakhivtsiv [Contextual learning of professionally oriented foreign language communication of future specialists]. *Inozemni movy*, (2), 34–41. [in Ukrainian].

2. Borshchevetska, V. D. (2023). Tsyfrove movne portfolio yak zasib rozvytku metakohnityvnykh stratehiy avtonomnoho navchannya [Digital language portfolio as a means of developing metacognitive strategies of autonomous learning]. *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk*, 60(1), 214–219. [in Ukrainian].

3. Bykov, V. Yu. (2008). Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoyi osvity [Models of organizational systems of open education]. *Atika*. [in Ukrainian].

4. Hlazunova, O. H. (2014). Model elektronnoho osvitnoho seredovyscha universytetu na bazi khmarno-oriyentovanykh platform [Model of the university electronic educational environment based on cloud-oriented platforms]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*, 42(4), 98–112. [in Ukrainian].

5. Kozubtsov, I. M. (2018). Teoretyko-metodychni zasady zastosuvannya LMS Moodle v osvitnomu protsesi vyshchoyi shkoly [Theoretical and methodological foundations of using LMS Moodle in the higher education process]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, (2), 45–51. [in Ukrainian].

6. Kukharenko, V. M. (2012). Tyutorstvo u vidkrytomu ta dystantsiynomu navchanni [Tutoring in open and distance learning]. *KhNU imeni V. N. Karazina*. [in Ukrainian].

7. Lavrysh, Yu. E. (2016). Formuvannya avtonomiyi u navchanni maybutnikh inzheneriv zasobamy tekhnolohiyi movnoho portfolio [Formation of learning autonomy of future engineers by means of language portfolio technology]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiya”*. Seriya: Filolohichna, (62), 134–137. [in Ukrainian].

8. Nikolaieva, S. Yu. (2014). Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages and cultures in higher education institutions]. *Lenvit*. [in Ukrainian].

9. Oliynyk, T. O. (2020). Heymifikatsiya ta vykorystannya mobilnykh dodatkov u protsesi vyvchennya inshomovnoyi terminolohiyi [Gamification and use of mobile applications in the process of learning foreign language terminology]. *Naukovyy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. Seriya: Filolohiya, 43(3), 102–105. [in Ukrainian].

10. Smyrnova, N. V. (2022). Interaktyvnyy samokontrol ta avtomatyzovanyy fidbek u systemi samostiynoyi movnoyi pidhotovky studentiv nemovnykh spetsialnostey [Interactive self-control and automated feedback in the system of independent language training of students of non-language specialties]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, (5), 88–94. [in Ukrainian].

11. Sorokina, N. V. (2021). Mizhpredmetna intehtatsiya yak faktor pidvyshchennya yakosti inshomovnoyi pidhotovky studentiv tekhnichnykh spetsialnostey [Interdisciplinary integration as a factor in improving the quality of foreign language training of students of technical specialties]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh*, 74(3), 118–122. [in Ukrainian].

12. Tarnopolskyi, O. B. (2011). Metodyka navchannya inshomovnoyi profesiyno oriyentovanoyi

komunikatsiyi u vyshchych navchalnykh zakladakh [Methods of teaching professionally oriented foreign language communication in higher education institutions]. Universytet imeni Alfreda Nobelya. [in Ukrainian].

13. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

14. Little, D. (2022). Learner autonomy: Drawic and pedagogical imperatives. *Language Teaching*, 55(1), 55–67.

© А. С. Мармуляк, А. В. Посохова, Л. І. Кузьо

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 05.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026

Краєва О. А., Косова А. В. Удосконалення формату проведення хвилини вшанування пам'яті в закладах дошкільної освіти у час повномасштабної війни. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 2 (8). С. 144–152.



УДК 373.2.015.31:172.15].
091(477.411):355.01

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/10.32782/3041-1297/2026-2-16>

О. А. Краєва¹, А. В. Косова²

¹Незалежний дослідник, м. Маннгейм, Німеччина

²Дошкільний навчальний заклад № 655, м. Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9681-9966> – О. А. Краєва

<https://orcid.org/0009-0002-6651-4832> – А. В. Косова



angel.cosowa@ukr.net

УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМАТУ ПРОВЕДЕННЯ ХВИЛИНИ ВШАНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЧАС ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

Анотація. Статтю присвячено вивченню оптимально ефективного, з точки зору вихователів, формату запровадження хвилини вшанування серед дітей закладів дошкільної освіти (ЗДО) міста Києва на початок п'ятого року війни в Україні. Запропоновано вживання дефініції «хвилина вшанування» суголосно контексту збереження сенсів, утілених у миті пам'яті та пошани до Захисників України та Героїв російсько-української війни. Метою статті є представлення емпіричних результатів експертних думок педагогів ЗДО за допомогою застосування питань авторської анкети. Як дієвий формат запровадження хвилини вшанування зазначено: власний приклад вихователя, скорочення тривалості, роз'яснення сенсу в поєднанні з введенням додаткового наочного матеріалу, упровадження звукового супроводу, «формат кола», використання додаткового символу з певним метафоричним сенсом (паперовий голуб, квітка пам'яті, свічка-муляж, зображення серця, сонця тощо). Наголошено на недирижувальній імплементації хвилини вшанування як сугестивного впливу на психіку дитини за створення спеціальних умов, утілених у «м'яких техніках» введення нової та/або складної за своїм емоційним змістом інформації (фонове супроводження хвилини вшанування під час провідного виду діяльності дошкільника за наявності або відсутності власного прикладу вихователя). Виокремлено відмінності у проясненні сенсу хвилини вшанування серед дошкільників різновікових груп: так, молодшим дошкільникам запропоновано проведення роз'яснень і бесід під час умовно «спокійних видів діяльності», старшим – організацію окремих бесід під час занять на морально-етичну та/або патріотичну теми. Наукову новизну представлено у вивченні психологічних аспектів оптимально дієвої імплементації хвилини вшанування у закладах дошкільної освіти станом на початок п'ятого року повномасштабної війни за відсутності чітко зазначених дослідницьких шляхів та прикладних психологічних доробок. Практичну новизну втілено у часткову імплементацію отриманих результатів у практику закладів дошкільної освіти міста Києва та розроблення методичних рекомендацій із психологічного супроводу. Визначено суттєві відмінності у застосуванні педагогічних методів упровадження хвилини вшанування серед старших і молодших дошкільників, запропоновано дієві навчально-виховні підходи організації проведення хвилини вшанування серед дітей 3–4 та 5–6(7) років.

Ключові слова: дошкільний вік, експертна оцінка, імплементація хвилини вшанування, молодший дошкільний вік, старший дошкільний вік, хвилина вшанування (ХВ), хвилина мовчання.

IMPROVING THE FORMAT OF THE “MINUTE OF SILENCE” IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS DURING A FULL-SCALE WAR

Abstract. This article examines the most effective format, from the educators' perspective, for implementing a commemorative minute among children in preschool educational institutions in Kyiv at the beginning of the fifth year of the war in Ukraine. The use of the term «commemorative minute» is proposed in accordance with the need to preserve the meanings embodied in acts of remembrance and respect for the Defenders of Ukraine and the Heroes of the Russian-Ukrainian War. The aim of the article is to present the empirical results of preschool teachers' expert assessments obtained through the use of questions from a questionnaire developed by the author. The following approaches are identified as effective formats for implementing the commemorative minute: the educator's personal example, shortening its duration, explaining its meaning in combination with additional visual materials, incorporating audio accompaniment, applying a «circle format», and using additional symbols with metaphorical significance (such as a paper dove, remembrance flower, symbolic candle, or images of a heart, the sun, etc.). The study emphasizes the non-directive implementation of the commemorative minute as a form of suggestive influence on a child's psyche through the creation of special conditions embodied in «soft techniques» for introducing new and/or emotionally challenging information. These techniques may include the background integration of the commemorative minute into the preschooler's leading activities, either with or without the educator's personal example. Differences in explaining the meaning of the commemorative minute to preschoolers of different age groups are also identified. For younger preschoolers, explanations and discussions are recommended during relatively calm activities, whereas for older preschoolers, separate discussions incorporated into moral, ethical, and/or patriotic educational activities are considered more appropriate. The scientific novelty of the study lies in its examination of the psychological aspects of the effective implementation of the commemorative minute in preschool educational institutions at the beginning of the fifth year of the full-scale war, in the absence of clearly defined research approaches and practical psychological guidelines. The practical significance is reflected in the partial implementation of the obtained results in the practice of preschool education institutions in Kyiv and in the development of methodological recommendations for psychological support. Significant differences were identified in the application of pedagogical methods for implementing the Minute of Remembrance between younger and older preschool children. Effective educational approaches to organizing the Minute of Remembrance for children aged 3–4 years and those aged 5–6 (7) years.

Key words: preschool age, expert assessment, preschooler identity, implementation of the commemorative minute, younger preschool age, older preschool age, commemorative minute (CM), minute of silence.

Постановка проблеми. Емпіричне дослідження присвячене вивченню оптимально дієвого формату імплементації хвилини мовчання (вшанування) в закладах дошкільної освіти (ЗДО) міста Києва та ґрунтується на впроваджені Закону України № 4783-IX від 11 лютого 2026 р. про загальнонаціональну хвилину мовчання, який офіційно закріплює щоденне вшанування загиблих унаслідок агресії РФ (Москви) о 9:00, зобов'язуючи органи влади та медіа забезпечувати інформування, консолідувати суспільство та формуючи культуру пам'яті [8]. Так, метою чинного Закону є вшанування військовослужбовців і учасників добровільних формувань, полеглих під час виконання завдань із захисту державного суверенітету та територіальної цілісності України, а також медичних працівників, поліцейських, рятувальників, журналістів, волонтерів, мирних громадян, які загинули внаслідок війни.

Для нашої прикладної розробки є важливими попередньо впроваджені законодавчі ініціативи та накази МОН України, Департаменту освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації), Управління освіти Дніпровської районної в місті Києві державної адміністрації, які регламентують обов'язкове запровадження щоранкової хвилини мовчання в усіх рівнях закладів освіти (Наказ від 01.12.2025) [2; 6; 7; 10].

Проблема імплементації хвилини вшанування та пошуку оптимальних форм її реалізації під час війни є гостро актуальною не лише тому, що вихователі ЗДО вимушені відшукувати ефективні техніки впровадження хвилини вшанування серед дошкільників різновікових груп, а й за відсутності чітких наукових підходів, практичних доробок. Саме тому науково-прикладний інтерес було втілено в емпіричному дослідженні дієвих авторських педагогічних підходів з оптимальних умов

ефективної імплементації хвилини вшанування серед дітей дошкільного віку (3–6 років).

Мета статті. *Загальною метою є детальне вивчення умовно ефективного формату запровадження хвилини вшанування серед дошкільників.*

Так, для вивчення експертних думок *застосовано авторську анкету*, що дала змогу виявити ефективні техніки імплементації хвилини вшанування в ЗДО м. Києва. Експертну оцінку проведено на базі закладів дошкільної освіти Дніпровського району міста Києва: ЗДО № 554, ЗДО № 655, ЗДО № 5 01, ЗДО № 319, ЗДО № 412 та ЗДО № 381. Вибірка становила 39 вихователів різних груп ЗДО та інших педагогічних працівників. До розробленої анкети включено 21 питання, спрямоване на вивчення як суб'єктивної експертної оцінки імплементації хвилини вшанування (ХВ) у ЗДО, так і дослідження її оптимально ефективного формату запровадження серед дошкільників. Варто зазначити, що суб'єктивну оцінку імплементації хвилини вшанування (ХВ) у ЗДО висвітлено у попередній розробці [2], окрім того, заплановане представлення тексту анкети та психологічних рекомендацій супроводу імплементації хвилини вшанування.

Першочергово варто наголосити, що ми пропонуємо зберігати сенси, втілені в миті пам'яті та пошани до Захисників України, її Героїв та всіх, чиє життя було забране внаслідок збройної агресії російської федерації проти України, уживаючи замість розповсюдженої загальнозвичної назви з «колоніального минулого» – «хвилина мовчання», більш дотичну назву «хвилина вшанування», що включає у себе психологічно інтимну дію, спрямовану на вшанування пам'яті всіх згаданих та незгаданих вище Героїв російсько-української війни [2].

Виклад основного матеріалу. Одержані емпіричним шляхом результати охоплюють, по-перше, ефективний формат запровадження хвилини вшанування, по-друге, оптимальне місце проведення, експертні ідеї упровадження хвилини вшанування серед дітей молодшого (3–4 р.) та старшого дошкільного (5–6 р.) віку.

Ефективний формат упровадження хвилини вшанування. Першочергово увагу заслуговує думка 8% експертів із трансляцією *потреби в додатковому навчанні педагогічних працівників* із метою оптимального впровадження хвилини вшанування в ЗДО. Так, існує запит на розроблення та представлення не лише психологічних рекомендацій упровадження ХВ, а й «алгоритмізованих бесід» із дієвим змістом, які можна було б застосувати до дошкільників з оптимального пояснення сенсу хвилини вшанування, ураху-

ючи її мету, значення тощо; створення можливості обміну досвідом серед фахівців. Водночас заявлено стійкий інтерес до застосування умовно «пошанувальних казок» та/або «пошанувальних віршів» для дошкільників із метою недирективного прояснення сенсу та сприяння їх розумінню.

Згідно з отриманими емпіричними результатами, третя частина вибірки (33%) наголошує на *потребі у регулярних та додаткових поясненнях сенсу проведення хвилини вшанування у вигляді бесіди, розповідей про героїв, демонстрації на власному прикладі як потрібно вшановувати пам'ять загиблих, застосування додаткового сигналу (на початку та завершенні ХВ), роз'яснення батькам* [5]: «Хотілося, щоб це була не лише формальність, бо так треба. Раз на тиждень я би проводила більш роз'яснювальну роботу з дітьми перед хвилиною, щоб нагадати, для чого, для кого ми це робимо!», «Це було б нагадування або бесіда, але не кожного дня, і не наголошувати, що захисники гинуть (і тому ми проводимо хвилину мовчання)», «Хвилина мовчання в ЗДО – це чутлива тема тому, що маленькі діти по-різному сприймають такі серйозні події. Тому перш за все треба дітям пояснити, що це повага до наших захисників, які боронили і боронять нашу країну від зла», «Розповіді про героїв», «Це дуже важливо. Ми повинні пояснювати дітям важливість цієї хвилини та своїм прикладом показувати, як саме вшановуємо пам'ять загиблих», «Ми вже впроваджуємо: налаштування, бесіда та звуковий супровід», «Співпраця з батьками, щоб удома акцентували увагу на хвилині мовчання і пояснювали, що це таке».

Абсолютно логічною з погляду методики введення нового матеріалу може виглядати рекомендація з *використання додаткового наочного матеріалу* під час прояснення сенсу хвилини вшанування [5]: «Додала б наочний матеріал, який можна було б показувати дітям для пояснення».

Незначна кількість фахівців (10%) пропонує *оголошення хвилини вшанування через гучномовець одночасно для всього закладу*: «Я б запровадила хвилину тиші (20–30 секунд) за загальним сигналом у садочку або групі. Без примусу, а із заохоченням», «Хвилина мовчання оголошується через загальний мікрофон. Це організовано і круто», «Було б зручно, якби через гучномовець відбувалася хвилина мовчання»; або ж *упровадження додаткового звукового супроводу хвилини вшанування* («Певний звук, який сигналізуватиме, що треба зупинитися та уважно послухати, потім оголошення про хвилину мовчання», «Робила б музичний супровід», «Варто використовувати аудіозапис»).

Вельми цікавою з погляду імплементації хвилини вшанування є думка 8% фахівців, що виокремлює та описує «*формат кола*» (*сидіння в колі на килимі або за круглим столом під час проведення хвилини вшанування*) [5]: «Ми з дітьми сідаємо в коло. Це створює відчуття об'єднання навколо спільної ідеї, надає відчуття підтримки», «Формат «сидячі в колі» працює добре. Дітям комфортніше з ритмічним звуком метронома, він асоціюється зі звуком серця», «Хвилину мовчання проводити за круглим столом, запалити свічку і покласти руку на серце».

Отже, фахівці частково потребують додаткового навчання з питань імплементації хвилини вшанування. До того ж увага акцентується на дієвості застосування не лише роз'яснювальних бесід, а й символічного змісту впровадження хвилини вшанування серед дошкільників у поєднанні з одночасним введенням прикладного наочного матеріалу, поруч із доцільністю її оголошення через гучномовець та організацією «формату кола».

До загального опитування вихователів долучено часткове спостереження, яке дало змогу підтвердити тезу, що прояв поведінкових та емоційних реакцій у дошкільників переважно залежить від тих чи тих підходів, застосованих фахівцем до організації процедури проведення хвилини вшанування [2]. Так, важливим для оптимального емоційного сприйняття дошкільниками є *факт наявності проведення бесіди або вступного слова перед оголошенням ХВ під час утворення кола або ж використання звукового сигналу про оголошення ХВ без додаткових пояснень*, відповідно до чого діти мають змогу зорієнтуватися та своєчасно зрозуміти, що відбувається початок ХВ, і самостійно утворити коло. І навпаки, коли *оголошення хвилини вшанування і збирання дітей у коло відбувається без попереднього додаткового вербального стимулу*, подібна емоційна реакція не спостерігається, дошкільники проявляють певну розгубленість, емоційну напругу тощо. За цієї техніки дітям емоційно важко витримати хвилину вшанування.

У разі використання першого підходу дошкільники виявляють більше розуміння в погляді, виражають сум, повагу, спостерігаються оптимально стабільний емоційний стан та певна зосередженість під час повернення до ігрової або навчальної діяльності. Завдяки ж використанню лише звукового сигналу, уникаючи додаткових пояснень, діти проявляють самостійність і самі намагаються утворити коло, але під час проведення ХВ орієнтуються на поведінку педагога, шукають поглядом підтвердження правильності своєї пове-

дінки, після чого повертаються з деякими складнощами до навчальної та/або ігрової діяльності, оскільки є недостатньо сконцентрованими. Таким чином, за умови відсутності попереднього психологічного налаштування дошкільників до процесу імплементації хвилини вшанування їх психоемоційний стан характеризується абсолютною дезорієнтацією у просторі та часі.

Тривалість хвилини вшанування. Пропозицію *скоротити хвилину вшанування* висловило 18% респондентів [5]: «Я б запровадила хвилину тиші (20–30 секунд) за загальним сигналом у садочку або в групі...», «Діти раннього дошкільного віку потребують коротшого інтервалу, дотримання абсолютної тиші – нереальне», «Із дітьми 3–4 років скоротити хвилину мовчання», «Не 1 хвилину, а 10 секунд». Як бачимо із вищенаведених висловлювань, вихователі частково орієнтуються на значно меншу тривалість заходу пошани, ніж в одну астрономічну хвилину, але при цьому подекуди оперують поняттям «хвилина тиші», що деяким чином змішує аспекти імплементації саме хвилини вшанування, оскільки такі «хвилини тиші» застосовуються у ЗДО саме заради тиші, аби дитина отримала час на умовне перезавантаження свого внутрішньопсихологічного стану, «побути саме в тиші заради тиші» [15; 16].

Щодо частоти проведення хвилини вшанування експертні думки розділено надвоє: 8% респондентів зазначають доречність проведення *хвилини вшанування або лише раз на тиждень*: «Проводила б хвилину мовчання лише по понеділках. У дітей дошкільного віку дитинство. Загиблих воїнів потрібно вшановувати, але не заганяти дітей у страх»; або ж *щодня* (43,6%) («Якщо є систематичне впровадження хвилини мовчання, тоді ніяких проблем не має бути», «Уважаю необхідним упровадити на постійний основі, діти поступово будуть розуміти необхідність проведення...»); залишковий відсотковий еквівалент вибірки утримався від висловлювання будь-якої думки із цього питання. Отже, частота впровадження хвилини вшанування залишається серед респондентів доволі дискусійним та відкритим питанням. Закриває розгляд цієї дискусії певною мірою чинний Закон України № 4783-IX від 11 лютого 2026 р. про щоденну офіційно закріплену загальнонаціональну хвилину мовчання загиблих громадян України та учасників війни з рф.

Натомість ідея *скорочення тривалості хвилини вшанування саме для дошкільного віку* має своє раціональне підґрунтя, ураховуючи незрілість їхніх психічних процесів, особливо дітей молодшого та середнього дошкільного віку.

Місце проведення хвилини вшанування. Зазвичай хвилина вшанування у дитячих колективах *проводиться на місці в групі ЗДО*. Часом трапляються випадки її імплементації *в укритті у разі повітряної тривоги*: «У нас в укритті проходять заняття. І хвилину мовчання ми вмикаємо самостійно в 9:00, незважаючи на те, який вид діяльності проводимо...». Час від часу сигнал повітряної тривоги може переривати впровадження хвилини вшанування. За цієї умови повторне її проведення в укритті не здійснюється, що є доволі логічним кроком.

Деякі ЗДО *оголошення хвилини вшанування втілюють по гучномовцю та з використанням додаткового звукового супроводу*, виконання гімну дітьми: «По гучномовцю оголошується хвилина мовчання. Усі зупиняються», «Мені подобається хвилина мовчання на радіо «П'ятниця». Раз на місяць міняється виконавець гімна. Гімн звучить по-різному. Дітям подобається зміна, бо їм цікаво саме щось нове», «Супровід годинника, після гімн України у виконанні дітей», «Аудіозапис».

Згідно з наступними даними (36%), стверджується, що хвилина вшанування *впроваджується загалом на основі поваги, розуміння, вдячності, дотримання тиші дорослими та дітьми як елемента морально-патріотичного виховання*: «Хвилина мовчання в ЗДО – це короткий, безпечний і регулярний ритуал тиші, який через приклад дорослого виховує у дитині емпатію, повагу та внутрішній спокій. Без слів «війна», «смерть», «загинули» для молодших і середніх груп. Акцент не на втраті, а на тиші, доброті, світлій пам'яті. Дитина має почуватися в безпеці», «У кожній групі хвилина мовчання проходить у тиші. Ми мовчимо разом (дорослі та діти) – це наша можливість сказати: дякуємо захисникам, ми пам'ятаємо всіх, хто загинув за Україну, за нашу свободу. Це стає нашим знаком поваги та пам'яті», «Виховання вдячності полеглим воїнам. Пам'ятати про їхній подвиг. Що вони віддали своє життя за вільну, незалежну Україну, український народ, мирне світле майбутнє кожного з нас. Виховувати патріотичність», «Це не «траурний захід», а перший урок громадянської солідарності через тишу та вдячність».

Таким чином, більше ніж третина фахівців упроваджує хвилину вшанування в освітньо-виховний процес як невід'ємну частину морально-патріотичного виховання дошкільників на засадах поваги, розуміння та вдячності. Під впливом обставин війни (повітряної тривоги), проводиться загальна для всіх груп хвилина вшанування в укритті ЗДО.

Експертні ідеї ефективного впровадження хвилини вшанування серед дітей молодшого дошкільного віку (3–4 років).

Приблизно третина респондентів (26%) зазначає, що дітям молодшого віку *вкрай складно зрозуміти сенс хвилини вшанування*: «Дітям цього віку важко це зрозуміти навіть після пояснень», що й не дивно, урахувавши вікові психологічні особливості дошкільників (нестійкість когнітивних процесів, зумовлена віковими особливостями; часте відволікання уваги; переважання бажання гратися, спілкуватися відповідно до провідного виду діяльності та, як наслідок, несприйняття виховного процесу тощо).

У зв'язку із цим 21% фахівців наголошує на *потребі скорочення тривалості хвилини вшанування та/або недоречності її проведення серед дітей раннього та молодшого дошкільного віку* [5]: «Максимально коротка тривалість, 15–30 секунд буде достатньо. Критерій ефективності: діти зберігають спокій, а не терплять», «Із дітьми 3–4 років скоротити хвилину мовчання», «Не проводити її з дітьми такого віку», «Для таких дітей це зарано», «Не 1 хвилина, а 10 секунд», «Не втілювати зовсім»; *чи заміни на формат «тихої миті»* («У 3–4 роки ми вчимо просто мовчати (фізична дія)», «Використання формату «тихої миті»», «Дошкільнятам 3–4 років подавати хвилину мовчання як «тиху хвилинку», щоб подумати про добро і про людей, які нас захищають від зла», «Пояснювати дітям, що зараз буде «тиха хвилинка», що у цей час люди мовчать, щоб ушанувати наших захисників, які роблять добро»).

Припускаємо, що думка експертів щодо використання формату «тиха мить» може передбачати певне умовне зміщення акцентів та сенсів, оскільки зазвичай формат «тиха мить» передбачає виконання спокійної діяльності: малювання, складання пазлів, індивідуальні ігри з іграшками в тиші, виконання вправ на розслаблення із включенням заспокійливої музичної композиції та/чи релаксаційної мелодії. Загалом формат «тиха мить» триває 10–15 хвилин за загального поступового збільшення тривалості [15; 16].

Майже половина вибірки (44%) наголошує на потребі *впровадження звукового сигналу метрономом на початку та використання Гімну України наприкінці* [5]: «Один чіткий і постійний сигнал початку, до прикладу тихий дзвіночок, один удар по металофону (музичний інструмент, який видає дзвінкий, чіткий і короткий звук, використовується на святкових заходах), короткий звук вітру/дзвіночка. Адже, як відомо, один і той самий сигнал, за умови систематичного повторення, формує умовний рефлекс», «Ми проводимо хвилину мов-

чання, після слухаємо й співаємо Гімн України», «...ритмічний звук метронома допомагає зосередитись...».

Приблизно третя частина вибірки (26%) констатує *важливість пояснень та бесід із розкриття сенсу хвилини вшанування під час умовно «спокійних видів діяльності» та/або перед проведнням хвилини вшанування*: «Спокійний вид діяльності, бесіда, щоб був плавний перехід до хвилини мовчання», «Пояснювати дітям для чого потрібна хвилина мовчання», «Розповіді про героїв», «Формат сидіння в колі на килимі з коротким простим поясненням перед початком». Окремо акцентується на щоденному нагадуванні дітям про хвилину вшанування («Щоденно нагадувати заздалегідь та зупинитися на хвилину»).

Доречним, із точки зору 10% фахівців, є *залучення до співпраці батьків*: «Співпраця з батьками, щоб удома акцентували увагу на хвилині мовчання і пояснювали, що це таке», «Залучення батьків».

Долучаємося до точки зору 21% фахівців, які наголошують на важливості саме *педагогічного прикладу*: «Брати власну участь, оскільки діти наслідують педагога», оскільки ненав'язливий недирижувальний психологічний вплив почасти приносить більш дієвий впливовий результат на психіку дитини своїм суттєвим навіюванням (вселянням) [5]. Адже, як відомо, під суттєвістю, або навіюванням розуміють інформаційний вплив, який викликає відчуття, уяву, емоційний стан і вольові пробудження, а також впливає на вегетативні функції поза активною участю, без критично-логічної переробки сприйнятого [14].

Таким чином, однією з ефективних технік дієвого формату запровадження хвилини вшанування у ЗДО може бути недирижувальний непримусовий вплив на психіку дитини за умови створення спеціальних умов її імплементації як через власний приклад педагогів в установах, так і батьків удома. Під спеціальними умовами можна розуміти застосування непрямого опосередкованого впливу за допомогою застосування «м'яких технік» імплементації нової та/або складної за своїм емоційним змістом інформації (фонове супроводження хвилини вшанування під час провідного виду діяльності дошкільника за наявності або відсутності власного прикладу вихователя).

Як вище зазначалося, фахівці наголошують на *доцільності проведення серед дітей молодшого віку хвилини вшанування у «форматі кола» (практика сидіння або стояння в колі)*: «У молодшій групі ефективно проводити хвилину мовчання, сидячі за круглим столом, а не стоячі, як у старших групах». Так, вихователі перших молодших

груп (1,5–3 роки) пропонують дітям утворити коло, покласти руки на серце та послухати його звук та/або просять дітей пересидіти в тиші хвилину вшанування.

Вражаючим, із нашої точки зору, є той факт, що 10% вихователям не вдається помітити різницю у запровадженні хвилини вшанування серед дітей різного віку (раннього та старшого дошкільного віку): «Те саме, що і для старших дітей».

Як підсумок, фахівці акцентують на потребі скорочення тривалості хвилини вшанування та/або недоречності її проведення серед дітей раннього та молодшого дошкільного віку згідно з їхніми віковими психологічними особливостями. Відповідно до цього, подекуди впроваджується зміщений у сенсовому плані формат «тихих мить», який немає нічого спільного з імплементацією хвилини вшанування, лише є його замінником за умови врахування труднощів, із якими стикаються фахівці, намагаючись імплементувати хвилину вшанування серед зазначеної вікової когорти учасників. Серед іншого, як оптимальний формат пропонується щоденне попереднє нагадування дошкільникам про хвилину вшанування на тлі застосування постійного чіткого звукового сигналу або ж звукового супроводу метроному, подекуди з використанням Гімну України наприкінці.

Так, найбільш ефективними практиками для дітей молодшого дошкільного віку вважається проведення хвилини вшанування у «форматі кола» разом із додатковим застосуванням бесід або пояснень із розкриття сенсу хвилини вшанування під час умовно «спокійних видів діяльності» та/або перед проведенням хвилини вшанування. Окрему увагу приділено констатації ефективності власного прикладу вихователя під час недирижувальної імплементації хвилини вшанування.

Експертні ідеї ефективного впровадження хвилини вшанування серед дітей старшого дошкільного віку (5–6 (7) років).

Із результатів спостереження та бесід із фахівцями виявлено, що переважна кількість експертів під час імплементації хвилини вшанування орієнтується саме на дітей старшого дошкільного віку, що є логічним, оскільки, згідно з віковими психологічними особливостями, старші дошкільники постають більш зрілими в психологічному сенсі, здатними легше витримувати та виявляти вищий рівень розуміння сенсу запровадженого заходу пошани. Так, щоранку перед хвилиною вшанування може проводитися *бесіда з додатковим поясненням сенсу*, після чого зазвичай старшим дошкільникам пропонується допомогти вихователю підготуватися до проведення заняття (пороз-

кладати фарби, наочні матеріали, заготовки для аплікації на столи тощо); діти ж молодшого віку в цей момент можуть гратися або сидіти кілька хвилин у тиші на килимі.

Майже щодня після того *проводиться «ранкове коло»*, яке включає привітання, оголошення вихователем планів на день (заняття, цікаві заходи в групі), коротку групову гру, обмін новинами, комплімент один одному, або ж застосовуються різноманітні ігри на килимі на кшталт «побудови спільної вежі» (відповідно до настрою дитина вибирає цеглинка за кольором, розповідає, як провела вихідні). І лише після того проводиться заняття, оскільки більш молодшим дітям важко відразу переключати увагу на активні види діяльності одразу, що, беззаперечно, потребує часу для повернення їх до навчальної та/або ігрової діяльності.

Більше ніж половина вибірки (54%) акцентує увагу на *важливості у проведенні хвилини вшанування пояснень та бесід із старшими дошкільниками, до прикладу: «1–2 речення, спокійно, без деталей: «Ми мовчимо, щоб згадати людей і дітей, яких немає поруч, і побажати миру», «...упроваджувати хвилину мовчання треба, але пояснення повинні бути простими, без важких деталей», «Це мають бути попередні бесіди на морально-етичну тему. Виховувати вдячність воїнам, пам'ятати про їхній подвиг», «Пояснити, що це вшанування пам'яті наших загиблих героїв та жертв цієї війни», «Розмовляти з дітьми про це, пояснювати, чому ми це робимо...», «У 5–6 років учимо розуміти, заради кого ми це робимо (соціальна дія)», «Більше бесід і занять на патріотичну тему», «Налаштування, бесіда та звуковий супровід».*

Майже половина вибірки (46%) наголошує на *необхідності розуміння дітьми сенсу хвилини мовчання та виконання відповідних дій ушанування пам'яті: «Можна коротко пояснити зміст дійства, покласти руку на серце, послухати його стукіт», «Діти повинні розуміти про що йдеться, чому є хвилину мовчання, кого ми згадуємо», «Сидіння в колі, пояснення сенсу хвилини мовчання, ритмічний звук, як биття серця, плавне повернення до діяльності», «Рука до серця. Але я особисто вважаю, що хвилину мовчання має бути з чотирьох років. Хай це буде просто на рефлексі. Але саме усвідомлення цієї події прийде потім, у більш дорослому віці, коли дитина починає логічно мислити та аналізувати!», «Дошкільнята цього віку вже більш усвідомлено розуміють, про що йдеться. Тому впроваджувати хвилину мовчання треба, але пояснення повинні бути простими, без важких деталей».*

Незначна частка вибірки (8%) пропонує *використання метафоричного символу*. Такими символами можуть бути *паперовий голуб, квітка пам'яті, свічка-муляж, зображення серця, сонця* («1–2 речення, спокійно, без деталей: «Ми мовчимо, щоб згадати людей і дітей, яких немає поруч, і побажати миру», «Під час хвилини мовчання, тримати руку на серці, передавати по колу запалену свічку, подумки: казати слова вдячності нашим захисникам; казати, що ми завжди будемо пам'ятати наших полеглих воїнів, які віддали життя за нашу свободу, за наше майбутнє»). Головне тут не використовувати предмети гри.

Як і в попередньому випадку, 18% фахівців, які працюють зі старшими дошкільниками, виступають не лише за *зменшення тривалості хвилини вшанування серед дітей зазначеного віку: «Тривалість – до 1 хвилини. Оптимально – 40 секунд. Діти цього віку вже можуть утримувати увагу довше, якщо розуміють «навіщо», але й роблять наголос на потребі у роботі з батьками. Як і, до речі, важливості прикладу для дітей, зокрема власного: «Головне – це приклад педагога. Якщо педагог усвідомлює важливість хвилини мовчання, то це все передається дітям! А якщо педагог виконує це формально, то немає ніякого сенсу», «Зразок дорослих», «Власний приклад».*

Третина респондентів (34%) *упроваджує звуковий сигнал початку, завершення хвилини вшанування та використання Гімну України наприкінці або ж оголошення хвилини мовчання по гучномовцю, що практикується в багатьох закладах («Фіксований початок і кінець: дзвіночок/тиха мелодія; завершення: слова «Дякую вам за тишу» або «Хвилину мовчання завершилась», «звуковий супровід», «Слухати гімн після хвилини мовчання», «Ритмічний звук, як биття серця», «Гучномовці», «Ми проводимо хвилину мовчання, після слухаємо та співаємо Гімн України», «Гімн України у виконанні дітей»).*

Отже, для дітей старшого дошкільного віку, підкреслено важливість проведення бесід та прояснення сенсу хвилини вшанування; зроблено наголос на використанні звукового супроводу на початку та застосуванні Гімну України наприкінці, власному педагогічному прикладі, співпраці з батьками. Наголошено на доцільності проведення хвилини вшанування в колі на килимі або за круглим столом, до того ж із використанням метафоричного символу (паперового голуба, квітки пам'яті, свічки-муляжу, зображення серця, сонця тощо).

Основні відмінності у рекомендаціях вихователів щодо впровадження хвилини вшанування серед дошкільників різновікових груп спостеріга-

ються у проясненнях сенсу хвилини вшанування. Так, для молодших дошкільників пропонується проведення пояснень та бесід під час умовно «спокійних видів діяльності» на відміну від старших дошкільників, яким рекомендоване проведення окремих бесід під час занять на морально-етичну та патріотичну теми.

Для обох груп рекомендовано скорочення тривалості проведення хвилини вшанування, застосування недирективних «м'яких технік» імплементації хвилини вшанування (фонове супроводження хвилини вшанування під час провідного виду діяльності дошкільника за наявності або відсутності прикладу вихователя), імплементацію у «форматі кола» (у колі на килимі або за столом, із виконанням певних дій).

Висновки і перспектива подальших досліджень. У контексті збереження сенсів, утілених у миті пам'яті та пошани до Захисників України, Героїв російсько-української війни, запропоноване вживання дефініції «хвилина вшанування».

Однією з ефективних технік запровадження хвилини вшанування у ЗДО може стати недирективний вплив на психіку дитини за умови створення спеціальних умов імплементації хвилини вшанування або через педагогічний приклад в установах, або ж батьківський удома, утілений у застосуванні «м'яких технік» введення нової та/або складної за своїм емоційним змістом інформації, до прикладу фонове супроводження хвилини вшанування під час провідного виду діяльності дошкільника як за наявності, так і за відсутності прикладу вихователя.

Для обидвох груп дошкільників рекомендовано скорочення тривалості хвилини вшанування та застосування «формату кола». Водночас удаю стратегією може стати застосування метафоричного символу за умови, що це не є предметом гри.

Основні відмінності у рекомендаціях вихователів щодо впровадження хвилини вшанування серед дошкільників різновікових груп спостерігаються у поясненні сенсу хвилини вшанування. Так, для молодших дошкільників пропонується проведення пояснень та бесід під час умовно «спокійних видів діяльності» на відміну від старших дошкільників, яким рекомендовано бесіди під час занять на морально-етичну та патріотичну теми.

Перспективою подальших наукових пошуків є розроблення дієвих рекомендацій психологічного супроводу дошкільників під час організації хвилини вшанування.

Використання штучного інтелекту. Застосовано Chat GPT задля формування списку

використаних джерел (перекладу англійською мовою).

Список літератури:

1. Клібайс Т. В., Старинська Н. В., Краєва О. А. До проблеми життєстійкості та самоактуалізації як складників ресурсного потенціалу особистості. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». Серія «Психологія. Серія «Медицина»*. 2012. № 5. С. 772–780.
2. Косова А. В., Краєва О. А. Експертна оцінка особливостей імплементації хвилини мовчання (вшанування) у закладах дошкільної освіти Києва станом на кінець четвертого року повномасштабної війни. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2026. № 1. С. 140–149.
3. Косова А. В., Краєва О. А. Експертна оцінка психологічних особливостей соціальної, особистісної, діяльнісної ідентичності дошкільників. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 14. № 4. С. 184–198.
4. Косова А. В., Краєва О. А. Психологічна підтримка життєстійкості вихователів під час війни : практичний посібник (електронний варіант). Київ, 2025. 231 с.
5. Краєва О. А., Косова А. В. Запровадження хвилини вшанування у закладах дошкільної освіти Києва. *Theoretical and practical dimensions of modern scientific knowledge* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Краків, Польща, 13–15 липня, 2026 р. С. 37–41.
6. Наказ Департаменту освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації) від 24.11.2025 № 063-7273.
7. Наказ Управління освіти Дніпровської районної в місті Києві державної адміністрації від 02.12.2025 № 103/44-3715.
8. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.
9. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вшанування пам'яті співвітчизників, які загинули внаслідок збройної агресії російської федерації : Закон України від 11.02.2026 № 4783-IX.
10. Про загальнонаціональну хвилину мовчання : Лист Міністерства освіти і науки України від 22.08.2025 № 1/17500-25.
11. Про загальнонаціональну хвилину мовчання за загиблими внаслідок збройної агресії Російської Федерації проти України : Указ Президента України від 16.03.2022 № 143/2022.
12. Сергієнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 376 с.
13. У Києві хвилину мовчання щодня оголошуватимуть через гучномовці системи оповіщення. URL:

<https://share.google/jRq8NwWuBf31GPcyY> (дата звернення: 10.05.2026).

14. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

15. What Is Quiet Time? URL: <https://www.responsiveclassroom.org/what-is-quiet-time/> (дата звернення: 10.05.2026).

16. Why quiet time is so important for children. URL: <https://selmar.edu.au/quiet-time-important-children/> (дата звернення: 10.05.2026).

References:

1. Klibais, T. V., Starynska, N. V., Kraieva, O. A. (2012). Do problemy zhyttiistosti ta samoaktualizatsii yak skladnykiv resursnoho potentsialu osobystosti [On the Problem of Resilience and Self-Actualization as Components of the Resource Potential of Personality]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya Pedagogika. Seriya Psykholohiia. Seriya Medytsyna*, 5, 772–780. [in Ukrainian].

2. Kosova, A. V. and Kraieva, O. A. (2026). Ekspertna otsinka osoblyvostei implementatsii khvylynu movchannia (vshanuvannia) u zakladyakh doshkilnoi osvity Kyieva stanom na kinets chetvertoho roku povnomasshtabnoi viiny [Expert Assessment of the Peculiarities of Implementing the Minute of Silence (Commemoration) in Preschool Education Institutions of Kyiv as of the End of the Fourth Year of the Full-Scale War]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Dem'ianchuka. Seriya Pedagogika ta psykholohiia*, 1, 140–149. [in Ukrainian].

3. Kosova, A. V., Kraieva, O. A. (2020). Ekspertna otsinka psykholohichnykh osoblyvostei sotsialnoi, osobystisnoi, diialnisnoi identychnosti doshkilnykiv [Expert assessment of psychological features of social, personal, and activity-related identity of preschool children]. *Aktualni problemy psykholohii*, 14(4), 184–198. [in Ukrainian].

4. Kosova, A., Kraieva, O. (2025). Psykholohichna pidtrymka zhyttiistosti vykhovateliv pid chas viiny [Psychological support of educators' resilience during the war]. Kyiv [in Ukrainian].

5. Kraieva, O. A., Kosova, A. V. (2026). Zaprovadzhennia khvylynu vshanuvannia u zakladyakh doshkilnoi osvity Kyieva [Implementation of a Minute of Silence in Kyiv Preschool Educational Institutions]. *Theoretical and practical dimensions of modern scientific knowledge*. Krakow, Poland, July 13–15, 2026, pp. 37–41. [in Ukrainian].

6. Departament osvity i nauky vykonavchoho orhanu Kyivskoho miskoi rady (Kyivskoi miskoi

derzhavnoi administratsii). (2025, November 24). Nakaz № 063-7273 [in Ukrainian].

7. Upravlinnia osvity Dniprovskoho raionu v misti Kyievi derzhavnoi administratsii. (2025, December 2). Nakaz № 103/44-3715. [in Ukrainian].

8. Pavelkiv, R. V., & Tsyhypalo, O. P. (2008). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]. Akademvydav. [in Ukrainian].

9. Verkhovna Rada Ukrainy. (2026, February 11). Pro vnesennia zmin do deiakyykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo vshanuvannia pamiati spivvitchyznykiv, yaki zahynuly vnaslidok zbroinoi ahresii Rosiiskoi Federatsii: Zakon Ukrainy № 4783-IX [On amendments to certain legislative acts of Ukraine concerning honoring the memory of compatriots who died as a result of the armed aggression of the Russian Federation: Law of Ukraine No. 4783-IX]. [in Ukrainian].

10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025, August 22). Pro zahalnonatsionalnu khvylynu movchannia: Lyst № 1/17500-25 [On the nationwide minute of silence: Letter No. 1/17500-25]. [in Ukrainian].

11. Prezydent Ukrainy. (2022, March 16). Pro zahalnonatsionalnu khvylynu movchannia za zahyblymy vnaslidok zbroinoi ahresii Rosiiskoi Federatsii proty Ukrainy: Ukaz № 143/2022 [On the nationwide minute of silence for those who died as a result of the armed aggression of the Russian Federation against Ukraine: Decree No. 143/2022]. [in Ukrainian].

12. Serhiienkova, O. P., Stoliarchuk, O. A., Kokhanova, O. P., & Pasiaka, O. V. (2018). *Vikova psykholohiia* [Developmental psychology]. Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].

13. U Kyievi khvylynu movchannia shchodnia oholoshuvatymut cherez huchnomovtsi systemy opovishchennia [In Kyiv, the minute of silence will be announced daily through the loudspeakers of the alert system]. (2026). Retrieved from: <https://share.google/jRq8NwWuBf31GPcyY> [in Ukrainian].

14. Shapar, V. B. (2007). *Suchasnyi tлумачnyi psykholohichnyi slovnyk* [Modern explanatory psychological dictionary]. Прапор. [in Ukrainian].

15. Responsive Classroom. (n.d.). What is quiet time? Retrieved from: <https://www.responsiveclassroom.org/what-is-quiet-time/>

16. Selmar Institute of Education. (n.d.). Why quiet time is so important for children. Retrieved from: https://selmar.edu.au/quiet-time-important-children/?utm_source=chatgpt.com

© О. А. Краєва, А. В. Косова

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-17>

А. І. Стеценко, Т. Р. Сидорова

Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7451-2488> – А. І. Стеценко

<https://orcid.org/0009-0000-8557-4019> – Т. Р. Сидорова



alla-stetsenko@ukr.net

ВПЛИВ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті досліджено проблему впливу інклюзивного освітнього середовища на формування позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Актуальність проблеми зумовлена значенням самооцінки для становлення самосвідомості, емоційного благополуччя, соціальної активності та особистісного розвитку дитини, а також необхідністю створення в умовах інклюзії середовища, яке забезпечує не лише доступність освіти, а й психологічне прийняття, соціальну включеність та можливості для позитивного самосприйняття. Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження взаємозв'язку характеристик інклюзивного освітнього середовища з формуванням позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, а також визначення напрямів її психолого-педагогічної підтримки. Розкрито психологічну сутність самооцінки та особливості її становлення в дошкільному віці, охарактеризовано роль соціального прийняття, педагогічної підтримки, взаємодії з однолітками, ситуацій успіху та розвитку самостійності. Емпіричним дослідженням охоплено 40 дітей віком 5–6 років з особливими освітніми потребами, 40 батьків та 10 педагогічних працівників. Установлено переважання середніх і високих показників самооцінки, водночас виявлено групу дітей із заниженою самооцінкою, недостатньою сформованістю активної Я-концепції та труднощами конструктивного реагування на невдачі. Кореляційний аналіз засвідчив статистично значущі позитивні взаємозв'язки самооцінки із соціальним прийняттям та включеністю, взаємодією з однолітками, педагогічною підтримкою, упевненістю та позитивним самоставленням. Наукова новизна полягає в уточненні психологічних механізмів взаємозв'язку характеристик інклюзивного освітнього середовища та позитивної самооцінки дошкільників з особливими освітніми потребами, а також у комплексному поєднанні показників самооцінки й активної Я-концепції з характеристиками соціальної включеності та педагогічної підтримки. На основі отриманих результатів обґрунтовано програму психолого-педагогічного супроводу та методичні рекомендації для педагогів і батьків, спрямовані на формування позитивного Я-образу, підтримку самостійності, створення ситуацій успіху, забезпечення соціальної включеності та розвиток конструктивного ставлення до труднощів.

Ключові слова: самооцінка, позитивна самооцінка, діти старшого дошкільного віку, особливі освітні потреби, інклюзивне освітнє середовище, соціальна включеність, педагогічна підтримка, Я-концепція, психолого-педагогічний супровід.

А. І. Stetsenko, T. R. Sydorova

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine

THE IMPACT OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF POSITIVE SELF-ESTEEM IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The article examines the influence of an inclusive educational environment on the development of positive self-esteem in preschool children with special educational needs. The relevance of the problem is determined by the importance of self-esteem for the development of self-awareness, emotional well-being,

social activity, and the overall personal development of a child, as well as by the need to create an inclusive environment that ensures not only access to education but also psychological acceptance, social inclusion, and opportunities for positive self-perception. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation and empirical investigation of the relationship between the characteristics of an inclusive educational environment and the development of positive self-esteem in preschool children with special educational needs, as well as to identify areas of psychological and pedagogical support for its development. The psychological essence of self-esteem and the specific features of its development during the preschool years are revealed. The roles of social acceptance, pedagogical support, peer interaction, experiences of success, and the development of independence are characterized. The empirical study involved 40 children aged 5–6 years with special educational needs, 40 parents, and 10 educators. The findings revealed a predominance of medium and high levels of self-esteem; however, a group of children with low self-esteem, insufficiently developed active self-concept, and difficulties in responding constructively to failure was also identified. Correlation analysis demonstrated statistically significant positive relationships between self-esteem and social acceptance and inclusion, peer interaction, pedagogical support, self-confidence, and positive self-attitude. The scientific novelty of the study lies in clarifying the psychological mechanisms underlying the relationship between the characteristics of an inclusive educational environment and positive self-esteem in preschool children with special educational needs, as well as in the comprehensive integration of indicators of self-esteem and active self-concept with characteristics of social inclusion and pedagogical support. Based on the findings, a psychological and pedagogical support program and methodological recommendations for educators and parents were substantiated. They are aimed at developing a positive self-image, supporting independence, creating opportunities for success, promoting social inclusion, and fostering a constructive attitude towards difficulties.

Key words: self-esteem, positive self-esteem, older preschool children, special educational needs, inclusive educational environment, social inclusion, pedagogical support, self-concept, psychological and pedagogical support.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Розвиток інклюзивної освіти актуалізує створення умов не лише для доступу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до освіти, а й для їх повноцінного особистісного та соціально-емоційного розвитку. Особливого значення це набуває у дошкільному віці, коли активно формуються самосвідомість, образ «Я» та самооцінка дитини. Важливими чинниками цього процесу для дітей з ООП є соціальне прийняття, педагогічна підтримка, взаємодія з однолітками та досвід успішної діяльності.

Наукова й практична значущість проблеми полягає у необхідності дослідження взаємозв'язку характеристик інклюзивного середовища із самооцінкою дошкільників з ООП та обґрунтування ефективних форм її психолого-педагогічної підтримки. Це зумовлює потребу в розробленні відповідної програми та рекомендацій для педагогів і батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із даної проблеми. Проблема самооцінки дітей та її формування представлена у працях В. Зарицької, Д. Козаченко, О. Чернякової, О. Гришко, А. Палія, Н. Берегової, О. Степанюк, І. Кушнір, В. Горбатих та О. Таран. Особливості розвитку дітей з ООП досліджують Р. Попелюшко, А. Самойлова, Л. Музичко, А. Омельченко та О. Стахова. Сутність і умови функціонування інклюзивного освітнього середовища висвітлено у працях Т. Атро-

щенко, Т. Бондар, Н. Бахмат, О. Довгань, В. Козулі, О. Позняк, Н. Родіної, О. Тонне, О. Ковальнової та Т. Мартинової-Ганецької.

Водночас недостатньо вивченим залишається взаємозв'язок характеристик інклюзивного освітнього середовища із позитивною самооцінкою дітей дошкільного віку з ООП, що визначає актуальність подальшого дослідження цієї проблеми.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження впливу інклюзивного освітнього середовища на формування позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Досягнення поставленої мети передбачає визначення особливостей самооцінки дітей з ООП, установлення її взаємозв'язку із соціальним прийняттям і включеністю, педагогічною підтримкою, самостійністю та конструктивним реагуванням на труднощі, а також обґрунтування програми психолого-педагогічного супроводу й методичних рекомендацій щодо підтримки позитивної самооцінки дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самооцінка є важливим психологічним утворенням, що відображає ставлення особистості до себе, усвідомлення власної цінності й можливостей та бере участь у регуляції поведінки. Особливого значення її становлення набуває у дошкільному віці, коли активно розвиваються самосвідомість та образ власного «Я». Для дітей з особливими

освітніми потребами (ООП) цей процес значною мірою залежить від соціального досвіду, психологічного прийняття та характеру включення у взаємодію з оточенням.

В. Зарицька та Д. Козаченко [5] розглядають самооцінку як динамічне особистісне утворення, що формується в процесі набуття індивідуального й соціального досвіду. О. Чернякова, О. Гришко та А. Палій підкреслюють, що вона «не є статичним утворенням, а має динамічну природу» [16, с. 242]. Її регулятивне значення розкриває О. Таран, визначаючи самооцінку як «центральну ланку довільної саморегуляції» [14], тоді як Д. Омета характеризує її як «процес, за яким люди оцінюють себе, свої власні характеристики, якості, здібності, досягнення та поведінку» [9, с. 10]. Отже, самооцінка інтегрує уявлення людини про себе та визначає її впевненість, активність і характер соціальної поведінки.

Соціальну зумовленість самооцінки підкреслюють Н. Берегова, І. Кушнір та О. Степанюк [3], пов'язуючи її розвиток із діяльністю, спілкуванням та засвоєнням соціального досвіду. У дошкільному віці роль зовнішніх оцінок особливо значуща, оскільки власні критерії самооцінювання ще формуються. В. Горбатих [4] зазначає, що у дітей 5–7 років самосприйняття залишається недостатньо диференційованим. Отже, ставлення значущих дорослих, взаємодія з однолітками, переживання успіху й невдачі безпосередньо позначаються на становленні образу «Я».

Позитивну самооцінку дошкільника доцільно розуміти не як завищене оцінювання себе, а як позитивне й достатньо реалістичне самоставлення, що охоплює самоприйняття, відчуття власної цінності та впевненість у доступних можливостях. Для дітей з ООП її становлення має певну специфіку. Р. Попелюшко [11] наголошує на неоднорідності цієї категорії та можливих труднощах у пізнавальній, мовленнєвій, психомоторній, емоційно-вольовій і комунікативній сферах. Водночас характер самооцінки визначається не лише особливостями розвитку, а й соціальним контекстом, у якому дитина отримує досвід прийняття, успіху та взаємодії.

Зокрема, А. Самойлова та Л. Музичко [13] пов'язують мовленнєві труднощі з можливими проявами невпевненості, тривожності та залежності від зовнішніх оцінок, а А. Омельченко та О. Стахова [8] – із ризиком заниженого самооцінювання. Тому принципове значення має те, який досвід отримує дитина у зв'язку зі своїми особливостями: прийняття чи відторгнення, підтримку чи акцентування обмежень, можливість діяти самостійно чи надмірну опіку.

Важливим зовнішнім чинником формування позитивної самооцінки є інклюзивне освітнє середовище. О. Тонне [15] характеризує його як багатокомпонентний простір, що поєднує просторово-предметний, змістово-методичний та комунікативно-організаційний складники. В. Козуля [7] та О. Позняк [10] наголошують на необхідності адаптації освітнього середовища до індивідуальних потреб дитини, що забезпечує умови для її повноцінної участі та розвитку.

При цьому сам факт перебування дитини з ООП в інклюзивній групі не гарантує позитивного психологічного ефекту. Н. Родіна [12] акцентує на психологічній безбар'єрності, гуманності та сприятливому мікрокліматі, а Н. Бахмат та О. Довгань [2] – на повноцінній взаємодії з однолітками, участі у спільній діяльності та набутті позитивного соціального досвіду.

Наведене дає підстави стверджувати, що вплив інклюзивного середовища на самооцінку реалізується через соціальне прийняття, повноцінну участь у спільній діяльності, ситуації успіху, педагогічну підтримку та розвиток самостійності.

О. Ковальова та Т. Мартинова-Ганецька [6] наголошують на необхідності опори на сильні боки дитини та створення можливостей для самореалізації. При цьому ситуація успіху має забезпечувати усвідомлення зв'язку між власними зусиллями та досягнутим результатом, сприяючи формуванню реалістичної впевненості у своїх можливостях.

Важлива роль у цьому процесі належить педагогу. Т. Атрощенко та Т. Бондар [1] наголошують на необхідності врахування індивідуальних можливостей і потреб дитини в організації інклюзивної взаємодії. Позитивний педагогічний зворотний зв'язок, підтримка самостійності, визнання індивідуального прогресу та адекватні очікування створюють сприятливі умови для позитивного самоставлення, тоді як надмірна допомога й постійне акцентування труднощів можуть закріплювати уявлення про власну неспроможність.

Узагальнення розглянутих наукових положень дає змогу конкретизувати роль інклюзивного освітнього середовища у становленні позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з ООП. Таким чином, інклюзивне освітнє середовище доцільно розглядати як значущий психолого-педагогічний чинник формування позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з ООП, однак його вплив визначається не самим фактом спільного навчання, а якістю створених умов. Психологічна безпека, прийняття індивідуальності, позитивна взаємодія з однолітками, відчуття належності до групи, доступна участь у спільній діяльності, пережи-

вання успіху, визнання особистих досягнень та підтримка самостійності забезпечують накопичення дитиною позитивного досвіду щодо власного «Я». У дошкільному віці, коли самооцінка залишається особливо чутливою до оцінок і ставлення значущого оточення, систематичний досвід прийняття, компетентності та соціальної значущості може поступово інтеріоризуватися та ставати основою позитивного самоставлення. Відповідно, критерієм ефективності інклюзивного середовища має бути не лише фізична присутність дитини з ООП у групі, а й її реальна участь, психологічне благополуччя, можливість проявляти власні сильні боки та відчувати себе повноцінним і цінним учасником дитячого колективу.

Для емпіричної перевірки теоретичних положень досліджено самооцінку дітей старшого дошкільного віку з ООП та її взаємозв'язок з інклюзивним освітнім середовищем. Вибірку становили 40 дітей віком 5–6 років, 40 батьків і 10 педагогів. Застосовано методики О. Таран «Який Я?», структуроване спостереження, анкетування батьків і педагогів, а для встановлення взаємозв'язків – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Першочергово було проаналізовано безпосередні показники самооцінки та Я-концепції дітей. За методикою «Який Я?» дуже високий рівень самооцінки встановлено у 12,5% дошкільників, високий – у 27,5%, середній – у 42,5%, низький – у 15,0%, дуже низький – у 2,5%. Отже, 40,0% дітей характеризувалися високим або дуже високим рівнем самооцінки, 42,5% – середнім, а 17,5% – низьким або дуже низьким. Таким чином, у вибірці загалом переважало позитивне оцінювання дітьми власних якостей, однак майже кожна шоста дитина демонструвала труднощі позитивного самосприйняття.

Результати методики О. Таран конкретизували отриману тенденцію. Високий рівень сформованості загальної самооцінки встановлено у 37,5% дітей, середній – у 47,5%, низький – у 15,0%. Водночас якісний аналіз показав, що в 62,5% дошкільників самооцінка мала адекватний характер, у 22,5% – неадекватно завищений, а в 15,0% – неадекватно занижений. Саме остання

група потребує особливої психолого-педагогічної уваги, оскільки для цих дітей було характерне менш позитивне ставлення до себе та/або очікування недостатньо позитивної оцінки з боку значущих дорослих (детальніше табл. 1).

Додатковим показником особистісного розвитку виступила сформованість активної Я-концепції. Повністю сформовану активну Я-концепцію виявлено лише у 27,5% дітей, недостатньо сформовану – у 45,0%, низько сформовану – у 22,5%, несформовану – у 5,0%. Отже, хоча для більшості дітей було характерне загалом позитивне ставлення до себе, їхні уявлення про власні психологічні якості та індивідуальні особливості нерідко залишалися недостатньо диференційованими й потребували підтримки дорослого.

Важливим для розкриття предмета дослідження стало вивчення того, наскільки позитивне самоставлення дітей реалізується у реальній поведінці в інклюзивній групі. За результатами структурованого спостереження найвищі показники встановлено за включеністю у взаємодію з педагогом – 75,8% від максимально можливого значення та соціальною включеністю і взаємодією з однолітками – 70,0%. Дещо нижчими були показники впевненості й позитивного самоставлення (67,5%) та самостійності й ініціативності (64,2%). Найменш сформованим компонентом виявилось конструктивне реагування на труднощі та оцінювання – 60,0%. Отже, найбільші труднощі виникали не так під час включення дітей у соціальну взаємодію, як у ситуаціях невдачі, помилки або необхідності діяти самостійно без додаткового підтвердження дорослого.

Оцінювання інклюзивного середовища педагогами загалом підтвердило результати безпосереднього спостереження. Найбільш вираженою його характеристикою була педагогічна підтримка – 82,7% від максимального показника; соціальне прийняття та включеність становили 73,3%, поведінкові прояви позитивної самооцінки – 68,7%, ставлення до успіху та подолання труднощів – 64,7%. При цьому стійке соціальне прийняття та включеність відзначено у 60,0% дітей, тоді як регулярну педагогічну підтримку отримували 75,0% (рис. 1).

Таблиця 1

Узагальнені показники самооцінки дітей старшого дошкільного віку з ООП

Показник	Високий / позитивний, %	Середній, %	Низький, %
Самооцінка за методикою «Який Я?»	40,0	42,5	17,5
Загальна самооцінка за О. Таран	37,5	47,5	15,0
Адекватність самооцінки	62,5	22,5	15,0

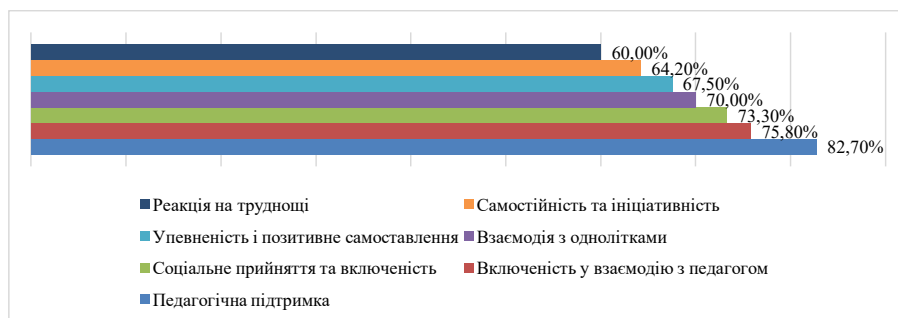


Рис. 1. Основні характеристики функціонування дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі, %

Отримані від батьків дані загалом узгоджувалися з виявленими тенденціями. Найвищим був показник самоставлення та впевненості дитини – 71,3% від максимального значення; соціальна поведінка становила 69,0%, самостійність та ініціативність – 67,3%, ставлення до успіху й труднощів – 64,0%. Це додатково засвідчує, що найбільш уразливим аспектом залишається стійкість впевненості дитини під час зіткнення з труднощами та невдачами.

Визначальним для перевірки основного припущення дослідження став кореляційний аналіз, результати якого засвідчили статистично значущі позитивні взаємозв'язки між самооцінкою дітей та характеристиками їхнього включення в інклюзивне середовище. Найтіснішим виявився зв'язок загальної самооцінки з поведінковими проявами впевненості та позитивного самоставлення ($r_s = 0,63$; $p < 0,001$). Достатньо вираженими були також зв'язки самооцінки із соціальним прийняттям та включеністю ($r_s = 0,58$; $p < 0,001$) і соціальною взаємодією з однолітками ($r_s = 0,55$; $p < 0,001$). Результати методики «Який Я?» також позитивно корелювали із соціальним прийняттям ($r_s = 0,52$; $p < 0,001$) та педагогічною підтримкою ($r_s = 0,44$; $p = 0,005$). Установлено також, що більш сформована активна Я-концепція поєднувалася з вищою

самостійністю та ініціативністю ($r_s = 0,51$; $p < 0,001$) і більшою соціальною включеністю у взаємодію з однолітками ($r_s = 0,47$; $p = 0,002$). Показовою є й узгодженість різних джерел оцінювання: педагогічна оцінка соціального прийняття корелювала з результатами безпосереднього спостереження за соціальною включеністю дітей ($r_s = 0,66$; $p < 0,001$), а оцінені педагогами прояви позитивної самооцінки – зі спостережуваною впевненістю дитини ($r_s = 0,62$; $p < 0,001$) (табл. 2).

Результати дослідження засвідчили статистично значущі взаємозв'язки позитивної самооцінки дітей з ООП із соціальним прийняттям, включеністю у взаємодію, педагогічною підтримкою, впевненістю та самостійністю. Водночас кореляційний характер дослідження не дає підстав трактувати ці зв'язки як прямий причинно-наслідковий вплив інклюзивного середовища.

Виявлені взаємозв'язки стали підґрунтям для розроблення програми психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на формування позитивного й реалістичного самоставлення, впевненості у власних можливостях, самостійності та здатності конструктивно реагувати на труднощі. Метою програми є створення психолого-педагогічних умов для формування та підтримки позитивної самооцінки дітей старшого дошкіль-

Таблиця 2

Основні взаємозв'язки між самооцінкою дітей з ООП та характеристиками інклюзивного освітнього середовища

Показники	r_s	p
Загальна самооцінка ↔ соціальне прийняття та включеність	0,58	<0,001
Загальна самооцінка ↔ педагогічна підтримка	0,49	0,001
«Який Я?» ↔ соціальне прийняття та включеність	0,52	<0,001
«Який Я?» ↔ педагогічна підтримка	0,44	0,005
Загальна самооцінка ↔ соціальна взаємодія з однолітками	0,55	<0,001
Загальна самооцінка ↔ впевненість і позитивне самоставлення	0,63	<0,001
«Який Я?» ↔ впевненість і позитивне самоставлення	0,61	<0,001
«Який Я?» ↔ конструктивне реагування на труднощі	0,46	0,003

ного віку з ООП шляхом розвитку позитивного Я-образу, впевненості, самостійності, ініціативності, соціальної включеності та конструктивного ставлення до труднощів. Програма має комплексний психолого-педагогічний характер, оскільки спрямована не лише на дитину, а й на трансформацію способів взаємодії її найближчого соціального оточення. Методологічну основу становлять особистісно орієнтований, діяльнісний, ресурсний, компетентнісний, інклюзивний та системний підходи. Принциповим є перенесення акценту з наявних у дитини труднощів на її ресурси, сильні боки, індивідуальний прогрес і створення реальних можливостей для переживання власної компетентності та соціальної значущості.

Програма розрахована на вісім тижнів і містить 16 групових занять тривалістю 25–30 хвилин, які проводяться двічі на тиждень у підгрупах по 5–7 дітей. Її зміст структуровано за шістьма послідовними етапами: адаптаційно-мотиваційним; розвитку позитивного Я-образу; формування впевненості, самостійності та ініціативності; соціально-комунікативним; емоційно-ресурсним; інтеграційно-підсумковим. Для дітей із різними ООП передбачено адаптацію інструкцій, використання візуальних опор, піктограм і карток вибору, альтернативних способів комунікації, збільшення часу на відповідь та дозування допомоги дорослого.

Зміст програми реалізується за п'ятьма взаємопов'язаними напрямками. Перший спрямований на розвиток позитивного Я-образу та усвідомлення дитиною власних якостей, інтересів, здібностей і досягнень. Другий передбачає формування впевненості через створення доступних ситуацій успіху. Третій орієнтований на розвиток самостійності, ініціативності та досвіду особистого вибору. Четвертий забезпечує соціальну включеність і формування відчуття належності до групи через кооперативну діяльність та взаємодію з однолітками. П'ятий спрямований на формування конструктивного ставлення до помилок і невдач, що є особливо важливим з огляду на виявлену емпіричну уразливість цього компонента.

Для реалізації програми використовуються ігротерапія, арттерапевтичні та казкотерапевтичні техніки, кооперативні ігри, рольове моделювання, поведінкова репетиція, ситуації успіху, метод малих кроків, позитивне підкріплення та візуальна підтримка. Принциповою умовою є конкретність позитивного зворотного зв'язку: увага дитини спрямовується не на формальну похвалу, а на власні дії, зусилля, самостійність і прогрес. Допомога дорослого дозується та поступово змен-

шується, щоб підтримка сприяла розвитку компетентності, а не закріпленню залежної позиції.

Отже, зміст програми спрямований не на штучне «підвищення» самооцінки, а на створення реального позитивного досвіду, завдяки якому дитина отримує підстави сприймати себе компетентною, прийнятою, самостійною та значущою для інших. Її особливістю є поєднання безпосередньої роботи з дитиною зі змінами в характері педагогічної та сімейної взаємодії, що забезпечує системність психолого-педагогічного супроводу.

На основі теоретичних положень та результатів емпіричного дослідження розроблено методичні рекомендації для педагогів і батьків, спрямовані на забезпечення узгоджених умов формування позитивної самооцінки дитини в інклюзивній групі та сім'ї.

Для педагогів ЗДО пріоритетними є створення ситуацій досяжного успіху, підтримка індивідуального прогресу та забезпечення реальної соціальної включеності дитини з ООП. Позитивний зворотний зв'язок доцільно спрямовувати на конкретні дії, зусилля й досягнення дитини, уникаючи порівняння з однолітками. Важливо залучати її до спільної діяльності, надавати можливості вибору й самостійного виконання посильних завдань, поступово зменшуючи допомогу дорослого.

Окремої уваги потребує формування конструктивного ставлення до труднощів і невдач. Педагогічне оцінювання має стосуватися конкретної дії або результату, а не особистості дитини. У ситуації невдачі доцільно допомогти їй усвідомити емоційну реакцію, визначити доступний спосіб подальших дій та підтримати повторну спробу. Водночас необхідно забезпечувати психологічно безпечну атмосферу прийняття індивідуальних відмінностей і запобігати стигматизації дітей з ООП.

Для батьків важливими є безумовне прийняття дитини, визнання її реальних досягнень та послідовна підтримка самостійності. Доцільно надавати можливість виконувати доступні побутові справи, здійснювати вибір і самостійно долати посильні труднощі. Слід уникати гіперопіки та дотримуватися принципу дозованої підтримки, за якого допомога надається лише в необхідному обсязі й не замінює власної активності дитини.

Таким чином, підтримка позитивної самооцінки дітей з ООП потребує узгодженої взаємодії педагогів, практичного психолога та батьків, спрямованої на забезпечення соціального прийняття, переживання успіху, розвитку самостійності та формування конструктивного ставлення до труднощів. Це створює умови для становлення позитивного, реалістичного й достатньо стійкого самоставлення дитини.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене дослідження дає підстави розглядати інклюзивне освітнє середовище як значущий психолого-педагогічний чинник становлення позитивної самооцінки дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Його розвивальний потенціал визначається не формальним перебуванням дитини в інклюзивній групі, а якістю її соціального досвіду, що охоплює прийняття, повноцінну участь у спільній діяльності, позитивну взаємодію з однолітками й педагогами, переживання успіху та підтримку самостійності.

Емпірично встановлено, що у досліджуваних дітей переважають середні та високі показники самооцінки, однак частина дошкільників характеризується заниженим самооцінюванням, недостатньою сформованістю активної Я-концепції та труднощами збереження впевненості в ситуаціях невдачі. Виявлені статистично значущі позитивні взаємозв'язки самооцінки із соціальним прийняттям і включеністю, взаємодією з однолітками, педагогічною підтримкою, упевненістю та позитивним самоставленням підтверджують важливість соціально-психологічних характеристик інклюзивного середовища для особистісного розвитку дитини. Водночас кореляційний характер дослідження не дає підстав інтерпретувати встановлені зв'язки як прямі причинно-наслідкові залежності.

Практичним результатом дослідження стало обґрунтування програми психолого-педагогічного супроводу та методичних рекомендацій для педагогів і батьків, орієнтованих на розвиток позитивного Я-образу, самостійності й ініціативності, створення ситуацій успіху, забезпечення соціальної включеності та формування конструктивного ставлення до труднощів. Комплексність такої підтримки передбачає узгоджену взаємодію педагогів, практичного психолога та сім'ї й спрямованість не на формальне підвищення самооцінки, а на накопичення дитиною реального досвіду власної компетентності, прийняття та значущості.

Перспективу подальших розвідок убачаємо в експериментальній перевірці ефективності розробленої програми психолого-педагогічного супроводу, дослідженні динаміки самооцінки дітей з ООП у процесі її реалізації, а також у вивченні специфіки взаємозв'язку характеристик інклюзивного середовища та самооцінки дітей із різними категоріями особливих освітніх потреб.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті авторами використовувався інструмент генеративного штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI), модель GPT-5.6 Sol. Штучний

інтелект застосовувався виключно як допоміжний інструмент для мовно-стилістичного редагування авторського тексту, структурування окремих фрагментів і усунення мовних та стилістичних недоліків. Зміст статті, наукові положення, результати, їх інтерпретація та висновки сформульовані авторами. Остаточна перевірка та відповідальність за зміст публікації належать авторам.

Список літератури:

1. Атрощенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 36. Т. 1. С. 195–200. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-31>
2. Бахмат Н., Довгань О. Інклюзивне освітнє середовище як чинник соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2025. Вип. 38. С. 74–85. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-74-85>
3. Берегова Н. П., Степанюк О. К., Кушнір І. М. Психологічні особливості самооцінки дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доп. VIII Всеукр. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 9–10 квітня 2020 р. Хмельницький : ХНУ, 2020. С. 30–34. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/items/e9e522aaf536-4dd7-ab78-db2bbefc314d> (дата звернення: 19.08.2026).
4. Горбатих В. В. Індивідуальні особливості самоставлення старшого дошкільника в структурі життєвих орієнтацій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2019. 245 с.
5. Зарицька В. В., Козаченко Д. С. Феномен самооцінки у психологічному дискурсі. *Journal of Psychology Research*. 2023. Vol. 29. № 12. С. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.15421/102903>
6. Ковальова О. В., Мартинова-Ганецька Т. М. Діти з особливими освітніми потребами та їх обдарованість. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2 (31). С. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-90-96>
7. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. № 5. С. 131–136. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216352>
8. Омельченко А. Ф., Стахова О. О. Проблема самооцінки дітей із мовленнєвими порушеннями у вітчизняній науці. URL: https://eprints.zu.edu.ua/39560/1/Омельченко%2C%20Стахова_тези.pdf (дата звернення: 20.08.2026).
9. Омета Д. П. Становлення самооцінки у дитини молодшого шкільного віку : кваліфікаційна робота бакалавра : спец. 053 «Психологія». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 100 с.

10. Позняк О. Генеза поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 9. С. 293–308. DOI: <https://doi.org/0.24139/2312-5993/2021.09/293-308>

11. Попелюшко Р. П. Психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку. URL: <https://elar.khmn.edu.ua/bitstreams/452d5d1eea7b4a1d93df88a22cb93f2c/download> (дата звернення: 20.06.2026).

12. Родіна Н. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для людей з особливими потребами. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. № 2. С. 72–78. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.9>

13. Самойлова А. О., Музичко Л. Т. Особливості формування самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. *Молодий вчений*. 2022. № 6 (106). С. 18–22. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-6-106-5>

14. Таран О. К. Психологічні особливості прояву самооцінки у дітей старшого дошкільного віку. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/58.pdf (дата звернення: 20.08.2026).

15. Тонне О. Міждисциплінарний підхід у визначенні поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 4. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-006>

16. Чернякова О. В., Гришко О. Д., Палій А. М. Самооцінка та самосприйняття як ключові аспекти особистісного росту. *Габітус*. 2025. Вип. 71. С. 241–247. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.42>

References:

1. Atroshchenko, T., & Bondar, T. (2021). Naukovi pidkhody do stvorennia spryiatlyvoho inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyscha v pochatkovii shkoli [Scientific approaches to creating a favorable inclusive educational environment in primary school]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 36(1), 195–200. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-31> [in Ukrainian].

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

3. Berehova, N. P., Stepaniuk, O. K., & Kushnir, I. M. (2020). Psykholohichni osoblyvosti samoosinky ditei starshoho doshkilnoho viku [Psychological features of self-esteem in older preschool children]. In *Aktualni pytannia teorii ta praktyky psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv: tezy dopovidei VIII Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii* (pp. 30–34). Khmelnytskyi National University. Retrieved from: <https://elar.khmn.edu.ua/items/e9e522aa-f536-4dd7-ab78-db2bbefc314d> [in Ukrainian].

4. Horbatykh, V. V. (2019). *Indyvidualni osoblyvosti samostavleniia starshoho doshkilnyka v strukturi zhyttievykh oriientsatsii* [Individual features of self-attitude of an older preschool child in the structure of life orientations] (Candidate's dissertation in Psychology). Kyiv. 245 p. [in Ukrainian].

5. Zarytska, V. V., & Kozachenko, D. S. (2023). Fenomen samoosinky u psykholohichnomu dyskursi [The phenomenon of self-esteem in psychological discourse]. *Journal of Psychology Research*, 29(12), 19–25. <https://doi.org/10.15421/102903> [in Ukrainian].

6. Kovalova, O. V., & Martynova-Hanetska, T. M. (2024). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta yikh obdarovanist [Children with special educational needs and their giftedness]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, 2(31), 90–96. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-90-96> [in Ukrainian].

7. Kozulia, V. (2020). Inkliuzyvne osvitnie seredovyshe: sutnist ta osoblyvosti [Inclusive educational environment: Essence and features]. *Molod i rynek*, (5), 131–136. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216352> [in Ukrainian].

8. Omelchenko, A. F., & Stakhova, O. O. (n.d.). Problema samoosinky ditei iz movlennievymy porushenniamy u vitchyzniani nautsi [The problem of self-esteem of children with speech disorders in Ukrainian science]. Retrieved from: https://eprints.zu.edu.ua/39560/1/Омельченко%20С%20Стахова_тези.pdf [in Ukrainian].

9. Ometa, D. P. (2024). *Stanovlennia samoosinky u dytyny molodshoho shkilnoho viku* [Formation of self-esteem in a primary school child] (Bachelor's qualification work, Specialty 053 Psychology). Zaporizhzhia National University. 100 p. [in Ukrainian].

10. Pozniak, O. (2021). Heneza poniattia «inkliuzyvne osvitnie seredovyshe» [Genesis of the concept of «inclusive educational environment»]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, (9), 293–308. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.09/293-308> [in Ukrainian].

11. Popeliushko, R. P. (n.d.). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy doshkilnoho viku [Psychological and pedagogical features of preschool children with special educational needs]. Retrieved from: <https://elar.khmn.edu.ua/bitstreams/452d5d1eea7b4a1d93df88a22cb93f2c/download> [in Ukrainian].

12. Rodina, N. (2021). Osoblyvosti formuvannia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyscha dla liudei z osoblyvymy potrebamy [Features of forming an inclusive educational environment for people with special needs]. *Nepererвна profesiina osvita: teoriia i praktyka*, (2), 72–78. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.9> [in Ukrainian].

13. Samoilova, A. O., & Muzychko, L. T. (2022). Osoblyvosti formuvannia samoosinky u ditei molodshoho shkilnoho viku z porushenniamy movlennia [Features of self-esteem formation in primary school children with speech disorders]. *Molodyi vchenyi*, 6(106),

18–22. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-6-106-5> [in Ukrainian].

14. Taran, O. K. (n.d.). Psykholohichni osoblyvosti proiavu samootsinky u ditei starshoho doshkilnoho viku [Psychological features of self-esteem manifestation in older preschool children]. Retrieved from: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/58.pdf [in Ukrainian].

15. Tonne, O. (2024). Mizhdystsyplinarnyi pidkhid u vyznachenni poniattia «inkliuzyvne osvitnie seredovyshche» [An interdisciplinary approach

to defining the concept of «inclusive educational environment»]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(4), 34–41. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-006> [in Ukrainian].

16. Cherniakova, O. V., Hryshko, O. D., & Palii, A. M. (2025). Samootsinka ta samospryiniattia yak kliuchovi aspekty osobystisnoho rostu [Self-esteem and self-perception as key aspects of personal growth]. *Habitus*, 71, 241–247. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.42> [in Ukrainian].

© А. І. Стеценко, Т. Р. Сидорова

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026

Сірко Р. І., Слободяник В. І., Левченко Ю. А. Застосування в казкотерапії психоаналітичних архетипічних сюжетів кризи значущих партнерських стосунків. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 2 (8). С. 162–167.



УДК 398.47.21.221

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/10.32782/3041-1297/2026-2-18>

Р. І. Сірко¹, В. І. Слободяник², Ю. А. Левченко³

¹Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

²Національний лісотехнічний університет України, м. Львів, Україна

³Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9398-6272> – Р. І. Сірко

<https://orcid.org/0000-0001-6533-3453> – В. І. Слободяник

<https://orcid.org/0000-0002-8309-6188> – Ю. А. Левченко



slobodyanyk2014@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ В КАЗКОТЕРАПІЇ ПСИХОАНАЛІТИЧНИХ АРХЕТИПІЧНИХ СЮЖЕТІВ КРИЗИ ЗНАЧУЩИХ ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКІВ

Анотація. У статті з психологічного погляду аналізуються казки, що розкривають динаміку міжособистісних стосунків, де їх можна умовно класифікувати за архетипічними ознаками на жіночі та чоловічі. Виявлено, що у сучасній культурі різних народів світу існують жіночі образи, які мають схожість як у назві, так і у своїх психологічних характеристиках, основною функцією яких є побудова міжособистісних стосунків із протилежною статтю. Вивчено, як психоаналітична інтерпретація вказує на прояв Архетипів Великої Матері та Дикої Жінки за сприйняття цих персонажів психікою людини. Поряд зі значною теоретичною розробленістю зазначеної проблеми існує певний дефіцит наукової інформації щодо впливу даних архетипів на поведінку особистості, розроблення психотерапевтичних методів із використанням вищезазначених персонажів. Ключовими сюжетами жіночих казок є боротьба жінки за власні почуття та процес символічного «переродження» партнера. Основним мотивом чоловічих казок значимих стосунків є проходження випробувань, визначених жінкою, – від розв'язання складних проблем до виконання завдань, що передбачають пошук або подолання емоційної дистанції. Казки значимих партнерських стосунків, як чоловічі, так і жіночі, можна умовно класифікувати за трьома етапами. Перший етап – «вихід із зони комфорту» – зумовлений інфантильністю героя чи героїні, що призводить до порушення встановлених кордонів та зазіхання на особистий простір партнера. Наслідком такої поведінки стає «зникнення» партнера, що символізує дистанціювання у стосунках. Другий етап – «пошук союзників» – передбачає усвідомлення цінності іншої особи та прийняття свідомого рішення щодо відновлення стосунків. Основними інструментами на цьому етапі є: звернення до досвіду попередніх поколінь, рефлексія та переосмислення життєвих цінностей, а також розвиток емпатії, що сприяє пошуку конструктивної підтримки. Третій етап – «випробування» – полягає у подоланні конкуренції. Ключовим завданням тут є демонстрація потреби в партнері, що слугує доказом його значущості для героя та обґрунтування подальшого розвитку стосунків.

Ключові слова: архетип, психоаналітичний сюжет, криза значимих партнерських стосунків, казкотерапія, ініціація.

THE USE OF PSYCHOANALYTIC ARCHETYPICAL PLOTS OF CRISES IN SIGNIFICANT PARTNERSHIP RELATIONSHIPS IN FAIRY TALE THERAPY

Abstract. The article analyzes fairy tales from a psychological point of view, revealing the dynamics of interpersonal relationships, where they can be conditionally classified according to archetypal features into female and male. It was found that in the modern culture of different peoples of the world there are female images that are similar both in name and in their psychological characteristics, the main functions of which are the construction of interpersonal relationships with the opposite sex. It was studied how psychoanalytic interpretation indicates the manifestation of the Archetypes of the Great Mother and the Wild Woman in the perception of these characters by the human psyche. Along with the significant theoretical development of the mentioned problem, there is a certain shortage of scientific information regarding the influence of these archetypes on the behavior of the individual, the development of psychotherapeutic methods using the above-mentioned characters. The key plot of women's fairy tales of significant relationships is the struggle of a woman for her own feelings and the process of symbolic "rebirth" of a partner. The main motive of men's fairy tales of meaningful relationships is passing the tests set by the woman: from solving complex problems to performing tasks that involve finding or overcoming emotional distance. Tales of meaningful partnership relationships, both male and female, can be conditionally classified into three stages. The first stage – «leaving the comfort zone» – is due to the infantility of the hero or heroine, which leads to a violation of established boundaries and encroachment on the partner's personal space. The consequence of such behavior is the «disappearance» of the partner, which symbolizes distancing in the relationship. The second stage – «search for allies» – involves realizing the value of the other person and making a conscious decision to restore the relationship. The main tools at this stage are: turning to the experience of previous generations, reflection and rethinking of life values, as well as the development of empathy, which contributes to the search for constructive support. The third stage, the «trial», involves overcoming competition. The key task here is to demonstrate the need for a partner, which serves as proof of their importance to the hero and the justification for further development of the relationship.

Key words: archetype, psychoanalytic plot, crisis of significant partnership relationships, fairy tale therapy, initiation.

Вступ. Партнерські стосунки з давніх-давен є невід'ємною частиною як народної та літературної творчості, так і об'єктом вивчення психологів та психотерапевтів. Умовно казки значимих стосунків можна поділити на архетипічні чоловічі та жіночі. Жіночі «казки стосунків» – шведська «Три чарівні листочки», російська «Пір'ячко Фініста Ясного Сокола», французька «Красуня та чудовисько» в обробці Жанни-Марі Лепренс де Бомон, «Червона квіточка» С. Аксакова, іспанська «Квітка лаванди», де основним сюжетом є боротьба жінки за своє кохання та символічне «переродження» чудовиська. Чоловічі «казки стосунків» – це російські «Царівна жабка», «Мар'я Моріївна», «Царівна Несміяна», датська «Санний потяг», норвезька «Принцеса з Кришталевої гори» та ін., основне завдання яких – пройти випробування, яке назначає дівчина чи жінка: чи то її розсмішити, чи то відгадати загадку, чи то її розшукати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням «казок стосунків», тобто теорією кохання як сюжетної історії, займався

відомий американський психолог Р. Стернберг, де згідно з його концепцією кожен із нас несвідомо керується певним сценарієм або «казкою» у стосунках. Він виділив 26 основних сюжетів (наприклад, «Казка про принца та Попелюшку», «Стосунки – бізнес», «Стосунки – мистецтвом», «Кохання як війна» тощо), і якщо у партнерів кардинально різні «сюжети» (моделі), стосунки зазвичай руйнуються [9]. К. Г. Юнг та його послідовники аналізували казки через архетипи колективного несвідомого, пояснюючи, як чоловічі (Анімус) та жіночі (Аніма) образи з казок формують вибір реального партнера [8]. Е. Берн, засновник трансактного аналізу, досліджував «життєві сценарії» і довів, що люди часто несвідомо проживають у дорослих стосунках сюжети відомих казок (наприклад, сценарій Червоної Шапочки, Попелюшки чи Сплячої красуні) [1]. Юнгіанська психоаналітикиня К. П. Естес у праці «Жінки, що біжать із вовками» детально дослідила жіночі архетипи та міфи у контексті стосунків та самоідентифікації [3]. Дослідниця у своїй праці аналізує Архетип Дикої Жінки, який трактує як

інстинктивну силу з даром передбачування та таємними знаннями. Це жінка, яка «живе на краю часу» або «на краю світу».

У сучасній українській науковій літературі є праці, присвячені архетипічним образам та їх психолінгвістичному аналізу [6; 7], структурно-функціональному аналізу архетипу культурного героя [4] та його базовим міфологемам [2], актуалізації архетипу героя в період українського воєнного спротиву. Поряд зі значною теоретичною розробленістю зазначеної проблеми існує певний дефіцит наукової інформації щодо впливу даних архетипів на поведінку особистості, розроблення психотерапевтичних методів.

Мета статті – виявити та проаналізувати основні архетипічні ініціаційні сюжети, які стосуються кризи значимих стосунків із протилежною статтю, та виявити їхній вплив на становлення особистості.

Основний виклад матеріалу. Розглянемо архетипічні сюжети *кризи значимих партнерських стосунків*, тобто кризи, де основним завданням є побудова взаємовідносин із протилежною статтю, при цьому їх також можна умовно поділити на чоловічі та жіночі.

У фольклорі архетип Великої матері часто виявляється в казках про ініціацію героя у образі мачухи або відьми. У таких оповіданнях головна героїня зазвичай без рідної матері: вона або не згадується, або помирає. Натомість часто присутня мачуха, яка змальована як зла відьма та чарівниця. Наприклад, у німецькій казці «Пані Метелиця» в інтерпретації братів Грімм мачуха намагається позбутися дівчини, відправляючи її у колодязь, де та знаходить роботу у відьми. У французькій казці Шарля Перро «Попелюшка» мачуха змушує дівчину виконувати найважчу роботу і спати в попелі. В українській казці «Дідова дочка та бабина дочка» мачуха відправляє пасербицю працювати у відьми, виконуючи всю брудну роботу. У російській казці «Василиса Прекрасна» зі збірки О. Афанасьєва мачуха посилає дівчину в ліс до Баби Яги. У словацькій казці «Дванадцять місяців» мачуха дає пасербиці нездійсненні завдання – принести з лісу фіалки, суниці й червоні яблука посеред зими. Як видно, героїня проходить через важкі випробування, які є свідченням дівочих ініціаційних ритуалів – освоєння жіночих обов'язків: варіння їжі, прядіння, прибирання.

Розглянемо основні етапи жіночих казок стосунків на прикладі шведської казки «Три чарівні листочки».

Перший етап – «вихід із зони комфорту». Зав'язки всіх казок починаються з прохання молодшої улюбленої доньки до батька привезти

чудернацький подарунок: три чарівні листочки, червону квіточку, пир'ячко, що на символічному рівні свідчить про інфантильний погляд на життя. Батько, який до нестями любить свою молодшу доньку, виконує її бажання та надає обіцянку віддати щось важливе, не підозрюючи, що розплачуватися доведеться саме доньці. Це перший важливий урок: за свої бажання потрібно платити саме цій людині, ілюзії та нереальні очікування призводять до кризової ситуації. Так, дівчина йде жити до Чудовиська, проте вона існує в ілюзорному світі, не бачить істинного обличчя свого судженого. Усі її бажання виконуються, ніяких труднощів вона не відчуває, займає пасивну жертвну позицію і змирюється з оточуючою дійсністю. Вона отримує лише одну заборону – не може бачити обличчя чоловіка: «Якщо ти не будеш цікавитися, який я на вигляд, та судити-рядити про мене з людьми, якщо станеш мені вірною дружиною, я позбудуся відьминих чар». Певний час це її не турбує, а дискомфорт вона починає відчувати тоді, коли наївно поділилася таємницею із сестрами та мачухою, які із заздрощів зародили сумніви у її душі, і вона вирішує порушити заборону. Це наступний важливий урок – невміння оцінити істинні мотиви оточуючих, довіра до яких часто завершується зрадою. І водночас порушення заборони змусило її «вийти із зони комфорту», оскільки в житті часто настає момент, коли необхідно реально подивитися на речі, навіть якщо при цьому стає боляче. На нашу думку, героїня поступово дорослішає, вона хоче долучитися до таємниці важливого для неї іншого, вона вже не хоче як маленька дівчинка сліпо виконувати накази, не розуміючи їх. І розплачується за це: її замок щезає, чоловік стає сліпим, а потім узагалі його забирає відьма.

Другий етап – «пошук союзників» – коли героїня приймає важке рішення боротися та шукати втраченого чоловіка, хоча могла б цього не робити, тобто вона усвідомлює, що для неї це важливо. І тут основним важливим уроком цього етапу є звернення до старшої мудрої жінки: вона приходить по допомогу до старих троліх, вона вже не боїться розповідати про свої негаразди, вона шукає поради та шляхів виходу: «Зазирнула принцеса до печери і бачить: вогонь в осередку палає, а навколо величезні тролі з довгими хвилями так і кишать. У кутку стара-престара, страшна-престрашна гірська троліха сидить. Очі полум'ям горять, брови, мов ліс, – темні та густі, рота до вух». Троліха, так само як і відьма, «дуже тямуща й знає все, що від людей приховано». На символічному рівні героїня звертається до архетипу «знаючої» старійшини жіночого роду, вона хоче отримати досвід поколінь та знання, які

допоможуть їй «вибороти» своє кохання. Тролихи дають їй у допомогу чарівні предмети: шовковий гаманець, ткацький станок та веретено із чистого золота. Символічними є й ці предмети. Так, гаманець, де ми тримаємо не лише гроші, а й фото та картки, – це наша ідентичність, цілісність, зрілість. Ткацький станок, де кожен може самостійно виробляти різноманітні візерунки, уособлює інструмент побудови життя, коли людина власноруч розробляє життєвий сценарій. Веретено, яке вертиться і на нього намотуються нитки, – це символ «рушійної сили», внутрішнього ресурсу, який змушує нас рухатися вперед. Отже, на нашу думку, казки підказують психологічні ресурси, які необхідно віднайти для подолання кризових життєвих ситуацій: зріла ідентичність, тобто емоційна та фінансова незалежність у судженнях (гаманець); самостійність у прийнятті рішень, коли людина бере відповідальність за своє життя на себе (ткацький станок); внутрішня рушійна сила, тобто активна життєва позиція (веретено).

Третій етап – «випробування»: у жіночих казках це часто боротьба із суперницею-відьмою, яка настільки зачаровує принца, що він забуває про дружину. При цьому у казці чітко вказується, що зовні відьма виграє перед принцесою: «Увійшла вона у ворота, а назустріч їй жінка – могутня, статна, у червоній сукні, золотом шитій, іде. «Мабуть, це відьма і є», – подумала принцеса. Сама принцеса вже давно обносила: сукня порвана, черевики – потерті». Окрім того, відьма дуже хоче мати всі принцесині чарівні знаряддя, вона погоджується дати дозвіл побачити принца за те, що принцеса віддасть їй гаманець, веретено та ткацький станок. На символічному рівні це означає, що відьма хоче заволодіти внутрішніми ресурсами принцеси, оскільки однією зовнішністю принца не завоюєш, що вона чудово розуміє. І відьма робить помилку: оскільки вона не впевнена, що потрібна принцу сама по собі, вона намагається бути подібною на принцесу, чим і втрачає свою індивідуальність. Цією помилкою суперниці скористалася принцеса, вона вже розуміє, у чому саме її сила та слабкість відьми, тобто вона змогла реально оцінити не лише слабкі та сильні боки супротивника, а й свої. І тут казка дає нам основний урок: принц розчулився та згадав дружину лише тоді, коли вона почала з ним говорити та розказала про свої митарства: «Зрозумів тут принц, як його дружина страждала». Основний меседж: лише розмовляючи про свої бажання, страхи, сумніви та біль, можна побудувати довірливі стосунки, оскільки, якщо людина мовчить та не повідомляє про те, що її не влаштовує, це часто свідчить про її страх бути відторгну-

тим. А говорити може лише та людина, яка впевнена, що її кохають, тобто сприймають такою, якою вона є.

У контексті чоловічих ініціаційних казок, які переважно фокусуються на взаємодії головного героя із зовнішніми загрозами задля захисту коханих, сім'ї чи народу, центральним конфліктом виступає перемога над уособленим злом. У цих наративах, типовим чином представлених в українських казках, таких як «Котигорошко», «Кирило Кожум'яка» та багатьох інших, розкривається тематика боротьби з чудовиськами різної природи: драконами, зміями, тролями, чи кощеями безсмертним. Серед аналогічних сюжетів в інших культурах можна вказати на класичні сюжети з білоруських билин, казок зі скандинавського регіону та інших частин світу. Значущим елементом цих історій є те, що герої не завжди відповідають стереотипам про фізичну силу; часто вони починають свій шлях у ролі соціально маргіналізованих персонажів, таких як Іван-дурак чи Замухришка, або ж мають незвичне походження, наприклад народжені з горошини в казці про «Котигорошка» або з ягідки в китайській історії про «Золоту сопілку». Це символізує їх близькість до звичайних людей і підкреслює мотив простоти та земного походження. Герої казок долають ворога або через свою фізичну міць і відвагу (як у випадку з Котигорошком або Іллею Муромцем) або ж за допомогою хитрості й кмітливості (наприклад, Іван Побиван або Крістофер із Драгегольма). Деякі наративи зосереджені на милосерді героїв, що дає змогу зробити ворога союзником (як у випадку з Іваном-богатирем чи персонажем китайської казки «Замориш»). Інші розповіді акцентують на важливості знаходження союзників для спільної боротьби, що бачимо у казках про «Івана-царевича та Сірого вовка» чи шведське «Замухришка». Таким чином, чоловічі ініціаційні казки на базовому символічному рівні відображають процес дорослішання головного героя через подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод.

Розглянемо основні етапи чоловічих казок-сунків на прикладі казки «Царівна-жабка». Перший етап – «вихід із зони комфорту». Казка розпочинається з вибору нареченої, коли цар-батько дав завдання синам вистрелити з лука, і куди стріла попаде, там і свататися. Старший узяв у дружини боярину, середній – доньку купця, а у молодшого сина стріла попала на болото, і він був змушений узяти собі за дружину жабеня. Потім розпочалося випробування жінок: їм потрібно було довести своє вміння пекти хліб, килим ткати, підтримувати товариство. Жабка знімала свою шкірку та перетворювалася на принцесу Василицу Пре-

мудру. На цьому етапі Іван-царевич поводить себе інфантильно та пасивно: не він вибирає собі дружину, погоджується одружитися з жабе-ням, губиться, коли потрібно виконати завдання батька. Усі проблеми вирішує Василина Премудра, вона і завдання вирішує, і на гостюванні себе представила у вигідному світлі, і чоловіка заспокоювала, при цьому ні допомоги, ні ініціативи від Івана-царевича не було, тобто вона виступає у ролі сильної жінки при незрілому чоловіку. Проте Іван-царевич вирішив прийняти самостійне рішення – спалив жаб'ячу шкірку дружини без її відома, тобто на символічному рівні вирішив довідатися її таємниці, і поплатився за це. І Василина Премудра зникає, вона таким чином, з одного боку, карає чоловіка, з іншого – спонукає його діяти самостійно: «А тепер прощай, шукай мене за тридев'ять земель, за тридев'ять морів, у тридесятому царстві, у соняшниковій державі, біля Кошця Безсмертного. Як три пари залізних чобіт зносиш, як три залізні хліби погризеш, тільки тоді знайдеш мене».

Другий етап казки – «пошук союзників» – починається тоді, коли Іван-царевич сам приймає рішення шукати дружину, тобто проявляє активність та наполегливість («зносив дві пар залізних чобіт»). У своїх мандрах він зустрічає старця, ділиться з ним своїми бідами та просить поради. Дідок дає Івану-царевичу важливий меседж: «Ех, Іване-царевичу, – каже дідок, – навіщо ж ти жаб'ячу шкіру спалив? Не ти її одягнув, не тобі її знімати було!». Казка підказує нам важливий урок: учинки, які зачіпають особистий простір іншого, потрібно узгоджувати, не можна «догнати та причинити добро», оскільки можна знищити щось важливе, адже ми не знаємо істинних мотивів та потреб інших людей, навіть наших близьких. Цікавим є й те, що саме старець відправляє його до Баби Яги, даючи моток ниток. На символічному рівні це уособлює звернення до старійшини роду чоловічої статі, до досвіду, проте у стосунках із жінкою важлива порада старійшини саме жіночого роду, тому і відправляють царевича до відьми, тобто «відаючої». Баба Яга героя напоїла, накармила, у баньці попарила, а потім уже розказала, як із Кошцем справитися: «Його смерть – на кінці голки, та голка в яйці, те яйце – у качці, та качка – у зайці, той заєць – у кованій скрині, а та скриня – на вершині старого дуба. А дуб той у дрімучому лісі росте». Баба Яга як «відаюча мати» дала знання, проте спосіб царевич змушений був шукати сам. І тут важливими моментами виступають його доброта та вміння співпереживати: він пошкодував та не вбив ведмедя, селезня та зайця, хоча і був голодним, зглянувся над шукою та кинув її у море.

Третій етап – «випробування» – доволі коротко розглядається у казці, проте наголошується, що за допомогою союзників-звірів (ведмедя, зайця, селезня та шуки), яким Іван-царевич зробив добро, він зміг віднайти Кошчіву смерть, і таким чином пройти випробування, яке поставила перед ним Василиса Премудра: «Ну, Іване-царевичу, зумів ти мене знайти-розшукати, тепер я твоя весь вік буду!». На символічному рівні це випробування, з одного боку, ініціація, адже заставило Івана-царевича проявити наполегливість, рішучість та вміння налагоджувати контакти з оточуючими, тобто подорослішати на навчитися приймати рішення самостійно, з іншого – сепарація від значимих сильних близьких, адже пройти цей важкий шлях він був змушений самостійно без допомоги батьків та дружини.

Висновки. Отже, «казки стосунків», як чоловічі, так і жіночі, можна знову ж таки умовно поділити на три етапи. Перший – «вихід із зони комфорту» – пов'язаний з інфантильністю героя чи героїні, що призвела до порушення заборони, яка зачіпає значимі інтереси та особистий простір партнера. За це партнер «зникає», тобто символічно віддаляється від героя. Другий етап – «пошук союзників» – передбачає усвідомлення про важливість іншого та прийняття самостійного рішення про боротьбу за повернення стосунків. Знаряддя на цьому етапі виступають: звернення до досвіду поколінь; переосмислення цінностей для розроблення життєвого сценарію; вміння проявляти емпатійність, що дає можливість знайти помічників. Третій – «випробування» – це боротьба із суперницею чи суперником, де важливим є прояв «необхідності у партнері», тобто доказ його важливості для героя.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Конфлікт інтересів. Автор Р. І. Сірко є членом редакційної колегії журналу. Для забезпечення незалежності редакційного процесу рукопис розглядався редактором, який не мав конфлікту інтересів з автором. Автор не брав участі у відборі рецензентів, процесі рецензування та прийнятті рішення щодо публікації статті. Рукопис пройшов стандартну процедуру подвійного сліпого рецензування.

Список літератури:

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 256 с.
2. Дідух М. Л. Феномен етнічної індивідуальності. Київ ; Ніжин: Вид. Лисенко М. М., 2015. 304 с.
3. Естес К. П. Жінки, що біжать із вовками. Архетип Дикої жінки у міфах та легендах / пер. з

англ. Н. Трохим. Львів : Видавництво Старого Лева, 2019. 592 с.

4. Ковтун Н. М. Структурно-функціональний аналіз архетипу культурного героя : монографія. Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2019. 182 с.

5. Осадча Л. В., Чуріна Д. К., Григоришин Д. С. Актуалізація архетипу героя в період українського воєнного спротиву 2014–2024 рр. на прикладі київських муралів. *Культурологічний альманах*. 2024. № 4. С. 355–362. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.43>

6. Сірко Р., Слободяник В. Архетипічний образ відьми у жіночих ініціаційних сюжетах казкотерапії. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2022. № 3. С. 18–29. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2022.3.02>

7. Сірко Р., Слободяник В. Психолінгвістичний аналіз демонічних чоловічих архетипічних образів. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2022. № 10 (15). С. 547–558. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-547-559](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-547-559)

8. Юнг К. Г. Архетипи та колективне несвідоме. Київ : Астролібія, 2018. 608 с.

9. Sternberg R. J. A triangular theory of love. *Psychological Review*. 1986. V. 93 (2). P. 119–135.

References:

1. Bern, E. (2016). *Ihry, u yaki hraiut liudy* [Games people play]. Kharkiv: Klub Simeinoho Dozvillia. 256 p. [in Ukrainian].

2. Didukh, M. L. (2015). *Fenomen etnichnoi indyviduatsii* [The phenomenon of ethnic individuation]. Kyiv; Nizhyn: Vyd. Lysenko M. M. 304 p. [in Ukrainian].

3. Estes, K. P. (2019). *Zhinky, shcho bizhat z vovkamy*. Arkhetyp Dykoi zhinky u mifakh ta lehendakh

[Women who run with the wolves: The archetype of the Wild Woman in myths and legends] (N. Trokhym, Trans.). Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva. 592 p. [in Ukrainian].

4. Kovtun, N. M. (2019). *Strukturno-funktsionalnyi analiz arkhetypu kulturnoho heroia: monohrafiia* [Structural and functional analysis of the archetype of the cultural hero: Monograph]. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU im. Ivana Franka. 182 p. [in Ukrainian].

5. Osadcha, L. V., Churina, D. K., Hryhoryshyn, D. S. (2024). *Aktualizatsiia arkhetypu heroia v period ukrainskoho voiennoho sprotyvu 2014–2024 rr. na prykladi kyivskykh muraliv* [Actualization of the hero archetype during the Ukrainian military resistance of 2014–2024 on the example of Kyiv murals]. *Kulturolohichniy almanakh*, 4, 355–362. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.43> [in Ukrainian].

6. Sirko, R., Slobodanyk, V. (2022). *Arkhetypichnyi obraz vidmy u zhinochykh initsiatsiinykh siuzhetakh kazkotterapii* [The archetypal image of the witch in women's initiation plots of fairy-tale therapy]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy: filosofii, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia*, 3, 18–29. <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2022.3.02> [in Ukrainian].

7. Sirko, R., Slobodanyk, V. (2022). *Psykhohinhvistychnyi analiz demonichnykh cholovichykh arkhetypichnykh obraziv* [Psycholinguistic analysis of demonic male archetypal images]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriiia «Psykhohiia», Seriiia «Medytsyna»)*, 10 (15), 547–558. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-547-559](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-547-559) [in Ukrainian].

8. Jung, C. G. (2018). *Arkhetypy ta kolektyvne nesvidome* [Archetypes and the collective unconscious]. Kyiv: Astroliabiia. 608 p. [in Ukrainian].

9. Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119–135.

© Р. І. Сірко, В. І. Слободяник, Ю. А. Левченко

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 25.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-19>

О. С. Штепа, С. Л. Крук

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9331-9981> – О. С. Штепа

<https://orcid.org/0000-0002-7453-1918> – С. Л. Крук



o.shtepa@ldubgd.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ОСІБ ІЗ ВИСОКИМ РІВНЕМ ВИРАЖЕНОСТІ РИС ТЕМНОЇ ТРІАДИ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Мета дослідження – емпірично визначити особливості структурної організації психологічних ресурсів в осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості. Методи: для емпіричного аналізу даних використано кластерний аналіз методом k-середніх, дискримінантний аналіз і багатофакторний аналіз (метод головних компонент). Для виявлення особливостей структурної організації психологічних ресурсів результати групи з високим рівнем вираженості рис Темної тріади результати цієї групи було якісно зіставлено з даними групи з низьким рівнем вираженості вказаних рис. Результати дослідження: установлено, що структурна організація психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади характеризується звуженим ресурсним ядром (із 43 психологічних ресурсів до її структури увійшло лише дев'ять, представлених інтерпретаційними, екзистенційними ресурсами та ресурсами – «силами характеру»). Нарцисизм утворює спільний фактор із ресурсами впевненості у собі та роботи над собою, це є фактор 1, що пояснює 20,6% дисперсії. Установлено, що психопатія є провідним показником розмежування осіб за рівнем вираженості рис Темної тріади, тоді як внутрішня неоднорідність групи з високим рівнем їх вираженості визначається переважно варіативністю нарцисизму. Висновки: установлено, що різні компоненти Темної тріади виконують різну роль у структурній організації психологічних ресурсів. Психопатія є провідним показником, що забезпечує розмежування осіб за рівнем вираженості рис Темної тріади особистості, тоді як внутрішня неоднорідність групи осіб із високим рівнем їх вираженості визначається насамперед варіативністю нарцисизму. Наукова новизна дослідження полягає в емпіричному описі особливостей структурної організації психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості; виведено, що саме інтегрування нарцисизму до ресурсного ядра особистості змінює характер дії ресурсів-інструментів, передусім інтерпретаційних ресурсів впевненості у собі та роботи над собою, а сама наявність психологічних ресурсів не зумовлює гармонійного функціонування особистості.

Ключові слова: Темна тріада особистості, нарцисизм, психопатія, макіавеллізм, психологічні ресурси, структурна організація психологічних ресурсів, багатофакторний аналіз, кластерний аналіз.

О. S. Shtepa, S. L. Kruk

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

FEATURES OF THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF PERSONS WITH A HIGH LEVEL OF EXPRESSION OF THE DARK TRIAD OF PERSONALITY

Abstract. The study aims to empirically determine the features of the structural organization of psychological resources in individuals with a high level of expression of the Dark Triad personality traits. Methods: for empirical data analysis, cluster analysis using the k-means method, discriminant analysis, and multifactor analysis (principal component method) were used. To identify the features of the structural organization of psychological resources, the results of the group with a high level of expression of Dark Triad traits were qualitatively compared with data of the group with a low level of expression of the specified traits. Research

results: it was established that the structural organization of psychological resources of individuals with a high level of expression of Dark Triad traits is characterized by a narrowed resource core (out of 43 psychological resources, only 9 were included in its structure, represented by interpretative, existential resources, and resources-«character strengths»). Narcissism forms a common factor with the resources of self-confidence and work on oneself; this is factor 1, which explains 20.6% of the variance. It was established that psychopathy is the leading indicator of the differentiation of individuals by the level of expression of Dark Triad traits, while the internal heterogeneity of the group with a high level of their expression is determined mainly by the variability of narcissism. Conclusions: It was established that different components of the Dark Triad play different roles in the structural organization of psychological resources. Psychopathy is a leading indicator that provides a distinction between individuals by the level of severity of the Dark Triad personality traits, while the internal heterogeneity of a group of individuals with a high level of their severity is determined primarily by the variability of narcissism. The scientific novelty of the study lies in the empirical description of the features of the structural organization of psychological resources of individuals with a high level of severity of the Dark Triad personality traits. It was concluded that it is the integration of narcissism into the resource core of the personality that changes the nature of the action of resource tools, primarily the interpretative resources of self-confidence and work on oneself, and the presence of psychological resources alone does not determine the harmonious functioning of the personality.

Key words: Dark Triad of personality, narcissism, psychopathy, Machiavellianism, psychological resources, structural organization of psychological resources, multifactor analysis, clusters analysis.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Науковий інтерес до Темної тріади особистості залишається актуальним через значний вплив макіавеллізму, нарцисизму та психопатії на особливості міжособистісної взаємодії, етику прийняття рішень і психологічне благополуччя особистості [1, с. 366]. У дослідженнях Д. Джоунса і Д. Полхуса [3, с. 30] та П. Муріс [4, с. 183] риси Темної тріади схарактеризовано так: макіавеллізм характеризується стратегічною маніпулятивністю, прагматизмом, емоційною холодністю та орієнтацією на досягнення власної вигоди; нарцисизм поєднує грандіозність, потребу у захопленні, високу самооцінку та прагнення підтримувати позитивний образ Я; психопатія найбільшою мірою пов'язана з імпульсивністю, низькою тривожністю, безсердечністю, дефіцитом почуття провини та асоціальною поведінкою. Водночас наявні результати досліджень [2, с. 201], у яких йдеться і про те, що компоненти Темної тріади не зводяться виключно до дезадаптивних проявів, а можуть забезпечувати досягнення індивідуально значущих цілей, ефективну самопрезентацію, соціальний вплив та успішність у конкурентному середовищі, а також отримання ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із даної проблеми; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Водночас у поле нашого зору не потрапили результати емпіричних досліджень щодо того, з якими саме психологічними ресурсами можуть бути пов'язані риси Темної тріади особистості. Зокрема, у дослідженні щодо ресурсів – «сил характеру» К. Петерсона та М. Селігмана [5, с. 605] йдеться щодо позитив-

них ресурсів особистості, що мимоволі наводить на припущення щодо можливості і «негативних» психологічних ресурсів. Також можна припустити доцільність розгляду певного типу психологічних ресурсів не як ресурсів-опор, а як ресурсів-інструментів, які як феномен не мають валентності. Уважаємо, що саме емпіричне дослідження психологічних ресурсів у осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості уможливіло перевірку таких припущень.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження – емпірично визначити особливості структурної організації психологічних ресурсів в осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості.

Гіпотеза дослідження: структурна організація психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості характеризується особливостями складу психологічних ресурсів.

Завдання дослідження:

1. Виокремити групу осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості на основі емпіричної класифікації.
2. Емпірично встановити особливості структурної організації психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості.
3. Здійснити якісне зіставлення структурної організації психологічних ресурсів осіб із високим і низьким рівнями вираженості рис Темної тріади особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 180 осіб (48% жінок і 52% чоловіків) віком від 35 до 52 років ($M = 45$). Усі досліджувані мають вищу освіту, з них 20% –

дві вищі освіти. Професійна діяльність учасників охоплює наукову, викладацьку, підприємницьку та громадську діяльність, при цьому 95% із них поєднують дві або більше зазначених активностей. 84% досліджуваних перебувають у шлюбі; 41% мають досвід роботи на керівних посадах. Основним мотивом участі в дослідженні для 92% респондентів був інтерес до оцінювання вираженості у себе рис Темної тріади особистості.

В емпіричному дослідженні було застосовано такі психодіагностичні методики: коротка шкала рис Темної тріади особистості Д. Джонса та Д. Полхуса, опитувальник психологічної ресурсності особистості О. Штепи, тест-опитувальник «Екзистенційні ресурси особистості» І. В. Бринзи та О. Ю. Рязанцевої, анкета ресурсів – «сил характеру», розроблена на основі ідеї К. Петерсона і М. Селігмана.

Для дослідження структурної організації та особливостей оперування психологічними ресурсами осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості було застосовано методи математико-статистичного аналізу: дискримінантний, кластерний, багатофакторний аналіз. Математико-статистичний аналіз даних здійснено за допомогою програмного пакета STATISTICA.

Результати опитування усієї групи досліджуваних за опитувальником рис Темної тріади особистості показано на рис. 1. У осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади відзначаються вищі значення показників макіавеллізму, нарцисизму, психопатії відносно осіб із низьким рівнем вираженості вказаних рис.

Із метою виокремлення групи осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості на основі емпіричної класифікації було проведено ієрархічний кластерний аналіз. Для кластеризації використовувалися показники Темної тріади осо-

бистості; як міру відстані застосовано евклідову відстань, а як метод об'єднання – метод одиничного зв'язку (Single Linkage). Аналіз дендрограми (Tree Diagram for 180 Cases) із урахуванням вираженого стрибка відстані на рівні 10–12 між етапами об'єднання дав змогу визначити трьохклас-терне рішення як оптимальне.

Досліджуваних було розподілено на три групи (із низьким, середнім і високим рівнями вираженості рис Темної тріади особистості) відповідно до розподілу отриманих показників у досліджуваній вибірці. Для перевірки стійкості отриманої кластерної структури було проведено дискримінантний аналіз (табл. 1).

Результати класифікаційної матриці засвідчили достатню точність розподілу досліджуваних за виділеними групами: загальна точність класифікації становила 85,56%. Найвищий рівень правильної класифікації спостерігався у групі G1 (90,00%), дещо нижчі показники отримано для груп G2 (86,24%) та G3 (82,35%). Отримані результати підтверджують стійкість виділеної трьохкластерної структури. Відповідно до отриманих кластерних рішень, G1 було визначено як групу з низьким рівнем вираженості рис Темної тріади, G2 – із середнім рівнем, а G3 (n = 42) – із високим рівнем вираженості відповідних рис.

Для визначення внеску окремих показників Темної тріади у розмежування виділених груп було проведено покроковий дискримінантний аналіз (табл. 2). Отримана модель виявилася статистично значущою (Wilks' Lambda = 0,52; $F(6,350) = 22,53$; $p < 0,001$), що свідчить про достовірні відмінності між групами. До моделі увійшли три змінні («психопатія», «макіавеллізм», «нарцисизм»), кожна з яких зробила статистично значущий внесок у дискримінацію груп (табл. 2).



Рис. 1. Середні показники рис Темної тріади особистості в осіб із високим і низьким рівнями їх вираженості (середні бали за підгрупами)

Таблиця 1

Матриця класифікації досліджуваних за результатами дискримінантного аналізу (N=180)

Classification Matrix				
Rows: Observed classifications Columns: Predicted classifications				
	Percent - Correct	G_1:1 - p=,1111	G_2:2 - p=,60556	G_3:3 - p=,28333
G_1:1	90,00000	18	2	0
G_2:2	86,23853	3	94	12
G_3:3	82,35294	0	9	42
Total	85,55556	21	105	54

Таблиця 2

Результати дискримінантного аналізу показників Темної тріади особистості

Discriminant Function Analysis Summary						
Step 3, N of vars in model: 3; Grouping: Var5 (3 grps)						
Wilks' Lambda: ,52036 approx. F (6,350)=22,532 p<0,0000						
	Wilks' - Lambda	Partial - Lambda	F-remove - (2,175)	p-level	Toler.	1-Toler. - (R-Sqr.)
«Психопатія»	0,676403	0,769308	26,23851	0,000000	0,740054	0,259946
«Макіавеллізм»	0,554962	0,937655	5,81787	0,003579	0,787394	0,212606
«Нарцисизм»	0,547594	0,950272	4,57894	0,011526	0,664934	0,335066

Найбільшу дискримінаційну здатність мала змінна «психопатія» ($F\text{-remove} = 26,24$; $p < 0,001$), що вказує на її провідну роль у розмежуванні груп. Змінні «макіавеллізм» ($F\text{-remove} = 5,82$; $p = 0,0036$) та «нарцисизм» ($F\text{-remove} = 4,58$; $p = 0,0115$) також достовірно сприяли класифікації досліджуваних. Для подальшого дослідження було використано групу G3 ($n = 42$), яку визначено як групу осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості.

Із метою визначення типів поєднання рис Темної тріади особистості в межах групи з високим рівнем їх вираженості було засновано кластерний аналіз методом k-середніх із заданою кількістю кластерів ($k = 3$). Отриманий розподіл дав змогу виокремити три кластери, що відрізняються профілем вираженості макіавеллізму, нарцисизму та психопатії (рис. 2).

Кластеризацію здійснено за показниками макіавеллізму, нарцисизму, психопатії та загального показника Темної тріади. У результаті аналізу було виокремлено три кластери, що відрізняються профілем вираженості зазначених показників. Отримані результати свідчать про внутрішню неоднорідність групи осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості та наявність кількох варіантів поєднання її компонентів. Із графіка видно, що макіавеллізм практично не розділяє кластери – у всіх трьох він майже однаковий (близько 34–35 балів). Натомість основна кластеризація відбувається за рахунок нарцисизму, меншою мірою психопатії та, відповідно, інтегрального показника Темної тріади. Отже, основним показником диференціації виокремлених класте-

рів виступає насамперед рівень нарцисизму, тоді як психопатія забезпечує додаткове розмежування кластерів. Показники макіавеллізму в усіх трьох кластерах є практично однаковими, що свідчить про їх незначний внесок у кластеризацію досліджуваної групи.

Результати дискримінантного та кластерного аналізів відображають різні рівні організації досліджуваного феномена. Дискримінантний аналіз показав, що провідним чинником розмежування осіб із різним рівнем вираженості рис Темної тріади особистості є психопатія, тоді як макіавеллізм і нарцисизм виконують додаткову дискримінаційну функцію. Водночас кластерний аналіз, проведений лише в групі осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади, засвідчив її внутрішню неоднорідність і дав змогу виокремити три профілі поєднання досліджуваних рис. При цьому найбільший внесок у внутрішню диференціацію групи забезпечував нарцисизм, тоді як психопатія виконувала додаткову диференціюючу функцію, а макіавеллізм залишався відносно стабільним у всіх кластерах. Отримані результати свідчать, що механізми міжгрупового розмежування осіб із різним рівнем вираженості рис Темної тріади та механізми внутрішньої диференціації групи з високим рівнем їх вираженості не є тотожними, що підтверджує неоднорідність цієї групи та доцільність подальшого аналізу особливостей структурної організації її психологічних ресурсів.

Із метою емпірично встановити особливості структурної організації психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної

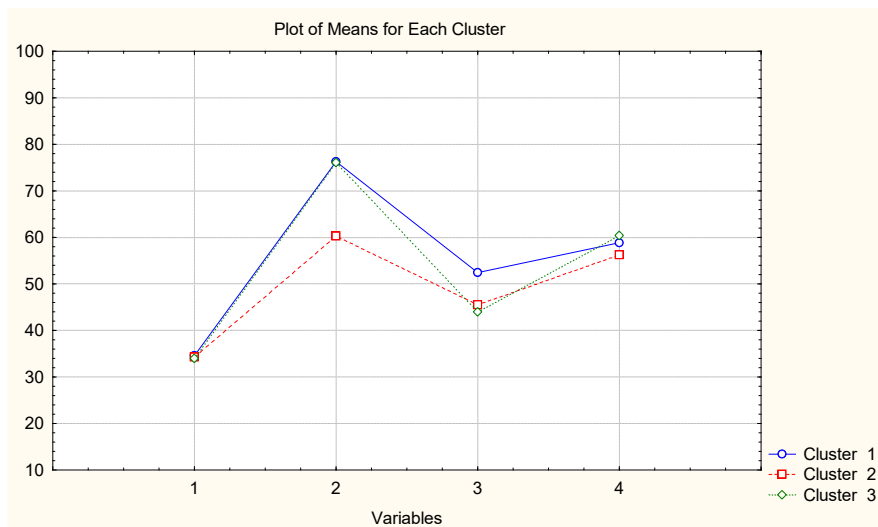


Рис. 2. Результати кластерного аналізу осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості

Примітка: 1 – маківеллізм, 2 – нарцисизм, 3 – психопатія, 4 – загальний рівень рис Темної тріади особистості (у групі з високим рівнем вираженості)

тріади особистості було застосовано багатофакторний аналіз. За результатами аналізу методом головних компонентів було отримано 11 компонентів, які сукупно пояснювали 98,05% загальної дисперсії. До загальної багатофакторної моделі увійшло 16 психологічних ресурсів.

Водночас з урахуванням аналізу факторних навантажень, критерію змістової інтерпретованості та структури компонентів було вибрано чотирифакторне рішення. Чотири виділені фактори сукупно пояснювали 60,95% загальної дисперсії, що свідчить про достатню інформативність отриманої факторної моделі.

Найбільший внесок у пояснення структури психологічних ресурсів зробив перший фактор (20,60% дисперсії). У табл. 4 представлено головні результати багатофакторного аналізу структури психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості.

До інтерпретації були включені лише факторні навантаження, що перевищували 0,70. До фактору 1 увійшов один із трьох показників Темної тріади – нарцисизм, а також інтерпретаційні психологічні ресурси впевненості у собі і роботи над собою. За результатами факторного аналізу, саме нарцисизм демонструє найбільш тісні зв'язки з тими психологічними ресурсами, які визначають внутрішню організацію досліджуваної структури психологічних ресурсів.

Уміст факторів 2–4, на нашу думку, можна вважати таким, що доповнює головні дані фактору 1, а саме: у структурі психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості «доступ» до ресурсів пов'язаний саме з нарцисизмом як прагненням самозвели-

чення. Імовірно, середній рівень ресурсу впевненості у собі характеризує відповідний рівень здатності довіряти собі і коригувати власні дії на основі набутого досвіду. Водночас високий рівень психологічного ресурсу роботи над собою може свідчити щодо активного та успішного застосування певних практик саморозвитку. До структури психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості з 43-х ресурсів, що були включені до аналізу, входять усього дев'ять ресурсів, з яких три – інтерпретаційні, три – ресурси – «сили характеру», три екзистенційні ресурси.

Для виокремлення особливостей структури психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості було здійснено якісне зіставлення з даними підгрупи досліджуваних із низьким рівнем вираженості вказаних рис. Зокрема, за результатами аналізу методом головних компонентів було одразу виділено чотири фактори, які сукупно пояснювали 99,13% загальної дисперсії. Найбільший внесок у пояснення структури психологічних ресурсів зробив перший фактор (45,48% дисперсії), другий пояснював 28,39%, третій – 14,72%, четвертий – 10,54%. До фактора 1, що пояснював понад 45% дисперсії, увійшли інтерпретаційні психологічні ресурси впевненості у собі, творчості, роботи над собою, самореалізації у професії, уміння оновлювати і вміщувати власні психологічні ресурси, екзистенційний ресурс прийняття, ресурси – «сили характеру»: розуміння мотивації інших, причетність до цінностей і цілей групи, неупередженість, лідерство (факторні навантаження показників були в діапазоні 0,70–0,96). До

Показники поясненої дисперсії факторної структури психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості

Компонента	Власне значення	% поясненої дисперсії	Кумулятивний %
1	9,47586	20,59970	20,59970
2	6,72338	14,61604	35,21574
3	6,32472	13,74940	48,96514
4	5,51153	11,98158	60,94672

Результати багатфакторного аналізу структури психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості (факторні навантаження $\geq 0,70$)

Змінна	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Впевненість у собі (середній рівень) (інтерпретативний ресурс)	0,953			
Робота над собою (високий рівень) (інтерпретативний ресурс)	0,957			
Нарцисизм	0,932			
Позитивна установка щодо майбутнього (високий рівень) (ресурс-«сила характеру»)		0,919		
Здатність сприймати події, що відбуваються з іронією і чуттям гумору (високий рівень) («ресурс – «сила характеру»)		0,886		
Допомога іншим (високий рівень) (інтерпретативний ресурс)			0,809	
Віра (середній рівень здатності покладатись, як на вищі цінності, так і на власні сили, можливості і здібності) (екзистенційний ресурс)			0,874	
Причетність до цінностей групи («ресурс – «сила характеру» (високий рівень прагнення досягати результату спільними зусиллями)			0,765	
Милосердя (середній рівень здатності до емпатії, а також стійкості самоідентичності, водночас відчутне чуття відчуженості і внутрішньої спустошеності)				0,882
Свобода (середній рівень здатності робити усвідомлюваний вибір і нести відповідальність за його наслідки, моральних обмежень, а також рівень чуття самоцінності)				0,740

фактора 2 увійшли екзистенційний ресурс милосердя, ресурси – «сили характеру», інтерес до навколишнього, хоробрість, чуйність, бажання турбуватись про інших, здатність вибачати, чуття прекрасного, позитивна установка щодо майбутнього, чуття осмисленості життя (факторні навантаження в діапазоні 0,75–0,99). До фактора 3 увійшли показники Темної тріади особистості: макіавеллізм, нарцисизм, психопатія, ресурси – «сили характеру», такі як наполегливість і самоконтроль (ці показники мали позитивні факторні навантаження в діапазоні (0,78–0,97)); також до другого фактора увійшли показники з від'ємними навантаженнями (-0,75 – -0,94), що свідчить про їх обернений зв'язок із фактором, тобто з феноменом Темної тріади: екзистенційний ресурс віри, ресурси – «сили характеру», гнучкість мислення, чуття перспективності й уважності до широкого контексту подій, вдячність. До фактора 4 увійшли такі показники, що характеризувалися позитивними факторними навантаженнями (0,77–0,95), інтерпретаційні ресурси допомоги іншим, любові, віри у добро, відповідальності, екзистенційний ресурс свободи.

До структури психологічних ресурсів осіб із низьким рівнем вираженості рис Темної тріади особистості із 43 психологічних ресурсів, включених до аналізу, увійшло 30 ресурсів, серед яких – 9 інтерпретаційних, 17 ресурсів – «сил характеру» та 4 екзистенційні ресурси. При цьому показники Темної тріади (макіавеллізм, нарцисизм і психопатія) сформували окремий фактор разом із двома ресурсами – «силами характеру».

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Емпірично встановлено, що структурна організація психологічних ресурсів осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади особистості характеризується значною розпорошеністю на 11 факторів, які насичені 16-ма психологічними ресурсами та незначним за вмістом мілким ресурсним ядром, яке містить із 43-х аналізованих психологічних ресурсів лише 9, зокрема ресурси впевненості у собі, роботи над собою та допомоги іншим, ресурси – «сили характеру» позитивної установки щодо майбутнього, здатності сприймати події з іронією та чуттям гумору, причетності до цінностей групи, а також екзистенційні ресурси віри, милосердя та свободи.

Отримана конфігурація психологічних ресурсів свідчить, що в осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади ресурсне ядро формується навколо нарцисизму та пов'язаних із ним інтерпретаційних ресурсів впевненості у собі й роботи над собою. Така структура відображає орієнтацію насамперед на підтримання позитивного образу себе і збереження власної ефектної самопрезентації. Важливо, що нарцисизмом викривлюється здатність людини довіряти собі, власному життєвому досвіду, уміння покладатися на себе у прийнятті рішень, ускладнюються саморефлексія і, відповідно, можливості та напрям самозміни.

Водночас високий рівень таких ресурсів – «сил характеру», як позитивна установка щодо майбутнього, здатність сприймати події з гумором та іронією, у контексті високого рівня вираженості рис Темної тріади характеризує схильність до цинічного способу утвердження цінностей. Наявний тандем ресурсів допомоги іншим і причетності до цінностей групи характеризує групоцентричний тип соціальної спрямованості. Рівень екзистенційних ресурсів є середнім, тож чуття опори на власні сили, здатності витримувати відповідальність за власні вчинки є невисоким, а невисокий рівень відчуття самоцінності у поєднанні з відчуттям внутрішньої спустошеності може створювати ризики внутрішніх конфліктів і схильності до відчаю.

Установлено, що різні компоненти Темної тріади виконують різну роль у структурній організації психологічних ресурсів. Психопатія є провідним показником, що забезпечує розмежування осіб за рівнем вираженості рис Темної тріади особистості, тоді як внутрішня неоднорідність групи осіб із високим рівнем їх вираженості визначається насамперед варіативністю нарцисизму. Водночас саме нарцисизм інтегрується до провідного факторного ядра психологічних ресурсів, утворюючи спільний латентний фактор із ресурсами впевненості у собі та роботи над собою, тоді як макіавеллізм і психопатія не виявили безпосередніх структурних зв'язків із психологічними ресурсами.

Якісне зіставлення з підгрупою осіб із низьким рівнем вираженості рис Темної тріади особистості засвідчило принципові відмінності у структурній організації психологічних ресурсів. Якщо у підгрупі з низьким рівнем вираженості рис Темної тріади до факторної структури увійшло 30 психологічних ресурсів, що утворювали розгалужену систему інтерпретаційних, екзистенційних ресурсів і ресурсів – «сил характеру», а показники макіавеллізму, нарцисизму та психопатії формували окремий фактор і не були інтегровані до основної

структури психологічних ресурсів, то у підгрупі з високим рівнем вираженості рис Темної тріади структура психологічних ресурсів є значно компактнішою та вибірковішою, а нарцисизм входить до провідного факторного ядра, утворюючи спільний латентний фактор із ресурсами впевненості у собі та роботи над собою. На відміну від осіб із низьким рівнем вираженості рис Темної тріади в осіб із високим рівнем вираженості рис Темної тріади нарцисизм стає складником провідного факторного ядра психологічних ресурсів. Це свідчить про якісну перебудову структурної організації психологічних ресурсів, за якої один із компонентів Темної тріади інтегрується до системи ресурсів, пов'язаних із самоприйняттям і саморозвитком.

Результати емпіричного дослідження показали, що сама наявність психологічних ресурсів не зумовлює гармонійного функціонування особистості, а такий тип психологічних ресурсів, як ресурси-інструменти (зокрема, інтерпретаційні ресурси і ресурси – «сили характеру»), характеризуються не лише позитивною конотацією. У майбутньому ми маємо намір взяти до уваги аналіз механізмів актуалізації психологічних ресурсів особистості.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список літератури:

1. Aghababaei N., Błachnio A. Well-being and the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 86. P. 365–368. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.043>
2. Jones D. N., Paulhus D. L. Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*. 2014. Vol. 21, No. 1. P. 28–41. DOI: <https://doi.org/10.1177/1073191113514105>
3. Muris P., Merckelbach H., Otgaar H., Meijer E. The malevolent side of human nature: A meta-analysis and critical review of the literature on the Dark Triad (narcissism, Machiavellianism, and psychopathy). *Perspectives on Psychological Science*. 2017. Vol. 12, No. 2. P. 183–204. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691616666070>
4. Furnham A., Richards S. C., Paulhus D. L. The Dark Triad of personality: A 10 year review. *Social and Personality Psychology Compass*. 2013. Vol. 7, No. 3. P. 199–216. DOI: <https://doi.org/10.1111/spc3.12018>
5. Park N., Peterson C., Seligman M. E. P. Strengths of character and well-being. *Journal of Social and*

References:

1. Aghababaei, N., & Błachnio, A. (2015). Well-being and the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 86, 365–368. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.043>
2. Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21(1), 28–41. <https://doi.org/10.1177/1073191113514105>
3. Muris, P., Merckelbach, H., Otgaar, H., & Meijer, E. (2017). The malevolent side of human nature: A

meta-analysis and critical review of the literature on the Dark Triad (narcissism, Machiavellianism, and psychopathy). *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 183–204. <https://doi.org/10.1177/17456916166666070>

4. Furnham, A., Richards, S. C., & Paulhus, D. L. (2013). The Dark Triad of personality: A 10 year review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(3), 199–216. <https://doi.org/10.1111/spc3.12018>

5. Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/JSCP.23.5.603.50748>

© О. С. Штепа, С. Л. Крук

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 29.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-20>

А. В. Кульматицький¹, Р. І. Климків², М. О. Червоношапка²

¹ДНТ «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», м. Львів, Україна

²Комунальний заклад вищої освіти Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3486-1143> – А. В. Кульматицький

<https://orcid.org/0000-0002-1747-6844> – Р. І. Климків

<https://orcid.org/0000-0001-9180-6402> – М. О. Червоношапка



chervonoshapk@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИКА АДАПТАЦІЇ ДО КРИЗОВИХ УМОВ

Анотація. Мета – здійснити теоретичний аналіз психологічної ресурсності особистості, розмежувати її із суміжними психологічними поняттями та обґрунтувати структурно-функціональну модель ресурсності як метаздатності до управління ресурсним циклом у кризових умовах. Методи. Методологічну основу дослідження становили ресурсний, суб'єктний, когнітивно-регулятивний і системний підходи. Використано методи теоретичного аналізу сучасних українських і зарубіжних наукових праць, порівняння, синтезу, систематизації, узагальнення та теоретичного моделювання. Основні результати. Обґрунтовано розмежування понять «психологічні ресурси», «психологічна ресурсність», «резильєнтність», «життєстійкість» і «копінг». Психологічні ресурси визначено як потенційні внутрішні та зовнішні опори, тоді як психологічну ресурсність – як інтегральну, контекстуально зумовлену метаздатність особистості усвідомлювати, добирати, мобілізувати, поєднувати, гнучко використовувати, відновлювати й збагачувати ресурси відповідно до актуальних вимог ситуації. Запропоновано структурно-функціональну модель психологічної ресурсності, яка охоплює когнітивно-оцінювальний, емоційно-регулятивний, мотиваційно-смісловий, поведінково-вольовий і соціально-комунікативний компоненти та реалізує орієнтаційну, буферну, регулятивну, мобілізаційну, відновлювальну та інтеграційну функції. Обґрунтовано, що адаптивний ефект ресурсності визначається не максимальною кількістю ресурсів, а їх відповідністю актуальним вимогам, доступністю, взаємодоповнюваністю, гнучкістю використання та відновлюваністю. Наукова новизна. Психологічну ресурсність концептуалізовано як механізм управління ресурсним циклом особистості, що забезпечує перехід від потенційної наявності ресурсів до їх цілеспрямованого адаптивного використання. Систематизовано умови перетворення ресурсного потенціалу на реальний адаптаційний результат у тривалій кризі та теоретично конкретизовано циклічний характер мобілізації, використання, відновлення й збагачення ресурсів. Практичне значення. Запропонована модель може бути використана для вдосконалення психологічної діагностики та розроблення програм психологічної підтримки, орієнтованих не лише на активізацію окремих сильних боків особистості, а й на розвиток усвідомлення власних ресурсів, регулятивної гнучкості, здатності звертатися по соціальну підтримку, дозувати навантаження та відновлювати витрачені ресурси. Висновок. Психологічну ресурсність доцільно розглядати не як статичний запас позитивних якостей, а як динамічну, контекстуально зумовлену метаздатність керувати внутрішніми та зовнішніми ресурсами впродовж усього ресурсного циклу. Її адаптивна ефективність залежить від здатності особистості співвідносити ресурси з актуальними вимогами ситуації, гнучко їх використовувати, запобігати надмірному виснаженню та забезпечувати їх відновлення у взаємодії з реальними соціальними, матеріальними та безпековими умовами.

Ключові слова: психологічна ресурсність, психологічні ресурси, ресурсний цикл, адаптація, кризові умови, стрес, резильєнтність, копінг.

THEORETICAL ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AS A FACTOR IN ADAPTATION TO CRISIS CONDITIONS

Abstract. Purpose – to conduct a theoretical analysis of psychological resourcefulness, distinguish it from related psychological constructs, and substantiate a structural and functional model of resourcefulness as a meta-capacity to manage the resource cycle under crisis conditions. Methods. The methodological framework of the study combined resource-oriented, subject-centered, cognitive-regulatory, and systemic approaches. The methods of theoretical analysis of contemporary Ukrainian and international research, comparison, synthesis, systematization, generalization, and theoretical modeling were applied. Main results. The concepts of psychological resources, psychological resourcefulness, resilience, hardiness, and coping were differentiated. Psychological resources were defined as potential internal and external supports, whereas psychological resourcefulness was conceptualized as an integral, context-dependent meta-capacity that enables an individual to recognize, select, mobilize, combine, flexibly use, restore, and enrich resources in accordance with current situational demands. A structural and functional model of psychological resourcefulness was proposed, comprising cognitive-appraisal, emotional-regulatory, motivational-meaning, behavioral-volitional, and social-communicative components that perform orienting, buffering, regulatory, mobilizing, restorative, and integrative functions. It was theoretically substantiated that the adaptive effect of resourcefulness depends not on maximizing the number of available resources but on their fit with current demands, accessibility, complementarity, flexibility of use, and renewability. Scientific novelty. Psychological resourcefulness was conceptualized as a mechanism for managing the individual's resource cycle that enables the transition from the potential availability of resources to their purposeful adaptive use. The conditions under which resource potential is transformed into an actual adaptive outcome during a prolonged crisis were systematized, and the cyclical nature of resource mobilization, use, restoration, and enrichment was theoretically specified. Practical significance. The proposed model can be used to improve psychological assessment and to develop psychological support programs aimed not only at activating individual strengths but also at enhancing reflective awareness of one's resources, regulatory flexibility, the ability to seek and use social support, regulate workload, and restore depleted resources. Conclusion. Psychological resourcefulness should be viewed not as a static reserve of positive qualities but as a dynamic, context-dependent meta-capacity to manage internal and external resources throughout the resource cycle. Its adaptive effectiveness depends on the individual's ability to match available resources to current situational demands, use them flexibly, prevent excessive depletion, and facilitate their restoration in interaction with actual social, material, and safety conditions.

Key words: psychological resourcefulness, psychological resources, resource cycle, adaptation, crisis conditions, stress, resilience, coping.

Постановка проблеми. Сучасна людина дедалі частіше функціонує в умовах тривалих і взаємопов'язаних криз, до яких належать війна, вимушене переміщення, утрата безпеки та звичного способу життя, економічна нестабільність, інформаційне перевантаження, професійні й сімейні труднощі. На відміну від короткочасної екстремальної події тривала криза не лише викликає гостру реакцію на стрес, а й поступово змінює систему життєвих цілей, часову перспективу, способи саморегуляції та характер соціальних зв'язків. За таких обставин психологічна адаптація не може бути зведена до пасивного пристосування або повернення до докризового стану. Вона передбачає збереження базової здатності діяти, перебудову способів взаємодії із середовищем,

відновлення суб'єктивного контролю та інтеграцію кризового досвіду у подальшу життєву перспективу.

Ресурсний підхід переносить увагу з дефіцитів і симптомів на ті внутрішні та зовнішні опори, завдяки яким особистість підтримує психічне функціонування і долає труднощі. Водночас саме поняття ресурсу часто використовується надто широко: як синонім позитивної риси, захисного чинника, копінг-стратегії, життєстійкості або резильєнтності. Таке поняттєве змішування ускладнює визначення механізмів, за допомогою яких наявний потенціал перетворюється на адаптивну дію. Наявність оптимізму, соціальної підтримки, професійних компетентностей чи фізичної витривалості ще не гарантує їх своєчасного

і конструктивного використання. Людина може не усвідомлювати власних можливостей, виснажувати їх, застосовувати невідповідно до ситуації або уникати звернення по допомогу. Тому центральною для психології кризових станів є не лише проблема психологічних ресурсів, а й проблема ресурсності як здатності керувати ними.

Особливої актуальності ця проблема набуває в українському контексті тривалої воєнної загрози. За умови повторюваного впливу небезпеки адаптація відбувається на тлі неповного відновлення, а отже, залежить від уміння підтримувати баланс між мобілізацією і збереженням сил. Теоретичне уточнення психологічної ресурсності дає змогу уникнути двох крайнощів: уявлення про людину як про пасивну жертву обставин і покладання на неї надмірної відповідальності за подолання системних загроз. Ресурсність є особистісною здатністю, однак реалізується у конкретному соціальному, матеріальному та безпечному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології психологічна ресурсність послідовно розглядається як складне утворення, що характеризує здатність особистості усвідомлювати, використовувати й оновлювати власні ресурси. О. С. Штепа обґрунтувала психологічну ресурсність як показник збалансованості та конструктивності проживання складних ситуацій і запропонувала інструмент її діагностики [1]. У подальших дослідженнях ресурсність описується через здатність активувати, зберігати, відновлювати та збагачувати психологічні ресурси, що забезпечує продуктивність життєдіяльності в умовах небезпеки, хвороби або тривалого лікування [2]. Л. В. Музичко акцентує зв'язок психологічної ресурсності з резильєнтністю та підкреслює єдність особистісних і соціальних ресурсів у подоланні воєнного стресу [3].

Емпіричні дослідження українських авторів підтверджують, що ресурсність пов'язана з особливостями переживання травматичних подій, копінгом, смисложиттєвими орієнтаціями та здатністю оновлювати внутрішні опори [4]. Лонгitudне дослідження української молоді в умовах війни засвідчило позитивний зв'язок резильєнтності з толерантністю до невизначеності та показало, що здатність до відновлення може змінюватися в процесі накопичення досвіду подолання [5]. Останні результати О. С. Штепи вказують на нелінійний характер взаємозв'язків між окремими ресурсами й компетентністю у часі: адаптивний результат виникає не як проста сума позитивних характеристик, а як ефект їх диференційованої та поетапної актуалізації [6].

Зарубіжні дослідження розвивають цю проблематику в межах теорії збереження ресурсів, моделей резильєнтності та психологічної гнучкості. Установлено, що втрати ресурсів пов'язані з психологічним дистресом і посттравматичними симптомами, тоді як ресурсні здобутки та особистісна і спільнотна резильєнтність виконують захисну функцію [8]. Аналогічно, погіршення здоров'я, фінансові втрати та зниження самооцінки посилюють депресивні й перитравматичні реакції, а соціальна підтримка пом'якшує їх [10]. Дослідження психічного здоров'я під час пандемічних обмежень показали значущість смислу, прийняття, активного копіngu та підтримувальних взаємин [7], а також прогностичну роль оптимізму, надії, самоефективності, мудрості та психологічної гнучкості для збереження стійких траєкторій психічного здоров'я [9].

Сучасні роботи підкреслюють багаторівневість адаптації. Задоволення базових психологічних потреб знижує уразливість до тривоги й депресивних проявів [11], тоді як самотність, фінансові труднощі та недостатній доступ до надійної інформації можуть обмежувати активацію резильєнтності навіть за наявності особистісних сильних боків [12]. У межах підходу гнучкої адаптації резильєнтність трактується не як незмінна риса, а як динамічна траєкторія, що залежить від відповідності регулятивної стратегії конкретній загрозі [13]. Систематичне узагальнення досліджень криз і суспільних викликів також засвідчує, що ефекти окремих ресурсних чинників є неоднорідними та значною мірою визначаються контекстом, поєднанням індивідуальних, соціальних і суспільних ресурсів [14].

Попри значний обсяг праць, недостатньо розмежованими залишаються поняття психологічного ресурсу, ресурсності, резильєнтності, життєстійкості та копіngu. Потребує систематизації і внутрішня структура ресурсності: які саме компоненти забезпечують перехід від потенційної наявності ресурсу до його адаптивного застосування. Невирішеною залишається також проблема критеріїв ефективного ресурсного функціонування у тривалій кризі, коли короткочасна мобілізація може підтримувати діяльність, але водночас спричиняти подальше виснаження.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз психологічної ресурсності особистості, розмежувати її із суміжними психологічними поняттями та обґрунтувати структурно-функціональну модель ресурсності як метаздатність до управління ресурсним циклом у кризових умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У найзагальнішому значенні психологічний

ресурс можна визначити як внутрішню або зовнішню умову, властивість, зв'язок, знання чи спосіб дії, що набуває для людини цінності та може бути залучений для збереження благополуччя, досягнення мети або подолання загрози.

Психологічна ресурсність не тотожна сумі наявних ресурсів. Її доцільно розглядати як інтегральну метаздатність особистості здійснювати ресурсний цикл: розпізнавати актуальні вимоги і власний стан; знаходити релевантні опори; мобілізувати їх без надмірного виснаження; комбінувати внутрішні та зовнішні засоби; оцінювати результат; відновлювати витрачене і розширювати ресурсний репертуар. Таке визначення узгоджується з вітчизняним розумінням ресурсності як здатності усвідомлювати, використовувати та оновлювати ресурси [1; 2] і водночас конкретизує її процесуальний характер.

Розмежування суміжних понять має принципове значення. Психологічні ресурси відповідають на питання «що може допомогти?», ресурсність – «як людина знаходить і використовує те, що може допомогти?». Резильєнтність характеризує динаміку або результат функціонування після впливу загрози: відносно стабільне психічне здоров'я, відновлення чи конструктивну перебудову [13]. Життєстійкість описує відносно стійку систему ставлень до труднощів, пов'язану із залученістю, контролем і прийняттям виклику. Копінг охоплює конкретні когнітивні та поведінкові зусилля, яких людина вживає у певній ситуації. Отже, ресурсність є ширшим регулятивним механізмом: вона впливає на вибір копінгу, може підтримувати життєстійкі установки і збільшувати імовірність резильєнтної траєкторії, однак не зводиться до жодного із цих феноменів.

Із позицій системного підходу психологічна ресурсність містить взаємопов'язані компоненти. Їх виділення ґрунтується на узагальненні досліджень ресурсної саморегуляції, психологічної

гнучкості, смислових і соціальних чинників адаптації [3; 6; 9; 11–14]. На основі порівняння та узагальнення представлених у науковій літературі підходів по психологічній ресурсності, резильєнтності, копінгу та гнучкої адаптації запропоновано авторську структурно-функціональну модель психологічної ресурсності особистості (табл. 1).

Когнітивно-оцінювальний компонент забезпечує перехід від невизначеного відчуття загрози до структурованого розуміння ситуації. Його змістом є не обов'язково позитивна оцінка, а достатньо точне співвіднесення вимог із можливостями. У кризі надмірний оптимізм може бути не менш неадаптивним, аніж катастрофізація, якщо він призводить до ігнорування небезпеки. Ресурсною є оцінка, що одночасно визнає обмеження і виявляє простір доступної дії. Саме тут важливими стають толерантність до невизначеності, інформаційна вибірковість та здатність розрізняти сфери власного контролю [5; 12].

Емоційно-регулятивний компонент не означає придушення страху, смутку чи гніву. Негативні емоції містять інформацію про загрозу, втрату та порушення меж. Адаптивна ресурсність виявляється у здатності витримувати переживання, називати їх, знижувати надмірну інтенсивність і відновлювати доступ до цілеспрямованої поведінки. Тривале функціонування лише за рахунок емоційного відсторонення може підтримувати короточасну ефективність, але зводить до саморозуміння та ускладнює відновлення, тому важливим критерієм ресурсності є не відсутність дистресу, а збереження регулятивної гнучкості.

Мотиваційно-смисловий компонент перетворює окремі можливості на підстави для дії. Смысл, надія, професійна або сімейна відповідальність, цінність допомоги іншим підтримують тривалі зусилля, коли швидке усунення стресора неможливе. Дослідження ресурсних утрат показують, що втрата надії, смислу й відчуття власної

Таблиця 1

Структурно-функціональна модель психологічної ресурсності особистості

Компонент	Психологічний зміст	Адаптаційна функція
Когнітивно-оцінювальний	Реалістична оцінка загрози, ресурсна рефлексія, розрізнення контрольованого і неконтрольованого.	Орієнтація у ситуації, упорядкування рішень, вибір релевантних ресурсів.
Емоційно-регулятивний	Розпізнавання і прийняття емоцій, регулювання переживань, самоспівчуття, відновлення рівноваги.	Буферизація дистресу, збереження здатності мислити й взаємодіяти.
Мотиваційно-смисловий	Цінності, смисл, надія, життєві цілі, значущість зусиль і готовність продовжувати дію.	Підтримання спрямованості, подолання безпорадності, інтеграція досвіду.
Поведінково-вольовий	Самоефективність, планування, гнучкість дій, наполегливість, розв'язання проблем, дозування навантаження.	Мобілізація ресурсів, реалізація рішень, корекція стратегій.
Соціально-комунікативний	Довіра, звернення по допомогу, підтримувальні зв'язки, фахова й інституційна підтримка.	Розширення ресурсного поля, спільне подолання, компенсація обмежень.

цінності тісно пов'язана з травматичними симптомами [8]. Водночас смисл не слід розуміти як вимогу знаходити позитив у кожній травматичній події. Його ресурсна роль полягає у відновленні зв'язку між теперішньою дією та значущою для людини життєвою перспективою.

Поведінково-вольовий компонент забезпечує реалізацію ресурсного потенціалу. Самоефективність, планування, навички розв'язання проблем і психологічна гнучкість дають змогу переходити від наміру до конкретних кроків. У дослідженні Н. Пеллеріна та співавторів саме поєднання позитивних психологічних ресурсів із гнучкістю прогнозувало більш сприятливі траєкторії психічного здоров'я [9]. Гнучкість означає здатність змінювати стратегію відповідно до зворотного зв'язку, а не наполегливо відтворювати звичний спосіб дії. Важливою частиною цього компонента є дозування навантаження: у тривалій кризі відпочинок і відмова від другорядних завдань можуть бути не пасивністю, а способом запобігання ресурсним утратам.

Соціально-комунікативний компонент відображає принципову включеність особистості у систему взаємин. Соціальна підтримка є не лише зовнішнім доповненням до внутрішньої сили, а каналом отримання інформаційних, емоційних, матеріальних і смислових ресурсів. Її ефект залежить від здатності довіряти, формулювати потребу, приймати допомогу та зберігати взаємність. Дані про роль самотності, фінансів і доступу до інформації свідчать, що психологічна адаптація не може пояснюватися лише індивідуальними рисами [12]. Систематичний огляд чинників резильєнтності також підтверджує потребу враховувати індивідуальний, соціальний і суспільний рівні [14].

Узагальнення функцій ресурсності дає змогу виділити шість взаємопов'язаних процесів. Орієнтаційна функція полягає в оцінюванні вимог, обмежень і доступних опор. Буферна функція пом'якшує безпосередній вплив стресора на психічне функціонування. Регулятивна функція підтримує керування емоціями, увагою, поведінкою і навантаженням. Мобілізаційна функція забезпечує перехід від потенційних можливостей до дії. Відновлювальна функція спрямована на повернення витрачених сил і припинення спіралі втрат. Інтеграційна функція дає змогу включити набутий досвід у систему ідентичності, смислів і майбутніх стратегій. Ці функції не утворюють жорсткої послідовності, але їх співвідношення змінюється залежно від етапу кризової ситуації. На етапі первинної дестабілізації провідними є орієнтаційна та буферна функції: безпека, достовірна інформа-

ція, зниження надмірного збудження, відновлення мінімального контролю. На етапі активного подолання зростає значення мобілізаційної та регулятивної функцій. За тривалої невизначеності вирішальною стає відновлювальна функція, оскільки постійна максимальна мобілізація веде до виснаження. Після послаблення безпосередньої загрози посилюється інтеграційна функція, пов'язана з осмисленням змін, переглядом цілей і формуванням нової життєвої організації. Реальна криза може повертати людину до попередніх завдань, тому модель слід розуміти циклічно, а не лінійно.

Теорія збереження ресурсів пояснює, чому в тривалих кризах особливо небезпечними є спіралі втрат. Людина, яка втратила здоров'я, дохід, відчуття безпеки або підтримувальні зв'язки, змушена витратити більше сил для виконання звичних завдань і водночас має менше можливостей для відновлення. Емпірично підтверджено зв'язок ресурсних утрат із дистресом, депресивними і перитравматичними проявами [8; 10]. Відповідно, ефективна психологічна допомога має бути спрямована не лише на зміну інтерпретацій, а й на припинення реальних утрат, відновлення безпеки, соціальних зв'язків і доступу до підтримки.

Протилежним процесом є накопичення взаємодіювальних ресурсів. Невеликий успішний крок посилює самоефективність; самоефективність збільшує готовність до наступної дії; позитивний досвід взаємодії підвищує довіру та ймовірність повторного звернення по допомогу. Таким чином, формуються ресурсні ланцюги, або «каравани», де один ресурс полегшує доступ до іншого. Проте ресурсні здобутки не завжди компенсують значні втрати, а тому концепція ресурсності не повинна перетворюватися на заклик до безмежної самомобілізації. Психологічна ресурсність передбачає також визнання меж, право на підтримку і здатність відмовитися від недосяжних або другорядних цілей.

З огляду на це, адаптивний ефект ресурсності визначається п'ятьма умовами. Першою є відповідність ресурсу актуальній вимозі: емоційна підтримка не замінює фізичної безпеки, а активне розв'язання проблеми є малоефективним щодо неконтрольованих подій. Другою є доступність – можливість реально залучити ресурс у потрібний момент. Третьою є взаємодоповнюваність внутрішніх і зовнішніх опор. Четвертою є гнучкість, тобто здатність змінювати спосіб дії після оцінки результату. П'ятою є відновлюваність: ресурсна поведінка не повинна систематично руйнувати ті сили, на яких вона ґрунтується. Саме поєднання цих умов перетворює потенціал на адаптаційний результат.

Запропоноване трактування дає змогу визначити психологічну ресурсність особистості як інтегральну, контекстуально зумовлену метаздатність усвідомлювати, добирати, мобілізувати, поєднувати, гнучко використовувати, відновлювати й збагачувати внутрішні та зовнішні ресурси для підтримання психічного функціонування, цілеспрямованої діяльності та конструктивної перебудови взаємодії із середовищем у кризових умовах. У цьому визначенні підкреслено суб'єктність людини, але одночасно враховано залежність адаптації від реальної доступності соціальних і матеріальних ресурсів.

Практичним наслідком моделі є необхідність змінити логіку оцінювання ресурсності. Недостатньо визначати лише загальний рівень позитивних якостей. Доцільно аналізувати: які ресурси людина усвідомлює; які вважає доступними; чи відповідають вони характеру труднощів; як вона переходить від розуміння до дії; чи може коригувати стратегію; що допомагає їй відновлюватися; чи має вона підтримувальні зв'язки; які системні бар'єри обмежують використання ресурсів. Така діагностика дає змогу уникнути універсальних рекомендацій і будувати психологічну допомогу відповідно до конкретного ресурсного профілю.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Психологічна ресурсність є не набором позитивних рис і не загальним запасом внутрішньої сили, а інтегральною метаздатністю особистості керувати ресурсним циклом відповідно до вимог кризової ситуації. Її зміст охоплює усвідомлення ресурсів, їх добір, мобілізацію, комбінування, гнучке застосування, відновлення та збагачення. Ресурсність слід розмежовувати з психологічними ресурсами як потенційними опорами, копінгом як конкретними способами подолання, життєстійкістю як відносно стабільною системою установок і резильєнтністю як динамікою або результатом адаптації.

Запропонована структурно-функціональна модель включає когнітивно-оцінний, емоційно-регулятивний, мотиваційно-смісловий, поведінково-вольовий і соціально-комунікативний компоненти. Їх взаємодія реалізує орієнтаційну, буферну, регулятивну, мобілізаційну, відновлювальну та інтеграційну функції. Адаптивний ефект визначається не максимальною кількістю ресурсів, а їх відповідністю ситуації, доступністю, взаємодоповнюваністю, гнучкістю використання та відновлюваністю. Ресурсність має розглядатися у єдності із соціальними й матеріальними умовами, оскільки особистісні можливості не можуть повністю компенсувати системну небезпеку або тривалу втрату базових опор.

Перспектива подальших досліджень полягає в емпіричній перевірці запропонованої моделі; розробленні показників доступності, гнучкості й відновлюваності ресурсів; вивченні ресурсних профілів у різних кризових контекстах; аналізі переходів від короткочасної мобілізації до виснаження або відновлення; установленні ролі фізичної активності, соціальної підтримки, професійної ідентичності та смислової регуляції у ресурсному циклі.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки рукопису використовувався ChatGPT (OpenAI) як допоміжний інструмент для пошуку потенційно релевантних наукових джерел та мовно-стилістичного редагування. Відбір і перевірку джерел, теоретичний аналіз, інтерпретацію наукових положень, формулювання авторської позиції та висновків здійснювали автори, які несуть повну відповідальність за зміст рукопису, достовірність використання джерел і дотримання принципів академічної доброчесності

Список літератури:

1. Коломієць Л. І., Гук К. В., Ласкук О. Ю. Теоретико-методологічні аспекти дослідження психологічної ресурсності особистості в континуумі «здоров'я – хвороба». *Габітус*. 2021. Вип. 32. С. 99–103. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.32.16>
2. Музичко Л. В. Психологічна ресурсність особистості та її резильєнтність. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 1. С. 28–33. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-5>
3. Орап М. О. Тенденції розвитку резильєнтності сучасної української молоді. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 2 (6). С. 145–150. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-22>
4. Ульянова Т. Ю. Особливості ресурсності осіб, які пережили травматичні події різного ступеня впливу. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 1 (3). С. 74–79. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-1-11>
5. Штепа О. С. Кількісне дослідження нелінійної взаємозалежності компетентності у часі та психологічної ресурсності особистості. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 1 (7). С. 260–268. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-36>
6. Штепа О. С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 380–399. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.380-399>
7. Park C. L., Finkelstein-Fox L., Russell B. S., Fendrich M., Hutchison M., Becker J. Psychological

resilience early in the COVID-19 pandemic: Stressors, resources, and coping strategies in a national sample of Americans. *American Psychologist*. 2021. Vol. 76, No. 5. P. 715–728. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0000813>

8. Egozi Farkash H., Lahad M., Hobfoll S. E., Leykin D., Aharonson-Daniel L. Conservation of resources, psychological distress, and resilience during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Public Health*. 2022. Vol. 67. Article 1604567. DOI: <https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604567>

9. Pellerin N., Raufaste E., Corman M., Teissedre F., Dambrun M. Psychological resources and flexibility predict resilient mental health trajectories during the French COVID-19 lockdown. *Scientific Reports*. 2022. Vol. 12. Article 10674. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-022-14572-5>

10. Lee Y., Hyun Y., You M., Lee H., Han J.-O., Seo S. The effect of resource loss on depression and peritraumatic distress during the early period of the COVID-19: Considering the pandemic-situational and social context. *BMC Public Health*. 2023. Vol. 23. Article 760. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15628-5>

11. Waterschoot J., Morbée S., Soenens B., Van den Bergh O., Raemdonck E., Brisbois M., Schmitz M., Klein O., Luminet O., Van Oost P., Yzerbyt V., Vansteenkiste M. Psychological need fulfillment as a source of resilience: Its protective role in concerns and symptoms of anxiety and depression during the COVID-19 pandemic. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2024. Vol. 16, No. 2. P. 632–652. DOI: <https://doi.org/10.1111/aphw.12508>

12. Saltzman L. Y., Hansel T. C. Psychological and social determinants of adaptation: The impact of finances, loneliness, information access and chronic stress on resilience activation. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1245765. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1245765>

13. Bonanno G. A., Chen S., Bagrodia R., Galatzer-Levy I. R. Resilience and disaster: Flexible adaptation in the face of uncertain threat. *Annual Review of Psychology*. 2024. Vol. 75. P. 573–599. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-011123-024224>

14. Schäfer S. K., Supke M., Kausmann C., Schaubrich L. M., Lieb K., Cohrdes C. A systematic review of individual, social, and societal resilience factors in response to societal challenges and crises. *Communications Psychology*. 2024. Vol. 2. Article 92. DOI: <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00138-w>

References:

1. Kolomiets, L. I., Huk, K. V., & Lasiuk, O. Yu. (2021). Teoretyko-metodolohichni aspekty doslidzhennia psykholohichnoi resursnosti osobystosti v kontyuumi «zdorovia – khvoroba» [Theoretical and methodological aspects of research on personality psychological resourcefulness in the «health – disease» continuum]. *Habitus*, 32, 99–103. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.32.16> [in Ukrainian].

2. Muzychko, L. V. (2023). Psykholohichna resursnist osobystosti ta yii rezylitentnist [Psychological resources of the personality and its resiliency]. *Zhurnal Sotsialnoi ta Praktychnoi Psykholohii*, 1, 28–33. <https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-5> [in Ukrainian].

3. Orap, M. O. (2025). Tendentsii rozvytku rezylitentnosti suchasnoi ukrainskoi molodi [Trends in the development of resilience of modern Ukrainian youth]. *Naukovi Zapysky Lvivskoho Derzhavnoho Universytetu Bezpeky Zhyttiedialnosti. Pedahohika i Psykholohiia*, 2(6), 145–150. <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-22> [in Ukrainian].

4. Ulianova, T. Yu. (2024). Osoblyvosti resursnosti osib, yaki perezhlyly travmatychni podii riznoho stupenia vplyvu [Peculiarities of the resourcefulness of persons who experienced traumatic events of varying impact]. *Naukovi Zapysky Lvivskoho Derzhavnoho Universytetu Bezpeky Zhyttiedialnosti. Pedahohika i Psykholohiia*, 1(3), 74–79. <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-1-11> [in Ukrainian].

5. Shtepa, O. S. (2026). Kilkisne doslidzhennia nelineinoyi vzaiemozalezhnosti kompetentnosti u chasi ta psykholohichnoi resursnosti osobystosti [A quantitative study of the nonlinear interrelation between time competence and psychological resourcefulness]. *Naukovi Zapysky Lvivskoho Derzhavnoho Universytetu Bezpeky Zhyttiedialnosti. Pedahohika i Psykholohiia*, 1(7), 260–268. <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-36> [in Ukrainian].

6. Shtepa, O. S. (2018). Opytuvalnyk psykholohichnoi resursnosti osobystosti: rezultaty rozrobky y aprobaty avtorskoj metodyky [Questionnaire of personality psychological resourcefulness: Results of the development and validation of the author's method]. *Problemy Suchasnoi Psykholohii*, 39, 380–399. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.380-399> [in Ukrainian].

7. Park, C. L., Finkelstein-Fox, L., Russell, B. S., Fendrich, M., Hutchison, M., & Becker, J. (2021). Psychological resilience early in the COVID-19 pandemic: Stressors, resources, and coping strategies in a national sample of Americans. *American Psychologist*, 76(5), 715–728. <https://doi.org/10.1037/amp0000813>

8. Egozi Farkash, H., Lahad, M., Hobfoll, S. E., Leykin, D., & Aharonson-Daniel, L. (2022). Conservation of resources, psychological distress, and resilience during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Public Health*, 67, 1604567. <https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604567>

9. Pellerin, N., Raufaste, E., Corman, M., Teissedre, F., & Dambrun, M. (2022). Psychological resources and flexibility predict resilient mental health trajectories during the French COVID-19 lockdown. *Scientific Reports*, 12, 10674. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-14572-5>

10. Lee, Y., Hyun, Y., You, M., Lee, H., Han, J.-O., & Seo, S. (2023). The effect of resource loss on depression and peritraumatic distress during the early period of the COVID-19: Considering the pandemic-situational and

social context. *BMC Public Health*, 23, 760. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15628-5>

11. Waterschoot, J., Morbée, S., Soenens, B., Van den Bergh, O., Raemdonck, E., Brisbois, M., Schmitz, M., Klein, O., Luminet, O., Van Oost, P., Yzerbyt, V., & Vansteenkiste, M. (2024). Psychological need fulfillment as a source of resilience: Its protective role in concerns and symptoms of anxiety and depression during the COVID-19 pandemic. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 16(2), 632–652. <https://doi.org/10.1111/aphw.12508>

12. Saltzman, L. Y., & Hansel, T. C. (2024). Psychological and social determinants of adaptation: The impact of finances, loneliness, information access

and chronic stress on resilience activation. *Frontiers in Psychology*, 15, 1245765. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1245765>

13. Bonanno, G. A., Chen, S., Bagrodia, R., & Galatzer-Levy, I. R. (2024). Resilience and disaster: Flexible adaptation in the face of uncertain threat. *Annual Review of Psychology*, 75, 573–599. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-011123-024224>

14. Schäfer, S. K., Supke, M., Kausmann, C., Schaubruch, L. M., Lieb, K., & Cohrdes, C. (2024). A systematic review of individual, social, and societal resilience factors in response to societal challenges and crises. *Communications Psychology*, 2, 92. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00138-w>

© А. В. Кульматицький, Р. І. Климків, М. О. Червоношапка

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-21>

Т. М. Осадча

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5632-8716> – Т. М. Осадча

 osadchatn@gmail.com

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБЛИВОСТЕЙ СІМЕЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ПСИХОЛОГІЧНОЮ АДАПТАЦІЄЮ ПІДЛІТКІВ ДО ОНКОЛОГІЧНОГО ЗАХВОРЮВАННЯ ОДНОГО З БАТЬКІВ

Анотація. У статті розглянуто психологічну адаптацію підлітків до онкологічного захворювання батька або матері у взаємозв'язку з особливостями сімейної комунікації. Актуальність проблеми зумовлена тим, що батьківський онкологічний діагноз змінює емоційний клімат, рольову структуру та повсякденне функціонування сім'ї, тоді як замовчування, суперечливість повідомлень або дефіцит відповідної інформації можуть посилювати невизначеність і психологічне напруження підлітка. Мета роботи – теоретично обґрунтувати та шляхом інтегративного узагальнення оприлюднених емпіричних результатів визначити характер зв'язку між параметрами сімейної комунікації і показниками психологічної адаптації підлітків. Застосовано теоретичний аналіз, цільовий добір пріоритетних джерел, тематичне кодування та порівняльно-аналітичне узагальнення. Встановлено змістову конвергенцію висновків про те, що проблемна комунікація, уникнення обговорення хвороби та суперечливі повідомлення асоціюються з більшою вираженістю дистресу й симптомів посттравматичного стресу, тоді як відкритість, гнучке розв'язання сімейних проблем, емоційна залученість і передбачуваність інформаційного обміну пов'язані з кращим психосоціальним функціонуванням. Наукова новизна теоретичного узагальнення полягає в концептуальній систематизації зв'язків за трьома ланками: комунікативна практика – психологічний механізм – адаптаційний прояв. Запропонована структурно-функціональна модель має гіпотетико-аналітичний характер і потребує емпіричної перевірки на українській вибірці; додатково виокремлено інформаційно достатній, підтримувальний та адаптаційно спрямований рівні сімейної комунікації. Практичне значення результатів полягає у визначенні аналітичних орієнтирів для сімейної консультації, педагогічного спостереження та міждисциплінарного супроводу підлітка.

Ключові слова: сімейна комунікація, психологічна адаптація, підлітки, батьківське онкологічне захворювання, тривожність, психоонкологія, психолого-педагогічний супровід.

Т. М. Osadcha

Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY COMMUNICATION CHARACTERISTICS AND ADOLESCENTS' PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT TO A PARENT'S CANCER

Abstract. The article examines adolescents' psychological adjustment to a mother's or father's cancer in relation to family communication characteristics. The issue is relevant because parental cancer changes the emotional climate, role distribution, and everyday functioning of the family, whereas concealment, contradictory messages, or a lack of developmentally appropriate information may intensify uncertainty and psychological strain in adolescents. The aim was to provide a theoretical rationale and, through an integrative synthesis of published empirical findings, determine the nature of the associations between family communication parameters and indicators of adolescent adjustment. The study used theoretical analysis, purposive selection of priority sources, thematic coding, and comparative analytical synthesis. The evidence base was differentiated into direct findings concerning children and adolescents and contextual

findings derived from studies of family members of cancer patients. The synthesis revealed convergence across studies: problematic communication, avoidance of illness-related discussion, and inconsistent messages were associated with greater distress and post-traumatic stress symptoms, whereas openness, flexible family problem-solving, appropriate affective involvement, and predictable information exchange were associated with better psychosocial functioning. The theoretical novelty lies in the conceptual systematisation of the relationship through three links: communication practice, psychological mechanism, and adjustment manifestation. The proposed structural-functional model is hypothetical and analytical and therefore requires empirical testing in Ukrainian samples. In addition, three levels of family communication were distinguished: informationally sufficient, supportive, and adjustment-oriented. The practical value of the findings consists in providing analytical reference points for family counselling, educational observation, and interdisciplinary support. The limitations include purposive rather than systematic source selection, heterogeneity of research designs and measures, a limited number of Ukrainian adolescent studies, and the absence of primary data collection. These limitations preclude causal interpretation but do not diminish the value of the identified convergent tendencies for further research and practice.

Key words: family communication, psychological adjustment, adolescents, parental cancer, anxiety, psycho-oncology, psychological and educational support.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями.

Онкологічне захворювання батька або матері є кризовою життєвою ситуацією, що виходить за межі індивідуального медичного досвіду та трансформує функціонування всієї сімейної системи. Зміни охоплюють емоційний клімат, звичний розподіл обов'язків, фінансові й побутові рішення, доступність дорослих для дитини та спосіб обговорення майбутнього. У психоонкології родина розглядається не лише як ресурс підтримки пацієнта, а й як самостійний адресат психологічної допомоги, оскільки переживання близьких впливають на їхню поведінку, взаємодію і здатність підтримувати стабільність повсякденного життя [3].

Підлітковий вік ускладнює пристосування до батьківської хвороби. Прагнення автономії поєднується із потребою в батьківській безпеці, а розуміння тяжкості захворювання вже наближається до дорослого. Підліток здатний аналізувати прогноз, помічати невідповідності у словах дорослих і самостійно шукати інформацію, проте ще не завжди володіє достатніми засобами емоційної регуляції. За цих умов замовчування діагнозу, суперечливі пояснення або виключення підлітка із сімейного інформаційного простору можуть посилювати безпорадність і недовіру. Водночас надмірне інформаційне навантаження та перекладання на дитину відповідальності за лікування, прогноз або емоційний стан дорослих також не відповідають принципам підтримувальної комунікації.

Практичне завдання полягає не у повідомленні максимального обсягу медичних відомостей, а у формуванні надійного, послідовного й повторюваного сімейного діалогу. Такий діалог має забезпечувати правдиву інформацію в доступній формі, можливість ставити запитання, виз-

нання невизначеності та одночасне збереження відчуття турботи, передбачуваності й належності до родини. Тому дослідження зв'язку сімейної комунікації з психологічною адаптацією має значення для сімейної психології, психоонкології, педагогічної практики та організації підтримки в закладі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Українські праці підтверджують системний характер психологічних наслідків онкологічної хвороби. У дослідженні 218 членів сімей онкологічних пацієнтів І. Р. Мухаровська виокремила чотири блоки проблем: брак інформації, власні емоційні переживання, труднощі взаємодії з хворим і залученість до лікування. Високу потребу в інформації зафіксовано у 86,1 % респондентів на етапі первинного лікування, у 63,2 % – повторного лікування та у 74,6 % – під час паліативної допомоги. Сприяння відкритій комунікації та підвищення комунікативної компетентності визначено серед цілей медико-психологічної допомоги сім'ї [5].

І. Р. Кужель описує онкологічну хворобу як чинник перебудови сімейних відносин, зміни ролей і посилення емоційної напруги, особливо за несприятливого прогнозу [2]. Н. Д. Володарська та І. І. Карабаєва пов'язують психологічне благополуччя сім'ї з якістю емоційних зв'язків, взаємною підтримкою та здатністю членів родини розділяти переживання без руйнування особистих меж [1]. В. Г. Мацкевич наголошує, що сімейний емоційний клімат, стиль взаємодії та доступність підтримки впливають на саморегуляцію, емпатію і адаптивність у підлітковому віці [4]. Б. В. Присяжнюк розглядає сімейні відносини одночасно як можливе джерело ризику та як ресурс емоційного розвитку підлітка [7].

Зарубіжна доказова база безпосередньо пов'язує сімейні процеси з психосоціальним

функціонуванням дітей. Систематичний огляд Т. Osborn охопив 10 досліджень щодо ризику психосоціальних труднощів і 13 досліджень чинників варіативності адаптації. Автор дійшов висновку, що негативні наслідки не є універсальними, а залежать від поєднання характеристик дитини, хвороби й сімейного середовища [13]. У систематичному огляді А. Walczak та співавторів у 29 дослідженнях повідомлялося про негативні наслідки батьківського раку, у восьми – про позитивні зміни, зокрема пов'язані з посттравматичним зростанням, а у п'яти зафіксовано змішані або статистично незначущі результати. Інформація і комунікація належали до найбільш значущих, але часто незадоволених потреб підлітків і молодих дорослих [14].

С. J. Ellis та співавтори, узагальнивши 12 досліджень психосоціальних потреб, виокремили такі: віковідповідна інформація, підтримка сімейної комунікації, безпечний простір для вираження почуттів, індивідуалізована допомога, подолання ізоляції та в разі потреби підтримка в переживанні втрати [9]. Емпіричне дослідження G. A. Huizinga та співавторів показало, що підлітки менш відкрито спілкувалися з матерями, які мали онкологічне захворювання, порівняно з контрольною групою; проблемна комунікація з обома батьками була пов'язана з більшою вираженістю симптомів посттравматичного стресу [10]. У дослідженні В. Lindqvist та співавторів взяли участь 54 підлітки віком 11–17 років упродовж першого року після діагностування раку в одного з батьків і 49 підлітків контрольної групи. Загальні рівні дистресу між групами істотно не відрізнялися, однак у клінічній групі здорове сімейне функціонування корелювало з меншим психологічним дистресом; відкритість комунікації, розв'язання проблем і належне емоційне залучення були значущими предикторами кращого психічного стану [12].

М. Jaseňková та М. Berzákova конкретизують підтримувальні комунікативні дії: не відкладати розмову надовго, говорити правдиво й зрозуміло, повертатися до теми повторно, пояснювати зміни лікування, перевіряти розуміння підлітка та визнавати його емоції [11]. Методичні рекомендації Т. М. Титаренко дають підстави трактувати адаптацію як динамічний процес відновлення суб'єктивної керованості, емоційної рівноваги та повсякденного функціонування в умовах стресу [8]. Медико-психологічний супровід онкологічного пацієнта на різних етапах лікування має значення і для сімейної комунікації, оскільки психоемоційний стан хворого може впливати на його готовність до контакту з дитиною [6].

Невирішеною залишається проблема інтегрованого опису того, які параметри сімейної комунікації пов'язані з окремими складниками адаптації підлітка та через які психологічні механізми реалізується цей зв'язок. Недостатньо розроблено є також прикладна схема, придатна для сімейного і практичного психолога, педагога та медичного працівника, яка водночас не підмінювала б клінічну діагностику.

Мета статті та постановка завдань. Мета статті – теоретично обґрунтувати та шляхом інтегративного узагальнення оприлюднених емпіричних результатів визначити характер зв'язку особливостей сімейної комунікації з психологічною адаптацією підлітків до онкологічного захворювання одного з батьків.

Для досягнення мети поставлено такі завдання: уточнити зміст понять «підтримувальна сімейна комунікація» та «психологічна адаптація підлітка»; систематизувати прямі й контекстуальні емпіричні результати щодо комунікації у родинах онкологічних пацієнтів; визначити психологічні механізми зв'язку між комунікативними практиками й адаптаційними проявами; запропонувати гіпотетико-аналітичну модель і практичні орієнтири психолого-педагогічного супроводу.

Методологія дослідження. Дослідження виконано у форматі інтегративного теоретико-аналітичного огляду з порівняльним узагальненням результатів оприлюднених емпіричних праць. Матеріал сформовано шляхом цільового добору 14 пріоритетних українських і зарубіжних джерел. Такий підхід не є систематичним оглядом або метааналізом, оскільки не передбачав вичерпного пошуку всіх публікацій, повторного статистичного опрацювання первинних масивів даних чи формалізованої оцінки ризику систематичної похибки.

До прямого доказового масиву віднесено систематичні огляди й емпіричні дослідження, у яких безпосередньо аналізувалися потреби, психічний стан або сімейна комунікація дітей, підлітків і молодих дорослих у ситуації батьківського онкологічного захворювання [9–14]. Контекстуальний масив становили українські клініко-психологічні праці про функціонування сімей онкологічних пацієнтів, емоційні ресурси родини та медико-психологічний супровід [1–7; 6]. Професійний психоосвітній матеріал і методичні рекомендації [8; 11] використовувалися для конкретизації практичних принципів і робочих визначень, але не розглядалися як самостійний доказ причинного впливу.

Критеріями включення були: безпосередня відповідність темі батьківського онкологічного

захворювання, сімейної комунікації або адаптації підлітків; наявність опису вибірки, процедури емпіричного дослідження чи методології систематичного огляду для доказових джерел; можливість ідентифікувати результати щодо інформації, сімейного функціонування або психологічного стану; доступність перевірюваних бібліографічних даних. Тематичне кодування здійснювалося за двома блоками: характеристики комунікації – відкритість, правдивість, зрозумілість, вікова відповідність, послідовність, діалогічність, емоційна підтримувальність, узгодженість між дорослими й участь підлітка в обговоренні змін; прояви адаптації – тривожність і дистрес, симптоми посттравматичного стресу, емоційна регуляція, відчуття безпеки, використання підтримки, збереження навчальної активності, контактів з однолітками та віково-відповідної автономії.

Результати зіставлялися шляхом конвергентного аналітичного узагальнення, оскільки дослідження відрізнялися вибірками, інструментарієм. Положення включалося до підсумкового узагальнення, якщо відповідна тенденція простежувалася щонайменше у двох незалежних джерелах або одночасно підтверджувалася емпіричним дослідженням і систематичним оглядом. Цей критерій використовувався для встановлення змістової конвергенції, а не статистичної стійкості чи причинності. Обмеженням є відсутність первинного обстеження українських підлітків, неоднорідність доказової бази та включення контекстуальних даних дорослих членів сімей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічну адаптацію підлітка до онкологічного захворювання батька або матері пропонується визначати як динамічний процес когнітивного, емоційного, поведінкового та соціального пристосування до змін, спричинених хворобою, за якого підліток зберігає доступ до достовірної інформації, здатність регулювати переживання, використовувати підтримку та продовжувати віково-відповідне навчальне й соціальне функціонування. Адаптація не означає відсутності смутку чи страху; її показниками є керованість переживань, збереження базового функціонування та можливість повертатися до повсякденних завдань.

Підтримувальна сімейна комунікація – це не одноразове повідомлення діагнозу, а послідовний процес обміну інформацією та переживаннями. Відкритість не дорівнює необмеженому розкриттю всіх медичних деталей. Вона передбачає відсутність навмисного обману, доступність дорослого для запитань, пояснення фактів відповідно до віку, визнання невизначеності та

своєчасне повідомлення змін, які безпосередньо впливають на життя підлітка.

Прямі емпіричні та оглядові дані щодо дітей і підлітків, контекстуальні результати дослідження дорослих членів сімей узагальнено в таблиці 1.

Дані, наведені в таблиці 1, мають різний доказовий статус. Результати досліджень [9–14] безпосередньо стосуються дітей, підлітків або молодих дорослих, які переживають онкологічне захворювання одного з батьків. Дослідження [5] характеризує дорослих членів сімей онкологічних пацієнтів і використовується для окреслення загального інформаційно-комунікативного контексту родини; тому його результати не переносяться безпосередньо на підліткову вибірку.

Сукупність прямих і контекстуальних даних свідчить, що адаптаційний потенціал сімейної комунікації визначається правдивістю, зрозумілістю та своєчасністю інформації; можливістю повторного обговорення змін у лікуванні; емоційною відкритістю дорослих; прийняттям запитань і переживань підлітка; узгодженістю повідомлень різних членів сім'ї; залученням підлітка до сімейного життя без надмірної відповідальності. Водночас наявні дані дають підстави говорити про асоціації, але не про однозначний причинний вплив комунікації.

Перший механізм – когнітивне структурування ситуації. Чітке пояснення діагнозу, сучасних методів лікування, наведення клінічних випадків щодо видужання інших пацієнтів та змін у сімейному житті зменшує простір для катастрофічних припущень. Підліток отримує реалістичну картину того, що відомо, що залишається невизначеним і які рішення вже ухвалено дорослими.

Другий механізм – відновлення відчуття передбачуваності й часткового контролю. Підліток не може контролювати перебіг хвороби, але може знати, хто повідомлятиме новини, до кого звертатися із запитаннями, хто забезпечить побутові потреби та які щоденні правила залишаються незмінними, що переводить переживання з дифузної загрози в систему конкретних і частково керованих завдань.

Третій механізм – легітимація емоцій. Коли дорослі визнають страх, гнів, смуток, розгубленість і навіть тимчасове небажання говорити, підліток менше потребує приховувати переживання. Емоційна підтримка не вимагає від батьків демонструвати постійну впевненість; важливішою є здатність назвати власний стан без перекладання відповідальності на дитину.

Четвертий механізм – збереження віково-відповідної ролі. У кризовій ситуації підліток може брати на себе надмірний догляд за хворим,

Сімейно-комунікативні чинники, пов'язані з психологічною адаптацією дітей і підлітків до онкологічного захворювання одного з батьків

Емпірична база дослідження	Досліджуваний аспект сімейної комунікації	Показник психологічної адаптації	Основний результат	Значення для досліджуваної проблеми
218 дорослих членів сімей онкологічних пацієнтів: 79 осіб на етапі первинного лікування, 68 – повторного лікування, 71 – під час паліативної допомоги [2]	Інформаційна забезпеченість родини, відкритість обговорення захворювання, доступність медико-психологічної підтримки	Емоційне напруження, труднощі сімейної взаємодії та потреба у психологічній допомозі	Потребу в додатковій інформації виявлено у 86,1% членів сімей на етапі первинного лікування, у 63,2% – повторного лікування та у 74,6% – під час паліативної допомоги. Сприяння відкритій комунікації визначено одним із напрямів психологічної допомоги	Результати характеризують загальний сімейний контекст онкологічного захворювання та підтверджують значення інформаційної забезпеченості родини. Їх перенесення на підліткову вибірку потребує обережності
Систематичний огляд: 10 досліджень ризику психологічних труднощів і 13 досліджень чинників варіативності адаптації [7]	Загальне сімейне функціонування, емоційна взаємодія, підтримка та інформування дітей	Емоційні та поведінкові труднощі, психосоціальне функціонування	Психологічні наслідки для дітей є неоднорідними; їх вираженість залежить від особливостей сімейного функціонування та контексту захворювання	Онкологічний діагноз батька або матері не зумовлює дезадаптацію автоматично; значну роль відіграють внутрішньосімейні ресурси та способи комунікації
Систематичний огляд досліджень підлітків і молодих дорослих, один із батьків яких мав онкологічне захворювання [8]	Доступність інформації, можливість обговорювати переживання, задоволення інформаційних потреб	Дистрес, тривожність, поведінкові зміни, позитивне переосмислення досвіду	У 29 дослідженнях зафіксовано негативні наслідки, у 8 – позитивні зміни, у 5 – змішані або статистично незначущі результати; інформаційні потреби дітей часто залишалися незадоволеними	Варіативність реакцій підтверджує необхідність аналізувати не лише факт захворювання, а й те, як родина повідомляє інформацію та підтримує підлітка
Систематичний огляд 12 досліджень психосоціальних потреб дітей і наявних інтервенцій [9]	Віковідповідність інформації, підтримка діалогу, можливість безпечного вираження почуттів	Психологічне напруження, розуміння ситуації, здатність звертатися по допомогу	Підтверджено потребу дітей у доступній інформації, підтримувальній комунікації та безпечному просторі для обговорення емоцій	Ефективна комунікація має поєднувати зрозуміле пояснення ситуації з емоційним прийняттям реакцій підлітка
Порівняльне дослідження підлітків із родин онкологічних пацієнтів і контрольної групи [10]	Якість і відкритість спілкування з батьками, наявність комунікативних труднощів	Симптоми посттравматичного стресу й емоційний дистрес	Проблемна комунікація з батьками була пов'язана з більшою вираженістю симптомів посттравматичного стресу	Закритість, суперечливість повідомлень і труднощі обговорення хвороби можуть розглядатися як чинники ризику психологічної дезадаптації
54 підлітки віком 11–17 років упродовж першого року після діагностування раку в одного з батьків і 49 учасників контрольної групи [11]	Відкрита комунікація, гнучке розв'язання сімейних проблем, належне емоційне залучення	Загальний дистрес і стан психічного здоров'я підлітків	Загальні рівні дистресу в групах істотно не відрізнялися, однак у родинах онкологічних пацієнтів здорове сімейне функціонування було пов'язане з нижчим рівнем дистресу	Адаптацію підтримує не окрема розмова про діагноз, а цілісна модель сімейної взаємодії, що поєднує інформаційну відкритість, емоційну чутливість і гнучке розв'язання труднощів

молодшими дітьми або емоційним станом дорослих. Підтримувальна комунікація окреслює межі допомоги: участь підлітка визнається цінною, але відповідальність за лікування, прогноз і базові сімейні рішення залишається за дорослими.

Отже, адаптаційне значення має не максимальний обсяг медичної інформації, а її зрозумілість, своєчасність, узгодженість і включеність у підтримувальний сімейний діалог. На підставі встановлених змістових зв'язків можна виокремити

гіпотетико-аналітичну модель «комунікативна практика – психологічний механізм – адаптаційний прояв» (табл. 2).

Наведене узагальнення дає змогу розрізняти три аналітичні рівні сімейної комунікації. Інформаційно достатній рівень забезпечує правдиві та зрозумілі відомості, але може залишатися емоційно стриманим. Підтримувальний рівень поєднує інформацію з можливістю повторних розмов, прийняттям почуттів і конкретизацією

**Структурно-функціональна модель зв'язку сімейної комунікації
з психологічною адаптацією підлітків**

Комунікативна практика	Психологічний механізм	Очікуваний адаптаційний прояв
Правдива, дозована і зрозуміла інформація	Зменшення невизначеності та катастрофічних припущень	Реалістичніше розуміння ситуації; нижче дифузне напруження
Регулярні оновлення та можливість запитань	Відновлення передбачуваності та часткового контролю	Здатність планувати повсякденні справи й використовувати підтримку
Прийняття емоцій без оцінювання	Легітимація переживань і зменшення емоційного уникнення	Краще розпізнавання, вираження та регуляція почуттів
Узгоджені повідомлення дорослих	Збереження довіри до сімейного інформаційного простору	Менше прихованої тривоги та потреби перевіряти суперечливі версії
Віково-відповідна участь без надмірної відповідальності	Захист автономії та запобігання інверсії сімейних ролей	Збереження навчання, дружніх контактів і власних інтересів

повсякденних змін. Адаптаційно спрямований рівень додатково підтримує автономію підлітка, доступ до позасімейних ресурсів, збереження навчання, дружніх контактів і відпочинку. Такі рівні є концептуальними орієнтирами, а не валідованою діагностичною шкалою.

Отримане узагальнення узгоджується з висновками G. A. Huizinga та співавторів про зв'язок проблемної батьківсько-підліткової комунікації із симптомами посттравматичного стресу [10], а також із результатами B. Lindqvist та співавторів щодо ресурсної ролі відкритого спілкування, гнучкого розв'язання проблем і належного емоційного залучення [12]. Водночас відсутність універсальних міжгрупових відмінностей у загальному рівні дистресу [12] не заперечує ризику психологічних труднощів, а вказує на значення модераторів: сімейного функціонування, етапу лікування, особистісних ресурсів підлітка та доступності підтримки. Така інтерпретація відповідає систематичним оглядам, у яких наслідки батьківського онкологічного захворювання характеризуються значною варіативністю [9–14].

Практичні рекомендації щодо відкритості не слід тлумачити як вимогу одноразово повідомити підлітку всі медичні деталі. Підтримувальна комунікація передбачає дозування інформації, повторюваність розмов, визнання меж знання дорослого та збереження права підлітка на паузу. Формулювання, що без медичних підстав гарантують одужання, можуть тимчасово зменшити тривогу, але створюють ризик втрати довіри. Натомість повідомлення «ми ще не знаємо, але скажемо, коли матимемо точніші дані» поєднує правдивість із підтриманням інформаційного зв'язку.

Обмеження дослідження полягають у цільовому, а не систематичному доборі джерел; неоднорідності вибірок, методик і підходів до організації досліджень; обмеженій кількості

українських праць, безпосередньо присвячених підліткам; використанні окремих контекстуальних результатів, отриманих щодо дорослих членів сімей; відсутності формалізованої оцінки методологічної якості кожної публікації. Запропонована модель не пройшла емпіричної валідації, тому її слід розглядати як підґрунтя для формування гіпотез і проєктування первинного дослідження, а не як доказ причинної дії комунікації.

Аналіз описаної інформації свідчить, що потреба в міждисциплінарній підтримці підлітка існує. Педагогічний контекст має стабілізувальне значення. Труднощі адаптації можуть проявлятися у зниженні концентрації, нестабільній успішності, пропусках занять, соціальному відстороненні, конфліктах або раптовому прийнятті надмірної дорослої відповідальності. Педагог не виконує функцій клінічного діагноста, але може своєчасно помітити зміни й передати спостереження практичному психологу. Заклад освіти здатний підтримати підлітка через збереження передбачуваного розкладу, доступність довіреного дорослого, гнучке коригування строків виконання завдань і навчального навантаження, підтримання включеності у взаємодію з однолітками та недопущення стигматизації.

Передавання інформації про онкологічно хворого пацієнта закладу освіти має відбуватися за згодою сім'ї, у мінімально необхідному обсязі та з дотриманням конфіденційності. Доцільно визначити одну контактну особу, узгодити спосіб інформування педагогів і не розголошувати медичні відомості перед класом без окремої згоди підлітка та законного представника. Взаємодія класного керівника, практичного психолога й родини має бути спрямована не на надмірний контроль, а на збереження навчальної включеності та доступу до допомоги.

Практичний алгоритм супроводу охоплює шість послідовних кроків: узгодження дорослими

достовірної інформації та визначення особи, яка проводитиме розмову; з'ясування того, що підліток уже знає або припускає; коротке правдиве пояснення діагнозу, лікування й найближчі зміни в результатах лікування; запрошення до запитань та визнання емоцій без примусу до негайного саморозкриття; конкретизація повсякденної безпеки – хто буде поруч, як організовано навчання, побут і зв'язок із хворим; домовленість про повторні розмови та критерії звернення по професійну допомогу.

Психологічний супровід родини доцільний не лише за наявності виражених порушень. Профілактична консультація може допомогти батькам дібрати слова, розмежувати потреби дорослого та підлітка, запобігти надмірній відповідальності й узгодити взаємодію з медичною командою і закладом освіти. Поглиблена оцінка потрібна, якщо тривалий час зберігаються виражена тривога, порушення сну, різке погіршення навчального функціонування, стійке уникнення контактів, соматизовані скарги без достатнього медичного пояснення або нездатність родини обговорювати необхідні зміни.

Наукова новизна теоретичного узагальнення полягає в концептуальній систематизації зв'язків між характеристиками сімейної комунікації, психологічними механізмами та проявами адаптації підлітків. Уточнено, що потенційний адаптаційний ресурс становить не сама кількість повідомленої інформації, а поєднання правдивості, дозованості, діалогічності, емоційного прийняття, узгодженості повідомлень і збереження вікової ролі підлітка. Запропонована структурно-функціональна модель має гіпотетико-аналітичний характер і потребує подальшої емпіричної перевірки на українській вибірці. Практична значущість полягає у можливості використовувати визначені параметри як аналітичні орієнтири первинного психологічного інтерв'ю, сімейної консультації, педагогічного спостереження та міждисциплінарної взаємодії; вони не є стандартизованим діагностичним інструментом.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Інтегративне узагальнення оприлюднених емпіричних результатів засвідчило узгоджену асоціацію між якістю сімейної комунікації і показниками психологічної адаптації підлітків у ситуації онкологічного захворювання батька або матері. Проблема комунікація, суперечливість повідомлень, уникнення обговорення хвороби та надмірне залучення підлітка до дорослої відповідальності пов'язані з вищим психологічним напруженням. Відкрите, правдиве, віково-відповідне й емоційно підтримувальне

спілкування, гнучке сімейне розв'язання проблем і збереження повсякденної передбачуваності можуть виступати ресурсами адаптації.

Психологічну адаптацію доцільно оцінювати комплексно: за рівнем тривожності й дистресу, здатністю виражати та регулювати емоції, використовувати підтримку, зберігати навчальне й соціальне функціонування. Запропонована модель «комунікативна практика – психологічний механізм – адаптаційний прояв» конкретизує напрями роботи психолога, педагога, лікаря і батьків, але потребує емпіричної валідації. Перспективами є первинне дослідження українських підлітків на території України та за кордоном із використанням валідованих методик сімейної комунікації, тривожності, резильєнтності та психосоціального функціонування; перевірка ролі віку, статі, етапу лікування, психологічного стану того з батьків, хто не хворіє, доступності допомоги й навчального навантаження; апробація психолого-педагогічної програми підтримки сімей.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список літератури:

1. Володарська Н. Д., Карабасва І. І. Вплив емоційних зв'язків на розвиток психологічного благополуччя сім'ї. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2021. Вип. 3. С. 29–36. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-3-4>
2. Кужель І. Р. Система сімейних відносин та психодинаміка родини з інкурабельним онкологічним хворим. *Український вісник психоневрології*. 2011. Т. 19, Вип. 3 (68). С. 45–49.
3. Маркова М. В., Піонтовська О. В., Кужель І. Р. Стан та перспективи розвитку сучасної психоонкології. *Український вісник психоневрології*. 2012. Т. 20, Вип. 4 (73). С. 86–91.
4. Мацкевич В. Г. Вплив сім'ї на емоційно-почуттєву сферу дітей підліткового віку. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36 (75), № 2. С. 188–193. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.2/28>
5. Мухаровська І. Р. Медико-психологічна допомога для онкохворих на різних етапах лікувального процесу. *ScienceRise: Medical Science*. 2017. № 1 (9). С. 15–19. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4798.2017.91024>
6. Мухаровська І. Р. Медико-психологічна допомога для членів сім'ї онкохворих на різних етапах лікувального процесу. *Journal of Education, Health and Sport*. 2017. Vol. 7, No. 1. P. 583–590. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1036778>

7. Присяжнюк Б. В. Сімейні фактори ризику та ресурси емоційного розвитку дітей підліткового віку. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36 (75), № 6. С. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/12>.

8. Соціально-психологічна профілактика порушень адаптації молоді до повсякденного стресу : методичні рекомендації / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2010. 84 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8802/> (дата звернення: 17.07.2026).

9. Ellis S. J., Wakefield C. E., Antill G., Burns M., Patterson P. Supporting children facing a parent's cancer diagnosis: a systematic review of children's psychosocial needs and existing interventions. *European Journal of Cancer Care*. 2017. Vol. 26, No. 1. Article e12432. DOI: <https://doi.org/10.1111/ecc.12432>

10. Huizinga G. A., Visser A., van der Graaf W. T. A., Hoekstra H. J., Hoekstra-Weebers J. E. H. M. The quality of communication between parents and adolescent children in the case of parental cancer. *Annals of Oncology*. 2005. Vol. 16, No. 12. P. 1956–1961. DOI: <https://doi.org/10.1093/annonc/mdi395>

11. Jasenková M., Berzákova M. Ako s deťmi a tínedžermi hovoriť o vážnej chorobe rodiča: pre rodičov a blízkyh – s tipmi a ukázkami rozhovorov s deťmi a tínedžermi. Bratislava : PLAMIENOK n. o., 2025. 36 s. URL: <https://www.plamienok.sk/pomoc-v-smuteni/ako-hovorit-s-detmi-o-vaznej-chorobe-rodica> (дата звернення: 17.07.2026).

12. Lindqvist B., Schmitt F., Santalahti P., Romer G., Piha J. Factors associated with the mental health of adolescents when a parent has cancer. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2007. Vol. 48, No. 4. P. 345–351. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00573.x>

13. Osborn T. The psychosocial impact of parental cancer on children and adolescents: a systematic review. *Psycho-Oncology*. 2007. Vol. 16, No. 2. P. 101–126. DOI: <https://doi.org/10.1002/pon.1113>

14. Walczak A., McDonald F., Patterson P., Dobinson K., Allison K. How does parental cancer affect adolescent and young adult offspring? A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*. 2018. Vol. 77. P. 54–80. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.08.017>

References:

1. Volodarska, N. D., & Karabaieva, I. I. (2021). Vplyv emotsiinykh zviazkiv na rozvytok psykholohichnoho blahopoluchchia simi [The influence of emotional bonds on the development of psychological well-being of the family]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia "Psykholohichni nauky"*, 3, 29–36. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-3-4> [in Ukrainian].

2. Kuzhel, I. R. (2011). Systema simeinykh vidnosyn ta psykhdynamika rodyny z inkryabelnym

onkolohichnym khvorym [The system of family relations and psychodynamics of a family with an incurable cancer patient]. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii*, 19(3), 45–49 [in Ukrainian].

3. Markova, M. V., Piontkovska, O. V., & Kuzhel, I. R. (2012). Stan ta perspektyvy rozvytku suchasnoi psykhoonkholohii [Current state and prospects for the development of modern psycho-oncology]. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii*, 20(4), 86–91 [in Ukrainian].

4. Matskevych, V. H. (2025). Vplyv simi na emotsiino-pochuttievu sferu ditei pidlitkovoho viku [The influence of the family on the emotional and affective sphere of adolescents]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriiia: Psykholohiia*, 36(75)(2), 188–193. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.2/28> [in Ukrainian].

5. Mukharovska, I. R. (2017). Medyko-psykholohichna dopomoha dlia onkokhorykh na riznykh etapakh likuvalnoho protsesu [Medical and psychological assistance for cancer patients at different stages of treatment]. *ScienceRise: Medical Science*, 1(9), 15–19. <https://doi.org/10.15587/2519-4798.2017.91024> [in Ukrainian].

6. Mukharovska, I. R. (2017). Medyko-psykholohichna dopomoha dlia chleniv simi onkokhorykh na riznykh etapakh likuvalnoho protsesu [Medical and psychological assistance for family members of cancer patients at different stages of treatment]. *Journal of Education, Health and Sport*, 7(1), 583–590. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1036778> [in Ukrainian].

7. Prysiazniuk, B. V. (2025). Simeini faktory ryzyku ta resursy emotsiinoho rozvytku ditei pidlitkovoho viku [Family risk factors and resources of emotional development of adolescents]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriiia: Psykholohiia*, 36(75)(6), 79–83. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/12> [in Ukrainian].

8. Tytarenko, T. M. (Ed.). (2010). *Sotsialno-psykholohichna profilaktyka porushen adaptatsii molodi do povsiakdennoho stresu: Metodychni rekomendatsii* [Socio-psychological prevention of adaptation disorders among young people to everyday stress: Methodological recommendations]. Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy; Milenium. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8802/> [in Ukrainian].

9. Ellis, S. J., Wakefield, C. E., Antill, G., Burns, M., & Patterson, P. (2017). Supporting children facing a parent's cancer diagnosis: A systematic review of children's psychosocial needs and existing interventions. *European Journal of Cancer Care*, 26(1), Article e12432. <https://doi.org/10.1111/ecc.12432>.

10. Huizinga, G. A., Visser, A., van der Graaf, W. T. A., Hoekstra, H. J., & Hoekstra-Weebers, J. E. H. M. (2005). The quality of communication between parents and adolescent children in the case of parental cancer. *Annals of Oncology*, 16(12), 1956–1961. <https://doi.org/10.1093/annonc/mdi395>.

11. Jasenková, M., & Berzáková, M. (2025). *Ako s deťmi a tínedžermi hovoriť o vážnej chorobe rodiča: Pre rodičov a blízkych – s tipmi a ukázkami rozhovorov s deťmi a tínedžermi* [How to talk to children and teenagers about a parent's serious illness: For parents and relatives – with tips and examples of conversations with children and teenagers]. PLAMIENOK n. o. Retrieved from: <https://www.plamienok.sk/pomoc-v-smuteni/ako-hovorit-s-detmi-o-vaznej-chorobe-rodica>

12. Lindqvist, B., Schmitt, F., Santalahti, P., Romer, G., & Piha, J. (2007). Factors associated with the mental health of adolescents when a parent has cancer.

Scandinavian Journal of Psychology, 48(4), 345–351. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00573.x>

13. Osborn, T. (2007). The psychosocial impact of parental cancer on children and adolescents: A systematic review. *Psycho-Oncology*, 16(2), 101–126. <https://doi.org/10.1002/pon.1113>

14. Walczak, A., McDonald, F., Patterson, P., Dobinson, K., & Allison, K. (2018). How does parental cancer affect adolescent and young adult offspring? A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 77, 54–80. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.08.017>

© Т. М. Осадча

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 25.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-22>

Е. Г. Войтенко, С. М. Вдович

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1015-9080> – Е. Г. Войтенко

<https://orcid.org/0000-0003-3582-4395> – С. М. Вдович



pppo2003@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ВИМУШЕНИХ ЕМІГРАНТІВ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДО НОВИХ УМОВ ЖИТТЯ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей емоційної стійкості вимушених емігрантів у контексті їхньої адаптації до нових умов життя. Актуальність проблеми зумовлена масштабами вимушеної міграції українців унаслідок повномасштабної війни, необхідністю адаптації до нового соціокультурного середовища та збереження психологічного благополуччя в умовах тривалого стресу, невизначеності й травматичного досвіду. Метою статті є теоретичне дослідження особливостей емоційної стійкості вимушених емігрантів та визначення психологічних ресурсів, які сприяють їхній ефективній адаптації до нових умов життя. Установлено, що вимушена еміграція характеризується раптовістю, непередбачуваністю, розривом звичних соціальних зв'язків, зміною соціального статусу, мовними й побутовими труднощами, а також постійною психологічною включеністю в події на батьківщині. З'ясовано, що емоційна стійкість є інтегративною якістю особистості, яка забезпечує регуляцію емоційного стану, збереження психічної рівноваги, конструктивне реагування на стресові ситуації та ефективну взаємодію з новим соціальним середовищем. Визначено основні компоненти емоційної стійкості: психофізіологічний, емоційно-вольовий, когнітивно-рефлексивний, адаптивний і соціально-перцептивний. Розкрито взаємозв'язок емоційної стійкості з резильєнтністю та психологічною адаптацією. Охарактеризовано основні внутрішні й зовнішні бар'єри адаптації вимушених емігрантів, зокрема емоційні, когнітивні, мотиваційні, ідентифікаційні та поведінкові, а також мовні труднощі, дискримінацію й обмежений доступ до соціальних ресурсів. Визначено ключові психологічні ресурси успішної адаптації: резильєнтність, інтернальність, емоційну саморегуляцію та соціальну підтримку. Наукова новизна полягає в актуалізації взаємозв'язку емоційної стійкості, резильєнтності й адаптації вимушених емігрантів, а також систематизації психологічних ресурсів і бар'єрів, що визначають специфіку їхньої адаптації в умовах воєнної міграції. Обґрунтовано ієрархічний взаємозв'язок стресостійкості, емоційної стійкості, резильєнтності та соціально-психологічної адаптації. Зроблено висновок, що адаптація вимушених емігрантів є не лише процесом пристосування до нових умов, а складною трансформацією когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості. Результати можуть бути використані для розроблення програм психологічної підтримки, спрямованих на зміцнення емоційної стійкості, розвиток внутрішніх ресурсів і полегшення інтеграції вимушених емігрантів у нове соціокультурне середовище.

Ключові слова: вимушена еміграція, вимушені емігранти, емоційна стійкість, стресостійкість, резильєнтність, психологічна адаптація, соціально-психологічна адаптація, емоційна саморегуляція, психологічні ресурси, соціокультурна адаптація, посттравматичне зростання.

Е. Г. Voitenko, S. M. Vdovych

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL RESILIENCE AMONG FORCED EMIGRANTS DURING THEIR ADAPTATION TO NEW LIVING CONDITIONS

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the specific features of emotional stability among forced emigrants in the context of their adaptation to new living conditions. The relevance of the problem

is determined by the scale of forced migration of Ukrainians resulting from the full-scale war, the need to adapt to a new sociocultural environment, and the preservation of psychological well-being under conditions of prolonged stress, uncertainty, and traumatic experience. The purpose of the article is to theoretically examine the specific features of emotional stability among forced emigrants and identify the psychological resources that contribute to their effective adaptation to new living conditions. It has been established that forced emigration is characterized by suddenness, lack of preparation, disruption of established social ties, changes in social status, language and everyday difficulties, as well as continuous psychological involvement in events in the country of origin. Emotional stability is defined as an integrative personality quality that ensures regulation of emotional states, maintenance of psychological equilibrium, constructive responses to stressful situations, and effective interaction with the new social environment. The main components of emotional stability are identified as psychophysiological, emotional-volitional, cognitive-reflective, adaptive, and social-perceptual. The relationship between emotional stability, resilience, and psychological adaptation is substantiated. The main internal and external barriers to adaptation among forced emigrants are characterized, including emotional, cognitive, motivational, identification-related, and behavioral barriers, as well as language difficulties, discrimination, and limited access to social resources. The key psychological resources contributing to successful adaptation are identified as resilience, internality, emotional self-regulation, and social support. The scientific novelty lies in the actualization of the relationship between emotional stability, resilience and adaptation of forced emigrants, as well as in the systematization of psychological resources and barriers that determine the specific features of adaptation under conditions of war-related migration. The hierarchical relationship between stress resistance, emotional stability, resilience, and socio-psychological adaptation is substantiated. It is concluded that adaptation among forced emigrants is not merely a process of adjustment to new conditions but a complex transformation of the cognitive, emotional, and behavioral spheres of personality. The findings may be used to develop psychological support programs aimed at strengthening emotional stability, developing internal resources, and facilitating the integration of forced emigrants into a new sociocultural environment.

Key words: forced emigration, forced emigrants, emotional stability, stress resistance, resilience, psychological adaptation, socio-psychological adaptation, emotional self-regulation, psychological resources, sociocultural adaptation, post-traumatic growth.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Через повномасштабне вторгнення РФ мільйонам українців довелося покинути власні домівки, щоб рятувати своє життя і не опинитися в окупації. Станом на кінець 2025 р. кількість українських біженців у світі оцінюється приблизно у 5,5–6 млн осіб. Переважна їх частина перебуває у країнах Європи (понад 5,2 млн), зокрема в Німеччині та Польщі [13]. Водночас у 2024–2025 рр. багато вимушених мігрантів почали повертатися додому.

Ознаками вимушеної еміграції є раптовість, відсутність попередньої підготовки та високий рівень травматизації. У чужому соціокультурному середовищі емігранти стикаються з такими проблемами, як мовний бар'єр, складність побутової адаптації, зміна соціального статусу, розрив звичних соціальних зв'язків, відірваність від рідних і близьких тощо. Успішність подолання цих викликів залежить не лише від зовнішніх обставин (рівня соціальної підтримки в країні перебування), а й від внутрішніх психологічних ресурсів. Одним із таких ключових ресурсів є емоційна стійкість особистості – фундамент, який дає змогу людині зберігати стабільність психічних функцій і адекватність поведінки під тиском екстремальних чинників. В умовах війни та вимушеного переїзду емоційна стійкість тісно переплітається з поняттям резильєнтності як здатності бути гнуч-

ким, відновлюватися після стресових подій та навіть знаходити в них поштовх для особистісного зростання.

Вимушена еміграція українців має низку специфічних рис, зумовлених особливостями війни та соціального контексту. *По-перше*, вона характеризується раптовістю та непередбачуваністю. Більшість людей не планували виїзд і були змушені залишити домівки в умовах небезпеки, що посилює рівень стресу [8]. *По-друге*, значна частина емігрантів має сильний емоційний зв'язок із батьківщиною та прагнення повернення, що впливає на їхню мотивацію до інтеграції. *По-третє*, для українських емігрантів характерне поєднання адаптації з постійним включенням у події на батьківщині через новини, спілкування з близькими та переживання за їхню долю, волонтерську діяльність. Фізично перебуваючи в іншій країні, людина психологічно залишається включеною в події на батьківщині, а отже, має високий рівень напруги та стресу, може призводити до емоційного виснаження та зниження адаптаційних можливостей у новому середовищі [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій із даної проблеми. Проблему емоційної стійкості особистості досліджували багато зарубіжних і українських науковців, зокрема Т. Кириленко, О. Кокун, М. Корольчук, О. Кравцова, В. Крайнюк, О. Саннікова, Р. Сапольські, В. Семиченко, М. Сто-

роні, Т. Титаренко, О. Чебикіна, М. Шпак. У дослідженнях стресостійкості А. Біллінгса, Р. Кости, Р. Лазаруса, Р. МакКрея, Р. Муса, С. Фолкман та ін. аналізуються переважно індивідуальні методи подолання стресу, особливості розвитку емоційної стійкості особистості. Однак у зв'язку з дедалі більшою потребою в поглибленні вивчення феномена резильєнтності (насамперед як умови адаптації та зростання особистості), що впливає із запитів воєнного стану, у психологічній науці з'явилося чимало цікавих і важливих досліджень, до яких належать праці таких науковців, як Н. Гармезі, Е. Вернер, М. Раттер та ін. Серед українських досліджень резильєнтності слід відзначити праці таких дослідників, як В. Климчук, С. Богданов, Н. Кологривова, Г. Лазос, О. Кокун та ін. Різноманітні проблеми адаптації емігрантів вивчали українські (Л. Дідковська, А. Дідковський, Т. Іванова, І. Леонова, В. Лефтеров, М. Нестеренко, В. Осьодло, В. Педоренко, О. Ровенчак, В. Синишина, Я. Сікра, М. Слюсаревський, Л. Смокова, І. Тарасюк, О. Ткачишина, І. Трубавіна, І. Чистенко, Н. Шульга, Я. Юрків) та зарубіжні (С. Arroyo, J. Berry, C. Cobb, E. Cohen, M. Todaro, K. Oberg, A. Javanbakht та ін.) дослідники.

Мета статті – теоретично дослідити особливості емоційної стійкості вимушених емігрантів у контексті їхньої адаптації до нових умов життя, що дасть змогу краще зрозуміти механізми, які допомагають особистості інтегруватися в нове суспільство без втрати ментального здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічне благополуччя особистості нині все частіше розглядається не як статична відсутність проблем, а як динамічна здатність ефективно функціонувати в умовах непередбачуваності та глобальних викликів. Екстремальні події, воєнні конфлікти та вимушена зміна життєвого середовища стають для людини випробуванням, яке вимагає негайної мобілізації глибинних внутрішніх ресурсів. У центрі уваги сучасної психології дедалі частіше опиняється феномен людської стійкості – інтегральної здатності зберігати цілісність власного «Я» попри деструктивні зовнішні впливи.

У працях Г. Сельє стресостійкість розглядається як здатність організму підтримувати внутрішню стабільність під впливом стресорів [22]. Нині це поняття визначається як сукупність особистісних характеристик, які дають людині змогу витримувати значні навантаження без шкоди для її психічного здоров'я та діяльності. Для вимушених мігрантів стресостійкість стає базовим ресурсом, який дає змогу зберігати функціональність, незва-

жаючи на розрив звичних соціальних зв'язків та раптову зміну життєвого устрою. Стресостійкість також розглядається як здатність особистості підтримувати стабільну психічну рівновагу в умовах травми [9, с. 108]. Згідно з транзакційною теорією стресу Р. Лазаруса, ефективність стресостійкості залежить не лише від сили стресора, а й від когнітивної оцінки ситуації та вибраних нею копінг-стратегій [18]. Л. Дідковська розглядає поняття специфічного «міграційного стресу», який за своєю тривалістю та комплексністю значно перевищує звичайні адаптаційні реакції, що характеризуються тривалістю, багатовимірністю та високим рівнем невизначеності [4].

У більшості досліджень стресостійкість асоціюється з емоційною стабільністю й емоційною стійкістю. На соціально-психологічному рівні йдеться про збереження значущих міжособистісних контактів, здатності до соціальної адаптації, забезпечення здоров'я, працездатності, успішної самореалізації та досягнення життєвих цілей. Головний критерій стресостійкості особистості – її здатність пристосовуватися до складних умов і нових вимог життя. Важливим складником стресостійкості особистості є її психологічна компетентність, яка забезпечує ефективну взаємодію з навколишнім середовищем, сприяє задоволенню актуальних потреб і досягненню життєвих цілей за збереження психічного та фізичного здоров'я, узгоджує її поведінку та психічну діяльність із вимогами середовища, а також визначає специфіку адаптивних процесів у стресогенних ситуаціях [7]. У контексті воєнних подій, які вже п'ятий рік поспіль доводиться проживати українцям, стресостійкість набуває особливих ознак, що пов'язано з порушенням базових потреб особистості, зокрема через розлуку, вимушене переміщення і тривалу депривацію; окрім цього, спроби уникнення дистресу шляхом еміграції нерідко призводять до виникнення нових стресових чинників [9].

Емоційна стійкість на відміну від загальної стресостійкості фокусується на здатності індивіда регулювати власний емоційний стан та визначається як інтегративна якість особистості, що забезпечує ефективну діяльність у складних емоційних умовах [14, с. 15]. О. Андрусик розглядає емоційну стійкість як готовність приймати конструктивні рішення, що дає змогу контролювати прояв емоцій та адекватно діяти у складних стресових ситуаціях. Емоційна стійкість – це той психологічний фундамент, який оберігає особистість від дезінтеграції та запобігає виникненню особистісних розладів, створюючи основу для внутрішньої гармонії [2].

Структура емоційної стійкості особистості є багатогранною і включає такі компоненти: *психофізіологічний*, який зумовлений властивостями нервової системи (силою, лабільністю), що забезпечує здатність організму до самовідновлення; *емоційно-вольовий* як здатність до саморегуляції, витримки та збереження впевненості у своїх силах; *когнітивно-рефлексивний* – усвідомлення своїх емоційних станів, адекватне оцінювання ситуації та здатність до інтелектуального перебудування досвіду; *адаптивний та соціально-перцептивний* – гнучкість у взаємодії з новим оточенням і здатність до емпатії навіть під тиском стресу [14].

В умовах еміграції, як зазначає О. Андрусик, емоційна стійкість відіграє ключову роль у запобіганні так званому «емоційному затопленню», коли тривога, страх або туга за домом блокують здатність до раціонального мислення та прийняття рішень. Емоційна стабільність дає змогу емігранту інтегрувати такі складні почуття, як туга за домом та страх перед необхідністю приймати рішення, і діяти в нових незнайомих умовах [2, с. 77]. Ще одним важливим аспектом емоційної стійкості особистості є її здатність до емоційної саморегуляції, яка забезпечує ефективний перехід від реактивної поведінки до усвідомленого реагування в умовах стресу.

У сучасній психології дедалі більшого значення набуває поняття *резильєнтності* (resilience), яке описує здатність особистості не лише відновлюватися після стресу, а й перетворювати травматичний досвід на ресурс розвитку. Це динамічний процес, який відбувається у взаємодії особистості із соціумом. У контексті вимушеної еміграції резильєнтність забезпечує баланс між факторами ризику (війна, втрата дому) та захисними факторами (соціальна підтримка, внутрішній локус контролю), не просто «повернення до норми», а трансформацію особистості, яка інтегрує досвід війни як частину своєї сили. Ключовими компонентами резильєнтності є: *адаптивна гнучкість* як здатність особистості оперативно змінювати стратегії поведінки та мислення залежно від вимог нового середовища (когнітивний аспект передбачає відмову від застарілих схем, які працювали вдома, але стали неефективними в іншій країні, наприклад через особливості спілкування, пошуку роботи чи умови праці); *поведінковий аспект* – рольова пластичність, що вимагає від людини тимчасової зміни соціального чи професійного статусу без втрати цілісності власного «Я» [3; 5]; *здатність до відновлення* – повернення до стану психологічної рівноваги після дії критичного стресора (вибухів, втрати дому, переїзду),

яка включає емоційну регуляцію (стабілізацію власного настрою, опанування проявів тривоги чи депресивних станів), ресурсність (використання позитивного мислення, рефлексії та соціальної підтримки для подолання «міграційного шоку»), гомеостаз (здатність психіки відновлювати функціональність навіть за умов кумулятивного стресу, що притаманне українським вимушеним емігрантам) [15; 16, с. 22–27; 17, с. 138]; *орієнтація на зростання*, яка завдяки трансформації досвіду дає змогу переосмислити пережиті травми війни й еміграції не лише як втрати, а й як важкий, але цінний життєвий досвід, який загартовує [23], сформувати нові цілі, оволодіти новими навичками, розширити горизонти самореалізації, визначити нові життєві сенси. Орієнтація на зростання, на думку Ю. Андрушко, є головним чинником того, що міграція стане кроком до розвитку, а не причиною деградації особистості [15]. Особливим проявом резильєнтності в екстремальних умовах є посттравматичне зростання – феномен, за якого особистість не просто повертається до докризового стану, а досягає якісно вищого рівня функціонування, зміцнюючи міжособистісні стосунки та переоцінюючи життєві цінності [23].

Л. Дідковська визначає поняття «імпліцитної компетентності» – прихованих внутрішніх ресурсів, які дають змогу людині бути ефективною в абсолютно нових умовах, зокрема в еміграції. Це інтуїтивне вміння діяти правильно (наприклад, володіння мовою, професійна інтуїція), яке важко передати іншим через інструкції, оскільки воно базується на досвіді, контексті та соціальних зв'язках [5]. Фінальним показником ефективності функціонування внутрішніх ресурсів особистості є адаптація, яку визначають як динамічний процес пристосування індивіда до нових умов середовища (соціального, професійного, природного), спрямований на задоволення потреб, зниження конфліктності та досягнення внутрішнього комфорту. Адаптація охоплює як активну зміну поведінки, так і прийняття нових норм, забезпечує психічне здоров'я й особистісний розвиток [1]. У контексті гуманістичного підходу К. Роджерса адаптація розглядається як стан конгруентності (узгодженості) між внутрішнім «Я» особистості та зовнішньою реальністю [21, с. 238]. У разі вимушеної еміграції адаптація набуває характеру глибокої трансформації особистості.

Л. Дідковська визначає міграцію як «поворотну подію», яка вимагає перебудови ідентичності так виділяє такі моделі адаптації: *активна* (усвідомлена, ресурсна), що базується на свідомому виборі, високій резильєнтності та бажанні перетворювати середовище; *пасивна* (вимушена,

з внутрішнім опором), характерна для ситуацій вимушеного переїзду, яка відбувається під тиском обставин, часто супроводжується внутрішнім опором і конфліктом між реальністю та бажанням повернутися до минулого життя [5]. Визначальними характеристиками успішної адаптації є як внутрішній комфорт, так і зовнішня інтеграція, де ключову роль відіграє збереження етнокультурної ідентичності як психологічного «якоря», що утримує людину від дифузії (розмивання) особистості, даючи їй змогу адаптуватися до нового світу, не втрачаючи зв'язку із собою [5; 16].

Адаптація, як відомо, відбувається на кількох рівнях: біологічному (приспособлення до нового ритму життя, клімату, середовища), психологічному (подолання тривожності, досягнення емоційного спокою та самоприйняття), соціальному (вивчення мови, професійна реалізація, налагодження нових соціальних зв'язків).

Стресостійкість, емоційна стійкість, резильєнтність, адаптація утворюють ієрархічну систему. Стресостійкість забезпечує первинне виживання; емоційна стійкість підтримує стабільність у періоди невизначеності; резильєнтність активує імпліцитну компетентність для розвитку, а соціально-психологічна адаптація є фінальним показником успішної трансформації особистості в новому соціокультурному просторі.

Процес адаптації вимушених емігрантів супроводжується низкою бар'єрів, які умовно поділяють на внутрішні (пов'язані з особистісними особливостями, емоційним станом та попереднім досвідом людини) та зовнішні (зумовлені характеристиками середовища, в яке потрапляє емігрант) [12, с. 42]. До внутрішніх бар'єрів адаптації відносять: *емоційні бар'єри*, пов'язані з переживанням втрати (дому, звичного способу життя, соціальних зв'язків), почуття провини перед тими, хто залишився в Україні, тривоги за близьких та постійного очікування небезпеки [5; 12, с. 45], які можуть значно ускладнювати здатність до адаптації, знижуючи рівень психологічної гнучкості та внутрішніх ресурсів; *когнітивні бар'єри*, які виявляються у труднощах сприйняття нового культурного контексту, мови, соціальних норм і правил поведінки та можуть призводити до відчуття дезорієнтації, невпевненості та помилкової інтерпретації соціальних ситуацій, посилюватися «культурним шоком», який є природною реакцією на різку зміну соціокультурного середовища; *мотиваційні бар'єри*, пов'язані із внутрішньою неготовністю емігрантів до змін, відсутністю мотивації до інтеграції, що призводить до формування внутрішнього конфлікту між необхідністю адаптації до нового соціального середовища та

прагненням зберегти зв'язок із попереднім життям, бажанням повернутися на батьківщину [5; 6; 10; 12]; *ідентифікаційні бар'єри*, які виявляються у кризі ідентичності, коли людина опиняється «між двома культурами», не відчувачи повної належності ні до країни походження, ні до країни перебування, що може викликати внутрішній дискомфорт, зниження самооцінки та почуття ізольованості; *поведінкові бар'єри*, які проявляються у труднощах установлення нових соціальних контактів, униканні взаємодії, замкненості або, навпаки, у неадекватних формах поведінки та часто пов'язані з відсутністю досвіду міжкультурної комунікації та страхом бути відторгнутим [5]. Окрім внутрішніх бар'єрів, важливу роль відіграють зовнішні чинники, зокрема мовний бар'єр, дискримінація, обмежений доступ до ресурсів і соціальної підтримки. Сукупність цих чинників може призводити до соціальної ізоляції та суттєво ускладнювати процес інтеграції.

Одним зі специфічних психологічних феноменів, характерних для вимушених емігрантів, є так званий «синдром відкладеного життя», що проявляється у відчутті тимчасовості існування, коли людина відкладає реалізацію життєвих планів до моменту повернення на батьківщину [12], уникає глибокої інтеграції у нове середовище, не інвестує у розвиток соціальних зв'язків та професійної реалізації, що призводить до застою, зниження мотивації та відчуття втрати сенсу життя. Синдром відкладеного життя тісно пов'язаний із невизначеністю майбутнього та тривалим очікуванням завершення кризової ситуації, що характерно для умов війни.

Адаптація до нового соціокультурного середовища є процесом, який розгортається у часі та має певну послідовність етапів. У науковій літературі описано різні моделі й етапи адаптації, однак однією з перших фундаментальних і широко визнаних теоретичних моделей, що описують таку динаміку, є концепція U-подібної кривої адаптації, запропонована С. Лісгаардом. Вона описує процес психологічного пристосування до нового середовища у 4–5 етапів, що відображають коливання емоційного стану: початковий «медовий місяць» (піднесення), криза (спад), відновлення та фінальна адаптація [19] та демонструє перехід від високого оптимізму до низького рівня функціонування і назад. Особливістю адаптації українських емігрантів у сучасних умовах є те, що ця крива часто має нерівномірний характер і може ускладнюватися повторними кризами, пов'язаними з новинами з батьківщини або тривалим станом невизначеності [5]. Важливим аспектом адаптації є вибір стратегії акультурації, тобто

способу взаємодії особистості з новим культурним середовищем.

У науковій літературі виділяють чотири основні стратегії: інтеграцію, яка передбачає збереження власної культурної ідентичності за активної взаємодії з новим суспільством та вважається найбільш адаптивною, оскільки забезпечує баланс між двома культурами; асиміляцію, що полягає у відмові від власної культури та повному прийнятті нової, може сприяти швидкій соціалізації, однак часто супроводжується внутрішнім конфліктом і втратою ідентичності; сепарацію, яка означає збереження власної культури за мінімальної взаємодії з новим середовищем, що може призводити до соціальної ізоляції; маргіналізацію, яка характеризується відчуженням як від рідної, так і від нової культури, що є найбільш дезадаптивною стратегією адаптації та може призвести до ще глибших внутрішніх переживань і конфліктів [12]. Для більшості українських вимушених емігрантів найхарактерніша амбівалентна позиція, що поєднує елементи інтеграції та сепарації, зумовлена сильним емоційним зв'язком із батьківщиною та прагненням повернення [5].

Успішність адаптації значною мірою залежить від наявності внутрішніх ресурсів особистості. До ключових ресурсів належать: *резильєнтність* – здатність особистості зберігати психологічну стійкість у складних життєвих обставинах і відновлюватися після травматичних подій, яка у контексті вимушеної міграції виступає ключовим медіатором між травматичним досвідом і довгостроковим благополуччям [20]; *інтернальність* – внутрішній локус контролю, який сприяє активній позиції у процесі адаптації, оскільки людина відчуває здатність впливати на власне життя, та пов'язаний із кращими адаптаційними результатами і меншою схильністю до ескапізму [6; 12]; *емоційна саморегуляція*, яка дає змогу контролювати інтенсивність переживань, що особливо важливо на етапі культурного шоку; *соціальна підтримка* – зовнішній ресурс, який компенсує втрату попередніх соціальних зв'язків та сприяє відчуттю безпеки.

Висновки. Таким чином, вимушена еміграція внаслідок воєнних дій є складним соціально-психологічним феноменом, що поєднує у собі життєві кризи, переживання втрати, травматичний досвід і необхідність адаптації до нового середовища. Її особливостями є тривалий стрес, поєднання процесів інтеграції з незавершеним переживанням травми та збереження емоційного зв'язку з батьківщиною. Це створює специфічний психологічний стан, що відрізняє вимушену міграцію від інших її видів. Водночас успішність

цього процесу залежить як від внутрішніх ресурсів особистості, так і від умов соціального середовища. Психологічна адаптація українських емігрантів – це складний і багаторівневий процес, який включає подолання численних бар'єрів, проходження послідовних етапів та вибір стратегій взаємодії з новим соціокультурним середовищем. Особливістю цього процесу в умовах війни є його ускладнення травматичним досвідом, станом невизначеності та внутрішнім конфліктом між інтеграцією та прагненням повернення. Важливу роль у забезпеченні успішної адаптації відіграють психологічні ресурси особистості, зокрема резильєнтність, інтернальність та здатність до емоційної саморегуляції. У цьому контексті адаптація виступає не лише як процес пристосування, а й як глибока трансформація особистості, що охоплює її когнітивну, емоційну та поведінкову сфери. Розуміння феномена емоційної стійкості як важливого чинника адаптації вимушених емігрантів до нових умов життя є важливим для формування ефективних стратегій психологічної підтримки, спрямованих на відновлення внутрішньої цілісності особистості, розвиток її ресурсів та полегшення процесу інтеграції у нове соціокультурне середовище.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Конфлікт інтересів. Автор Вдович С. М. є членом редакційної колегії журналу. Для забезпечення незалежності редакційного процесу рукопис розглядався редактором, який не мав конфлікту інтересів з автором. Автор не брав участі у відборі рецензентів, процесі рецензування та прийнятті рішення щодо публікації статті. Рукопис пройшов стандартну процедуру подвійного сліпого рецензування.

Список літератури:

1. Адаптація психічна. Велика українська енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/Адаптація_психічна (дата звернення: 08.07.2026).
2. Андрусик О. О. Емоційна стійкість особистості: теоретичний аспект. *Габітус*. 2020. Вип. 19. С. 76–80. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.20.20.19.13>
3. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 3 (1). С. 111–117. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2016_3\(1\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2016_3(1)_22)
4. Дідковська Л. І., Дідковський А. П. Психологія потенційного емігранта : монографія. Львів : Растр-7, 2023. 595 с.

5. Дідковська Л. І., Дідковський А. П. Соціально-культурна адаптація в імміграції. Ч. 1. Львів : Растр-7, 2024. 448 с.

6. Єфімова А. Г. Методологічні аспекти дослідження соціально-психологічної адаптації вимушених мігрантів. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки». Серія «Управління та адміністрування»*. 2023. № 26 (55). С. 62–75. DOI: [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26\(55\)-62-75](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26(55)-62-75)

7. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. Київ, 2009. 40 с.

8. Короцінська Ю. А., Мисоченко А. В. Особливості вимушеної міграції як виду втрати. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія «Психологічні науки»*. 2024. Вип. 1 (4). С. 108–115. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1\(4\).12](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).12)

9. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. Вип. 7 (36). С. 98–117. DOI: [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-98-117](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-98-117)

10. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.

11. Марута Н. О., Панько Т. В. Клініко-психопатологічна структура та психопатологічні особливості розладів адаптації у внутрішньо переміщених осіб. *Здоров'я України. Тематичний номер «Неврологія. Психіатрія. Психотерапія»*. 2023. № 3 (66). URL: <https://health-ua.com/article/74690-klmkopsihopatologchna-struktura-tapsihopatologchn-osoblivost-rozladv-adapt>

12. Слюсаревський М. М., Блинова О. Є. Міграція як соціально-психологічне явище: види, функції, чинники та закономірності. *Світогляд*. 2015. № 5 (55). С. 41–54.

13. Статистичні дані: ситуація з біженцями в Україні. URL: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (дата звернення: 01.07.2026)

14. Шель Н. В. Емоційна стійкість особистості в умовах війни. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія «Психологічні науки»*. 2023. Вип. 2 (3). С. 13–20. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2\(3\).2](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2(3).2)

15. Andrushko Y., Lanza S. Exploring Resilience and Its Determinants in the Forced Migration of Ukrainian Citizens: A Psychological Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2024. Vol. 21. № 11. Art. 1409. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph21111409>

16. Bonanno G. A. Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59. № 1. P. 20–28. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>

17. Dembitskyi S., Sydorov M., Moskotina R., Zlobina O., Kovalska Ye. Effect of war and displacement

on psychological distress: a study of Ukrainian Citizens. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. 2025. Vol. 38. № 1. P. 137–151. DOI: <https://doi.org/10.1080/13511610.2025.2467836>

18. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer. 1984. 456 p.

19. Lysgaard S. Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States. *International Social Science Bulletin*. 1955. Vol. 7. P. 45–51.

20. Mijić A., Parzer M., Tkalič O., Zolotarova Y. Experiencing forced migration: challenges of arriving after displacement from Ukraine. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2024. Vol. 50. № 14. P. 3396–3414. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2323666>

21. Rogers C. R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology: a Study of a Science / S. Koch*. Vol. 3: Formulations of the person and the social context. 1959. P. 184–256.

22. Selye H. The Stress of Life. New York: McGraw-Hill, 1956. 324 p.

23. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15. № 1. P. 1–18. DOI: http://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

References:

1. Adaptatsiia psykhična [Mental adaptation]. Velyka ukrainska entsyklopediia – Great Ukrainian Encyclopedia. Retrieved from: https://vue.gov.ua/Адаптація_психічна [in Ukrainian].

2. Andrusyk, O. O. (2020). Emotsiina stiiikist osobystosti: teoretychnyi aspekt [Emotional stability of the personality: theoretical aspect]. *Habitus*, 19, 76–80. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.19.13> [in Ukrainian].

3. Blynova, O. Ye. (2016). Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia vymushenykh mihrantiv: pidkhody i problemy vyvchennia fenomena akulturatsii [Socio-psychological adaptation of forced migrants: approaches and problems of studying the phenomenon of acculturation]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky*, 3(1), 111–117. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_3\(1\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_3(1)_22) [in Ukrainian].

4. Didkovska, L. I., & Didkovskyi, A. P. (2023). Psykholohiia potentsiinoho emiranta: monohrafiia [Psychology of a potential emigrant: monograph]. Lviv: Rastr-7 [in Ukrainian].

5. Didkovska, L. I., & Didkovskyi, A. P. (2024). Sotsialno-kulturna adaptatsiia v immigratsii. Ch. 1 [Socio-cultural adaptation in immigration. Part 1]. Lviv: Rastr-7 [in Ukrainian].

6. Yefimova, A. (2023). Metodolohichni aspekty doslidzhennia sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii vymushenykh mihrantiv [Methodological aspects of the research of social and psychological adaptation of forced migrants]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia*

«Sotsialni ta povedinkovi nauky»; Serii «Upravlinnia ta administruvannia», 26 (55), 62–75. [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26\(55\)-62-75](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26(55)-62-75) [in Ukrainian].

7. Korolchuk, V. M. (2009). Psykholohiia stresostiikosti osobystosti [Psychology of personality stress resistance]. Author's abstract of Doctoral dissertation in Psychological Sciences, 19.00.01. Kyiv [in Ukrainian].

8. Korotsinska, Yu. A., & Mysochenko, A. V. (2024). Osoblyvosti vymushenoi mihratsii yak vydu vtraty [Peculiarities of forced migration as a type of loss]. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa. Serii: Psykholohichni nauky*, 1(4), 108–115. [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1\(4\).12](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).12) [in Ukrainian].

9. Kravtsova, O. K. (2019). Stresostiikist osobystosti yak psykholohichni fenomen: osnovni teoretychni pidkhody [Personality stress resistance as a psychological phenomenon: main theoretical approaches]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity. Serii: Sotsialni ta povedinkovi nauky*, 7(36), 98–117. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-98-117](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-98-117) [in Ukrainian].

10. Krainiuk, V. M. (2007). Psykholohiia stresostiikosti osobystosti: monohrafiia [Psychology of personality stress resistance: monograph]. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].

11. Maruta, N. O., & Panko, T. V. (2023). Klinikopsykhopatolohichna struktura ta psykhopatolohichni osoblyvosti rozladiv adaptatsii u vnutrishno peremishchenykh osib [Clinical-psychopathological structure and psychopathological features of adaptation disorders in internally displaced persons]. *Health of Ukraine. Thematic issue «Nevrolohiia. Psykhiatriia. Psykhoterapiia*, 3(66). Retrieved from: <https://health-ua.com/article/74690-klmkopsihopatologchna-struktura-tapsihopatologchn-osoblivost-rozladv-adapt> [in Ukrainian].

12. Sliusarevskyi, M. M., & Blynova, O. Ye. (2015). Mihratsiia yak sotsialno-psykholohichne yavyshe: vydy, funktsii, chynnyky ta zakonomirnosti [Migration as a socio-psychological phenomenon: types, functions, factors and regularities]. *Svitohliad*, 5(55), 41–54 [in Ukrainian].

13. Statystychni dani: sytuatsiia z bizhentsiamy v Ukraini [Statistical data: the situation with refugees

in Ukraine]. Retrieved from: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> [in Ukrainian].

14. Shel, N. V. (2023). Emotsiina stiiikist osobystosti v umovakh viiny [Emotional stability of personality in the conditions of war]. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa. Serii: Psykholohichni nauky*, 2(3), 13–20. [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2\(3\).2](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2(3).2) [in Ukrainian].

15. Andrushko, Y., & Lanza, S. (2024). Exploring Resilience and Its Determinants in the Forced Migration of Ukrainian Citizens: A Psychological Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(11), Art. 1409. <https://doi.org/10.3390/ijerph21111409>

16. Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>

17. Dembitskyi, S., Sydorov, M., Moskotina, R., Zlobina, O., & Kovalska, Ye. (2025). Effect of war and displacement on psychological distress: a study of Ukrainian Citizens. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 38(1), 137–151. <https://doi.org/10.1080/13511610.2025.2467836>

18. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

19. Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45–51.

20. Mijić, A., Parzer, M., Tkalič, O., & Zolotarova, Y. (2024). Experiencing forced migration: challenges of arriving after displacement from Ukraine. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50(14), 3396–3414. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2323666>

21. Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology: a Study of a Science / S. Koch. Vol. 3: Formulations of the person and the social context*, 184–256.

22. Selye, H. (1956). The Stress of Life. New York: McGraw-Hill.

23. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. http://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

© Е. Г. Войтенко, С. М. Вдович

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-23>

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз психологічних засад травма-інформованого підходу в системі соціальної реабілітації уразливих груп населення. Актуальність дослідження зумовлена наслідками російсько-української війни та зростанням кількості осіб, які пережили потенційно травматичні події й потребують комплексної психосоціальної підтримки. Акцентовано на взаємозв'язку соціального та психологічного напрямів реабілітації, особливо у роботі з представниками уразливих груп, які мають досвід травматичних подій. Розкрито сутність травма-інформованого підходу та наголошено на необхідності його розмежування з травма-фокусованою психотерапією та іншими методами безпосередньої роботи з психологічною травмою. Проаналізовано сучасне розуміння травма-інформованого підходу як системного підходу, за якого знання про поширеність, прояви та наслідки травматичного досвіду інтегруються в організацію та безпосереднє надання допомоги. Розглянуто концептуальні положення SAMHSA, зокрема чотири ключові положення «4R»: усвідомлення наявності травматичного досвіду та можливих шляхів відновлення, розпізнавання ознак і симптомів травми, реагування шляхом інтеграції знань про травму в політику та практичну діяльність і запобігання повторній травматизації. На основі теоретичного аналізу виокремлено ключові психологічні засади травма-інформованого підходу в системі соціальної реабілітації: психологічну безпеку, довіру та передбачуваність взаємодії, підтримку суб'єктності й автономії людини, партнерську взаємодію, орієнтацію на ресурси та запобігання ретравматизації. Розкрито їхній зміст у контексті соціальної реабілітації. Обґрунтовано необхідність створення умов для безпечної та активної участі людини у процесі відновлення, забезпечення можливості вибору, залучення до прийняття рішень, урахування сильних боків, життєвого досвіду, цілей, соціальних зв'язків і наявних ресурсів. Визначено важливість підготовки фахівців до впровадження травма-інформованого підходу, зокрема шляхом проходження спеціалізованих навчальних програм.

Ключові слова: травма-інформований підхід, соціальна реабілітація, уразливі групи населення, травматичний досвід, психологічна безпека, ретравматизація.

L. V. Pylypenko, O. M. Lozynska

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF A TRAUMA-INFORMED APPROACH IN THE SOCIAL REHABILITATION SYSTEM FOR VULNERABLE POPULATIONS

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the psychological foundations of a trauma-informed approach within the system of social rehabilitation for vulnerable population groups. The relevance of the study is determined by the consequences of the Russian-Ukrainian war and the growing number of people who have experienced potentially traumatic events and require comprehensive psychosocial support. Particular emphasis is placed on the interrelationship between the social and psychological dimensions of rehabilitation, especially when working with members of vulnerable groups who have experienced traumatic events. The essence of the trauma-informed approach is examined, and the need to distinguish it from trauma-focused psychotherapy and other methods aimed at directly addressing psychological trauma is emphasized. The

contemporary understanding of the trauma-informed approach is analyzed as a systemic approach in which knowledge about the prevalence, manifestations, and consequences of traumatic experiences is integrated into both the organization and direct provision of support. The conceptual framework developed by SAMHSA is considered, including the four key assumptions known as the «4 Rs»: realizing the presence of traumatic experiences and possible pathways to recovery, recognizing the signs and symptoms of trauma, responding by integrating knowledge about trauma into policies and practices, and resisting retraumatization. Based on the theoretical analysis, the key psychological foundations of a trauma-informed approach within the system of social rehabilitation are identified: psychological safety; trust and predictability in interactions; support for personal agency and autonomy; partnership-based interaction; a strengths-based orientation; and the prevention of retraumatization. Their meaning in the context of social rehabilitation is outlined. The need to create conditions for a person's safe and active participation in the recovery process is substantiated, including providing opportunities for choice, involvement in decision-making, and consideration of the person's strengths, life experience, goals, social connections, and available resources. The importance of preparing professionals for the implementation of a trauma-informed approach, particularly through specialized training programs, is highlighted.

Key words: trauma-informed approach, social rehabilitation, vulnerable population groups, traumatic experience, psychological safety, retraumatization.

Постановка проблеми. Російсько-українська війна стала не лише масштабною гуманітарною кризою, а й чинником суттєвого погіршення психічного здоров'я населення. Постійний вплив повітряних тривог, бойових дій, вимушеного переміщення, еміграції, втрати близьких значно збільшили кількість осіб, які пережили травматичні події та потребують комплексної психосоціальної підтримки. Особливо уразливими до негативних наслідків війни є окремі групи населення, зокрема внутрішньо переміщені особи, ветерани, діти й підлітки, люди похилого віку та особи з інвалідністю.

Пережита травматична подія може позначатися на психоемоційному стані, міжособистісній взаємодії та залученості людини до суспільного життя. У багатьох випадках саме порушення соціального функціонування стає одним із головних чинників, що перешкоджають успішній реабілітації, абілітації та відновленню якості життя. Звідси, особливого значення набуває система соціальної реабілітації, метою якої, зокрема, є створення умов для відновлення внутрішніх ресурсів, соціальних зв'язків, автономності та активної участі людини в суспільному житті. Ефективність цього процесу залежить від того, наскільки організація допомоги враховує особливості психотравматичного досвіду людини.

У міжнародній практиці відповіддю на ці виклики став травма-інформований підхід, сутність якого полягає не лише в урахуванні наслідків психологічної травми, а й у створенні безпечного середовища, побудові довірливих стосунків, розвитку внутрішніх ресурсів людини та запобіганні ретравматизації на всіх етапах надання допомоги. Незважаючи на активний розвиток міжнародних і вітчизняних досліджень, присвячених травма-інформованому підходу, більшість із них зосеред-

жено на питаннях його практичного впровадження у сфері охорони здоров'я, соціальної роботи та освіти. Водночас недостатньо розкритими залишаються психологічні засади цього підходу, які визначають особливості його реалізації у системі соціальної реабілітації уразливих груп населення, що зумовлює актуальність вибраної тематики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основні положення травма-інформованого підходу систематизовано у концепції Управління з питань зловживання психоактивними речовинами та психічного здоров'я (SAMHSA), де визначено розуміння травми та базові принципи травма-інформованої практики. Подальший розвиток концепції представлено у працях Д. Айтон, Д. Берковік, М. Вулфорд, А. Макрей, Г. Морріс, А. О'Коннор, Дж. Раян та ін.

Серед українських науковців становлення травма-інформованого підходу досліджують С. Вакулєнко, В. Желанова, К. Гапчик, О. Кухарук та ін. Питання застосування травма-інформованого підходу у соціальній роботі представлені також у праці С. Леотті та С. Вагаб. Соціально-психологічні аспекти реабілітації висвітлено у дослідженнях К. Катаї, П. Лантели, Л. Мельник, Ж. Мельник, М. Ромакканіємі. Водночас психологічні засади травма-інформованого підходу саме в системі соціальної реабілітації уразливих груп населення залишаються недостатньо систематизованими, що зумовлює необхідність їх теоретичного обґрунтування.

Метою статті є теоретичне обґрунтування психологічних засад травма-інформованого підходу та визначення особливостей його реалізації у системі соціальної реабілітації уразливих груп населення.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах воєнного стану особливого значення

набуває соціальна реабілітація груп населення, які зазнали вимушеного переміщення, втрати близьких, поранення, руйнування житла, тривалого перебування в умовах небезпеки та інших потенційно травматичних подій. Соціальна реабілітація є важливим складником системи підтримки осіб, які внаслідок складних життєвих обставин зазнали труднощів щодо соціального функціонування та потребують допомоги у відновленні або формуванні здатності до самостійного життя й повноцінної участі в суспільстві. Так, соціальна реабілітація сімей, дітей та молоді охоплює комплекс заходів, спрямованих на формування та корекцію ставлення щодо відповідального батьківства, розвиток навичок самообслуговування й самостійного життя, а також створення умов для повноцінної інтеграції людини в суспільство. Важливим напрямом такої діяльності є також соціальний патронаж дітей і молодих людей, які відбували покарання, пов'язані з обмеженням або позбавленням волі, з метою сприяння їхній адаптації та реінтеграції у соціальне середовище [5].

У сучасному науковому дискурсі соціальна реабілітація розглядається ширше, ніж сукупність заходів, спрямованих на відновлення окремих соціальних функцій особистості. К. Катая, П. Лантела та М. Ромаканіємі за результатами якісного інтерпретативного метасинтезу 25 досліджень показали багатовимірність соціального компонента реабілітації. Потреба у соціальній реабілітації значною мірою пов'язана з особливостями соціального середовища людини, громади та суспільних структур. Звідси, процес реабілітації повинен охоплювати також середовище життєдіяльності особистості. Важливим є й визнання суб'єктності людини: її цінностей, потреб і прагнень, а також активної участі у власному відновленні [7].

Соціальний і психологічний напрями реабілітації є взаємопов'язаними, оскільки соціальні труднощі внаслідок кризових або травматичних подій часто поєднуються зі змінами психоемоційного стану, міжособистісної взаємодії та здатності підтримувати соціальні зв'язки. Л. Мельник та Ж. Мельник наголошують, що ефективність реабілітаційних заходів значною мірою залежить від комплексного підходу, який ураховує як соціальні, так і психологічні аспекти життєдіяльності людини [4, с. 102]. Особливого значення такий комплексний характер допомоги набуває у роботі з представниками уразливих груп, які мають досвід травматичних подій, адже травматичний досвід може позначатися одночасно на емоційному стані, міжособистісній взаємодії, соціальному функціонуванні та здатності особи викорис-

товувати власні ресурси. Відповідно, організація реабілітаційної допомоги таким особам потребує урахування впливу пережитої травми на різні сфери їхнього життя, що актуалізує застосування травма-інформованого підходу. Його сутність полягає не так у безпосередньому опрацюванні травматичного досвіду, яку створенні таких умов надання допомоги, за яких ураховується можливий вплив травми на поведінку, емоційні реакції, міжособистісну взаємодію та здатність людини користуватися підтримкою. Варто зазначити, що травма-інформований підхід не слід ототожнювати з травма-фокусованою психотерапією чи іншими методами роботи з психологічною травмою. Це підтверджують і результати сучасного огляду А. Макрей, А. О'Коннор, Д. Берковік, Дж. Раян, М. Вулфорд, Д. Айтон та Г. Морріс, які на основі аналізу 288 наукових і практико-орієнтованих джерел систематизували ключові цінності, принципи та компоненти травма-інформованого підходу [10]. Автори вважають, що травма-інформований підхід доцільно розглядати як системний підхід, за якого розуміння поширеності, проявів і наслідків травматичного досвіду інтегрується в організацію та безпосереднє надання допомоги. Він вимагає змін на рівні всієї організації: політик і процедур, навчання персоналу, організаційної культури, практик роботи та підтримки благополуччя працівників.

В. Желанова та К. Гапчик [2], аналізуючи становлення травма-інформованого підходу в науковому дискурсі, пов'язують його розвиток із переходом від зосередженості переважно на наслідках травми до ширшого розуміння потреб людини, яка має травматичний досвід. Відповідно, увага зміщується від зосередженості лише на тому, що сталося з людиною, до розуміння того, яким чином організована взаємодія з нею та наскільки середовища надання допомоги сприяють відчуттю безпеки й відновленню.

Особливої актуальності таке розуміння набуває у сучасних українських умовах. О. Кухарук [3], розглядаючи світові практики та український контекст застосування травма-інформованого підходу, акцентує, що в умовах війни значна кількість людей взаємодіє із соціальними, освітніми, медичними та іншими системами допомоги, маючи досвід потенційно травматичних подій. Тому важливим стає не лише надання спеціалізованої психологічної та психотерапевтичної допомоги, а й розроблення самої системи підтримки таким чином, щоб вона враховувала можливі наслідки травматичного досвіду, сприяла збереженню гідності та суб'єктності людини і не створювала додаткового ризику її повторної травматизації.

Представлене сучасне трактування травма-інформованого підходу значною мірою ґрунтується на концептуальних положеннях, сформульованих раніше Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). Відповідно до концепції SAMHSA, травма-інформований підхід ґрунтується на чотирьох ключових положеннях («4R»). Організація або система, що реалізує травма-інформований підхід, має: усвідомлювати (realize) широке поширення та можливий вплив травматичного досвіду, а також розуміти потенційні шляхи відновлення; розпізнавати (recognize) ознаки і симптоми травми; реагувати (respond) шляхом інтеграції знань про травму в політику, процедури та практичну діяльність; запобігати повторній травматизації (resist) [9]. У соціальній реабілітації це передбачає інтеграцію травма-інформованих принципів у весь процес надання послуг, а не лише в роботу окремого фахівця.

Окреслені положення конкретизуються у шести ключових принципах травма-інформованого підходу, визначених SAMHSA: безпеці, довірі й прозорості, підтримці за принципом «рівний рівному», співпраці та взаємності; розширенні можливостей, праві голосу та вибору; урахуванні культурних, історичних та гендерних особливостей [9]. Із психологічного погляду зазначені принципи об'єднує зміна самого характеру взаємодії з людиною – від директивної моделі надання допомоги до відносин, заснованих на безпеці, повазі та партнерстві.

Застосування травма-інформованого підходу передбачає урахування можливого впливу травми під час оцінювання потреб, планування та надання соціальних послуг. За результатами дослідження С. Вакуленко, більшість опитаних фахівців соціальних служб не була знайома з поняттям травма-інформованого підходу, хоча мала досвід роботи з наслідками психологічної травми. Це свідчить про необхідність формування у фахівців відповідних знань і практичних навичок [1].

Водночас С. Леотті та С. Вагаб, аналізуючи сучасний стан травма-інформованого підходу у соціальній роботі, звертають увагу на недостатню визначеність його практичної реалізації та обмеженість емпіричних доказів ефективності окремих практик. Автори також відзначають переважну орієнтацію на індивідуальний травматичний досвід за недостатньої уваги до структурних та інституційних чинників. Це дає змогу розглядати травма-інформований підхід у соціальній роботі як підхід, що потребує урахування соціального середовища людини та особливостей функціонування самої системи допомоги [8].

Узагальнення положень проаналізованих концепцій і досліджень дало змогу систематизувати психологічні засади травма-інформованого підходу відповідно до специфіки соціальної реабілітації. До них відносимо психологічну безпеку, довіру та передбачуваність взаємодії, підтримку суб'єктності й автономії людини, партнерську взаємодію, орієнтацію на ресурси та запобігання ретравматизації.

Першочерговою серед них є психологічна безпека. У контексті травма-інформованого підходу безпека не зводиться лише до відсутності реальної фізичної загрози, а передбачає також суб'єктивне відчуття людиною захищеності у процесі взаємодії. У процесі соціальної реабілітації це передбачає створення умов, за яких людина не очікує осуду, примусу чи знецінення її досвіду та може відкрито повідомляти про власні потреби й труднощі.

Безпека тісно пов'язана з довірою та передбачуваністю взаємодії. Довіра формується не лише завдяки доброзичливому ставленню фахівця, а й через прозорість, послідовність і зрозумілість процесу надання допомоги. Важливими є пояснення людині мети та змісту запропонованих заходів, дотримання домовленостей, своєчасне інформування про зміни та стабільність взаємодії з фахівцями. Для соціальної реабілітації це особливо важливо, оскільки людина часто взаємодіє не з одним спеціалістом, а з різними службами та установами.

Окремою психологічною засадою вважаємо підтримку суб'єктності, автономії та відчуття контролю. Травматичний досвід може бути пов'язаний із переживанням безпорадності, утратою контролю та неможливістю впливати на перебіг подій. Тому реабілітаційний процес не повинен відтворювати ситуацію, у якій рішення щодо людини приймаються без її участі. У травма-інформованому підході великого значення набувають можливість вибору, інформована згода, залучення до прийняття рішень та підтримка самовизначення. А. Макрей та співавтори пов'язують особистісно орієнтовану практику з автономією, суб'єктністю та правом людини мати максимально можливий контроль над рішеннями, які її стосуються [10]. Отже, отримувач реабілітаційних послуг має розглядатися не як пасивний об'єкт впливу, а як активний учасник власного відновлення.

Із цим безпосередньо пов'язана партнерська взаємодія. У межах травма-інформованого підходу професійна допомога будується не лише на компетентності фахівця, а й на визнанні досвіду, потреб і бачення самої людини. Це передбачає

спільне визначення цілей реабілітації, обговорення можливих способів їх досягнення та залучення людини до прийняття рішень.

Наступними засадами є орієнтація на ресурси та цілісне бачення людини. Наявність травматичного досвіду не повинна ставати основною характеристикою, через яку фахівець сприймає отримувача допомоги. Травма-інформований підхід передбачає урахування не лише проблем і наслідків пережитих подій, а й сильних боків особистості, її життєвого досвіду, цілей, соціальних зв'язків та наявних ресурсів. У соціальній реабілітації така орієнтація має принципове значення, оскільки її метою є підтримка здатності людини функціонувати в суспільстві та використовувати власні й соціальні ресурси.

Ще однією важливою засадою є запобігання ретравматизації. Вона може бути пов'язана не тільки зі змістом психологічної роботи, а й із самими процедурами надання допомоги. Надмірно директивна взаємодія, примус, необхідність багаторазово розповідати різним фахівцям про травматичні події або прийняття рішень без участі людини можуть посилювати відчуття безпорадності та втрати контролю.

Таким чином, визначені психологічні засади спрямовані на створення умов для безпечної та активної участі людини у процесі соціальної реабілітації, підтримки її залученості до власного відновлення. Безпека і передбачуваність створюють основу для формування довіри; довіра та можливість вибору сприяють відновленню відчуття контролю; підтримка автономії й партнерська взаємодія посилюють суб'єктність людини та її залученість до процесу реабілітації.

Важливою умовою впровадження травма-інформованого підходу є відповідна підготовка фахівців. Прикладом такої практики в Україні є безкоштовний онлайн-курс «Травмоінформованість у часи змін», представлений на платформі Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», спрямований на формування розуміння основ травма-інформованого підходу, феномену травми та саморегуляції [6]. Водночас підготовка фахівців до реалізації травма-інформованого підходу не повинна обмежуватися засвоєнням теоретичних знань про психологічну травму. Важливим є формування здатності розпізнавати можливі прояви травматичного досвіду, будувати безпечну й недирективну взаємодію, підтримувати автономію людини та запобігати її ретравматизації у процесі надання допомоги.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати травма-інформований підхід як

важливий складник соціальної реабілітації уразливих груп населення. Його застосування полягає не в безпосередньому опрацюванні психологічної травми, а в урахуванні можливого впливу травматичного досвіду на психоемоційний стан, поведінку, міжособистісну взаємодію та участь людини в процесі реабілітації. До ключових психологічних засад травма-інформованого підходу в системі соціальної реабілітації віднесено психологічну безпеку, довіру та передбачуваність взаємодії, підтримку суб'єктності й автономії людини, партнерську взаємодію, орієнтацію на ресурси та запобігання ретравматизації. Їх реалізація сприяє активному залученню людини до власного відновлення, підтримці її самостійності та відновленню соціального функціонування. Важливою умовою практичного впровадження травма-інформованого підходу є також відповідна підготовка фахівців.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в емпіричній перевірці визначених психологічних засад травма-інформованого підходу, вивченні особливостей їх реалізації у роботі з різними вразливими групами населення та розробленні програм підготовки фахівців до застосування травма-інформованого підходу в практиці соціальної реабілітації.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Конфлікт інтересів: автор є членом редакційної колегії журналу. Для забезпечення незалежності редакційного процесу рукопис розглядався редактором, який не мав конфлікту інтересів з автором. Автор не брав участі у відборі рецензентів, процесі рецензування та прийнятті рішення щодо публікації статті. Рукопис пройшов стандартну процедуру подвійного сліпого рецензування.

Список літератури:

1. Вакуленко С. М. Застосування травмоінформованого підходу в соціальній роботі з дітьми під час війни. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. 2025. № 1. С. 17–22. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-1-3>
2. Желанова В. В., Гапчик К. В. Генеза становлення проблеми травма-інформованого підходу в науковому дискурсі. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 8(38). С. 1196–1208. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8\(38\)-1196-1208](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-1196-1208)
3. Кухарук О. Травмоінформований підхід: світові практики і український контекст (нарративний

огляд). *Проблеми політичної психології*. 2026. Т. 19 (33). С. 65–80. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-vol19-year2026-241>

4. Мельник Л., Мельник Ж. Соціально-психологічні основи реабілітації в соціальній роботі: теоретичний аспект. *Ввічливість. Humanitas*. 2025. № 1. С. 93–104. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.1.14>

5. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII : станом на 16.07.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 16.07.2026).

6. Травма-інформований підхід. Програма ментального здоров'я «Ти як?». URL: <https://howareu.com/travmoinformovanyi-pidkhd> (дата звернення: 21.07.2026).

7. Kataja K., Lantela P., Romakkaniemi M. Dimensions of social rehabilitation: A qualitative interpretive meta-synthesis. *Journal of Social Work*. 2022. Vol. 22, No. 1. P. 109–129. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468017320979544>

8. Leotti S. M., Wahab S. Mapping the Landscape of Trauma-Informed Care in Social Work: A Critical Scoping Review. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2025. Vol. 26, No. 4. P. 651–667. DOI: <https://doi.org/10.1177/15248380241286810>

9. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD : Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014. URL: https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/resource-guide/samhsa_trauma.pdf (date of access: 30.06.2026).

10. Understanding Trauma-Informed Care Across Settings: A Contemporary Definition, Values, Model, and Framework From an Integrative Review / A. MacRae et al. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1177/15248380261451829>

References:

1. Vakulenko, S. M. (2025). Zastosuvannia travmoinformovanoho pidkhdodu v sotsialnii roboti z ditmy pid chas viiny [Application of a trauma-informed approach in social work with children during wartime]. *Sotsialna robota ta psykholohiia: osvita i nauka*, 1, 17–22. <https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-1-3> [in Ukrainian].

2. Zhelanova, V. V., & Napchyk, K. V. (2025). Heneza stanovlennia problemy travma-informovanoho pidkhdodu

u naukovomu dyskursi [Genesis of the development of the trauma-informed approach problem in scientific discourse]. *Visnyk nauky ta osvity*, 8(38), 1196–1208. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8\(38\)-1196-1208](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-1196-1208) [in Ukrainian].

3. Kukharuk, O. (2026). Travmoinformovanyi pidkhdid: svitovi praktyky i ukraïnskyi kontekst (naratyvnyi ohliad) [Trauma-informed approach: Global practices and the Ukrainian context (narrative review)]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 19 (33), 65–80. <https://doi.org/10.33120/popp-vol19-year2026-241> [in Ukrainian].

4. Melnyk, L., & Melnyk, Zh. (2025). Sotsialno-psykholohichni osnovy rehabilitatsii v sotsialnii roboti: teoretychnyi aspekt [Socio-psychological foundations of rehabilitation in social work: Theoretical aspect]. *Vvichlyvist. Humanitas*, 1, 93–104. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.1.14> [in Ukrainian].

5. Pro sotsialni posluhy [On Social Services]: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 No. 2671-VIII [Law of Ukraine dated January 17, 2019, No. 2671-VIII]. (2019). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>

6. Travmoinformovanyi pidkhdid [Trauma-Informed Approach]. (n.d.). Prohrama mentalnoho zdorovia «Ty yak?» [Mental Health Program «How Are You?»]. Retrieved from: <https://howareu.com/travmoinformovanyi-pidkhdid> [in Ukrainian].

7. Kataja, K., Lantela, P., & Romakkaniemi, M. (2022). Dimensions of social rehabilitation: A qualitative interpretive meta-synthesis. *Journal of Social Work*, 22(1), 109–129. <https://doi.org/10.1177/1468017320979544>

8. Leotti, S. M., & Wahab, S. (2025). Mapping the landscape of trauma-informed care in social work: A critical scoping review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 26(4), 651–667. <https://doi.org/10.1177/15248380241286810>

9. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach (HHS Publication No. SMA 14-4884). https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/resource-guide/samhsa_trauma.pdf

10. MacRae, A., O'Connor, A., Berkovic, D., Ryan, J., Woolford, M., Ayton, D., & Morris, H. (2026). Understanding trauma-informed care across settings: A contemporary definition, values, model, and framework from an integrative review. *Trauma, Violence, & Abuse*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15248380261451829>

© Л. В. Пилипенко, О. М. Лозинська

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 05.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-24>

К. Д. Мараховська

Міжнародний університет, м. Одеса, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7206-9678> – К. Д. Мараховська



ksenia.marakhovska@gmail.com

ТВОРЧИСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Анотація. У статті творчість розглянуто як один із дієвих механізмів психологічної регуляції емоційного стану особистості в умовах емоційного вигорання. Здійснено теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання крізь призму класичної моделі Х. Маслач і С. Джексона та сучасних досліджень українських і зарубіжних авторів. Розкрито психологічну природу творчої діяльності, її експресивну, компенсаторну, трансформаційну та рефлексивну функції. Обґрунтовано механізми, завдяки яким залучення до творчих практик сприяє зниженню емоційного виснаження: емоційна розрядка, символізація переживань, естетичне дистанціювання, переструктурування досвіду та відновлення відчуття особистісної ефективності. Проаналізовано основні творчі практики роботи з емоційним вигоранням – арт-терапію, інтуїтивне малювання, фототерапію, експресивне письмо та музичну імпровізацію. Окреслено перспективи подальшого емпіричного вивчення цих практик. Метою роботи є систематизація теоретичних підходів до розуміння творчості як інструменту відновлення психологічних ресурсів та подолання симптомів професійного вигорання. Стаття підкреслює, що терапевтичний ефект творчості досягається не через якість художнього продукту, а через сам процес залучення до творчої діяльності та подальшу рефлексію. Встановлено, що творчість діє на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях, забезпечуючи зниження напруги та розвиток адаптивних способів саморегуляції. Отримані результати можуть бути використані практичними психологами для розробки нових програм підтримки фахівців допомагаючих професій, а також осіб, що перебувають у стані хронічного стресу. Подальші дослідження мають бути спрямовані на порівняльний аналіз ефективності різних видів творчих практик за допомогою стандартизованих діагностичних інструментів.

Ключові слова: емоційне вигорання, творчість, психологічна регуляція, емоційна саморегуляція, арт-практики, арт-терапія, творчий продукт, психологічне благополуччя.

K. D. Marakhovska

International University, Odesa, Ukraine

CREATIVITY AS A MECHANISM OF PSYCHOLOGICAL REGULATION OF AN INDIVIDUAL'S EMOTIONAL STATE UNDER CONDITIONS OF EMOTIONAL BURNOUT

Abstract. The article examines creativity as an effective mechanism of psychological regulation of an individual's emotional state under conditions of emotional burnout. A theoretical analysis of burnout is offered through the lens of the classical model of C. Maslach and S. Jackson and contemporary research. The psychological nature of creative activity is disclosed through its expressive, compensatory, transformative, and reflective functions. The mechanisms through which engagement in creative practices reduces emotional exhaustion are substantiated: emotional discharge, symbolization of experience, aesthetic distancing, restructuring of experience, and restoration of a sense of personal competence. Core creative practices for working with burnout are analyzed, including art therapy, intuitive drawing, phototherapy, expressive writing, and musical improvisation. Directions for further empirical study of these practices are outlined. The purpose of the study is to systematize theoretical approaches to understanding creativity as a tool for restoring

psychological resources and overcoming symptoms of burnout. The article emphasizes that the therapeutic effect of creativity is achieved not through the quality of the art product, but through the process of engagement in creative activity and subsequent reflection. It is established that creativity acts on physiological, psychological, and social levels, providing tension reduction and the development of adaptive self-regulation methods. The results can be used by psychologists to develop support programs for professionals in helping occupations and those in chronic stress. Further research should focus on comparative analysis of the effectiveness of different creative practices using standardized diagnostic tools.

Key words: emotional burnout, creativity, psychological regulation, self-regulation, art practices, art therapy, creative product, psychological well-being.

Вступ. Проблема емоційного вигорання в сучасній психології зміщується від суто опису симптомів до вивчення процесів, які підтримують виснаження або, навпаки, сприяють відновленню психологічного функціонування. Всесвітня організація охорони здоров'я у Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-11) визначає «burnout» як професійний феномен, пов'язаний із хронічним стресом на робочому місці, який не був успішно подоланий [22]. Водночас сучасні дискусії підкреслюють, що структура та межі поняття вигорання залишаються предметом наукового уточнення, а ключовими компонентами найчастіше виступають виснаження та психологічне дистанціювання від роботи [11; 13]. Класична трикомпонентна модель К. Маслач і С. Джексона включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття професійної ефективності [10; 19].

Для українського суспільства проблема набуває додаткового контексту через тривалий військовий стрес, невизначеність, вимушену адаптацію та підвищене навантаження на фахівців допомагаючих професій і освітян. Сучасні українські дослідження розглядають емоційне вигорання у зв'язку з ціннісною регуляцією, психічним здоров'ям та використанням арттерапевтичних і психологічних практик підтримки в умовах війни [3; 7; 5; 4; 6]. Це актуалізує пошук таких форм психологічної регуляції, які одночасно залучають емоційний, сенсомоторний, символічний та рефлексивний рівні функціонування особистості.

Одним із перспективних напрямів є дослідження творчості. Однак у науковій літературі творчість нерідко позначається різними термінами – «ресурс», «спосіб самовираження», «інтервенція», «діяльність», «механізм», – без чіткого розмежування рівнів аналізу. Така термінологічна невизначеність ускладнює емпіричну перевірку тверджень про її вплив на емоційне вигорання. Тому центральним завданням цієї статті є не доведення апіорної ефективності творчості, а експлікація того, яким саме чином творчий процес може бути включений у систему психологічної регуляції.

Мета статті – полягає у теоретичному обґрунтуванні творчого процесу як механізму психологічної регуляції емоційного стану особистості в умовах емоційного вигорання та визначенні основних психологічних ланок, через які творча діяльність може сприяти актуалізації переживань, їх зовнішній репрезентації, символізації, переструктуруванню значень, відновленню суб'єктності та інтеграції емоційного досвіду.

Постановка проблеми. Попри значну кількість досліджень емоційного вигорання та психологічної регуляції емоцій, у сучасній психологічній науці залишається недостатньо розкритим питання про те, яким саме чином творчий процес може бути включений у систему психологічної регуляції емоційного стану особистості в умовах вигорання. Наявні дослідження переважно зосереджуються на творчості як загальному особистісному ресурсі або на ефективності окремих творчих та арттерапевтичних інтервенцій, тоді як послідовність психологічних ланок, через які творча діяльність потенційно впливає на емоційний стан і пов'язані з вигоранням прояви, залишається недостатньо експлікованою.

У зв'язку з цим виникає необхідність уточнення теоретичних засад розуміння емоційного вигорання та емоційної регуляції, систематизації сучасних досліджень творчості й творчих інтервенцій, а також концептуального розмежування творчості як особистісного ресурсу та творчого процесу як потенційного механізму регуляції. Особливого значення набуває експлікація послідовності регуляторних ланок, які можуть забезпечувати перехід від актуалізації емоційного переживання до його зовнішньої репрезентації, символізації, психологічного дистанціювання, переструктурування значень та інтеграції досвіду. Водночас необхідно визначити межі наявної доказової бази й відокремити теоретично обґрунтовані припущення від емпірично підтверджених ефектів.

Отже, наукова проблема полягає не лише у встановленні того, чи пов'язана творча діяльність зі зниженням проявів емоційного вигорання, а передусім у з'ясуванні процесу та психологічних

механізмів такого зв'язку, що створює підґрунтя для подальшої емпіричної перевірки запропонованої моделі.

Методи та методики дослідження. У роботі використано теоретичний аналіз, порівняння, систематизацію та синтез наукових джерел з проблем емоційного вигорання (моделі К. Маслач, С. Джексон, дослідження Г. Фройденберґера), емоційної регуляції, психології творчості та арт-терапії. Для уточнення поняття механізму застосовано процесуальний підхід: увагу зосереджено не на переліку позитивних властивостей творчості, а на послідовності психологічних операцій, через які творча діяльність потенційно змінює спосіб переживання, репрезентації та осмислення емоційного досвіду. Окремо враховано результати систематичних оглядів, мета аналіз та сучасних українських праць.

Зокрема, Т. Ковалькова та В. Рибалка [3] розглядають емоційне вигорання студентів у контексті ціннісної регуляції, акцентуючи увагу на ролі ціннісно-сислової сфери у подоланні негативних емоційних станів. У сучасних українських працях творчі та психологічні практики розглядаються також у контексті збереження психічного здоров'я та подолання наслідків воєнного стресу. Так, Л. З. Сердюк та співавтори [7] систематизують психологічні технології підтримки позитивного психічного здоров'я різних груп населення України в умовах війни та післявоєнної реабілітації. В. Найчук, Б. Хомуленко та В. Синюк [5] визначають арт терапію та роботу з когніціями як важливі механізми розвитку резильєнтності у осіб, які зазнали впливу війни. С. А. Митрофанова та О. А. Шевченко [4] безпосередньо розглядають використання арт технік у роботі з емоційним виснаженням і «вигоранням» педагогів.

Таким чином, наведені дослідження створюють теоретичне та емпіричне підґрунтя для розгляду творчої діяльності у зв'язку з емоційною регуляцією, психічним здоров'ям, резильєнтністю та емоційним виснаженням. Водночас вони охоплюють переважно окремі компоненти цього взаємозв'язку: ціннісну регуляцію вигорання, загальні закономірності емоційної регуляції, використання арттехнік, розвиток резильєнтності або підтримку психічного здоров'я. Недостатньо експлікованим залишається питання про те, яким саме чином розгортається творчий процес як послідовність психологічних дій і переживань та через які регуляторні ланки він може впливати на емоційний стан особистості в умовах емоційного вигорання. Саме ця недостатня конкретизація механізму зв'язку між творчим процесом та емоційною регуляцією

визначає актуальність подальшого теоретичного й емпіричного дослідження.

Результати дослідження. На основі теоретичного аналізу уточнено співвідношення понять «творчість як особистісний ресурс» і «творчий процес як механізм психологічної регуляції емоційного стану». Визначено послідовність основних регуляторних ланок творчого процесу: актуалізація переживання, зовнішня репрезентація, символізація та психологічне дистанціювання, переструктурування значень, відновлення суб'єктності й відчуття ефективності, інтеграція досвіду. Обґрунтовано, що потенційний регуляторний вплив творчості пов'язаний не лише з фактом створення творчого продукту, а передусім із психологічними процесами, що розгортаються під час творчої діяльності та її подальшого осмислення. Запропонована процесуальна модель конкретизує механізми взаємозв'язку творчої діяльності та емоційної регуляції при емоційному вигоранні.

Виклад основного матеріалу. Термін «емоційне вигорання» (burnout) було введено в науковий обіг американським психіатром Г. Фройденберґером у 1974 р. для позначення стану психічного та фізичного виснаження, що спостерігався насамперед у працівників допомагаючих професій. Подальший розвиток концепції пов'язаний із працями К. Маслач і С. Джексон, які запропонували тривимірну модель вигорання, що охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень [10; 19]. Емоційне виснаження характеризується втратою емоційних ресурсів і відчуттям спустошення, деперсоналізація – формуванням відстороненого ставлення до людей і діяльності, а редукція особистих досягнень – зниженням суб'єктивного відчуття компетентності та ефективності.

Подальший розвиток концепції у працях К. Маслач і М. Лейтера зміщує акцент із виключно внутрішньоособистісного розгляду вигорання на взаємодію особистості з контекстом її діяльності [11]. У сучасних підходах особливого значення набувають емоційне виснаження та психологічне дистанціювання як центральні характеристики процесу вигорання [13]. У межах цього дослідження емоційне вигорання розглядається як складний психоемоційний стан, що формується в умовах тривалого стресового навантаження та супроводжується виснаженням психологічних ресурсів, дистанціюванням від діяльності й послабленням суб'єктивного відчуття ефективності.

Для українського контексту проблема емоційного вигорання набуває додаткової актуальності внаслідок тривалого воєнного стресу, невизна-

ченості та необхідності постійної психологічної адаптації. Сучасні українські дослідження розширюють розуміння вигорання, звертаючи увагу не лише на його симптоматику, а й на внутрішні психологічні чинники, пов'язані з регуляцією стану особистості. Зокрема, Т. Ковалькова та В. Рибалка розглядають емоційне вигорання студентів у взаємозв'язку з ціннісною сферою особистості, яка виконує мотиваційну, регулятивну та інтеграційну функції [3]. Такий підхід дозволяє розглядати подолання вигорання не лише як усунення окремих симптомів, а і як процес відновлення внутрішніх психологічних ресурсів та способів саморегуляції.

Одним із важливих рівнів такого регуляторного аналізу є емоційна регуляція. За Дж. Гроссом, емоційна регуляція охоплює процеси, за допомогою яких людина впливає на виникнення, інтенсивність, тривалість та вираження власних емоцій [12; 11]. У цьому підході регуляція не зводиться до придушення або усунення емоцій, а передбачає активну взаємодію особистості з емоційним досвідом на різних етапах його розгортання.

Зв'язок емоційної регуляції з вигоранням підтверджується сучасними дослідженнями. Зокрема, систематичні дослідження вказують на взаємозв'язок труднощів емоційної регуляції з проявами вигорання, хоча характер цього зв'язку залежить від професійного контексту та конкретних стратегій регуляції [15; 16]. Метааналіз 2024 року серед молоді також виявив статистично значущі зв'язки між труднощами емоційної регуляції та окремими вимірами навчального вигорання [14]. Отже, аналіз вигорання крізь призму емоційної регуляції дозволяє перейти від опису його проявів до розгляду психологічних процесів, пов'язаних із виникненням і зміною емоційного стану.

У цьому контексті особливого значення набуває творчість. Її доцільно розглядати не як синонім емоційної регуляції, а як специфічну форму активності, у межах якої можуть реалізовуватися окремі регуляторні процеси. Творчість пов'язана зі створенням нових образів, значень і способів дії, тоді як емоційна регуляція характеризує процес зміни, модифікації або організації емоційного стану. Саме тому для подальшого аналізу принциповим є розмежування понять «творчість як особистісний ресурс» і «творчий процес як механізм регуляції».

У психології творчість розглядається як особливий вид активності, спрямований на створення нового продукту, образу або способу осмислення досвіду. Вона пов'язана з уявою, асоціативним мисленням, емоційним переживанням, символіза-

цією та пошуком нових способів взаємодії з дійсністю. У позитивній психології та психології творчості творчу діяльність також пов'язують із самовираженням, суб'єктивним благополуччям та переживанням залученості [8]. Водночас сам факт творчої активності не означає автоматичного терапевтичного ефекту. Значення має те, як особистість залучається до процесу, як інтерпретує створене та чи супроводжується діяльність подальшим осмисленням пережитого.

Історично зв'язок творчості та емоційного життя особистості пояснювався через різні теоретичні підходи. Ще Арістотель у «Поетиці» пов'язував художній досвід із катарсисом – очищенням та емоційним упорядкуванням через переживання художнього твору [1]. У психоаналітичній традиції творчість розглядалася крізь призму сублимації – трансформації внутрішньої психічної напруги у соціально прийнятну діяльність. Ці положення стали важливим підґрунтям для подальшого осмислення творчості як способу опрацювання внутрішнього досвіду.

Важливе місце в сучасному теоретичному розумінні цього процесу посідає концепція Д. Віннікота. У праці *Playing and Reality* творчість пов'язується з грою, пошуком себе та «потенційним простором» між внутрішньою і зовнішньою реальністю [20]. Культурний досвід, за Д. Віннікотом, також розгортається у цьому проміжному просторі та пов'язаний зі здатністю людини жити творчо [21]. Для проблематики емоційної регуляції це положення є важливим, оскільки дозволяє розглядати творчу діяльність як простір опосередкування внутрішнього переживання: емоційний досвід набуває зовнішньої, символічної форми та стає доступним для подальшого осмислення.

З огляду на це творчість як особистісний ресурс доцільно розуміти як потенціал особистості до створення нового, образного мислення, самовираження та пошуку альтернативних способів взаємодії з досвідом. Натомість творчий процес як регуляторний механізм характеризує послідовність психологічних операцій, завдяки яким цей потенціал реалізується у конкретній діяльності та може бути пов'язаний зі зміною емоційного стану. Таким чином, ресурс відповідає на питання, які можливості доступні особистості, тоді як механізм – яким чином ці можливості реалізуються у процесі діяльності.

Таке розмежування дозволяє уточнити і функції творчої діяльності у контексті емоційної регуляції. У сучасній психологічній літературі виокремлюють експресивну функцію творчості, пов'язану з наданням форми внутрішнім переживанням; трансформаційну – із переосмисленням емоцій-

ного досвіду та наданням йому нового значення; рефлексивну – з усвідомленням власного емоційного стану через його об'єктивацію у творчому продукті [18]. У сукупності ці функції дозволяють розглядати творчу діяльність як процес, у якому внутрішній емоційний досвід поступово переходить у зовнішню форму, стає доступним для спостереження та може бути переосмислений.

Першою ланкою цього процесу є актуалізація переживання. Творче завдання спрямовує увагу особистості на актуальний емоційний стан і створює можливість виділити його серед інших переживань. Особливої значущості це набуває за умов емоційного виснаження, коли людина може переживати загальне напруження, втому або емоційне спустошення без чіткого усвідомлення їхнього змісту.

Наступною ланкою є зовнішня репрезентація переживання. Емоційний досвід може отримувати форму кольору, лінії, образу, фотографії, тексту, звуку чи руху. Таким чином, внутрішній стан стає зовнішньо представленим і може бути предметом спостереження та подальшого осмислення.

На цьому етапі виникає можливість символізації та психологічного дистанціювання. Художній образ не є тотожним переживанню, а тому дозволяє взаємодіяти з ним опосередковано. Створений образ може стати своєрідним посередником між особистістю та її емоційним досвідом, що узгоджується з концепцією потенційного простору Д. Віннікота [20; 21].

Наступною ланкою є переструктурування значень. Творчий процес передбачає можливість змінювати форму, композицію, образ, текст або наратив, створюючи нові зв'язки між елементами досвіду. У цьому випадку регуляторний потенціал творчості полягає не просто у вираженні емоції, а у можливості змінити спосіб її осмислення.

Важливим компонентом є також відновлення суб'єктності та відчуття ефективності. Створення творчого продукту передбачає вибір, прийняття рішень, контроль над окремими елементами діяльності та отримання результату. В умовах вигорання, яке супроводжується зниженням суб'єктивного відчуття ефективності, досвід власної активності та результативності може набувати додаткового психологічного значення.

Певний зв'язок із цим компонентом має концепція «поток» М. Чиксентмігаї. Автор описує стан глибокої залученості до діяльності, що виникає за умов оптимального співвідношення між вимогами завдання та можливостями людини [9]. Творча діяльність може створювати умови для такого переживання через концентрацію уваги на процесі, внутрішню мотивацію та зосередженість на актуальній діяльності.

Завершальною ланкою є інтеграція досвіду. Рефлексія над створеним продуктом дозволяє пов'язувати актуальне переживання з життєвим досвідом, особистісними цінностями та подальшими способами дії. У такому випадку творчий продукт перестає бути лише формою вираження емоції та набуває функції носія нового особистісного значення.

Відповідно, процес творчої регуляції може бути представлений як послідовність взаємопов'язаних ланок:

Актуалізація переживання → зовнішня репрезентація → символізація та психологічне дистанціювання → переструктурування значень → відновлення суб'єктності та відчуття ефективності → інтеграція досвіду.

Запропонована послідовність дозволяє конкретизувати поняття творчої регуляції та показати, що її потенційний психологічний вплив пов'язаний не лише з кінцевим творчим продуктом, а насамперед із процесом взаємодії особистості з власним емоційним досвідом.

Практична реалізація окремих ланок цього процесу можлива через різні форми творчої діяльності. Арт-терапія, інтуїтивне малювання, фотографія, експресивне письмо, творчий щоденник та музична імпровізація відрізняються за засобами вираження, але можуть бути розглянуті як різні способи залучення особистості до творчого опрацювання досвіду.

Арттерапевтичні практики орієнтовані на використання образотворчих засобів для вираження та осмислення внутрішнього досвіду. Інтуїтивне малювання зосереджує увагу переважно на самому процесі створення зображення, що може полегшувати спонтанне образне вираження переживань [18]. Фотографія створює додаткові можливості для роботи з ракурсом, композицією, вибором об'єкта та візуальною метафорою власного стану. Експресивне письмо спрямоване на вербалізацію та структурування емоційно значущого досвіду, тоді як творчий щоденник поєднує функції самоспостереження, рефлексії та фіксації динаміки переживань [20]. Музична імпровізація, своєю чергою, дозволяє виражати емоційний стан через ритм, темп, динаміку та інші засоби музичної організації.

Водночас принципово важливо розмежовувати самостійну творчу діяльність та професійно організовану арт-терапевтичну інтервенцію. Творчість може виконувати ресурсну або профілактичну функцію поза межами психотерапії, тоді як арт-терапія передбачає професійно організований процес із визначеною метою, структурою та етичними вимогами. Тому сам факт малювання, фото-

графування чи письма не слід автоматично отожднювати з арттерапією.

Окремого значення набувають онлайн-форми арт-терапевтичної роботи, які розширюють доступ до психологічної допомоги, але водночас потребують урахування конфіденційності, етичних аспектів взаємодії та особливостей організації терапевтичного процесу в цифровому середовищі [2].

Таким чином, творчість у контексті емоційного вигорання доцільно розглядати на двох взаємопов'язаних рівнях. На рівні особистісного ресурсу вона характеризує наявність у людини потенціалу до творчого самовираження, пошуку нового та переосмислення досвіду. На рівні процесуального механізму – характеризує послідовність психологічних перетворень, що відбуваються у процесі творчої діяльності: від актуалізації та зовнішньої репрезентації переживання до його символізації, переструктурування та інтеграції.

Саме таке розмежування дозволяє перейти від загального твердження про те, що «творчість допомагає при вигоранні», до більш конкретного розуміння того, які саме психологічні процеси можуть бути пов'язані з регуляцією емоційного стану під час творчої діяльності.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволяє уточнити психологічний зміст взаємозв'язку між творчою діяльністю, емоційною регуляцією та емоційним вигоранням. Емоційне вигорання розглянуто як складний психоемоційний стан, що формується в умовах тривалого стресового навантаження та характеризується емоційним виснаженням, психологічним дистанціюванням від діяльності та зниженням суб'єктивного відчуття ефективності. Такий підхід дозволяє розглядати проблему вигорання не лише на рівні його симптоматичних проявів, а й у площині психологічних процесів, за допомогою яких особистість взаємодіє з власним емоційним досвідом.

Уточнено співвідношення понять «творчість як особистісний ресурс» і «творчий процес як механізм психологічної регуляції». Творчість як ресурс визначено як потенціал особистості до самовираження, створення нового, образного мислення та пошуку альтернативних способів взаємодії з досвідом. Водночас творчий процес розглядається як динамічна послідовність психологічних операцій, у межах якої внутрішній емоційний досвід набуває зовнішньої форми, символізується, переосмислюється та інтегрується в систему особистісних значень. Таке розмежування дозволяє уникнути методологічного ототожнення творчого потенціалу особистості з безпосереднім механізмом психологічної регуляції.

На основі узагальнення положень теорії емоційної регуляції, психології творчості, концепції потенційного простору Д. Віннікотта та сучасних досліджень творчих і арт-терапевтичних практик конкретизовано процесуальну структуру творчої регуляції емоційного стану. Виокремлено шість взаємопов'язаних ланок: актуалізація переживання, зовнішня репрезентація, символізація та психологічне дистанціювання, переструктурування значень, відновлення суб'єктності та відчуття ефективності, інтеграція досвіду. Така послідовність дозволяє змістити акцент із кінцевого творчого продукту на психологічні процеси, що відбуваються безпосередньо в ході творчої діяльності.

Встановлено, що потенційний регуляторний вплив творчості не може бути зведений лише до емоційного вираження або «вивільнення» негативних переживань. Значущим є комплекс взаємопов'язаних процесів: спрямування уваги на актуальний емоційний стан, переведення внутрішнього досвіду у зовнішню та символічну форму, виникнення психологічної дистанції, зміна способу осмислення пережитого, набуття досвіду власної активності та результативності й подальша інтеграція досвіду. У цьому розумінні творчий процес може розглядатися як особлива форма опосередкованої взаємодії особистості з власним емоційним станом.

Аналіз сучасних українських і зарубіжних досліджень засвідчив наявність теоретичних та емпіричних підстав для розгляду творчих практик у контексті психологічного благополуччя, резильєнтності, емоційного виснаження та стрес-регуляції. Водночас наявна доказова база є неоднорідною за типами творчих практик, характеристиками учасників, дослідницькими дизайнами та показниками ефективності. Тому отримані результати доцільно розглядати передусім як теоретичне уточнення психологічної структури творчої регуляції, а не як твердження про універсальний терапевтичний ефект творчої діяльності.

Практичне значення запропонованого підходу полягає у можливості диференційовано використовувати творчі практики відповідно до психологічного завдання. Візуальні практики можуть забезпечувати зовнішню репрезентацію та символізацію переживань, фотографія – роботу з візуальною перспективою та наративом, експресивне письмо – вербалізацію й переструктурування досвіду, музична імпровізація – невербальне емоційне вираження. При цьому необхідно розмежовувати самостійну творчу діяльність, яка може виконувати ресурсну та профілактичну функцію, і професійно організовану арт-терапевтичну

інтервенцію, що здійснюється в межах відповідної психологічної або психотерапевтичної практики.

Таким чином, запропонована модель розширює розуміння творчості в контексті емоційного вигорання: творчість постає не лише як загальний ресурс психологічного благополуччя, а як процесуально організована діяльність, у межах якої можуть відбуватися конкретні психологічні перетворення емоційного досвіду. Наукова значущість запропонованого підходу полягає у переході від загального твердження про позитивний потенціал творчості до конкретизації послідовності психологічних ланок, через які цей потенціал може реалізовуватися.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з операціоналізацією виокремлених ланок моделі та їх емпіричним вивченням у різних групах осіб із проявами емоційного вигорання. Особливого значення набуває порівняння різних видів творчої діяльності, визначення ролі рефлексивного компонента, вивчення зв'язку між окремими регуляторними ланками та показниками емоційного виснаження, а також дослідження стійкості отриманих ефектів у часі. Це створює підґрунтя для подальшого розвитку процесуальної моделі творчої регуляції та її практичного застосування у психологічній профілактиці й підтримці осіб, які перебувають в умовах тривалого емоційного навантаження.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список літератури:

1. Арістотель. Поетика / пер. з давньогр. Б. Тена. Київ: Мистецтво, 1967. 136 с.
2. Гундештайло Ю. Онлайн арт-терапія: етичні аспекти психологічної допомоги населенню. Art Therapy Space : зб. наук. статей. Київ: Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2020. Вип. 28 (2).
3. Ковалькова Т., Рибалка В. Ціннісна регуляція стану емоційного вигорання студентів. *Психологія та особистість*. 2025. № 2. С. 57–70.
4. Митрофанова С. А., Шевченко О. А. Заняття-практикум для педагогів «Використання арттехнік у роботі з емоційним виснаженням та “вигоранням”». *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 3 (94). С. 94–97. DOI: 10.63437.
5. Найчук В., Хомуленко Б., Синюк В. та робота з когніціями як ключові механізми розвитку резильєнтності у осіб, що зазнали впливу війни. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2024. № 70. С. 170–182. DOI: 10.34142/23129387.2024.70.13.
6. Простір арт-терапії: єднання у творчій співдії = Art Therapy Space: Unity in Creative Cooperation: матеріали XXI Міжнародної міждисциплінар-

ної науково-практичної конференції (м. Львів, 15–17 березня 2024 р.) / за наук. ред. О. Вознесенської, В. Волошиної, М. Перун, Л. Подкоритової. Київ, 2024. 138 с.

7. Сердюк Л. З., Данилюк І. В., Чиханцова О. А., Турбан В. В., Володарська Н. Д., Яворська-Ветрова І. В., Чайка Г. В., Дригус М. Т., Каплуненко Я. Ю. *Psychological Technologies for Promoting Positive Mental Health of Different Population Segments of Ukraine in the Context of Wartime and Postwar Rehabilitation: a practical handbook*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. (ISBN 978-617-7745-61-6).

8. Acar S., Tadik H., Myers D., van der Sman C., Uysal R. Creativity and Well-being: A Meta-analysis. *Journal of Creative Behavior*. 2021. Vol. 55, No. 3. P. 738–751. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jocb.485>

9. Csikszentmihalyi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990. 303 p.

10. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30, No. 1. P. 159–165.

11. Gross J. J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26, No. 1. P. 1–26. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

12. Gross J. J. *Handbook of Emotion Regulation*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2015. 669 p.

13. Gross J. J., Ford B. Q. (Eds.). *Handbook of Emotion Regulation*. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2024. 606 p.

14. Iuga I. A., David O. A. Emotion Regulation and Academic Burnout Among Youth: a Quantitative Meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36. Article 106. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-024-09930-w>

15. Jackson-Koku G., Grime P. Emotion regulation and burnout in doctors: a systematic review. *Occupational Medicine*. 2019. Vol. 69, No. 1. P. 9–21. DOI: 10.1093/occmed/kqz004.

16. Lim H., Jang G.-E., Park G., Lee H., Lee S. M. Moderating role of occupational context in the relationship between emotion regulation and burnout syndrome: a structural equation modeling meta-analytic review. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2026. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/ocp0000440>

17. Malchiodi C. A. (Ed.) *Handbook of Art Therapy*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011. 496 p.

18. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981. Vol. 2, No. 2. P. 99–113.

19. Pennebaker J. W. *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. New York: Guilford Press, 1997. 249 p.

20. Winnicott D. W. *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications, 1971. 169 p.

21. Winnicott D. W. The Location of Cultural Experience. *International Journal of Psycho-Analysis*. 1967. Vol. 48, No. 3. P. 368–372.

22. World Health Organization. Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases (ICD-11). WHO, 2019.

References:

1. Aristotel. (1967). Poetyka [Poetics] (B. Ten, Trans.). Mystetstvo. [in Ukrainian].
2. Hundertailo, Yu. (2020). Onlain art-terapiia: Etychni aspekty psykhologichnoi dopomohy naseleniu [Online art therapy: Ethical aspects of psychological assistance to the population]. Art Therapy Space, 28(2). [in Ukrainian].
3. KovalKova, T., & Rybalka, V. (2025). Tsinnisna rehuliatyia stanu emotsiinoho vyhorannia studentiv [Value-based regulation of students' emotional burnout]. Psykhohiia ta osobystist, 2, 57–70. [in Ukrainian].
4. Mytrofanova, S. A., & Shevchenko, O. A. (2024). Zaniattia-praktykum dlia pedahohiv «Vykorystannia artekhnik u roboti z emotsiinym vysnazhenniam ta "vyhorianniam"» [Workshop for educators "Using art techniques in work with emotional exhaustion and 'burnout'"]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti, 3(94), 94–97. <https://doi.org/10.63437> [in Ukrainian].
5. Naichuk, V., Khomulenko, B., & Syniuk, V. (2024). [Title incomplete in the provided reference]. Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Psykhohiia, 70, 170–182. <https://doi.org/10.34142/23129387.2024.70.13> [in Ukrainian].
6. Voznesenska, O., Voloshyna, V., Perun, M., & Podkorytova, L. (Eds.). (2024). Prostir art-terapii: Yednannia u tvorchii spivdii [Art Therapy Space: Unity in Creative Cooperation]: Materialy XXI Mizhnarodnoi mizhdystsyplynarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Proceedings of the 21st International Interdisciplinary Scientific and Practical Conference]. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Serdiuk, L. Z., Danyliuk, I. V., Chykhantsova, O. A., Turban, V. V., Volodarska, N. D., Yavorska-Vietrova, I. V., Chaika, H. V., Dryhus, M. T., & Kaplunenka, Ya. Yu. (2024). Psychological technologies for promoting positive mental health of different population segments of Ukraine in the context of wartime and postwar rehabilitation: A practical handbook. Instytut psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
8. Acar, S., Tadik, H., Myers, D., van der Sman, C., & Uysal, R. (2021). Creativity and well-being: A meta-analysis. The Journal of Creative Behavior, 55(3), 738–751. <https://doi.org/10.1002/jocb.485>
9. Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.
10. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. Journal of Social Issues, 30(1), 159–165.
11. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
12. Gross, J. J. (Ed.). (2015). Handbook of emotion regulation (2nd ed.). Guilford Press.
13. Gross, J. J., & Ford, B. Q. (Eds.). (2024). Handbook of emotion regulation (3rd ed.). Guilford Press.
14. Iuga, I. A., & David, O. A. (2024). Emotion regulation and academic burnout among youth: A quantitative meta-analysis. Educational Psychology Review, 36, Article 106. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09930-w>
15. Jackson-Koku, G., & Grime, P. (2019). Emotion regulation and burnout in doctors: A systematic review. Occupational Medicine, 69(1), 9–21. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqz004>
16. Lim, H., Jang, G.-E., Park, G., Lee, H., & Lee, S. M. (2026). Moderating role of occupational context in the relationship between emotion regulation and burnout syndrome: A structural equation modeling meta-analytic review. Journal of Occupational Health Psychology. <https://doi.org/10.1037/ocp0000440>
17. Malchiodi, C. A. (Ed.). (2011). Handbook of art therapy (2nd ed.). Guilford Press.
18. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Organizational Behavior, 2(2), 99–113.
19. Pennebaker, J. W. (1997). Opening up: The healing power of expressing emotions. Guilford Press.
20. Winnicott, D. W. (1971). Playing and reality. Tavistock Publications.
21. Winnicott, D. W. (1967). The location of cultural experience. International Journal of Psycho-Analysis, 48(3), 368–372.
22. World Health Organization. (2019). Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases (ICD-11). World Health Organization.

© К. Д. Мараховська

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 11.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-25>

С. В. Герасіна, В. І. Панфілова

Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8733-2600> – С. В. Герасіна

<https://orcid.org/0009-0005-7159-1906> – В. І. Панфілова



all.365.foto@gmail.com

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Анотація. У статті висвітлено нагальну проблему інтернет-залежності сучасних підлітків. Окреслено реальні проблеми сьогодення: повномасштабна війна, вимушена міграція, дистанційне навчання, періодичні відключення електроенергії, часті обстріли й перебування в укриттях та інші стресові обставини, які призводять до того, що інтернет є основним простором для спілкування, навчання, роботи та дозвілля з його психоемоційним переключенням. Визначено мету і завдання, які реалізовано у пілотному дослідженні щодо впливу чинників на формування адикції зростаючої особистості. Теоретико-емпірично досліджено вплив психоособистісних, психосоціальних, сімейних та чинників Інтернет-середовища на виникнення інтернет-залежності у сучасних підлітків. На основі теоретичного аналізу наукових джерел із проблеми інтернет-адикції, обґрунтовано методологічні підходи її дослідження. Описано процедуру емпіричного дослідження, яке проводилося у форматі пілотного анкетування підлітків Ірпінського академічного ліцею «Мрія», вибірку становили 33 учня 7-го класу (12–14 років). Узагальнено результати емпіричного дослідження, що свідчать про нижче середній рівень прояву чинників у межах нормативного користування Інтернетом, що на разі не спричиняє залежну поведінку. Акцентовано увагу на групі підлітків із високими показниками-маркерами інтернет-залежності, які становлять групу-ризик і потребують упровадження профілактичних заходів. Наукова новизна полягає у проведенні емпіричного дослідження на виявлення різноаспектних п'яти груп чинників, які спричиняють виникнення інтернет-залежності, визначають зону ризику, що практично й було перевірено у межах пілотного дослідження. Практичне значення полягає у можливості застосування запропонованого діагностичного інструменту для ідентифікації групи-ризик підлітків з інтернет-залежністю на ранній стадії та вчасне провадження профілактичних заходів. Емпіричне дослідження показало, що пілотне дослідження дає змогу оперативно виявити й оцінити реальні чинники загрози, чинники ризику, що є провідною умовою профілактики інтернет-залежності підлітків.

Ключові слова: авторська анкета, інтернет-залежність, підлітки, профілактика інтернет-залежності, чинники інтернет-залежності, цифрове середовище.

S. V. Herasina, V. I. Panfilova

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine

AN EMPIRICAL STUDY OF THE FACTORS CONTRIBUTING TO INTERNET ADDICTION AMONG ADOLESCENTS

Abstract. This article addresses the pressing problem of Internet addiction among today's adolescents. It outlines the actual problems of nowadays: full-scale war, forced migration, distance learning, periodic power outages, frequent shelling and time spent in shelters, and other stressful circumstances, that, as a result, have made the Internet the main space for learning, communication, leisure, and emotional relief. The goals and objectives of a pilot study investigating the influence of various factors on the development of addiction in adolescents were defined and implemented. The influence of psychopersonal, psychosocial, family-related and internet environment factors on the development of Internet addiction among today's adolescents was investigated through theoretical and empirical approaches. Based on a theoretical analysis of scientific sources addressing the problem of Internet addiction, the methodological approaches to its study

were substantiated. The procedure of the empirical study is described, which was conducted as a pilot survey of adolescents at the Irpin Academic Lyceum «Mriia»; the sample consisted of 33 seventh-grade students (ages 12–14 years). The results of the empirical study are summarized, indicating a below-average level of factors within the range of normative Internet use, which currently does not lead to addictive behavior. Attention was focused on a group of adolescents with high scores on Internet addiction indicators, which represents a risk group and requires the implementation of preventive measures. The scientific novelty lies in conducting an empirical study to identify five different groups of factors that contribute to the development of Internet addiction and define the risk zone, which was verified in practice as part of a pilot study. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed diagnostic tool to identify, at an early stage, a risk group of adolescents prone to Internet addiction and to implement timely preventive measures. The empirical study demonstrated that a pilot study makes possible to identify quickly and evaluate actual threats and risk factors, which is a key prerequisite for the prevention of Internet addiction among adolescents.

Key words: author-developed questionnaire, internet addiction, adolescents, prevention of internet addiction, factors of internet addiction, digital environment.

Постановка проблеми. У сучасних реаліях інтернет став невід’ємним складником нашого життя, підлітки є яскравим прикладом того, що дозволяє, навчання, спілкування майже неможливо уявити без використання інтернет-мережі [5, с. 96]. Окремим чинником, що спричинив збільшення часу перебування підлітків в інтернеті, є військові події в Україні. Міграція, навчання онлайн, блякаути – це складні реальні будні більшості українців, які підвищують частоту користування мережею та, як наслідок, збільшують шанси виникнення інтернет-залежної поведінки індивіда.

Так, П. Сахно, Д. Данілова, М. Лутцева у дослідженні приділяють особливу увагу віковим новоутворенням підлітків: прагненню бути незалежними, стрімкий розвиток індивідуума, рефлексії як факторам, що прокладають вектор їхньої поведінки, взаємодії з оточенням і цифровим середовищем та можуть впливати на ризик формування інтернет-залежності [6, с. 108].

Проблема інтернет-залежності досліджувалася багатьма як зарубіжними вченими (К. Янг [12], М. Гріффітс [11], Р. Девіс [10]), так і українськими науковцями (Х. Турецькою [7], Л. Юр’євою, Т. Больбот [9], Т. Вакуліч [1], О. Камінською [3]). Дослідження вищезазначених учених не мають комплексного підходу до вивчення питання чинників формування інтернет-залежності, ураховуючі психологічні вікові особливості підлітків. Отже, є актуальним підхід, що показує взаємозв’язок між психоособистісними, психосоціальними, сімейними чинниками та чинниками інтернет-середовища як ключовими факторами впливу на інтернет-залежність підлітків.

Аналіз досліджень і публікацій. Праці зарубіжних учених К. Янг [12], М. Гріффітса [11] та Р. Девіса [10] стали ключовими у вивченні питання інтернет-залежності. Щодо українських дослідників, то Т. Вакуліч [1], Х. Турецька [7], О. Камінська [3], Л. Юр’єва,

Т. Больбот [9] допомогли значно просунутися у цьому питанні, а саме з позиції передумов виникнення інтернет-залежності.

Так, Т. Вакуліч виділяє психологічні, соціально-психологічні і соціальні чинники [1, с. 8–9]. Х. Турецька розробила «трикомпонентну модель чинників інтернет-залежності», тобто чинники розглядаються на трьох рівнях і на кожному з них мають певний вплив на формування інтернет-залежності [8, с. 101]. Згадані вчені не враховували вікові новоутворення підлітка як індивіда, зміни його світосприйняття й саморефлексії, натомість Ю. Вінтюк та Ю. Керебко приділили цьому увагу у своїх роботах. За словами Ю. Керебко, інтернет-залежність може виникати тоді, коли людина стикається з труднощами у реальному житті: нестачею підтримки та спілкування, проблемами в родині, відчуттям самотності, труднощами у налагодженні стосунків або прагненням уникнути стресу та відповідальності. Це особливо відчутно для підлітків, оскільки вони знаходяться на етапі розвитку особистості [4, с. 190–191]. Ю. Вінтюк віддає ключову роль сімейному вихованню та взаємовідносинам в родині й наголошує на важливості базової підтримки від дорослих [2].

Попри значну кількість досліджень різних учених, питання інтернет-залежності не має комплексного підходу до виявлення чинників ризику інтернет-адикції серед підлітків.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні різноаспектних чинників інтернет-залежності підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження проводилося серед учнів підліткового віку (7-й клас) методом анкетування, що є додатковим діагностичним інструментом. Вибірку становили 33 підлітка (17 хлопців і 16 дівчат), вікова категорія – 12–14 років (ранній підлітковий вік). З огляду на невеликий обсяг вибірки та її обмеженість учнями одного закладу освіти, дослідження має пілотний (апробаційний)

характер. Отримані результати не можуть розглядатися як підстава для стандартизації психодіагностичного інструменту.

Твердження, закладені в основу авторської анкети, розроблені згідно з ключовими положеннями досліджень К. Янг, Т. Больбот, Л. Юр'євої, Т. Вакуліч, Т. Ісакової, Х. Турецької з проблеми інтернет-залежності. Під час розроблення тверджень-запитань було враховано вікові особливості підлітків, оскільки ця категорія має специфічну організацію психіки, значно відмінну від дорослих.

Необхідність розроблення й апробації авторської анкети зумовлена емпіричним дослідженням комплексу чинників як передумов виникнення інтернет-залежної поведінки. Так, методика К. Янг дає можливість діагностувати вже наявну інтернет-залежність та ступінь її прояву, однак не визначає чинники, які її спричиняють. Методика має певні обмеження і не сприяє превентивним заходам, вчасному впровадженню психопрофілактики, яка передбачає виявлення чинників ще до появи інтернет-залежності. Практика засвідчує, що профілактика є запорукою уникнення/послаблення адикції.

Авторська анкета складається з 5 блоків та 25 тверджень, кожне з яких оцінюється у межах від 1 до 5 балів (1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – іноді, 4 – часто, 5 – завжди). Для обробки емпіричних даних по кожному блоці розраховується загальна сума балів (від 5 до 25). Підсумковий бал за кожним окремим блоком визначає ступінь (силу) дії чинника: низький (5–11 балів), середній (12–18 балів) та високий (19–25 балів). Зміст авторської анкети викладено в табл. 1.

Структура анкети містить п'ять блоків, кожен із яких відображає окрему групу чинників ризику формування інтернет-залежності.

Блок I охоплює психоособистісні чинники (риси особистості та емоційні стани). Аналіз теоретичних досліджень Т. Больбот, Л. Юр'євої, Х. Турецької, К. Янг, Р. Девіса дає можливість виокремити ці чинники в окремий блок. Учені наголошують, що емоційна нестабільність, тривожність, низька самооцінка, невпевненість у собі, труднощі в емоційній саморегуляції є основними передумовами виникнення інтернет-залежності.

Блок II – психоособистісні чинники (спрямованість, психологічні потреби та мотивація). Ключовими у розробленні цього блоку є дослідження Т. Ісакової, Т. Вакуліч, К. Янг та М. Гріффітса. Згідно з їхніми науковими позиціями, недостатнє задоволення потреб у схваленні, визнанні за рахунок підтвердження власної цінності може призвести до зловживання інтернетом.

Дослідження Т. Вакуліч, Ю. Керебко, Х. Турецької щодо труднощів міжособистісного спілкування, дефіциту соціальної підтримки та переваг онлайн-комунікації над реальними контактами як ризику інтернет-залежності взято за основу для блоку III шкали – психосоціальні чинники (спілкування). Ця шкала оцінює, наскільки підлітки задоволені спілкуванням онлайн, схильні переносити міжособистісну взаємодію з реального життя в інтернет, надають перевагу спілкуванню в мережі порівняно з спілкуванням у реальному житті.

У дослідженні враховано наукові підходи Т. Больбот, Л. Юр'євої, Ю. Вінтюка, Ю. Керебко щодо впливу сімейного середовища на формування інтернет-залежності, саме тому блок IV – сімейні чинники було додано до авторської анкети, оскільки недостатня увага з боку батьків, відсутність чітких правил використання гаджетів у сім'ї та конфліктні ситуації можуть сприяти використанню інтернету як способу втечі від реальності, зокрема для уникнення емоційного дискомфорту, психологічної ізоляції та труднощів у спілкуванні.

Також до уваги взято ключові характеристики інтернету: доступність, можливість анонімної самопрезентації, швидке отримання соціального схвалення, відчуття психологічного комфорту й безпеки, про які згадують Т. Ісакова, Х. Турецька у своїх працях, що й стало основою для блоку V – чинники інтернет-середовища.

Результати пілотного емпіричного дослідження, проведеного серед підлітків 12–14 років, наведено в таблиці 2.

Аналітичний огляд отриманих результатів емпіричного дослідження дав змогу виявити провідні чинники, що впливають на формування інтернет-залежності серед респондентів.

Узагальнені результати по блоку I – психоособистісні чинники (емоційні стани та особистісні риси) свідчать, що низький рівень прояву чинника зафіксовано у 39,4% респондентів, середній – у 48,5% та високий – у 12,1%. Отже, середній рівень прояву чинника за цим блоком має найвищий показник, варто звернути увагу, що він є найбільш проявленим серед усіх п'яти блоків. Це вказує на те, що учасники дослідження мають ознаки невпевненості у собі, нестабільну самооцінку, не здатні відстежувати власні емоції. Звісно, це може бути пов'язано з віковими особливостями підлітків, але це необхідно врахувати, оскільки в подальшому може призвести до використання інтернету для подолання негативних почуттів. Паралельно формується значна частка з високим рівнем вираженості за блоком I – 12,1%, що потребує особливої уваги та проведення профілактичних заходів,

**Зміст авторської анкети для первинної оцінки потенційних чинників ризику
інтернет-залежної поведінки підлітків**

	Твердження	ніколи	рідко	іноді	часто	завжди
I. Психосообистісні чинники (особистісні риси та емоційні стани)						
11	Я часто відчуваю пригнічений або сумний настрій.					
22	Я часто хвилююся без зрозумілої причини.					
33	Мені здається, що я гірший/гірша за інших.					
44	Мені важко бути впевненим(ою) у собі в реальному житті.					
55	Мені легше виражати свої емоції в інтернеті, ніж наживо.					
II. Психосообистісні чинники (спрямованість, психологічні потреби та мотивація)						
66	Мені важливо отримувати лайки, коментарі або схвалення онлайн.					
77	Я відчуваю, що в інтернеті мене більше приймають, аніж у реальному житті.					
88	Я часто шукаю в мережі підтвердження власної цінності.					
99	Мені важко зрозуміти, ким я є і чого хочу в житті.					
110	Онлайн-активність дає мені відчуття значущості.					
III. Психосоціальні чинники (спілкування)						
111	Мені легше знайомитися та спілкуватися онлайн, аніж офлайн.					
112	Я частіше спілкуюся з друзями в інтернеті, аніж у реальному житті.					
113	Я відчуваю, що мене більше розуміють в інтернет-спільнотах.					
114	Онлайн-спілкування для мене важливіше, ніж особисті зустрічі.					
115	Я засмучуюся, якщо мої повідомлення або дописи залишаються без уваги.					
IV. Сімейні чинники						
116	Батьки рідко цікавляться тим, як і для чого я використовую інтернет.					
117	У моїй родині майже не обговорюють правила користування гаджетами.					
118	Я використовую інтернет, щоб уникнути конфліктів удома.					
119	Я проводжу мало часу з родиною без гаджетів.					
220	Дорослі часто самі багато часу проводять у смартфонах або за комп'ютером.					
V. Чинники інтернет-середовища						
221	Я часто заходжу в інтернет автоматично, не замислюючись.					
222	В інтернеті я можу бути таким(ою), яким(ою) не можу бути в реальному житті.					
223	Онлайн я почувуюся більш вільно та безпечно.					
224	Мені легко заводити знайомства в інтернеті.					
225	Онлайн-світ здається мені привабливішим за реальний.					

Таблиця 2

Результати пілотного дослідження чинників інтернет-залежності підлітків

Блок	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
I.	39,4	48,5	12,1
II.	69,7	24,2	6,1
III.	54,6	33,3	12,1
IV.	57,6	42,4	0
V.	60,6	21,2	18,2

оскільки у цьому разі йдеться про користування інтернетом задля мінімізації власних переживань та задоволення потреби у підтримці. Отже, результати блоку I показали, що емоційні стани та особистісні риси є передумовами інтернет-залежності та вимагають профілактичних превенцій.

Блок II – психоособистісні чинники (спрямованість, психологічні потреби та мотивація): виявлено, що більшість респондентів – 69,7% не має залежності від схвалення у мережі інтернет, ключове значення для них мають реальні контакти та оточення. Але є певна група ризику із середнім (24,2%) та високим (6,1%) показниками прояву чинника. Для цих респондентів інтернет є місцем визнання, схвалення, але за наявності низки умов: недостатньої підтримки з боку оточення, проблем у спілкуванні в реальному житті або невпевненості у собі. У даній вибірці досліджуваних психоособистісні чинники: спрямованість, психологічні потреби та мотивація не є головними, але їх також необхідно враховувати, оскільки орієнтація на схвалення інших людей, а також потреба у визнанні можуть підвищувати ймовірність розвитку інтернет-залежності.

За результатами блоку III (психосоціальні чинники: спілкування) виявлено, що 54,6% респондентів мають низький рівень прояву чинника, 33,3% – середній, а 12,1% – високий. Низький рівень показує, що більшість підлітків вибирає реальне спілкування, а інтернет використовується здебільшого для підтримки контакту з наявним соціальним оточенням. За середнього рівня прояву чинника все ще зберігається баланс між онлайн-та офлайн-комунікацією, але його легко порушити, якщо виникнуть супутні проблеми, складнощі у спілкуванні у повсякденному житті. Проте наявність респондентів із високими показниками вказує на те, що інтернет використовується як основний спосіб комунікації, схвалення та самоствердження, що є провідними новоутвореннями підлітків. Отримані результати продемонстрували, що більшість респондентів надає перевагу живому спілкуванню, але є групи ризику, для яких доречно провести тренінгові заняття з метою розвитку навичок ефективної комунікації та взаємодії з однолітками.

Емпіричні результати за блоком IV (сімейні чинники) свідчать про те, що більшість учасників дослідження (57,6%) має сприятливі умови зростання в родині, де батьки цікавляться, чим діти займаються в інтернеті, обговорюють правила користування гаджетами та проводять час із ними без цифрових пристроїв. Середній рівень становить 42,4%, тобто є певні складнощі у дитячобатьківській комунікації, як наслідок, це може

привести до збільшення часу онлайн у подальшому. Щодо високого рівня прояву чинника, то це єдина шкала, де його не виявлено. Узагальнюючи, додамо: сімейні чинники не мають вагомого впливу на формування інтернет-залежності серед підлітків-респондентів.

Дані, отримані за блоком V – чинники інтернет-середовища, показали таке: низький рівень виявлено у 60,6% респондентів, середній – у 21,2%, високий – у 18,2%. Більшість підлітків (60,6%) користується інтернетом свідомо, відповідно до власних потреб та цілей: навчання, пошук інформації, комп'ютерні ігри, знайомство та спілкування з однолітками. Також є група підлітків (21,2%), для яких інтернет стає уже простором прояву себе як особистості, взаємодії з ровесниками, отримання позитивних вражень, що створює передумови до все більшого занурення у цифровий простір. За цією шкалою виявлено найвищий показник високого рівня прояву чинника – 18,2%, саме таких підлітків інтернет приваблює більше, ніж реальне життя, що створює високий ризик для проживання свого життя в інтернет-мережі. Для недопущення цього варто навчити підлітків тримати баланс між часом, проведеним в інтернеті та поза ним, контролювати час і спосіб, проведений в інтернеті.

Вищезазначені показники у рамках проведеного пілотного дослідження мають розглядатися як потенційні чинники ризику, що потребують подальшої перевірки на більшій та різноманітній вибірці. Пілотний характер дослідження свідчить про те, що отримані результати не є показниками для всіх підлітків. Для первинної оцінки потенційних чинників ризику виникнення інтернет-залежності використовувалася розроблена авторами анкета. На цьому етапі анкета не проходила повної перевірки надійності та валідності, тому поділ результатів на низький, середній і високий рівні має лише описове значення у межах дослідження кваліфікаційної роботи магістранта.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведено пілотне емпіричне дослідження на основі авторської анкети, що дало комплексний підхід до оцінки чинників виникнення інтернет-залежності. Аналіз чинників дає можливість заздалегідь побачити потенційні ризики для досліджуваної вибірки підлітків. На основі аналізу результатів емпіричного дослідження, чітко відстежена тенденція, що переважає нижче середній рівень прояву чинників, але є певні зони ризику з достатньо високими показниками (блоки I, III, V). Частина респондентів компенсує брак живого спілкування часом, проведеним у мережі, окрім того, використовує інтернет задля

підтримки, визнання та як простір, де простіше та безпечніше проявляти емоції, здаватися більш упевненим у собі. Підлітки досліджуваної групи мають складнощі в саморегуляції користування мережею, вони можуть заходити в інтернет без певної мети або потреби, почуватися там впевненіше, ніж у реальному житті, легше заводити друзів, що дає відчуття більшої привабливості цифрового середовища. Означені чинники призводять до збільшення часу, проведеного в інтернеті, та поступового формування адикції.

Таким чином, результати пілотного дослідження дали можливість оцінити різноаспектні чинники формування інтернет-залежності підлітків, ураховуючи їхні вікові особливості, що є неможливим для більшості існуючих психодіагностичних методик (діагностика К. Янг та ін.). Отримані результати можуть бути використані під час планування профілактичної роботи, наприклад за рахунок проведення тренінгових занять із розвитку навичок комунікації, самопрезентаційних умінь, здатності реально самовиражатися, а також регулювати час, проведений у мережі.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у розширенні вибірки дослідження за рахунок залучення підлітків із різних регіонів України, що дасть змогу підвищити репрезентативність отриманих результатів. Важливим напрямом подальшої роботи є також перевірка психометричних характеристик розробленої анкети, зокрема її надійності та валідності, а також дослідження взаємозв'язку між виявленими чинниками та рівнем вираженості інтернет-залежної поведінки.

Окремої уваги потребує вивчення вікової динаміки впливу зазначених чинників на схильність підлітків до інтернет-залежної поведінки, а також трансформації її мотиваційних стимулів у процесі дорослішання. Це дасть змогу простежити, як із віком змінюється роль окремих психологічних і соціальних чинників у формуванні та підтриманні інтернет-залежної поведінки.

Використання штучного інтелекту. Автори зазначають, що під час підготовки рукопису було використано інструменти штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI, 2026), Gemini (Google LLC, 2026) для допоміжного мовного редагування та стилістичного вдосконалення окремих фрагментів тексту (вступ, розділи, висновки). Усі результати, отримані із застосуванням таких інструментів, були перевірені, відредаговані та остаточно схвалені авторами. Автори підтверджують, що постановка дослідження, аналіз даних, інтерпретація результатів і сформульовані висновки є результатом їхньої самостійної наукової роботи.

Список літератури:

1. Вакуліч Т. М. Психологічні чинники запобігання інтернет-залежності підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 19 с.
2. Вінтюк Ю. Психологічні закономірності виникнення узалежнень у шкільному віці та способи протидії їм. *Здоровий спосіб життя*. 2008. Вип. 34. С. 13–20.
3. Камінська О. В. Психологічні детермінанти формування інтернет-залежності. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 194–204. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2013_22_18
4. Керебко Ю. І. Вплив інтернет-залежності на особистість підлітків. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. Вип. 3. С. 190–193.
5. Кулешова О. В., Міхеева Л. В. Інтернет-залежність осіб юнацького віку: аналіз, шляхи подолання. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 4. С. 95–100. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.4.14>
6. Сахно П. І., Данілова Д. Е., Лутцева М. Д. Дослідження ігрової інтернет-залежності в осіб підліткового віку в умовах транзитивного суспільства. *Habitus*. 2024. Вип. 59. С. 107–112. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.59.17>
7. Турецька Х. І. Інтернет-залежність як предмет психологічного дослідження. *Вісник Львівського університету*. 2007. Вип. 10. С. 366–375. URL: <https://hdl.handle.net/20.500.14570/2132>
8. Турецька Х. І. Психологічні чинники інтернет-залежності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. Вип. 2(2). С. 95–104.
9. Юр'єва Л. Н., Больбот Т. Ю. Комп'ютерна залежність: формування, діагностика, корекція і профілактика. Дніпропетровськ : Пороги. 2006. 196 с.
10. Davis R. A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*. 2001. Vol. 17. P. 187–195. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
11. Griffiths M. Internet addiction – Time to be taken seriously? *Addiction Research & Theory*. 2000. Vol. 8. P. 413–418. DOI: <https://doi.org/10.3109/16066350009005587>
12. Young K. S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*. 1998. Vol. 1. № 3. P. 237–244. URL: <https://scispace.com/pdf/internet-addiction-the-emergence-of-a-new-clinical-disorder-y4snbvdkuh.pdf>

References:

1. Vakulich, T. M. (2006). *Psykhologichni chynnyky zapobihannia Internet zalezhnosti pidlitiv*. [Psychological factors in the prevention of Internet addiction among adolescents]. Avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykhol. nauk [Extended abstract of Candidate's thesis]. Kyiv: Central Institute of Postgraduate Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].

2. Vintiuk, Yu. (2008). Psykholohichni zakonomirnosti vynyknennia uzalezhnen u shkilnomu vitsi ta sposoby protydii yim [Psychological patterns of the emergence of addictions at school age and ways of preventing them]. *Zdorovyi sposib zhyttia*, (34), 13–20. [in Ukrainian].
3. Kaminska, O. V. (2013). Psykholohichni determinanty formuvannia internet-zalezhnosti [Psychological determinants of Internet addiction formation]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, (22), 194–204. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2013_22_18 [in Ukrainian].
4. Kerebko, Yu. I. (2018). Vplyv internet-zalezhnosti na osobystist pidlitkiv [The influence of Internet addiction on adolescents' personality]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, (3), 190–193. [in Ukrainian].
5. Kuleshova, O. V., & Mikheieva, L. V. (2022). Internet zalezhnist osib yunatskoho viku: analiz, shliakhy podolannia [Internet addiction among adolescents: Analysis and ways to overcome it]. *Dniprovskiyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava*, (4), 95–100. <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.4.14> [in Ukrainian].
6. Sakhno, P. I., Danilova, D. E., & Luttseva, M. D. (2024). Doslidzhennia ihrovoi internet-zalezhnosti v osib pidlitkovoho viku v umovakh tranzitivnoho suspilstva [Study of Internet gaming addiction among adolescents in the conditions of a transitive society]. *Habitus*, (59), 107–112. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.59.17> [in Ukrainian].
7. Turetska, K. (2007). Internet-zalezhnist yak predmet psykholohichnoho doslidzhennia [Internet addiction as a subject of psychological research]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Filosofski nauky*, (10), 366–375. <https://doi.org/10.30970/vps.2007.10.32> [in Ukrainian].
8. Turetska, K. (2012). Psykholohichni chynnyky internet-zalezhnosti [Psychological factors of Internet addiction]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Serii psykholohichna*, 2(2), 95–104. [in Ukrainian].
9. Yurieva, L. M., & Bolbot, T. Yu. (2006). Kompiuterna zalezhnist: Formuvannia, diahnostyka, korektsiia i profilaktyka [Computer addiction: Formation, diagnosis, correction, and prevention]. Dnipropetrovsk: Porohy. [in Ukrainian].
10. Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
11. Griffiths, M. (2000). Internet addiction – Time to be taken seriously? *Addiction Research & Theory*, 8(5), 413–418. <https://doi.org/10.3109/16066350009005587>
12. Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>

© С. В. Герасіна, В. І. Панфілова

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-26>

С. М. Калішук, Р. А. Юрченко, В. О. Горькава

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1749-7856> – С. М. Калішук

<https://orcid.org/0009-0004-2318-0726> – Р. А. Юрченко

<https://orcid.org/0009-0006-4463-8331> – В. О. Горькава



rimeaurovna1985@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ЦИКЛІЧНОСТІ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА: ВИКЛИКИ ДЛЯ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО РЕАГУВАННЯ

Анотація. У статті узагальнено сучасні дані про психологічні, психолінгвістичні та соціальні чинники, пов'язані з повторюваністю домашнього насильства та труднощами його своєчасного розпізнавання. Проблема полягає в тому, що частина випадків не набуває інституційної видимості: насильницькі дії можуть не визначатися як насильство постраждалою особою або фахівцем, що ускладнює своєчасне оцінювання ризику та застосування заходів захисту. Мета статті – узагальнити наявні дані про психологічні та психолінгвістичні чинники, пов'язані з повторюваністю домашнього насильства, і визначити, що з цих даних впливає для поліцейського реагування. Методи. Аналітичний наративний огляд наукової літератури та нормативних джерел із тематичним синтезом. До аналізу включено публікації, систематичні огляди, нормативно-правові акти та практику міжнародних інституцій, релевантні проблематиці повторюваності домашнього насильства, примусового контролю, бар'єрів звернення по допомогу, оцінювання ризику та поліцейського реагування. Результати. Повторюваність насильства розглянуто у взаємодії чотирьох умов: тривалої поведінки кривдника, зокрема примусового контролю; зовнішніх обмежень і ресурсів постраждалої особи; способу мовленнєвої репрезентації пережитого; якості державного реагування. Перешкоди розпізнавання систематизовано у три групи, умовно позначені як фільтри сприйняття: нормативний, мовний і фільтр лояльності. Висунуто припущення, що аналогічні фільтри можуть проявлятися і на професійній стороні взаємодії. Захисні механізми та тип установи щодо інших розглянуто як пояснювальну рамку, а не як критерії оцінювання ризику. Воєнний контекст описано як умову, що змінює доступ до ресурсів і можливості захисту, без припущення про прямий причинний зв'язок між бойовим досвідом чи посттравматичним стресовим розладом і насильницькою поведінкою.

Наукова новизна полягає в авторській систематизації бар'єрів розпізнавання насильства у три групи – нормативний і мовний фільтри та фільтр лояльності, а також у припущенні щодо можливості прояву аналогічних фільтрів на професійній стороні взаємодії. Запропонована концептуальна рамка потребує подальшої емпіричної перевірки. Пояснювальний акцент доцільно змістити з «внутрішньої будови» постраждалої особи на взаємодію поведінки кривдника, зовнішніх обмежень і професійного розпізнавання. Поріг поліцейського реагування має визначатися ймовірністю повторення насильства та тяжкістю можливих наслідків, а не тим, чи називає постраждала особа подію насильством. Запропоновані положення мають статус теоретичних припущень і потребують емпіричної перевірки.

Ключові слова: домашнє насильство, примусовий контроль, фільтри сприйняття, мовленнєва репрезентація травми, оцінка ризиків, травмоінформоване поліцейське реагування.

PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOLINGUISTIC FACTORS IN THE CYCLICAL NATURE OF DOMESTIC VIOLENCE: CHALLENGES FOR POLICE RESPONSE

Abstract. The article synthesizes current evidence on psychological, psycholinguistic and social factors associated with recurrent domestic violence and difficulties in its timely recognition. The analysis focuses primarily on intimate partner violence and on the implications of coercive control, barriers to help-seeking, trauma-related language and professional interpretation for police risk assessment. Aim. To systematize psychological and psycholinguistic factors associated with recurrent domestic violence and determine their implications for police response. Methods. An analytical narrative review of scientific literature and regulatory sources with thematic synthesis was conducted. Publications, systematic reviews, legal and regulatory sources, and relevant international institutional practice concerning recurrent domestic violence, coercive control, help-seeking barriers, risk assessment and police response were included. Results. Recurrence is considered through the interaction of four conditions: the perpetrator's sustained pattern of behaviour, especially coercive control; external constraints and resources available to the affected person; the linguistic representation of the experience; and the quality of institutional response. Barriers to recognition are grouped into three provisional perception filters: normative, linguistic and loyalty-related. It is hypothesized that analogous filters may also operate on the professional side of the interaction. Wartime conditions are treated as a context that may alter stressors, resources and access to protection rather than as a direct cause of violence. Scientific novelty. The article proposes an authorial conceptual grouping of barriers to recognition into three filters and extends this framework, as a hypothesis, to the professional side of police interaction. Conclusions. Police response should rely on behavioural risk indicators and the severity of possible consequences rather than on whether the affected person uses legally precise language or explicitly labels the incident as violence. The proposed framework is theoretical and requires empirical testing.

Key words: domestic violence, coercive control, perception filters, linguistic representation of trauma, risk assessment, trauma-informed policing.

Домашнє насильство (далі – ДН) залишається поширеною формою порушення прав людини. В Україні сформовано нормативну основу протидії ДН: діють профільний Закон [5], положення Стамбульської конвенції [2], кримінальна відповідальність за ДН [3], процедури оцінки ризиків [7] і винесення термінового заборонного припису [6]. Водночас частина випадків залишається невиявленою та несупроводжуваною. В умовах війни хронічний стрес, переміщення й економічна нестабільність додатково змінюють ресурси родин і можливості служб реагування [12; 31; 33].

Практична проблема полягає в тому, що між подією та рішенням фахівця стоїть її мовленнєвий опис. Формули «посварилися», «він зірвався», «у нас складний період» можуть сприяти трактуванню насильства як конфлікту рівних сторін і закріплювати применшений опис у документації [4; 13]. У статті аналізується передусім насильство з боку теперішнього або колишнього інтимного партнера (далі – НІП); насильство щодо дітей і літніх членів родини не є предметом цього огляду.

Систематичні огляди виокремлюють серед бар'єрів звернення по допомогу брак обізнаності й ресурсів, обмежений доступ до служб, страх наслідків розкриття та збої системи допо-

моги [25; 33]. У цьому контексті страх і недовіра можуть бути раціональною відповіддю на реальні ризики, а не особистісним дефіцитом. Для України додатково описано нормалізацію насильства, звинувачення постраждалої особи та розрив між формальним захисним заходом і фактичним захистом [4].

Психолінгвістичні дослідження фіксують у травмувальному дискурсі зниження мовної агентивності: меншу частку дієслів дії, більшу частку дієслів стану та зміщення мовця в позицію об'єкта дії [15; 16]. У професійних описах насильства також виявлено дискурсивні операції приховування насильства, розмивання відповідальності кривдника, невидимості опору постраждалої особи та її звинувачення [13]. Аналіз поліцейських наративів підтверджує, що мова документа може містити ознаки примусового контролю й бути джерелом інформації про ризик [19].

В умовах збройного конфлікту НІП пов'язане з комплексом індивідуальних, стосункових і структурних чинників. Систематичний огляд виокремлює конфліктну травматизацію і посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), економічний стрес та зміни гендерних ролей і норм [31], однак ці асоціації не доводять прямого причинного зв'язку. Українське дослідження пов'язує

НПІ насамперед із повсякденними стресорами, негативними емоційними станами та зловживанням алкоголем, тоді як пряма воєнна експозиція такого зв'язку не продемонструвала [10]. Отже, війну доцільно розглядати як контекст накопичення чинників ризику, а не як безпосередню причину НПІ.

Установки й організаційні умови також впливають на поліцейське реагування [26]. Досвід криміналізації примусового контролю показує, що законодавчих змін недостатньо без належного навчання та ресурсів [9], тоді як травмоінформований підхід передбачає розпізнавання наслідків травми, їх урахування в процедурах і запобігання повторній травматизації [29].

Мета статті – узагальнити психологічні та психолінгвістичні чинники, пов'язані з повторюваністю ДН, та визначити їх значення для поліцейського реагування. Дослідження має теоретико-аналітичний характер і виконане як аналітичний наративний огляд наукової літератури та нормативних джерел із тематичним синтезом. До аналізу включено джерела, релевантні проблемаці примусового контролю, бар'єрів звернення по допомогу, психолінгвістичних особливостей травматичного досвіду, оцінювання ризику та поліцейського реагування. Запропоноване групування фільтрів розглядається як концептуальна рамка, що потребує емпіричної перевірки.

Фазова модель циклу насильства, запропонована Л. Е. Вокер, описує повторювану динаміку від наростання напруження до інциденту, примирення та відносного спокою [34; 35]. Водночас сучасні підходи зміщують увагу з послідовності фаз на тривалий патерн поведінки кривдника – примусовий контроль, який може включати ізоляцію, залякування, обмеження ресурсів і пересування та не обов'язково супроводжуватися фізичним насильством [27; 28]. Можливість постраждалої особи припинити такі стосунки залежить від економічних і житлових ресурсів, ризику помсти, відповідальності за дітей та доступності реального захисту [4; 25; 30]. Тому відкликання заяви або продовження стосунків не свідчить про відсутність ризику, а поняття «цикл» у цій статті використовується для позначення повторюваності насильства, а не як діагностична схема.

Основним предметом оцінювання ризику має бути поведінка особи, яка вчиняє насильство, та історія насильства, а не «вразливість» постраждалої особи [4; 23]. До значущих статичних і динамічних чинників належать попереднє насильство, погрози, ескалація, порушення захисних приписів, вживання психоактивних речовин

і доступ до зброї [4]. За результатами метааналізу С. М. Spencer та S. M. Stith, ризик убивства жінки інтимним партнером пов'язаний із доступом кривдника до вогнепальної зброї, попереднім несмертельним задущенням, сексуальним насильством, погрозами та контролюючою поведінкою [27]. Ці чинники мають враховуватися під час оцінювання ризику насильства.

Українська форма оцінки ризиків містить 27 запитань, підвищену вагу мають, зокрема, погрози або застосування зброї, погрози вбивством, оцінка постраждалою особою ризику вбивства, задущення, тяжкі тілесні ушкодження та попередній терміновий заборонний припис стосовно кривдника (далі – ТЗП) [7]. Додаткового врахування потребують ескалація, спроби розірвати стосунки та судові провадження щодо приписів, розлучення чи опіки [4]. Розставання, розлучення чи спір про опіку можуть бути періодами підвищеної небезпеки [4; 27]. Доступ до зброї також є самостійним показником можливої тяжкості наслідків і відповідно до ст. 51 Стамбульської конвенції має враховуватися на всіх стадіях оцінювання [2]. Ці показники стосуються насамперед поведінки кривдника й не залежать від того, чи називає постраждала особа подію насильством.

На основі узагальнення бар'єрів розкриття насильства, представлених в аналітичному звіті Ради Європи (L. Mann, T. Bugaets) та систематичних оглядах S. R. Robinson, K. Ravi, R. J. Voth Schrag і R. Vicente-Garcia, D. La Parra-Casado, C. Vives-Cases [4; 25; 33], авторами запропоновано їх систематизацію у три групи: нормативний і мовний фільтри та фільтр лояльності. Запропоноване групування є авторською концептуальною рамкою та потребує подальшої емпіричної перевірки.

Нормативний фільтр охоплює засвоєні уявлення про допустиме у близьких стосунках, через які насильство може визначатися як «сварка», «характер» або «складний період» [4; 25]. Тому фахівцеві доцільно переходити від загальної кваліфікації до конкретних запитань про страх, погрози, контроль, ізоляцію, кошти та пересування.

Мовний фільтр стосується способу перетворення пережитого на розповідь – вибору слів, структури речення, пом'якшення й применшення. Психолінгвістичні дані свідчать про зв'язок мовних особливостей із психічним станом [15; 16], але не доводять, що мова спричиняє повторюваність насильства. Тому непряма чи суперечлива розповідь не може бути підставою для зниження оцінки ризику.

Фільтр лояльності відображає конкуренцію потреби в безпеці зі значущими стосунками, жит-

лом, коштами, стабільністю для дітей та очікуваннями оточення. Рішення залишитися або відкласти вихід може бути стратегією управління ризиком за браку ресурсів і недостатньої спроможності системи захистити [25; 30], а не проявом «схильності до віктимізації».

Нормативний фільтр і фільтр лояльності частково можуть пояснюватися захисними механізмами – запереченням, раціоналізацією, мінімізацією, ідеалізацією тощо [14]. Вони є пояснювальною рамкою, але не критеріями ризику, який визначається поведінковими фактами та історією насильства [4; 7]. Авторське поняття «мімікрія кризового стану» позначає звернення зі скаргами, що прямо не називають насильство (соматичні, тривожні, депресивні прояви, порушення сну тощо), і також не має діагностичного статусу.

Аналогічні фільтри можуть проявлятися й на боці фахівця. Розрив у розпізнаванні може формуватися у взаємодії способу опису ситуації постраждалою особою та професійної інтерпретації, однак відповідальність за належне оцінювання ризику покладається на професійну сторону, наділену відповідними повноваженнями, підготовкою та ресурсами.

Нормативний фільтр фахівця може проявлятися у стереотипних очікуваннях щодо поведінки постраждалої особи. Практика Комітету ООН з ліквідації дискримінації щодо жінок (CEDAW) і матеріали Ради Європи демонструють ризики таких підходів: трактування ДН як приватної справи чи конфлікту рівних сторін, запитання «чому не пішла раніше», пояснення насильства стресом або алкоголем [4; 18; 32].

Мовний фільтр фахівця реалізується передусім у документації: буквально перенесення применшених формулювань може подавати насильство як взаємну дію та розмивати відповідальність кривдника [13; 19]. Фільтр лояльності може бути пов'язаний із навантаженням, орієнтацією на «збереження сім'ї» та пріоритезацією «важливіших» справ [4].

За умов дефіциту часу й інформації вплив установок і стереотипів на рішення зростає [26]. Тому процедури мають зменшувати залежність від індивідуальних інтерпретацій: використовувати поведінкові запитання, не занижувати рівень ризику відносно результату форми та фіксувати висловлювання постраждалої особи поряд із конкретними поведінковими фактами [4; 9; 17].

Стійкий тип установки фахівця щодо інших людей, який може вимірюватися методикою Ф. Фідлера [1], розглядаємо лише як перспективну гіпотезу: його зв'язок із якістю оцінювання ризику в ситуаціях ДН емпірично не перевірено.

Психологічні механізми розкриття мають практичне значення лише за наявності дієвих заходів захисту. Стандарт належної ретельності вимагає від держави оцінювати відомий або передбачуваний ризик і вживати розумних заходів у межах повноважень [8; 11; 24]. У справі *Kurt v. Austria* ЄСПЛ наголосив на автономному, проактивному й усебічному оцінюванні ризику [20], а у *Levchuk v. Ukraine* – на необхідності аналізувати ризик майбутнього насильства [22].

Оцінювання ризику стосується ймовірності повторення насильства та тяжкості наслідків, а не юридичної точності мовлення постраждалої особи. Тому формули «посварилися» чи «він зірвався» мають вести до уточнення поведінкових фактів: погроз, задушення, ушкоджень, ескалації, спроб розірвати стосунки, контролю коштів і документів, ризиків для дітей та доступу до зброї [7; 27].

Поліцейський може підвищити рівень ризику за професійною оцінкою навіть за нижчого результату форми; водночас його не слід занижувати відносно результату формалізованої оцінки [4]. Для винесення ТЗП «безпосередній ризик» стосується ризику насильства загалом, а не лише смертельного [6]. ТЗП може зобов'язувати кривдника залишити місце проживання, забороняти вхід і контакти [6]. Така логіка переносить відповідальність за створення безпечної дистанції

Таблиця 1

Прояви трьох фільтрів на боці постраждалої особи та на боці фахівця

Фільтр	На боці постраждалої особи	На боці фахівця
Нормативний	Визначення дій як «не насильства»; нормалізація; умовна відповідальність за поведінку партнера («якби я не сказала...»)	Очікування «ідеальної постраждалої»; трактування ситуації як конфлікту двох рівних сторін або приватної справи; знецінення випадків без видимих тілесних ушкоджень
Мовний	Пом'якшення й применшення; називання дії подією; пасивні та безособові конструкції; невизначеність того, хто саме діяв	Відтворення применшених формулювань у документі; подання насильства як взаємної дії; оцінювання достовірності за послідовністю та емоційністю розповіді
Лояльності	Змагання потреби в безпеці з житлом, коштами, дітьми, значущими стосунками; відкладення виходу як спосіб керувати ризиком	Орієнтація на «збереження сім'ї»; навантаження та пріоритезація «важливих» справ; реагування на порушення припису після повідомлення, а не завчасно

з постраждалої особи на державне втручання, хоча ефективність заходу залежить і від контролю його виконання [4].

Оцінювання ризику має бути безперервним, особливо під час розставання, судових проваджень, вирішення питань щодо дітей або звільнення кривдника. Міжвідомча координація, зокрема модель міжвідомчих конференцій з оцінювання ризиків (Multi-Agency Risk Assessment Conference, MARAC), дає змогу узгоджувати заходи й зменшувати повторну травматизацію, пов'язану з багаторазовими опитуваннями, повторними свідченнями та контактом із кривдником [4; 29].

Воєнний контекст розглядаємо як умову, що змінює чинники ризику, доступ до ресурсів і можливості реагування. Наявна доказова база значною мірою спирається на військові вибірки країн із високим доходом [31], тому вища поширеність НПП у певних військових групах [21] не дає підстав робити висновки щодо конкретної особи або встановлювати прямий причинний зв'язок між бойовим досвідом, ПТСР і насильством.

Українські дані показують зв'язок НПП із повсякденними стресорами, негативними емоціями та зловживанням алкоголем, але не з прямою воєнною експозицією [10]. Для внутрішньо переміщених осіб значущими є також втрата мереж підтримки та житлова нестабільність [12]. Отже, війна впливає переважно через опосередковані соціально-психологічні механізми й умови доступу до захисту [10; 31]. Запропоновані фільтри сприйняття не проходили емпіричної валідації, тому їх слід розглядати як авторську концептуальну рамку для подальшої перевірки, а не як діагностичний інструмент.

Висновки. Узагальнення джерел дає підстави пояснювати повторюваність ДН взаємодією чотирьох умов: тривалої поведінки кривдника, зовнішніх обмежень і ресурсів постраждалої особи, способу мовленнєвої репрезентації пережитого та якості державного реагування. Це теоретичне узагальнення потребує емпіричної перевірки. Основним предметом оцінювання ризику є поведінкові факти – погрози, задушення, контроль, доступ до зброї, ескалація та реакція на спроби розірвати стосунки. Авторське групування бар'єрів у нормативний, мовний і фільтр лояльності може бути застосоване до обох сторін професійної взаємодії, але не є діагностичною схемою. Непряма чи применшена розповідь не повинна знижувати оцінку ризику. Воєнний контекст доцільно трактувати як умову зміни ризиків і ресурсів захисту, не ототожнюючи бойовий досвід або ПТСР із насильницькою поведінкою.

Фінансування. Дослідження виконано в межах ініціативної наукової теми кафедри психології особистості та соціальних практик Київського столичного університету імені Бориса Грінченка без зовнішнього фінансування.

Етичне схвалення. Робота є теоретичним оглядом, не передбачала залучення учасників і збору персональних даних, тому окремого схвалення етичного комітету не потребувала.

Внесок авторів. С. М. Калішук – задум дослідження, теоретико-методологічне обґрунтування, остаточне редагування. Р. А. Юрченко – аналіз правового та інституційного контексту, написання тексту. В. О. Горькава – узагальнення психолінгвістичних даних, оформлення таблиць, технічне редагування.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список літератури:

1. Калішук С. М. Методика Фреда Е. Фідлера та вірогідність зміни установки особистості щодо інших. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 48. С. 112–122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2014_48_15 (дата звернення: 07.09.2026).
2. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами (Стамбульська конвенція): ратифікована Законом України від 20.06.2022 № 2319-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_001-11 (дата звернення: 07.09.2026).
3. Кримінальний кодекс України: Закон України від 05.04.2001 № 2341-III (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> (дата звернення: 25.09.2026).
4. Манн Л., Бугаєць Т. Стандарти й методика оцінки ризиків для різних зацікавлених сторін в Україні: подальші кроки реалізації міжнародних стандартів щодо гарантування безпеки постраждалих від насильства стосовно жінок та домашнього насильства: аналітичний звіт. Страсбург: Рада Європи, 2020. 68 с.
5. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України від 07.12.2017 № 2229-VIII (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19> (дата звернення: 07.09.2026).
6. Про затвердження Порядку винесення уповноваженими підрозділами органів Національної поліції України термінового заборонного припису стосовно кривдника: наказ МВС України від 01.08.2018 № 654 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0965-18> (дата звернення: 07.09.2026).
7. Про затвердження Порядку проведення оцінки ризиків вчинення домашнього насильства:

наказ Міністерства соціальної політики України та Міністерства внутрішніх справ України від 13.03.2019 № 369/180. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0333-19> (дата звернення: 07.09.2026).

8. B. v. the Republic of Moldova: judgment of the European Court of Human Rights of 16 July 2013, application no. 61382/09. URL: <https://hudoc.echr.coe.int> (дата звернення: 25.09.2026).

9. Barlow C., Johnson K., Walklate S., Humphreys L. Putting coercive control into practice: problems and possibilities. *British Journal of Criminology*. 2020. Vol. 60, № 1. P. 160–179. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjc/azz041>

10. Botchkovar E. V., Antonaccio O., Timmer A., Magin A., Johnson R. J., Hughes L. A. «S/he loves me not»: war and intimate partner violence in Ukraine. *European Journal of Criminology*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/14773708251317206>

11. Branko Tomašić and Others v. Croatia: judgment of the European Court of Human Rights of 15 January 2009, application no. 46598/06. URL: <https://hudoc.echr.coe.int> (дата звернення: 25.09.2026).

12. Capasso A., Skipalska H., Chakrabarti U., Guttmacher S., Navario P., Castillo T. P. Patterns of gender-based violence in conflict-affected Ukraine: a descriptive analysis of internally displaced and local women receiving psychosocial services. *Journal of Interpersonal Violence*. 2022. Vol. 37, № 23–24. P. NP21549–NP21572. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9240103> (дата звернення: 25.09.2026).

13. Coates L., Wade A. Language and violence: analysis of four discursive operations. *Journal of Family Violence*. 2007. Vol. 22, № 7. P. 511–522. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10896-007-9082-2>

14. Cramer P. Understanding defense mechanisms. *Psychodynamic Psychiatry*. 2015. Vol. 43, № 4. P. 523–552. DOI: <https://doi.org/10.1521/pdps.2015.43.4.523>

15. Frabetti M., Gayraud F., Auxéméry Y. Étude de l'agentivité dans le discours de femmes souffrant de trouble de stress post-traumatique dans les suites de violences conjugales. *L'Encéphale*. 2023. Vol. 49, № 5. P. 516–523. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.encep.2022.08.011>

16. Gayraud F., Auxéméry Y. Linguistic agentivity as a marker of traumatic discourse. *European Journal of Trauma & Dissociation*. 2025. Vol. 9, № 1. Art. 100501. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2025.100501>

17. Gezinski L. B. “It’s kind of hit and miss with them”: a qualitative investigation of police response to intimate partner violence in a mandatory arrest state. *Journal of Family Violence*. 2022. Vol. 37. P. 99–111. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00227-4>

18. Karen Tayag Vertido v. The Philippines: views of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women of 16 July 2010, communication no. 18/2008, UN Doc. CEDAW/C/46/D/18/2008. URL: <https://juris.ohchr.org> (дата звернення: 25.09.2026).

19. Karystianis G., Chowdhury N., Sheridan L., Reeves S., Amin S., Sullivan D., Withall A., Butler T. Text mining domestic violence police narratives to identify behaviours linked to coercive control. *Crime*

Science. 2024. Vol. 13, № 1. Art. 2. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40163-024-00200-2>.

20. Kurt v. Austria [GC]: judgment of the European Court of Human Rights of 15 June 2021, application no. 62903/15. URL: <https://hudoc.echr.coe.int> (дата звернення: 25.09.2026).

21. Kwan J., Sparrow K., Facer-Irwin E., Thandi G., Fear N. T., MacManus D. Prevalence of intimate partner violence perpetration among military populations: a systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*. 2020. Vol. 53. Art. 101419. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101419>

22. Levchuk v. Ukraine: judgment of the European Court of Human Rights of 3 September 2020, application no. 17496/19. URL: <https://hudoc.echr.coe.int> (дата звернення: 25.09.2026).

23. Myhill A., Hohl K. The “golden thread”: coercive control and risk assessment for domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*. 2019. Vol. 34, № 21–22. P. 4477–4497. DOI: <https://doi.org/10.1177/0886260516675464>

24. Opuz v. Turkey: judgment of the European Court of Human Rights of 9 June 2009, application no. 33401/02. URL: <https://hudoc.echr.coe.int> (дата звернення: 25.09.2026).

25. Robinson S. R., Ravi K., Voth Schrag R. J. A systematic review of barriers to formal help seeking for adult survivors of IPV in the United States, 2005–2019. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2021. Vol. 22, № 5. P. 1279–1295. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524838020916254>

26. Serrano-Montilla C., Lozano L. M., Alonso-Ferres M., Valor-Segura I., Padilla J.-L. Understanding the components and determinants of police attitudes toward intervention in intimate partner violence against women: a systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2023. Vol. 24, № 1. P. 245–260. DOI: <https://doi.org/10.1177/15248380211029398>

27. Spencer C. M., Stith S. M. Risk factors for male perpetration and female victimization of intimate partner homicide: a meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2020. Vol. 21, № 3. P. 527–540. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524838018781101>

28. Stark E., Hester M. Coercive control: update and review. *Violence Against Women*. 2019. Vol. 25, № 1. P. 81–104. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077801218816191>

29. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMHSA’s concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD: SAMHSA, 2014.

30. Tolmie J., Smith R., Wilson D. Understanding intimate partner violence: why coercive control requires a social and systemic entrapment framework. *Violence Against Women*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/10778012231205585>

31. Travers A., Namuggala V. F., Bahati I., Buckley C. Drivers of the association between armed conflict and intimate partner violence: a systematic review. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*. 2026.

32. V. K. v. Bulgaria: views of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women of 25 July 2011, communication no. 20/2008, UN Doc. CEDAW/C/49/D/20/2008. URL: <https://juris.ohchr.org> (дата звернення: 25.09.2026).

33. Vicente-Garcia R., La Parra-Casado D., Vives-Cases C. Personal and structural barriers reporting intimate partner violence to the police: a systematic review of women's experiences and societal influences. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1177/15248380251409827>.

34. Walker L. E. The battered woman. New York: Harper & Row, 1979. 270 p.

35. Walker L. E. A. The battered woman syndrome. 4th ed. New York: Springer Publishing Company, 2017.

References:

1. Kalishchuk, S. M. (2014). Metodyka Freda E. Fidera ta virohidnist zminy ustanovky osobystosti shchodo inshykh [Fred E. Fiedler's methodology and the probability of changing an individual's attitude towards others]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahogichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia*, 48, 112–122. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2014_48_15 [in Ukrainian].

2. Council of Europe. (2022). *Konventsiiia Rady Yevropy pro zapobihannia nasyilstvu stosovno zhinok i domashnomu nasyilstvu ta borotbu iz tsymy yavyshchamy (Stambulska konventsiiia): ratyfikovana Zakonom Ukrainy vid 20.06.2022 № 2319-IX* [Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence (Istanbul Convention): ratified by the Law of Ukraine of June 20, 2022, No. 2319-IX]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_001-11 [in Ukrainian].

3. Kryminalnyi kodeks Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 05.04.2001 № 2341-III (zi zminamy). (2001). [Criminal Code of Ukraine: Law of Ukraine of April 5, 2001, No. 2341-III (as amended)]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> [in Ukrainian].

4. Mann, L., & Buhaiets, T. (2020). *Standarty y metodyka otsinky ryzykiv dlia riznykh zatsikavlenykh storin v Ukraini: Podalshi kroky realizatsii mizhnarodnykh standartiv shchodo harantuvannia bezpeky postrazhdalykh vid nasyilstva stosovno zhinok ta domashnoho nasyilstva: Analychnyi zvit* [Standards and methodology for risk assessment for different stakeholders in Ukraine: Further steps in implementing international standards to ensure the safety of victims of violence against women and domestic violence: Analytical report]. Strasbourg: Council of Europe. [in Ukrainian].

5. Pro zapobihannia ta protydiu domashnomu nasyilstvu: Zakon Ukrainy vid 07.12.2017 № 2229-VIII (zi zminamy). (2017). [On prevention and combating domestic violence: Law of Ukraine of December 7, 2017, No. 2229-VIII (as amended)]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19> [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Poriadku vynesennia upovnovazhenyimi pidrozdilamy orhaniv Natsionalnoi politsii Ukrainy terminovoho zaboronnoho prypysu stosovno kryvnyka: Nakaz MVS Ukrainy vid 01.08.2018 № 654 (zi zminamy). (2018). [On approval of the Procedure for issuing an urgent prohibition order against an offender by authorized units of the National Police of Ukraine: Order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine of August 1, 2018, No. 654 (as amended)]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0965-18> [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia otsinky ryzykiv vchynennia domashnoho nasyilstva: Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy ta Ministerstva vnutrishnikh sprav Ukrainy vid 13.03.2019 № 369/180. (2019). [On approval of the Procedure for conducting a risk assessment of domestic violence: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine and the Ministry of Internal Affairs of Ukraine of March 13, 2019, No. 369/180]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0333-19> [in Ukrainian].

8. *B. v. the Republic of Moldova*: Judgment of the European Court of Human Rights of 16 July 2013, application no. 61382/09. (2013). Retrieved from: <https://hudoc.echr.coe.int>

9. Barlow, C., Johnson, K., Walklate, S., & Humphreys, L. (2020). Putting coercive control into practice: Problems and possibilities. *British Journal of Criminology*, 60(1), 160–179. <https://doi.org/10.1093/bjc/azz041>

10. Botchkovar, E. V., Antonaccio, O., Timmer, A., Magin, A., Johnson, R. J., & Hughes, L. A. (2025). «S/he loves me not»: War and intimate partner violence in Ukraine. *European Journal of Criminology*. <https://doi.org/10.1177/14773708251317206>

11. Branko Tomašić and Others v. Croatia, No. 46598/06 (European Court of Human Rights, January 15, 2009). Retrieved from: <https://hudoc.echr.coe.int>

12. Capasso, A., Skipsalska, H., Chakrabarti, U., Guttmacher, S., Navario, P., & Castillo, T. P. (2022). Patterns of gender-based violence in conflict-affected Ukraine: A descriptive analysis of internally displaced and local women receiving psychosocial services. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(23–24), NP21549–NP21572. Retrieved from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9240103>

13. Coates, L., & Wade, A. (2007). Language and violence: Analysis of four discursive operations. *Journal of Family Violence*, 22(7), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s10896-007-9082-2>

14. Cramer, P. (2015). Understanding defense mechanisms. *Psychodynamic Psychiatry*, 43(4), 523–552. <https://doi.org/10.1521/pdps.2015.43.4.523>

15. Frabetti, M., Gayraud, F., & Auxéméry, Y. (2023). Étude de l'agentivité dans le discours de femmes souffrant de trouble de stress post-traumatique dans les suites de violences conjugales [A study of agentivity in the discourse of women with post-traumatic stress disorder following intimate partner violence]. *L'Encéphale*, 49(5), 516–523. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2022.08.011> [in French].

16. Gayraud, F., & Auxéméry, Y. (2025). Linguistic agentivity as a marker of traumatic discourse. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 9(1), 100501. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2025.100501>
17. Gezinski, L. B. (2022). "It's kind of hit and miss with them": A qualitative investigation of police response to intimate partner violence in a mandatory arrest state. *Journal of Family Violence*, 37, 99–111. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00227-4>
18. Committee on the Elimination of Discrimination against Women. (2010). *Karen Tayag Vertido v. The Philippines* (Communication No. 18/2008, CEDAW/C/46/D/18/2008). <https://juris.ohchr.org>
19. Karystianis, G., Chowdhury, N., Sheridan, L., Reeves, S., Amin, S., Sullivan, D., Withall, A., & Butler, T. (2024). Text mining domestic violence police narratives to identify behaviours linked to coercive control. *Crime Science*, 13(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40163-024-00200-2>
20. *Kurt v. Austria* [GC], No. 62903/15 (European Court of Human Rights, June 15, 2021). Retrieved from: <https://hudoc.echr.coe.int>
21. Kwan, J., Sparrow, K., Facer-Irwin, E., Thandi, G., Fear, N. T., & MacManus, D. (2020). Prevalence of intimate partner violence perpetration among military populations: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 53, 101419. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101419>
22. *Levchuk v. Ukraine*, No. 17496/19 (European Court of Human Rights, September 3, 2020). <https://hudoc.echr.coe.int>
23. Myhill, A., & Hohl, K. (2019). The "golden thread": Coercive control and risk assessment for domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(21–22), 4477–4497. <https://doi.org/10.1177/0886260516675464>
24. *Opuz v. Turkey*, No. 33401/02 (European Court of Human Rights, June 9, 2009). Retrieved from: <https://hudoc.echr.coe.int>
25. Robinson, S. R., Ravi, K., & Voth Schrag, R. J. (2021). A systematic review of barriers to formal help seeking for adult survivors of IPV in the United States, 2005–2019. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1279–1295. <https://doi.org/10.1177/1524838020916254>
26. Serrano-Montilla, C., Lozano, L. M., Alonso-Ferres, M., Valor-Segura, I., & Padilla, J.-L. (2023). Understanding the components and determinants of police attitudes toward intervention in intimate partner violence against women: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(1), 245–260. <https://doi.org/10.1177/15248380211029398>
27. Spencer, C. M., & Stith, S. M. (2020). Risk factors for male perpetration and female victimization of intimate partner homicide: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(3), 527–540. <https://doi.org/10.1177/1524838018781101>
28. Stark, E., & Hester, M. (2019). Coercive control: Update and review. *Violence Against Women*, 25(1), 81–104. <https://doi.org/10.1177/1077801218816191>
29. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach (HHS Publication No. SMA 14-4884). SAMHSA.
30. Tolmie, J., Smith, R., & Wilson, D. (2023). Understanding intimate partner violence: Why coercive control requires a social and systemic entrapment framework. *Violence Against Women*. <https://doi.org/10.1177/10778012231205585>
31. Travers, A., Namuggala, V. F., Bahati, I., & Buckley, C. (2026). Drivers of the association between armed conflict and intimate partner violence: A systematic review. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 13, e126. <https://doi.org/10.1017/gmh.2026.10248>
32. Committee on the Elimination of Discrimination against Women. (2011). *V. K. v. Bulgaria* (Communication No. 20/2008, CEDAW/C/49/D/20/2008). Retrieved from: <https://juris.ohchr.org>
33. Vicente-Garcia, R., La Parra-Casado, D., & Vives-Cases, C. (2026). Personal and structural barriers reporting intimate partner violence to the police: A systematic review of women's experiences and societal influences. *Trauma, Violence, & Abuse*. <https://doi.org/10.1177/15248380251409827>
34. Walker, L. E. (1979). *The battered woman*. Harper & Row.
35. Walker, L. E. A. (2017). *The battered woman syndrome* (4th ed.). Springer Publishing Company.

© С. М. Калішук, Р. А. Юрченко, В. О. Горькава

Оглядова стаття стаття

Дата першого надходження статті до видання: 19.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-27>

Iu. A. Paskevskia

*Kyiv School of Economics, Kyiv, Ukraine
Scientific Collaborator, Brussels, Belgium*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9944-8555> – Iu. A. Paskevskia

 yulia.gov.ua@gmail.com

STUDY OF THE MENTAL HEALTH CHARACTERISTICS OF PERSONNEL WORKING IN MEDIUM-SECURITY CORRECTIONAL INSTITUTIONS OF THE STATE CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE OF UKRAINE ACCORDING TO THEIR DIAGNOSED LEVELS OF RESILIENCE

Abstract. This article presents an empirical study of the mental health characteristics of staff at medium-security prisons, with a particular focus on their organisational structure across different levels of resilience. The mental health of staff in prison institutions, in conditions of prolonged occupational stress, is shaped by the interplay between psychological vulnerability and resources associated with adaptive occupational functioning. The aim of the study was to empirically investigate the mental health characteristics of staff at medium-security prisons according to their diagnosed level of resilience and to identify patterns in the structural organisation of these psychological characteristics. A quantitative cross-sectional design was employed. The total sample comprised 8,443 staff members of the State Penitentiary Service of Ukraine; this study analysed a subsample of staff at medium-security correctional institutions (N=4,171). The psychodiagnostic battery comprised the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10), R. McLean’s Organisational Stress Scale, the Multidimensional Health Locus of Control Scale, the Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF) and the Positive Mental Health Scale. Statistical analysis was carried out using IBM SPSS Statistics, Version 24.0. Factor analysis was applied to identify the latent structure of psychological characteristics of mental health separately in groups with low, medium and high levels of resilience. The main results revealed systematic differences in the structural organisation of psychological characteristics of mental health depending on the level of resilience. In the group with low resilience, the factor structure was characterised by professional engagement combined with psychological defences, emotional tension, frustration, an external locus of control over health, and predominantly reactive coping strategies. At a moderate level of resilience, emotional lability and psychological defences remained significant, whilst the presence of adaptability, positive mental health, openness, self-reflection and autonomy increased. At a high level of resilience, internalisation in the sphere of achievement, genuine engagement in professional activities, an internal locus of control over health, social interaction and a breadth of interests took on greater structural significance, whilst components associated with psychological vulnerability were retained in the factor structure. The scientific novelty lies in the empirical identification of specific factor configurations of psychological characteristics of mental health associated with low, medium and high levels of resilience. It has been established that resilience is linked not only to differences in individual psychological characteristics, but also to systematic differences in their structural organisation and interrelationships. A higher level of resilience is associated with a more internally regulated and resource-diverse configuration of psychological characteristics, rather than with the absence of manifestations of psychological vulnerability. The practical significance of the findings lies in establishing an empirical basis for a differentiated psychological assessment and for identifying priority areas for psychological support in accordance with staff members’ levels of resilience. The findings can be utilised in the development of programmes to maintain mental health, foster resilience, and prevent occupational maladjustment and burnout amongst staff of the State Penitentiary Service of Ukraine. Resilience is linked not only to individual characteristics of mental health, but also to systematic differences in their structural organisation, reflecting various configurations of psychological resources and vulnerability components

that are significant for adaptation and professional functioning under conditions of prolonged occupational stress.

Key words: mental health, resilience, occupational stress, occupational burnout, correctional personnel, State Criminal-Executive Service of Ukraine, professional functioning.

Ю. А. Паскевська

Київська школа економіки, м. Київ, Україна

Вільний університет Брюсселю, м. Брюссель, Бельгія

ДОСЛІДЖЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕРСОНАЛУ УСТАНОВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ СЕРЕДНЬОГО РІВНЯ БЕЗПЕКИ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ВІДПОВІДНО ДО ДІАГНОСТОВАНИХ РІВНІВ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ

Анотація. У статті представлено емпіричне дослідження характеристик психічного здоров'я персоналу пенітенціарних інституцій середнього рівня безпеки з особливим акцентом на їхній організаційній структурі за різними рівнями резилієнтності. Психічне здоров'я персоналу пенітенціарних установ в умовах тривалого професійного стресу визначається взаємодією між психологічною вразливістю та ресурсами, пов'язаними з адаптивним професійним функціонуванням. Метою дослідження є емпіричне вивчення характеристик психічного здоров'я персоналу виправних закладів середнього рівня безпеки відповідно до діагностованого рівня їхньої резилієнтності та виявлення закономірностей у структурній організації цих психологічних характеристик. Було застосовано кількісний крос-секційний дизайн дослідження. Загальна вибірка складалася з 8 443 співробітників Державної кримінально-виконавчої служби України; у цьому дослідженні аналізувалася підвибірка співробітників виправних закладів середнього рівня безпеки ($N = 4\,171$). Психодіагностичний комплекс складався зі Шкали резилієнтності Коннора – Девідсона (CD-RISC-10), Шкали організаційного стресу Р. Макліна, Шкали багатовимірного локусу контролю здоров'я, Шкали психічного здоров'я скороченої форми (MHC-SF) та Шкали позитивного психічного здоров'я. Статистичний аналіз було проведено за допомогою програми IBM SPSS Statistics, версія 24.0. Для виявлення латентної структури психологічних характеристик психічного здоров'я співробітників окремо в групах із низьким, середнім та високим рівнями резилієнтності було застосовано факторний аналіз. Основні результати виявили систематичні відмінності у структурній організації психологічних характеристик психічного здоров'я залежно від рівня резилієнтності. У групі з низьким рівнем резилієнтності факторна структура характеризувалася професійною залученістю у поєднанні з психологічними захисними механізмами, емоційною напругою, фрустрацією, зовнішнім локусом контролю над здоров'ям та переважно реактивними стратегіями подолання труднощів. За середнього рівня резилієнтності емоційна лабільність та психологічні захисні механізми залишалися значущими, тоді як зростала присутність адаптивності, позитивного психічного здоров'я, відкритості, саморефлексії та автономії. За високого рівня резилієнтності більшого структурного значення набули інтерналізація у сфері досягнень, щира залученість до професійної діяльності, внутрішній локус контролю над здоров'ям, соціальна взаємодія та широта інтересів, тоді як компоненти, пов'язані з психологічною уразливістю, зберігалися у факторній структурі. Наукова новизна полягає в емпіричній ідентифікації специфічних конфігурацій факторів психологічних характеристик психічного здоров'я співробітників, пов'язаних із низьким, середнім та високим рівнями резилієнтності. Установлено, що резилієнтність пов'язана не лише з відмінностями в індивідуальних психологічних характеристиках, а й із систематичними відмінностями в їхній структурній організації та взаємозв'язках. Вищий рівень резилієнтності пов'язаний із більш внутрішньо регульованою та різноманітною за ресурсами конфігурацією психологічних характеристик, а не з відсутністю проявів психологічної вразливості. Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні емпіричної основи для диференційованої психологічної оцінки та визначення пріоритетних напрямків психологічної підтримки відповідно до рівнів резилієнтності співробітників пенітенціарних інституцій. Отримані результати можуть бути використані під час розроблення програм із підтримки психічного здоров'я, розвитку резистентності та профілактики професійної дезадаптації й вигорання серед співробітників Державної кримінально-виконавчої служби України. Резилієнтність пов'язана не лише з індивідуальними характеристиками психічного здоров'я, а й із системними відмінностями в їхній структурній організації, що відображають різноманітні конфігурації психологічних ресурсів та компонентів вразливості, які мають велике значення для адаптації та професійного функціонування в умовах тривалого професійного стресу.

Ключові слова: психічне здоров'я, резилієнтність, професійний стрес, професійне вигорання, персонал пенітенціарних установ, Державна кримінально-виконавча служба України, професійна адаптація.

Problem. Mental health is one of the fundamental prerequisites for effective professional functioning, as it is directly associated with work capacity, productivity, decision-making quality, and an employee's ability to perform professional duties under conditions of increased workload [3]. According to the World Health Organization, mental health is defined as a state of well-being in which individuals realize their own potential, cope with the normal stresses of life, work productively and fruitfully, and contribute to their communities [1].

However, mental health alone does not fully determine an individual's capacity to function effectively under conditions of prolonged occupational stress. One of the key psychological resources that supports both mental health and professional effectiveness in adverse circumstances is resilience. In contemporary psychology, resilience is conceptualized as a dynamic process of positive adaptation to significant adversity that enables individuals to maintain or restore psychological well-being, professional effectiveness, and the capacity to perform occupational duties despite exposure to intense stressors. Thus, mental health and resilience represent related yet distinct constructs: mental health reflects an individual's overall state of psychological well-being and functioning, whereas resilience constitutes the adaptive psychological resource that enables the maintenance or restoration of this state under conditions of risk, uncertainty, and substantial occupational demands.

The role of resilience becomes particularly significant under wartime conditions, where prolonged exposure to security threats, uncertainty, increased professional responsibility, staff shortages, and the high intensity of occupational demands progressively deplete employees' adaptive resources and increase the risk of occupational burnout, psychological traumatization, occupational maladaptation, and deterioration of mental health. Under these circumstances, personnel resilience serves as a key psychological resource that supports mental health, professional effectiveness, and the capacity to perform occupational duties under prolonged occupational stress and extreme working conditions.

This issue is particularly relevant to the professional activities of the State Criminal-Executive Service of Ukraine, whose personnel operate under highly specific working conditions characterized by a high level of responsibility and continuous exposure to multiple occupational stressors. Importantly, correctional personnel perform their professional duties across institutions of different types and security levels, as well as in pre-trial detention centres and prisoner-of-war camps. Each type of institution is characterized

by distinct operational conditions, security regimes, inmate populations, security risks, and occupational demands placed upon personnel. These factors directly influence the intensity of psycho-emotional workload, the nature of occupational stress, and the opportunities for maintaining both mental health and resilience among correctional personnel.

According to the criminal-executive legislation of Ukraine, medium-security correctional institutions are designated for the detention of adult male offenders convicted of serious or particularly serious crimes, as well as specific categories of prisoners transferred from other correctional institutions based on assessments of their behaviour and level of risk. Compared with minimum-security correctional institutions, they are characterized by more restrictive detention regimes, enhanced levels of supervision and security, which substantially shape the specific nature of personnel's professional activities.

The socio-psychological environment of medium-security correctional institutions is determined by a high concentration of individuals with criminal backgrounds, the existence of informal inmate hierarchies, elevated levels of interpersonal conflict, the need for continuous enforcement of institutional regulations, and a high probability of critical incidents. Under such conditions, correctional personnel routinely operate in an environment of heightened psychological strain that requires constant readiness for rapid decision-making, conflict management, emotional self-regulation, and the maintenance of professional effectiveness under conditions of potential danger. At the same time, the performance of official duties requires personnel to ensure institutional security while simultaneously safeguarding human rights, a responsibility that is frequently accompanied by moral and psychological dilemmas and additional emotional demands.

Taken together, these characteristics of the occupational environment create conditions conducive to the development of chronic occupational stress, which constitutes an integral component of the everyday work of correctional personnel and may adversely affect both their physical and mental health [9]. Under these circumstances, resilience serves as one of the key psychological resources supporting professional functioning by facilitating adaptation to prolonged occupational stress, preserving mental health, and sustaining effective job performance. However, resilience varies considerably among personnel, resulting in differences in their capacity to adapt to occupational stressors, maintain psychological well-being, and sustain professional effectiveness. Consequently, the empirical assessment of resilience provides an opportunity for a more

comprehensive understanding of the characteristics of mental health in relation to the level of individuals' adaptive psychological resources. Such an approach makes it possible not only to evaluate the current state of personnel's mental health but also to identify psychological factors that may serve as a foundation for the development of targeted programmes of psychological support, occupational burnout prevention, and the promotion of psychological well-being among correctional personnel. Therefore, investigating the mental health characteristics of personnel employed in medium-security correctional institutions with regard to their diagnosed levels of resilience is of considerable theoretical and practical significance.

In contemporary psychology, the preservation of the mental health of professionals working under conditions of prolonged occupational stress is increasingly examined from the perspective of the resource-based approach to adaptation. Within this framework, particular attention is devoted to the study of the psychological and organizational resources that support mental health, professional functioning, and an individual's capacity to adapt to chronic occupational stressors.

Review of research and publications. One of the most influential theoretical frameworks in contemporary psychology is Hobfoll's Conservation of Resources (COR) theory [4]. Hobfoll argues that psychological stress arises when individuals experience a threat of resource loss, an actual loss of valued resources, or an insufficient return on resource investment following substantial resource expenditure. Within this framework, personal, social, and occupational resources are conceptualized as key determinants of an individual's capacity to withstand stressful experiences and maintain effective functioning under adverse conditions [4].

Within contemporary resilience research, the conceptualization of resilience has evolved from a stable personality trait to a dynamic process of adaptation. A. Masten emphasizes that resilience emerges through the functioning of fundamental adaptive systems and is not an exceptional characteristic possessed by only a few individuals. Rather, it represents the normative outcome of effective adaptation, provided that essential psychological resources are preserved [11]. A similar perspective is advanced by G. Bonanno, who conceptualizes resilience as the capacity to maintain relatively stable psychological functioning following exposure to potentially traumatic events without equating it with the absence of negative emotions or stress reactions [2].

Further support for this perspective is provided by the work of R. Kalisch and colleagues, who

proposed a contemporary multilevel framework of resilience. The authors emphasize the importance of investigating not abstract "resilient traits" but rather the processes of positive appraisal and adaptive mechanisms through which individuals maintain mental health when exposed to stressors [5].

Within the present study, resilience is conceptualized as a key psychological resource that enables positive adaptation to prolonged occupational stress while supporting mental health and professional functioning among correctional personnel. In this context, resilience is understood neither as the absence of stress reactions nor as a synonym for stress resistance. Instead, it is viewed as a dynamic capacity to maintain or restore adaptive functioning under conditions of substantial occupational demands.

Support for this conceptualization is also provided by empirical studies focusing on the occupational functioning of correctional personnel. In particular, G. Kinman, A. Clements, and J. Hart, drawing upon the Job Demands - Resources framework, demonstrated that the mental health of prison officers is strongly associated with excessive workload, challenging interpersonal relationships, role ambiguity, limited job control, and inadequate management of organizational change. The authors emphasize the necessity of implementing targeted organizational and psychological interventions aimed at improving staff well-being [6].

A complementary perspective is presented in the systematic review conducted by C. Finney, E. Stergiopoulos, J. Hensel, S. Bonato, and C. Dewa [12]. The authors demonstrated that occupational stress and burnout among correctional personnel are determined not only by direct interactions with incarcerated individuals but, to a considerable extent, by organizational stressors, including excessive workload, staff shortages, role conflict, insufficient managerial support, and limited opportunities to influence work processes. These findings provide compelling evidence that the mental health of correctional personnel should be understood as the outcome of interactions between individual psychological resources and characteristics of the organizational environment [12].

A complementary perspective is provided by V. Klinoff and colleagues, who shifted the focus directly to the psychological resources of correctional personnel.

Their findings revealed that hope, optimism, and social support were significantly associated with lower levels of occupational burnout, with resilience mediating this relationship. Specifically, personal strengths contributed to reducing burnout among correctional personnel through their positive

influence on resilience. Thus, rather than merely reporting a correlation between resilience and burnout, the authors identified resilience as a potential mediating mechanism through which personal and social resources are translated into more favourable occupational outcomes [8].

This line of research was further advanced by R. Schwartz and colleagues, who examined the impact of cumulative exposure to critical incidents on the mental health of correctional personnel. The authors emphasize that psychological outcomes are determined not only by the intensity of individual stressful events but also by their cumulative effect over time. Their findings further indicate that the availability of sufficient adaptive psychological resources facilitates more successful adaptation to chronic occupational stress and supports the maintenance of professional functioning among correctional personnel [13].

Taken together, contemporary international research demonstrates a gradual shift in scientific perspectives from viewing occupational stress primarily as a determinant of impaired mental health to recognizing the crucial role of individual psychological resources in sustaining professional functioning. Within the framework of the present study, resilience is conceptualized as one of the key psychological resources that facilitates positive adaptation to prolonged occupational stress, supports mental health, and enables effective professional functioning among correctional personnel.

However, despite the considerable expansion of international research in this field, the available literature indicates a lack of empirical studies examining the mental health characteristics of correctional personnel in relation to their diagnosed levels of resilience, particularly under the conditions of martial law in Ukraine. This gap in the scientific literature provided the rationale for conducting the present study.

The aim of the study was to empirically investigate the mental health characteristics of staff at medium-security prisons according to their diagnosed level of resilience and to identify patterns in the structural organisation of these psychological characteristics.

Main findings and discussion. The study employed a quantitative cross-sectional design and was conducted between January and March 2025 with the organizational support of the Department for the Execution of Criminal Sentences of the Ministry of Justice of Ukraine. The overall sample comprised 8,443 employees of the State Criminal-Executive Service of Ukraine, representing various categories of personnel employed in correctional institutions, pre-trial detention centres, and specialized facilities, including prisoner-of-war camps.

The study covered institutions administered by the North-Eastern, South-Eastern, Western, and Central-Western Interregional Directorates of the State Criminal-Executive Service of Ukraine. Empirical data were collected remotely through an online survey administered via Google Forms, the survey link being distributed among personnel of the participating institutions.

The present article reports the findings obtained from a subsample of 4,171 employees working in medium-security correctional institutions. The selection of this subsample was consistent with the aim of the study and made it possible to examine the mental health characteristics of correctional personnel according to their diagnosed levels of resilience under conditions of elevated occupational and psycho-emotional workload.

The socio-demographic and occupational characteristics of the study sample are presented in Table 1.

The study employed the methods of analysis, systematization, and synthesis of contemporary scientific literature addressing occupational stress, resilience, health locus of control, and the mental health of correctional personnel.

The empirical component of the study was conducted using the Connor – Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10); McLean's Organizational Stress Scale; the Multidimensional Health Locus of Control Scale developed by K. A. Wallston, B. S. Wallston, and R. DeVellis, adapted by L. M. Karamushka, K. V. Tereshchenko, and O. V. Kredentser; the Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF) developed by C. Keyes, adapted by E. L. Nosenko and

Table 1

Demographic Characteristics of the Study Sample

Medium-security correctional institutions (n=4171)											
Length of service: up to 3 years			Length of service: 3–10 years			Length of service: 10–20 years			Length of service: over 20 years		
(n=286)			(n=865)			(n=1558)			(n=1462)		
Gender			Gender			Gender			Gender		
M	F	Not specified	M	F	Not specified	M	F	Not specified	M	F	Not specified
236	50	-	619	246	0	1112	446	-	1110	352	-

A. H. Chetveryk-Burchak; and the Positive Mental Health Scale developed by J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz, W. M. van der Veld, and E. S. Becker, adapted by L. M. Karamushka, O. V. Kredentser, and K. V. Tereshchenko.

Statistical analyses were performed using IBM SPSS Statistics, Version 24.0. During the preliminary stage of data analysis, all variables were standardized using z-score transformation to enable comparisons across psychodiagnostic instruments employing different measurement scales.

The distribution of the empirical data was assessed using the Kolmogorov–Smirnov test for normality, the results of which served as the basis for selecting the appropriate parametric or non-parametric statistical procedures.

Factor analysis was conducted to identify the latent structure of the psychological characteristics of the mental health of personnel working in medium-security correctional institutions and to determine the underlying psychological factors within the subgroups characterized by low, medium, and high levels of resilience. The suitability of the data for factor analysis was assessed using the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure of sampling adequacy and Bartlett's test of sphericity. The resulting factor structure was subsequently interpreted based on the analysis of factor loadings obtained following factor rotation.

The results of the factor analysis indicated that the structure of the psychological characteristics of the mental health of personnel working in medium-security correctional institutions differed substantially according to their diagnosed levels of resilience. These findings suggest that resilience is associated not only with individual psychological characteristics but also with systematic differences in the structural organisation and interrelationships of mental health components. A detailed description of the factor structure of the psychological characteristics of mental health identified in the *subsample of personnel with low levels of resilience, together with the interpretation and labeling of the extracted factors*, is presented below.

The first factor comprised the following variables: involvement (.757), evaluation of work outcomes (.756), life goals (.718), control (.683), professional aspirations (.651), perseverance (.633), activity and productivity (–.614), acceptance of others' values (–.601), internality in professional achievement (.595), professional interests and values (.590), breadth of interests (–.569), self-control (.549), and social desirability (–.501). The conceptual interpretation of these variables supported labeling this factor as Professional Involvement.

The second factor included the following psychological defense mechanisms: rationalization (.885), regression (.878), projection (.877), denial (.874), compensation (.849), and displacement (.846). As rationalization exhibited the highest factor loading, this factor was labeled Psychological Defense Through Rationalization.

The third factor consisted of risk acceptance (.872), anxiety (.791), aggressiveness (.771), rigidity (.697), emotional lability (.630), depressiveness (.598), shyness (.568), and neuroticism (.551). As risk acceptance exhibited the highest factor loading, this factor was labeled Risk Acceptance.

The fourth factor combined coping strategies, including indirect actions (.836), antisocial actions (.804), aggressive actions (.793), impulsive actions (.760), seeking social contact (.619), cautious actions (.607), and seeking social support (.556). Considering the conceptual content of these variables, this factor was labeled Manipulative Stress Coping.

The fifth factor comprised behavioural flexibility (.893), extraversion–introversion (.775), openness (.722), spontaneous aggressiveness (.697), emotional stability (.693), irritability (.645), and masculinity–femininity (.566). As behavioral flexibility exhibited the highest factor loading, this factor was labeled Behavioral Flexibility.

The sixth factor included the bipolar dimensions energy–fatigue (.834), elevated mood–depressed mood (.806), self-confidence–helplessness (.801), and calmness–anxiety (.764). The conceptual interpretation of these bipolar dimensions supported labeling this factor as Energy.

The seventh factor consisted of the following diagnostic indicators: Ce (actual control) (.764), Le (actual involvement) (.751), Aw (expected affect) (.714), Cw (expected control) (.713), Ae (actual affect) (.683), and Lw (expected involvement) (.667). The conceptual interpretation of these indicators supported labeling this factor as Readiness for Responsibility.

The eighth factor comprised internality in the domain of achievements (.744), internality in occupational relations (.637), internality in the domain of failures (.636), internality in family relationships (.599), and internality regarding health and illness (.584). As internality in the domain of achievements exhibited the highest factor loading, this factor was labeled Internality in the Domain of Achievements.

The ninth factor was represented by a single variable and was therefore labeled Frustration.

The tenth factor reflected respondents' health locus of control and included powerful others control (.701), internal health locus of control (–.630), and chance control (.606). Based on its

conceptual content, this factor was labeled External Health Locus of Control.

The generalized factor structure identified in this subsample is presented in Figure 1.

Thus, the factor structure of mental health among personnel with low levels of resilience is characterized by the predominance of psychological defense mechanisms, emotional tension, and behavioral responses to occupational stress. At the same time, professional involvement remains the principal integrative factor within this structure; however, its functioning is accompanied by a substantial contribution of defensive and compensatory psychological mechanisms, indicating limited adaptive resources among this group of correctional personnel.

The next stage of the analysis was aimed at specifying the factor structure of the mental health characteristics in the subsample of personnel working in *medium-security correctional institutions with medium levels of resilience*. The values of the Kaiser–Meyer–Olkin measure ($KMO = 0.925$) and Bartlett's

test of sphericity (approximate $\chi^2 = 63,384.441$; $df = 2346$; $p < .001$) confirmed the suitability of the data for factor analysis. Following factor rotation, a factor structure explaining nearly 55% of the total variance of the empirical dataset was obtained.

The extraction of the most significant factors was supported by high factor loading coefficients (Table 2).

In the present study, the first factor accounted for more than 9% of the total variance, the second for nearly 9%, the third for 5.6%, the fourth for 4.9%, the fifth for 4.6%, the sixth for 4.5%, the seventh for 4.1%, the eighth for 3.9%, the ninth for 3.6%, the tenth for 2.4%, and the eleventh for 2.2% of the total variance of the empirical dataset.

A detailed interpretation of each extracted factor is presented below.

The first factor comprised the following variables: perseverance (.786), professional aspirations (.685), evaluation of work outcomes (.650), life goals (.640), professional interests and values (.633), involvement (.627), control (.599), self-control (.591), internality

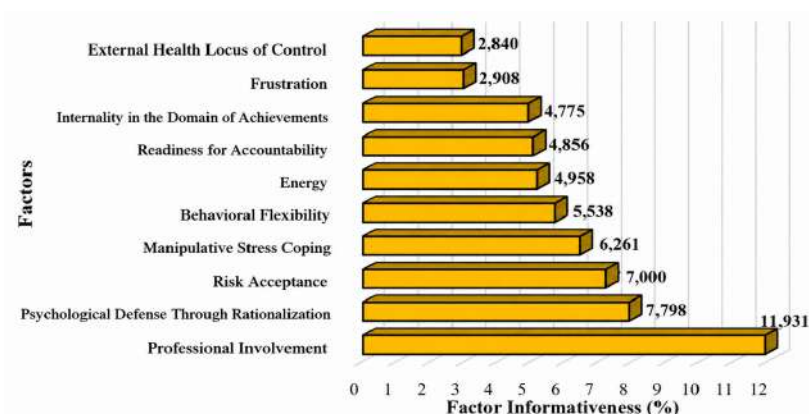


Fig. 1. Nominative–Informative Factor Structure of the Mental Health Characteristics of Personnel Working in Medium-Security Correctional Institutions with Diagnosed Low Levels of Resilience

Table 2

Eigenvalues of the Extracted Factors

Factors	Rotated Factor Matrix		
	Total (Eigenvalue)	Explained Variance (%)	Cumulative Variance (%)
1	6,459	9,361	9,361
2	6,182	8,960	18,321
3	3,932	5,699	24,021
4	3,417	4,952	28,973
5	3,227	4,676	33,649
6	3,154	4,570	38,219
7	2,832	4,105	42,324
8	2,736	3,965	46,290
9	2,486	3,602	49,892
10	1,692	2,453	52,345
11	1,521	2,204	54,548

in the domain of achievements (.590), and activity and productivity (-.573). The conceptual interpretation of these variables supported labeling this factor as Professional Perseverance.

The second factor included emotional lability (.763), aggressiveness (.739), anxiety (.729), depressiveness (.714), shyness (.685), neuroticism (.652), rigidity (.610), and irritability (.558). As emotional lability exhibited the highest factor loading, this factor was labeled Emotional Lability..

The third factor consisted of the basic psychological defense mechanisms: rationalization (.769), denial (.758), regression (.729), compensation (.696), projection (.691), and displacement (.685). Consistent with the previous subsample, this factor was labeled Psychological Defense Through Rationalization.

The fourth factor comprised internality in the domain of failures (.689), internality in the domain of achievements (.606), internality regarding health and illness (.603), internality in occupational relations (.579), and internality in family relationships (.531). According to the variable with the highest factor loading, this factor was labeled Internality in the Domain of Failures.

The fifth factor included the bipolar dimensions elevated mood–depressed mood (.791), energy–fatigue (.783), self-confidence–helplessness (.745), and calmness–anxiety (.693). The conceptual interpretation of these variables supported the label Adaptability.

The sixth factor comprised positive mental health (.833), antisocial actions (.796), indirect actions (-.752), aggressive actions (.678), and impulsive actions (-.508). This factor was labeled Positive Mental Health.

The seventh factor included expected control (Cw) (.757), expected involvement (Lw) (.695), actual control (Ce) (.652), actual involvement (Le) (.626), expected affect (Aw) (.601), and actual affect (Ae) (.580). As expected control exhibited the highest factor loading, this factor was labeled Expected Control.

The eighth factor consisted of openness (.855), extraversion–introversion (.774), masculinity–femininity (.604), spontaneous aggressiveness (.543), and emotional stability (.542). Based on the variable with the highest factor loading, this factor was labeled Openness.

The ninth factor included two variables: sociability (.667) and seeking social contact (.598). According to the variable with the highest factor loading, this factor was labeled Sociability.

The tenth factor comprised self-insight (.769), powerful others control (-.683), and internal health

locus of control (.673). The first variable determined the label Capacity for Self-Insight.

The eleventh factor included two variables: autonomy (.850) and positive relations with others (.848). According to the variable with the highest factor loading, this factor was labeled Autonomy.

The generalized nominative–informative factor structure identified in this subsample is presented in Figure 2.

The resulting factor structure indicates a gradual reorganization of psychological resources from predominantly defensive mechanisms toward more constructive adaptive characteristics. Alongside Professional Perseverance, Adaptability, Positive Mental Health, Openness, and Self-Insight emerged as major components of the factor structure, reflecting a more balanced organization of the psychological resources of personnel with medium levels of resilience.

The next stage of the analysis was aimed at specifying the factor structure of the mental health characteristics in the *subsample of personnel in medium-security correctional institutions with high levels of resilience*. The values of the Kaiser–Meyer–Olkin measure (KMO = 0.919) and Bartlett's test of sphericity (approximate $\chi^2 = 41,141.261$; $df = 2346$; $p < .001$) confirmed the suitability of the data for factor analysis. Following factor rotation, a factor structure explaining approximately 58% of the total variance of the empirical dataset was obtained.

The extraction of the most significant factors was supported by high factor loading coefficients (Table 3).

In the present study, the first factor accounted for more than 13% of the total variance, the second for 6.5%, the third for 6.1%, the fourth for 5.3%, the fifth for 4.7%, the sixth for 4.5%, the seventh for 4.4%, the eighth for 4.1%, the ninth for 3.8%, the tenth for 2.6%, and the eleventh for 2.2% of the total variance of the empirical dataset.

A detailed interpretation of the extracted factors and the rationale for their conceptual labels are presented below.

The first factor comprised the following variables: life goals (.752), involvement (.747), control (.709), evaluation of work outcomes (.698), perseverance (.678), internality in professional achievement (.658), activity and productivity (-.647), acceptance of others' values (-.604), self-control (.599), professional interests and values (.589), professional aspirations (.580), risk acceptance (.541), and self-insight (-.501). The conceptual interpretation of these variables supported labeling this factor Goal-Oriented Self-Reflection.

The second factor consisted of the following psychological defense mechanisms: denial (.823),

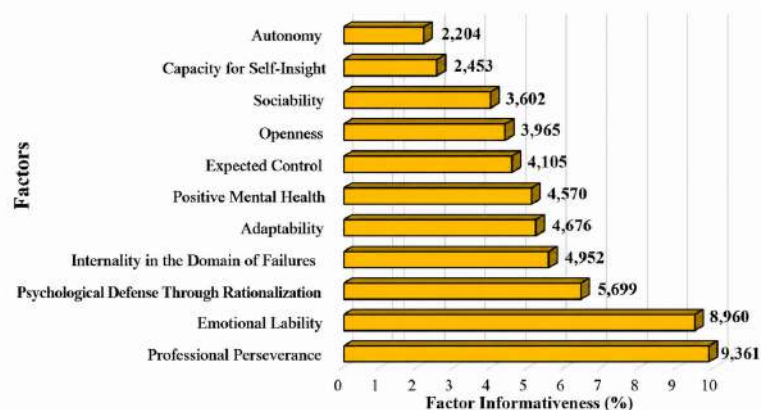


Fig. 2. Nominative–Informative Factor Structure of the Mental Health Characteristics of Personnel Working in Medium-Security Correctional Institutions with Diagnosed Medium Levels of Resilience

Table 3

Eigenvalues of the Extracted Factors

Factors	Rotated Factor Matrix		
	Total (Eigenvalue)	Explained Variance (%)	Cumulative Variance (%)
1	9,091	13,175	13,175
2	4,533	6,570	19,745
3	4,258	6,171	25,916
4	3,676	5,328	31,244
5	3,281	4,755	36,000
6	3,140	4,551	40,551
7	3,075	4,457	45,008
8	2,890	4,188	49,196
9	2,655	3,848	53,045
10	1,826	2,646	55,691
11	1,557	2,257	57,948

regression (.818), rationalization (.769), projection (.760), compensation (.758), and displacement (.734). According to the variable with the highest factor loading, this factor was labeled Psychological Defense Through Denial.

The third factor included aggressiveness (.768), anxiety (.731), rigidity (.633), depressiveness (.576), emotional lability (.574), neuroticism (.541), and shyness (.534). Based on the variable with the highest factor loading, this factor was labeled Aggressiveness.

The fourth factor comprised internality in the domain of achievements (.728), internality in interpersonal relationships (.654), internality in the domain of failures (.631), internality regarding health and illness (.624), internality in occupational relations (.623), and internality in family relationships (.619). According to the highest factor loading, this factor was labeled Internality in the Domain of Achievements.

The fifth factor consisted of the bipolar dimensions self-confidence–helplessness (.817), energy–fatigue (.800), elevated mood–depressed mood (.784), and calmness–anxiety (.739). The conceptual

interpretation of these variables led to the label Situational Helplessness.

The sixth factor comprised irritability (.864), extraversion–introversion (.737), masculinity–femininity (.658), emotional stability (–.653), openness (–.614), and spontaneous aggressiveness (.606). According to the dominant factor loading, this factor was labeled Irritability.

The seventh factor reflected the fundamental orientations of interpersonal relations and included actual involvement (Le) (.749), actual control (Ce) (.704), expected involvement (Lw) (.644), actual affect (Ae) (.641), expected control (Cw) (.633), and expected affect (Aw) (.591). The conceptual content of these variables supported the label Actual Involvement in Professional Activity.

The eighth factor included antisocial actions (.736), indirect actions (.699), and aggressive actions (.619). According to the variable with the highest factor loading, this factor was labeled Antisocial Actions.

The ninth factor consisted of seeking social support (.786), seeking social contact (.783), and cautious

actions (.731). Based on the conceptual interpretation of these variables, this factor was labeled Seeking Social Contacts.

The tenth factor comprised internal health locus of control (.873) and powerful others control (.716). According to the dominant component, this factor was labeled Internal Health Locus of Control.

The eleventh and final factor included breadth of interests (.868), autonomy (.752), and positive relations with others (.751). According to the variable with the highest factor loading, this factor was labeled Breadth of Interests.

The generalized nominative–informative factor structure identified in this subsample is presented in Figure 3.

Overall, the factor structure of personnel with high levels of resilience is characterized by the integration of professional, personal, and value-oriented components of mental health. The most prominent factors include Goal-Oriented Self-Reflection, Internality in the Domain of Achievements, Actual Involvement in Professional Activity, Internal Health Locus of Control, and Breadth of Interests, indicating a more internally regulated, integrated, and resource-diverse configuration of psychological characteristics among this category of correctional personnel.

Thus, the comparative analysis of the factor structures demonstrated that the level of resilience is associated not only with the degree of expression of individual psychological characteristics of mental health among personnel of the State Criminal-Executive Service of Ukraine, but also with the structural organization of these characteristics. Although all three models incorporated similar psychological components including professional

orientation, emotional characteristics, psychological defense mechanisms, stress-coping strategies, and health locus of control, their position within the factor structure, psychological meaning, and patterns of interrelationships differed substantially according to the level of resilience.

Among personnel with low levels of resilience, the factor structure was dominated by Professional Involvement, Psychological Defense Through Rationalization, emotional tension, Frustration, External Health Locus of Control, and predominantly reactive stress-coping strategies. In the group with medium levels of resilience, emotional lability and psychological defense mechanisms remained salient; however, they were complemented by Adaptability, Positive Mental Health, Openness, Self-Insight, and Autonomy. By contrast, personnel with high levels of resilience demonstrated a stronger emphasis on Internality in the Domain of Achievements, Actual Involvement in Professional Activity, Internal Health Locus of Control, social engagement, and Breadth of Interests.

Overall, higher levels of resilience were associated with a systematic pattern of structural differences, ranging from a predominantly defensive–compensatory organisation of mental health at low resilience to a more internally regulated, value-oriented, and socially engaged psychological structure at high resilience. At the same time, the persistence of certain manifestations of emotional tension and psychological defense mechanisms across all three models suggests that high resilience does not eliminate psychological vulnerability. Rather, it reflects the availability of a broader repertoire of psychological resources for its regulation.

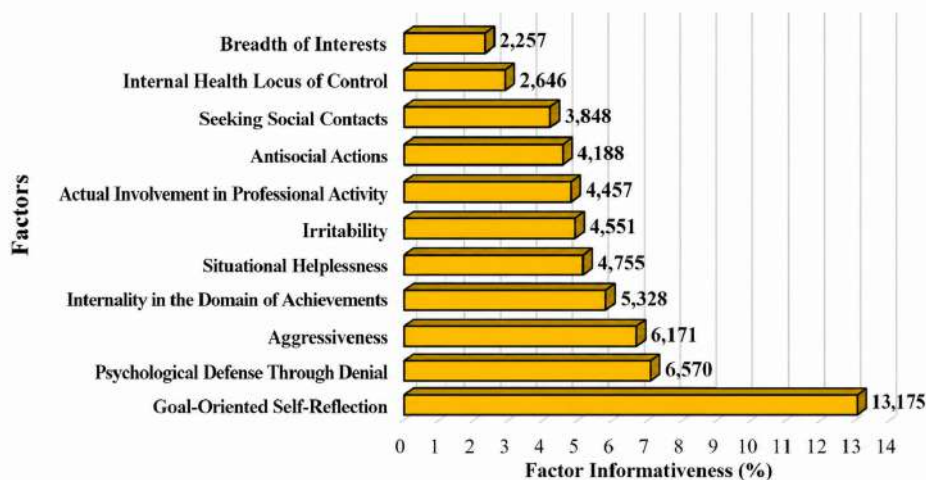


Fig. 3. Nominative–Informative Factor Structure of the Mental Health Characteristics of Personnel Working in Medium-Security Correctional Institutions with Diagnosed High Levels of Resilience

Conclusions. The study empirically established patterns in the structural organisation of the psychological characteristics of mental health among personnel working in medium-security correctional institutions according to their diagnosed levels of resilience. Comparison of the factor structures demonstrated that differences between the groups concern not only the degree of expression of individual psychological characteristics, but also their structural position, substantive meaning, and interrelationships within the overall organisation of mental health. Across all three groups, comparable substantive domains were identified, including professional orientation, emotional characteristics, psychological defence mechanisms, stress-coping strategies, and health locus of control; however, their structural organisation differed substantially according to resilience level.

Distinct factor configurations of mental health were identified for low, medium, and high levels of resilience. At low resilience, the structure was characterised predominantly by professional involvement in combination with psychological defence mechanisms, emotional tension, frustration, an external health locus of control, and predominantly reactive stress-coping strategies. At medium resilience, emotional lability and psychological defence mechanisms remained salient, while adaptability, positive mental health, openness, self-insight, and autonomy became more prominent. High resilience was characterised by a stronger structural role of internality in the domain of achievements, actual involvement in professional activity, internal health locus of control, social engagement, and breadth of interests.

A scientifically significant finding concerns the direction of the structural differences observed across resilience levels: from a predominantly defensive-compensatory and reactive organisation of psychological characteristics at low resilience to a more internally regulated and personally and socially resource-oriented organisation at high resilience. At the same time, high resilience was not accompanied by the complete absence of manifestations of psychological vulnerability: psychological defence mechanisms, negative emotional characteristics, and maladaptive behavioural components remained present within the corresponding factor structure. The findings therefore support an understanding of resilience not as the absence of negative psychological manifestations, but as the presence of a broader and structurally more diverse system of psychological resources that coexist with vulnerability factors and contribute to their regulation under conditions of prolonged occupational stress.

The scientific and methodological significance of the findings lies in the identification of factor configurations of the psychological characteristics of mental health

that are specific to different levels of resilience. This makes it possible to move beyond an undifferentiated assessment of correctional personnel's mental health towards the identification of structurally significant psychological resources and areas of vulnerability. Such an approach provides an empirical basis for developing a differentiated system of psychological assessment and support for personnel: at low resilience, with an emphasis on reducing defensive-reactive patterns of functioning, strengthening internal control, and developing constructive coping strategies; at medium resilience, on consolidating adaptive resources and self-regulation; and at high resilience, on maintaining and broadening the available resource repertoire while simultaneously addressing persistent manifestations of psychological vulnerability. The findings may be used in the development of programmes aimed at supporting mental health, enhancing resilience, and preventing occupational maladaptation among personnel of the State Criminal-Executive Service of Ukraine.

The Use of Artificial Intelligence. Generative artificial intelligence tools were not used.

Bibliography:

1. Кабінет Міністрів України. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року : Розпорядження № 1018-р. 2017, 27 грудня. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80> (дата звернення: 29.06.2026).
2. Bonanno G. A. Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, No. 1. P. 20–28. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
3. Blumberg I. Mental «health» and mental «illness». *Hosp. Commun. Psychiatry*. 1997. Vol. 13, No. 3. P. 229–239.
4. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, No. 3. P. 513–524. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
5. Kalisch R., Baker D. G., Basten U. et al. The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature Human Behaviour*. 2017. Vol. 1, No. 11. P. 784–790. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0200-8>
6. Kinman G., Clements A. J., Hart J. Job demands, resources and mental health in UK prison officers. *Occupational Medicine*. 2017. Vol. 67, No. 6. P. 456–460. DOI: <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx091>
7. Kinman G., Clements A. J. Sickness presenteeism in prison officers: Risk factors and implications for wellbeing and productivity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, No. 6. Art. 3389. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19063389>

8. Klinoff V. A., Van Hasselt V. B., Black R. A., Masias E. V., Couwels J. The assessment of resilience and burnout in correctional officers. *Criminal Justice and Behavior*. 2018. Vol. 45, No. 8. P. 1213–1233. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093854818778719>

9. Lambert E. G., Keena L. D., Haynes S. H., May D., Leone M. C. Predictors of job stress among southern correctional staff. *Criminal Justice Policy Review*. 2020. Vol. 31, No. 2. P. 309–331. DOI: <https://doi.org/10.1177/0887403419829211>

10. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2022. Vol. 21, No. 2. P. 103–111.

11. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

12. Finney C., Stergiopoulos E., Hensel J., Bonato S., Dewa C. S. Organizational stressors associated with job stress and burnout in correctional officers: A systematic review. *BMC Public Health*. 2013. Vol. 13. Art. 82. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-82>

13. Schwartz J., Valgardson B., Jodis C. A., Mears D., Steiner B. Examining the role of physiological and psychological responses to critical incidents in prisons in the development of mental health problems among correctional officers, Minnesota, 2018–2020. *Inter-university Consortium for Political and Social Research*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.3886/ICPSR38803>

14. Smith H. P., Power J., Usher A. M., Sitren A. H., Slade K. Working with prisoners who self-harm: A qualitative study on stress, denial of weakness, and encouraging resilience in correctional staff. *Criminal Behaviour and Mental Health*. 2019. Vol. 29, No. 2. P. 92–105. DOI: <https://doi.org/10.1002/cbm.2103>

References:

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2017, December 27). Kontsepsiia rozvytku okhorony psykhychnoho zdorovia v Ukraini na period do 2030 roku [Concept for the Development of Mental Health Care in Ukraine until 2030] (Order No. 1018-r). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80> [in Ukrainian].

2. Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>

3. Blumberg, I. (1997). Mental «health» and mental «illness». *Hosp. Commun. Psychiatry*, 13 (3), 229–239.

4. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>

5. Kalisch, R., Baker, D. G., Basten, U., et al. (2017). The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature Human Behaviour*, 1(11), 784–790. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0200-8>

6. Kinman, G., Clements, A. J., & Hart, J. (2017). Job demands, resources and mental health in UK prison officers. *Occupational Medicine*, 67(6), 456–460. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx091>

7. Kinman, G., & Clements, A. J. (2022). Sickness presenteeism in prison officers: Risk factors and implications for wellbeing and productivity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3389. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063389>

8. Klinoff, V. A., Van Hasselt, V. B., Black, R. A., Masias, E. V., & Couwels, J. (2018). The assessment of resilience and burnout in correctional officers. *Criminal Justice and Behavior*, 45(8), 1213–1233. <https://doi.org/10.1177/0093854818778719>

9. Lambert, E. G., Keena, L. D., Haynes, S. H., May, D., & Leone, M. C. (2020). Predictors of job stress among southern correctional staff. *Criminal Justice Policy Review*, 31(2), 309–331. <https://doi.org/10.1177/0887403419829211>

10. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2022). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 21(2), 103–111.

11. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

12. Finney, C., Stergiopoulos, E., Hensel, J., Bonato, S., & Dewa, C. S. (2013). Organizational stressors associated with job stress and burnout in correctional officers: A systematic review. *BMC Public Health*, 13, 82. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-82>

13. Schwartz, J., Valgardson, B., Jodis, C. A., Mears, D., & Steiner, B. (2024). Examining the role of physiological and psychological responses to critical incidents in prisons in the development of mental health problems among correctional officers, Minnesota, 2018–2020. *Inter-university Consortium for Political and Social Research*. <https://doi.org/10.3886/ICPSR38803>

14. Smith, H. P., Power, J., Usher, A. M., Sitren, A. H., & Slade, K. (2019). Working with prisoners who self-harm: A qualitative study on stress, denial of weakness, and encouraging resilience in correctional staff. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 29(2), 92–105. <https://doi.org/10.1002/cbm.2103>

© Іу. А. Паскевська

Огляд науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 17.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-28>

О. М. Лозинський

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3435-5753> – О. М. Лозинський

 lviv-forum@ukr.net

СКРИНІНГ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАСОБІВ ЗАЛУЧЕННЯ ГРОМАДЯН ДО ЗЛОЧИНІВ ПРОТИ БЕЗПЕКИ ДЕРЖАВИ

Анотація. У статті здійснено комплексний науково-психологічний аналіз та скринінг засобів залучення громадян України до вчинення злочинів проти національної безпеки в умовах повномасштабної гібридної війни. Розкрито ключові психологічні механізми, за допомогою яких ворожі спецслужби здійснюють вербування, маніпулювання й експлуатацію різних категорій населення. Досліджено еволюцію та трансформацію розвідувально-диверсійних методів: від класичної тривалої підготовки фахових агентів до технологій швидкого, дешевого та дистанційного залучення «одноразових» агентів-дилетантів через цифрові мережеві канали та месенджери. Проаналізовано систему мотиваторів колабораційної діяльності, розділену на три основні групи: ідейні (морально-психологічні), матеріально-фінансові та примусові (шантаж, погрози, використання компромату). Визначено, що матеріально-фінансовий фактор виступає домінуючим мотивом у більшості випадків разових диверсійних завдань і коригування вогню, тоді як ідейно-кар'єрні установки притаманні представникам окупаційних адміністрацій. Особливу увагу приділено технологіям інформаційно-психологічного маскуванню («мімікрії») підривної діяльності, коли ворожі завдання маскуються під легальну цивільну роботу – кур'єрські послуги, маркетингові опитування, журналістику чи перевірку об'єктів логістики. Досліджено внутрішньоособистісні чинники сприйнятливості до вербування, зокрема вплив екзистенційних криз дорослого віку, відчаю та руйнування цінностей, що роблять особистість чутливою до імперських міфів і релігійно-ідеологічного маніпулювання. Окреслено специфіку вербувального впливу на окупованих територіях, де окупаційні структури використовують тотальний когнітивний тиск, примусову паспортизацію, залучення молоді до «військово-патріотичних» організацій та нав'язування викривлених освітніх стандартів для довгострокової зміни ідентичності населення.

Ключові слова: гібридна війна, державна зрада, колабораціонізм, психологічні механізми вербування, сегментація потенційних колаборантів, дистанційне вербування, мімікрія вербування, мотиватори, агенти-дилетанти, екзистенційна криза як мотиватор зради.

О. М. Lozynskyi

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

SCREENING OF PSYCHOLOGICAL TOOLS FOR RECRUITING CITIZENS INTO CRIMES AGAINST STATE SECURITY

Abstract. The article presents a comprehensive psychological screening and analysis of the methods used to recruit Ukrainian citizens into committing crimes against state security amidst full-scale hybrid warfare. The study reveals key psychological mechanisms through which enemy intelligence services recruit, manipulate, and exploit various population categories. It explores the evolution of reconnaissance and sabotage methods, highlighting a tactical shift from the traditional long-term preparation of professional spies toward rapid, low-cost, and remote recruitment of “disposable” amateur agents via digital network channels and social messengers. The paper categorizes and analyzes the primary system of motivators into three major groups: ideological (moral-psychological), financial-material, and coercive (blackmail, threats, and extortion). It establishes that financial incentives serve as the primary driver for one-time sabotage tasks and target adjustments, whereas ideological and career-oriented motives are predominant among occupation administration personnel.

Special attention is given to the tactics of information-psychological disguise (“recruitment mimicry”), where hostile tasks are disguised as legitimate civil employment, such as courier services, market research surveys, journalistic work, or commercial logistics verification. The psychological vulnerability factors are thoroughly examined, including the impact of adult existential crises, personal despair, and value breakdown, which render individuals susceptible to imperial myths and religious-ideological manipulation. Furthermore, the study outlines the specific aspects of recruitment in temporarily occupied territories, where occupation regimes employ cognitive pressure, forced passportization, youth involvement in “military-patriotic” organizations, and distorted educational standards to achieve a long-term transformation of local civil identity.

Key words: hybrid warfare, high treason, collaborationism, psychological recruitment mechanisms, segmentation of potential collaborators, remote recruitment, recruitment mimicry, motivators, amateur agents, existential crisis as a treason motivator.

Постановка проблеми. В умовах війни на виснаження РФ проти України актуальним є аналіз психологічних механізмів вербування громадян до колабораційної діяльності. У сучасних війнах використовують не лише ворожі військові сили, а й різноманітні гібридні засоби інформаційно-психологічного впливу на різні групи людей для дестабілізації суспільства, активізації мереж ворожих агентів всередині держави і в країнах, які підтримують Україну. Найбільш небезпечними є ситуації, коли таких людей знаходять в державних центральних та місцевих органах влади, силових структурах, органах правопорядку та судочинства тощо. Наслідки державної зради при цьому є набагато більш руйнівними і небезпечними.

Аналіз досліджень з проблеми; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз сучасних наукових публікацій та аналітичних матеріалів (В. О. Васютинський, Л. Найдьонова, О. М. Кокун, В. О. Олійник, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська та ін.) засвідчує, що в умовах повномасштабної гібридної війни трансформація методів підривної діяльності ворожих спецслужб висуває нові вимоги до психологічного осмислення феномену колабораціонізму [1; 2; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 17; 18; 19]. Попри значний обсяг накопиченого емпіричного й аналітичного матеріалу, більшість досліджень зосереджується на юридичних, кримінологічних, узагальнених безпекових аспектах державної зради, залишаючи поза належною увагою психологічні причини, передумови, а також специфіку скринінгу та превентивного виявлення груп ризику.

Недостатньо дослідженими залишаються внутрішньоособистісні механізми та ситуаційні чинники (як-от екзистенційні кризи дорослого віку, прояви «океанічних почуттів» тощо), які роблять людину сприйнятливою до ідеологічних міфів ворожої пропаганди, а також психологічних засобів подолання моральних бар'єрів за поступового втягнення в колабораційну діяльність через фінансові зацікавлення чи шантаж. Потребують подальшої деталізації технології інформаційно-психоло-

гічного маскування («мімікрії») під кримінальні або побутові завдання, що ускладнює своєчасну ідентифікацію злочинних дій. Є потреба в комплексному психологічному аналізі й експертизі сучасних методів та технологій вербування колаборантів, що спрямовані на дестабілізацію національної безпеки в умовах гібридної агресії.

Метою дослідження є скринінг психологічних методів і технологій вербування колаборантів в умовах гібридної війни на території України, закордоном та на окупованих територіях.

Виклад основного матеріалу. Вербування визначається як цілеспрямований вплив на громадянина шляхом маніпуляцій та вразливостей особи з метою схилення до співробітництва і вчинення злочинних дій на користь ворожої держави. Для досягнення цієї мети вербувальники використовують психологічні мотиватори:

Ідейні (морально-психологічні) мотиватори: підходять для осіб, що ідеологічно симпатизують ворогу, вважають співпрацю престижною або діють з мотивів помсти. Послуги таких колаборантів є «найдешевшими».

Матеріально-фінансові мотиватори: підходять для осіб у кризових фінансових ситуаціях, грошова оплата їх «роботи» є обов'язковою. Статистика судових справ щодо колабораційної діяльності до 2025 р. свідчить, що «швидкі гроші» є головним мотивом для 70 % колаборантів-коригувальників.

Мотиватори шантажем або погрозами: підходять для осіб, щодо яких є компромат, можливі погрози безпеці родичів полонених осіб або тих, які залишились на окупованих територіях.

За період 2022–2025 рр. правоохоронними органами України зафіксовано понад 16 тисяч осіб-підозрюваних, що причетні до злочинів проти нацбезпеки, що становить 10 % від загальної чисельності 160 тис. державних службовців. За інформацією ДБР, є 2,6 тис. кримінальних проваджень за ст. «державна зрада»; за інформацією СБУ – 3,7 тис. кримінальних проваджень за ст. «державна зрада», 10 тис. кримінальних проваджень за ст. «колабораційна діяльність» [3; 4; 12].

Станом на 2026 р. спостерігається тенденція до посилення тяжкості злочинів у сфері національної безпеки: на початку повномасштабного вторгнення (2022 р.) близько 75 % вироки стосувалися «легких» складів злочину (публічне заперечення агресії), однак у 2025 р. 96 % проваджень кваліфікуються як тяжкі злочини (робота в окупаційних органах влади, правоохоронна діяльність на користь ворога, коригування вогню). СБУ встановила особи понад 3,5 тис. активних колаборантів та організаторів псевдовиборів у адміністраціях Херсонської та Запорізької областей.

Станом на середину 2024 року в Єдиному реєстрі судових рішень зафіксовано понад 1442 вироки за ст. 111-1 КК України.

Виявлено такі методи вербування громадян до злочинів проти національної безпеки [14; 15; 16; 18; 17; 19]:

Вербування з ідеологічних мотивів. Ідейні (морально-психологічні) мотиватори вербування є найбільш надійними та стійкими. Їх застосовують у випадках, коли людина має сформований про-російський світогляд і готова до колаборації. Цьому сприяє належність до православної церкви московського патріархату з притаманним їй релігійним фанатизмом, з емоційно-глибоким невдоволенням політикою держави в мовно-культурних, історичних питаннях. Особа фактично є «ідеологічним емігрантом», проживаючи в Україні, відчуває себе частиною «руськава міра», не знає і не цікавиться історією країни свого проживання, не визнає цінність її культури, мови, історії як самодостатньої системи. Свідомо чи підсвідомо сприймає українську державність як «помилку», яку необхідно виправити, зокрема військовими методами. Колаборацію на користь російського агресора сприймає як причетність до «історичної місії» або з мотивів солідарності з такими ж «соотечественниками» у своєму близькому соціальному середовищі.

Психологічний механізм ідеологічного колабораціонізму має міфологічне підґрунтя, торкається так званих океанічних почуттів («я» – частинка великого «ми»), «російського патріотизму» (пронизаного зверхністю до окупованих імперією «тубільних» територій), а також власної важливості (ego).

Вербувальник сприймається як «друг», «наставник», «потрібна людина», представник «легітимної московської влади». На символічно-міфологічному рівні завербований громадянин сприймає свої дії як наведення «справедливості», відновлення порушеного (імперського) порядку. Виконання «таємних», «секретних» вказівок «куратора», шпигунських його доручень сприй-

мається як особистий внесок у «велику справу», що обіцяє в майбутньому особливий статус (відзнаки, ордени, звання, слава). Робота на ворога сприймається людиною як «місія», що надає «особливий сенс» для нічим не примітного її існування. Додатковим мотиватором стають ситуації життєвих криз дорослого віку. Ерік Еріксон описував схожі кризи психосоціального розвитку як конфлікт між «цілісністю его» (Ego Integrity) та *відчаєм* (Despair). Підсвідомий *відчай* (переживається людиною як гіркота, прихована депресія, агресивне несприйняття сьогодення) відчиняє двері, через яку ворог, зловживаючи довірою, «грає» на почуттях ностальгії, і бажанні виправдати своє «втрачене» минуле, виправити власні нереалізовані шанси, зробити значущу спробу проявити себе в житті. Цього типу психологічний конфлікт певним чином пояснює мотивацію ідеологічних колаборантів зрілого віку: людина у стані «екзистенційного відчаю» шукає спосіб виправдати своє життя, а ворожа пропаганда пропонує їй «повернення в молодість» (міф про СРСР), де їхнє життя нібито мало більше значення. Екзистенційний відчай штовхає людину «покарати» теперішній стан справ, що не дали їй бажаного матеріального комфорту, статусу, соціального визнання, самоповаги. Співпраця з ворогом для таких осіб стає способом відчувати себе «важливим гравцем» наостанок власного життя.

Ідеологічне вербування відбувається більш емоційно комфортно в організаціях «соотечественників», релігійних групах московського патріархату, що використовують тактику love bombing, оточуючи потенційних агентів увагою та турботою, підтримуючи ілюзію «ідеальної родини», задовольняючи потреби в причетності, спілкуванні (спільні літургії, безкоштовні семінари, спільні зустрічі «духовного пробудження»), що трансформується в повну відданість ідеям групи, готовність виконувати будь-які завдання її лідерів.

Колаборація осіб працездатного віку за *ідеологічною і кар'єрною мотивацією* з місцевих «еліт» в органи окупаційної влади проявилася на окупованих територіях Криму, Донецької, Луганської, Херсонської, Запорізької областей. У Донецькій та Луганській областях (окупованих з 2014 р.) в окупаційні структури інтегрувались до 80–90 % колишнього складу місцевого самоврядування. У новоокупованих районах (після 2022 р.) Херсонської та Запорізької областей відсоток колаборації серед держслужбовців – 15–25 %, серед співробітників правоохоронних органів – 30–40 %. Це засвідчує, що до війни відповідні центральні та місцеві інституції не запобігали працевлашту-

ванню в державних органах влади України (судах, прокуратурі, поліції, місцевому самоврядуванні, освіті тощо) потенційних колаборантів.

Особливості вербування з фінансових мотивів. Матеріально-фінансові мотиватори є поширеними засобами залучення «дилетантів» до колабораційної діяльності – разових замовлень з виконання підпалів, коригування вогню. Майже 90 % осіб, засуджених за ст. 114-2 (коригувальники вогню) були завербовані через «грошовий інтерес».

У соцмережах (у Telegram та ін.) оголошення маскуються під звичайну трудову зайнятість. Виконавці часто не усвідомлюють, що працюють на Головне розвідувальне управління або Федеральну службу безпеки Російської Федерації, вважаючи «замовника» як агента якогось бізнесу. Найбільш вразливими до цього типу вербувального впливу є люди у кризовому фінансовому становищі: боржники банківських установ чи кредитних спілок, особи з низьким соціально-економічним статусом, громадяни, чиї родичі потребують дорогого лікування. Вербувальники застосовують стратегію «обіцянок», пропонуючи значну винагороду за нібито «прості» та «безпечні» завдання.

Морально-психологічні бар'єри легше долаються, коли для забезпечення анонімності під час розрахунку або безпеки «виконавцю» пропонують готівковий або криптовалютний розрахунок.

Процес залучення відбувається поступово: співпраця починається із законних послуг (рознести рекламу, листи, бандеролі; сфотографувати будинок, вулицю, якийсь міський чи промисловий об'єкт; взяти участь в «маркетинговому опитуванні» і т. ін.), за які «виконавцю» платять одразу ж винагороду. Коли «виконавець» звик регулярно отримувати завдання і гроші за їх виконання, зміст завдань змінюється, вимоги зростають, поряд із законними з'являються частково незаконні завдання. Якщо «виконавець» і надалі їх беззаперечно виконує, то йому делегують диверсійні завдання. Окремою категорією є підлітки, яких залучають через ігрові інтернет-сайти за «швидкі гроші» (1–20 тис. грн), експлуатуючи через відсутність у них сформованого критичного мислення, а також їх «ігрову залежність».

Особливості вербування шантажем. Колабораціонізм унаслідок шантажу та фізичного примусу ґрунтується на використанні компрометуючих матеріалів, загрози життю та безпеці людині або її родичів, близьких. Цей метод може застосовуватися як окремий засіб або як доповнення до фінансового вербування.

Після того як людина виконала перші доручення або необачно надала персональні дані, тиск

на неї може набувати системного характеру: її залякують і шантажують розкриттям цих фактів правоохоронним органам України, погрожують безпеці родичів, які потрапили в полон або перебувають в окупації.

Вербувальники можуть використовувати інтимний шантаж – вимагання або заволодіння інтимними фото з подальшою погрозою їх розповсюдження.

До колабораційної роботи на ворога схилиють жертв телефонного шахрайства: у людей пенсійного віку виманюють заощадження, змушують «відпрацьовувати» борги перед ворожими спецслужбами. Судами зафіксовано тенденцію використання людей похилого віку, які, ставши жертвами телефонних шахраїв, змушені «відпрацьовувати» вигадані борги, виконуючи функції спостерігача або диверсанта.

Примусове виконання злочинів проти безпеки держави створює у «виконавців» стан провини і постійного страху, що використовують маніпулятори для контролю їх поведінки, відрізаючи шляхи до повернення до нормального соціального середовища.

Мімікрія колабораційної роботи. Окремо слід досліджувати методи інформаційно-психологічного прикриття вербувальниками своєї антидержавної діяльності, використовуючи «легенди»:

«незалежні журналісти» – збір інформації про прильоти під виглядом фіксації руйнувань для «незалежних медіа»;

«допомога родичам» – прохання людям на окупованих територіях зв'язатися з родичами в підконтрольних областях України, щоб ті перевірили, чи є поблизу їх житла військові об'єкти, об'єкти електрогенерації тощо;

«працевлаштування» – розміщення російськими вербувальниками на сайтах пошуку роботи (наприклад, OLX) вакансій-пасток, наприклад пошук «фотографів», які мають надсилати для працевлаштування й отримання оплати фото-або відеозвіти з певних локацій;

«менеджери з логістики» – прохання сфотографувати певні транспортні вузли (мости, залізничні розв'язки тощо) нібито для «планування маршруту доставки законних вантажів»;

«адміністратор ОСББ» – телефонні опитування мешканців про наявність електрогенераторів, квартирантів «у військовій формі» під виглядом турботи про безпеку мешканців;

«HR-агент іноземної компанії» – пропонує роботу проведення «соціологічних опитувань»;

мімікрія під «футбольні ультрас» та радикальні угруповання.

Вербування на окупованих територіях. На основі аналізу ворожих інтернет-публікацій можливо систематизувати методи вербування колаборантів. Вербування на окупованих територіях розглядається як елемент «ментальної війни», спрямованої на зміну ідентичності населення. Ставиться мета стирання меж між цивільним населенням і військовими для створення бази підтримки. Важливим методом є «інформаційне домінування», що створює ефект безальтернативності російської влади. Використовується тактика «когнітивного тиску», де через страх перед ЗСУ населення підштовхують до співпраці з окупаційними адміністраціями.

Нав'язується «образ переможця», щоб схилити конформістів на бік окупантів. Важливим засобом тиску є примусова паспортизація, яка робить людину «юридично залежною» від Російської Федерації. В окупованих районах Херсонщини та Запоріжжя застосовується «економічне вербування» місцевих мешканців через окупаційний контроль над аграрним бізнесом і продуктовими ринками. Застосовують метод «м'якої сили» – пропонують матеріальні блага (гуманітарну допомогу, пенсії) в обмін на *лояльність*. У Криму та на Донбасі активно використовують релігійний фактор (московський патріархат) та апеляцію до «православних цінностей». Шляхом аналізу соціальних мереж шукають осіб з «образом на Україну». У соцмережах рекламуються «мережіві структури», де кожен завербований має залучити нових учасників. Застосовують технологію «інформаційних вірусів» про «зраду» Україною людей на окупованих територіях. Використовується метод «компрометації» – людину втягують у дрібну співпрацю, яку потім використовують як шантаж. У соцмережах створюються штучні «лідери думок» (блогери, місцеві активісти), які працюють за методиками ІІСО.

Вербування на окупованих територіях здійснюється шляхом створення ілюзії легітимності окупації через «референдуми», що психологічно зв'язує учасників круговою порукою. Використовуються історичні міфи про «Новоросію», «спільну долю» (общую судьбу), де колаборація подається як «повернення додому» для ідеологічного виправдання зради. Публічно на мітингах роздають російську символіку (російські триколори, георгіївські стрічки) для демонстрації лояльності та інструмент психологічного «незворотного залучення». Для вербування використовується методика «сегментації»: до кожної соціальної групи (вчителі, лікарі, пенсіонери) застосовуються окремі технології та інформаційні повідомлення.

Впровадження російських стандартів освіти є методом довгострокового вербування дітей та молоді. Вербування здійснюється через залучення молоді у «військово-патріотичні» організації («Юнарія» і т. ін). Для осіб, чий родичі перебувають у РФ (або на раніше окупованих територіях), використовується тиск через родинні зв'язки. Застосовується метод «психологічного шоку» під час фільтраційних заходів. Створюється атмосфера тотального стеження («сусід за сусідом»), зокрема в соцмережах, щоб змусити людей до колаборації з окупантом. Для низько кваліфікованих але лояльних відкривають кар'єрний ліфт («хто був ніким, той стане всім»). Завдяки мас-медіа впроваджується технологія «героїзації» перших колаборантів. Маніпуляція почуттям зневіри за перебування в окупації («вас все одно покарають як зрадників»). Усі ці заходи спрямовані на перетворення окупованої території на «санітарну зону» з лояльним населенням.

Висновки. Масовість фактів державної зради та колабораційної діяльності (понад 16 тис. кримінальних проваджень щодо осіб, підозрюваних у злочинах проти нацбезпеки, що становить 10 % від загальної кількості всіх держслужбовців) є викликом для наявної державної політики, а також потребує ґрунтовних наукових досліджень психологічних причин цієї проблеми.

Здійснений скринінг методів вербування до державної зради в умовах повномасштабної гібридної війни доводить, що РФ десятиріччями систематично готувала ґрунт для війни проти України, окупації її 20 % південно-східних областей. Для цього розробила ідеологію «руськава міра», ідею «Новоросії» та «соотечественників», фінансувала мережу московського патріархату, просувала прихованих колаборантів в силові структури, різні гілки державних органів влади, бізнес. Ворог доповнює класичну професійну розвідувальну діяльність багатьма методами нанесення Україні шкоди.

Одним із засобів гібридної війни є вербування до колабораціонізму, тероризму, диверсій завдяки «сегментації» груп потенційних зрадників, дистанційного залучення «одноразових» агентів-дилетантів через цифрові канали. Ворожі спецслужби активно маніпулюють вразливими категоріями населення: молоддю, фінансовими боржниками, людьми пенсійного віку, ідеологічними прихильниками «руськава міра» (зокрема, в органах влади, силових і правоохоронних структурах), родичами полонених. Статистика свідчить, що фінансовий мотив є головним для 70 % одноразових-колаборантів (коригувальників вогню). Проте ідеологічно-кар'єрний мотив колаборації

онізму присутній у 40 % колишніх українських державних службовців, суддів, поліцейських.

Певний відсоток завербованих колаборантів діють усліпу, оскільки завдання для них маскувалися під побутові, маркетингові дослідження або кур'єрську роботу тощо.

Ідейні (морально-психологічні) мотиватори є найбільш надійними та ґрунтуються на сформованому проросійському світогляді й належності до релігійних груп московського патріархату. Психологічний механізм ідеологічного колабораціонізму використовує міфи про «руський мір», «спільну долю» й експлуатує «екзистенційну кризу» людей зрілого віку.

Шантаж (зокрема, інтимний) або погрози особам, родичі яких перебувають в окупації / полоні, є ефективним методом контролю над завербованими.

Напрями подальших психологічних досліджень: додатково слід вивчати вплив ігрової залежності та соціальних мереж на формування вразливості до дистанційного вербування; психологічні портрети ідеологічних колаборантів, дослідження міфологічного світогляду й «океанічних почуттів» приналежних до «рускава міра»; методи контрзаходів для виявлення мімікрії колабораційної роботи.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список літератури:

1. Васютинський В. О. Психологічний зміст воєнно-політичних орієнтацій вірян московського патріархату. *Проблеми політичної психології*. 2025. Вип. 17 (31). Т. 17. С. 40–54. URL: <https://politpsy.org/index.php/popp/article/view/195>
2. Васютинський В. О. Ставлення до російсько-української війни як «больова точка» свідомості вірян Української Православної Церкви. Конфліктологічна експертиза: теорія та методика: Матеріали доповідей XXII Міжнародної науково-практичної конференції (20-21 лютого 2026 р.) Київ, 2026. С. 38–42. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e5210d6a-1a55-4406-a1b0-20c388fd64a4/content>
3. Дашборд щодо кількісного складу державних службовців в Україні. URL: <https://nads.gov.ua/test?v=66de8f59549ff> (дата звернення 20.07.2026)
4. ДБР розслідує понад 2,6 тис. справ про зраду та колабораціонізм: понад 1,4 тис. підозрюваних, 1,2 тис. справ у суді. URL: <https://dbr.gov.ua/news/dbr-rozslidue-ponad-2-6-tis.-sprav-pro-zradu-ta-kolaboracionizm-ponad-1-4-tis.-pidozryuvanih-1-2-tis.-sprav-u-sudi> (дата звернення 20.07.2026)
5. Кокун О. М., Олійник В. О., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Психологічне опитування «Посттравматичне зростання військовослужбовців в умовах війни»: препринт. Київ: ТОВ «7БЦ», 2024. 32 с.
6. Корольчук В. В., Петухов В. А. Психологічні механізми вербування та інформаційно-психологічного маскування підривної діяльності спецслужб. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. Вип. 4 (74). С. 88–97.
7. Лозинський О. М. Цеглини українофобської доктрини РФ. Психологічні виміри культури, економіки, управління: науковий журнал. 2022. Вип. 24. С. 139–162.
8. Лозинський О. М. Ідеологічне обґрунтування збройної спецоперації російської федерації проти України. Соціально-психологічні та гуманітарні виміри безпеки життєдіяльності: збірник тез доповідей І науково-практичної конференції з міжнародною участю (20-21 жовтня 2022 р.). Львів: ЛДУБЖД, 2022. С. 184–187.
9. Лозинський О. М. Основи юридичної та політичної психології: навчальний посібник. Видання 5-те, доповнене. Львів: ЛДУБЖД, 2025. 284 с.
10. Лозинський О. М. Інформаційно-психологічні наслідки резонансних кримінальних справ в умовах воєнного стану. *Психологічні виміри культури, економіки, управління: науковий журнал*. 2025. Вип. 27. С. 263–277. URL: https://znc.com.ua/ukr/news/2016/202502_zah.pdf
11. Молчанова О. Особливості стійкості до бойового стресу у мобілізованих чоловіків в період воєнного стану в Україні. Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12. *Психологічні науки*. 2024. Вип. 23 (68). С. 81–89. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.23\(68\).08](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.23(68).08)
12. На сьогодні відкрито понад 9000 кримінальних справ щодо колабораціонізму. URL: <https://hromadske.radio/news/2025/04/04/na-sohodni-vidkryto-ponad-9000-kryminalnykh-sprav-shchodo-kolaboratsionizmu> (дата звернення 19.07.2026)
13. Найдьонова Л. А. Психологічні стресори військового часу: поширеність та ефекти серед населення України. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2024. №4. С. 8–25. URL: <https://stmm.in.ua/archive/ukr/2024-4/3.pdf>
14. Світова гібридна війна: український фронт: монографія / за заг. р ед. В. П. Горбуліна. К.: НІСД, 2017. 496 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Horbulin_Volodymyr/Svitova_hibrydna_viina_ukrainskyi_front.pdf?PHPSESSID=0afuap1j2d34p3cpdkeut9pcv1 (дата звернення: 19.07.2026).
15. CENSS. Форми дистанційного вербування Росією громадян України: Аналітичний звіт за матеріалами 2024–2025 рр. *Центр безпекових досліджень*. 2025. URL: <https://censs.org/forms-of-remote-recruitment-of-ukrainian-citizens-by-russia/> (дата звернення: 19.07.2026).
16. GLOBSEC. Russia's Crime-Terror Nexus: Criminality as a Tool of Hybrid Warfare in

Europe. Bratislava: GLOBSEC Policy Institute. 2025. URL: https://www.globsec.org/sites/default/files/2025-10/Russia%20Crime%20Terror%20Nexus_Criminality%20as%20a%20Tool_0.pdf (дата звернення: 19.07.2026).

17. Krzysztof I. Terrorist and sabotage attacks on selected critical infrastructure systems – a historical perspective. *Terrorism – Studies, Analyses, Prevention*. 2025. Special edition. P. 71–111. URL: <https://doi.org/10.4467/27204383TER.25.015.21518> <https://ejournals.eu/czasopismo/terroryzm/artykul/terrorist-and-sabotage-attacks-on-selected-critical-infrastructure-systems-a-historical-perspective>

18. Richterova D., Grossfeld E., Long M., Bury P. Russian Sabotage in the Gig-Economy Era. *Journal of Strategic Studies*. 2024. Vol.169. Iss. 5. P. 10–21. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03071847.2024.2401232>

19. Terrorist and sabotage threats to critical infrastructure Scientific Editing / Scientific Editors Karolina Wojtasik, Damian Szlachter. *Mazowieckie Centrum Poligrafii Sp. z o.o.*, 2025. 340 p. URL: https://www.abw.gov.pl/ftp/foto/Wydawnictwo/terroryzm/wydanie-specjalne-2025/T-SAP_-_special_edition_-_CALOSC_NOWY.pdf

References:

1. Vasiutynskyi, V. O. (2025). Psykholohichniy zmist voienno-politychnykh oriantatsii virian moskovskoho patriarkhatu [Psychological content of military-political orientations of Moscow Patriarchate believers]. *Problemy politychnoi psykholohii* [Problems of Political Psychology], 17 (31), 17, 40–54. Retrieved from: <https://politpsy.org/index.php/popp/article/view/195> [in Ukrainian].

2. Vasiutynskyi, V. O. (2026). Stavlennia do rosiisko-ukrainskoi viiny yak «bolova tochka» svidomosti virian Ukrainskoi Pravoslavnoi Tserkvy [Attitude towards the Russian-Ukrainian war as a “pain point” of the consciousness of believers of the Ukrainian Orthodox Church]. *Konfliktolohichna ekspertyza: teoriia ta metodyka: materialy dopovidei XXII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Conflictological Expertise: Theory and Methodology: Proceedings of the XXII International Scientific and Practical Conference] (20–21 liutoho 2026 r.). Kyiv, 38–42. Retrieved from: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e5210d6a-1a55-4406-a1b0-20c388fd64a4/content> [in Ukrainian].

3. Dashbord shchodo kil'kisnoho skladu derzhavnykh sluzhbovtiv v Ukraini [Dashboard on the number of civil servants in Ukraine]. Retrieved from: <https://nads.gov.ua/test?v=66de8f59549ff> [in Ukrainian].

4. DBR rozsliduie ponad 2,6 tys. sprav pro zradu ta kolaboratsionizm: ponad 1,4 tys. pidozriuvanykh, 1,2 tys. sprav u sudi [The State Bureau of Investigation investigates more than 2,600 cases of treason and collaborationism: more than 1,400 suspects, 1,200 cases in court]. Retrieved from: [https://dbr.gov.ua/news/dbr-rozsliduie-ponad-2-6-tis.-sprav-pro-zradu-ta-](https://dbr.gov.ua/news/dbr-rozsliduie-ponad-2-6-tis.-sprav-pro-zradu-ta)

kolaboracionizm-ponad-1-4-tis.-pidozryuvanih-1-2-tis.-sprav-u-sudi [in Ukrainian].

5. Kokun, O. M., Oliinyk, V. O., Pishko, I. O., Lozinska, N. S. (2024). Psykholohichne opytuvannia «Posttravmatychne zrostannia viiskovosluzhbovtiv v umovakh viiny»: prepyrnt [Psychological questionnaire “Post-traumatic growth of military personnel in wartime”: preprint]. Kyiv: TOV «7BTs». 32 s. [in Ukrainian].

6. Korolchuk, V. V., Petukhov, V. A. (2023). Psykholohichni mekhanizmy verbuvannia ta informatsiino-psykholohichnoho maskuvannia pidryvnoi dialnosti spetssluzhb [Psychological mechanisms of recruitment and information-psychological masking of subversive activities of special services]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 4 (74), 88–97 [in Ukrainian].

7. Lozynskyi, O. M. (2022). Tshlyny ukrainofobskoi doktryny RF [Bricks of the Russophobic doctrine of the Russian Federation]. *Psykholohichni vymiry kultury, ekonomiky, upravlinnia: naukovyi zhurnal*, 24, 139–162 [in Ukrainian].

8. Lozynskyi, O. M. (2022). Ideolohichne obgruntuvannia zbroinoi spetsoperatsii rosiiskoi federatsii proty Ukrainy [Ideological justification of the armed special operation of the Russian Federation against Ukraine]. *Sotsialno-psykholohichni ta humanitarni vymiry bezpeky zhyttiediialnosti: zbirnyk tez dopovidei I naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu*, (20–21 zhovtnia 2022 r.). Lviv: LDUBZhD, 184–187 [in Ukrainian].

9. Lozynskyi, O. M. (2025). Osnovy yurydychnoi ta politychnoi psykholohii: navchalnyi posibnyk. Vydannia 5-te, dopovnene [Fundamentals of Legal and Political Psychology: Textbook. 5th ed., supplemented]. Lviv: LDUBZhD. 284 s. [in Ukrainian].

10. Lozynskyi, O. M. (2025). Informatsiino-psykholohichni naslidky rezonansnykh kryminalnykh sprav v umovakh voiennoho stanu [Information-psychological consequences of high-profile criminal cases under martial law]. *Psykholohichni vymiry kultury, ekonomiky, upravlinnia: naukovyi zhurnal* [Psychological Dimensions of Culture, Economics, Management: Scientific Journal], 27, 263–277. Retrieved from: https://znc.com.ua/ukr/news/2016/202502_zah.pdf [in Ukrainian].

11. Molchanova, O. (2024). Osoblyvosti stiiikosti do boiovoho stresu u mobilizovanykh cholovikiv v period voiennoho stanu v Ukraini [Features of combat stress resistance among mobilized men during martial law in Ukraine]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 12. Psykholohichni nauky*, 23 (68), 81–89. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc-series12.2024.23\(68\).08](https://doi.org/10.31392/UDU-nc-series12.2024.23(68).08) [in Ukrainian].

12. Na sohodni vidkryto ponad 9000 kryminalnykh sprav shchodo kolaboratsionizmu [More than 9,000 criminal cases concerning collaborationism have been opened to date]. Retrieved from: <https://hromadske.radio/news/2025/04/04/na-sohodni-vidkryto-ponad-9000-kryminalnykh-sprav-shchodo-kolaboratsionizmu> [in Ukrainian].

13. Naidonova, L. A. (2024). Psykholohichni stresory viiskovoho chasu: poshyrenist ta efekty sered naselennia Ukrainy [Wartime psychological stressors: prevalence and effects among the population of Ukraine]. *SotsioloHiia: teoriia, metody, marketynh*, 4, 8–25. Retrieved from: <https://stmm.in.ua/archive/ukr/2024-4/3.pdf> [in Ukrainian].
14. Svitova hibrydna viina: ukrainskyi front: monohrafiia [Global Hybrid War: Ukrainian Front: Monograph] / za zah. red. V. P. Horbulina. (2017). Kyiv: NISD. 496 s. Retrieved from: https://shron1.chtyvo.org.ua/Horbulin_Volodymyr/Svitova_hibrydna_viina_ukrainskyi_front.pdf?PHPSESSID=0afuap1j2d34p3cpdkeut9pcv1 [in Ukrainian].
15. CENSS. (2025). Formy dystantsiinoho verbuvannia Rosiieiu hromadian Ukrainy: Analitychnyi zvit za materialamy 2024–2025 rr. [Forms of remote recruitment of Ukrainian citizens by Russia: Analytical report based on materials from 2024–2025]. Tsentr bezpekovykh doslidzhen. Retrieved from: <https://censs.org/forms-of-remote-recruitment-of-ukrainian-citizens-by-russia/> [in Ukrainian].
16. GLOBSEC. (2025). Russia's Crime–Terror Nexus: Criminality as a Tool of Hybrid Warfare in Europe. Bratislava: GLOBSEC Policy Institute. Retrieved from: https://www.globsec.org/sites/default/files/2025-10/Russia%20Crime%20Terror%20Nexus_Criminality%20as%20a%20Tool_0.pdf
17. Krzysztof, I. (2025). Terrorist and sabotage attacks on selected critical infrastructure systems – a historical perspective. *Terrorism – Studies, Analyses, Prevention, Special edition*, 71–111. Retrieved from: <https://doi.org/10.4467/27204383TER.25.015.21518>; <https://ejournals.eu/czasopismo/terroryzm/artikul/terrorist-and-sabotage-attacks-on-selected-critical-infrastructure-systems-a-historical-perspective>
18. Richterova, D., Grossfeld, E., Long, M., Bury, P. (2024). Russian sabotage in the gig-economy era. *Journal of Strategic Studies*, 169 (5), 10–21. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03071847.2024.2401232>
19. Terrorist and sabotage threats to critical infrastructure / scientific editors K. Wojtasik, D. Szlachter. (2025). Mazowieckie Centrum Poligrafii Sp. z o.o. 340 p. Retrieved from: https://www.abw.gov.pl/ftp/foto/Wydawnictwo/terroryzm/wydanie-specjalne-2025/T-SAP_-_special_edition_-_CALOSC_NOWY.pdf

© О. М. Лозинський

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026

Аніщенко В. О. Лідерський потенціал пенітенціарного психолога як чинник професійного розвитку: теоретико-психологічний аналіз. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 2 (8). С. 250–258.



УДК 159.923.2:005.322

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/10.32782/3041-1297/2026-2-29>

В. О. Аніщенко

Пенітенціарна академія України, м. Чернігів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5062-3789> – В. О. Аніщенко



oceansoulvik111@gmail.com

ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПСИХОЛОГА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. Сучасний етап реформування Державної кримінально-виконавчої служби України характеризується зміною підходів до організації професійної діяльності пенітенціарного психолога як суб'єкта професійного впливу та організаційних змін.

Метою статті є теоретико-психологічне обґрунтування сутності лідерського потенціалу пенітенціарного психолога, визначення його структурних компонентів та розроблення моделі формування як чинника професійного розвитку персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано системний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи. Використано теоретичні методи аналізу, узагальнення та систематизації наукових джерел для поглибленого розуміння феноменів лідерства, лідерського потенціалу, професійної компетентності та психологічних ресурсів особистості пенітенціарного психолога. Для опрацювання результатів емпіричної частини застосовано методи анонімного онлайн-опитування та описової статистики.

Основні результати. У статті теоретично обґрунтовано розуміння лідерського потенціалу пенітенціарного психолога як інтегрального, динамічного особистісно-професійного утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісні орієнтації, особистісно-психологічні ресурси, емоційно-регулятивні механізми, професійні компетентності та соціально-поведінкові характеристики.

Запропоновано авторське визначення поняття «лідерський потенціал пенітенціарного психолога» як інтегративної психологічної характеристики особистості. Емпіричні результати засвідчили наявність сформованих ресурсів емоційної усвідомленості, адаптивності, професійної мотивації та конструктивної взаємодії, водночас виявлено потребу в подальшому розвитку емоційної саморегуляції, психологічної самопідтримки, здатності до відновлення та зміцнення професійної стійкості.

Наукова новизна дослідження. Автором уперше: запропоновано структурно-функціональну модель лідерського потенціалу пенітенціарного психолога, яка інтегрує особистісно-мотиваційні, психологічні та професійно-організаційні ресурси в єдину систему; доповнено наявні підходи до професійного лідерства положенням про наскрізну роль професійної рефлексії як механізму інтеграції та розвитку компонентів лідерського потенціалу; емпірично визначено характеристики, які можуть використовуватися як орієнтири для первинної оцінки та цілеспрямованого розвитку відповідних компонентів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання запропонованої моделі під час професійної підготовки, підвищення кваліфікації та психологічного супроводу пенітенціарних психологів. Визначені компоненти можуть бути покладені в основу програм розвитку емоційної компетентності, психологічної стійкості, комунікативно-фасилітаційних навичок, командної взаємодії, професійної рефлексії та лідерської поведінки.

Висновки. Результати дослідження підтверджують доцільність розгляду лідерського потенціалу пенітенціарного психолога як динамічної багатокомпонентної системи, розвиток якої забезпечується послідовним поєднанням особистісного, психологічного та професійно-організаційного ресурсів. Запропонована модель створює теоретичне та прикладне підґрунтя для подальшого емпіричного дослі-

дження й розроблення програм цілеспрямованого формування траєкторії та потенціалу професійного лідерства пенітенціарних психологів.

Ключові слова: лідерський потенціал, пенітенціарний психолог, професійне лідерство, психологічна компетентність, емоційна компетентність, психологічна стійкість, професійний розвиток, організаційна культура, персонал ДКВС України, психологічний вплив.

V. O. Anishchenko

Penitentiary Academy of Ukraine, Chernihiv, Ukraine

THE LEADERSHIP POTENTIAL OF A PRISON PSYCHOLOGIST AS A FACTOR IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A THEORETICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. The current stage of reform of the State Criminal Executive Service of Ukraine is characterized by a shift in approaches to organizing the professional activities of penitentiary psychologists, recognizing them as agents of professional influence and organizational change.

The purpose of the article is to provide a theoretical and psychological substantiation of the essence of the leadership potential of penitentiary psychologists, identify its structural components, and develop a model for its formation as a factor in the professional development of personnel of the State Criminal-Executive Service of Ukraine.

Methods. The study employed systemic, competency-based, activity-based, and person-centered approaches. Theoretical methods of analysis, generalization, and systematization of scholarly sources were used to deepen the understanding of leadership, leadership potential, professional competence, and the psychological resources of penitentiary psychologists. The empirical component employed an anonymous online survey and descriptive statistical methods for data processing.

Main results. The article theoretically substantiates the concept of penitentiary psychologists' leadership potential as an integral, dynamic personal-professional construct that combines motivational and value orientations, personal and psychological resources, emotional-regulatory mechanisms, professional competencies, and social-behavioral characteristics. An original definition of penitentiary psychologists' leadership potential is proposed as an integrative psychological characteristic of personality. The empirical findings indicate the presence of well-developed resources related to emotional awareness, adaptability, professional motivation, and constructive interaction, while also revealing the need for further development of emotional self-regulation, psychological self-support, recovery capacity, and professional resilience.

Scientific novelty. For the first time, the study proposes a structural-functional model of penitentiary psychologists' leadership potential that integrates personal-motivational, psychological, and professional-organizational resources into a unified system. The proposed approach further develops existing perspectives on professional leadership by emphasizing the transversal role of professional reflection as a mechanism for integrating and developing the components of leadership potential. The study also empirically identifies psychological characteristics that may serve as indicators for the preliminary assessment and targeted development of the respective components.

Practical significance. The findings may be used in the professional training, continuing professional development, and psychological support of penitentiary psychologists. The identified components can serve as a basis for designing programs aimed at developing emotional competence, psychological resilience, communication and facilitation skills, teamwork, professional reflection, and leadership behavior.

Conclusions. The findings support the conceptualization of penitentiary psychologists' leadership potential as a dynamic, multidimensional system whose development is ensured through the consistent integration of personal, psychological, and professional-organizational resources. The proposed model provides a theoretical and applied foundation for further empirical research and for developing targeted programs aimed at shaping the trajectory and potential of professional leadership among penitentiary psychologists.

Key words: leadership potential, penitentiary psychologist, professional leadership, psychological competence, emotional competence, psychological resilience, professional development, organizational culture, penitentiary personnel, psychological influence.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Сучасний розвиток пенітенціарної системи України відбувається в умовах глибоких суспільних трансформацій, реформування інституційної структури,

зміни підходів до виконання кримінальних покарань та поступового наближення національної системи до європейських стандартів пенітенціарної діяльності з урахуванням принципів гуманізму, людяності, дотримання прав людини та ін.

Такі процеси потребують не лише нормативно-правового та організаційного оновлення, а й пересмислення ролі персоналу як ключового ресурсу ефективного функціонування установ виконання покарань, виконання ними своєї головної місії – ресоціалізації, частково реінтеграції, засуджених. Особливе місце у цьому процесі належить пенітенціарному психологу, професійна діяльність якого традиційно розглядалася переважно у межах психологічної діагностики, консультування, корекції поведінки та супроводу засуджених. Водночас сучасні вимоги до функціонування пенітенціарних установ зумовлюють необхідність розширення професійної ролі психолога – від спеціаліста, який надає психологічну допомогу окремим особам, до активного учасника розвитку персоналу, формування здорового соціально-психологічного клімату та підтримки організаційних змін.

Специфіка діяльності пенітенціарного психолога визначається високою емоційною напруженістю, необхідністю роботи в умовах професійного ризику, постійної взаємодії з різними категоріями осіб та прийняття рішень у складних ситуаціях, ураховуючи чинники впливу триваючої війни в країні. За таких умов особливого значення набувають процеси стійкого поглиблення професійних знань та вмінь, а також удосконалення навичок саморозвитку особистісних ресурсів фахівця-психолога: емоційної компетентності, психологічної стійкості, рефлексивності, здатності до саморегуляції та конструктивної взаємодії.

Важливим чинником професійної ефективності пенітенціарного психолога стає його здатність здійснювати лідерський вплив, який не пов'язаний із формальним статусом чи владними повноваженнями. Ідеться про професійне лідерство, засноване на експертності, довірі, авторитеті, здатності підтримувати інших та сприяти позитивним змінам у професійному середовищі.

Водночас проблема формування лідерського потенціалу саме пенітенціарного психолога залишається недостатньо дослідженою. У сучасній психологічній науці відсутня цілісна модель, яка б розкривала структуру цього феномену з урахуванням специфіки професійної діяльності у сфері виконання кримінальних покарань.

Отже, актуальність дослідження визначається необхідністю теоретичного обґрунтування та практичного розвитку лідерського потенціалу пенітенціарного психолога як ресурсу професійного розвитку персоналу та модернізації психологічного забезпечення трансформацій та ефективності діяльності Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС України).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема лідерства та розвитку лідерського потенціалу особистості є одним із пріоритетних напрямів сучасних психологічних досліджень, що знаходиться на перетині психології особистості, організаційної психології, пенітенціарної педагогіки та пенітенціарної психології, в'язничного менеджменту та теорії професійного розвитку. У сучасній науковій парадигмі лідерство розглядається не лише як здатність особистості керувати іншими або займати формальну управлінську позицію, а й як складний соціально-психологічний процес, що ґрунтується на внутрішніх ресурсах особистості, професійних компетентностях та здатності здійснювати конструктивний вплив.

Класичні підходи до вивчення лідерства акцентували увагу на індивідуально-психологічних характеристиках особистості лідера. Представники теорії рис (R. Stogdill, R. Mann [12]) розглядали лідерство як результат наявності певних особистісних якостей: упевненості, відповідальності, комунікативності, емоційної стабільності та інтелектуальних здібностей. Подальший розвиток наукових поглядів призвів до переходу від аналізу окремих характеристик лідера до вивчення поведінкових моделей та особливостей взаємодії особистості із соціальним середовищем.

Ситуаційні теорії лідерства (F. Fiedler [15]) довели, що ефективність лідера залежить не лише від особистісних характеристик, а й від здатності адаптувати поведінку до конкретних умов діяльності. Цей підхід має особливе значення для дослідження професійного лідерства у пенітенціарній сфері, де фахівець змушений діяти в умовах високої невизначеності, емоційного напруження та складної соціальної взаємодії.

Вагомий внесок у сучасне розуміння лідерства зробила концепція трансформаційного лідерства (B. Avolio, B. Bass [2]), відповідно до якої справжній лідер не лише організовує діяльність інших, а й сприяє їхньому професійному та особистісному розвитку. Такий підхід є методологічно значущим для розуміння ролі пенітенціарного психолога, оскільки його професійний вплив реалізується переважно через підтримку, розвиток, формування довіри та створення умов для позитивних змін.

Сучасні дослідження феномена лідерства значною мірою пов'язані з вивченням емоційного інтелекту та емоційної компетентності. У працях D. Goleman, J. Mayer, P. Salovey [4; 5], R. Boyatzis [3] доведено, що здатність особистості усвідомлювати власні емоції, регулювати емоційні стани, розуміти переживання інших людей та ефективно використовувати емоційну інформацію у взаємодії є одним із ключових чинників професійного лідерства.

Особливого значення для дослідження лідерського потенціалу мають положення позитивної психології (М. Seligman [11]), у межах яких актуалізовано роль психологічної стійкості, самоефективності, оптимізму та здатності особистості до відновлення ресурсного стану. Ці характеристики є визначальними для професійної діяльності в умовах підвищеного навантаження, зокрема у сфері правоохоронної та пенітенціарної діяльності.

Українські дослідники приділяють значну увагу феноменологічній сутності поняття лідерства (О. Пономарьов [10]), проблемам професійної компетентності психологів, формування професійної ідентичності, розвитку особистісної зрілості та психологічної готовності фахівців здійснювати професійну діяльність (М. Матяш, В. Луньов, Л. Прудка [9], Л. Карамушка [14], С. Максименко [8]). У наукових працях, присвячених діяльності правоохоронних органів, акцентується роль стресостійкості, емоційної саморегуляції, мотиваційної сфери та комунікативної компетентності як чинників професійної ефективності. Окремий напрям становлять дослідження психологічного забезпечення діяльності пенітенціарного персоналу, в яких розкриваються питання професійного вигорання, психологічного супроводу працівників, формування професійно важливих якостей та підтримки психічного здоров'я (В. Ташматов, Ю. Шмаленко, М. Гулько [13], І. Горбань [5], О. Діденко та М. Костюченко [6]), а також технологій розвитку професійної компетентності, формування soft skills, у тому числі лідерства (В. Аніщенко [1]).

Водночас аналіз наукових джерел дає змогу констатувати, що проблема лідерського потенціалу пенітенціарного психолога залишається недостатньо розробленою. Більшість досліджень лідерства орієнтовано на керівників організацій або представників управлінської сфери, тоді як специфіка професійного лідерства пенітенціарного психолога, який здійснює значний вплив без формальної влади, потребує додаткового наукового осмислення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний науковий інтерес до феномену лідерства, у сучасній психології особливої уваги потребує проблема професійного лідерства пенітенціарного психолога. На відміну від керівника структурного підрозділу психолог не володіє адміністративними механізмами впливу, однак його діяльність безпосередньо пов'язана з формуванням психологічного клімату, створенням сприятливого середовища для забезпечення перебігу реінтеграції засуджених, підтримкою персоналу, розвитком професійної культури та супроводом організаційних змін у цілому в устано-

вах виконання покарань, слідчих ізоляторах та уповноважених органів із питань пробації.

Упродовж дослідження було виокремлено низку невирішених аспектів проблеми, до яких треба віднести такі, як: відсутність єдиного наукового визначення поняття «лідерський потенціал пенітенціарного психолога»; недостатня розробленість структури цього феномена з урахуванням специфіки пенітенціарного середовища; відсутність моделі, яка б поєднувала особистісні ресурси, професійні компетентності та організаційно-розвитковий потенціал психолога; недостатня увага до ролі емоційної компетентності, психологічної стійкості та рефлексивності як основи професійного лідерства; обмеженість емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення психологічних передумов розвитку лідерського потенціалу пенітенціарного психолога ДКВС України.

Таким чином, актуальним науковим завданням є створення цілісної концепції лідерського потенціалу пенітенціарного психолога, яка дасть змогу перейти від традиційного розуміння психолога як виконавця окремих професійних функцій до бачення його як суб'єкта, не лише відповідального за результати декриміналізації поведінки засуджених, ступеня їх реінтеграційних здобутків (нових соціально важливих умінь та навичок для подальшого життя після відбування покарання та повернення у суспільство), а й суб'єкта розвитку персоналу органів та установ ДКВС України, організаційних змін на шляху трансформаційних процесів у сфері реалізації кримінально-виконавчої політики держави.

Метою статті є теоретико-психологічне обґрунтування сутності лідерського потенціалу пенітенціарного психолога, визначення його структурних компонентів та розроблення моделі формування як чинника процесу ресоціалізації засуджених та одночасно професійного розвитку персоналу ДКВС України.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: 1) проаналізувати сучасні психологічні підходи до розуміння феноменів лідерства, лідерського потенціалу та професійної компетентності; 2) визначити специфіку професійного лідерства пенітенціарного психолога в умовах трансформаційних процесів ДКВС України; 3) сформулювати авторське визначення поняття «лідерський потенціал пенітенціарного психолога»; 4) обґрунтувати структурну модель лідерського потенціалу пенітенціарного психолога; 5) дослідити психологічні характеристики пенітенціарного психолога, які можуть виступати передумовами розвитку професійного лідерства, та визначити практичні напрями розвитку його лідерського потенціалу в системі

професійної підготовки та психологічного супроводу персоналу ДКВС України.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У сучасній психології лідерський потенціал розглядається як інтегративна характеристика особистості, що визначає її здатність до саморозвитку, організації взаємодії, здійснення соціального впливу та досягнення значущих професійних результатів. Важливим є перехід від розуміння лідерства як виключно зовнішньої форми управління до трактування його як внутрішньої здатності особистості бути джерелом позитивних змін. У цьому контексті професійне лідерство пенітенціарного психолога має особливу специфіку. Воно базується не на посадовому статусі, а на професійній компетентності, психологічному авторитеті, довірі та здатності створювати умови для розвитку різних категорій осіб, які є безпосередніми учасниками функціонування органів та установ ДКВС України.

Пенітенціарний психолог у сучасній системі виконання покарань виконує роль не лише консультанта чи діагноста, а й потенційного лідера змін, який через психологічні технології може впливати на якість професійної взаємодії, рівень психологічної безпеки та розвиток персоналу і ресоціалізацію засуджених.

У межах цього дослідження запропоновано розглядати лідерський потенціал пенітенціарного психолога як інтегративну психологічну характеристику особистості, що відображає систему внутрішніх ресурсів, професійних компетентностей та соціально-психологічних здатностей, які забезпечують можливість фахівця здійснювати конструктивний професійний вплив на засуджених і персонал, підтримувати розвиток персоналу, формувати психологічно безпечне середовище та сприяти позитивним організаційним змінам у діяльності пенітенціарної установи (*авторське суб'єктивне визначення*).

Запропоноване визначення ґрунтується на низці положень, а саме:

- лідерський потенціал є динамічною характеристикою, що має постійно розвиватися у процесі професійного становлення;
- основу лідерського потенціалу становлять не лише особистісні якості, а й професійні компетентності, удосконалення яких відбувається за принципом «освіта впродовж життя»;
- професійне лідерство пенітенціарного психолога реалізується через вплив, підтримку та розвиток інших із дотриманням принципів етики, гуманізму, емпатії;
- ефективність лідерства визначається здатністю поєднувати особистісний розвиток із розви-

тком професійного середовища, що будується відповідно до принципів безбар'єрності та інклюзії, динамічної безпеки.

Аналіз наукових підходів до феномена лідерства, професійної компетентності та психологічних ресурсів особистості дав змогу представити лідерський потенціал пенітенціарного психолога як багатокомпонентне та динамічне утворення, формування якого відбувається у процесі професійного становлення його особистості. А враховуючи специфіку діяльності психолога у сфері виконання кримінальних покарань, запропонувати трирівневу модель формування лідерського потенціалу пенітенціарного психолога, яка відображає послідовний перехід від внутрішньої психологічної організації особистості до здатності здійснювати професійний та організаційний вплив.

Концептуально модель представлена логікою: «Лідерство над собою» → «Лідерство у взаємодії» → «Лідерство для розвитку організації». Така структура відображає поступовий розвиток професійного лідерства – від управління власними психологічними ресурсами до формування здатності впливати на професійне середовище та підтримувати організаційні зміни.

Перший, особистісно-ресурсний, рівень моделі «Лідерство над собою» визначає внутрішню психологічну основу професійного лідерства. Його сутність полягає у здатності пенітенціарного психолога ефективно управляти власними ресурсами, емоційними станами, поведінкою та професійною мотивацією. Відповідно до сучасних підходів психології лідерства, людина не може ефективно впливати на інших без сформованої здатності до самоуправління. Саме тому особистісна зрілість, високий рівень емоційного інтелекту та емоційна компетентність, психологічна стійкість виступають базовими передумовами професійного лідерства. До основних компонентів цього рівня належать емоційна компетентність, психологічна стійкість, рефлексивність і професійна самоефективність.

Другий, комунікативно-професійний, рівень моделі «Лідерство у взаємодії» характеризує здатність пенітенціарного психолога реалізовувати власний потенціал у системі професійних комунікативних процесів. Якщо перший рівень відповідає на питання «як особистість управляє собою?», то другий – «як особистість взаємодіє з іншими?». Саме на цьому рівні формується професійний імідж та авторитет психолога, оскільки його вплив визначається не владою, а якістю комунікації, довірою та здатністю підтримувати інших. Основними компонентами цього рівня є: комунікативна компетентність, емпатійність та соціальна чутливість, конфліктологічна компетентність, наставництво (у

т. ч. навички коуча, тренера, тьютора). Специфіка діяльності органів та установ виконання покарань передбачає постійну взаємодію у складному соціальному середовищі, де існують постійні ризики напруження та виникнення конфліктних ситуацій. Пенітенціарний психолог має бути лідером, оскільки від його професіоналізму залежить процес розвитку й трансформаційних змін у поведінці засуджених і колег.

Третій, організаційно-стратегічний, рівень моделі «Лідерство для розвитку організації» характеризує найвищий рівень реалізації лідерського потенціалу – здатність пенітенціарного психолога впливати не лише на окремі категорії осіб або професійні групи, а й на розвиток органів та установ виконання покарань загалом. Сучасний пенітенціарний психолог має бути не лише виконавцем психологічних функцій і процедур, а й активним учасником процесів удосконалення професійного середовища відповідно до завдань державної кримінально-виконавчої політики. Основними компонентами цього рівня є системне мислення та готовність до організаційних змін – здатність пенітенціарного психолога супроводжувати зміни, організаційно-психологічна компетентність.

Для визначення психологічних характеристик, які можуть розглядатися як передумови розвитку лідерського потенціалу пенітенціарного психолога, проведено емпіричне дослідження серед персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України, який займає посаду психолога або виконує основні функції психолога, працюючи у соціально-виховному відділенні.

Метою емпіричного етапу було визначення рівня сформованості окремих психологічних ресурсів, пов'язаних із компонентами запропонованої моделі, а саме: емоційною компетентністю; здатністю до саморегуляції; комунікативною компетентністю; психологічною стійкістю; адаптивністю та здатністю до самопідтримки.

Методом дослідження було вибрано анонімне онлайн-опитування – анкетування з використанням авторського опитувальника.

У дослідженні взяли участь 55 працівників Державної кримінально-виконавчої служби України, які займають посаду психолога або функціонально виконують обов'язки психолога на іншій посаді у відділеннях соціально-виховного спрямування. Характеристика вибірки за віковими показниками виглядала так, що особи віком 17–25 років становили 32,7%, 26–35 років – 20,0%; 36–45 років – 41,8%; понад 45 років – 5,5%.

Проведене емпіричне дослідження було спрямоване на визначення психологічних характеристик пенітенціарного психолога, які можуть розгляда-

тися як передумови формування його лідерського потенціалу.

Аналіз отриманих результатів дав змогу визначити найбільш сформовані та недостатньо розвинені компоненти психологічної готовності до професійного лідерства. Загалом результати засвідчили, що психологи ДКВС України мають достатній потенціал для розвитку професійного лідерства, насамперед у сфері комунікативної взаємодії, установлення професійних контактів та адаптації до змін. Водночас виявлено недостатню сформованість окремих внутрішніх ресурсів, пов'язаних із саморегуляцією, психологічним відновленням та підтримкою власного емоційного стану. Найбільш вираженим компонентом виявився комунікативно-професійний рівень лідерського потенціалу. Так, 58,2% респондентів зазначили здатність відкрито та коректно висловлювати власну позицію, 50,9% – легко встановлювати контакт із різними категоріями осіб, 47,3% – створювати позитивну атмосферу для здійснення комунікативних процесів різних характеру та рівня. Отримані результати свідчать про наявність значного комунікативного ресурсу психологів, який може бути основою для розвитку їхніх професійного авторитету та лідерської позиції.

Водночас показники, пов'язані з емоційною саморегуляцією, виявилися менш сформованими. Лише 10,9% учасників дослідження зазначили використання спеціальних технік самозаспокоєння, а 5,5% – застосування методів психологічного відновлення. Це вказує на недостатнє використання усвідомлених стратегій управління власним психологічним ресурсом, що може негативно впливати на професійну стійкість фахівців, які працюють у високонавантаженому середовищі.

Важливим результатом є також оцінка здатності психологами долати негативні емоційні стани. Найчастіше респонденти відзначали здатність долати страх (29,1%) та пошук сенсу у складних ситуаціях (27,3%) як ресурсів для подолання труднощів. Водночас лише 5,5% учасників зазначили здатність приймати власні переживання без самозвинувачення, що вказує на необхідність розвитку навичок самоспівчуття та конструктивного ставлення до власних емоційних станів. Щодо адаптивності 38,4% респондентів відзначили здатність пристосовуватися до змін як власний сильний бік, що є важливою характеристикою професійного лідерства психолога в умовах реформування пенітенціарної системи.

Узагальнення емпіричних результатів відповідно до трирівневої моделі лідерського потенціалу подано в таблиці 1.

Отримані результати підтверджують необхідність переходу від традиційної моделі професій-

ної підготовки психолога як виконавця окремих функцій до моделі розвитку фахівця-лідера відповідно на кожному із зазначених рівнів. Під час формування особистісно-ресурсного рівня основна увага має бути спрямована на розвиток: емоційної компетентності; психологічної стійкості; навичок саморегуляції; рефлексивності; професійної само-ефективності.

Доцільним є упровадження тренінгів розвитку емоційного інтелекту, програм управління стресом, практик психологічного відновлення, супервізійної підтримки та навчання технікам самопомоги.

Розвиток та формування комунікативно-професійного рівня передбачають удосконалення комунікативної компетентності, навичок конструктивного діалогу, конфліктологічної компетентності, здатності до наставництва.

Ефективними методами також можуть стати спеціальні тренінги розвитку навичок професійної комунікації, ситуаційні кейси та рольові вправи, аналіз професійних кейсів та моделювання кризових ситуацій. Перспективний пенітенціарний психолог має розглядатися як учасник розвитку організації, а тому формування організаційно-стратегічного рівня пов'язано з розвитком системного

професійного мислення; готовності до організаційних змін; навичок психологічного аналізу колективних процесів та здатності підтримувати психологічну безпеку як засуджених, так і персоналу.

Висновки. Науково-методичним результатом проведеного дослідження є теоретичне обґрунтування цілісного підходу до розуміння лідерського потенціалу пенітенціарного психолога як інтегрального психологічного ресурсу професійного розвитку, що забезпечує не лише ефективність виконання традиційних психологічних функцій, а й здатність фахівця здійснювати конструктивний професійний вплив, підтримувати процеси ресоціалізації та реінтеграції засуджених, сприяти розвитку персоналу та ініціювати позитивні організаційні зміни в установах Державної кримінально-виконавчої служби України.

До основних наукових здобутків автора належить розроблення авторського визначення лідерського потенціалу пенітенціарного психолога як інтегративної психологічної характеристики особистості, що поєднує мотиваційно-ціннісні орієнтації, особистісні ресурси, професійні компетентності та соціально-психологічні здатності, необхідні для конструктивного впливу на профе-

Таблиця 1

Психологічні характеристики персоналу ДКВС України як передумови формування лідерського потенціалу пенітенціарного психолога

Рівень моделі	Компонент	Емпіричний показник	Результат	Психологічна інтерпретація
Особистісно-ресурсний рівень («Лідерство над собою»)	Емоційне самоусвідомлення	Усвідомлення впливу емоцій на поведінку	30,9 %	Наявність базової здатності до емоційної рефлексії
	Саморегуляція	Переключення уваги в умовах складних ситуацій	29,1 %	Використання окремих стратегій управління емоціями
	Самозаспокоєння	Використання спеціальних технік регуляції	10,9 %	Потреба у розвитку емоційного інтелекту та навичок емоційного менеджменту
	Психологічне відновлення	Використання методів відновлення ресурсів	5,5 %	Недостатня сформованість практик самовідновлення
Комунікативно-професійний рівень («Лідерство у взаємодії»)	Комунікативна компетентність	Відкрите вираження позиції	58,2 %	Найбільш сформований ресурс професійної взаємодії
	Соціальна взаємодія	Легкість встановлення контакту	50,9 %	Високий потенціал формування професійної довіри
	Формування атмосфери взаємодії	Створення позитивного клімату	47,3 %	Передумова розвитку командного лідерства
	Стресостійкість у взаємодії	Здатність витримувати тиск	16,4 %	Потреба у розвитку навичок стрес-менеджменту
Організаційно-стратегічний рівень («Лідерство для розвитку організації»)	Адаптивність	Здатність реагувати на зміни	38,4 %	Наявність потенціалу підтримки реформ
	Психологічна підтримка	Відчуття професійної близькості	12,3 %	Потреба у розвитку психологічної безпеки
	Подолання труднощів	Пошук сенсу у складних ситуаціях	27,3 %	Наявність ресурсів життєстійкості
	Самопідтримка	Використання позитивних внутрішніх звернень	38,9 %	Потенціал розвитку внутрішньої підтримки

сійне середовище, координації взаємодії та забезпечення його розвитку. Запропоноване визначення дає змогу розглядати лідерський потенціал не як сукупність окремих лідерських якостей, а як динамічну систему, що формується й розвивається у процесі професійної діяльності.

Важливим теоретико-методичним результатом дослідження є розроблення трирівневої структурно-функціональної моделі формування лідерського потенціалу пенітенціарного психолога. Модель систематизує його компоненти за логікою послідовного професійного розвитку: особистісний рівень «Лідерство над собою», що охоплює емоційну компетентність, психологічну стійкість, рефлексивність і самоефективність; міжособистісний рівень «Лідерство у взаємодії», який включає комунікативну компетентність, емпатійність, конфліктологічну культуру та наставницьку позицію; професійно-організаційний рівень «Лідерство для розвитку організації», що передбачає системне мислення, готовність до змін та здатність впливати на організаційну культуру. Наукова цінність моделі полягає у встановленні функціональних зв'язків між особистісними, психологічними та професійно-організаційними ресурсами лідерства.

Емпірична частина дослідження надала першине підтвердження доцільності виокремлення запропонованих компонентів моделі. Установлено, що найбільш розвиненими ресурсами пенітенціарних психологів є комунікативна компетентність, адаптивність і готовність до конструктивної професійної взаємодії, тоді як зонами подальшого розвитку залишаються емоційна саморегуляція, психологічне відновлення та навички самопідтримки. Отримані результати конкретизують напрями цілеспрямованого професійного розвитку фахівців.

Практико-методичним здобутком дослідження є визначення основних напрямів формування лідерського потенціалу пенітенціарних психологів, які можуть бути реалізовані через спеціально організовані програми професійного розвитку. До таких напрямів віднесено тренінги з розвитку емоційної компетентності та психологічної стійкості, професійну супервізію, наставництво, рефлексивні практики та використання інноваційних освітньо-психологічних технологій. Це створює методичну основу для інтеграції авторської моделі в систему професійної підготовки, підвищення кваліфікації та психологічного супроводу персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України.

Отже, науково-методичний внесок дослідження полягає у концептуалізації лідерського потенціалу пенітенціарного психолога, розробленні його структурно-функціональної моделі та визначенні практичних механізмів її реалізації. Запропоно-

вані теоретичні положення та емпірично окреслені орієнтири можуть слугувати підґрунтям для подальших досліджень, спрямованих на створення валідних інструментів оцінювання лідерського потенціалу та експериментальну перевірку ефективності програм його цілеспрямованого розвитку.

Перспективи подальших досліджень.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на розроблення психодіагностичного інструментарію оцінювання лідерського потенціалу пенітенціарного психолога; експериментальну перевірку ефективності запропонованої моделі; створення комплексної програми розвитку професійного лідерства психологів ДКВС України; дослідження взаємозв'язку між лідерським потенціалом психолога та психологічним кліматом професійних колективів і порівняльний аналіз моделей професійного лідерства у пенітенціарних системах інших країн.

Використання штучного інтелекту. Генеративний штучний інтелект не використовувався для збору, генерування або статистичного опрацювання емпіричних даних, а також не визначав наукові результати, їх інтерпретацію чи висновки дослідження. Автор здійснював перевірку, критичну оцінку та остаточне редагування всіх матеріалів, підготовлених із використанням зазначеного інструменту, і несе повну відповідальність за зміст, достовірність та наукову обґрунтованість рукопису.

Список літератури:

1. Аніщенко В. О. Актуальні питання розвитку soft skills фахівців-пенітенціаристів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2024. Т. 182. № 26. С. 88–93. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.242616>
2. Avolio B. J., & Bass B. M. (Eds.). *Developing Potential Across a Full Range of Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. 179 p.
3. Boyatzis R. E. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*. 2008. Vol. 27. No. 1. P. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
4. Goleman D. P. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.
5. Горбань Г. Лідерський потенціал особистості як ресурс ефективного ухвалення рішень. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 2 (74). С. 265–272. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-74-265-272>
6. Діденко О., Костюченко М. Лідерська компетентність як предмет наукових досліджень. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. № 29 (2). С. 208–221. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1046>

7. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? In: Salovey P., Sluyter D. (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York : Basic Books, 1997. P. 3–31.

8. Максименко С. Д. Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 7–16.

9. Матяш М. М., Луцьов В. Є., Прудка Л. М. *Пенітенціарна психологія : навчальний посібник*. Київ : НМУ імені О. О. Богомольця, 2023. 223 с.

10. Пономарьов О. Соціально-психологічна природа феномена лідерства. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2017. № 1. С. 38–47.

11. Seligman M. E. P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York : Free Press, 2011. 368 p.

12. Stogdill R. M. *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York : Free Press, 1974. 613 p.

13. Ташматов В., Шмаленко Ю., Гулько М. Особливості роботи практичного психолога в установах виконання покарань. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2025. Вип. 24. С. 214–220. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2025.24.24>

14. Технології роботи організаційних психологів : навчальний посібник / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.

15. Fiedler F. E. *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York : McGraw-Hill, 1967. 310 p.

References:

1. Anishchenko, V. O. (2024). Aktualni pytannia rozvytku soft skills fakhivtsiv-penitentsiarystiv [Current issues of soft skills development of penitentiary specialists]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka*, 182(26), 88–93. <https://doi.org/10.58407/visnyk.242616> [in Ukrainian].

2. Avolio, B. J., & Bass, B. M. (Eds.). (2002). *Developing potential across a full range of leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.

3. Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>

4. Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.

5. Horban, H. (2024). *Liderskyi potentsial osobystosti yak resurs efektyvnoho ukhvalennia rishen*

[Leadership potential of the individual as a resource for effective decision-making]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, 2(74), 265–272. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-74-265-272> [in Ukrainian].

6. Didenko, O., & Kostiuhenko, M. (2022). *Liderska kompetentnist yak predmet naukovykh doslidzhen* [Leadership competence as a subject of scientific research]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedahohichni nauky*, 29(2), 208–221. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1046> [in Ukrainian].

7. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

8. Maksymenko, S. D. (2014). *Liderstvo yak funktsiia profesiinoi psykholohichnoi kompetentnosti osobystosti* [Leadership as a function of professional psychological competence of the individual]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, (24), 7–16. [in Ukrainian].

9. Matias, M. M., Lunov, V. Ye., & Prudka, L. M. (2023). *Penitentsiarna psykholohiia* [Penitentiary psychology]. *Natsionalnyi medychnyi universytet imeni O. O. Bohomoltsia*. [in Ukrainian].

10. Ponomarov, O. (2017). *Sotsialno-psykholohichna pryroda fenomenu liderstva* [Socio-psychological nature of the leadership phenomenon]. *Lider. Elita. Suspilstvo*, (1), 38–47. [in Ukrainian].

11. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

12. Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

13. Tashmatov, V., Shmalenko, Yu., & Hulko, M. (2025). *Osoblyvosti roboty praktychnoho psykholoha v ustanovakh vykonannia pokaran* [Specific features of the work of a practical psychologist in penitentiary institutions]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya psykholohichni nauky*, (24), 214–220. <https://doi.org/10.30970/PS.2025.24.24> [in Ukrainian].

14. Karamushka, L. M. (Ed.). (2005). *Tekhnolohii roboty orhanizatsiinykh psykholohiv* [Technologies of organizational psychologists' work]. Firma «ІНКОС». [in Ukrainian].

15. Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.

© В. О. Аніщенко

Науково-методична стаття

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-30>

А. Ю. Остап'юк, Р. Я. Яремко, І. С. Коваль, Ю. І. Чорниш

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1062-5213> – А. Ю. Остап'юк

<https://orcid.org/0000-0002-2781-7788> – Р. Я. Яремко

<https://orcid.org/0000-0002-9204-9228> – І. С. Коваль

<https://orcid.org/0000-0003-0578-7351> – Ю. І. Чорниш



r.yaremko@ldubgd.edu.ua

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз чинних нормативно-правових засад професійної діяльності психолога в Україні. Систематизовано міжнародні та національні акти, що визначають гарантії охорони психічного здоров'я, права отримувачів психологічної допомоги, особливості діяльності психологів у системах освіти, охорони здоров'я, соціальних послуг та реабілітації. Особливу увагу приділено новому етапу правового регулювання, пов'язаному з набранням чинності Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні», а також нормативному забезпеченню психологічної служби у системі освіти. Проаналізовано вимоги до організації роботи практичного психолога, професійної документації, використання психодіагностичного інструментарію, захисту персональних даних і дотримання професійно-етичних принципів. Установлено, що чинна нормативна база формує загальні правові та організаційні передумови для надання психологічної допомоги, проте не усуває всіх проблем професійного регулювання. Потребують подальшої конкретизації механізми підтвердження професійної компетентності, стандарти дистанційної психологічної допомоги, супервізії, міжвідомчої взаємодії та контролю якості послуг. Обґрунтовано доцільність оновлення окремих підзаконних актів у сфері освіти відповідно до сучасної термінології, цифрових форматів роботи та вимог законодавства про охорону психічного здоров'я.

Ключові слова: психолог, психологічна допомога, психологічне консультування, нормативно-правове забезпечення, психологічна служба, психічне здоров'я, законодавство України.

А. Yu. Ostapiuk, R. Ya. Yaremko, I. S. Koval, Yu. I. Chornysh

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORK GOVERNING THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF PSYCHOLOGISTS UNDER MARTIAL LAW

Abstract. The article analyzes the current legal and regulatory framework governing the professional activities of psychologists in Ukraine as of August 2026. International and national legal instruments establishing guarantees for mental health protection, the rights of recipients of psychological assistance, and the specific features of psychologists' professional activities within the education, healthcare, social services, and rehabilitation systems are systematized. Particular attention is paid to a new stage in legal regulation associated with the entry into force of the Law of Ukraine «On the Mental Health Care System in Ukraine», as well as to the regulatory framework governing psychological services within the education system. The article analyzes the requirements for organizing the work of practical psychologists, maintaining professional documentation, using psychodiagnostic instruments, protecting personal data, and complying with professional and ethical principles. It has been established that the current legal and regulatory framework provides general legal and organizational prerequisites for the provision of psychological assistance; however, it does not resolve all the existing issues related to professional regulation. The mechanisms for verifying professional competence, standards for the provision of remote psychological assistance, supervision, interagency cooperation, and quality control of psychological services require further specification. The

need to update certain subordinate legislation in the field of education in accordance with contemporary terminology, digital formats of professional practice, and the requirements of mental health legislation is substantiated.

Key words: psychologist, psychological assistance, psychological counselling, legal and regulatory framework, psychological service, mental health, Ukrainian legislation.

Постановка проблеми. Розвиток українського суспільства в умовах війни, тривалих соціальних трансформацій, масового переміщення населення та зростання кількості кризових ситуацій істотно підвищив потребу у кваліфікованій психологічній допомозі. За таких обставин особливої актуальності набуває не лише розширення мережі психологічних послуг, а й чітке визначення правового статусу фахівця, меж його професійної компетентності, відповідальності, етичних обов'язків і вимог до якості допомоги.

До 2025 р. правове регулювання психологічної діяльності мало переважно галузевий і фрагментарний характер: окремі положення містилися в законодавстві про освіту, охорону здоров'я, соціальні послуги, реабілітацію та захист дитинства. Прийняття Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» започаткувало системніший підхід до організації допомоги у сфері психічного здоров'я, однак практична реалізація його положень потребує узгодження галузевих нормативних актів і професійних стандартів [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-методичні засади функціонування психологічної служби у системі освіти, моделі її організації та напрями розвитку висвітлено у колективній монографії за науковою редакцією В. Панка [4]. Сучасні виклики професійної етики, зокрема конфіденційність і відповідальність психолога в умовах дистанційної взаємодії, проаналізовано Л. Драголю, С. Манжарою та Ю. Сіденко [1]. Водночас суттєві законодавчі зміни 2024–2026 рр. зумовлюють необхідність актуалізації переліку нормативних джерел та уточнення висновків щодо стану правового регулювання професійної діяльності психологів.

Мета статті полягає у систематизації чинної нормативно-правової бази професійної діяльності психологів в Україні, визначенні її особливостей у системі освіти та окресленні основних напрямів подальшого вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Нормативне забезпечення професійної діяльності психолога має багаторівневу структуру. Його становлять Конституція України, міжнародні договори, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, закони України, акти Кабінету Міністрів України, накази центральних органів виконавчої влади, професійні стандарти та локальні

документи установ. Професійно-етичні кодекси доповнюють цю систему як інструменти саморегулювання, однак не є тотожними нормативно-правовим актам держави.

Конституційне підґрунтя психологічної допомоги утворюють гарантії поваги до гідності людини, недоторканності приватного життя, охорони здоров'я, освіти та соціального захисту [3]. На міжнародному рівні велике значення має Конвенція про права дитини, що вимагає першочергового врахування найкращих інтересів дитини та забезпечення її права на охорону здоров'я, освіти й захист від насильства [10]. Декларацію прав дитини 1959 р. доцільно розглядати як історичне джерело розвитку міжнародних стандартів, а не як основний чинний договірний акт.

Національне регулювання діяльності психологів залежить від сфери, у якій надається допомога. Загальні освітні засади визначає Закон України «Про освіту» [5], а особливості функціонування психологічної служби у закладах різних рівнів необхідно співвідносити із законами України «Про вищу освіту» [5], «Про дошкільну освіту» [6], «Про повну загальну середню освіту» [13], «Про професійну освіту» [14]. У роботі з дітьми та сім'ями застосовуються також положення Закону України «Про охорону дитинства» [16]. Надання допомоги в системі соціального захисту, охорони здоров'я та реабілітації регулюється законами України «Про соціальні послуги» [17] і «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» [15].

Ключовою сучасною зміною стало прийняття Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» від 15 січня 2025 р. № 4223-ІХ, положення якого введено в дію у 2026 р. [16]. Закон формує рамкові засади функціонування системи охорони психічного здоров'я, визначає суб'єктів і види допомоги, принципи її надання, вимоги до якості та захисту прав осіб. Тому твердження про повну відсутність спеціального закону у цій сфері вже не відповідає чинному законодавству. Водночас зазначений Закон не замінює всього галузевого регулювання професії психолога, а потребує подальшої конкретизації у підзаконних актах, професійних стандартах і процедурах контролю якості.

Організаційне впровадження нової системи пов'язане з Порядком надання послуг у сфері охорони психічного здоров'я, затвердженим Поста-

новою Кабінету Міністрів України від 03 грудня 2025 р. № 1604. Стратегічними орієнтирами залишаються Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 р. та план заходів на 2024–2026 рр. з її реалізації [18]. Ці документи спрямовують розвиток міжвідомчої взаємодії, доступності послуг, кадрового забезпечення та психосоціальної підтримки населення, зокрема осіб, які постраждали внаслідок війни.

У системі освіти базовим підзаконним актом є Положення про психологічну службу у системі освіти України, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 р. № 509 [19]. Воно визначає мету, завдання, структуру та основні напрями діяльності психологічної служби, а також функції практичних психологів і соціальних педагогів. Вимоги до професійної компетентності, трудових функцій та результатів діяльності конкретизовано у професійному стандарті «Практичний психолог закладу освіти» [11]. Атестація практичного психолога як педагогічного працівника здійснюється відповідно до чинного Положення про атестацію педагогічних працівників, затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України від 09 вересня 2022 р. № 805 [8].

Організація робочого простору психолога у закладі освіти регламентується Положенням про психологічний кабінет дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладів, затвердженим Наказом Міністерства освіти і науки України від 19 жовтня 2001 р. № 691 [4]. Порядок експертизи психологічного і соціологічного інструментарію визначено Наказом Міністерства освіти і науки України від 20 квітня 2001 р. № 330 [21]. Обидва документи продовжують використовуватися у практиці, однак містять застарілу термінологію («навчальні заклади», «загальноосвітні заклади») та потребують змістового оновлення з урахуванням нового освітнього законодавства, цифрових методик і сучасних вимог до доказовості психодіагностичних інструментів [9].

Документаційне забезпечення роботи працівників психологічної служби конкретизовано Листом Міністерства освіти і науки України від 24 липня 2019 р. № 1/9-477 «Про типову документацію працівників психологічної служби у системі освіти України» [19]. До основних організаційних документів належать річний план роботи, графік, журнали обліку, аналітичні й статистичні матеріали, протоколи та інші документи, передбачені характером професійної діяльності. На локальному рівні заклад освіти затверджує посадову інструкцію, графік роботи та документи, необхідні для організації психологічної служби.

Перелік локальних документів має відповідати чинним актам і не створювати надмірного або дублювального звітування.

Особливої уваги потребують матеріали, що містять відомості про психологічний стан, результати діагностики, консультацій і корекційно-розвиткової роботи. Їх збирання, використання, зберігання та передавання мають здійснюватися з дотриманням Закону України «Про захист персональних даних» [21], принципу професійної конфіденційності та правил обмеження доступу. У цифровому середовищі це передбачає належний захист електронних файлів, контроль доступу, мінімізацію обсягу зібраних даних та інформування отримувача послуг про мету й умови їх обробки.

Етичний кодекс психолога, прийнятий у 1990 р., закріплює принципи відповідальності, компетентності, захисту інтересів клієнта, конфіденційності та професійної кооперації [2]. Його доцільно визначати як професійно-етичний орієнтир і механізм саморегулювання психологічної спільноти, а не як закон чи самостійне джерело юридичної відповідальності. Сучасна практика актуалізує необхідність деталізації етичних вимог до онлайн-консультування, використання цифрових платформ, запису сесій, застосування штучного інтелекту, роботи з персональними даними та здійснення супервізії.

Аналіз чинної нормативної бази дає підстави визначити кілька проблемних аспектів. По-перше, законодавчі норми щодо психологічної допомоги розосереджені між різними галузями, тому потребують узгодженого застосування. По-друге, мають бути чіткіше унормовані процедури підтвердження кваліфікації та межі компетентності фахівців, які надають різні види психологічних послуг. По-третє, необхідні єдині вимоги до дистанційної допомоги, ведення електронної документації, інформованої згоди, захисту даних, перенаправлення клієнтів і дій у ситуаціях високого ризику. По-четверте, потребують розвитку механізми супервізії, професійного саморегулювання та оцінювання якості психологічних послуг.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Нормативно-правове забезпечення професійної діяльності психолога в Україні формується комплексом міжнародних, загальнодержавних, галузевих і локальних актів. Набрання чинності Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» стало важливим кроком до систематизації цієї сфери та створило рамкові передумови для встановлення єдиних принципів надання допомоги, забезпечення її якості й захисту прав отримувачів послуг.

Для діяльності практичних психологів у системі освіти визначальними залишаються Положення про психологічну службу у системі освіти України, професійний стандарт, документи щодо організації психологічного кабінету, експертизи інструментарію, атестації та ведення типової документації. Водночас окремі підзаконні акти початку 2000-х років потребують оновлення відповідно до чинної освітньої термінології, цифровізації професійної діяльності та сучасних стандартів доказовості.

Перспективними напрямками вдосконалення нормативного регулювання є гармонізація галузевих актів із Законом України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні», конкретизація вимог до професійної компетентності й супервізії, стандартизація очної та дистанційної психологічної допомоги, посилення захисту персональних даних і розвиток дієвих механізмів професійного саморегулювання. Подальші дослідження доцільно спрямувати на аналіз практики застосування нового законодавства та оцінювання його впливу на доступність і якість психологічних послуг.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

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

Список літератури:

1. Драгола Л., Манжара С., Сіденко Ю. Етична відповідальність у роботі практичного психолога. *Психологічний журнал*. 2026. № 17. С. 142–147. DOI: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.17.2026.362089>
2. Етичний кодекс психолога : прийнятий на I Установчому з'їзді Товариства психологів України 20 грудня 1990 р. URL: https://knutd.edu.ua/files/ekts/psychol-pidtr/Etychnyj_kodeks_psychologa.PDF (дата звернення: 14.07.2026).
3. Конституція України : Закон України від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/254k/96-vr> (дата звернення: 14.07.2026).
4. Науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби системи освіти в умовах децентралізації (моделі, досвід) : колективна монографія / В. Г. Панок та ін. ; наук. ред. В. Г. Панок. 2-е вид., стер. Київ : Ніка-Центр, 2020. 151 с.
5. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. *Законодавство України*. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 14.07.2026).

6. Про дошкільну освіту : Закон України від 06 червня 2024 р. № 3788-IX. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20> (дата звернення: 14.07.2026).

7. Про затвердження плану заходів на 2024–2026 роки з реалізації Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 21 червня 2024 р. № 572-р. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/572-2024-p> (дата звернення: 14.07.2026).

8. Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників : Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 вересня 2022 р. № 805. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z1649-22> (дата звернення: 14.07.2026).

9. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 р. № 509. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0885-18> (дата звернення: 14.07.2026).

10. Про затвердження Порядку надання послуг у сфері охорони психічного здоров'я : Постанова Кабінету Міністрів України від 03 грудня 2025 р. № 1604. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1604-2025-p> (дата звернення: 09.07.2026).

11. Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 24 листопада 2020 р. № 2425. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf (дата звернення: 14.07.2026).

12. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 14.07.2026).

13. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20> (дата звернення: 10.07.2026).

14. Про професійну освіту : Закон України від 21 серпня 2025 р. № 4574-IX. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/4574-20> (дата звернення: 10.07.2026).

15. Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я : Закон України від 03 грудня 2020 р. № 1053-IX. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1053-20> (дата звернення: 14.07.2026).

16. Про систему охорони психічного здоров'я в Україні : Закон України від 15 січня 2025 р. № 4223-IX. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/4223-20> (дата звернення: 14.07.2026).

17. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січня 2019 р. № 2671-VIII. *Законодав-*

ство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19>

18. Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1018-р. *Законотдавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1018-2017-p> (дата звернення: 14.07.2026).

19. Про типову документацію працівників психологічної служби у системі освіти України : Лист Міністерства освіти і науки України від 24 липня 2019 р. № 1/9-477. URL: <https://imzo.gov.ua/2019/07/25/lyst-mon-vid-24-07-2019-1-9-477-pro-typovu-dokumentatsiiu-pratsivnykiv-psykholohichnoi-sluzhby-u-systemi-osvity-ukrainy/> (дата звернення: 14.07.2026).

20. Яремко Р. Я., Ревера А. А. Сучасна система психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців екстремального профілю в Україні. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2023. С. 35–40.

21. Яремко Р. Я., Коваль І. С., Ткачик О. Т. Проблема психодіагностичного інструментарію в системі ДСНС України. *Війна в Україні: зроблені висновки та незасвоєні уроки* : збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції, 21 лютого 2025 р. / упоряд. У. О. Цмоць. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2025. С. 580–581.

References:

1. Drahola, L., Manzhara, S., & Sidenko, Yu. (2026). Etychna vidpovidalnist u roboti praktychnoho psykholoha [Ethical responsibility in the work of a practical psychologist]. *Psykhologichnyi zhurnal*, 17, 142–147. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.17.2026.362089> [in Ukrainian].

2. Etychnyi kodeks psykholoha [Ethical code of a psychologist]. (1990, December 20). Retrieved from: https://kntud.edu.ua/files/ekts/psychol-pidtr/Etychnyj_kodeks_psychologa.PDF [in Ukrainian].

3. Verkhovna Rada of Ukraine. (1996, June 28). Konstytutsiia Ukrainy: Zakon Ukrainy № 254k/96-VR [Constitution of Ukraine: Law of Ukraine No. 254k/96-VR]. *Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/254k/96-vp> [in Ukrainian].

4. Panok, V. H., Rybalka, V. V., Romanovska, D. D., et al. (2020). Naukovo-metodychne zabezpechennia diialnosti psykholohichnoi sluzhby systemy osvity v umovakh detsentralizatsii (modeli, dosvid) [Scientific and methodological support for the activities of the psychological service of the education system under decentralization (models, experience)] (2nd ed.). Nika-Tsentr. [in Ukrainian].

5. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014, July 1). Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine No. 1556-VII]. *Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> [in Ukrainian].

6. Verkhovna Rada of Ukraine. (2024, June 6). Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy № 3788-IX [On preschool education: Law of Ukraine No. 3788-IX]. *Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20> [in Ukrainian].

7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024, June 21). Pro zatverdzhennia planu zakhodiv na 2024–2026 roky z realizatsii Kontseptsii rozvytku okhorony psykhnichnoho zdorovia v Ukraini na period do 2030 roku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 572-r [On approval of the action plan for 2024–2026 for the implementation of the Concept for the development of mental health care in Ukraine for the period up to 2030: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 572-r]. *Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/572-2024-p> [in Ukrainian].

8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022, September 9). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro atestatsiiu pedahohichnykh pratsivnykiv: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 805 [On approval of the Regulation on the certification of pedagogical workers: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 805]. *Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z1649-22> [in Ukrainian].

9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018, May 22). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro psykholohichnu sluzhbu u systemi osvity Ukrainy: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 509 [On approval of the Regulation on the psychological service in the education system of Ukraine: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 509]. *Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0885-18> [in Ukrainian].

10. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025, December 3). Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia posluh u sferi okhorony psykhnichnoho zdorovia: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1604 [On approval of the Procedure for the provision of services in the field of mental health care: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1604]. *Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1604-2025-n> [in Ukrainian].

11. Ministerstvo rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy. (2020, November 24). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu “Praktychnyi psykholoh zakladu osvity”: Nakaz № 2425 [On approval of the professional standard “Practical psychologist of an educational institution”: Order No. 2425]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf [in Ukrainian].

12. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017, September 5). Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine No. 2145-VIII]. *Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian].

13. Verkhovna Rada of Ukraine. (2020, January 16). Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy № 463-IX [On complete general secondary education: Law of Ukraine No. 463-IX]. Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20> [in Ukrainian].
14. Verkhovna Rada of Ukraine. (2025, August 21). Pro profesiinu osvitu: Zakon Ukrainy № 4574-IX [On vocational education: Law of Ukraine No. 4574-IX]. Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/4574-20> [in Ukrainian].
15. Verkhovna Rada of Ukraine. (2020, December 3). Pro reabilitatsiiu u sferi okhorony zdorovia: Zakon Ukrainy № 1053-IX [On rehabilitation in the field of health care: Law of Ukraine No. 1053-IX]. Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1053-20> [in Ukrainian].
16. Verkhovna Rada of Ukraine. (2025, January 15). Pro systemu okhorony psykhichnoho zdorovia v Ukraini: Zakon Ukrainy № 4223-IX [On the mental health care system in Ukraine: Law of Ukraine No. 4223-IX]. Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/4223-20> [in Ukrainian].
17. Verkhovna Rada of Ukraine. (2019, January 17). Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy № 2671-VIII [On social services: Law of Ukraine No. 2671-VIII]. Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19> [in Ukrainian].
18. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2017, December 27). Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku okhorony psykhichnoho zdorovia v Ukraini na period do 2030 roku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1018-r [On approval of the Concept for the development of mental health care in Ukraine for the period up to 2030: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1018-r]. Zakonodavstvo Ukrainy: Baza danykh. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1018-2017-p> [in Ukrainian].
19. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019, July 24). Pro typovu dokumentatsiiu pratsivnykiv psykholohichnoi sluzhby u systemi osvity Ukrainy: Lyst № 1/9-477 [On the standard documentation of psychological service employees in the education system of Ukraine: Letter No. 1/9-477]. Retrieved from: <https://imzo.gov.ua/2019/07/25/lyst-mon-vid-24-07-2019-1-9-477-pro-typovu-dokumentatsiiu-pratsivnykiv-psykholohichnoi-sluzhby-u-systemi-osvity-ukrainy/> [in Ukrainian].
20. Yaremko, R. Ya., & Revera, A. A. (2023). Suchasna systema psykholohichnoho zabezpechennia profesiinoi diialnosti fakhivtsiv ekstremalnoho profilu v Ukraini [Modern system of psychological support for the professional activities of specialists in the emergency field in Ukraine]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnogo universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia*, 35–40. [in Ukrainian].
21. Yaremko, R. Ya., Koval, I. S., & Tkachyk, O. T. (2025). Problema psykhotodiahnostychnoho instrumentarii v systemi DSNS Ukrainy [The problem of psychodiagnostic tools in the system of the State Emergency Service of Ukraine]. In U. O. Tsmots (Ed.). *Viina v Ukraini: Zrobleni vysnovky ta nezavcheni uroky: Zbirnyk tez Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 580–581). Lviv State University of Internal Affairs. [in Ukrainian].

© А. Ю. Остап'юк, Р. Я. Яремко, І. С. Коваль, Ю. І. Чорниш

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 10.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026

Кость М. М., Кобелев С. Ю., Дмитрук М. Б. Теоретичне обґрунтування значення та необхідності навчальної дисципліни «Фізичне виховання» в підготовці майбутніх фізичних терапевтів. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2026. № 2 (8). С. 265–270.



УДК 378.016:796.011.3:615.8-051

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/10.32782/3041-1297/2026-2-31>

М. М. Кость, С. Ю. Кобелев, М. Б. Дмитрук

Комунальний заклад вищої освіти Львівської обласної ради

«Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1638-2928> – М. М. Кость

<https://orcid.org/0009-0001-0427-4434> – С. Ю. Кобелев

<https://orcid.org/0000-0002-6291-9819> – М. Б. Дмитрук



m.kost@lma.edu.ua

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗНАЧЕННЯ ТА НЕОБХІДНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ

Анотація. Мета – теоретично обґрунтувати значення та необхідність навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, визначити її предметні межі, функції та критерії функціональної самостійності й освітньої доцільності. Методи. Дослідження має теоретичний характер. Використано аналіз, порівняння, систематизацію, узагальнення наукових джерел, рекомендацій щодо рухової активності, проєкту освітньо-професійної програми «Фізична терапія», проведено порівняння функцій суміжних освітніх компонент, застосовано структурно-функціональне моделювання. сновні результати. Предмет дисципліни визначено як організовану рухову діяльність, спрямовану на розвиток силових, швидкісних, координаційних якостей, гнучкості та витривалості, підвищення загальної працездатності та набуття досвіду регулярної фізичної активності. Обґрунтовано здоров'язбережувальну, фізично-розвивальну, компенсаційно-відновлювальну, поведінково-мотиваційну та професійно-підтримувальну функції навчальної дисципліни. Визначено критерії її освітньої доцільності: унікальність практичного результату, регулярність, інституційна доступність, недублювання інших компонентів, диференційованість, безпечність і вимірюваність. Наукова новизна. Здійснено авторську теоретичну систематизацію критеріїв функціональної самостійності та освітньої доцільності «Фізичного виховання» у підготовці майбутніх фізичних терапевтів і запропоновано структурно-функціональну модель навчальної дисципліни. Практичне значення. Положення можуть бути використані у процесі перегляду освітніх програм, обґрунтування статусу навчальної дисципліни, розроблення робочої програми, результатів навчання, критеріїв оцінювання. Висновок. «Фізичне виховання» доцільно зберігати як самостійну обов'язкову практичну дисципліну, основою якої є загальна фізична підготовка, а результатом – особиста фізична підготовленість, працездатність і досвід систематичної рухової активності.

Ключові слова: фізичне виховання, загальна фізична підготовка, рухова активність, фізична підготовленість, здобувачі вищої освіти, фізична терапія, здоров'язбереження.

М. М. Kost, S. Yu. Kobeliev, M. B. Dmytruk

Communal Institution of Higher Education of Lviv Regional Council

"Andrei Krupynskyi Lviv Medical Academy", Lviv, Ukraine

THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE IMPORTANCE AND NECESSITY OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "PHYSICAL EDUCATION" IN THE TRAINING OF FUTURE PHYSICAL THERAPISTS

Abstract. Purpose – to theoretically substantiate the significance and necessity of the academic discipline «Physical Education» in the training of future physical therapists and to define its subject boundaries,

functions, and criteria for functional autonomy and educational expediency. Methods. The study is theoretical in nature. Analysis, comparison, systematisation, and generalisation of scientific sources, physical activity recommendations, and the draft educational and professional programme were used; the functions of related educational components were compared, and structural and functional modelling was applied. Main results. The subject of the discipline was defined as organised motor activity aimed at developing strength, endurance, speed-related and coordination abilities, flexibility, general working capacity, and experience of regular physical activity. Its health-preserving, physical-developmental, compensatory and restorative, behavioural and motivational, and professional-supporting functions were substantiated. It was shown that the discipline does not duplicate Theory and Methods of Physical Education or professional physical therapy courses because its direct outcome is the student's personal motor practice and physical fitness. The criteria for its educational expediency were defined as uniqueness of the practical outcome, regularity, institutional accessibility, non-duplication of other components, differentiation, safety, and measurability. Theoretical instruction, unsupervised individual activity, and elective sport sections do not provide equivalent student coverage or systematic pedagogically regulated exercise. Scientific novelty. An author-developed theoretical systematisation of the criteria for the functional autonomy and educational expediency of Physical Education in the training of future physical therapists is proposed, together with a structural and functional model of the discipline. Practical significance. The proposed provisions can be used when revising educational programmes, substantiating the status of the discipline, and developing course syllabi, learning outcomes, and assessment criteria. Conclusion. Physical Education should be retained as an independent compulsory practical discipline, with general physical training as its core and personal physical fitness, working capacity, and experience of systematic physical activity as its principal outcomes.

Key words: physical education, general physical training, physical activity, physical fitness, higher education students, physical therapy, health preservation.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.

Значна частина навчальної діяльності здобувачів вищої освіти пов'язана із сидінням, інтелектуальним напруженням і тривалим використанням цифрових засобів. Водночас Всесвітня організація охорони здоров'я рекомендує дорослим систематично виконувати аеробні навантаження помірної або високої інтенсивності та щонайменше двічі на тиждень залучати вправи для зміцнення основних м'язових груп [9]. Реалізація цих рекомендацій залежить не лише від поінформованості: для студентів суттєвими бар'єрами залишаються дефіцит часу, недостатня мотивація, навчальне навантаження й обмежена доступність організованих форм активності [5]. Тому створення реальних умов для регулярної рухової практики є одним із завдань здоров'язбережувальної політики закладу вищої освіти.

Навчальна дисципліна «Фізичне виховання» створює визначений розкладом час, педагогічний супровід, дозування навантажень і доступ до організованих занять. Потреба в ній особливо дискусійна у підготовці фізичних терапевтів, адже професійні дисципліни також пов'язані з рухом і фізичними вправами. Проте знання про функціонування організму, обстеження пацієнта та терапевтичне застосування вправ не тотожні особистій систематичній руховій активності студента і розвитку його загальної фізичної підготовленості.

У проєкті освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів фізичної терапії Львівської

медичної академії 2026 р. «Фізичне виховання» і «Теорія та методика фізичного виховання» визначено як окремі обов'язкові компоненти [2]. Таке розмежування потребує теоретичного пояснення власного предмета та освітнього результату практичної дисципліни. Додаткової ваги проблемі надає характер майбутньої праці фізичних терапевтів, яка передбачає роботу в різних положеннях тіла, демонстрування вправ, підтримання й переміщення пацієнтів. Висока поширеність професійно зумовлених порушень опорно-рухового апарату серед фізичних терапевтів підтверджує значення особистої працездатності та сталих практик здоров'язбереження [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Систематичні огляди засвідчують позитивний вплив організованих програм фізичної активності на психічне благополуччя студентів [8]. Водночас результати залежать від тривалості, змісту та організації програм, що актуалізує не лише інформування про користь руху, а й створення стабільних освітніх умов для його практичної реалізації. Огляд чинників студентської активності показує, що поведінка формується у взаємодії мотивації, можливостей і середовища; отже, організований курс може компенсувати частину бар'єрів, які обмежують самостійні заняття [5].

Українські дослідники пов'язують проблеми фізичного виховання у закладах вищої освіти з недостатньою руховою активністю, нестійкою мотивацією та необхідністю оновлення організаційних підходів [3]. Окремо наголошується

на диференціації занять відповідно до стану здоров'я та можливостей здобувачів [4]. Зокрема, безпеку фізкультурно-спортивної діяльності розглянуто як системний результат поєднання педагогічних, організаційно-управлінських і психологічних заходів. До ключових умов віднесено якісну розминку, поступовість та індивідуалізацію навантажень, корекцію техніки виконання вправ, медичний контроль і відповідність матеріально-технічної бази нормативним вимогам [1]. Ці положення підтверджують необхідність педагогічно керованої та безпечної організації загальної фізичної підготовки студентів.

Особливо важливим є дослідження К. Фрємеля та співавторів, присвячене руховій активності студентів-фізіотерапевтів. Автори виявили недостатню тижневу активність значної частини здобувачів та обґрунтували потребу в більшій підтримці рухової активності у процесі професійної підготовки [6]. Отже, належність студентів до спеціальності, зміст якої пов'язаний із фізичними вправами, сама собою не гарантує достатнього рівня активності та не усуває потреби в окремій організованій руховій практиці.

Разом із тим поняття фізичного виховання у науковому дискурсі часто охоплює різні за метою явища: загальну фізичну підготовку, теоретико-методичне навчання, спорт, рекреацію або професійно-прикладну підготовку. У програмі фізичної терапії така невизначеність може призвести до помилкового висновку про дублювання освітніх компонентів і до недооцінювання специфічного практичного результату дисципліни.

Недостатньо обґрунтованим залишається автономний статус дисципліни «Фізичне виховання», якщо її програму становить переважно практична загальна фізична підготовка без розгорнутої теорії і методики. Потребують уточнення її предмет, функції, безпосередній результат і критерії, за якими дисципліна може визнаватися функціонально самостійною та освітньо доцільною у підготовці майбутніх фізичних терапевтів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати значення та необхідність навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, визначити її предметні межі, функції та критерії функціональної самостійності й освітньої доцільності. Застосовано аналіз і узагальнення наукових джерел та проєкту освітньо-професійної програми, порівняння функцій суміжних компонентів, систематизацію та структурно-функціональне моделювання. Дослідження має теоретичний характер.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дисципліну «Фізичне виховання» доцільно розуміти як практичний освітній компонент, у межах якого здобувач систематично виконує фізичні вправи, розвиває основні фізичні якості, підтримує загальну працездатність і набуває досвіду регульованої рухової активності. Її змістовим ядром є загальна фізична підготовка: розвиток сили, витривалості, швидкісних і координаційних здібностей, гнучкості та базових рухових умінь. Результатом є не спортивна спеціалізація і не клінічна техніка, а особиста фізична підготовленість та здатність регулярно підтримувати безпечний рівень активності.

Функціональні межі суміжних дисциплін визначаються їхнім результатом. «Теорія та методика фізичного виховання» формує знання про закономірності, принципи, засоби, планування й контроль процесу. Професійні компоненти фізичної терапії забезпечують клінічне мислення, обстеження, постановку цілей, планування та оцінювання утручань. Натомість «Фізичне виховання» спрямоване на особисту рухову діяльність здобувача і динаміку його фізичної підготовленості. Отже, воно не є професійною дисципліною за безпосередньою метою, однак має професійно значущі віддалені наслідки (табл. 1).

Значення дисципліни розкривається через п'ять функцій. Здоров'язбережувальна функція забезпечує необхідний обсяг організованої активності; фізично-розвивальна – забезпечує різнобічний розвиток фізичних якостей; компенсаційно-відновлювальна – змінює характер навчального навантаження й сприяє емоційному розвантаженню; поведінково-мотиваційна – формує позитивний досвід рухової активності, а професійно-підтримувальна – загальну витривалість, працездатність, контроль тіла та звичку піклуватися про фізичний стан.

Для майбутнього фізичного терапевта принципово важливо розрізняти знання про фізичну активність і власну рухову поведінку. Результати досліджень студентів-фізіотерапевтів демонструють наявність розриву між професійною поінформованістю та фактичним рівнем активності [6]. Саме тому дисципліна має бути спрямована не на повторення теоретичних положень про користь руху, а на створення регулярного досвіду участі у фізичних навантаженнях, спостереження за реакціями власного організму, поступове підвищення фізичної підготовленості та формування реалістичної практики самопідтримки.

Необхідність дисципліни визначають чотири базові критерії. Унікальність практичного

Структурно-функціональна модель навчальної дисципліни «Фізичне виховання»

Рівень моделі	Зміст та очікуваний результат
Організаційний	Місце в розкладі, регулярність, педагогічний супровід і безпечні умови забезпечують доступність систематичних занять.
Діяльнісний	Засоби загальної фізичної підготовки забезпечують педагогічно регульовану рухову практику.
Результативний	Розвиток фізичних якостей, працездатності та навичок самоконтролю забезпечує позитивну індивідуальну динаміку.
Віддалений	Закріплення фізично активної поведінки підтримує здоров'я і довготривалу професійну працездатність.

результату означає, що теоретичні знання не замінюють фізичного навантаження. Регулярність забезпечує повторюваний вплив упродовж кількох семестрів. Інституційна доступність охоплює усіх студентів, а не лише учасників секцій. Недублювання полягає в орієнтації на особисту фізичну підготовленість і рухову практику, а не на теоретико-методичні чи клінічні компетентності.

До додаткових критеріїв належать диференційованість, безпечність і вимірюваність. Навантаження має урахувати стан здоров'я, функціональні можливості й початкову підготовленість [4; 1]. Оцінювання доцільно пов'язувати з участю, дотриманням правил безпеки, індивідуальною динамікою та здатністю виконувати доступні комплекси вправ, а не лише з єдиними жорсткими нормативами.

Самостійна активність і спортивні секції доповнюють, але не замінюють дисципліни: перша залежить від сформованої мотивації [5], а другі охоплюють переважно мотивованих студентів і орієнтуються на окремий вид спорту. Фізичне виховання забезпечує загальний, доступний і педагогічно регульований мінімум рухової практики засобами загальнорозвивальних, силових, циклічних і координаційних вправ, рухливих та спортивних ігор.

Наукова новизна полягає в авторській систематизації критеріїв функціональної самостійності й освітньої доцільності дисципліни «Фізичне виховання» у підготовці фізичних терапевтів. Її необхідність обґрунтовано унікальним практичним результатом, що не формується в теоретико-методичних і клінічних компонентах, без штучного надання загальній фізичній підготовці клінічного змісту. Модель може застосовуватися під час перегляду освітніх програм, формулювання результатів навчання та визначення тривалості курсу.

Практичне значення полягає у можливості використання сформульованих положень для обґрунтування статусу дисципліни, розроблення робочої програми й критеріїв оцінювання з ура-

хуванням контингенту, ресурсів закладу та безпечних умов.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Навчальна дисципліна «Фізичне виховання» у підготовці майбутніх фізичних терапевтів має самостійний предмет і не дублює теоретико-методичних чи професійних компонентів. Її ядром є практична загальна фізична підготовка, а результатом – особиста фізична підготовленість, працездатність і досвід систематичної рухової активності. Значення дисципліни визначають п'ять обґрунтованих функцій. Її збереження як обов'язкового компонента доцільне з огляду на унікальність практичного результату, регулярність, загальну доступність, недублювання, диференційованість, безпечність та оцінювання індивідуальної динаміки. Самостійні заняття, секції й теоретична підготовка не забезпечують рівнозначного систематичного впливу.

Перспектива подальших досліджень полягає у порівнянні статусу, обсягу та змісту фізичного виховання в освітніх програмах фізичної терапії України, емпіричному оцінюванні динаміки рухової активності й фізичної підготовленості студентів та розробленні диференційованих критеріїв оцінювання результатів дисципліни.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки рукопису використовувався ChatGPT (OpenAI) як допоміжний інструмент для пошуку потенційно релевантних наукових джерел та мовно-стилістичного редагування. Усі отримані за допомогою ШІ матеріали були критично перевірені та відредаговані авторами. Остаточний науковий зміст, перевірка джерел, інтерпретація результатів і висновки належать авторам, які несуть повну відповідальність за зміст і дотримання академічної доброчесності.

Список літератури:

1. 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).

C. 358–364. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-50>

2. Комунальний заклад вищої освіти Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського». Освітньо-професійна програма «Фізична терапія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю І7 «Терапія та реабілітація», спеціалізацією І7.01 «Фізична терапія : проєкт». Львів, 2026. 25 с. URL: https://lma.edu.ua/wp-content/uploads/2026/03/proyekt_opp_ft_bakalavr_2026.pdf (дата звернення: 01.08.2026).

3. Латишев М. В., Квасниця О. М., Цісар В. В. Фізичне виховання здобувачів вищої освіти: огляд сучасних наукових досліджень. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2024. Вип. 7(180). С. 93–97. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.7\(180\).19](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.7(180).19)

4. Сороколіт Н. С., Кухар М. М. Ставлення студентів до організації занять фізичним вихованням підготовчої медичної групи у закладах вищої освіти України. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2024. Вип. 3К(176). С. 445–448. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).98](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).98)

5. Brown C. E. B., Richardson K., Halil-Pizzirani B., Atkins L., Yücel M., Segrave R. A. Key influences on university students' physical activity: a systematic review using the Theoretical Domains Framework and the COM-B model of human behaviour. *BMC Public Health*. 2024. Vol. 24. Article 418. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17621-4>

6. Frömel K., Dygrýn J., Vorlíček M., Jakubec L., Groffik D., Smékal D., Mitáš J. Physical activity in professional training of physiotherapists. *Annals of Medicine*. 2025. Vol. 57, No. 1. Article 2446687. DOI: <https://doi.org/10.1080/07853890.2024.2446687>

7. Gorce P., Jacquier-Bret J. A systematic review of work-related musculoskeletal disorders among physical therapists and physiotherapists. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*. 2024. Vol. 38. P. 350–367. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2024.01.025>

8. Huang K., Beckman E. M., Ng N. et al. Effectiveness of physical activity interventions on undergraduate students' mental health: systematic review and meta-analysis. *Health Promotion International*. 2024. Vol. 39, No. 3. Article daae054. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapro/daae054>

9. World Health Organization. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva : World Health Organization, 2020. 104 p. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128> (accessed: 01.08.2026).

References:

1. Dyshel, G. O., Orlyk, N. A., Borshchenko, V. V., & Bobro, O. V. (2026). Bezpeka fizkulturno-sportyvnoi

diialnosti: normatyvno-pravovi zasady ta metody profilaktyky ryzykiv [Safety in physical education and sport: Legal and regulatory frameworks and risk prevention methods]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia*, 1(7), 358–364. <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-1-50> [in Ukrainian].

2. Lviv Regional Municipal Higher Educational Institution «Andrei Krupynskyi Lviv Medical Academy». (2026). Osvitno-profesiina prohrama «Fizychna terapiia» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu I7 Terapiia ta reabilitatsiia, spetsializatsiieiu I7.01 Fizychna terapiia: proiekt [Educational and professional programme «Physical Therapy» for the first (bachelor's) level of higher education in specialty I7 Therapy and Rehabilitation, specialisation I7.01 Physical Therapy: Draft]. Retrieved from: https://lma.edu.ua/wp-content/uploads/2026/03/proyekt_opp_ft_bakalavr_2026.pdf [in Ukrainian].

3. Latyshev, M. V., Kvasnytsia, O. M., & Tsisar, V. V. (2024). Fizychne vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity: ohliad suchasnykh naukovykh doslidzhen [Physical education of higher education students: A review of current scientific research]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriiia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)*, 7(180), 93–97. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.7\(180\).19](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.7(180).19) [in Ukrainian].

4. Sorokolit, N. S., & Kukhar, M. M. (2024). Stavlennia studentiv do orhanizatsii zaniat fizychnym vykhovanniam pidhotovchoi medychnoi hrupy u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Students' attitudes towards organising physical education classes for the preparatory medical group in Ukrainian higher education institutions]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriiia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)*, 3K(176), 445–448. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).98](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).98) [in Ukrainian].

5. Brown, C. E. B., Richardson, K., Halil-Pizzirani, B., Atkins, L., Yücel, M., & Segrave, R. A. (2024). Key influences on university students' physical activity: A systematic review using the Theoretical Domains Framework and the COM-B model of human behaviour. *BMC Public Health*, 24, 418. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17621-4>

6. Frömel, K., Dygrýn, J., Vorlíček, M., Jakubec, L., Groffik, D., Smékal, D., & Mitáš, J. (2025). Physical activity in professional training of physiotherapists. *Annals of Medicine*, 57(1), 2446687. <https://doi.org/10.1080/07853890.2024.2446687>

7. Gorce, P., & Jacquier-Bret, J. (2024). A systematic review of work-related musculoskeletal disorders among physical therapists and physiotherapists. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 38, 350–367. <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2024.01.025>

8. Huang, K., Beckman, E. M., Ng, N., Dingle, G. A., Han, R., James, K., Winkler, E., Stylianou, M., & Gomersall, S. R. (2024). Effectiveness of physical

activity interventions on undergraduate students' mental health: Systematic review and meta-analysis. *Health Promotion International*, 39(3), daae054. <https://doi.org/10.1093/heapro/daae054>

9. World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Retrieved from: <https://www.who.int/publications/item/9789240015128>

© М. М. Кость, С. Ю. Кобелєв, М. Б. Дмитрук

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 09.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2026-2-32>

Ю. М. Антошків, О. А. Бушуєв, І. М. Кордіяка, І. С. Грідасов, Ю. В. Фіалкович

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8093-6612> – Ю. М. Антошків

<https://orcid.org/0009-0008-4079-5393> – О. А. Бушуєв

<https://orcid.org/0009-0008-2211-8612> – І. М. Кордіяка

<https://orcid.org/0009-0009-6671-8799> – І. С. Грідасов

<https://orcid.org/0009-0005-2029-6114> – Ю. В. Фіалкович



u.antoshkiv@ldubgd.edu.ua

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РИЗИКОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЮНІОРІВ ПОЖЕЖНО-ПРИКЛАДНОГО СПОРТУ В ЗМАГАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз ризикової поведінки юніорів, які займаються пожежно-прикладним спортом, у змагальній діяльності. Актуальність теми зумовлена тим, що даний вид спорту поєднує високі вимоги до швидкості, точності рухів і фізичної підготовленості з необхідністю ухвалювати рішення в умовах дефіциту часу. Для юних спортсменів змагання також пов'язані з емоційним напруженням, прагненням до високого результату та оцінюванням власних можливостей. Розглянуто зміст поняття ризикової поведінки та чинники, які можуть впливати на її прояви у юнацькому віці: схильність до пошуку гострих відчуттів, імпульсивність, особливості емоційно-вольової саморегуляції, мотивацію досягнення й самоефективність. Показано, що в спортивному контексті ризик не завжди свідчить про необачність. Обґрунтований ризик може бути складовою змагальної тактики, коли спортсмен усвідомлює складність дії, оцінює власну підготовленість і зберігає контроль над її виконанням. Водночас переоцінювання своїх можливостей, поспішність та надмірне прагнення перемоги можуть підвищувати ймовірність помилок і травмування. Окрему увагу приділено самоефективності як переконанню спортсмена у власній здатності успішно виконати змагальне завдання. Теоретично обґрунтовано, що вона може впливати на вибір рівня складності дії, наполегливість у подоланні перешкод і готовність ризикувати. Отримано висновок про доцільність розглядати ризикову поведінку юніорів пожежно-прикладного спорту у взаємозв'язку з їхньою підготовленістю, сприйняттям небезпеки та здатністю до саморегуляції. Окреслено перспективу емпіричного дослідження цих зв'язків у змагальних умовах.

Ключові слова: юні спортсмени, екстремально ризикована поведінка, схильність до ризику, самоефективність, змагальна діяльність, саморегуляція, пожежно-прикладний спорт.

Yu. M. Antoshkiv, O. A. Bushuiev, I. M. Kordiyaka, I. S. Hridasov, Yu. V. Fialkovych

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

THEORETICAL ANALYSIS OF RISK-TAKING BEHAVIOR AMONG JUNIOR FIRE AND RESCUE SPORT ATHLETES DURING COMPETITION

Abstract. This article presents a theoretical analysis of risk-taking behavior among junior athletes in fire and rescue sport during competition. The topic is relevant because this sport combines high demands for speed, precision of movement, and physical fitness with the need to make decisions under time pressure. For junior athletes, competition also involves emotional strain, the pursuit of high performance, and the assessment of their own abilities. The article examines the concept of risk-taking behavior and factors that may influence its expression in adolescence and youth, including sensation seeking, impulsivity, emotional and volitional self-regulation, achievement motivation, and self-efficacy. It shows that, in sport, taking risks does not necessarily indicate recklessness. A calculated risk may form part of a competitive strategy when an athlete understands

the difficulty of an action, assesses their level of preparation, and remains in control while performing it. At the same time, overestimating one's abilities, acting hastily, and an excessive desire to win may increase the likelihood of errors and injury. Particular attention is given to self-efficacy as an athlete's belief in their ability to perform a competitive task successfully. The article provides a theoretical basis for considering how self-efficacy may influence the choice of task difficulty, persistence in overcoming obstacles, and willingness to take risks. It concludes that risk-taking behavior among junior fire and rescue sport athletes should be examined in relation to their level of preparation, perception of danger, and capacity for self-regulation. Further empirical research into these relationships in competitive settings is proposed.

Key words: junior athletes, extreme risk-taking behavior, risk propensity, self-efficacy, competitive activity, self-regulation, fire and rescue sport.

Постановка проблеми. Змагальна діяльність у пожежно-прикладному спорті потребує від спортсменів швидкого виконання технічно складних дій, точності рухів і здатності ухвалювати рішення в умовах обмеженого часу. Прагнення скоротити час проходження дистанції та досягти кращого результату може спонукати спортсмена обирати складніший спосіб виконання вправи або діяти на межі власних можливостей. За таких умов ризик стає частиною змагальної діяльності, однак його прояви та наслідки залежать від підготовленості спортсмена й того, наскільки він здатний оцінити ситуацію та контролювати свої дії.

Особливої уваги потребує ризикова поведінка юніорів. На цьому етапі спортивного становлення вони набувають досвіду участі у відповідальних змаганнях, формують уявлення про власні можливості та вчать діяти в умовах емоційного напруження. Прагнення до перемоги, вплив тренера й команди, страх невдачі або бажання виправдати очікування можуть позначатися на рішеннях, які спортсмен ухвалює під час виступу. Водночас зовні схожі ризикові дії можуть мати різні психологічні підстави: в одному випадку вони є результатом підготовки та усвідомленого тактичного вибору, в іншому – наслідком поспішності, переоцінювання власних сил або недостатньої саморегуляції.

Це зумовлює потребу розрізняти обґрунтований змагальний ризик і поведінку, що без належного урахування безпеки підвищує ймовірність помилок і травмування. Для такого розрізнення недостатньо оцінити лише результат виконання вправи. Необхідно враховувати, як юний спортсмен сприймає складність завдання, оцінює власну підготовленість, реагує на змагальний тиск і регулює свою поведінку. Важливе місце в цьому процесі може посідати самоефективність – переконання спортсмена у здатності успішно виконати конкретне завдання.

Попри практичне значення цієї проблеми, психологічні чинники ризикової поведінки юніорів у пожежно-прикладному спорті потребують цілісного теоретичного осмислення. Зокрема,

необхідно з'ясувати, як пов'язані між собою схильність до ризику, мотивація досягнення, самоефективність і саморегуляція у змагальній діяльності. Теоретичний аналіз цих зв'язків дасть змогу уточнити зміст ризикової поведінки юних спортсменів та визначити напрями її подальшого емпіричного дослідження.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз ризикової поведінки юніорів пожежно-прикладного спорту у змагальній діяльності, визначити її психологічні чинники та обґрунтувати значення самоефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження ризикової поведінки юних спортсменів охоплюють питання сприйняття небезпеки, оцінювання власних можливостей, саморегуляції та ухвалення рішень під час змагань. Важливим для аналізу є розмежування усвідомленого і реактивного ризику, як зазначає О. Вдовиченко, юніорам властиві імпульсивність та емоційна нестійкість, що можуть зумовлювати їхнє потрапляння в небезпечні й екстремальні ситуації, пов'язані з ризиковими діями [1]. Науковцями J. Hatfield та R. Fernandes встановлено, що молоді водії становлять переважну частку в статистиці дорожньо-транспортних пригод, значно випереджаючи водіїв старшого віку. Дослідники доводять, що схильність до ризику впливає на зв'язок між сприйняттям ризику та ризиковою поведінкою [5]. Крім того, статистично підтверджено, що рівень біполярності та імпульсивності у спортсменів, які займаються екстремальними видами спорту та видами спорту з високим рівнем ризику, значно вищий, ніж у контрольній групі відповідного віку та статі [3].

У науковій літературі переважають дві групи пояснень ризикової поведінки: перша пов'язує її з потребою в гострих або нових відчуттях, друга – з фізіологічними особливостями, що визначають екстремальну ризикову поведінку. Подібний умовний поділ, який поєднує функціональні та змістові параметри, використано і в цьому дослідженні. Видається, що поєднання запропонованих вимірів дає змогу всебічно відобразити досліджуване

явище, що є важливим для формування емпіричної картини дослідження [6].

Б. Замбоанга та співавтори наголосили, що підлітки, які займаються спортом, більш схильні до вживання алкоголю, ніж ті, хто спортом не займається. Було доведено, що спортсмени-початківці, які очікують поліпшення результатів завдяки вживанню алкоголю, частіше вживають його порівняно з тими, хто не поділяє таких очікувань. Варто зазначити, що девіантна поведінка, яка може набувати різних форм залежності, здатна виконувати компенсаторну функцію для юних спортсменів. Якщо незначні її прояви можуть мати позитивний відновлювальний ефект, то систематичне повторення негативно позначається на всіх аспектах спортивної діяльності [10].

Однією з форм залежності, пов'язаних з екстремальною ризиковою поведінкою юних спортсменів, є адреналінова залежність. Сама собою вона не є шкідливою чи небезпечною, однак може призводити до імпульсивної участі в небезпечних спортивних заняттях. У пошуках гострих відчуттів такі люди пробують себе в пожежно-прикладному спорті, мотоболі, парашутному спорті та інших екстремальних видах спорту. У момент небезпеки раціональне сприйняття в них часто послаблюється, і молоді люди можуть не усвідомлювати наслідків ризику. Юні спортсмени, схильні до екстремальної ризикової поведінки, зазначають, що ризик приносить їм емоційне задоволення, додає енергії та є потужним стимулом життєвої активності. Насправді викид адреналіну – це природна реакція організму, спрямована на виживання: тіло готується уникнути небезпеки [9].

У дослідженнях О. Вавринів та Р. Яремка показано, що важливою професійною якістю молодих пожежників є не лише сформована готовність до ризикової поведінки, а й емпатія. Емпатія виступає чинником професійної самореалізації майбутніх рятувальників [8]. Аналіз індивідуально-типологічних особливостей респондентів підліткового віку засвідчив, що емоційність є спільною рисою молодих людей, схильних до екстремальної ризикової поведінки. С. Бикова стверджує, що властивості темпераменту, рішучість, емоційна стійкість або нестійкість, а також спрямованість мотиваційно-потребової сфери істотно корелюють з екстремальною ризиковою поведінкою. Слід підкреслити, що соціально орієнтована мотивація, за І. Поповичем, може бути додатковим чинником прагнення юних спортсменів ризикувати заради досягнення спортивного результату. Іноді досягнення юніорів характеризуються значними злетами й падіннями, які можуть видаватися нелогічними. Пояснення цьому можна знайти

у багатогранній і складній психології юніорського спорту [6].

Варто наголосити, що саме в підлітковому віці відбувається професійне й особистісне становлення молодого людини та формується її світогляд. Юніори, які присвячують себе спорту, долають складні життєві випробування; у цьому процесі формується особистість спортсмена. Ключову роль у цих процесах відіграє емоційно-вольова саморегуляція поведінки спортсмена. Саморегуляція спортивної діяльності – це усвідомлений процес психічної активності під час навчання, тренувань, змагань і відновлення спортсменів, який забезпечує виконання окремих завдань та досягнення загальної мети спортивної діяльності. Доведено, що параметри смисложиттєвих орієнтацій є чинниками мотивації досягнення успіху та впливають на ризикову поведінку юних спортсменів [10].

Особливий науковий інтерес у розглянутому контексті становить самоефективність юного спортсмена. У дослідженнях І. Галяна та співавторів встановлено зв'язки між особистісними рисами юних спортсменів і рівнем їхньої самоефективності, а також продемонстровано зв'язок між якостями тренера та самоефективністю юніора. Виявлено, що самоефективність юного спортсмена є надзвичайно вразливим і нестійким утворенням, в основі якого лежать віра та впевненість у власній здатності розв'язувати завдання спортивної діяльності [4]. Розвиток самоефективності потребує постійної наполегливої праці, що сприятиме формуванню психології переможця та дасть спортсменові змогу перевершити самого себе.

Дослідження екстремальної ризикової поведінки юніорів у контексті структури самоефективності в змагальній діяльності є спробою встановити зв'язки та відмінності між досліджуваними показниками, зумовлені віковими психофізіологічними особливостями, пошуком сенсу життя, нижчим рівнем упевненості в собі та формуванням світогляду, характерними для підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Проблематика ризикової поведінки спортсменів у сучасній психології спорту розглядається у тісному зв'язку з особливостями змагальної діяльності, рівнем психоемоційного напруження, саморегуляцією та суб'єктивною готовністю спортсмена діяти в умовах невизначеності. Змагальна ситуація сама по собі містить елементи ризику, оскільки передбачає необхідність швидкого прийняття рішень, обмежений час для оцінювання ситуації, високу значущість результату та можливість помилки.

Для спортсменів юніорів ці чинники мають особливе значення, оскільки система поведінкового контролю, оцінювання наслідків власних дій і регуляції емоційного напруження ще перебуває у процесі становлення.

У цьому контексті ризик не доцільно розглядати виключно як негативний компонент поведінки спортсмена. У спортивній діяльності він може виконувати адаптивну функцію, забезпечуючи готовність діяти оперативно, долати невизначеність, приймати рішення у складних ситуаціях та мобілізувати власні ресурси. Принципово важливим є співвідношення між схильністю до ризику і здатністю його контролювати. Керована ризикова поведінка передбачає усвідомлення ситуації, оцінювання можливих наслідків, відповідність дій рівню підготовленості спортсмена та збереження контролю над власними емоційними й поведінковими реакціями. Натомість недостатньо контрольований ризик може набувати імпульсивного характеру і супроводжуватися необґрунтованими рішеннями, технічними помилками або діями, які перевищують реальні можливості спортсмена.

Для юніорів пожежно-прикладного спорту це питання набуває особливої актуальності. Змагальні вправи цього виду спорту поєднують швидкість, точність, складну координацію рухів, подолання спеціальних перешкод та виконання технічних елементів у жорстко обмежений час. У таких умовах спортсмен повинен не лише демонструвати високий рівень фізичної та технічної підготовленості, а й швидко регулювати власне психоемоційне напруження, контролювати імпульсивність та співвідносити бажання покращити результат із реальними можливостями виконання вправи [9].

І. Попович зазначає, що у цьому процесі особливого значення набуває самоефективність спортсмена, яка відображає його переконаність у здатності успішно виконувати поставлені завдання та контролювати власні дії. Високий рівень самоефективності може сприяти більшій впевненості у складних змагальних ситуаціях, однак її позитивний вплив найбільшою мірою виявляється за умови поєднання із сформованою саморегуляцією та адекватним оцінюванням ситуації. У цьому випадку спортсмен здатний приймати рішення, що містять певний рівень ризику, однак залишаються раціонально обґрунтованими та спрямованими на досягнення спортивного результату [6].

Результати наукових досліджень Р. Яремка та І. Ковалю щодо ризикової поведінки спортсменів свідчать також про доцільність розмежування її

змістових і функціональних характеристик. До змістових проявів можуть бути віднесені емоційні, когнітивні, поведінкові та контрольно-регулятивні компоненти схильності до ризику, які пов'язані із тим, як спортсмен оцінює ситуацію, переживає її та обирає конкретний спосіб дії. Функціональні характеристики значною мірою відображають індивідуально-психологічну та психофізіологічну активність спортсмена, його швидкість реакції, мобілізаційні можливості та здатність діяти в умовах високого навантаження [9].

У змагальній діяльності особливо важливим є формування контрольно-регулятивного компонента ризикової поведінки. Його достатній рівень дозволяє спортсменові швидко мобілізуватися, переходити до активних дій, підтримувати високий темп виконання вправи і водночас уникати необдуманих рішень. Для пожежно-прикладного спорту така здатність є принциповою, оскільки незначна помилка в техніці, неправильний розрахунок швидкості чи передчасне виконання складного елементу можуть не тільки погіршити спортивний результат, але й підвищити ймовірність травматизації.

Важливу роль відіграють також сформовані та автоматизовані способи реагування, які виробляються у процесі систематичного тренування. В умовах високого психоемоційного напруження саме добре засвоєні рухові й поведінкові патерни дають змогу спортсменові зберігати ефективність навіть за дефіциту часу та необхідності швидкого реагування. Тому підготовка юніорів повинна бути спрямована не на усунення схильності до ризику як такої, а на формування здатності керувати нею та переводити її у контрольовану, функціонально доцільну форму.

У цьому аспекті індивідуальні відмінності у схильності до ризику слід розглядати як важливий психологічний ресурс, який потребує врахування у тренувальному процесі. Виявлення індивідуально-типологічних особливостей спортсмена дає змогу точніше визначати оптимальний рівень навантаження, прогнозувати поведінку у змагальних ситуаціях та добирати відповідні засоби психологічної підготовки. Особливої уваги потребують випадки, коли висока схильність до ризику поєднується з недостатнім самоконтролем, емоційною нестійкістю або переоцінюванням власних можливостей.

Таким чином, ризикова поведінка юніорів пожежно-прикладного спорту має складну психологічну природу та не може трактуватися лише як негативна або дезадаптивна характеристика. Її значення визначається передусім рівнем усві-

домленості, контрольованості та відповідності реальним можливостям спортсмена. У змагальній діяльності конструктивною є така форма ризикової поведінки, яка поєднує готовність до активного прийняття рішень із саморегуляцією, технічною підготовленістю, адекватною оцінкою ситуації та здатністю прогнозувати наслідки власних дій [9].

Пожежно-прикладний спорт поєднує фізичне навантаження з виконанням технічно складних вправ на швидкість. Під час змагань спортсмен має точно відтворювати засвоєні рухові дії, орієнтуватися в ситуації та швидко ухвалювати рішення. Прагнення поліпшити результат спонукає його діяти на межі можливостей: підвищувати темп, скорочувати час на окремі елементи вправи, обирати складніший спосіб її виконання. Тому ризик у цьому виді спорту пов'язаний не лише з небезпекою, а й із необхідністю знайти співвідношення між швидкістю, точністю та контролем дій.

Ризикову поведінку юніора доцільно розглядати як сукупність рішень і дій у ситуації, коли бажаний спортивний результат поєднується з імовірністю помилки або небажаних наслідків. Її не можна оцінювати тільки за фактом успіху чи невдачі. Одна й та сама дія може бути обгрунтованою для добре підготовленого спортсмена і надмірно ризиковою для того, хто ще не опанував необхідну техніку. Визначальними є усвідомлення складності завдання, відповідність обраної дії рівню підготовленості та здатність зберігати контроль під час її виконання.

У змагальній діяльності слід розрізняти обгрунтований та необгрунтований ризик. Обгрунтований ризик ґрунтується на попередньому тренувальному досвіді, знанні власних можливостей і врахуванні умов виконання вправи. Спортсмен розуміє, яку перевагу може отримати, та здатний оцінити можливі наслідки свого рішення. Необгрунтований ризик виникає тоді, коли бажання перемогти переважає над оцінюванням ситуації: юніор діє поспіхом, переоцінює власну готовність або ігнорує ознаки втрати контролю. Відмінність між цими формами ризику полягає не в самій складності дії, а в тому, наскільки рішення відповідає можливостям спортсмена та умовам змагання [10].

На поведінку юніорів впливають вікові особливості та досвід спортивного становлення. Змагальна ситуація підсилює значення оцінки з боку тренера, команди й суперників. Прагнення довести власну спроможність може сприяти мобілізації зусиль, але за високого емоційного напруження іноді призводить до поспішних рішень.

Індивідуальне значення мають схильність до пошуку гострих відчуттів, імпульсивність, мотивація досягнення та здатність регулювати емоційний стан. Жодну з цих характеристик не слід вважати самостійним поясненням ризикової поведінки: її прояв залежить від поєднання особистісних особливостей із конкретними вимогами змагання.

Важливим чинником вибору змагальної дії є самоефективність – переконання спортсмена у власній здатності успішно виконати певне завдання. Вона впливає на те, яку складність вправи юніор готовий прийняти, наскільки наполегливо діє після помилки та як оцінює шанси на успіх. Достатня самоефективність може підтримувати впевнені й цілеспрямовані дії. Проте впевненість має спиратися на реальні навички: її невідповідність рівню підготовленості створює умови для переоцінювання можливостей. Так само занижена оцінка власної спроможності може стримувати спортсмена навіть тоді, коли він технічно готовий до виконання завдання.

Саморегуляція допомагає юніору співвідносити прагнення до результату з вимогами безпечного виконання вправи. Вона охоплює контроль уваги, керування емоційним напруженням, дотримання обраного плану дій та його своєчасне коригування. У пожежно-прикладному спорті особливого значення набуває здатність швидко діяти без втрати точності [10]. Отже, завдання психологічної підготовки полягає не в усуненні будь-якої готовності ризикувати, а в розвитку вміння розпізнавати момент, коли підвищення темпу або ускладнення дії вже не відповідає можливостям спортсмена.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Наведений теоретичний підхід узгоджується з результатами досліджень ризикової поведінки юних спортсменів, у яких розглянуто її зв'язки із самоефективністю, ухваленням рішень і самоконтролем. Водночас ці дослідження охоплювали представників різних видів спорту, серед яких були й учасники пожежно-прикладних змагань. Тому їхні висновки становлять основу для постановки проблеми, але не дають змоги без окремої перевірки описати специфіку саме юніорів пожежно-прикладного спорту. Обгрунтовано, що важливими психологічними детермінантами ризикової поведінки у змагальній діяльності є схильність до ризику, рівень самоефективності, саморегуляція, емоційна стійкість, мотивація досягнення спортивного результату та здатність адекватно оцінювати власні можливості й умови виконання змагального завдання. Особливого значення для юніорів пожежно-прикладного спорту набуває

сформованість контрольно-регулятивного компонента ризикової поведінки, який забезпечує поєднання швидкості прийняття рішень із їх обґрунтованістю та безпечністю. Показано, що специфіка пожежно-прикладного спорту, пов'язана з високим темпом діяльності, фізичним навантаженням, складними координаційними діями, дефіцитом часу та підвищеною відповідальністю за результат, створює умови для актуалізації ризикової поведінки. За таких умов важливим завданням тренувального процесу є не усунення схильності до ризику, а формування здатності спортсменів контролювати її прояви, прогнозувати наслідки власних дій та використовувати ризик як функціональний ресурс досягнення спортивного результату. Таким чином, ризикова поведінка юніора у змагальній діяльності формується у взаємодії особистісних властивостей, спортивної підготовленості та умов виконання вправи. Для її теоретичного аналізу важливо одночасно враховувати мотивацію досягнення, оцінювання небезпеки, самоєфективність і саморегуляцію. У подальших наукових розвідках вбачаємо подальше емпіричне дослідження, яке має з'ясувати, як ці чинники пов'язані між собою у юніорів пожежно-прикладного спорту та за яких умов готовність до ризику сприяє результативності в змагальній діяльності.

Список літератури:

1. Вдовиченко О. Порівняння схильності до ризику в підлітковому та юнацькому віці. *Психологія: реальність і перспективи*. 2021. № 16. С. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i16.206>
2. Саннікова О. П., Санніков О. І. Авантюристичність і ризик у структурі прийняття рішень. *Наука і освіта*. 2018. № 9–10. С. 111–119. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2018-9-10-doc/2018-9-10-st16>
3. Dudek D., Siwek M., Jaeschke R. et al. A web-based study of bipolarity and impulsivity in athletes engaging in extreme and high-risk sports. *Acta Neuropsychiatrica*. 2016. Vol. 28, № 3. P. 179–183. DOI: <https://doi.org/10.1017/neu.2015.44>
4. Halian I., Popovych I., Vovk V. et al. Correlation of the coach's qualities and junior athletes' self-efficacy. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023. Vol. 23, № 7. P. 1621–1630. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.07199>
5. Hatfield J., Fernandes R. The role of risk-propensity in the risky driving of younger drivers. *Accident Analysis & Prevention*. 2009. Vol. 41, № 1. P. 25–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aap.2008.08.023>
6. Popovych I., Borysiuk A., Semenov O. et al. Comparative analysis of the mental state of athletes for risk-taking in team sports. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022. Vol. 22, № 4. P. 848–857. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.04107>

7. Prokhorenko L., Popovych I., Sokolova H. et al. Gender differentiation of self-regulating mental states of athletes with disabilities: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023. Vol. 23, № 2. P. 349–359. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.02042>
8. Vavryniv O. S., Yaremko R. Y. Empathy as a factor in the development of personal components of future rescuers' professional self-realization. *Insight: the Psychological Dimensions of Society*. 2022. № 8. P. 56–69. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2022-8-5>
9. Yaremko R., Vavryniv O., Tsiupryk A. et al. Research of content parameters of the professional self-realization of future fire safety specialists. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol. 11, № 53. P. 288–297. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.53.05.28>
10. Zamboanga B. L., Ham L. S., Olthuis J. V. et al. Alcohol expectancies and risky drinking behaviors among high school athletes: "I'd rather keep my head in the game". *Prevention Science*. 2012. Vol. 13. P. 140–149. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0252-3>

References:

1. Vdovychenko, O. (2021). Porivniannia skhylnosti do ryzyku v pidlitkovomu ta yunatskomu vitsi [Comparison of risk propensity in adolescence and youth]. *Psykhologhiia: Realnist i perspektyvy*, (16), 47–55. <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i16.206>
2. Sannikova, O. P., & Sannikov, O. I. (2018). Avantiurnist i ryzyk u strukturi pryiniattia rishen [Adventurousness and risk in the structure of decision-making]. *Nauka i osvita*, (9–10), 111–119. Retrieved from: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2018-9-10-doc/2018-9-10-st16>
3. Dudek, D., Siwek, M., Jaeschke R., et al. (2016). A web-based study of bipolarity and impulsivity in athletes engaging in extreme and high-risk sports. *Acta Neuropsychiatrica*, 28(3), 179–183. <https://doi.org/10.1017/neu.2015.44>
4. Halian, I., Popovych, I., Vovk, V., Kariyev, A., Poleshchuk, L., & Halian, O. (2023b). Correlation of the coach's qualities and junior athletes' self-efficacy. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(7), 1621–1630. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.07199>
5. Hatfield, J., & Fernandes, R. (2009). The role of risk-propensity in the risky driving of younger drivers. *Accident; analysis and prevention*, 41(1), 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2008.08.023>
6. Popovych, I., Borysiuk, A., Semenov, O., Semenova, N., Serbin, I., & Reznikova, O. (2022a). Comparative analysis of the mental state of athletes for risk-taking in team sports. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(4), 848–857. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.04107>
7. Prokhorenko, L., Popovych, I., Sokolova, H., Chumaieva, Yu., Kosenko, Yu., Razumovska, T., & Zasenkov, V. (2023). Gender differentiation of self-regulating mental states of athletes with disabilities: comparative analysis. *Journal of Physical Education*

and Sport, 23(2), 349–359. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.02042>

8. Vavryniv, O. S., & Yaremko, R. Y. (2022). Empathy as a factor in the development of personal components of future rescuers' professional self-realization. *Insight: the psychological dimensions of society*, 8, 56–69. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2022-8-5>

9. Yaremko, R., Vavryniv, O., Tsiupryk, A., Perehygina, L., & Koval, I. (2022). Research of

content parameters of the professional self-realization of future fire safety specialists. *Amazonia Investiga*, 11(53), 288–297. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.53.05.28>

10. Zamboanga, B. L., Ham, L. S., Olthuis, J. V., Martens, M. P., Groosbard, J. R., & Van Tyne, K. (2012). Alcohol Expectancies and Risky Drinking Behaviors Among High School Athletes: "I'd Rather Keep My Head in the Game". *Prevention Science*, 13, 140–149. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0252-3>

© Ю. М. Антошків, О. А. Бушуєв, І. М. Кордіяка, І. С. Грідасов, Ю. В. Фіалкович

Оглядова стаття

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Аніщенко Вікторія Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри формування та розвитку професійної компетентності персоналу ДКВС України Інституту професійного розвитку Пенітенціарної академії України, м. Чернігів, Україна
2. **Антошків Юрій Михайлович** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, начальник кафедри рятувальної підготовки та фізичного виховання Навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
3. **Батюк Лілія Василівна** – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри фізики і хімії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
4. **Белошенко Юрій Костянтинович** – старший викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Київського інституту Національної гвардії України, м. Київ, Україна
5. **Березнева Ірина Миколаївна** – доцент кафедри іноземних мов центру мовної підготовки Національної академії Національної гвардії України, м. Харків, Україна
6. **Борисенко Костянтин В'ячеславович** – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри фізики і хімії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
7. **Бородіна Наталія Анатоліївна** – доктор технічних наук, доцент кафедри охорони праці, цивільної та промислової безпеки, старший науковий співробітник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
8. **Бушуєв Олександр Анатолійович** – заступник начальника кафедри рятувальної підготовки та фізичного виховання Навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
9. **Вдович Світлана Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
10. **Войтенко Елона Григорівна** – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
11. **Ворона Іванна Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського МОЗ України, м. Тернопіль, Україна
12. **Гарбуз Сергій Володимирович** – старший викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна
13. **Герасіна Світлана Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна
14. **Горькава Вікторія Олександрівна** – викладачка кафедри психології особистості та соціальних практик Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна
15. **Гридасов Іван Сергійович** – старший викладач кафедри рятувальної підготовки та фізичного виховання Навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
16. **Дмитрук Михайло Богданович** – доктор філософії, викладач кафедри фізичної терапії, психічного та фізичного здоров'я КЗВО Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», м. Львів, Україна
17. **Дольнікова Любов Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
18. **Єлагіна Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського МОЗ України, м. Тернопіль, Україна
19. **Жук Сергій Володимирович** – начальник Інституту ракетних військ і артилерії Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна

20. **Золочевський Віталій Вікторович** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна
21. **Зусько Богдан В'ячеславович** – викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Національної академії Національної гвардії України, м. Харків, Україна
22. **Каліщук Світлана Миколаївна** – докторка психологічних наук, професорка, завідувачка кафедри психології особистості та соціальних практик Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна
23. **Климків Роксолана Ігорівна** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри фундаментальних та соціальних наук, КЗВО Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», м. Львів, Україна
24. **Кобелєв Степан Юрійович** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, викладач кафедри фізичної терапії, психічного та фізичного здоров'я КЗВО Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», м. Львів, Україна
25. **Коваль Ігор Святославович** – доктор педагогічних наук, начальник факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
26. **Кордіяка Ігор Михайлович** – старший викладач кафедри рятувальної підготовки та фізичного виховання Навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
27. **Кость Микола Михайлович** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної терапії, психічного та фізичного здоров'я КЗВО Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», м. Львів, Україна
28. **Кравець Тарас Мирославович** – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри артилерійської розвідки Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
29. **Крук Станіслав Леонідович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
30. **Кузьо Любов Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів, Україна
31. **Кульматицький Андрій Володимирович** – кандидат медичних наук, доцент кафедри невропатології та нейрохірургії факультету післядипломної освіти ДНТ «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», м. Львів, Україна
32. **Левченко Юлія Андріївна** – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Національного університету цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна
33. **Литвин Андрій Віленович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
34. **Лозинський Олег Михайлович** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
35. **Любчик Руслан Ілгарович** – доктор філософії з професійної освіти, начальник науково-методичного відділу навчально-наукового центру організації освітнього процесу Національної академії Національної гвардії України, м. Харків, Україна
36. **Мармуляк Анна Сергіївна** – доктор філософії, викладач кафедри українознавства та міжкультурної комунікації факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
37. **Масич Віталій Васильович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізики і хімії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
38. **Мітюк Людмила Олексіївна** – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри охорони праці, цивільної та промислової безпеки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
39. **Остап'юк Андрій Юрійович** – кандидат юридичних наук, перший проректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

40. **Панфілова Вікторія Ігорівна** – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна
41. **Паска Тарас Валерійович** – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна
42. **Паскевська Юлія Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент Київської школи економіки, м. Київ, Україна; доцент Вільного університету Брюсселя, м. Брюссель, Бельгія
43. **Пилипенко Лілія Віталіївна** – доктор філософії з професійної освіти, старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
44. **Помаза-Пономаренко Аліна Леонідівна** – доктор наук з державного управління, професор, головний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії євроатлантичної інтеграції та правового забезпечення службово-бойової діяльності Національної гвардії України Навчально-наукового інституту професійної освіти Національної академії Національної гвардії України, м. Харків, Україна
45. **Посохова Анжела Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів, Україна
46. **Руденко Лариса Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
47. **Бондар Руслан Володимирович** – старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії Інституту ракетних військ і артилерії Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
48. **Самойленко Неля Іванівна** – кандидат історичних наук, доцент кафедри освітології та педагогічної інноватики Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна
49. **Сидорова Тетяна Романівна** – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна
50. **Сірко Роксолана Іванівна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
51. **Слободяник Володимир Іванович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Національного лісотехнічного університету України, м. Львів, Україна
52. **Станішовський Артур Степанович** – доктор філософії, старший викладач Центру розвитку навчання та викладання Українського католицького університету, м. Львів, Україна
53. **Стеценко Алла Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна
54. **Судніцин Юрій Тарасович** – старший викладач кафедри пожежної тактики та аварійно-рятувальних робіт кафедри пожежної тактики та аварійно-рятувальних робіт Навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
55. **Тарадуда Дмитро Віталійович** – кандидат технічних наук, доцент, професор кафедри управління діяльністю підрозділів цивільного захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
56. **Федчишин Надія Орестівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського, м. Тернопіль, Україна
57. **Федчишин Надія Орестівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського МОЗ України, м. Тернопіль, Україна
58. **Фіалкович Юрій Володимирович** – старший викладач кафедри рятувальної підготовки та фізичного виховання Навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
59. **Червоношапка Марина Олександрівна** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, викладач кафедри фізичної терапії, психічного та фізичного здоров'я КЗВО Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», м. Львів, Україна

60. **Чорниш Юрій Іванович** – доктор філософії за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування», начальник сектору по роботі з науково-педагогічним складом відділу персоналу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

61. **Чунис Олег Романович** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

62. **Штепа Олена Станіславівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

63. **Юрченко Римма Артурівна** – докторка філософії в галузі права, старша викладачка кафедри психології особистості та соціальних практик Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

64. **Яремко Роман Ярославович** – кандидат психологічних наук, доцент, тимчасово виконуючий обов'язки начальника кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

НОТАТКИ