ISSN 2411-264X PRINT

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет
«Київський авіаційний інститут»

ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО АВІАЦІЙНОГО ІНСТИТУТУ

ПЕДАГОГІКА
ПСИХОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (28)

Київ 2026

ISSN 2411-264X PRINT

THE MINISTRY OF EDUCATION
AND SCIENCE OF UKRAINE
National university
“Kyiv Aviation Institute”

PROCEEDINGS

OF THE KYIV AVIATION INSTITUTE

PEDAGOGY
PSYCHOLOGY

Collection of academic publications

RELEASE 1 (28)

Kyiv 2026

УДК [37.013 + 159.9] (082)

Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – К. : Київський авіаційний інститут, 2026. – Вип. 1 (28). – 275 с.

Збірник містить наукові праці, у яких висвітлено теоретико-методологічні та науково-практичні проблеми в галузі педагогіки та психології, що є актуальними на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних наук і відображають широкий спектр інтересів науковців.

Для наукових працівників у галузі психології та педагогіки, викладачів закладів вищої освіти, практичних психологів, докторантів, аспірантів, студентів, а також широкого загалу педагогів та психологів різних ланок закладів освіти.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Ельвіра ЛУЗІК – доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти (Україна).
Elvira LUZIK – *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honoured Educator (Ukraine).*

ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Лада ЯКОВИЦЬКА – доктор психологічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри авіаційної психології та управління людським фактором Національного університету «Київський авіаційний інститут» (Україна).
Lada YAKOVYTSKA – *Doctor of Psychological Sciences, Professor, acting Head of the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management of the National University "Kyiv Aviation Institute" (Ukraine).*

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Тетяна ВАШЕКА – доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором Національного університету «Київський авіаційний інститут», кандидат психологічних наук, доцент (Україна).
Tetyana VASHEKA – *Associate Professor of the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management of the National University "Kyiv Aviation Institute", PhD in Psychology, Associate Professor (Ukraine).*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Дімітріс АРГІРОПУЛОС – професор дидактики та спеціальної педагогіки на кафедрі гуманітарних, соціальних наук та культурних підприємств Пармського університету, доктор філософії, PhD в галузі педагогіки (Італія).
Dimitris ARGIROPULOS *– Professor of Didactics and Special Education at the Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Enterprises, University of Parma, Doctor of Philosophy, PhD in Pedagogy (Italy).*

Тетяна ГУРА − проректор з наукової роботи та міжнародної діяльності Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, доктор психологічних наук, професор (Україна).
Tetiana HURA *− Vice-Rector for Research and International Activities, Municipal Institution «Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» of Zaporizhzhia Regional Council, Doctor of Psychological Sciences, Professor.*

Олена КОВТУН − завідувач кафедри іноземних мов і перекладу Національного університету «Київський авіаційний інститут», доктор педагогічних наук, професор (Україна).
Olena KOVTUN *− Head of the Department of Foreign Languages and Translation, National Aviation University "Kyiv Aviation Institute", Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine).*

Анжеліка КОКАРЄВА – в.о. декана факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут», кандидат педагогічних наук, доцент (Україна).
Anzhelika KOKARIEVA *– Acting Dean of the Faculty of Health Sciences, National Aviation University "Kyiv Aviation Institute", Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine).*

Ольга КОСЕНЧУК − доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного університету «Київський авіаційний інститут», кандидат педагогічних наук, доцент (Україна).
Olha KOSENCHUK *− Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National Aviation University "Kyiv Aviation Institute", Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine).*

Олена КУЧМЕНКО − завідувач кафедри біології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя Україна, доктор біологічних наук, професор (Україна).
Olena KUCHMENKO *− Head of the Department of Biology, Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine, Doctor of Biological Sciences, Professor (Ukraine).*

Наталія ЛАДОГУБЕЦЬ − доцент кафедри прикладної механіки та інженерії матеріалів Національного університету «Київський авіаційний інститут», кандидат педагогічних наук, доцент (Україна).
Nataliia LADOGUBETS *− Associate Professor of the Department of Applied Mechanics and Materials Engineering, National Aviation University "Kyiv Aviation Institute", Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine).*

Маркус А. ЛАУНЕР − професор кафедри торгівлі та соціальних наук Університету прикладних наук Остфалія, доктор філософії (PhD), професор (Німеччина).
Markus A. LAUNER *− Professor of the Department of Trade and Social Sciences, Ostfalia University of Applied Sciences, Doctor of Philosophy (PhD), Professor (Germany).*

Дар'я СУПРУН − професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України, доктор педагогічних наук, професор (Україна).
Daria SUPRUN *− Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine).*

Наталія ТАРНАВСЬКА − науковий співробітник Департаменту гуманітарних, соціальних наук і культурних індустрій Університету Парми, кандидат психологічних наук, доцент (Україна).
Nataliia TARNAVSKA *− Research Fellow of the Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries, University of Parma, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ukraine).*

Олена ЯЦИНА − професор кафедри наук про здоров'я ДВНЗ «Ужгородський національний університет», доктор психологічних наук, професор (Україна).
Olena YATSYNA *− Professor of the Department of Health Sciences,*

Uzhhorod National University, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Ukraine).

Рекомендовано до друку *вченою радою Національного університету «Київський авіаційний інститут» (протокол № 12 від 22 вересня 2026 р.)*

Зареєстровано *Міністерством юстиції України.*
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 13512-2396Р від 26.12.2007 р.

Внесений до переліку наукових фахових видань України з педагогіки та психології Наказ Міністерства освіти і науки 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».

Індексується Міжнародною науково-метричною базою *Index Copernicus* http://journals.indexcopernicus.com ICV 2017: 60
Google Scholar

© НУ «Київський авіаційний інститут», 2026

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА

Алексєєнко-Лемовська Л.
Міждисциплінарна інтеграція і професійна мовно-комунікативна компетентність
Aleksieienko-Lemovska L.
Interdisciplinary integration and professional language-communication competence ……..… 10
Горбачук В.
Вплив цифрових ресурсів на формування метакогнітивної компетентності майбутнього учителя в академічних умовах
Horbachuk V.
Digital resources in the development of future teachers' metacognitive competence in academic settings.…….…… 21
Демченко Н., Городиський А., Городиська Ю.
Методологічні підходи та психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам у процесі післявоєнної адаптації
Demchenko N., Horodyskyi A., Horodyska Yu.
Methodological approaches and psychological and pedagogical conditions for developing future psychologists' readiness to provide social and psychological support to veterans during post-war adaptation …… 27
Дудка Т.
Педагогічне проєктування освітнього простору вищої школи в умовах війни
Dudka T.
Pedagogical design of the higher education learning environment under wartime conditions …….. 36
Ковтун О., Мельник Н.
Трансформація змісту навчання академічної англійської мови та наукового письма здобувачів ступеня доктора філософії: від мовної підготовки до інтегрованої компетентності дослідника
Kovtun O., Melnyk N.
Transforming the teaching of academic English and research writing for PhD students: from language training to integrated researcher competence ……. 44
Кокарєва А., Ковальова А.
Метакомпетентність у психолого-педагогічному дискурсі: ґенеза поняття та концептуалізація у професійній підготовці майбутніх психологів
Kokarieva A., Kovalova A.
Metacompetence in psychological and pedagogical discourse: the genesis of the concept and its conceptualization in the professional training of future psychologists ……... 53
Кошарний І.
Інклюзивна професійна освіта здобувачів із глибокими порушеннями зору в умовах сучасних суспільних викликів
Kosharnyi I.
Inclusive vocational education for learners with profound visual impairments amid contemporary societal challenges ……... 64
Марухно Т., Ткаченко І.
Історико-педагогічний вимір становлення сучасного педагогічного знання
Marukhno T., Tkachenko I.
The historical and pedagogical dimension of the formation of contemporary pedagogical knowledge…….. 73
Пироженко Л., Смолінчук Л.
Система непрервної освіти у КНР: сучасний стан і основні напрями розвитку
Pirozhenko L., Smolinchuk L.
The system of continuing education in China: current state and main directions of development ……. 80
Пліско Є.
Педагогічні засади організації професійного відбору майбутніх соціальних працівників
Plisko Ye.

Pedagogical principles of organizing professional selection of future social workers …….…….. 87
Рева Т., Зайцева Г., Пушкарьова Я., Чхало О.
Дидактичні аспекти викладання дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень»
Reva T., Zaitseva G., Pushkareva Ya., Chkhalo O.
Didactic aspects of teaching the course «Methodology and Organization of Scientific Research» ….. 93
Слободянюк Л.
Інтеграція штучного інтелекту у навчання фізики в закладах фахової передвищої освіти
Slobodianiuk L.
Integrating artificial intelligence into physics education at professional pre-higher education institutions …… 100
Шкарівський В.
Педагогічна проекція метакогнітивної компетентності майбутніх учителів інформатики крізь призму нейронномережевого поступу
Shkarivskyi V.
Metacognitive competence of future computer science teachers in the context of neural network advancement ……. 107
Шулигіна Р.
Візуальна культура та імідж сучасного вихователя закладу дошкільної освіти як інструмент підвищення престижу професії
Shulyhina R.
Visual culture and professional image of the contemporary preschool teacher as a tool for enhancing the prestige of the profession ……... 114

ПСИХОЛОГІЯ

Батуринська Г.
Інтегративний підхід до використання авторської казки у психологічному консультуванні та психотерапії
Baturynska H.
An integrative approach to the use of an authorial fairy tale in psychological counseling and psychotherapy …….. 126
Білько Т.
Психофізіологічні критерії оцінки безпечного психоемоційного стану авіаційного персоналу: сучасний стан проблеми
Bilko T.
Psychophysiological criteria for assessing the safe psycho-emotional state of aviation personnel: current state of the issue …….. 139
Горбенко С., Хохліна О., Дубина А.
Креативність як психологічний ресурс соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб
Horbenko S., Khokhlina O., Dubyna A.
Creativity as a psychological resource for the socio-psychological adaptation of internally displaced persons ……. 146
Заєць Н., Косяк О.
Релігійність як психологічний ресурс життєстійкості особистості в умовах вимушеної міграції
Zaiets N., Kosiak O.
Religiosity as a psychological resource of individual resilience in the context of forced migration ….. 153
Карпілянський Д., Коваленко К., Карпілянська З.
Особливості психологічного супроводу віл-інфікованих дітей
Karpilianskyi D., Kovalenko K., Karpilianska Z.
Peculiarities of psychological support for HIV-infected children …… 160
Ковальчук О., Гірчук О.
Механізми емоційної стійкості військового льотчика під час виконання бойового завдання
Kovalchuk O., Hirchuk O.
Mechanisms of emotional stability in military pilots during combat mission execution ……

ПЕДАГОГІКА

167

Кривенко Т.
Емпіричне дослідження структурних компонентів психологічної готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам
Kryvenko T.
Empirical study of the structural components of future psychologists' psychological readiness to provide psychological assistance to former combatants ……...…….. 177

Михеєва Т., Патруль М.
Статеві особливості прояву емоційного інтелекту у студентів-психологів під час війни
Mikheyeva T., Patrul M.
Gender differences in emotional intelligence among psychology students during wartime…… 186

Мужанова Н.
Особливості та межі ефективності короткострокової психореабілітації за кордоном у контексті прогнозування психоемоційного стану підлітків із родин військовослужбовців
Muzhanova N.
Features and limits of the effectiveness of short-term psychological rehabilitation abroad in the context of predicting the psychoemotional state of adolescents from military families ……..……. 194

Погорєлов О.
Психологічні ресурси та бар'єри взаємодії медичного персоналу з підлітками, які вчинили спробу суїциду: емпірична типологія моделей
Pohorielov O.
Psychological resources and barriers in the interaction of medical staff with adolescents who have attempted suicide: an empirical typology of models…… 201

Помиткіна Л., Дідух М.
Сучасні виклики у формуванні аутоагресивної поведінки підлітків в умовах цифровізації та воєнного стану
Pomytkina L., Didukh M.
Modern challenges in the formation of autoaggressive behavior in adolescents under conditions of digitalization and martial law …….. 213

Попелюшко Р., Залецька О.
Теоретичні засади застосування арт-терапії у психокорекції емоційних станів внутрішньо переміщених осіб
Popeliushko R., Zaletska O.
Theoretical foundations of the application of art therapy in the psychocorrection of the emotional states of internally displaced persons……..……. 221

Савич Т.
Соціально-психологічна адаптація підлітків в умовах соціальної нестабільності та її взаємозв'язок з особистісною тривожністю
Savich T.
Socio-psychological adaptation of adolescents under conditions of social instability: the relationship with trait anxiety…….. 228

Семиченко В.
Досвід розробки і апробації методики «ваш життєвий оптимізм» в пошуковому експерименті
Semychenko V.
Development and approbation of the "Your life optimism" inventory in a search experiment…….. 241

Філоненко Є., Яковицька Л.
Теоретичні підходи до дослідження психологічних детермінант прийняття професійних рішень ІТ-фахівцями
Filonenko Ye., Yakovytska L.
Theoretical approaches to the study of the psychological determinants of professional decision-making by IT-specialists …….……. 257

Хоменко-Семенова Л., Семенова С.
Психологічні особливості сприйняття інклюзивного середовища студентською молоддю
Khomenko-Semenova L., Semenova S.
Psychological features of the perception of an inclusive environment by student youth…….. 264

ПЕРЕДМОВА

Шановні науковці, аспіранти, докторанти, фахівці-практики!
Шановна молода наукова еліто країни!

Вашій увазі пропонується збірник наукових праць «Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія», підготовлений за результатами досліджень, виконаних ученими різних наукових шкіл України та низки країн Європи, науково-дослідними установами у педагогічній та психологічній галузях.

Як зазначається в освітніх державних документах, результатом освіти й виховання має бути професійно підготовлений, компетентний фахівець, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, який уміє адаптуватися до сучасного плинного світу, характерною тенденцією якого є неперервне зростання обсягу інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності. Саме тому збірник є відгуком на трансформаційні виклики сьогодення в педагогічній і психологічній галузях української науки, ґрунтується на переосмисленні ролі вищої освіти як основи успішної професійної діяльності людини, розглядається в ракурсі педагогіки та психології вищої школи, психології розвитку та самореалізації особистості в умовах глобалізації, змінності (синергетичності) та інформатизації світу, всеохопної інтернаціоналізації та інтеграції, і водночас національної диференціації й самоідентифікації, закономірного зростання уваги держави до психолого-педагогічних умов формування сучасної особистості.

Науковий збірник «Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія» відбиває найсучасніші досягнення в теорії та практиці вищої професійної школи, розумінні її місії, цілей і завдань, функцій і організації, змісту й форми, процесів і процедур, суб'єктів і об'єктів науково-педагогічної діяльності, державної політики і ресурсного забезпечення. Окрім традиційних питань методології, теорії методики вищої професійної освіти, у збірнику особливу увагу приділено модернізованим перетворенням, що відбуваються в сучасній вищій школі європейського простору вищої освіти.

Науковий збірник «Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія» відбиває найсучасніші досягнення в теорії та практиці психологічних досліджень, є фаховим виданням з педагогічних та психологічних наук. У наукових матеріалах авторів докладно висвітлюються актуальні питання загальної та педагогічної психології, вікової психології, соціальної психології, спеціальної психології, психології особистості, історії психології, організаційної психології, психології сім'ї, значна увага приділяється психологічній безпеці, гендерній проблематиці у психології, психології професійної діяльності, психології соціальної роботи, теоретико-методологічним проблемам психології.

Збірник «Вісник Київського авіаційного інституту. Серія: Педагогіка. Психологія» орієнтований на наукових працівників у галузі психології та педагогіки, викладачів закладів вищої освіти, докторантів, аспірантів, студентів, а також на широкий загал педагогів і психологів різних освітніх ланок, науково-дослідних установ, окремих спеціалістів-практиків.

Ельвіра ЛУЗІК

Лада ЯКОВИЦЬКА

Тетяна ВАШЕКА

ПЕДАГОГІКА

DOI:
УДК 378.147:811

Людмила АЛЕКСЄЄНКО-ЛЕМОВСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки, завідувач кафедри психології та педагогіки, Київський міжнародний університет, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-5391-0719*

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ І ПРОФЕСІЙНА МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Резюме

Сучасна професійна підготовка здобувачів вищої освіти передбачає не лише засвоєння системи фахових знань, а й здатність використовувати мовні та комунікативні ресурси для розв'язання професійних завдань, взаємодії з учасниками професійної діяльності, аргументованого представлення власної позиції та прийняття професійних рішень. Водночас предметна відокремленість змісту навчання може обмежувати зв'язок мовної підготовки з реальними професійними ситуаціями. У цьому контексті міждисциплінарна інтеграція розглядається не лише як спосіб поєднання змісту різних освітніх компонентів, а як педагогічний механізм формування професійно значущого мовно-комунікативного досвіду.

***Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати взаємозв'язок міждисциплінарної інтеграції та розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, визначити її структурні компоненти, механізм реалізації та педагогічні умови.*

***Методи.** Дослідження має теоретико-концептуальний характер. Методологічну основу становлять компетентнісний, міждисциплінарний, діяльнісний, комунікативний та особистісно орієнтований підходи. Використано методи аналізу й синтезу наукових джерел, порівняння, систематизації та узагальнення теоретичних положень, структурно-функціонального аналізу та педагогічного моделювання.*

***Результати.** Професійну мовно-комунікативну компетентність визначено як інтегративну здатність особистості використовувати мовні ресурси, професійні знання та комунікативні стратегії для розв'язання фахових завдань, професійної взаємодії, представлення й обґрунтування професійних рішень та рефлексії власної комунікативної діяльності. Обґрунтовано її п'ятикомпонентну структуру, що охоплює когнітивно-мовний, комунікативно-діяльнісний, професійно-контекстуальний, ціннісно-мотиваційний та рефлексивно-адаптивний компоненти. Визначено, що потенціал міждисциплінарної інтеграції реалізується за умови координації змісту різних освітніх компонентів навколо професійно значущих проблем і завдань, виконання яких потребує одночасного використання фахових знань та мовно-комунікативних засобів. Запропоновано концептуальну модель розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності засобами міждисциплінарної інтеграції, що містить цільовий, методологічний, змістово-інтегративний, діяльнісно-комунікативний та результативно-рефлексивний компоненти. Обґрунтовано педагогічні умови її реалізації: координацію освітніх компонентів, професійну спрямованість мовленнєвої діяльності, проблемно-діяльнісну організацію навчання, створення насиченого комунікативного освітнього середовища та готовність викладачів до міждисциплінарної взаємодії.*

***Висновки.** Міждисциплінарна інтеграція створює умови для переходу від фрагментарного засвоєння мовних і фахових знань до їх функціонального використання у професійно значущих ситуаціях. Її педагогічна цінність полягає у створенні системи навчальних ситуацій, у яких мовна діяльність безпосередньо пов'язується з професійним змістом, взаємодією та рефлексією. Наукова новизна дослідження полягає в концептуалізації міждисциплінарної інтеграції як механізму формування професійно значущого мовно-комунікативного досвіду, а не лише як способу поєднання змісту навчальних дисциплін. Теоретичні положення та запропонована модель потребують подальшої емпіричної перевірки на основі розроблення критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентності та проведення педагогічного експерименту.*

Ключові слова: *міждисциплінарна інтеграція, професійна мовно-комунікативна компетентність, професійна комунікація, професійна підготовка, вища освіта, освітнє середовище, компетентнісний підхід.*

Вступ. Професійна діяльність передбачає не лише застосування фахових знань, а й роботу з інформацією, прийняття та обґрунтування рішень, професійну взаємодію з іншими учасниками діяльності. У цьому процесі мовлення є безпосереднім засобом професійної діяльності: за його допомогою формулюються проблеми, обговорюються й аргументуються рішення, узгоджуються дії, презентуються результати. Відтак професійна підготовка має забезпечувати не тільки засвоєння фахових знань, а й здатність використовувати мовні та комунікативні засоби відповідно до конкретних професійних завдань і ситуацій. Особливо виразно ця проблема виявляється за умов предметної організації освітнього процесу. Як правило, мовна підготовка спрямовується на опанування термінології, норм професійного мовлення, роботи з текстами та способів комунікативної взаємодії, тоді як фахові дисципліни забезпечують засвоєння спеціальних знань і способів професійної діяльності. Водночас наявність цих складників в освітній програмі сама по собі не забезпечує їх взаємодії. Здобувач може знати необхідну термінологію й володіти певними комунікативними прийомами, але відчувати труднощі, коли потрібно використати їх для аналізу професійної проблеми, обґрунтування рішення чи взаємодії з іншими учасниками професійної діяльності.

Одним із підходів, що дає змогу поєднати різні складники професійної підготовки, є міждисциплінарна інтеграція. У сучасних дослідженнях вона розглядається не лише як установлення зв'язків між навчальними дисциплінами, а як узгодження знань, понять і способів діяльності під час розв'язання проблем, які виходять за межі однієї дисципліни (Repko & Szostak, 2020; Klein, 2010). В українських дослідженнях також обґрунтовується значення міждисциплінарного підходу для професійної підготовки та формування компетентностей здобувачів вищої освіти (Лисенко, Тендітна & Рябініна, 2025; Ребуха, 2021; Царик & Копестинський, 2026). При цьому міжпредметний зв'язок і міждисциплінарну інтеграцію доцільно розмежовувати: у першому випадку йдеться переважно про доповнення або узгодження змісту, у другому – про спільне розв'язання професійного завдання із залученням різних знань і способів діяльності.

Професійна мовно-комунікативна компетентність також не зводиться до правильного використання мовних засобів. Вона охоплює здатність добирати їх відповідно до професійної ситуації, мети й адресата спілкування, працювати з фаховою інформацією, аргументувати власну позицію, вести діалог, презентувати результати та за потреби змінювати спосіб комунікативної взаємодії. Такий підхід представлений у сучасних дослідженнях професійно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців (Пустовіт, Білоус & Кузнєцов, 2024; Дмитрук & Волошина, 2023). Окремі аспекти професійного спрямування мовної підготовки розкриваються також у працях, присвячених формуванню іншомовної та лексичної компетентності майбутніх фахівців (Коваленко, 2024; Решетняк & Митрофан, 2026).

Разом із тим міждисциплінарна інтеграція та професійна мовно-комунікативна підготовка здебільшого досліджуються як окремі напрями. Перша розглядається переважно з позицій інтеграції змісту та організації професійної підготовки, друга – у контексті розвитку мовних, комунікативних і професійних умінь. Потребує подальшого уточнення питання про те, як саме інтегроване професійне завдання може створювати потребу в комунікації та забезпечувати її включення у професійну діяльність здобувача.

У зв'язку з цим науковий інтерес становить не саме обґрунтування необхідності міждисциплінарної інтеграції чи професійного спрямування мовної підготовки, а з'ясування механізму їх взаємодії. У статті виходимо з того, що інтегроване професійне завдання створює умови, за яких мовно-комунікативна діяльність стає частиною його виконання, а не окремою навчальною вправою. Саме цей аспект – перехід від інтегрованого змісту до професійно значущої комунікативної діяльності – становить предмет нашого теоретичного аналізу.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні взаємозв'язку міждисциплінарної інтеграції та розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, визначенні її структурних компонентів, механізму реалізації та педагогічних умов.

Методи дослідження. Дослідження має теоретико-концептуальний характер. Його методологічну основу становлять компетентнісний, міждисциплінарний, діяльнісний, комунікативний та особистісно орієнтований підходи. Аналіз наукових джерел поєднано із синтезом і порівнянням теоретичних положень, що дало змогу зіставити різні трактування професійної та комунікативної компетентності, а також підходи до розуміння міждисциплінарної інтеграції.

Систематизація та узагальнення використані для виокремлення структурних характеристик досліджуваної компетентності. Структурно-функціональний аналіз застосовано для визначення взаємозв'язків між її компонентами та умовами розвитку. Педагогічне моделювання використано для теоретичного відтворення механізму взаємодії міждисциплінарної інтеграції та професійно-комунікативного розвитку.

Результати. Теоретичний аналіз засвідчив, що професійну мовно-комунікативну компетентність доцільно розглядати не як додаткову характеристику професійної підготовки, а як інтегративне утворення, що виявляється у здатності використовувати мовні та комунікативні ресурси безпосередньо під час виконання професійних завдань. Відповідно до мети дослідження результати систематизовано за такими взаємопов'язаними напрямами: уточнення сутності компетентності; визначення її структури; розкриття механізму впливу міждисциплінарної інтеграції; побудова концептуальної моделі та визначення педагогічних умов її реалізації.

1. Сутність професійної мовно-комунікативної компетентності. У сучасному компетентнісному дискурсі професійна компетентність дедалі виразніше пов'язується не з кількістю засвоєних знань, а зі здатністю фахівця діяти на їх основі у професійній ситуації. Відповідно, знання набувають статусу складника компетентності лише тоді, коли вони можуть бути мобілізовані для розв'язання конкретного завдання, прийняття рішення та взаємодії з іншими учасниками діяльності. Така логіка простежується в дослідженнях професійної компетентності, де акцент зроблено на системності, цілеспрямованості та практичній реалізації набутих ресурсів (Aleksieienko-Lemovska, 2019; Пустовіт, Білоус & Кузнєцов, 2024). Стосовно мовно-комунікативної сфери це означає необхідність відмовитися від її ототожнення з нормативним володінням мовою. Професійна мовно-комунікативна компетентність виявляється тоді, коли здобувач здатний використати мовлення для досягнення професійної мети: зрозуміло сформулювати проблему, опрацювати та пояснити інформацію, поставити запитання, аргументувати позицію, узгодити дії, представити результат або скоригувати власну поведінку відповідно до реакції співрозмовника. Саме зв'язок мовної діяльності з професійною функцією є визначальним.

Дослідження професійної мовно-комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей також засвідчує її безпосередній зв'язок із вимогами професійної діяльності (Дмитрук & Волошина, 2023). Показовим є й підхід, у межах якого професійно-комунікативна компетентність розглядається у взаємозв'язку з культурою професійної діяльності та освітнім середовищем університету (Пустовіт, Білоус & Кузнєцов, 2024). Отже, мовна підготовка набуває професійної цінності не сама по собі, а через характер і результат діяльності, у якій вона використовується.

З урахуванням цього професійну мовно-комунікативну компетентність визначаємо як інтегративну здатність особистості використовувати мовні ресурси, професійні знання та комунікативні стратегії для розв'язання фахових завдань, здійснення професійної взаємодії, представлення й обґрунтування професійних рішень та рефлексії власної комунікативної діяльності. Таке визначення принципово зміщує акцент із володіння мовним матеріалом на його функціональне використання. У цьому розумінні мовлення є не лише предметом навчання, а й інструментом професійного мислення та дії. Відповідно, рівень сформованості компетентності має виявлятися не в кількості відтворених мовних правил, а в якості їх застосування у професійному контексті.

2. Структура професійної мовно-комунікативної компетентності. Розгляд компетентності як інтегративного утворення потребує визначення характеристик, взаємодія яких забезпечує її функціонування. Зіставлення підходів до структурування професійних компетентностей засвідчує доцільність поєднання когнітивного, діяльнісного, мотиваційного та рефлексивного вимірів (Дудка & Гребенюк, 2023; Пустовіт, Білоус & Кузнєцов, 2024). Для професійної мовно-комунікативної компетентності, однак, цього недостатньо: її специфіка визначається необхідністю постійного співвіднесення мовних ресурсів із професійним контекстом.

На цій підставі виокремлено п'ять взаємопов'язаних компонентів.

Когнітивно-мовний компонент охоплює знання мовної системи, професійної термінології, норм усного й писемного професійного мовлення, особливостей побудови фахових текстів та принципів добору мовних засобів відповідно до комунікативної ситуації. Його значення полягає у створенні мовної основи професійної комунікації. Водночас самі мовні знання не є достатньою умовою компетентності: їх професійна цінність визначається можливістю використати їх для розуміння, інтерпретації та продукування фахової інформації (Дмитрук & Волошина, 2023; Решетняк & Митрофан, 2026).

Комунікативно-діяльнісний компонент характеризує практичну готовність використовувати мовні ресурси у професійній взаємодії. До нього належать уміння вести діалог, слухати, ставити

запитання, аргументувати, пояснювати, презентувати інформацію, брати участь у дискусії, вести професійне листування та використовувати інші форми комунікації. Його відмінність від когнітивно-мовного компонента полягає в переході від знання способів комунікації до їх реального використання.

Професійно-контекстуальний компонент забезпечує співвіднесення мовних і комунікативних дій зі змістом конкретної професійної ситуації. Він охоплює розуміння професійних ролей, характеру завдання, особливостей професійного дискурсу, термінологічних систем, етичних та організаційних вимог. Саме цей компонент не допускає відриву мовно-комунікативної підготовки від фахового змісту.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає усвідомлення значущості професійної комунікації, внутрішню готовність до взаємодії, відповідальність за зміст і форму власного висловлювання, дотримання професійно-етичних норм та орієнтацію на конструктивну взаємодію. Його включення до структури компетентності обумовлене тим, що навіть сформовані знання й уміння не гарантують їх належного використання без відповідної мотиваційної та ціннісної основи (Aleksieienko-Lemovska, 2019; Дудка & Гребенюк, 2023).

Рефлексивно-адаптивний компонент пов’язаний зі здатністю оцінювати власну комунікативну діяльність, розпізнавати труднощі, враховувати зворотний зв’язок і змінювати спосіб взаємодії відповідно до ситуації. Його функція полягає в забезпеченні розвитку компетентності, оскільки професійна комунікація не є незмінним набором алгоритмів. Зміна професійного контексту, співрозмовника чи завдання потребує відповідної перебудови комунікативної поведінки.

Відповідно, запропонована структура відображає не п’ять ізольованих характеристик, а систему їх функціональної взаємодії. Когнітивно-мовний компонент забезпечує ресурсну основу; комунікативно-діяльнісний переводить її у практичну дію; професійно-контекстуальний визначає умови та спрямованість застосування; ціннісно-мотиваційний забезпечує готовність до відповідальної взаємодії; рефлексивно-адаптивний підтримує корекцію й подальший розвиток професійно-комунікативного досвіду.

3. Механізм реалізації потенціалу міждисциплінарної інтеграції. Теоретичне осмислення міждисциплінарної інтеграції дає підстави розглядати її як організацію взаємодії різних знань і способів діяльності навколо проблеми, яка виходить за межі однієї дисциплінарної перспективи (Repko & Szostak, 2020; Klein, 2010). За такого підходу інтеграція має сенс не через кількість установлених зв’язків між дисциплінами, а через нову якість діяльності, яка виникає внаслідок їх взаємодії. Українські дослідження підтверджують можливості такого підходу у професійній підготовці, зокрема для формування комплексних компетентностей і професійної готовності здобувачів вищої освіти (Лисенко, Тендітна & Рябініна, 2025; Царик & Копестинський, 2026).

Для нашої концепції принциповим є питання: за рахунок чого інтеграція різного за змістом знання може впливати саме на мовно-комунікативну компетентність? Відповідь, на нашу думку, слід шукати не в самому змісті дисциплін, а в характері завдання, навколо якого цей зміст об’єднується.

Якщо інтегроване завдання є професійно значущим і не може бути виконане шляхом простого відтворення готової інформації, здобувачеві необхідно зіставляти позиції, добирати аргументи, ставити уточнювальні запитання, пояснювати власні дії, узгоджувати рішення та представляти результат. Отже, комунікація виникає не як штучно додана до завдання вправа, а як його функціональна потреба. Це положення узгоджується з логікою проблемно-орієнтованого навчання, у якому складна проблема стає організувальним центром навчальної діяльності та спонукає здобувача до активного пошуку, інтеграції знань і вироблення способу розв’язання (Hmelo-Silver, 2004). Водночас у запропонованій концепції ця логіка конкретизується щодо мовно-комунікативної сфери: професійна проблема створює ситуацію, у якій мовлення стає необхідною умовою професійної дії.

На цій підставі авторське розуміння механізму можна представити так: міждисциплінарна проблема → комплексне професійне завдання → необхідність комунікації → мовленнєва взаємодія → застосування мовних і фахових ресурсів → рефлексія → корекція комунікативної поведінки → накопичення професійно-комунікативного досвіду.

Ця послідовність не претендує на відтворення універсального алгоритму навчання. Йдеться про теоретичну модель функціонального зв’язку між характером навчального завдання та розвитком відповідного досвіду. Її вихідною точкою є проблема, яка потребує інтеграції знань; центральною ланкою – діяльність, що вимагає комунікації; завершальним елементом – осмислення отриманого досвіду та його перенесення у наступні професійні ситуації. Саме функціональна потреба в комунікації, а не формальна присутність мовного компонента, у цьому випадку стає ланкою, що поєднує фахове і мовне навчання. Унаслідок цього міждисциплінарна інтеграція набуває діяльнісно-

комунікативного виміру: здобувач не просто використовує знання з різних дисциплін, а вчиться комунікативно реалізовувати їх у професійній діяльності.

4. Концептуальна модель розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності. На основі визначених структурних компонентів професійної мовно-комунікативної компетентності та встановленого механізму її розвитку запропоновано концептуальну модель, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів. Застосування педагогічного моделювання як способу теоретичного відтворення структури та функціональних зв'язків процесу формування професійної компетентності узгоджується з дослідженнями Дудки та Гребенюка (2023), у яких обґрунтовується використання педагогічного моделювання для структурування процесу формування професійної компетентності.

Цільовий компонент визначає спрямованість освітнього процесу на формування здатності здобувача використовувати мовні та комунікативні ресурси у професійній діяльності. Він конкретизується через результати навчання, пов'язані зі здатністю здійснювати професійну комунікацію, опрацьовувати та презентувати фахову інформацію, аргументувати професійні рішення і взаємодіяти з іншими учасниками діяльності.

Методологічний компонент ґрунтується на взаємодії компетентнісного, міждисциплінарного, діяльнісного, комунікативного та особистісно орієнтованого підходів. Їх поєднання дає змогу розглядати професійну мовно-комунікативну компетентність як результат інтеграції знань, діяльності, комунікації та особистісної рефлексії.

Змістово-інтегративний компонент передбачає координацію змісту мовної, професійної та інших освітніх компонентів навколо спільних професійних проблем і завдань. Його функція полягає у встановленні змістових зв'язків між поняттями, категоріями, професійною термінологією, способами діяльності та очікуваними результатами навчання. Такий підхід відповідає розумінню міждисциплінарності як інтеграції різних перспектив для отримання цілеснішого бачення складної проблеми (Repko & Szostak, 2020; Klein, 2010).

Діяльнісно-комунікативний компонент реалізується через виконання професійно орієнтованих завдань, аналіз професійних ситуацій, дискусії, проєктну діяльність, презентації, моделювання професійної взаємодії та інші форми навчальної роботи, у яких мовна діяльність є невід'ємною частиною професійного завдання. Така організація відповідає принципам проблемно-орієнтованого навчання, що передбачає активне використання знань у процесі розв'язання проблем (Hmelo-Silver, 2004).

Результативно-рефлексивний компонент передбачає оцінювання результатів професійно-комунікативної діяльності, аналіз труднощів, отримання зворотного зв'язку та корекцію індивідуальних способів професійної взаємодії. Рефлексивність забезпечує циклічність процесу: виконання завдання → оцінювання результату → усвідомлення проблемних аспектів → корекція способу дії → повторне застосування набутого досвіду.

Відповідно, запропонована модель має циклічний, а не лінійний характер. Її результатом є не одноразове засвоєння мовних засобів, а поступове накопичення професійно-комунікативного досвіду в різних контекстах діяльності.

5. Педагогічні умови розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності. Визначення педагогічних умов у межах запропонованої концепції здійснювалося з урахуванням двох взаємопов'язаних положень. По-перше, професійна мовно-комунікативна компетентність формується не внаслідок накопичення окремих мовних знань, а в процесі їх застосування у професійній діяльності. По-друге, міждисциплінарна інтеграція набуває розвивального потенціалу лише тоді, коли вона змінює характер навчальної діяльності здобувача. Тому педагогічні умови мають стосуватися не лише змісту освіти, а й способів його організації, характеру навчальних завдань, комунікативного середовища та професійної взаємодії викладачів.

На цій підставі визначено п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов.

Перша умова – *узгодження змісту мовної та фахової підготовки на основі спільних професійних результатів навчання.* Її сутність полягає не в механічному включенні матеріалу однієї дисципліни до іншої, а у визначенні тих понять, видів діяльності та результатів, які можуть бути спільними для кількох освітніх компонентів. На практичному рівні це передбачає узгодження професійної термінології, типів фахових текстів, комунікативних ситуацій, способів аргументації та видів професійної діяльності, що використовуються в різних дисциплінах. Так, наприклад, матеріал мовної дисципліни може бути пов'язаний із підготовкою аналітичного звіту, професійної презентації, експертного висновку або публічного виступу, зміст яких одночасно спирається на знання фахових дисциплін. Така координація створює єдине змістове поле для розвитку когнітивно-мовного та професійно-контекстуального компонентів компетентності.

Друга умова – *систематичне включення здобувачів у професійно-комунікативні ситуації, що потребують самостійного застосування мовних ресурсів.* Йдеться про перенесення мовної діяльності з площини навчально-тренувальних вправ у площину професійного завдання. Для цього доцільно використовувати аналіз професійних кейсів, ділові переговори, дискусії, публічний захист позиції, підготовку професійних документів, експертне обговорення, презентацію результатів проєкту, моделювання професійних нарад та інші ситуації, у яких якість мовлення безпосередньо впливає на результат діяльності. Важливо, щоб мовленнєве завдання не було самоціллю: здобувач має використовувати мовні засоби для досягнення конкретного професійного результату. Така організація безпосередньо підтримує розвиток комунікативно-діяльнісного та професійно-контекстуального компонентів.

Третя умова – *проблемно-інтегративна організація навчальної діяльності.* Її реалізація передбачає добір професійних проблем, для розв'язання яких недостатньо знань, отриманих у межах одного освітнього компонента. Навчальна проблема має вимагати пошуку та зіставлення інформації, використання різних способів професійного аналізу, формулювання власної позиції та її комунікативного обґрунтування. Доцільними формами є міждисциплінарні кейси, проєктні завдання, ситуаційні задачі, професійні симуляції, проблемні семінари та командні проєкти. Принциповим є те, що інтеграція відбувається навколо діяльності, а не лише навколо навчального матеріалу. Саме проблемний характер завдання створює природну потребу в комунікації, оскільки його виконання передбачає обмін інформацією, аргументацію, узгодження рішень і представлення результатів. Така умова забезпечує функціональний зв'язок між усіма компонентами професійної мовно-комунікативної компетентності.

Четверта умова – *створення комунікативно насиченого освітнього середовища з регулярним зворотним зв'язком і рефлексією.* Йдеться про організацію такого освітнього простору, у якому професійна комунікація є систематичною характеристикою навчальної діяльності, а не епізодичним видом роботи. Здобувачі мають отримувати можливість висловлювати та відстоювати власну позицію, ставити запитання, працювати в різних комунікативних ролях, взаємно оцінювати результати, отримувати коментарі викладача та коригувати власні способи взаємодії. Важливою складовою цієї умови є рефлексивні процедури: самооцінювання якості професійного мовлення, аналіз комунікативних труднощів, обговорення отриманого зворотного зв'язку, рефлексивні записи після виконання складних професійних завдань. Такий підхід узгоджується з розглядом освітнього інформаційного середовища як умови розвитку мовної особистості (Кокарєва & Пришупа, 2023). Він також відповідає сучасному розумінню професійно-комунікативної компетентності як результату поєднання мовної підготовки з професійною діяльністю (Пустовіт та ін., 2024). Створення такого освітнього середовища сприяє розвитку ціннісно-мотиваційного та рефлексивно-адаптивного компонентів компетентності.

П'ята умова – *координація міждисциплінарної діяльності викладачів і спільне проєктування інтегрованих професійних завдань.* Ця умова є принциповою, оскільки міждисциплінарна інтеграція не може бути стабільною, якщо кожен освітній компонент реалізується незалежно від інших. Її забезпечення передбачає спільне визначення викладачами професійних результатів, які можуть формуватися на перетині дисциплін, узгодження термінології та видів діяльності, розроблення міждисциплінарних завдань, визначення критеріїв їх оцінювання та обговорення результатів виконання здобувачами. Практично це може реалізовуватися через спільне планування окремих тем, міждисциплінарні семінари, командне викладання окремих занять, спільні проєкти та узгодження завдань поточного й підсумкового оцінювання. Професійна готовність викладачів до такої взаємодії є необхідною передумовою того, щоб інтеграція не залишалася декларативною.

Визначені умови утворюють не сукупність автономних вимог, а *взаємопов'язану педагогічну систему*. Узгодження змісту створює основу для інтеграції; професійно-комунікативні ситуації забезпечують практичне використання мовних ресурсів; проблемно-інтегративні завдання надають цій діяльності професійного змісту; комунікативне середовище та рефлексія забезпечують її повторюваність, осмислення й корекцію; координація викладачів створює організаційні умови для системного характеру всього процесу.

Відповідно, педагогічна результативність міждисциплінарної інтеграції визначається не кількістю інтегрованих занять чи встановлених міжпредметних зв'язків, а тим, чи створює освітній процес реальні можливості для багаторазового виконання професійно значущих комунікативних дій, отримання зворотного зв'язку та перенесення набутого досвіду в нові професійні ситуації. Саме така організація навчання, на нашу думку, перетворює міждисциплінарну інтеграцію з організаційного принципу на дієвий механізм розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності.

6. Узагальнення результатів теоретичного дослідження. Проведений аналіз показав, що розвиток професійної мовно-комунікативної компетентності пов'язаний не стільки з розширенням обсягу мовних знань, скільки з характером їх використання у професійній діяльності. Мовні та комунікативні засоби набувають професійного значення тоді, коли використовуються для аналізу фахової інформації, розв'язання професійних завдань, аргументації рішень і взаємодії з іншими учасниками діяльності. Такий підхід узгоджується з дослідженнями, у яких професійно-комунікативна компетентність розглядається у зв'язку з практичним виконанням професійних завдань та професійною взаємодією (Дмитрук & Волошина, 2023; Пустовіт та ін., 2024). У запропонованій концепції міждисциплінарна інтеграція розглядається як спосіб створення освітніх ситуацій, у яких мовні, професійні та комунікативні ресурси використовуються у взаємозв'язку. Її потенціал визначається не кількістю встановлених зв'язків між навчальними дисциплінами, а характером діяльності, яку виконує здобувач: професійне завдання має потребувати залучення різних видів знань, їх комунікативного узгодження та представлення результату. У такому розумінні міждисциплінарна інтеграція доповнює змістовий аспект професійної підготовки діяльнісним і комунікативним виміром.

Отримані результати дають підстави розглядати професійну мовно-комунікативну компетентність як результат взаємодії мовних, професійних і комунікативних ресурсів, а міждисциплінарну інтеграцію – як один із механізмів забезпечення такої взаємодії в освітньому процесі. На цій основі уточнено сутність компетентності, обґрунтовано її п'ятикомпонентну структуру, розкрито механізм розвитку через послідовність «міждисциплінарна проблема – комплексне професійне завдання – комунікативна діяльність – рефлексія – професійно-комунікативний досвід», а також запропоновано концептуальну модель і визначено педагогічні умови її реалізації.

Водночас результати дослідження мають теоретико-концептуальний статус. Запропонована модель і визначені педагогічні умови не можуть розглядатися як емпірично підтверджена система розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності без відповідної експериментальної перевірки. Подальше дослідження потребує операціоналізації визначених компонентів через систему критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентності, розроблення діагностичного інструментарію та проведення педагогічного експерименту.

Дискусія. Отримані результати дають підстави розглядати професійну мовно-комунікативну компетентність як інтегративне утворення, розвиток якого не може обмежуватися межами окремої мовної дисципліни. Така позиція узгоджується з розумінням міждисциплінарності як інтеграції різних знань, концептів і способів мислення для розв'язання складних проблем (Repko & Szostak, 2020; Klein, 2010). Водночас запропонований підхід зміщує акцент із самого факту інтеграції змісту на результат інтегрованої діяльності – здатність здобувача використовувати мовні, професійні та комунікативні ресурси у виконанні комплексного професійного завдання. У цьому аспекті запропонована концепція розвиває положення A. Repko та R. Szostak щодо інтеграції різнопредметних знань, конкретизуючи їх на рівні освітньої діяльності. Для здобувача важливим є не лише поєднання різних видів знань, а й комунікативна реалізація такого поєднання: формулювання проблеми, обговорення можливих рішень, аргументація позиції, представлення результату та рефлексія власної діяльності. Відповідно, міждисциплінарна інтеграція в запропонованій концепції набуває діяльнісно-комунікативного виміру. Це положення співвідноситься і з підходом J. Klein, яка розглядає міждисциплінарність як взаємодію різних способів організації та вироблення знань (Klein, 2010). У нашому дослідженні така взаємодія конкретизується через спільне професійне завдання, виконання якого потребує актуалізації фахового змісту та мовно-комунікативних ресурсів. Тому результативність міждисциплінарної інтеграції доцільно пов'язувати не з кількістю встановлених міжпредметних зв'язків, а зі зміною способу діяльності здобувача та характеру використання ним знань.

Запропонований підхід має спільні риси з проблемно-орієнтованим навчанням, у якому засвоєння знань відбувається через розв'язання складних проблем та активне конструювання знань (Hmelo-Silver, 2004). Водночас у нашій концепції конкретизовано мовно-комунікативний вимір проблемного завдання. Професійна проблема не лише активізує пошук, аналіз і синтез інформації, а й створює функціональну потребу в її обговоренні, поясненні, аргументації, узгодженні позицій та представленні результату. Отже, комунікація розглядається не як додатковий компонент навчального завдання, а як складова його професійного виконання.

Зіставлення з українськими дослідженнями засвідчує близькість окремих вихідних положень. Міждисциплінарна інтеграція розглядається як засіб цілісної організації професійної підготовки та

формування компетентностей здобувачів вищої освіти (Лисенко та ін., 2025; Царик & Копестинський, 2026), а професійно-комунікативна компетентність пов'язується з професійною діяльністю, освітнім середовищем і культурою професійної взаємодії (Пустовіт та ін., 2024; Дмитрук & Волошина, 2023). Дослідження мовної та іншомовної підготовки майбутніх фахівців також засвідчують посилення її професійної спрямованості (Коваленко, 2024; Решетняк & Митрофан, 2026). Отже, запропонована концепція спирається на вже сформовані в науковому дискурсі положення, але поєднує їх у межах єдиного механізму розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності.

У цьому контексті потребує уточнення і структура самої компетентності. У дослідженнях професійної та комунікативної компетентності представлені різні варіанти її компонентного складу, проте спільним для них є поєднання когнітивних, діяльнісних, мотиваційних і рефлексивних характеристик (Дудка & Гребенюк, 2023; Пустовіт та ін., 2024). Запропонована п'ятикомпонентна структура конкретизує ці положення стосовно мовно-комунікативної сфери: когнітивно-мовний, комунікативно-діяльнісний, професійно-контекстуальний, ціннісно-мотиваційний та рефлексивно-адаптивний компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку з професійними завданнями та ситуаціями діяльності. У цьому полягає відмінність запропонованого підходу від ширшого компетентнісного трактування, у якому акцент робиться передусім на готовності застосовувати набуті знання й уміння у професійній діяльності.

Окремого розгляду потребує роль освітнього середовища. Дослідження А. Кокарєвої та Ю. Пришупи засвідчує значення освітнього інформаційного середовища для розвитку мовної особистості (Кокарєва & Пришупа, 2023). У запропонованій концепції це положення конкретизується через професійно-комунікативний вимір: освітнє середовище розглядається як простір систематичної взаємодії, у якому здобувач не лише опановує мовні засоби, а й використовує їх для розв'язання фахових завдань, отримує зворотний зв'язок і рефлексує результати комунікації. Такий підхід дає змогу пов'язати середовищний компонент підготовки зі становленням ціннісно-мотиваційного та рефлексивно-адаптивного складників компетентності.

Отже, основна відмінність запропонованого підходу полягає в розгляді міждисциплінарної інтеграції не лише як способу узгодження змісту різних освітніх компонентів, а як механізму формування професійно значущого мовно-комунікативного досвіду. Цей механізм можна представити послідовністю: професійна проблема → інтегроване завдання → комунікативна діяльність → застосування мовних і фахових ресурсів → рефлексія → професійно-комунікативний досвід. Центральною ланкою є функціональна потреба в комунікації, що виникає у процесі виконання комплексного професійного завдання та поєднує мовний і фаховий компоненти підготовки.

Водночас результати мають теоретико-концептуальний характер. Вони не дають підстав стверджувати про емпірично встановлену ефективність визначених педагогічних умов або причинно-наслідковий зв'язок між міждисциплінарною інтеграцією та рівнем сформованості професійної мовно-комунікативної компетентності. Зміст цієї компетентності може також варіювати залежно від спеціальності, професійного середовища та рівня вищої освіти. Подальші дослідження доцільно спрямувати на операціоналізацію запропонованої структури, розроблення критеріїв і показників її сформованості, визначення діагностичного інструментарію та експериментальну перевірку концептуальної моделі.

Висновки. Проведене теоретико-концептуальне дослідження дало змогу обґрунтувати взаємозв'язок міждисциплінарної інтеграції та розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Визначено професійну мовно-комунікативну компетентність як інтегративну здатність використовувати мовні, фахові та комунікативні ресурси для розв'язання професійних завдань, взаємодії, представлення й обґрунтування професійних рішень та рефлексії власної діяльності. Обґрунтовано її п'ятикомпонентну структуру та розкрито механізм розвитку через взаємодію професійної проблеми, інтегрованого завдання, комунікативної діяльності, рефлексії та професійно-комунікативного досвіду. Встановлено, що педагогічний потенціал міждисциплінарної інтеграції полягає у створенні таких освітніх ситуацій, у яких використання мовних і комунікативних ресурсів стає функціонально необхідним для виконання професійного завдання. На цій основі запропоновано концептуальну модель розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності та визначено педагогічні умови її реалізації. Науковий внесок дослідження полягає в концептуалізації міждисциплінарної інтеграції як механізму формування професійно значущого мовно-комунікативного досвіду, а не лише як способу поєднання змісту різних освітніх компонентів. Однак, результати дослідження мають теоретико-концептуальний характер і потребують емпіричної перевірки. Перспективи подальших досліджень пов'язані з операціоналізацією визначених компонентів, розробленням критеріїв, показників і діагностичного

інструментарію та експериментальною перевіркою педагогічних умов розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Дмитрук, Л., & Волошина, О. (2023). Аспекти формування професійних компетенцій у студентів закладів вищої освіти нефілологічного профілю. *Молодь і ринок, 1*(209), 98–103. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273167

Дудка, Т., & Гребенюк, В. (2023). Педагогічне моделювання процесу формування професійної компетентності магістрів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка та психологія, 2*(21), 18–22. https://doi.org/10.18372/2411-264X.21.17076

Коваленко, О. (2024). Дигіталізація навчального процесу як умова ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Український педагогічний журнал*, (3), 236–240. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-236-240

Кокарєва, А., & Пришупа, Ю. (2023). The educational information environment as a condition for the success of a linguistic personality formation. *Вісник НАУ. Серія: Педагогіка. Психологія,* (21), 23–29. https://doi.org/10.18372/2411-264X.21.17077

Лисенко, Н., Тендітна, Н., & Рябініна, І. (2025). Міждисциплінарний підхід у формуванні компетентностей здобувачів закладів вищої освіти при вивченні обов'язкового компоненту «Методика навчання літератури». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, *1*(23), 97–109. https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334039

Пустовіт, Г., Білоус, В., & Кузнєцов, О. (2024). Формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління в освітньому середовищі університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, (80), 34–40. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-34-40

Ребуха, Л. З. (2021). Професійна підготовка майбутніх фахівців управління закладами освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*, (1), 113–124. https://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/19

Решетняк, О., & Митрофан, С. (2026). Формування лексичної компетентності студентів ЗВО на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (25), 217–230. https://doi.org/10.31865/2414-9292.25.2026.366352

Царик, О. М., & Копестинський, Д. Т. (2026). Формування професійної готовності та інформаційної культури здобувачів вищої освіти в умовах міждисциплінарної інтеграції. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (28). https://doi.org/10.5281/zenodo.19263363

Aleksieienko-Lemovska, L. V. (2019). Organization of methodological activity as a factor in improving the professional level of teachers in preschool education institutions. *Scientific Vector of the Balkans*, *4*(6), 5–9. https://doi.org/10.34671/SCH.SVB.2019.0304.0001

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, *16*(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Klein, J. T. (2010). Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability. Jossey-Bass.

Repko, A. F., & Szostak, R. (2020). Interdisciplinary research: Process and theory (4th ed.). SAGE Publications.

REFERENCES

Dmytruk, L., & Voloshyna, O. (2023). Aspekty formuvannia profesiinykh kompetentsii u studentiv zakladiv vyshchoi osvity nefilolohichnoho profiliu [Aspects of the formation of professional competencies in students of non-philological higher education institutions]. *Molod i rynok, 1*(209), 98–103. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273167 [in Ukrainian].

Dudka, T., & Hrebeniuk, V. (2022). Pedahohichne modeliuvannia protsesu formuvannia profesiinoi kompetentnosti mahistriv humanitarnykh spetsialnostei [Pedagogical modeling of the process of formation of professional competence of masters of humanities]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia, 2*(21), 18–22. https://doi.org/10.18372/2411-264X.21.17076 [in Ukrainian].

Kokarieva, A., & Pryshupa, Y. (2023). The educational information environment as a condition for the success of a linguistic personality formation. *Proceedings of Kyiv Aviation Institute. Series: Pedagogy. Psychology*, (21), 23–29. https://doi.org/10.18372/2411-264X.21.17077 [in Ukrainian].

Kovalenko, O. (2024). Dyhitalizatsiia navchalnoho protsesu yak umova efektyvnoho formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Digitalization of the educational process as a condition for effective form ation of foreign-language communicative competence of future specialists]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (3), 236–240. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-236-240 [in Ukrainian].

Lysenko, N., Tenditna, N., & Riabinina, I. (2025). Mizhdystsyplinarnyi pidkhid u formuvanni kompetentnostei zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity pry vyvchenni oboviaz-kovoho komponentu «Metodyka navchannia literatury» [An interdisciplinary approach to the formation of competencies of higher education students in studying the compulsory component "Methods of Teaching Literature"]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty, 1*(23), 97–109. https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334039 [in Ukrainian].

Pustovit, H., Bilous, V., & Kuznietsov, O. (2024). Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti y kultury profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv z ekonomiky ta upravlinnia v osvitnomu seredovyshchi universytetu [Formation of professional and communicative competence and culture of professional activity in future specialists in economics and management within the university educational environment]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*, (80), 34–40. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-34-40 [in Ukrainian].

Rebukha, L. Z. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv upravlinnia zakladamy osvity na zasadakh mizhdystsyplinarnoi intehratsii [Professional training of future specialists in educational institution management based on interdisciplinary integration]. *Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika*, (1), 113–124. https://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/19 [in Ukrainian].

Reshetniak, O., & Mytrofan, S. (2026). Formuvannia leksychnoi kompetentnosti studentiv ZVO na zaniattiakh z ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Formation of lexical competence of higher education students in Ukrainian language classes for professional purposes]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, (25), 217–230. https://doi.org/10.31865/2414-9292.25.2026.366352 [in Ukrainian].

Tsaryk, O. M., & Kopestynskyi, D. T. (2026). Formuvannia profesiinoi hotovnosti ta informatsiinoi kultury zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh mizhdystsyplinarnoi intehratsii [Formation of professional readiness and information culture of higher education students in the context of interdisciplinary integration]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (28). https://doi.org/10.5281/zenodo.19263363 [in Ukrainian].

Aleksieienko-Lemovska, L. V. (2019). Organization of methodological activity as a factor in improving the professional level of teachers in preschool education institutions. *Scientific Vector of the Balkans, 4*(6), 5–9. https://doi.org/10.34671/SCH.SVB.2019.0304.0001 [in English].

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3 [in English].

Klein, J. T. (2010). Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability. Jossey-Bass [in English].

Repko, A. F., & Szostak, R. (2020). Interdisciplinary research: Process and theory (4th ed.). SAGE Publications [in English].

Liudmyla ALEKSIEIENKO-LEMOVSKA
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Head of the Department of Psychology and Pedagogy,
Kyiv International University, Kyiv.
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-5391-0719*

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AND PROFESSIONAL LANGUAGE-COMMUNICATION COMPETENCE

Abstract

Modern higher education requires future specialists not only to acquire professional knowledge but also to use linguistic and communication resources effectively to solve professional tasks, interact with colleagues and other participants in professional activities, present and substantiate professional decisions,

and adapt communication to changing professional contexts. At the same time, the subject-based organization of education may separate language training from professional content and authentic professional situations. In this context, interdisciplinary integration can be viewed not merely as a means of combining the content of different educational components, but as a pedagogical mechanism for developing professionally meaningful language-communication experience.

***The aim of the study** is to theoretically substantiate the relationship between interdisciplinary integration and the development of students' professional language-communication competence, identify its structural components and development mechanism, and determine the pedagogical conditions for its development in higher education.*

***Methods**. The study is theoretical and conceptual in nature. Its methodological framework combines competency-based, interdisciplinary, activity-based, communicative, and learner-centred approaches. The methods include analysis and synthesis of scientific literature, comparison, systematization and generalization of theoretical positions, structural-functional analysis, and pedagogical modelling. These methods were used to clarify the essence of professional language-communication competence, determine its structural components, conceptualize its development mechanism through interdisciplinary integration, and substantiate the relevant pedagogical conditions.*

***Results**. Professional language-communication competence is conceptualized as an integrative capacity to use linguistic resources, professional knowledge, and communication strategies to solve professional tasks, interact with participants in professional activities, present and substantiate professional decisions, and reflect on one's own communicative activity. Its structure comprises five interrelated components: cognitive-language, communicative-activity, professional-contextual, value-motivational, and reflexive-adaptive. Interdisciplinary integration is defined not as the mechanical combination of academic subjects, but as the coordinated interaction of educational content, concepts, activities, and communication around professionally meaningful problems and tasks. A conceptual mechanism of competence development is proposed: an interdisciplinary problem is transformed into a complex professional task, which creates a need for communication, the professional use of linguistic resources, reflection, correction of communicative behaviour, and the accumulation of professional-communication experience. A conceptual model is developed that includes target, methodological, content-integrative, activity-communicative, and result-reflective components. Five pedagogical conditions are substantiated: coordination of educational components, professional orientation of language activities, problem- and activity-based organization of learning, a communication-rich educational environment, and teachers' readiness for interdisciplinary collaboration.*

***Conclusions.** Interdisciplinary integration provides a basis for moving from fragmented acquisition of language and professional knowledge to their functional use in professionally meaningful situations. Its pedagogical value lies in creating educational contexts in which language activity is directly connected with professional content, interaction, decision-making, and reflection. The scientific novelty of the study consists in conceptualizing interdisciplinary integration as a mechanism for developing professionally meaningful language-communication experience rather than merely as a way of combining the content of academic disciplines. Further research should focus on operationalizing the proposed competence structure, developing diagnostic criteria, indicators and levels, and experimentally testing the conceptual model and the identified pedagogical conditions.*

***Keywords:** interdisciplinary integration, professional language-communication competence, professional communication, professional training, higher education, professional-communication experience, competency-based approach.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 378.147:004

Василь ГОРБАЧУК
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційних технологій та програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-7858-5641*

ВПЛИВ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ НА ФОРМУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ В АКАДЕМІЧНИХ УМОВАХ

Резюме

Проблематика статті торкнулася аналізу впливу цифрових ресурсів на формування метакогнітивної компетентності майбутнього учителя в академічних умовах, що сформувало ***мету дослідження****. Досліджуване розкрито крізь призму уміння студента самостійно формулювати завдання, формувати траєкторію діяльності, передбачати результат, контролювати результативність, аналізувати труднощі та вносити обґрунтовані зміни до прийнятих рішень.*

Методами дослідження *стали теоретичний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення та педагогічне моделювання. Інтеграція дослідницького інструментарію посприяла співставленню складників цифрової, професійної й метакогнітивної підготовки майбутнього учителя, розподілу функцій електронного інструментарію та відтворення логіки саморегульованої педагогічної дії.*

Процедура дослідження *уможливила визначення змісту метакогнітивної компетентності, упорядкування цифрових засобів відповідно до етапів професійної діяльності та встановлення умов їх педагогічно виваженого застосування.*

Простежено послідовність формування визначеної тематикою компетентності шляхом особистісного переходу від усвідомлення завдання і планування до виконання, моніторингу, оцінювання та корекції. Проаналізовано функціональні можливості електронних платформ, бібліотечних репозитаріїв, відеозв'язку, тестових і візуалізаційних систем, портфоліо та цифрового щоденника з погляду підтримки кожної ланки цього переходу.

Результати дослідження *дозволили встановити допоміжний характер цифрового інструментарію на шляху до реалізації досліджуваного шляхом формування стійкого взаємозв'язку між метою, зорієнтованістю діяльності, отриманими даними та наступними рішеннями. Виокремлено програмну узгодженість, методичну підтримку викладачів, рівний і доступний спосіб користування ресурсами, оцінювання педагогічних та метакогнітивних змін, а також поступовість упровадження. Побудовано п'ятиланковий цикл, що охоплює постановку завдання, складання плану, виконання з поточним контролем, оцінювання та коригування. Запропоновано використовувати цифровий метакогнітивний щоденник під час педагогічної практики для фіксування прогнозу, мотивів вибору, перебігу заняття, самооцінки й подальших намірів. Обґрунтовано необхідність зберігати у портфоліо не тільки завершені роботи, а й проміжні версії та пояснення внесених змін.*

У ***висновках*** *обґрунтовано, що метакогнітивний ефект виникає не внаслідок самого залучення технології, а завдяки організації усвідомленої роботи з нею. Підтримувати педагогічну суб'єктність цифровий ресурс здатний за умови, що майбутній учитель використовує його для аргументації вибору, перевірки задуму, виявлення помилки й перегляду власної діяльнісної стратегії.*

Ключові слова: *цифрові ресурси, метакогнітивна компетентність, майбутній учитель, академічне середовище, педагогічна суб'єктність, саморегульоване навчання, педагогічна практика.*

Вступ. Підготовка майбутнього учителя належить до найскладніших і водночас найбільш соціально відповідальних завдань вищої освіти. Сучасний педагог працює з великими обсягами інформації, критично аналізує дані, взаємодіє з різними учасниками освітнього процесу та критично обирає найоптимальніші цифрові ресурси відповідно до навчальної мети та реальної ситуації. Для здобувача педагогічної освіти значення цих ресурсів має подвійне звучання: з одного боку – допомагають організувати власне навчання; а з іншого – слугують потенційним засобом майбутньої професійної діяльності, актуалізуючи всебічний розвиток кожного учня.

Професійна компетентність майбутнього учителя сьогодні не зводиться лише до технічної вправності. Вона поєднує у своєму змісті доволі широкий методичний інструментарій, етичну відповідальність, уміння моделювати навчальні ситуації та прогнозувати наслідки педагогічних рішень. У зв'язку з цим, поряд із володінням знаннями принципового значення набуває і здатність

майбутнього учителя управляти власною пізнавальною діяльністю, що найбільшою мірою дозволяє йому ефективно визначати проблему, планувати дії, контролювати перебіг діяльності, виявляти причини труднощів і змінювати стратегію, якщо вона не забезпечує очікуваного результату. Саме цей комплекс свідомо-регулятивних дій становить змістове ядро метакогнітивної компетентності.

Формулювання актуальності заявленої проблеми змістовно підсилюється й тим фактом, що саме по собі технічне насичення навчання не гарантує його якості. Цифровий інструментарій може розширювати доступ до інформаційних джерел, підтримувати моделювання професійних ситуацій, співпрацю та спостереження за динамікою результатів. Проте, за умов відсутності чіткої педагогічної мети він перетворюється на формальний атрибут технологічності: коли кількість операцій зростає, а якість навчального рішення залишається незмінною. Зазначене потребує предметного уточнення для забезпечення метакогнітивно зорієнтованої професійної підготовки досліджуваної категорії здобувачів.

Мета дослідження – окреслити вплив цифрових ресурсів та педагогічних умов їх використання на формування метакогнітивної компетентності майбутнього учителя в академічному середовищі сьогодення.

Визначено наступні **завдання дослідження**:

– уточнити взаємозв'язок професійної, цифрової та метакогнітивної компетентностей майбутнього учителя;

– розкрити функції академічного середовища у переході від навчальної дії до усвідомленого педагогічного рішення;

– систематизувати можливості цифрових ресурсів для постановки цілей, планування, моніторингу, оцінювання і рефлексії;

– визначити педагогічні умови результативного й доступного використання цифрових засобів;

– змоделювати послідовність метакогнітивно спрямованої професійної дії майбутнього учителя.

Методами дослідження послугували наступні – теоретичний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення та педагогічне моделювання. Інтеграція дослідницького інструментарію посприяла співставленню складників цифрової, професійної й метакогнітивної підготовки майбутнього учителя, розподілу функцій електронного інструментарію та відтворення логіки саморегульованої педагогічної дії.

Результати дослідження. Теоретичне осмислення проблеми ґрунтується на розумінні метакогніції як знання про власні пізнавальні процеси та їх свідомого моніторингу (Flavell, 1979), розмежуванні знання про пізнання і регуляції пізнання (Pintrich, 2002; Schraw, 1998), а також на трактуванні саморегульованого навчання як циклічного поєднання передбачення, виконання, самоспостереження та самооцінювання (Panadero, 2017; Zimmerman, 2010). Положення про педагогічно, а не лише технічно зорієнтоване використання технологій узгоджується з європейською рамкою цифрової компетентності педагогів (Caena & Redecker, 2019; Redecker, 2017). Зазначені джерела становлять теоретичну основу для систематизації положень вихідного матеріалу.

Професійне становлення майбутнього учителя є тривалим і ресурсомістким процесом, оскільки передбачає перетворення знань, здібностей, цінностей і попереднього досвіду на усвідомлену педагогічну дію. Засвоєння навчального матеріалу та формування окремих умінь є необхідними, але недостатніми складниками цього процесу. Майбутній педагог має цілісно бачити освітню ситуацію: розпізнавати індивідуальні потреби учнів, формулювати реалістичні результати навчання, узгоджувати форму і зміст заняття, передбачати можливі труднощі та визначати критерії оцінювання.

Практичне виконання цих завдань можливе за умов продуктивної взаємодії учасників освітнього процесу та цілеспрямованої підтримки університету. Така підтримка не повинна підміняти самостійне рішення готовою інструкцією. Її призначення полягає у створенні середовища, де студент може поставити мету, обрати спосіб дії, пояснити свій вибір, зіставити прогноз із результатом і доопрацювати невдале рішення.

Академічне середовище впливає на майбутнього учителя через зміст освітньої програми, характер взаємодії з викладачами, доступ до ресурсів, аудиторну й позааудиторну діяльність. Не менш важливими є культура спілкування, ставлення до власних і чужих помилок, відкритість до співпраці, участь у спільних проєктах та готовність надавати підтримку. У такому середовищі помилка розглядається не як кінцеве свідчення невдачі, а як інформація для уточнення мети, стратегії або способу контролю.

Поєднання професійного знання з досвідом дослідження, комунікації, самостійного вибору та рефлексії створює умови для розвитку педагогічної суб'єктності. Під нею розуміємо здатність майбутнього учителя усвідомлювати мету своєї діяльності та виступати автором професійного рішення. Внутрішнім механізмом такої суб'єктності є метакогнітивна регуляція: виявлення явних і прихованих сторін проблеми, добір стратегії, прогнозування наслідків, оцінювання власної ефективності та корекція наступних дій.

Особистісний, професійний і метакогнітивний розвиток у педагогічній освіті взаємозалежні. Учителю складно підтримувати самостійність учнів, якщо він сам не вміє формулювати професійні цілі, оцінювати власні знання й ресурси, розподіляти час та контролювати просування до результату. Відповідно, метакогнітивна компетентність охоплює знання про власні пізнавальні особливості, розуміння завдання і доступних стратегій, а також уміння планувати, здійснювати поточний контроль, оцінювати результат і регулювати подальшу діяльність.

Для професійної підготовки доцільно використовувати послідовний цикл: «усвідомлена постановка завдання – обдумане планування – виконання та поточний моніторинг – оцінювання – обґрунтована корекція». Цикл не є одноразовою процедурою. Результат оцінювання повертає майбутнього учителя до уточнення мети або плану, а отриманий досвід стає ресурсом для наступної педагогічної ситуації.

Цифрові ресурси у цьому циклі виконують допоміжну інфраструктурну функцію та можуть використовуватися як метакогнітивні засоби навчання (Azevedo, 2005). Вони не замінюють професійного судження, але дають змогу зафіксувати його передумови й наслідки. Віртуальний планер підтримує постановку цілей і розподіл етапів роботи; електронний журнал надає матеріал для аналізу поточних і підсумкових результатів; електронне портфоліо зберігає продукти діяльності та їх послідовні версії; засоби візуалізації допомагають осмислювати складні причинно-наслідкові зв'язки.

Спектр цифрових засобів у професійній підготовці охоплює освітні онлайн-платформи, електронні бібліотечні репозитарії, інтерактивні моделі, засоби відеозв'язку, середовища створення навчальних матеріалів, системи тестування й аналізу даних. Проте, педагогічна доцільність кожного ресурсу визначається не його популярністю, а відповідністю очікуваним результатам, змісту навчання, особливостям групи та конкретному етапу метакогнітивного циклу.

Онлайн-платформа може забезпечити доступ до матеріалів, завдань і результатів у зручному форматі, але її використання набуває метакогнітивного змісту лише тоді, коли студент не механічно виконує запропоновані операції, а планує роботу, пояснює вибір ресурсу, відстежує труднощі та оцінює, що саме вплинуло на результат. Аналогічно, дані тестування мають цінність не як сукупність балів, а як підстава для виявлення прогалин, перевірки точності прогнозу та корекції методичного рішення.

Педагогічна практика є етапом, на якому цифрова й метакогнітивна компетентності переходять від навчальної вправи до професійної дії. Під час підготовки заняття студент визначає освітню проблему, формулює очікуваний результат, добирає форму роботи й цифровий засіб, а також планує точки контролю. Під час заняття він спостерігає не тільки за правильністю відповідей, а й за тим, як учні розв'язують завдання, аргументують рішення та реагують на помилки. Після заняття майбутній учитель зіставляє очікуваний і фактичний результати, аналізує прийняті рішення та визначає напрями корекції.

Доцільним засобом фіксації цього процесу є цифровий метакогнітивний щоденник педагогічної практики. У ньому може відображатися мета заняття, прогнозований результат, обґрунтування вибору цифрового інструменту, точки поточного і підсумкового контролю та висновки після проведення заняття. Записи варто доповнювати фрагментами плану, зразками навчальних матеріалів, різними версіями цифрових рішень і результатами учнів. Нагромаджений матеріал дає змогу виявляти повторювані труднощі, неточності самооцінювання та зв'язок між зміною стратегії і якістю навчальної взаємодії.

Рефлексивна цінність електронного портфоліо або щоденника зростає, якщо у ньому зберігаються не лише завершені успішні продукти. Проміжні версії, пояснення внесених змін і результати після корекції роблять професійне мислення доступним для самоаналізу та змістовного зворотного зв'язку. Таким чином, цифровий інструмент перетворює перебіг мислення на видимі дані, а педагогічний аналіз – ці дані на підставу для наступного рішення.

Перша умова результативної інтеграції цифрових ресурсів на рівні досліджуваного – узгодженість на рівні освітньої програми. Значення програмної цілісності, педагогічного моделювання, автентичного досвіду, співпраці та рефлексії у технологічній підготовці майбутніх педагогів підтверджено спеціальними дослідженнями (Instefjord & Munthe, 2017; Tondeur et al., 2012).

Спільні вимоги потрібні для зрозумілості навчальних завдань і дотримання стандартів доступності. Водночас уніфікація не повинна усувати методичний експеримент. Майбутній учитель має отримати простір для порівняння кількох засобів, оцінювання їхньої ефективності та аргументованого вибору відповідно до конкретної ситуації.

Друга умова – готовність викладачів проєктувати результативність діяльності не з позиції популяризації певного сервісу, а з позиції педагогічного ефекту. Для цього необхідна системна методична підтримка, обмін практиками, спільне вироблення критеріїв і регулярне осмислення навчальних результатів. Викладач у такій взаємодії не тільки демонструє інструмент, а й допомагає студенту побачити логіку його вибору та межі застосування.

Третя умова – рівний доступ до ресурсів. Належна технічна інфраструктура, стабільне підключення до мережі, сумісність із різними пристроями та альтернативні способи виконання завдань є необхідними передумовами професійної підготовки. Доступність стосується також структури інтерфейсу, читабельності тексту, наявності субтитрів і зрозумілої навігації. Якщо цифровий ресурс створює нові бар'єри для частини студентів, він втрачає педагогічну доцільність.

Четверта умова – систематичний моніторинг педагогічного та метакогнітивного ефекту. Частота входу на платформу або кількість виконаних операцій не є достатнім показником якості навчання. Значущими індикаторами є самостійність у формулюванні мети, точність прогнозування результату, аргументованість стратегії, здатність помічати суперечності, визнавати помилки, коригувати дії та переносити засвоєний спосіб регуляції у нову ситуацію.

П'ята умова – поетапність упровадження. Спочатку на рівні академічного середовища доцільно погодити базовий сценарій використання цифрових ресурсів і правила доступності; далі – визначити критерії педагогічної та метакогнітивної результативності; після цього – порівняти отримані результати з очікуваними та скоригувати початковий сценарій. Така послідовність дає змогу уникнути як фрагментарного використання технологій, так і надмірної стандартизації.

Систематизуючи викладене, функціональну модель можна подати через п'ять взаємопов'язаних компонентів. Цільовий компонент передбачає усвідомлення професійного завдання й очікуваного результату. Стратегічний – вибір змісту, форми роботи, цифрового ресурсу та критеріїв успіху. Діяльнісно-моніторинговий – виконання запланованого і спостереження за перебігом взаємодії. Оцінювально-рефлексивний – зіставлення прогнозу з фактичним результатом та пояснення виявлених розбіжностей. Коригувальний – зміна стратегії, доопрацювання матеріалу або повторне проєктування педагогічної ситуації.

Зазначена модель показує, що цифрова і метакогнітивна компетентності не мають формуватися як ізольовані результати. Перша забезпечує обізнане й критичне використання технологічних можливостей, друга – регуляцію пізнавальної та професійної дії. Їх поєднання дає майбутньому учителю змогу не лише застосувати інструмент, а й пояснити, навіщо він потрібен, які дані надає, які обмеження має і як отримана інформація змінює подальше рішення. У результаті цифрові ресурси включають майбутнього педагога у професійно спрямовану та метакогнітивно насичену діяльність. Їх значущість виявляється не в автоматизації максимальної кількості операцій, а у розширенні можливостей для постановки реалістичних цілей, свідомого планування, дослідження, проєктування, співпраці, моніторингу, зворотного зв'язку та осмислення досвіду.

Дискусія. Ключова суперечність полягає у співвіднесенні програмної узгодженості та автономії майбутнього учителя. Без спільних вимог цифрове середовище стає фрагментарним і нерівнодоступним; надмірна уніфікація, своєю чергою, звужує простір для методичного вибору та рефлексії. Розв'язання цієї суперечності вбачається у стандартизації базових умов і критеріїв, але не єдиного інструменту або єдиного способу виконання.

Інша проблема пов'язана з оцінюванням ефекту. Цифрові сліди діяльності легко підрахувати, проте вони не завжди відображають якість професійного мислення. Саме тому, кількісні показники активності мають доповнюватися аналізом обґрунтувань, прогнозів, рефлексивних записів, послідовних версій навчального продукту та характеру внесених коректив. Саме ці матеріали показують, чи перетворилася операційна активність на метакогнітивно регульовану дію.

Теоретичний характер дослідження визначає його обмеження: запропоновані умови й модель потребують подальшої перевірки у практиці підготовки майбутніх учителів. Перспективним є вироблення критеріїв оцінювання цифрового метакогнітивного щоденника та зіставлення очікуваних і фактичних змін у самостійності, точності самооцінювання й здатності коригувати педагогічну стратегію.

Висновки. Метакогнітивна компетентність майбутнього учителя є системою знань про власні пізнавальні можливості, особливості завдань і доступні стратегії, поєднаною з уміннями планувати,

здійснювати поточний моніторинг, оцінювати результат і регулювати подальші дії. Її формування пов'язане з розвитком педагогічної суб'єктності, професійної гнучкості та відповідальності за наслідки прийнятого рішення.

Цифрові ресурси доцільно розглядати як допоміжну інфраструктуру метакогнітивної регуляції. Планери, електронні журнали, портфоліо, онлайн-платформи, репозитарії, засоби тестування, аналізу та візуалізації створюють умови для фіксації цілей, стратегій, проміжних результатів і коректив. Їх педагогічна цінність залежить від того, чи допомагають вони студенту зробити професійне мислення доступним для аналізу.

Результативна інтеграція цифрових засобів потребує п'яти взаємопов'язаних умов:

- узгодженості освітньої програми зі збереженням простору для методичного експерименту;
- готовності викладачів до системної підтримки та спільної рефлексії;
- рівного доступу і дотримання вимог доступності;
- моніторингу педагогічного й метакогнітивного ефекту;
- поетапного впровадження з подальшою корекцією.

Запропонований цикл «постановка завдання – планування – виконання і моніторинг – оцінювання – корекція» може слугувати основою для організації аудиторної роботи та педагогічної практики. Особливо перспективним засобом є цифровий метакогнітивний щоденник, який поєднує прогноз, обґрунтування вибору, дані спостереження, самооцінювання і наступне рішення.

Отже, цифровий інструмент не є самодостатнім показником інноваційності. Він набуває професійно-педагогічного значення тоді, коли підтримує свідомий вибір, допомагає зіставити задум із результатом, виявити помилку та обґрунтовано змінити подальшу дію. Саме за таких умов академічне середовище сприяє становленню майбутнього учителя як автора власних педагогічних рішень і носія культури саморегульованого навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Azevedo, R. (2005). Computer environments as metacognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist, 40*(4), 193–197. https://doi.org/10.1207/S15326985EP4004_1

Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education, 54*(3), 356–369. https://doi.org/10.1111/ejed.12345

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 67,* 37–45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six models and Four *Directions for Research. Frontiers in Psychology, 8,* Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice, 41*(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4104_3

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*(1–2), 113–125. https://doi.org/10.1023/A:1003044231033

Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education, 59*(1), 134–144. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2

REFERENCES

Azevedo, R. (2005). Computer environments as metacognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist, 40*(4), 193–197. https://doi.org/10.1207/S15326985EP4004_1 [in English].

Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education, 54*(3), 356–369. https://doi.org/10.1111/ejed.12345 [in English].

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906 [in English].

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 67,* 37–45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016 [in English].

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six models and Four *Directions for Research. Frontiers in Psychology, 8,* Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422 [in English].

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice, 41*(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4104_3 [in English].

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770 [in English].

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*(1–2), 113–125. https://doi.org/10.1023/A:1003044231033 [in English].

Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education, 59*(1), 134–144. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009 [in English].

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2 [in English].

Vasyl HORBACHUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Information Technology and Programming, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-7858-5641*

DIGITAL RESOURCES IN THE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' METACOGNITIVE COMPETENCE IN ACADEMIC SETTINGS

Abstract

The article addresses the impact of digital resources on the development of future teachers' metacognitive competence in an academic environment, which determined the ***aim*** *of the study.*

The subject under investigation is examined through students' ability to formulate tasks independently, design a trajectory of activity, anticipate outcomes, monitor effectiveness, analyse difficulties, and introduce well-grounded changes to the decisions made.

The research ***methods*** *included theoretical analysis, synthesis, systematisation, generalisation, and pedagogical modelling. The integration of the research tools facilitated the comparison of the components of future teachers' digital, professional, and metacognitive training, the distribution of the functions of electronic tools, and the reproduction of the logic of self-regulated pedagogical action.*

The ***research procedure*** *made it possible to determine the content of metacognitive competence, organise digital tools according to the stages of professional activity, and establish the conditions for their pedagogically sound application.*

The sequence of developing the competence specified by the research topic was traced through the learner's personal transition from task awareness and planning to implementation, monitoring, evaluation, and correction. The functional capabilities of electronic platforms, library repositories, videoconferencing tools, testing and visualisation systems, portfolios, and digital journals were analysed in terms of their ability to support each stage of this transition.

The ***research results*** *made it possible to establish the auxiliary role of digital tools in achieving the intended objectives through the formation of a stable relationship between the aim, the orientation of the activity, the data obtained, and subsequent decisions.*

Curricular coherence, methodological support from academic staff, equal and accessible use of resources, assessment of pedagogical and metacognitive changes, and the gradual nature of implementation were identified as essential conditions.

A five-stage cycle was constructed, encompassing task setting, plan development, implementation accompanied by ongoing monitoring, evaluation, and adjustment.

The use of a digital metacognitive journal during teaching practice was proposed to record anticipated outcomes, reasons for particular choices, the course of a lesson, self-assessment, and further intentions.

The necessity of preserving not only completed works but also their intermediate versions and explanations of the changes introduced was substantiated.

The conclusions substantiate that the metacognitive effect arises not from the mere incorporation of technology but from the organisation of conscious and purposeful engagement with it. A digital resource can support future teachers' pedagogical agency provided that they use it to justify their choices, verify their intentions, identify errors, and reconsider their strategies of professional activity.

Keywords: *digital resources, metacognitive competence, future teacher, academic environment, pedagogical agency, self-regulated learning, teaching practice.*

Дата першого надходження статті до видання: 05.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 373.2.011.3-051:17.022.1

Наталія ДЕМЧЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-3143-7702*

Андрій ГОРОДИСЬКИЙ
здобувач третього (освітньо-наукового) ступеня вищої освіти кафедри педагогіки та психології професійної освіти, спеціальності А1 «Освітні науки», Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID*: https://orcid.org/0000-0002-5021-2787*

Юлія ГОРОДИСЬКА
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-5021-2787*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВЕТЕРАНАМ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯВОЄННОЇ АДАПТАЦІЇ

Резюме

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз умов та підходів формування готовності майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам. Актуальність дослідження зумовлена тривалими наслідками збройної агресії Російської Федерації проти України та необхідністю підготовки фахівців, здатних надавати психологічну допомогу ветеранам у процесі їхньої адаптації до цивільного життя. Обґрунтовано доцільність розгляду готовності майбутнього психолога як інтегративного особистісно-професійного утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти. Визначено методологічні підходи до формування готовності майбутніх психологів до роботи з ветеранами: системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний та травма-інформований.

Розкрито систему педагогічних умов, які сприяють формуванню готовності майбутніх психологів до надання соціально-психологічної допомоги ветеранам: включення фахових дисциплін з висвітленням проблематики травм, кризових станів, особливостей роботи з посттравматичними стресовими розладами; залучення студентів до супервезійної практики взаємодії з ветеранами в процесі поствоєнної адаптації; формування відповідних навичок запобігання вторинної травматизації та професійному вигоранню; розвиток здатності до рефлексії та ціннісного ставлення до ветеранів; забезпечення психологічного супроводу майбутніх фахівців в процесі підготовки. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання під

час розроблення та вдосконалення освітніх програм професійної підготовки майбутніх психологів до роботи з ветеранами у закладах вищої освіти.

***Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати методологічні підходи та визначити психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам у процесі післявоєнної адаптації. **Методи.** У дослідженні використано методи теоретичного аналізу наукових джерел, систематизації та узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх психологів до роботи з ветеранами. **Результати.** Уточнено сутність поняття «готовність майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам». Обґрунтовано доцільність застосування системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного та травма-інформованого підходів. Визначено психолого-педагогічні умови, реалізація яких сприяє формуванню структурних компонентів професійної готовності майбутніх психологів до роботи з ветеранами.*

***Ключові слова:** готовність майбутніх психологів, соціально-психологічна підтримка, ветерани, післявоєнна адаптація, методологічні підходи, психолого-педагогічні умови, професійна підготовка майбутніх психологів.*

Вступ. В умовах тривалих наслідків збройної агресії Російської Федерації проти України особливого значення набуває вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів, професійна діяльність яких буде пов'язана із наданням соціально-психологічної підтримки ветеранам у процесі їхньої післявоєнної адаптації. Значна частина ветеранів має складний травматичний досвід, пов'язаний з участю у бойових діях, перебуванням у полоні, втратою побратимів та іншими психотравмувальними обставинами. Такий досвід може позначатися на психоемоційному стані, міжособистісній взаємодії та процесі соціальної адаптації ветеранів.

На сьогодні важливою є проблема із забезпеченням високого рівня підготовки майбутніх фахівців з психології до надання соціально-психологічної допомоги ветеранам. Вимагає підвищення рівня вивчення дисциплін, які б закривали зміст, пов'язаний з психотравматологією та кризовим консультуванням, також потребує збільшення годин супервізованої практики та загалом активнішого залучення студентів до практичної діяльності, а також ширшого використання тренінгових форм навчання. Важливим є практичне опрацювання навичок роботи з ветеранами, моделювання типових і складних ситуацій психологічного консультування, розвиток комунікативної компетентності та формування готовності до професійної взаємодії з особами, які мають травматичний досвід.

Соціально-психологічна допомога та психологічний супровід ветеранів, які зазнали травматичного досвіду, є важливою складовою їхньої реабілітації та соціальної адаптації та входить в перелік перспективних напрямів професійної діяльності майбутніх психологів. Така допомога в першу чергу спрямована на підтримку психоемоційного стану ветернаів, подолання тривожності та стресових розладів, відновлення та зміцнення міжособистісних зав'язків, а також підвищення якості життя загалом.

Результати. У процесі професійної взаємодії з ветеранами майбутні психологи повинні володіти комплексом знань із клінічної та військової психології, розуміти особливості соціально-психологічної підтримки ветеранів, а також дотримуватися етичних принципів професійної взаємодії.

Готовність психолога до діяльності доцільно трактувати як інтегративну характеристику особистості, що виявляється у взаємопов'язаності професійного досвіду, особистісних якостей, психологічних знань, умінь і навичок, а також ціннісних настанов. Їх сукупність забезпечує здатність фахівця ухвалювати обґрунтовані рішення, здійснювати доцільні професійні дії відповідно до ситуації та забезпечувати ефективність професійної діяльності. У своїх дослідженнях М. Міщенко розглядає готовність майбутніх фахівців як сформованість системи мотивів, що спонукають особистість досягати успіху, здатність швидко встановлювати професійний контакт, оцінювати власні дії та вчинки, а також регулювати власну діяльність і поведінку (Міщенко, 2017).

З. Кісарчук наголошує на необхідності сформованості у психолога знань щодо симптоматики посттравматичного стресового розладу, депресивних і тривожних станів, а також вторинних наслідків травматизації, зокрема соціальної ізоляції та порушень міжособистісних зв'язків. Такі знання дають змогу адекватно оцінювати психологічний стан ветеранів, визначати особливості й напрями психологічного супроводу та добирати відповідні методи подальшої роботи в процесі їхньої адаптації (Кісарчук, 1997).

Л. Руденко та Н. Біднюк (2020) пропонують здійснювати професійну підготовку майбутніх психологів за двома взаємопов'язаними напрямами: організація та реалізація освітньо-професійної діяльності; формування особистості майбутнього психолога, усвідомлення ним професійних інтересів

і напрямів майбутньої діяльності. Автори наголошують, що в процесі підготовки важливо зосереджуватися не лише на розвитку професійного мислення, а й на формуванні компетентностей, необхідних для виконання професійних функцій, а також забезпечення постійного професійного й особистісного розвитку.

Проблема професійної підготовки майбутніх психологів широко представлена в психологічній та педагогічній науковій літературі.

У своїх дослідженнях О. Діденко, С. Яланська та В. Анушкевич (2024) наголошують на необхідності формування у майбутніх фахівців з психології знань, вмінь та навичок, які здатні забезпечити їх готовність до роботи у складних і кризових умовах, надання першої психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях, розуміння принципів роботи з гострими реакціями на стрес, здійснення соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців , а також ветеранів та членів їхніх сімей. Автори також наголошують на важливосіт володіння методичним інструментарієм, який би допоміг в процесі відновлення психічного здоров'я різних категорій осіб.

У роботах Ю. Клименко (2024) зазначено, що соціально-психологічна діагностика, а надалі реабілітація та корекція особистості у кризових життєвих ситуаціях мають бути спрямовані на виявлення наявних ресурсів, подолання стресових ситуацій, розвиток вмінь для униенення стресових ситуацій та формування вмінь професійного планування, створення навколо себе сприятливої атмосфери для ефективної роботи. Р. Сірко (2017) наголошує на тому, що в процесі підготовки майбутніх фахівців з психології важливо фокусувати увагу на формуванні знань, умінь і навичок, необхідних для роботи у складних та кризових умовах; здійснення соціально-психологічної реабілітації та реадаптації військовослужбовців і членів їхніх сімей; використання ряду інноваційних психологічних інструментів для відновлення психічного здоров'я клієнтів.

Л. Руденко та Н. Біднюк (2020) зазначають, що підготовка майбутніх психологів має здійснюватися за такими напрямами: організація та реалізація освітньо-професійної діяльності, що передбачає ефективне засвоєння загальноосвітніх і психологічних дисциплін, опанування вмінь і навичок самостійної навчальної та професійної роботи, успішне проходження практики за основними видами професійної діяльності психолога, а також формування особистості майбутнього фахівця.

Н. Шель (2024) визначає такі пріоритетні напрями підготовки майбутніх психологів: перехід до практико орієнтованої освітньої парадигми; посилення взаємодії між викладачем і студентом; самоорганізація освітнього простору; активізація участі студентів у процесі професійного самовдосконалення. І. Тарасова (2026) акцентує увагу на необхідності формування у майбутніх психологів готовності до корекційно-відновлювальної роботи, яка ґрунтується на таких структурних компонентах: мотиваційному, когнітивно-операційному, емоційно-вольовому, особистісному та соціальному.

Т. Новак, М. Ярощук та Ю. Мельник (2025) наголошують, що одним з ключових аспектів підготовки майбутніх фахівців з психології до практичної діяльності є формування діагностичних навичок, в основі яких лежать ключових поняття, якими повинен володіти фахівець, а також основ методології патопсихології, клінічної психології та психодіагностики. Важливим також, на думку авторів, є ознайомлення з етичними принципами проведення діагностичних досліджень. У випадку роботи з ветеранами цей аспект є надзвичайно можливим, враховуючі їх досвід, можливу травматизацію та часто небажання, щоб в роботі з ними психолог використовував діагностичні методики. Автори зазначають, що ефективна підготовка до надання психологічної допомоги забезпечується поєднанням теоретичної та практичної складових навчання, використанням активних методів навчання, в першу чергу тренінгів, рольових ігор, моделювання консультативних ситуацій і супервізійних груп, розвитком моральних якостей майбутніх психологів та психологічною підтримкою здобувачів освіти. Це сприяє створенню безпечного освітнього середовища, професійному саморозкриттю та розвитку емпатії.

Враховуючи результати проведеного нами теоретичного аналізу, пропонуємо розглядати готовність майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке забезпечує здатність фахівця ефективно здійснювати консультативну, діагностичну, корекційно-розвивальну та просвітницьку діяльність, спрямовану на підтримку ветеранів в процесі післявоєнної адаптації.

І. Габа у своїх дослідженнях наголошує, що ефективність надання майбутніми фахівцями соціально-психологічної допомоги в процесі адаптації ветеранів значною мірою залежить від «сформованості їхньої професійної ідентичності, усвідомлення значущості своєї професійної ролі, впевненості у власних професійних можливостях та здатності підтримувати баланс між професійною залученістю та збереженням особистісних ресурсів» (Haba, 2026). За недостатнього рівня професійної

готовності зростає ризик емоційного та професійного виснаження фахівців і знижується ефективність їхньої професійної діяльності.

Спираючись на результати досліджень А. Десятинник (2025), А. Руденок (2021) та К. Тушко (2026), розглянемо п'ятикомпонентну модель готовності майбутніх психологів до роботи з ветеранами, до складу якої входять мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти (рис. 1).



Рисунок 1. Компонентна структура готовності майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам

Проблематика професійної підготовки психологів представлена у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, які розглядають професійну готовність як складне інтегративне утворення особистості, що формується в процесі професійного навчання та практичної діяльності.

Актуальність проблеми посилюється тим, що соціально-психологічна підтримка ветеранів є міждисциплінарним феноменом, який поєднує психологічну, соціальну, медичну та реабілітаційну складові. На думку Н. Антонової (2007), важливою причиною невідповідності випускників закладів вищої освіти вимогам, які висувають до них професія та суспільство, є недостатній рівень готовності майбутніх психологів, що ускладнює ефективне виконання ними професійної діяльності.

Методологічні підходи до формування готовності майбутніх психологів до соціально-психологічної роботи з ветеранами в процесі післявоєнної адаптації ґрунтуються на багатокомпонентному та інтегративному баченні загальної професійної підготовки, яка враховує специфіку роботи з цією категорією клієнтів, а також вимоги сучасної психологічної практики. Важливе значення має інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів, так як він стоїть в основі побудови взаємозв'язку змісту дисциплін різного спрямування та створює цілісну систему, у якій теоретичні знання поєднуються з практичними вміннями надання соціально-психологічної допомоги. У межах цього підходу важливо використовувати інноваційні методи навчання (тренінги, кейс-стаді, супервізійні практики, аналіз клінічних випадків тощо) (Новак, 2025).

Компетентнісний підхід передбачає спрямування освітнього процесу на розвиток професійних компетентностей, що охоплюють не лише знання основ психології, а й практичні вміння та навички діагностики, консультування, корекційно-розвивальної та профілактичної роботи (Іванова, 2020). Компетентнісний підхід орієнтує підготовку майбутніх психологів на здатність вирішувати реальні професійні завдання. У роботі з ветеранами такими завданнями є встановлення професійного контакту, визначення потреб і ресурсів клієнта, надання психологічної підтримки, своєчасне визначення необхідності перенаправлення до інших фахівців та здійснення професійної рефлексії. Ю. Вінтюк (2018) зазначає, що реалізація компетентнісного підходу передбачає оволодіння майбутніми фахівцями не лише професійними знаннями та вміннями, а й компетентностями вищого рівня, які становлять основу професійної компетентності сучасного фахівця.

Як ми вже зазначали вище, важливим аспектом професійної підготовки майбутніх фахівців з психології є впровадження інтерактивних методів навчання, саме в процесі застосування яких

формується професійна компетентність майбутніх психологів. Такі методи забезпечують активну участь студентів в освітньому процесі, сприяють розвитку їх критичного мислення, самостійності, здатності аналізувати професійні ситуації та приймати обґрунтовані ефективні рішення.

Особистісно-орієнтований підхід до підготовки майбутніх психологів передбачає теоретичний аналіз загальної системи підготовки у закладах вищої освіти та фокусується в першу чергу засвоєнні теоретичних знань і розвиток професійних умінь та навичок, враховуючі індивідуальні особливості майбутніх фахівців, їхню професійну мотивацію, орієнтується на наявні ціннісні орієнтації, життєвий досвід та вже наявні ресурси особистості. Важливим є також створення сприятливих педагогічних умов для розвитку особистості студента, його професійної суб'єктності та здатності до самостійного професійного розвитку. Реалізації цього підходу сприяє використання інтерактивних методів навчання.

Особистісно-орієнтоване навчання набуває особливого значення в процесі підготовки майбутніх психологів до роботи з ветеранами, оскільки така професійна діяльність може супроводжуватися значним емоційним навантаженням і потребує достатнього рівня особистісної зрілості, саморегуляції та професійної відповідальності.

Діяльнісний підхід до формування готовності майбутніх психологів передбачає не лише лекційне навчання, а й систематичне виконання практичних завдань, аналіз професійних ситуацій, рольове моделювання, використання тренінгових технологій та супервізійну роботу. Майбутнім психологам доцільно проходити спеціалізовану практику в закладах охорони здоров'я, реабілітаційних центрах, соціальних службах та громадських організаціях, які здійснюють роботу з ветеранами та іншими особами з травматичним досвідом.

Діяльнісний підхід забезпечує перехід від засвоєння загальних знань про психологічну допомогу до формування здатності безпосередньо застосовувати їх у професійній діяльності. Виконання практичних кейсів, пов'язаних із наданням соціально-психологічної допомоги ветеранам в процесі післявоєнної адаптації, аналіз відповідних професійних ситуацій сприяють формуванню навичок психологічного спостереження, інтерв'ювання, психодіагностики, надання психологічної підтримки та здійснення профілактичних заходів. Важливо, що діяльнісний підхід зараз в Україні має особливу цінність, адже українські фахівці мають умови для отримання унікального практичного досвіду, каже керівник організації ГО «Повернись до мирного життя», психолог, ветеран російсько-української війни Є. Скляренко. «Зараз після закінчення університету можна піти на інтернатуру у психіатричну лікарню і отримати такий досвід, який більше не отримати ніде. Це війна. Зрозуміло, що це страшна річ, але такого досвіду в мирний час отримати неможливо» (Скляренко Є., усне повідомлення, 17 березня 2026 р.).

Аксіологічний підхід орієнтується на формування системи професійних цінностей майбутніх психологів, зокрема поваги до гідності особистості, автономії, свободи вибору, конфіденційності, відповідальності, недискримінації та партнерської взаємодії. Н. Шетель у своїх дослідженнях визначає такі критерії добору педагогічних засобів і технологій, які допоможуть в процесі реалізації аксіологічного підходу: створення умов для усвідомлення професійних та особистісних цінностей як важливого складника світогляду особистост; формування атмосфери, що сприяє розкриттю інтелектуального, морального, творчого, професійного та особистісного потенціалу; сприяння оволодінню майбутніми фахівцями теоретичними й практичними ціннісними знаннями (Шетеля, 2022). З урахуванням зазначених критеріїв можна виокремити такі педагогічні технології та засоби: інтерактивне навчання, розвиток критичного мислення, метод проєктів, використання інформаційно-комунікаційних технологій (Шетеля, 2022).

Травма-інформований підхід є також важливим складником системи професійної підготовки майбутніх фахівців з психології, які працюватимуть із ветеранами в процесі післявоєнної адаптації. Він передбачає формування розуміння того, що досвід бойових дій може впливати на поведінку, емоційний стан ветерана та його міжособистісні стосунки. Водночас майбутній фахівець має усвідомлювати, що наявність травматичного досвіду не означає автоматичної патологізації особистості. Важливо сформувати здатність розпізнавати стани, які потребують спеціалізованої психологічної або іншої фахової допомоги, та діяти відповідно до професійної компетентності.

Цю тезу підтверджує і практичний досвід керівниці Центру психічного здоров'я «Лісова Поляна», К. Возніциної. За її словами, травма – це дуже індивідуально, каже вона. «Ми так багато говоримо про посттравматичний стресовий розлад, але все одно ця стигма шириться – що всі військові повернуться з посттравматичним стресовим розладом. Посттравматичний стресовий розлад – це діагноз, який може розвинутися в дуже обмеженого кола людей. Звісно, у стресовому стані

перебувають практично всі. Але це не означає, що у всіх має розвинутися конкретний розлад і діагноз» (Возніцина К., усне повідомлення, 07 серпня 2024 р.).

Поєднання зазначених методологічних підходів створює теоретико-методологічне підґрунтя для цілісного формування готовності майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам у процесі післявоєнної адаптації.

На основі аналізу наукової літератури та узагальнення практики професійної підготовки психологів, з урахуванням визначених методологічних підходів, нами виокремлено сукупність психолого-педагогічних умов, реалізація яких сприятиме формуванню готовності майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам у процесі післявоєнної адаптації.

Першою важливою умовою є формування ціннісного ставлення майбутніх психологів до особистості ветерана, а також формуванню відповідних мотивів до професійної діяльності у даному напрямку. У цьому контексті необхідними є подолання стереотипних уявлень про ветеранів, усвідомлення соціальної значущості майбутньої професійної діяльності в процесі надання соціально-психологічної допомоги ветеранам, а також залучення студентів до волонтерських, просвітницьких заходів і відповідних проєктів.

Другою умовою є поглиблення знань про психологічні особливості бойової психічної травми, посттравматичного стресового розладу та кризових станів.

Третьою умовою є забезпечення практико орієнтованого навчання із застосуванням тренінгових технологій, методу аналізу випадків (кейс-методу), рольового моделювання, супервізії та проходження психологічної практики на базі закладів охорони здоров’я, реабілітаційних центрів, ветеранських просторів і громадських організацій.

Четвертою умовою є розвиток емоційної саморегуляції майбутніх психологів та формування навичок запобігання вторинній травматизації й професійному вигоранню.

П’ятою умовою є забезпечення міждисциплінарної взаємодії, передусім через залучення до освітнього процесу фахівців суміжних галузей – соціальної роботи, медицини, права, а також представників ветеранських організацій. Це сприяє формуванню у майбутніх психологів цілісного бачення системи підтримки ветеранів та розуміння місця психолога в цій системі.

Взаємопов’язана реалізація визначених психолого-педагогічних умов у поєднанні з відповідними методологічними підходами створює цілісне педагогічне підґрунтя для формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового та рефлексивного компонентів готовності майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам у процесі післявоєнної адаптації.

Висновки. Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам дає підстави розглядати готовність до такої діяльності як інтегративне особистісно-професійне утворення, що забезпечує здатність майбутнього фахівця ефективно здійснювати консультативну, діагностичну, корекційно-розвивальну та просвітницьку діяльність з урахуванням психологічних і соціальних потреб ветеранів у процесі адаптації до цивільного життя. Уточнено зміст поняття «готовність майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам» як сукупності взаємопов’язаних мотиваційно-ціннісних, когнітивних, операційно-діяльнісних, емоційно-вольових та рефлексивних характеристик особистості майбутнього фахівця, які забезпечують його здатність до професійної взаємодії з ветеранами, вибору адекватних форм і методів психологічної допомоги, саморегуляції та професійної рефлексії. Теоретичне узагальнення наукових підходів дало змогу обґрунтувати доцільність комплексного застосування системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного та травма-інформованого підходів у професійній підготовці майбутніх психологів. Їх взаємодоповнювальне застосування забезпечує цілісність освітнього процесу, поєднання теоретичної та практичної складових підготовки, орієнтацію на професійні компетентності, розвиток особистісних ресурсів майбутніх фахівців і формування етичного та недискримінаційного ставлення до ветеранів.

Визначено сукупність психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам, а саме: формування ціннісного ставлення до особистості ветерана та мотивації до професійної діяльності у цій сфері; поглиблення змісту професійної підготовки знаннями про бойову психічну травму, посттравматичний стресовий розлад і кризові стани; забезпечення практико орієнтованого навчання із застосуванням тренінгових технологій, кейс-методу, рольового моделювання та супервізії; розвиток емоційної саморегуляції й запобігання вторинній травматизації та професійному вигоранню; забезпечення міждисциплінарної

взаємодії з фахівцями соціальної роботи, медицини, права та представниками ветеранських організацій. Встановлено, що реалізація зазначених психолого-педагогічних умов має здійснюватися системно та послідовно, із забезпеченням взаємозв'язку змісту навчання, активних форм освітньої діяльності, практичної підготовки та супервізійного супроводу.

Особливого значення набуває практико-орієнтована складова професійної підготовки, яка передбачає моделювання професійних ситуацій, аналіз випадків, рольові та тренінгові форми роботи, а також набуття досвіду взаємодії з ветеранами в умовах професійного супроводу. Таким чином, формування готовності майбутніх психологів до надання соціально-психологічної підтримки ветеранам доцільно розглядати як цілісний педагогічний процес, результативність якого визначається узгодженим застосуванням методологічних підходів, змістовим оновленням професійної підготовки, практичною спрямованістю освітнього процесу та створенням умов для професійного й особистісного розвитку майбутнього психолога.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричній перевірці ефективності визначених психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до роботи з ветеранами. Актуальним напрямом є розроблення та експериментальна апробація педагогічної моделі формування зазначеної готовності в закладах вищої освіти, визначення критеріїв, показників і рівнів її сформованості. Подальшого дослідження потребує також змістове наповнення освітніх компонентів, спрямованих на підготовку майбутніх психологів до роботи з ветеранами, зокрема розроблення спеціалізованих навчальних модулів, тренінгових програм, кейсів, симуляційних і супервізійних практик. Перспективним є вивчення педагогічних можливостей міждисциплінарної взаємодії закладів вищої освіти із закладами охорони здоров'я, реабілітаційними установами, ветеранськими просторами та громадськими організаціями. Важливим напрямом подальших досліджень є також визначення педагогічних засобів розвитку емоційної стійкості, професійної рефлексії та профілактики вторинної травматизації майбутніх психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Антонова, Н. О. (2007). Кризові явища у професійному становленні студентів-психологів та психологів-практиків. *Актуальні проблеми психології. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, 6,* 3–9.

Вінтюк, Ю. В. (2018). Актуальні завдання підготовки психологів з позицій компетентнісного підходу. *Молодий вчений, 9*(61), 390–395.

Десятинник, А., & Осипенко, О. (2025). Структура готовності до професійної діяльності психолога. *Наукові записки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія, 69,* 45–52.

Діденко, О., Яланська, С., & Анушкевич, В. (2024). Підготовка майбутніх психологів затребуваних на ринку праці в мовах воєнного та повоєнного часу. *Витоки педагогічної майстерності, (34),* 50–55. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.317982

Іванова, Л. В. (2020). Використання інтерактивних методів навчання для підготовки психологів до роботи з девіантними підлітками. *Науковий вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 64,* 78–84.

Кісарчук, З. Г. (1997). Теоретико-методологічні проблеми діяльності практичного психолога. *Практична психологія: теорія, методи, технології,* 18–27.

Клименко, Ю. (2024). Соціально-психологічна реабілітація особистості. *Ввічливість. Humanitas, 6,* 31–36. https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.6.6

Міщенко, М., & Горенко, М. (2017). Основи формування готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри // Матеріали IV Всеукраїнської інтернет-конференції «Актуальні наукові психологічні та педагогічні дослідження сучасності», 126–131.

Новак, Т. В., Ярощук, М. В., & Мельник, Ю. С. (2025). Формування в майбутніх психологів навичок діагностики психічних розладів та надання професійної психологічної допомоги. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія, 2*(6), 166–171. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-25

Руденко, Л. А., & Бідюк, Н. М. (2020). Проблеми професійної підготовки психологів у вищій школі. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Педагогічні науки, 12*(21), 230–347. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v21i2.431

Руденок, А., & Гуляк, І. (2021). Компоненти професійної готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Psychology Travelogs, 1,* 72–82. https://doi.org/10.31891/PT-2021-1-7

Самойленко, О. О., & Лисак, П. П. (2019). Психологічна готовність особистості як предмет наукового дослідження. Збірник наукових статей *Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Психологічні науки, 2*(13), 232–241.

Сірко, Р. (2017). *Професійна підготовка майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах: монографія.* ГАЛИЧ-ПРЕС.

Тушко, К. Ю., & Чудик, А. В. (2026). Проблема формування готовності в майбутніх фахівців до використання інновацій в сучасному українському науковому дискурсі. *Суспільство та національні інтереси, 3*(23), 814–827. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-3(23)-814-827

Шель, Н. В. (2024). Формування професійної компетентності майбутніх психологів на етапі їх підготовки у ВУЗі . *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Психологічні науки, 1*(4), 40-50. https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).4

Шетеля, Н. (2022). Засоби практичної реалізації аксіологічного підходу у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв. *Інноватика у вихованні, 15,* 254–262. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.434

Haba, I. (2026). Psychological features of the professional development of specialists providing support to war veterans and demobilized persons. *PsyUpgrade Journal, 68*(2), 68–85.

Tarasova, I. (2023). State of research on the problem of the readiness of a psychologist to the corrective and restoration work with the victims of the consequences of war. *Educational scientific space, 5*(2), 168–187. https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.17

REFERENCES

Antonova, N. O. (2007). Kryzovi yavyshcha u profesiinomu stanovlenni studentiv-psykholohiv ta psykholohiv-praktykiv [Crisis phenomena in the professional development of psychology students and practicing psychologists]. *Aktualni problemy psykholohii. Psykhofiziolohiia. Psykholohiia pratsi. Eksperymentalna psykholohiia, 6*, 3–9 [in Ukrainian].

Vintiuk, Yu. V. (2018). Aktualni zavdannia pidhotovky psykholohiv z pozytsii kompetentnisnoho pidkhodu [Current tasks of psychologist training from the perspective of the competency-based approach]. *Molodyi vchenyi, 9*(61), 390–395 [in Ukrainian].

Desiatynnyk, A., & Osypenko, O. (2025). Struktura hotovnosti do profesiinoi diialnosti psykholoha [The structure of readiness for professional activity of a psychologist]. *Naukovi zapysky Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia, 69*, 45–52 [in Ukrainian].

Didenko, O., Yalanska, S., & Anushkevych, V. (2024). Pidhotovka maibutnikh psykholohiv zatrebuvanykh na rynku pratsi v umovakh voiennoho ta povoiennoho chasu [Training future psychologists in demand in the labor market under wartime and postwar conditions]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti, 34*, 50–55. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.317982 [in Ukrainian].

Ivanova, L. V. (2020). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia dlia pidhotovky psykholohiv do roboty z deviantnymy pidlitkamy [The use of interactive teaching methods in preparing psychologists to work with adolescents with deviant behavior]. *Naukovyi visnyk KhNPU im. H. S. Skovorody, 64*, 78–84 [in Ukrainian].

Kisarchuk, Z. H. (1997). Teoretyko-metodolohichni problemy diialnosti praktychnoho psykholoha [Theoretical and methodological problems of the professional activity of a practical psychologist]. *Praktychna psykholohiia: teoriia, metody, tekhnolohii*, 18–27 [in Ukrainian].

Klymenko, Yu. (2024). Sotsialno-psykholohichna reabilitatsiia osobystosti [Socio-psychological rehabilitation of the individual]. *Vvichlyvist. Humanitas, 6*, 31–36. https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.6.6 [in Ukrainian].

Mishchenko, M., & Horenko, M. (2017). Osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh psykholohiv do zdiisnennia profesiinoi kariery [Fundamentals of developing future psychologists' readiness for a professional career]. In *Materialy IV Vseukrainskoi internet-konferentsii "Aktualni naukovi psykholohichni ta pedahohichni doslidzhennia suchasnosti"* (pp. 126–131) [in Ukrainian].

Novak, T. V., Yaroshchuk, M. V., & Melnyk, Yu. S. (2025). Formuvannia v maibutnikh psykholohiv navychok diahnostyky psykhichnykh rozladiv ta nadannia profesiinoi psykholohichnoi dopomohy [Developing future psychologists' skills in diagnosing mental disorders and providing professional psychological assistance]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia, 2*(6), 166–171. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-25 [in Ukrainian].

Rudenko, L. A., & Bidiuk, N. M. (2020). Problemy profesiinoi pidhotovky psykholohiv u vyshchii

shkoli [Problems of professional training of psychologists in higher education]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni nauky, 12*(21), 230–347. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v21i2.431 [in Ukrainian].

Rudenok, A., & Huliak, I. (2021). Komponenty profesiinoi hotovnosti maibutnikh psykholohiv do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Components of future psychologists' professional readiness to work with children with special educational needs]. *Psychology Travelogs, 1*, 72–82. https://doi.org/10.31891/PT-2021-1-7 [in Ukrainian].

Samoilenko, O. O., & Lysak, P. P. (2019). Psykholohichna hotovnist osobystosti yak predmet naukovoho doslidzhennia [Psychological readiness of the individual as a subject of scientific research]. *Zbirnyk naukovykh statei Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. Psykholohichni nauky, 2*(13), 232–241 [in Ukrainian].

Sirko, R. I. (2017). *Profesiina pidhotovka maibutnikh psykholohiv operatyvno-riatuvalnoi sluzhby do diialnosti v ekstremalnykh umovakh* [Professional training of future psychologists of the operational and rescue service for activities in extreme conditions]. HALYCH-PRES [in Ukrainian].

Tushko, K. Yu., & Chudyk, A. V. (2026). Problema formuvannia hotovnosti v maibutnikh fakhivtsiv do vykorystannia innovatsii v suchasnomu ukrainskomu naukovomu dyskursi [The problem of developing future specialists' readiness to use innovations in contemporary Ukrainian scientific discourse]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy, 3*(23), 814–827. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-3(23)-814-827 [in Ukrainian].

Shel, N. V. (2024). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv na etapi yikh pidhotovky u VUZi [Formation of professional competence of future psychologists at the stage of their university training]. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa. Psykholohichni nauky, 1*(4), 40–50. https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).4 [in Ukrainian].

Shetelia, N. (2022). Zasoby praktychnoi realizatsii aksiolohichnoho pidkhodu u sferi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u haluzi kultury i mystetstv [Means of practical implementation of the axiological approach in the professional training of future specialists in the field of culture and arts]. *Innovatyka u vykhovanni, 15*, 254–262. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.434 [in Ukrainian].

Haba, I. (2026). Psychological features of the professional development of specialists providing support to war veterans and demobilized persons. *PsyUpgrade Journal, 68*(2), 68–85 [in English].

Tarasova, I. (2023). State of research on the problem of the readiness of a psychologist to the corrective and restoration work with the victims of the consequences of war. *Educational Scientific Space, 5*(2), 168–187. https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.17 [in English].

Nataliia DEMCHENKO
PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-3143-7702*

Andrii HORODYSKYI
PhD student at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, specialty A1 "Educational Sciences", National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-5021-2787*

Yuliia HORODYSKA
PhD of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Social Work and Rehabilitation, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-5021-2787*

METHODOLOGICAL APPROACHES AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING FUTURE PSYCHOLOGISTS' READINESS TO PROVIDE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT TO VETERANS DURING POST-WAR ADAPTATION

Abstract

The article presents a theoretical and methodological analysis of the conditions and approaches to developing future psychologists' readiness to provide social and psychological support to veterans. The relevance of the study is determined by the long-term consequences of the armed aggression of the Russian

Federation against Ukraine and the need to train professionals capable of providing psychological assistance to veterans in the process of their adaptation to civilian life. The expediency of considering future psychologists' readiness as an integrative personal and professional construct encompassing motivational-value, cognitive, operational-activity, emotional-volitional, and reflective components is substantiated.

The methodological approaches to developing future psychologists' readiness to work with veterans are identified, including systemic, competency-based, person-centred, activity-based, axiological, and trauma-informed approaches.

A system of psychological and pedagogical conditions conducive to developing future psychologists' readiness to work with veterans is identified. These conditions include the integration of the content of professional disciplines with the issues of trauma, crisis states, and post-traumatic growth; the active involvement of students in supervised practical interaction with veterans; the development of skills aimed at preventing secondary traumatization and professional burnout; the development of a reflective professional position and a value-based attitude towards the personality of the veteran; and the provision of psychological support to students throughout their professional training.

The practical significance of the findings lies in the possibility of using them to develop and improve educational programmes for the professional training of future psychologists to work with veterans in higher education institutions.

The aim of the study is to theoretically substantiate methodological approaches and identify psychological and pedagogical conditions for developing future psychologists' readiness to provide social and psychological support to veterans during post-war adaptation.

***Methods.** The study employed methods of theoretical analysis of scientific sources, systematization, and generalization of national and international experience in the professional training of future psychologists to work with veterans.*

***Results.** The essence of the concept of "future psychologists' readiness to provide social and psychological support to veterans" has been clarified. The expediency of applying systemic, competency-based, person-centred, activity-based, axiological, and trauma-informed approaches has been substantiated. The psychological and pedagogical conditions whose implementation contributes to the development of the structural components of future psychologists' professional readiness to work with veterans have been identified.*

***Keywords:** future psychologists' readiness, social and psychological support, veterans, post-war adaptation, methodological approaches, psychological and pedagogical conditions, professional training of future psychologists.*

Дата першого надходження статті до видання: 15.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 378.147:004.9:355.01(477)

Тетяна ДУДКА
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0003-4216-1083*

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Резюме

Тематично проблематика статті торкнулася аналізу питання впливу війни на траєкторію сьогоденного функціонування проукраїнського освітнього простору.

***Мета дослідження** актуалізувала аналіз впливу умов війни на переформатування педагогічної практики у сучасному академічному середовищі та визначення засад проєктування освітнього простору, спроможного підтримувати неперервність, доступність і результативність навчання, за умов системної невизначеності.*

***Методами дослідження** було визначено наступний інструментальний перелік: компаративний аналіз, систематизація, синтез, індукція та дедукція. Їх поєднання забезпечило*

розмежування планової цифрової модернізації та кризової адаптації вищої школи, узагальнення змін у часовій, просторовій і комунікативній організації навчання, а також виявлення взаємозв'язку між педагогічною гнучкістю, доступністю ресурсів і відповідальністю учасників освітнього процесу.

***Процедура дослідження** уможливила послідовний розгляд особливостей навчання в умовах: повітряних тривог, перебоїв з електропостачанням, пошкодження інфраструктури, вимушеного переміщення та ресурсної нерівності. Визначено відмінності між використанням цифрових технологій у стабільному академічному режимі та їх застосуванням як елементу критичної освітньої інфраструктури. Проаналізовано модульність навчальних курсів, мультимодальне подання матеріалу, асинхронну взаємодію, резервні канали доступу, гнучкість строків виконання завдань, переорієнтацію оцінювання та функції кризового педагогічного лідерства. На завершальному етапі систематизовано сфери відповідальності університету, викладача і студента.*

***Результати дослідження** дозволили встановити, що просте перенесення занять на цифрові платформи не нівелювало проблему нерівності доступу до навчальних ресурсів й не забезпечило повноцінної академічної участі.*

Обґрунтовано доцільність побудови курсу з коротких змістово насичених модулів, чітких навігаційних орієнтирів, доступних у будь-який час матеріалів, контрольних точок і можливості повернення до попереднього змісту. Визначено потребу: поєднання тексту, аудіо, візуальних схем та практичних дій; передбачення низькотехнологічного резерву для критичних елементів курсу й розмежування основного та додаткового навчального матеріалу. У педагогічному ракурсі проаналізовано модель «сильне ядро – гнучка периферія», у якій незмінними залишаються змістова логіка, результати навчання і критерії оцінювання; а канали комунікації та форми представлення результатів – адаптуються до обставин. Узагальнено шість принципів педагогічного проєктування: модульність, резервування, мультимодальність, передбачуваність, варіативність участі та взаємна відповідальність.

*На рівні дослідницьких **висновків** доведено, що стійкість освітнього процесу в умовах війни залежить від узгодження цифрових рішень із дидактичною логікою, безпековими умовами, педагогічним лідерством і партнерством між викладачами та студентами. Підсумовано, що цифровий ресурс набуває педагогічної цінності лише тоді, коли дає змогу відновити навчання після перерви, зберегти доступ до змісту та підтримати реальну, а не формально фіксовану академічну участь.*

***Ключові слова:** вища освіта, умови війни, освітній простір, цифрові технології, кризова адаптація, педагогічне лідерство, мультимодальність, академічна участь.*

Вступ. Чотириріччя повномасштабної війни в Україні суттєво змінили умови функціонування як системи навчання, так і закладів вищої освіти у цілому. Організація та реалізація освітнього процесу в перервах між системними тривогами, проблемами з електропостачанням та пошкодженням базової інфраструктури – стали справжнім викликом для усіх без винятку учасників освітнього процесу. Системність впливу умов воєнного часу на університетські спільноти актуалізувала на порядку денному необхідність відрефлексування найоптимальніших шляхів для підтримання ефективності процесу навчання в умовах повноцінної невизначеності.

Безумовно пріоритетним за цих умов постало завдання необхідності підтримання неперервності процесу навчання з жорсткою необхідністю повноцінного забезпечення безпекових умов, з метою недопущенню людських втрат та уникнення вихідних наслідків від нерівності ресурсів.

Війна розставила абсолютно інші акценти щодо тлумачення значущості цифрових технологій для освіти – від категорії суспільних інновацій до базового інструменту критичної освітньої інфраструктури. Проте, на порядку денному кристалізувався й інший аспект освітньої реальності: доступ до цифрових інструментів не виявився ані критерієм якості освітньої діяльності, ані показником включеності студентів у навчальний процес.

Теоретичний модус дослідження сконцентрувався на перехресті декількох предметних напрямів галузевого поля:

– проєктування відкритих навчальних середовищ та цифрової трансформації системи вищої освіти (В. Биков, О. Спірін та ін.);

– ефективної міжсуб'єктної навчальної взаємодії усіх учасників освітнього процесу (С. Сисоєва, Л. Лук'янова та ін.);

– підвищення професійної компетентності науково-педагогічних кадрів (М. Чумак, Л. Алексєєнко-Лемовська та ін.);

– організації різних форм навчання, в умовах впливу воєнного часу (Т. Вакуленко, В. Кухаренко та ін.).

Водночас, урахування такої поліпредметності окресленого галузевого поля залишає відкритим питання щодо того, як системна невизначеність впливає на переформатування самої логіки навчальних курсів, перерозподіл сфери відповідальності за освітню результативність та які ефективні джерела підтримки й академічної участі є ефективними на цьому етапі академічного функціонування.

Мета дослідження – аналіз впливу умов війни на переформатування педагогічної практики у сучасному академічному середовищі та визначення засад проєктування освітнього простору, спроможного підтримувати неперервність, доступність і результативність навчання, за умов системної невизначеності.

Осягнення мети прокладалося шляхом вирішення наступних **завдань дослідження**:

- розмежувати феномени планової цифрової модернізації та кризової адаптації системи навчання на рівні вищої школи;
- розкрити особливості функціонування освітнього процесу в умовах невизначеності, спричиненої війною на проукраїнських теренах.

Методологічний фундамент сформували такі **методи дослідження**: компаративний аналіз, систематизація, синтез, індукція та дедукція.

Результати. Війна внесла корективи у звичний часовий, просторовий та комунікативний уклад функціонування вищої школи. Учасники освітнього процесу одночасно зустрілися з: умовами ресурсної нерівності, потребою періодичної організації робочого простору в мережі укриттів та іншими супутніми викликами. У таких мінливих умовах діяльності перед науково-педагогічною спільнотою постала гостра необхідність підтримання системності процесу навчання за умов збереження його продуктивності та цілісності, а також осягнення попередньо запланованих освітніх результатів.

За мирних умов використання цифрових інструментів для викладання навчальних курсів зазвичай проєктувалося навколо стабільного розкладу й аудиторної присутності. Умови війни внесли власні корективи в організацію освітньої реальності вищої школи: потрібні короткі, змістово насичені модулі, максимально зрозумілі навчально-навігаційні системи, а також матеріали й завдання, доступні цілодобово. Завдяки таким вимушеним крокам після незапланованої перерви всі учасники освітнього процесу можуть продовжити роботу саме з того місця, на якому зупинилися (Londar & Pietsch, 2023).

Проте такі кроки у системі планування навчального процесу не є синонімом спрощення процедури здобуття вищої освіти. Пріоритет у цьому аспекті полягає у структуруванні складності навчального матеріалу для полегшення його сприйняття всіма учасниками та в забезпеченні рівного доступу до освітньої інфраструктури. За таких умов викладач може запропонувати складне завдання, яке водночас має стислу інструкцію, прозорі критерії й альтернативний формат подання. Лекційний матеріал доцільно структурувати як цілісну систему взаємопов'язаних фрагментів: короткий текстовий виклад, презентацію, аудіо- або відеоматеріали за потреби, понятійно-категоріальний навігатор, запитання для самоперевірки та практичне завдання. Таку структуру необхідно відтворити й у передбачуваному цифровому навчальному середовищі, яке використовує університет (Google Classroom, Moodle тощо). Якщо аудиторне заняття доводиться перервати, студенти не повинні втрачати траєкторію опанування теми. Здатність курсу зберігати гнучкість і продовжувати функціонування навіть за прямих збоїв в аудиторній роботі через тривоги перетворює цифровий ресурс із додатка на надзвичайно важливий інструмент навчання (Matviichuk et al., 2022). Не менш важливо чітко розрізняти основний і додатковий зміст. Системна навчальна робота студента у кризових умовах має ґрунтуватися на дидактичних принципах доступності й послідовності. Це означає, що за обмежених ресурсів і складної безпекової ситуації кожен студент повинен розуміти, що необхідно опанувати насамперед для досягнення навчального результату. Окремо слід визначити додаткові завдання, які можна виконати за бажанням для поглибленого вивчення матеріалу. Така змістова ієрархія не збіднює навчальної програми, а захищає її ключове смислове ядро від втрати цінності в очах студента.

Надзвичайно важливого значення за цих умов набуває імплементація феномена мультимодальності у процес засвоєння суб'єктами пізнання навчального матеріалу. І сьогодні в умовах війни викладацький склад не повинен розглядати вищеназваний феномен з позиції «декоративного» елементу урізноманітнення змісту, а передусім як шлях до підвищення рівня сприйняття студентами навчального матеріалу. У той же час формуються і об'єктивні вимоги до навчального контенту, адже неправильність використання навпаки може погіршити рівень засвоєння

матеріалу і привести до надмірної часовитратності. Зокрема, відео без текстового супроводу недоступне студенту зі слабким розумінням системи причинно-наслідкових зв'язків; великий за обсягом файл унеможливлює участь із мобільного пристрою; виключно усне пояснення втрачається під час аварійного відключення та ін. Коли викладачу вдається уміло поєднати текст, аудіо, візуальну схему та практичні дії, тоді він уміє трансформувати існуючу навчальну реальність у цілісну систему когнітивної варіативності і водночас зберегти ефективність навчання під час чергових збоїв у робочому розкладі. Вибір модальності повинен функціонально базуватися на дотриманні наступного алгоритму прикладних операцій: формулювання взаємозв'язку дій – віддзеркалення процедури діяльності – організація процесу пізнання – забезпечення зворотного взаємозв'язку між усіма учасниками навчального процесу.

Умови воєнного часу суттєво вплинули й на темп навчання. Лінійна модель, за якої пропуск одного заняття автоматично ускладнював опанування наступних тем, втратила ефективність. Натомість побудова стійкого й конкурентоспроможного курсу з чітко визначеними контрольними точками, можливістю неодноразового повернення до попередньо засвоєного, календарними резервами та часовими вікнами для відкладеного виконання продемонструвала цінність нелінійної моделі для вищої школи в умовах війни. Асинхронність у цьому контексті не є відмовою від міжсуб'єктної взаємодії, а забезпечує навчальну співпрацю тоді, коли одночасна присутність неможлива з міркувань безпеки. Урахування цих особливостей актуалізує дискусії, пояснення складних питань і психологічну підтримку студентів на шляху до успіху замість репродуктивного передання інформації, яку можна самостійно опрацювати без зайвих витрат часу (Londar & Pietsch, 2023; Malysh et al., 2025).

Водночас війна ще більше поглибила проблему цифрової нерівності. За однаковим статусом «приєднаний до курсу» можуть приховуватися принципово різні умови навчання, зокрема наявність персональної техніки й власного робочого простору. Якщо викладач не враховує цих відмінностей, перевагу фактично отримують студенти з достатнім ресурсним забезпеченням. Тому, цифрова доступність має охоплювати розмір файлів, строки, формати участі, можливість завантажувати матеріали заздалегідь і право відновити роботу після перерви. Доцільно передбачати низькотехнологічний резерв для кожного критичного елементу курсу: текст замість обов'язкового потокового відео, електронне повідомлення замість єдиного месенджера, завантажуваний пакет замість постійної роботи в мережі. Резервний канал не є ознакою методичної відсталості, у нестабільному середовищі він лише трансформується у джерело додаткового доступу до інформаційних ресурсів (Polovko & Glotov, 2023; Kurapov et al., 2023).

Надзвичайно важливим залишається питання підтримання високого рівня керованості та педагогічної гнучкості. Коли викладач працює із системою невизначених строків і постійних винятків, відсутність спільного навчального ритму призводить до дезорганізації. Оптимальним рішенням є баланс між вимогливістю та резильєнтністю. У цьому контексті ефективною може бути дидактична модель «сильне ядро – гнучка периферія» (*strong core – flexible periphery*) (Wallerstein, 2004). «Сильне ядро» утворюють зміст і логіка курсу, результати навчання та критерії оцінювання. «Гнучку периферію» – становлять канали комунікації й форми представлення результатів, які можна адаптувати до конкретних обставин. Отже, передбачуваність навчання перетворюється на форму педагогічної підтримки, оскільки зменшує кількість рішень, які студент мусить приймати в умовах виснаження та стресу (Lugovyi et al., 2023; Zayachuk, 2025).

Система оцінювання у сучасній вищій школі в умовах війни потребує переорієнтації. Обмежене електропостачання впливає на своєчасність виконання й подання навчальних завдань. Тому перед викладачем постає комплексне завдання – поєднати короткі діагностичні вправи з прозорими критеріями оцінювання, відкритими аналітичними питаннями, проєктами та усними обговореннями для забезпечення накопичувального оцінювання. Особливої уваги потребує популяризація академічної доброчесності задля розвитку індивідуального способу мислення кожного студента. Водночас підсумкове оцінювання слід організувати так, щоб форс-мажорні обставини не перетворювалися на академічну недисциплінованість (Kononova et al., 2024; Zayachuk, 2025).

Описана ситуативність переконує, що конструювання освітнього простору вищої школи в умовах війни потребує посилення професійної ролі викладача. Його компетентність виявляється не в кількості використаних сервісів, а у здатності створити психологічно комфортну ситуацію успіху для всіх учасників на основі зрозумілої предметної взаємодії на кожному етапі пізнання. Отже, кризове педагогічне лідерство викладача вищої школи у сучасних проукраїнських реаліях поєднує щонайменше три базові функції (Sytnykova et al., 2023; Alieksieieva et al., 2025):

– орієнтаційну – уміння чітко пояснити студентам передбачені дії;

- координаційну – здатність підтримувати міжособистісний зв'язок, фіксувати рішення та забезпечувати цілодобовий доступ до всього спектра навчальних матеріалів;
- реляційну – готовність підтримувати в колективі повагу, довіру та відчуття належності до академічної спільноти.

Така функціонально-міжособистісна модель взаємодії між усіма учасниками навчального процесу дає змогу уникнути як авторитарного контролю, так і ліберального самоусунення, що можуть посилити стрес і предметну невизначеність серед студентів (Kurapov et al., 2023).

На рівні науково-педагогічного колективу формування траєкторії педагогічного лідерства в умовах воєнного часу передбачає поєднання трьох взаємопов'язаних діяльнісних ліній у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу:

- організаційної – встановлення зрозумілих правил, каналів зв'язку, пріоритетів і резервних сценаріїв на випадок форс-мажорних обставин;
- партнерської – залучення студентів до колегіального прийняття важливих для колективу рішень та узгодження способів взаємодії і взаємодопомоги;
- підтримувальної – виявлення обмежень і спрямування студентів до доступних інституційних ресурсів.

Оптимальне співвідношення цих діяльнісних ліній має відповідати конкретній ситуації. Коли порушується комунікація, співпраця потребує більшої організаційної визначеності; у періоди стабільності навчальний простір доцільно перетворювати на поле студентських ініціатив і спільного проєктування. Продуктивна міжособистісна взаємодія не ставить під сумнів легітимність академічних вимог, а створює умови для їх реального виконання. Етика академічно виваженої співпраці не означає зниження чинних стандартів; вона насамперед запобігає покаранню за прогалини, що виникли не з вини учасника освітнього процесу (Malysh et al., 2025; Zayachuk, 2025).

Партнерство у системі «викладач – студент» набуває виразного практичного змісту завдяки систематичному інформаційному обміну, спільному освоєнню цифрових ресурсів і спрямованості на усунення перешкод у процесі пізнання. Співпрацюючи з викладачами, студенти можуть ініціювати зручні канали комунікації, допомагати з технічними рішеннями, модерувати малі групи або спільно створювати предметні пункти навчальної опори в офлайн- чи онлайн-форматі. Водночас, така участь має залишатися добровільною для всіх здобувачів вищої освіти.

Віртуальні пункти навчальної опори можуть успішно перетворюватися на середовище предметно орієнтованої комунікації та посилювати інтерес студентів до опанування матеріалу. Регулярні короткі контакти, робота у стабільних малих групах, взаємне рецензування і спільні проєкти відновлюють міжособистісні зв'язки, порушені внаслідок тимчасового переміщення. Проте, таку взаємодію необхідно цілеспрямовано проєктувати й модерувати, адже сама присутність студентів на одній платформі не забезпечує формування об'єднаної академічної спільноти (Polovko & Glotov, 2023; Kononova et al., 2024).

На інституційному рівні війна може актуалізувати хибну стратегію – вимірювання навчальної ефективності цифровими слідами: кількістю входів, тривалістю підключення до заняття, увімкненою камерою або формальним заповненням електронних полів для фіксації участі. Такі показники можуть надавати певну інформацію про присутність, проте не є достовірним мірилом навчальної залученості. Посилений моніторинг знижує академічну автономію, стимулює імітацію активності та не враховує реальних умов, у яких перебуває студент (Matviichuk et al., 2022; Kononova et al., 2024).

Водночас відповідальність кожного студента за самоорганізацію позааудиторного навчального простору має залишатися особистим пріоритетом і не повинна підміняти інституційну відповідальність за доступність ресурсів. Стійка модель освітньої співпраці передбачає розподіл відповідальності між усіма сторонами цього процесу, коли:

1) університет як автономна інституція – створює навчальну інфраструктуру з доступною структурою;
2) професорсько-викладацький склад – забезпечує педагогічну цілісність та ефективну співпрацю з усіма учасниками освітнього процесу;
3) студент як активний учасник навчального процесу – відповідає за власну освітню траєкторію та конструктивну взаємодію з іншими його учасниками.

Такий розподіл не усуває всіх можливих ризиків, але запобігає їх автоматичному перетворенню на складні й непередбачувані ситуації для кожної зі сторін (Lugovyi et al., 2023; Alieksieieva et al., 2025).

Отже, в умовах війни проєктування освітнього простору з урахуванням дидактичних засад організації та реалізації навчання можна представити через шість взаємопов'язаних принципів:

– модульність – забезпечує можливість відновити навчання навіть після незапланованої перерви;

– резервування – передбачає створення мережі альтернативних каналів і форматів для безперебійного доступу студентів до навчального матеріалу;

– мультимодальність – окреслює когнітивно й технічно доступний шлях до опанування студентом змісту навчального матеріалу;

– передбачуваність – зменшує невизначеність завдяки стабільній структурі та прозорим критеріям;

– варіативність участі – відокремлює досягнення результату від єдиного способу присутності;

– взаємна відповідальність – узгоджує обов'язки всіх учасників освітнього процесу (Londar & Pietsch, 2023; Malysh et al., 2025).

Дискусія. Результати теоретичного аналізу узгоджуються з висновками досліджень, у яких воєнні умови розглядаються не як короткочасне відхилення від звичного освітнього режиму, а як чинник структурної трансформації вищої освіти. Виявлені у статті потреби в модульності, асинхронності, цілодобовому доступі до матеріалів і резервних каналах зв'язку співвідносяться з даними про переривання навчання через повітряні тривоги, відключення електроенергії, проблеми з інтернетом та вимушене переміщення (Londar & Pietsch, 2023; Polovko & Glotov, 2023; Malysh et al., 2025). Водночас запропоноване розмежування планової цифрової модернізації та кризової адаптації уточнює цю проблематику: педагогічна технологія у воєнних реаліях виконує не лише інноваційну, а й компенсаційну та інфраструктурну функції.

Важливим дискусійним положенням є теза про те, що доступ до платформи не тотожний доступу до повноцінного навчання. Дослідження організації електронного навчання та сприйняття онлайн-освіти учасниками академічного процесу підтверджують значення технічних ресурсів, зрозумілої організації курсу й педагогічної підтримки (Matviichuk et al., 2022; Sytnykova et al., 2023; Kononova et al., 2024). У межах цього дослідження зазначену позицію конкретизовано через вимогу низькотехнологічного резерву, розмежування основного і додаткового змісту, а також відмову від оцінювання реальної залученості лише за цифровими слідами. Отже, цифрова присутність може бути корисним організаційним показником, але не повинна підміняти аналіз змісту виконаної роботи, досягнутих результатів і доступних студентові умов.

Окремого обговорення потребує поєднання вимогливості з педагогічною гнучкістю. Вплив війни на психоемоційний стан університетських спільнот і загальну якість вищої освіти посилює значення передбачуваних правил, довіри та партнерської взаємодії (Kurapov et al., 2023; Lugovyi et al., 2023; Zayachuk, 2025). Проєктування на педагогічну канву моделі «сильне ядро – гнучка периферія» дає змогу не знижувати академічних стандартів, але адаптувати способи участі, строки та канали представлення результатів (Wallerstein, 2004). У цьому контексті педагогічне лідерство постає не як інструмент посилення контролю, а як спроможність викладача орієнтувати, координувати й підтримувати академічну спільноту.

Практичний потенціал окреслених принципів полягає у можливості використовувати їх як основу для аудиту навчальних курсів у нестабільному середовищі. Водночас, теоретичний характер дослідження обмежує можливість робити висновки про ідентичну ефективність запропонованих рішень на рівні різних спеціальностей та студентських груп. Подальша емпірична перевірка має з'ясувати, як модульність, резервування, мультимодальність, передбачуваність, варіативність участі та взаємна відповідальність впливають на освітні результати за умов різного рівня ресурсного забезпечення та інтенсивності воєнних обмежень (Alieksieieva et al., 2025; Zayachuk, 2025).

Висновки. Теоретичний аналіз засвідчив, що умови війни суттєво вплинули на функціонування системи вищої освіти. Часткове перенесення занять на цифрові платформи не компенсувало проблем, пов'язаних із нерівним доступом до ресурсів, вимушеним переміщенням і погіршенням психоемоційного стану усіх учасників освітнього процесу. Це зумовило необхідність пошуку дієвих шляхів для: 1) підвищення ефективності пізнання шляхом коригування змісту й темпу навчання; 2) підтримання керованості та педагогічної гнучкості; 3) переорієнтації системи оцінювання; 4) посилення професійної ролі викладача; 5) формування педагогічного лідерства; 6) утвердження партнерської взаємодії у системі «викладач – студент»; 7) створення предметних пунктів навчальної опори. Кожен із цих практико-орієнтованих шляхів спрямований на адаптацію всіх учасників освітнього процесу до воєнних реалій на основі конструктивної освітньої взаємодії задля досягнення очікуваних результатів навчання (Matviichuk et al., 2022; Polovko & Glotov, 2023; Lugovyi et al., 2023; Zayachuk, 2025).

Перспективою подальших досліджень є вивчення диференційованого впливу воєнних обмежень на різні академічні колективи та студентські групи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Alieksieieva, H., Kravchenko, N., Horbatiuk, L., Nestorenko, T., Zhyhir, V., Kalinichenko, A., & Glazova, Y. (2025). Digital transformation of relocated higher education institutions in Ukraine under martial law. *Problems and Perspectives in Management*, *23*(2-si), 71–85. https://doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.06

Kononova, N., Berbyuk Lindström, N., & Panchuk, A. (2024). Teaching and learning amid war crisis: Perceptions of Ukrainian academic staff and students on online education. *IBIMA Business Review, 2024*, Article 465847. https://doi.org/10.5171/2024.465847

Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Bezliudna, V., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2023). Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma, 28*(2), 167–174. https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838

Londar, L., & Pietsch, M. (2023). Providing distance education during the war: The experience of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, *98*(6), 31–51. https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5454

Lugovyi, V., Kalashnikova, S., Talanova, Z., & Vlasova, 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

Malysh, N., Shevchenko, V., & Tkachuk-Miroshnychenko, O. (2025). Learning in Ukraine in wartime. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 40*(4), 350–366. https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2399847

Matviichuk, L., Ferilli, S., & Hnedko, N. (2022). Study of the organization and implementation of e-learning in wartime inside Ukraine. *Future Internet, 14*(10), 295. https://doi.org/10.3390/fi14100295

Polovko, O., & Glotov, S. (2023). The educational process of Ukrainian university students following the full-scale Russian invasion. *London Review of Education, 21*(1), Article 31. https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.31

Sytnykova, Y., Shlenova, M., Kyrpenko, Y., Kyrpenko, V., Konoplenko, N., & Hrynchenko, I. (2023). Teaching technologies online: Changes of experience in wartime in Ukraine. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18*(18), 165–176. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i18.40491

Wallerstein, I. (2004). *World-systems analysis: An introduction*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822399018

Zayachuk, Y. (2025). Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. *Journal of Adult and Continuing Education, 31*(1), 135–159. https://doi.org/10.1177/14779714241270254

REFERENCES

Alieksieieva, H., Kravchenko, N., Horbatiuk, L., Nestorenko, T., Zhyhir, V., Kalinichenko, A., & Glazova, Y. (2025). Digital transformation of relocated higher education institutions in Ukraine under martial law. *Problems and Perspectives in Management*, *23*(2-si), 71–85. https://doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.06 [in English].

Kononova, N., Berbyuk Lindström, N., & Panchuk, A. (2024). Teaching and learning amid war crisis: Perceptions of Ukrainian academic staff and students on online education. *IBIMA Business Review, 2024*, Article 465847. https://doi.org/10.5171/2024.465847 [in English].

Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Bezliudna, V., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2023). Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma, 28*(2), 167–174. https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838 [in English].

Londar, L., & Pietsch, M. (2023). Providing distance education during the war: The experience of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, *98*(6), 31–51. https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5454 [in English].

Lugovyi, V., Kalashnikova, S., Talanova, Z., & Vlasova, 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 [in English].

Malysh, N., Shevchenko, V., & Tkachuk-Miroshnychenko, O. (2025). Learning in Ukraine in wartime. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 40*(4), 350–366. https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2399847 [in English].

Matviichuk, L., Ferilli, S., & Hnedko, N. (2022). Study of the organization and implementation of e-learning in wartime inside Ukraine. *Future Internet, 14*(10), 295. https://doi.org/10.3390/fi14100295 [in English].

Polovko, O., & Glotov, S. (2023). The educational process of Ukrainian university students following the full-scale Russian invasion. *London Review of Education, 21*(1), Article 31. https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.31 [in English].

Sytnykova, Y., Shlenova, M., Kyrpenko, Y., Kyrpenko, V., Konoplenko, N., & Hrynchenko, I. (2023). Teaching technologies online: Changes of experience in wartime in Ukraine. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18*(18), 165–176. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i18.40491 [in English].

Wallerstein, I. (2004). *World-systems analysis: An introduction*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822399018 [in English].

Zayachuk, Y. (2025). Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. *Journal of Adult and Continuing Education, 31*(1), 135–159. https://doi.org/10.1177/14779714241270254 [in English].

Tetiana DUDKA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv.
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-4216-1083*

PEDAGOGICAL DESIGN OF THE HIGHER EDUCATION LEARNING ENVIRONMENT UNDER WARTIME CONDITIONS

Abstract

The article focuses on analyzing the impact of the war on the trajectory of the current functioning of the pro-Ukrainian educational space.

Aim. *To analyse how wartime conditions reshape pedagogical practice in the contemporary academic environment and to identify the principles for designing a learning environment capable of maintaining the continuity, accessibility, and effectiveness of education under systemic uncertainty.* ***Methods.*** *The research methods comprised comparative analysis, systematization, synthesis, induction, and deduction. Their combined application enabled a distinction to be drawn between planned digital modernization and the crisis-driven adaptation of higher education, changes in the temporal, spatial, and communicative organization of learning to be generalized, and the relationship between pedagogical flexibility, resource accessibility, and the responsibilities of educational participants to be identified.* ***Research procedure.*** *The research procedure enabled a sequential examination of learning amid air-raid alerts, power outages, infrastructure damage, forced displacement, and unequal access to resources. First, the differences between the use of digital technologies in a stable academic routine and their operation as part of critical educational infrastructure were established. The analysis then addressed course modularity, multimodal presentation of learning materials, asynchronous interaction, backup access channels, flexible deadlines, the reorientation of assessment, and the functions of pedagogical leadership in a crisis. At the final stage, the respective areas of responsibility of the university, teaching staff, and students were systematized.* ***Results.*** *It was established that merely transferring classes to digital platforms neither eliminates unequal access nor guarantees academic participation. The study substantiated the value of structuring a course into concise, content-rich modules supported by clear navigation, materials available at any time, checkpoints, and opportunities to revisit previous content. The need to combine text, audio, visual schemes, and practical activities, provide low-technology alternatives for every critical course component, and distinguish core from supplementary content was identified. A strong core-flexible periphery model was proposed: the content logic, learning outcomes, and assessment criteria remain stable, whereas communication channels and forms of presenting results are adjusted to particular circumstances. Six principles of pedagogical design were generalized: modularity, redundancy, multimodality, predictability, varied forms of participation, and shared responsibility.* ***Conclusions.*** *The analysis demonstrated that the resilience of education during wartime depends on aligning digital solutions with didactic logic, safety requirements, pedagogical leadership, and partnership between teachers and students. A digital resource*

acquires pedagogical value when it enables learning to resume after an interruption, preserves access to content, and supports genuine rather than formally recorded academic participation.

***Keywords**: higher education, wartime conditions, learning environment, digital technologies, crisis adaptation, pedagogical leadership, multimodality, academic participation.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI
УДК 378.016:811.111'276.6

Олена КОВТУН
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов і перекладу, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0001-5216-6350*

Наталія МЕЛЬНИК
доктор педагогічних наук, професор, в.о. декана Гуманітарно-мистецького факультету, професор кафедри іноземних мов і перекладу, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0002-6641-0649*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА НАУКОВОГО ПИСЬМА ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ: ВІД МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ІНТЕГРОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОСЛІДНИКА

Резюме

*Зміни у практиках наукової комунікації, зумовлені її інтернаціоналізацією, цифровізацією та поширенням генеративного ШІ, потребують оновлення англомовної підготовки аспірантів. **Мета дослідження** – обґрунтувати необхідність і визначити напрями трансформації змісту навчання академічної англійської мови та наукового письма здобувачів ступеня доктора філософії з урахуванням міжнародних орієнтирів та української освітньої практики.*

***Методики дослідження.** Застосовано якісний порівняльний дизайн, що поєднав теоретичне узагальнення, зовнішній академічний бенчмаркінг і рефлексивний аналіз інституційного кейсу. Проаналізовано наукові праці та міжнародні рамкові документи, програми і силабуси дисциплін семи українських закладів вищої освіти, а також дві окремі програми КАІ 2025 року й оновлену інтегровану програму 2026 року. Основним методом опрацювання документів був порівняльний контент-аналіз.*

***Результати.** Встановлено, що інтернаціоналізація і цифровізація науки, розвиток відкритої науки, зміни в публікаційній взаємодії та поширення генеративного ШІ розширюють вимоги до англомовної підготовки дослідників. Аналіз українських програм виявив усталене мовно-комунікативне і жанрово-письмове ядро, проте нерівномірне представлення цифрової академічної ідентичності, міжнародного мережування, повного публікаційного циклу, відкритої науки та відповідального використання ШІ. В оновленій програмі КАІ мовну підготовку й наукове письмо інтегровано з плануванням дослідження, академічною соціалізацією, публікаційною і проєктною діяльністю, цифровими та етичними практиками.*

***Висновки.** Трансформація змісту полягає не лише в об'єднанні дисциплін, а й у зміні принципу його організації: від послідовного формування окремих мовних і письмових умінь до виконання взаємопов'язаних завдань дослідницького та публікаційного циклів. Орієнтиром підготовки має стати інтегрована англомовна дослідницько-комунікативна компетентність, необхідна для відповідальної й результативної участі аспіранта в сучасній науковій комунікації.*

***Ключові слова:** академічна англійська мова; наукове письмо; здобувачі ступеня доктора філософії; інтегрована компетентність дослідника; наукова комунікація; генеративний штучний інтелект.*

Вступ. Глобалізація науки, цифровізація дослідницької діяльності, розвиток відкритої науки, а також поширення генеративного штучного інтелекту (ШІ) істотно змінюють вимоги до підготовки здобувачів ступеня доктора філософії. Сучасний дослідник повинен не лише володіти англійською мовою на рівні, достатньому для читання фахової літератури, написання наукової статті та представлення результатів дослідження. Успішність його наукової і професійної кар'єри значною мірою залежить від формування цифрової академічної ідентичності, участі в міжнародних і міждисциплінарних дослідницьких мережах, критичного опрацювання наукової інформації, взаємодії з редакторами і рецензентами, підготовки дослідницьких і грантових пропозицій, представлення результатів різним цільовим аудиторіям, а також відповідального використання цифрових технологій і генеративного ШІ.

Таке бачення чітко простежується в сучасних дослідженнях з навчання академічної англійської мови, які ґрунтуються на розумінні її не як сукупності загальномовних знань і вмінь, а як засобу участі в академічному й професійному дискурсі. Вихідним у такому підході є твердження K. Hyland (2006), згідно з яким навчання English for Academic Purposes має враховувати комунікативні потреби здобувачів, особливості відповідної галузі знань і типові дискурсивні практики наукової спільноти. Відповідно до положень Супровідного тому CEFR (Council of Europe, 2020), академічна комунікація охоплює рецепцію, продукування, взаємодію та медіацію. Тому іншомовна підготовка аспірантів має формувати здатність критично опрацьовувати джерела, узагальнювати інформацію, брати участь у дискусіях, представляти дослідження та адаптувати його зміст до різних аудиторій.

Наукове письмо становить важливий, проте не єдиний компонент такої підготовки. Дослідження у сфері English for Research Publication Purposes розглядають написання статті як дисциплінарно, соціально та інституційно зумовлену діяльність (Flowerdew, 2022). Жанровий, процесуальний і корпусно орієнтований підходи передбачають опанування структури наукових жанрів, способів побудови аргументації, формулювання авторської позиції, використання джерел, редагування тексту та реагування на рецензії. При цьому враховуються не лише мовна правильність, а й комунікативна мета тексту, очікування аудиторії та норми конкретної наукової спільноти.

Окремий напрям досліджень пов'язаний з академічною соціалізацією аспірантів. Підготовка конференційних виступів, участь у дискусіях, взаємооцінювання та комунікація в дослідницькій групі сприяють одночасному розвитку мовних умінь і професійної ідентичності молодого науковця (Burhan-Horasanlı, 2024). Такий підхід узгоджується з рамкою ResearchComp, у якій компетентність дослідника охоплює проведення й оцінювання досліджень, співпрацю, комунікацію, поширення результатів, проєктну діяльність і взаємодію із суспільством (European Commission, 2023).

Цифровізація наукової комунікації актуалізує розвиток критичної ШІ-грамотності. Вона передбачає не лише технічне використання генеративних інструментів, а й перевірку створеного контенту, усвідомлення його обмежень, збереження авторської відповідальності та дотримання норм академічної доброчесності (ALLEA, 2023; Ou et al., 2024). Отже, сучасне навчання академічної англійської мови та наукового письма має бути спрямоване на формування інтегрованої англомовної дослідницько-комунікативної компетентності, яка поєднує мовний, жанрово-письмовий, усно-комунікативний, публікаційний, цифровий і етичний компоненти.

У попередніх працях авторів було розглянуто зміст, методи й цифрові засоби розвитку академічної іншомовної компетентності аспірантів у межах окремих дисциплін з академічної англійської мови та письма (Kovtun & Konoplianyk, 2025; Kovtun et al., 2025). Водночас структурна інтеграція цих компонентів і розширення їхнього змісту відповідно до сучасних практик дослідницької діяльності потребують окремого аналізу.

Метою дослідження є обґрунтування необхідності та визначення напрямів трансформації змісту навчання академічної англійської мови та наукового письма здобувачів ступеня доктора філософії з урахуванням змін у практиках наукової комунікації, сучасних міжнародних орієнтирів підготовки дослідників і результатів порівняльного аналізу відповідних програм українських закладів вищої освіти.

Методи та методики дослідження. Дослідження має теоретико-аналітичний характер і виконане в межах якісного порівняльного дизайну, що поєднує теоретичне узагальнення сучасних підходів до підготовки дослідників, зовнішній академічний бенчмаркінг і рефлексивний аналіз інституційного кейсу.

На першому етапі було проаналізовано сучасні наукові праці з проблем English for Academic Purposes, English for Research Publication Purposes, наукового письма, академічної соціалізації та генеративної ШІ-грамотності, а також міжнародні рамкові документи з питань компетентностей

дослідника, дослідницької доброчесності, відкритої науки й відповідального використання генеративного штучного інтелекту. Це дало змогу визначити зовнішні чинники трансформації академічної та наукової комунікації і відповідні вимоги до англомовної підготовки здобувачів ступеня доктора філософії.

На другому етапі здійснено зовнішній академічний бенчмаркінг програм і силабусів відповідних дисциплін семи українських закладів вищої освіти: Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій (б. д.), Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (2022), Львівського національного університету імені Івана Франка (2025), Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (2022), Національного університету «Львівська політехніка» (2025a, 2025b), Національного університету «Одеська політехніка» (2024) та Харківського національного університету радіоелектроніки (2022). Документи добирали цілеспрямовано за такими критеріями: належність дисципліни до третього освітньо-наукового рівня, спрямованість на академічну комунікацію англійською мовою, відкритий доступ і достатня повнота представленої інформації. Відмінності в назвах дисциплін не були підставою для їх вилучення з вибірки.

На третьому етапі було проведено внутрішній порівняльний аналіз трьох робочих програм навчальних дисциплін Київського авіаційного інституту (далі – КАІ), розроблених за безпосередньої участі авторів статті: «Англійська мова наукового спрямування» та «Академічне письмо англійською мовою», що реалізовувалися як окремі освітні компоненти у 2025 році, й оновленої інтегрованої програми «Академічна англійська мова та наукове письмо» 2026 року (Державний університет «Київський авіаційний інститут», 2025a, 2025b; Національний університет «Київський авіаційний інститут», 2026). Дві програми 2025 року розглядалися в сукупності як вихідна модель, а програма 2026 року – як інституційна відповідь на зміни в науковій комунікації та сучасні вимоги до підготовки дослідників.

Основним методом опрацювання освітніх документів став якісний порівняльний контент-аналіз. Для забезпечення послідовності зіставлення було використано єдину аналітичну рамку, що охоплювала: обсяг і структуру дисципліни; її мету та загальну спрямованість; представленість академічної англійської мови й наукового письма; усну академічну комунікацію; дослідницький і публікаційний цикли; академічну соціалізацію, міжнародний нетворкінг і цифрову ідентичність дослідника; проєктну та грантову комунікацію; дослідницьку доброчесність і відкриту науку; використання цифрових інструментів і генеративного ШІ; зворотний зв’язок, взаємооцінювання та академічне рецензування; види навчальної діяльності та форми оцінювання. Представленість відповідного компонента встановлювали за його експліцитним відображенням у меті, тематиці, результатах навчання, видах навчальної діяльності або оцінюваних продуктах.

Зіставлення результатів теоретичного аналізу, зовнішнього академічного бенчмаркінгу та внутрішнього аналізу програм КАІ дало змогу, по-перше, визначити чинники, що зумовлюють необхідність трансформації змісту; по-друге, встановити, наскільки відповідні компоненти представлені в українській практиці; по-третє, схарактеризувати оновлену програму КАІ як спробу інтегрувати мовні, дослідницькі, комунікативні, публікаційні, проєктні, цифрові й етичні складники підготовки здобувачів ступеня доктора філософії.

Оскільки автори статті брали безпосередню участь у розробленні програм КАІ, дослідження має характер рефлексивного аналізу інституційного кейсу. Зовнішній академічний бенчмаркінг використовувався для контекстуалізації авторських рішень, а не для ранжування програм або статистичного узагальнення стану підготовки аспірантів в Україні. Дослідження не передбачало оцінювання фактично сформованих компетентностей здобувачів, тому його висновки стосуються обґрунтованості трансформації запланованого змісту, результатів навчання, видів навчальної діяльності та форм оцінювання.

Результати. Порівняльний аналіз дав змогу встановити три групи результатів: визначити зовнішні чинники оновлення змісту підготовки аспірантів; виявити основні тенденції, представлені у відповідних програмах українських ЗВО; простежити трансформацію програм КАІ від двох окремих освітніх компонент до інтегрованої дисципліни.

Аналіз міжнародних рамкових документів засвідчив розширення вимог до діяльності сучасного дослідника. Поряд із володінням мовою наукового спілкування та вмінням створювати академічні тексти актуалізуються компетентності, пов’язані з участю в міжнародних дослідницьких мережах, відкритою наукою, публікаційною взаємодією, управлінням цифровою академічною ідентичністю та відповідальним використанням генеративного ШІ (ALLEA, 2023; European Commission, 2023, 2026; UNESCO, 2021). Результати аналізу узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Сучасні зміни в науковій комунікації та їх відображення у змісті підготовки аспірантів

Зміни в дослідницькій діяльності	Вимоги до підготовки аспірантів	Відповідні компоненти змісту
Інтернаціоналізація науки та мережевий характер комунікації	Участь у міжнародній професійній взаємодії	Академічна самопрезентація, нетворкінг, міжкультурна комунікація, наукова дискусія
Зростання ролі публікаційної діяльності	Розуміння повного циклу підготовки й подання публікації	Вибір видання, підготовка рукопису, комунікація з редактором і рецензентами
Розвиток відкритої науки	Дотримання принципів прозорості, доступності та відтворюваності дослідження	Відкрита наука, дослідницька етика, прозоре представлення методів і даних
Цифровізація академічного середовища	Управління цифровою присутністю дослідника	Академічні профілі, ідентифікатори автора, цифрова академічна ідентичність
Поширення генеративного ШІ	Критичне, прозоре й етичне використання цифрових інструментів	Перевірка результатів ШІ, захист даних, декларування використання, відповідальність автора
Посилення конкурсного фінансування досліджень	Здатність обґрунтовувати дослідницьку ідею та її очікуваний вплив	Дослідницькі й грантові пропозиції, планування ресурсів, ризиків і поширення результатів

Зіставлення програм і силабусів семи українських ЗВО засвідчило, що усталене ядро підготовки становлять академічна лексика і граматика, читання наукових джерел, усна презентація результатів, участь у науковій дискусії та написання окремих жанрів академічного тексту. У більшості проаналізованих документів представлено структуру наукової статті, анотацію, академічне цитування та вимоги до доброчесності. Водночас компоненти, пов'язані з цифровою академічною ідентичністю, повним публікаційним циклом, міжнародним професійним мережуванням, відкритою наукою та генеративним ШІ, відображені нерівномірно або лише частково. Отже, українські програми загалом зберігають мовно-комунікативне і жанрово-письмове ядро, тоді як нові цифрові, публікаційні та соціально-комунікативні практики ще не набули системного представлення.

Внутрішній аналіз програм КАІ засвідчив, що у 2025 році підготовка здійснювалася послідовно в межах двох дисциплін. «Англійська мова наукового спрямування» була зосереджена переважно на усній науковій комунікації, роботі з англомовною інформацією, обговоренні дослідницької проблеми та представленні результатів. «Академічне письмо англійською мовою» охоплювало лінгвостилістичні засади академічного письма, наукові жанри, структуру статті, цитування, рецензування та підготовку проєктної пропозиції. Оновлена програма 2026 року об'єднала ці напрями навколо основних видів діяльності дослідника. Результати аналізу представлено в таблиці 2.

Отже, встановлена трансформація полягає не лише в об'єднанні двох дисциплін. Змінено принцип організації змісту: мовні знання, усна комунікація і наукове письмо інтегровані з плануванням дослідження, публікаційною діяльністю, професійним мережуванням, цифровою ідентичністю та дослідницькою етикою.

Дискусія. Одержані результати дають підстави стверджувати, що оновлення програми зумовлене зміною функцій академічної англійської мови в діяльності аспіранта. Вона використовується не лише для читання іншомовної літератури, засвоєння термінології чи створення нормативно оформленого тексту, а й на всіх етапах дослідницького і публікаційного процесів. Відповідно, одиницею проєктування змісту доцільно визначати не окреме мовне вміння або жанр, а реальну діяльність дослідника, під час якої мовні, аналітичні, комунікативні, цифрові та етичні дії виконуються у взаємозв'язку.

Такий підхід узгоджується з ResearchComp, у якому професійний розвиток дослідника представлено як поєднання когнітивних, комунікативних, цифрових, організаційних і соціальних компетентностей (European Commission, 2023). Він також відповідає розумінню докторського письма як засобу академічної соціалізації та формування ідентичності дослідника (Lei, 2023). Отже,

запропонована трансформація відображає перехід від навчання англійської мови й письма як відносно автономних умінь до підготовки аспіранта до участі в міжнародній науковій спільноті.

Таблиця 2

Трансформація змісту підготовки аспірантів у програмах КАІ

Параметр	Програми 2025 року	Інтегрована програма 2026 року	Установлена зміна
Організація підготовки	Дві послідовні дисципліни загальним обсягом 180 год.	Одна інтегрована дисципліна обсягом 90 год.	Структурна інтеграція та концентрація змісту
Логіка побудови	Розмежування усної наукової комунікації й академічного письма	Організація змісту відповідно до видів діяльності дослідника	Перехід від мовленнєвих видів діяльності до цілісного дослідницького циклу
Професійне представлення дослідника	Наукове резюме, самопрезентація, персональна вебсторінка	Планування наукової кар'єри, академічне CV, research pitch, цифровий профіль та ідентифікатори	Посилення професійно-стратегічного компонента
Наукова комунікація	Опис етапів дослідження та проєктування експерименту	Визначення дослідницької прогалини, питань і гіпотези; вибір методології; прозорість, відтворюваність та етика	Посилення інформаційно-аналітичного і методологічного компонентів
Академічне письмо і публікація	Академічний стиль, жанри, IMRaD, цитування, анотація, рецензія	Академічний голос, синтез джерел, аргументація, візуалізація даних, вибір видання, подання рукопису та відповідь рецензентам	Перехід від створення тексту до охоплення публікаційного циклу
Дослідницькі пропозиції	Структура проєктної пропозиції, Gantt chart, бюджет	Пошук фінансування, очікуваний вплив, ризики, поширення та використання результатів	Розширення стратегічного і проєктного складників
Цифрові технології та ШІ	Використання інформаційних ресурсів і наукометричних платформ	Відповідальне використання генеративного ШІ та управління цифровою академічною ідентичністю	Формування цифрового та етичного компонентів

Результати зіставлення з українськими програмами свідчать, що оновлена програма КАІ зберігає спільне для них мовно-комунікативне та жанрове ядро, але доповнює його компонентами, які відображають нові умови виробництва і поширення наукового знання. Проведений авторами аналіз не є підставою для ранжування програм, оскільки їхній зміст залежить від обсягу дисципліни, спеціальності, освітньо-наукової програми та інституційного контексту. Водночас виявлена нерівномірність представлення новітніх компонентів підтверджує необхідність ширшого обговорення змісту англомовної підготовки здобувачів ступеня доктора філософії в Україні.

Окремої уваги потребує інтеграція генеративного ШІ. Її педагогічна доцільність полягає не в навчанні автоматичного створення текстів, а у формуванні здатності оцінювати надійність результатів, перевіряти факти й джерела, виявляти упередження, захищати конфіденційні дані та зберігати авторську відповідальність. Така позиція узгоджується із сучасним трактуванням критичної генеративної ШІ-грамотності (Ou et al., 2024) та рекомендаціями щодо відповідального використання генеративного ШІ в дослідженнях (European Commission, 2026).

Водночас інтегрована модель створює низку методичних викликів. Найбільш суттєвий з них пов'язаний із розширенням змісту за одночасного скорочення загального обсягу підготовки зі 180 до 90 годин. Це потребує ретельного добору пріоритетів, міжтематичної інтеграції та перенесення частини роботи в керовану самостійну діяльність аспірантів. Інший вагомий виклик стосується узгодження результатів навчання з оцінюванням. Хоча програма передбачає проєктні завдання, взаємооцінювання та створення продуктів академічної діяльності, рейтингова схема поки що

переважно спирається на відповіді на заняттях, тестові й письмові завдання та підсумкову контрольну роботу. Надалі доцільно посилити оцінювання автентичних результатів: академічного профілю, фрагмента статті, відповіді рецензентові, презентації та дослідницької пропозиції.

Відзначимо, що обмеження представленого дослідження зумовлені його документальним та інтерпретаційним характером: проаналізовано запланований зміст програм, а не фактичний рівень сформованості компетентностей аспірантів. Вибірка програм інших ЗВО є цілеспрямованою і не репрезентує всю систему підготовки докторів філософії в Україні. Крім того, участь авторів у розробленні програм КАІ зумовлює рефлексивний характер інституційного кейсу. Подальші дослідження мають передбачати апробацію оновленої програми, аналіз створених аспірантами академічних продуктів і визначення динаміки складників інтегрованої англомовної дослідницько-комунікативної компетентності.

Висновки. Проведений аналіз підтвердив необхідність перегляду змісту англомовної підготовки аспірантів: її орієнтиром має бути не окреме опанування усного академічного мовлення та академічного письма, а здатність використовувати англійську мову в цілісній дослідницькій діяльності. Оновлена програма КАІ відображає цю зміну, оскільки об’єднує мовну, комунікативну і письмову підготовку навколо реальних завдань сучасного дослідника.

Отже, трансформація змісту полягає у переході від мовної підготовки до формування інтегрованої компетентності дослідника, необхідної для відповідальної та результативної участі в сучасній науковій комунікації. Подальшої емпіричної перевірки потребує ефективність реалізації оновленої програми та її вплив на якість академічної діяльності аспірантів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій. (б.д.). *Англійська мова наукового спрямування: силабус навчальної дисципліни*. https://duikt.edu.ua/uploads/p_328_91537184.pdf

Державний університет «Київський авіаційний інститут». (2025a). *Академічне письмо англійською мовою: робоча програма навчальної дисципліни*. https://surl.li/covbmf

Державний університет «Київський авіаційний інститут». (2025b). *Англійська мова наукового спрямування: робоча програма навчальної дисципліни*. https://surl.li/itwvrz

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу. (2022). *Іноземна мова для академічних цілей: робоча програма навчальної дисципліни для здобувачів третього освітньо-наукового рівня за спеціальністю 151 «Автоматизація та комп’ютерно-інтегровані технології»*. https://surl.li/hgscun

Львівський національний університет імені Івана Франка. (2025). *Іноземна мова за фаховим спрямуванням (англійська): силабус навчальної дисципліни для ОНП «Маркетинг»*. https://econom.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2026/01/Sylabus-2025-8.pdf

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». (2022). *Іноземна мова для наукової діяльності (англійська): робоча програма навчальної дисципліни (силабус)*. https://kamts1.kpi.ua/wp-content/uploads/2022/10/sylabus_inozemna-mova-dlia-naukovoi-diialnosti_ukr_ochno.pdf

Національний університет «Київський авіаційний інститут». (2026). *Академічна англійська мова та наукове письмо: робоча програма навчальної дисципліни*. https://surl.li/xmdnpb

Національний університет «Львівська політехніка». (2025a). *Іноземна мова для академічних цілей, частина 1 (ОНП «Дизайн»)*. https://directory-new.lpnu.ua/majors/subject/dta/9.B2.00.00/51/2025/ua/full/1/18499

Національний університет «Львівська політехніка». (2025b). *Іноземна мова для академічних цілей, частина 2 (ОНП «Дизайн»)*. https://directory-new.lpnu.ua/majors/subject/dta/9.B2.00.00/51/2025/ua/full/2/18500

Національний університет «Одеська політехніка». (2024). *Іноземна мова за професійним спрямуванням 1: силабус освітньої компоненти*. https://op.edu.ua/education/programs/components/27248

Харківський національний університет радіоелектроніки. (2022). *Іноземна мова як мова наукової комунікації: силабус навчальної дисципліни*. https://nure.ua/wp-content/uploads/2023/06_imnk_silabus_2022-onp-152.pdf

ALLEA. (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity: Revised Edition 2023*. All European Academies. https://doi.org/10.26356/ECOC

Burhan-Horasanlı, E. (2024). Conference presentation preparation sessions as a site for academic discourse socialization in an engineering research team. *English for Specific Purposes, 76*, 41–56. https://doi.org/10.1016/j.esp.2024.06.002

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

European Commission. (2023). *ResearchComp: The European competence framework for researchers*. Directorate-General for Research and Innovation. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2023-04/ec_rtd_research-competence-presentation.pdf

European Commission. (2026). *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research* (3rd ed.). Directorate-General for Research and Innovation. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/2b6cf7e5-36ac-41cb-aab5-0d32050143dc_en?filename=ec_rtd_ai-guidelines.pdf

Flowerdew, J. (2022). Models of English for research publication purposes. *World Englishes, 41*(4), 571–583. https://doi.org/10.1111/weng.12606

Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Routledge.

Kovtun, O., & Konoplianyk, L. (2025). Developing PhD candidates' academic foreign language competence: Methods, tools, and multimedia. *Наука і техніка сьогодні, 8*(49), 437–450. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49)-437-450

Ковтун, О., Конопляник, Л., & Мельник, Н. (2025). Enhancing PhD students' academic writing competence through IMRaD-structured and APA-based CALL/TELL activities. В О.В. Ковтун (Ред.), *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура:* збірн. наук. праць за результатами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (с. 144–150). Державний університет «Київський авіаційний інститут». https://umk.nau.edu.ua/wp-content/uploads/2025/12/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2025_KAI.pdf

Lei, J. (2023). Publishing during Doctoral Candidature: Policies, Practices, and Identities. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-0988-9

Ou, A. W., Khuder, B., Franzetti, S., & Negretti, R. (2024). Conceptualising and cultivating Critical GAI Literacy in doctoral academic writing. *Journal of Second Language Writing, 66*, 101156. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101156

UNESCO. (2021). *Recommendation on open science*. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-science

REFERENCES

Derzhavnyi universytet informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. (n.d.). *Anhliiska mova naukovoho spriamuvannia: Sylabus navchalnoi dystsypliny* [English for research purposes: Course syllabus]. https://duikt.edu.ua/uploads/p_328_91537184.pdf [in Ukrainian].

Derzhavnyi universytet "Kyivskyi aviatsiinyi instytut". (2025a). *Akademichne pysmo anhliiskoiu movoiu: Robocha prohrama navchalnoi* dystsypliny [English academic writing: Course syllabus]. https://surl.li/covbmf [in Ukrainian].

Derzhavnyi universytet "Kyivskyi aviatsiinyi instytut". (2025b). *Anhliiska mova naukovoho spriamuvannia: Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny* [English for research purposes: Course syllabus]. https://surl.li/itwvrz [in Ukrainian].

Ivano-Frankivskyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet nafty i hazu. (2022). *Inozemna mova dlia akademichnykh tsilei: Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny dlia zdobuvachiv tretoho osvitno-naukovoho rivnia za spetsialnistiu 151 "Avtomatyzatsiia ta kompiuterno-intehrovani tekhnolohii"* [Foreign language for academic purposes: Course syllabus for doctoral students in Specialty 151 "Automation and computer-integrated technologies"]. https://surl.li/hgscun [in Ukrainian].

Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. (2025). *Inozemna mova za fakhovym spriamuvanniam (anhliiska): Sylabus navchalnoi dystsypliny dlia ONP "Marketynh"* [Professionally oriented foreign language (English): Course syllabus for the doctoral programme in Marketing]. https://econom.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2026/01/Sylabus-2025-8.pdf [in Ukrainian].

Natsionalnyi tekhnichnyi universytet Ukrainy "Kyivskyi politekhnichnyi instytut imeni Ihoria Sikorskoho". (2022). *Inozemna mova dlia naukovoi diialnosti (anhliiska): Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny (sylabus)* [Foreign language for research activities (English): Course syllabus].

https://kamts1.kpi.ua/wp-content/uploads/2022/10/sylabus_inozemna-mova-dlia-naukovoi-diialnosti_ukr_ochno.pdf [in Ukrainian].

Natsionalnyi universytet “Kyivskyi aviatsiinyi instytut”. (2026). *Akademichna anhliiska mova ta naukove pysmo: Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny* [Academic English and research writing: Course syllabus]. https://surl.li/xmdnpb [in Ukrainian].

Natsionalnyi universytet “Lvivska politekhnika”. (2025a). *Inozemna mova dlia akademichnykh tsilei, chastyna 1 (ONP “Dyzain”)* [Foreign language for academic purposes, Part 1 (Doctoral programme in Design)]. https://directory-new.lpnu.ua/majors/subject/dta/9.B2.00.00/51/2025/ua/full/1/18499 [in Ukrainian].

Natsionalnyi universytet “Lvivska politekhnika”. (2025b). *Inozemna mova dlia akademichnykh tsilei, chastyna 2 (ONP “Dyzain”)* [Foreign language for academic purposes, Part 2 (Doctoral programme in Design)]. https://directory-new.lpnu.ua/majors/subject/dta/9.B2.00.00/51/2025/ua/full/2/18500 [in Ukrainian].

Natsionalnyi universytet “Odeska politekhnika”. (2024). *Inozemna mova za profesiinym spriamuvanniam 1: Sylabus osvitnoi komponenty* [Foreign language for professional purposes 1: Course syllabus]. https://op.edu.ua/education/programs/components/27248 [in Ukrainian].

Kharkivskyi natsionalnyi universytet radioelektroniky. (2022). *Inozemna mova yak mova naukovoi komunikatsii: Sylabus navchalnoi dystsypliny* [Foreign language as a language of scholarly communication: Course syllabus]. https://nure.ua/wp-content/uploads/2023/06_imnk_silabus_2022-onp-152.pdf [in Ukrainian].

ALLEA. (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity: Revised Edition 2023*. All European Academies. https://doi.org/10.26356/ECOC [in English].

Burhan-Horasanlı, E. (2024). Conference presentation preparation sessions as a site for academic discourse socialization in an engineering research team. *English for Specific Purposes, 76*, 41–56. https://doi.org/10.1016/j.esp.2024.06.002 [in English].

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 [in English].

European Commission. (2023). *ResearchComp: The European competence framework for researchers*. Directorate-General for Research and Innovation. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2023-04/ec_rtd_research-competence-presentation.pdf [in English].

European Commission. (2026). *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research* (3rd ed.). Directorate-General for Research and Innovation. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/2b6cf7e5-36ac-41cb-aab5-0d32050143dc_en?filename=ec_rtd_ai-guidelines.pdf [in English].

Flowerdew, J. (2022). Models of English for research publication purposes. *World Englishes, 41*(4), 571–583. https://doi.org/10.1111/weng.12606 [in English].

Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Routledge [in English].

Kovtun, O., & Konoplianyk, L. (2025). Developing PhD candidates’ academic foreign language competence: Methods, tools, and multimedia. *Nauka i tekhnika sohodni [Science and technology today], 8*(49), 437–450. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49)-437-450 [in English].

Kovtun, O., Konoplianyk, L., & Melnyk, N. (2025). Enhancing PhD students’ academic writing competence through IMRaD-structured and APA-based CALL/TELL activities. In O.V. Kovtun (Ed.), *Podolannia movnykh ta komunikatyvnykh barieriv: Osvita, nauka, kultura:* Zbirnyk naukovykh prats za rezultatamy XIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Overcoming language and communication barriers: Education, science, culture: Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference] (pp. 144–150). Derzhavnyi universytet “Kyivskyi aviatsiinyi instytut”.https://umk.nau.edu.ua/wp-content/uploads/2025/12/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2025_KAI.pdf [in English].

Lei, J. (2023). *Publishing during Doctoral Candidature: Policies, Practices, and Identities*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-0988-9 [in English].

Ou, A. W., Khuder, B., Franzetti, S., & Negretti, R. (2024). Conceptualising and cultivating Critical GAI Literacy in doctoral academic writing. *Journal of Second Language Writing, 66*, 101156. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101156 [in English].

UNESCO. (2021). *Recommendation on open science*. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-science [in English].

Olena KOVTUN
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Translation, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-5216-6350*

Nataliia MELNYK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Dean of the Faculty of Humanities and Arts, Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-6641-0649*

TRANSFORMING THE TEACHING OF ACADEMIC ENGLISH AND RESEARCH WRITING FOR PHD STUDENTS: FROM LANGUAGE TRAINING TO INTEGRATED RESEARCHER COMPETENCE

Abstract

Current scholarly communication, shaped by internationalisation, digitalisation, and generative AI, requires renewed approaches to PhD students' English-language preparation. ***The objective of the article*** *is to substantiate the need for, and identify directions for transforming Academic English and research writing instruction for PhD students in light of international frameworks and Ukrainian educational practices.*

Research methods. *A qualitative comparative design combined theoretical synthesis, external academic benchmarking, and reflective analysis of an institutional case. Sources included studies and international framework documents; course programmes and syllabi from seven Ukrainian higher education institutions; two KAI programmes implemented in 2025; and the integrated programme of 2026. The educational documents were examined through qualitative comparative content analysis.*

Results. *The internationalisation and digitalisation of science, open science, changing publication practices, and generative AI were found to broaden the requirements for researchers' English-language preparation. The Ukrainian programmes retain a language-communication and genre-writing core, while digital academic identity, international networking, the full publication cycle, open science, and responsible AI use are represented unevenly. In the updated KAI programme, language preparation and research writing are integrated with research planning, academic socialisation, publication and project activities, and digital and ethical practices.*

Conclusions. *The transformation involves not merely merging two courses but changing the organising principle of their content: from developing separate language and writing skills to performing interconnected tasks across the research and publication cycles. The intended outcome is an integrated English-language research and communication competence enabling PhD students to participate responsibly and effectively in contemporary scholarly communication.*

Keywords: *Academic English; research writing; PhD students; integrated researcher competence; scholarly communication; generative artificial intelligence.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 378.016:159.9-051

Анжеліка КОКАРЄВА
кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. декана факультету наук про здоров'я, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-6025-4235*

Анастасія КОВАЛЬОВА
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри педагогіки та психології професійної освіти, спеціальності А1 «Освітні науки», Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0000-8867-0356*

МЕТАКОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ: ҐЕНЕЗА ПОНЯТТЯ ТА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Резюме

У статті досліджено ґенезу поняття «метакомпетентність» у психолого-педагогічному дискурсі та особливості його концептуалізації у професійній підготовці майбутніх психологів.

***Мета дослідження** – вивчити ґенезу поняття «метакомпетентність», систематизувати сучасні підходи до його розуміння у психолого-педагогічному дискурсі та окреслити особливості концептуалізації у професійній підготовці майбутніх психологів.*

***Методи.** Застосовано теоретичний і ретроспективний аналіз, систематизацію, узагальнення та порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових джерел.*

***Результати.** Систематизовано ґенезу наукових уявлень про метакомпетентність та виокремлено п'ять етапів її становлення: передконцептуальний, компетентнісно-управлінський, термінологічно-концептуальний, структурно-інтегративний і сучасний міждисциплінарний. Встановлено взаємодоповнюваність педагогічного та психологічного підходів: перший розкриває місце, функціональне призначення та можливості формування метакомпетентності, другий – внутрішні механізми її функціонування. Обґрунтовано специфіку метакомпетентності майбутнього психолога у двох взаємопов'язаних аспектах: як метарівня щодо системи професійних компетентностей та здатності регулювати власний особистісно-професійний ресурс.*

***Висновки.** Метакомпетентність майбутнього психолога визначено як інтегративне особистісно-професійне утворення вищого порядку, що забезпечує здатність усвідомлювати, інтегрувати, регулювати, переносити та розвивати сформовані професійні компетентності й власний особистісно-професійний ресурс відповідно до конкретної професійної ситуації та мінливих вимог діяльності.*

***Ключові слова:** метакомпетентність, метакомпетентність майбутнього психолога, професійна компетентність, професійна підготовка майбутніх психологів, психолого-педагогічний дискурс, особистісно-професійний ресурс.*

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується трансформацією вимог до результатів професійної підготовки фахівців. Стрімкі зміни у суспільному та професійному житті, швидке оновлення знань та технологій, ускладнення професійних завдань та необхідність діяти в умовах невизначеності – все це зумовлює потребу у формуванні такого випускника закладу вищої освіти (далі – ЗВО), який здатен не лише практично застосовувати набуті знання, уміння та навички, а й критично осмислювати професійний досвід, інтегрувати сформовані компетентності, переносити їх у нові контексти та самостійно визначати траєкторію свого подальшого професійного розвитку.

У межах професійної підготовки майбутніх психологів окреслений вектор набуває особливої значущості та знаходить свою нормативну регламентацію в положеннях Закону України № 1556-VII «Про вищу освіту» 2014 р., де компетентність визначається як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» (Про вищу освіту, 2014), а також у чинних стандартах вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія», які визначають комплекс загальних і спеціальних компетентностей, необхідних для здійснення професійної діяльності психологами в Україні (Міністерство освіти і науки України

[МОН України], 2019a, 2019b). Водночас «бути психологом» означає бути не лише суб'єктом професійної діяльності, але й своєрідним «інструментом» її практичної реалізації, оскільки ефективність надання психологічної допомоги залежить не лише від володіння психологом певним обсягом знань та вмінь застосовувати методики й психологічні інтервенції, але й від особистісних характеристик фахівця, його здатності до рефлексії та саморегуляції, особливостей вибудовування контакту з клієнтом тощо (Rogers, 1957; Aveline, 2005, с. 155). У цьому контексті особливого значення набуває дослідження поняття «метакомпетентність» (англ. *meta-competence*), яке поєднує в собі здатності так званого «вищого порядку», пов'язані з можливістю особистості інтегрувати, регулювати, розвивати та переносити вже набуті компетентності у нові професійні площини (Ковальова, 2026, с. 512-513).

Теоретичні передумови сучасного розуміння феномену «метакомпетентності» формувалися на перетині кількох наукових напрямів: когнітивної психології та досліджень метапізнання (А. Браун, А. Венден, М. Вінман, Л. Наренс, Т. О. Нельсон, Дж. Флавелл та ін.), теорій організаційного й рефлексивного навчання (К. Аргіріс, Дж. Межіров, І. Сайкс, П. Сенж, В. Фрідман, Д. Шьон та ін.), концепцій професійної компетентності та професійного становлення фахівця (Ж. Ле Ботерф**,** Р. Бояциз, Е. Венгер, Дж. Равен, Г. Чітман, Г. Чіверс та ін.). Відтак розвиток цього поняття в різних наукових традиціях зумовив множинність його трактувань та відсутність усталеного розуміння сутнісного змісту і співвідношення із суміжними психологічними й педагогічними конструктами.

Особливої уваги зазначена проблема потребує в контексті професійної підготовки майбутніх психологів, де відзначається перетин педагогічного і психологічного вимірів професійного становлення особистості. Попри зростання наукового інтересу до метакомпетентності впродовж останнього десятиліття, недостатньо систематизованими залишаються ґенеза поняття, трансформація його змісту в різних наукових традиціях та особливості концептуалізації щодо професії майбутнього психолога, що, своєю чергою, зумовлює актуальність проведення ретроспективного й порівняльного аналізу становлення поняття «метакомпетентність» у психолого-педагогічному дискурсі, а також окреслення специфіки його розуміння у професійній підготовці майбутніх психологів.

Мета дослідження полягає у вивченні ґенези поняття «метакомпетентність», систематизації сучасних підходів до його розуміння у сучасному психолого-педагогічному дискурсі та окресленні особливостей його концептуалізації у професійній підготовці майбутніх психологів.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**: 1) простежити ґенезу поняття «метакомпетентність» у зарубіжній науковій думці, визначивши етапи його становлення як самостійного наукового конструкта; 2) здійснити порівняльний аналіз педагогічного та психологічного підходів до розуміння метакомпетентності, виявивши точки їх дотику й розбіжності; 3) визначити специфіку концептуалізації метакомпетентності в контексті професійної підготовки майбутніх психологів.

Методи дослідження. Дослідження здійснено на основі теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення зарубіжних і вітчизняних наукових джерел з проблеми метакомпетентності. Застосовано порівняльний аналіз для зіставлення дефініцій, запропонованих різними авторами, та для зіставлення педагогічного й психологічного підходів до трактування досліджуваного поняття.

Результати. На основі ретроспективного аналізу та узагальнення наукових джерел було систематизовано основні етапи становлення наукових уявлень про поняття «метакомпетентність» (рис. 1). Запропонована нами періодизація має умовний характер, оскільки наукові ідеї розвивалися не ізольовано, а перетиналися й доповнювали одна одну. Виокремлення зазначених етапів дає змогу простежити концептуальні зміни в розумінні того, що саме становить метарівень професійної компетентності.

І етап – «Передконцептуальний» (70-ті рр. – початок 80-х рр. XX ст.): характеризується, з одного боку, відсутністю метакомпетентності як самостійно оформленого наукового конструкту, а з іншого – появою концептуальних ідей, що створили підґрунтя для її подальшого осмислення.

Зокрема, першою теоретичною лінією стала концепція метапізнання Дж. Флавелла, який у своїй праці «Метапізнання та когнітивний моніторинг: новий напрям когнітивно-розвивальних досліджень» (1979 р.) розглядає метакогнітивне знання як знання людини про себе та інших як суб'єктів пізнання, когнітивні завдання, стратегії та особливості їх взаємодії, а також порушує проблему моніторингу власної пізнавальної діяльності. У своєму дослідженні автор зробив перехід від питання про те, *як людина здійснює пізнавальну діяльність,* до осмислення того, *як людина усвідомлює перебіг пізнавальної діяльності і може здійснювати відповідний контроль* (Flavell, 1979).

Інша теоретична лінія цього етапу представлена працями К. Аргіріс і Д. Шьон. У своїй монографії «Організаційне навчання: погляд із позицій теорії дії» (1978 р.) дослідники розмежували:

1) одноконтурне навчання (*single-loop learning*), яке передбачає коригування дій у межах заданих норм, цілей і припущень; та 2) двоконтурне навчання (*double-loop learning*), що пов'язане з можливістю критичного перегляду самих засад, на яких ґрунтується діяльність (Argyris & Schön, 1978). Ключова відмінність двоконтурного навчання полягає в тому, що воно передбачає не лише вдосконалення наявного способу дії, а й можливість переосмислення та перебудови самих засад, на яких він ґрунтується.



Рисунок 1. Етапи становлення наукових уявлень про метакомпетентність
Примітка. *Розроблено автором за результатами теоретичного аналізу наукових джерел.*

Зауважимо, що принципово важливою для подальшого становлення уявлень про метакомпетентність стала ідея про здатність людини робити власні пізнавальні процеси, припущення та способи діяльності предметом усвідомлення і цілеспрямованої регуляції. Водночас метапізнання та двоконтурне навчання не можна ототожнювати з метакомпетентністю. У межах нашого дослідження вони розглядаються як теоретичні передумови її подальшої концептуалізації, оскільки вперше виразно актуалізують метарівень – здатність особистості виходити за межі безпосереднього виконання діяльності та спрямовувати усвідомлення й регуляцію на власні пізнавальні процеси і способи дії.

II етап – «Компетентнісно-управлінський» (80-ті рр. XX ст.). Для цього періоду є характерним активне поширення компетентнісного підходу в дослідженнях професійної та управлінської діяльності, а також поступове розширення уявлень про сутність професійної компетентності. Вагомий внесок у цей процес здійснили Р. Бояциз (1982) та Дж. Буржойне (1989), які у своїх наукових працях розглядали компетентність не як формальну кваліфікацію фахівця або сукупність засвоєних ним знань, умінь та навичок, а як процес, тісно пов'язаний із реальною ефективністю людини у професійній діяльності. Особливого значення для подальшого становлення поняття «метакомпетентності» набули дослідження Дж. Буржойне, який звернув увагу на обмеженість підходу, заснованого на виокремленні переліків окремих компетентностей, та порушив питання їх інтеграції в цілісну професійну діяльність, а також вперше почав використовувати термін «метакомпетентність» (*meta-competence*) для позначення здібностей вищого порядку, пов'язаних із навчанням, адаптацією, передбаченням та створенням нового в професійній діяльності (Burgoyne, 1989).

Ключовою зміною цього етапу стає поступовий перехід від традиційного компетентнісного підходу *(«Якими компетентностями повинен володіти фахівець?»*) до поступового виокремлення метарівня професійної компетентності *(«Завдяки яким здібностям фахівець може інтегрувати вже сформовані компетентності, розвивати їх, адаптувати до змін професійного середовища та виходити за межі усталеного способу діяльності?»*). На нашу думку, така зміна дослідницького

ракурсу створює безпосередні передумови для подальшого концептуального оформлення метакомпетентності як самостійного наукового поняття.

III етап – «Термінологічно-концептуальний» (90-ті рр. XX ст.). У межах цього періоду відбувається поступове концептуальне оформлення поняття «метакомпетентність» та більш чітке визначення його змісту й співвідношення з професійною компетентністю. Американська дослідниця Р. Браун у своїй статті «Метакомпетентність: підхід до переосмислення дискусії про компетентність» (1993 р.) виводить метакомпетентність у ширшу наукову дискусію та розглядає її в контексті критичного переосмислення традиційного компетентнісного підходу, акцентуючи увагу на окресленні відмінностей між поняттями «компетентність» та «метакомпетентність». Якщо перша пов'язується передусім зі здатністю ефективно виконувати певну діяльність, то метакомпетентність, у розумінні авторки, характеризує можливість особистості виходити за межі вже сформованого способу професійної дії – навчатися на власному досвіді, адаптувати його до нових особистісних та професійних умов, передбачати зміни у вимогах діяльності та формувати нові способи розв'язання професійних завдань (Brown, 1993). Вважаємо, що головним здобутком термінологічно-концептуального етапу стало поступове утвердження уявлення про метакомпетентність не як про вищий ступінь сформованості окремої компетентності фахівця, а як про якісно інший рівень організації та регуляції професійного досвіду, що забезпечує можливість його розвитку і трансформації відповідно до нових вимог діяльності.

IV етап – «Структурно-інтегративний» (друга половина 90-х рр. XX ст. – 2000-ті рр.): полягає у визначенні місця та функціонального значення метакомпетентності у цілісній структурі професійної компетентності. Важливу роль у цьому процесі відіграла холістична модель, запропонована Г. Чітман та Г. Чіверс, які інтегрували в єдине ціле різні підходи до розуміння професійної компетентності, запропонували її багатокомпонентне бачення та надали метакомпетентності особливого статусу щодо інших компонентів професійності (Cheetham & Chivers, 1996). Подальшого розвитку інтегративний підхід набуває у праці «Що таке компетентність?» (2005 р.) Ф. Ле Дайст і Дж. Вінтертон, в якій автори, порівнюючи американську, британську, французьку та німецьку традиції, змогли обґрунтувати обмеженість одновимірних моделей компетентності й необхідність переходу до її холістичного розуміння, що поєднує когнітивний, функціональний та соціальний виміри. Особливе місце у запропонованій моделі відводиться метакомпетентності, яка розглядається як така, що сприяє формуванню інших компетентностей (Delamare Le Deist & Winterton, 2005). Таким чином, на цьому етапі метакомпетентність постає вже не лише як окрема здібність вищого порядку, а набуває значення інтегративного утворення, функціональне призначення якого пов'язується із забезпеченням взаємозв'язку, узгодженого використання, актуалізації та подальшого розвитку різних компонентів професійної компетентності.

V етап – «Сучасний міждисциплінарний етап» (2010-ті рр. – дотепер): полягає у розширенні змістового поля метакомпетентності та поступовому виході цього поняття за межі початкового управлінського контексту. У сучасних дослідженнях (Б. Бреннер, Т.Д. Вейд, Дж. Воллер, Л. Зенк, Д. Кемпбелл, І. Штоклер та ін.) воно дедалі більше пов'язується зі здатністю особистості навчатися впродовж життя (*life-long learning*), адаптуватися до невизначеності, переносити сформований досвід у нові умови, перебудовувати способи діяльності та продуктивно діяти в складному й мінливому професійному середовищі.

Зокрема, Л. Зенк, А. Посітс, Б. Бреннер та інші дослідники акцентують увагу на недостатності суто дисциплінарних знань для розв'язання складних проблем реального світу та розглядають метакомпетентності як такі, що виходять за межі предметно-специфічних компетентностей і створюють передумови для ефективного функціонування в умовах складності та невизначеності. Автори пропонують інтегративну модель метакомпетентності, яка включає в себе: 1) постійне розширення власних компетентностей (*iterative learning)*; 2) здатність діяти за неочікуваного розвитку подій (*resilient improvisation)*; 3) спроможність ефективно функціонувати в мінливому середовищі (*dynamic viability)*; 4) готовність спільно створювати нові рішення (*sustainable innovation)* (Zenk et al., 2024). З цього випливає важлива для нашого дослідження ідея неперервного оновлення компетентнісного ресурсу особистості, відповідно до якої сформовані знання та способи дії не лише відтворюються, а й розширюються, переосмислюються та застосовуються в нових контекстах залежно від вимог ситуації.

У порівнянні з попереднім, структурно-інтегративним етапом, сучасний науковий дискурс характеризується подальшою зміною акцентів: від здатності інтегрувати й узгоджувати вже сформовані компетентності – до здатності постійно переглядати їх достатність, систематично оновлювати, переносити в нові професійні контексти та адаптувати відповідно до змін професійного

середовища. Відповідно метакомпетентність набуває динамічного характеру й зводиться не лише до організації наявного компетентнісного ресурсу особистості, а й із забезпеченням його безперервного розвитку. Така зміна дослідницького ракурсу, на нашу думку, зумовлює міждисциплінарність сучасного етапу, оскільки проблематика метакомпетентності дедалі тісніше починає перетинатися з питаннями навчання впродовж життя, професійного розвитку, рефлексії, адаптації та діяльності особистості в умовах невизначеності.

Суголосною із вищезазначеним є думка Дж. Лінаса (2023) щодо динамічної природи компетентності: «Компетентність ніколи не є статичною, вона постійно змінюється, тому нам необхідно розвивати глибший рівень розуміння того, як застосовувати, реалізовувати та розвивати власну компетентність». У цьому контексті принципового значення набуває вже не лише наявність у фахівця певного комплексу компетентностей, а його здатність осмислювати власний професійний ресурс і визначати необхідність його зміни відповідно до нових вимог діяльності.

Отже, принциповою особливістю сучасного міждисциплінарного етапу є перехід від розуміння метакомпетентності як засобу інтеграції сформованих компетентностей до її осмислення як здатності особистості усвідомлено управляти власним компетентнісним потенціалом – оцінювати його відповідність конкретній ситуації, визначати межі наявних можливостей, інтегрувати, переносити й перебудовувати професійний досвід та визначати напрями його подальшого розвитку й оновлення.

Проведений ретроспективний аналіз засвідчив, що поступове розширення змісту поняття «метакомпетентність» супроводжувалося формуванням різних наукових підходів до його теоретичного осмислення, зокрема в педагогічному та психологічному дискурсах, оскільки перший демонструє місце метакомпетентності у структурі професійної підготовки фахівця та його подальшому професійному розвитку, а другий пояснює сукупність внутрішніх механізмів особистості, завдяки яким вона може усвідомлювати свій професійний досвід, регулювати його та змінювати.

Так, у *педагогічній площині* «метакомпетентність» розглядається у контексті професійної підготовки особистості та тих результатів, які мають забезпечувати її готовність до виконання професійних завдань та подальшого розвитку в професії. Вихідним для такого розуміння є особливе місце метакомпетентності в системі професійної компетентності. Зокрема, Г. Чітем і Г. Чіверс у своїй холістичній моделі під метакомпетентністю розуміють наскрізний складник, що має особливий статус по відношенню до когнітивної, функціональної, особистісної та етичної компетентностей фахівця, та відповідає за формування й розвиток здібностей особистості задля підтримки та всебічного розвитку професійності (Cheetham & Chivers, 1996). На думку Ф. Ле Дейст і Дж. Вінтертона, метакомпетентність являє собою своєрідну «надбудову» над сформованими професійними компетентностями фахівця, тобто «надкомпетентність», функціональне призначення якої полягає в забезпеченні можливості узгоджувати, інтегрувати та розвивати наявний компетентнісний ресурс, набувати інші види компетентностей, а не лише виконувати певну професійну дію (Le Deist & Winterton, 2005, с. 30-31).

Зауважимо, що в педагогіці вищої школи така позиція суттєво розширює розуміння результату професійної підготовки майбутнього фахівця, оскільки доповнює традиційну логіки побудови освітнього процесу «метарівнем». Тобто відбувається спрямування освітнього процесу не на формування сукупності визначених знань, умінь та навичок, способів діяльності, а актуалізацію питання про здатність здобувача освіти усвідомлено використовувати вже сформовані компетентності, встановлювати між ними взаємозв’язки, актуалізувати їх у різних професійних ситуаціях та надалі самостійно їх вдосконалювати відповідно до вимог професійної діяльності.

У цьому контексті заслуговує на увагу запропонована модель медичної освіти Р. Хардена, Дж. Крозбі, М. Девіса та М. Фрідмана, в якій результати професійної підготовки студентів-медиків розглядаються на трьох взаємопов’язаних рівнях: 1) «Що фахівець здатен робити» («*doing the right thing»*); 2) «Яким чином він здійснює професійну діяльність» («*doing the thing right»*); 3) «Яким професіоналом він стає» («*the right person doing it»*) (Harden et al., 1999, с. 546). Наведена модель виводить результат професійної підготовки за межі безпосереднього оволодіння певними професійними діями та включає в себе способи їх реалізації й становлення особистості самого професіонала.

Аналогічна логіка простежується й у вітчизняному педагогічному дискурсі. Зокрема, О. Кух та А. Кух (2019, с. 32) пов’язують метакомпетентність зі «здатністю формувати нові навички і компетенції», а також «здатність долати невпевненість, настанови і критику» (Кух & Кух, 2019, с. 32). Водночас автори представляють її як ієрархічне системне утворення, що охоплює рівні

результату, мети, організації діяльності, професійних вимог та основних задач (Кух & Кух, 2019). Спільним знаменником для всіх вищенаведених підходів є розуміння метакомпетентності як структурно зумовленого, педагогічно керованого утворення, що спрямоване на забезпечення як інтеграції та актуалізації наявного компетентнісного ресурсу, так і здатності особистості формувати й розвивати в собі нові компетентності відповідно до майбутніх професійних вимог, зміст яких неможливо повністю передбачити заздалегідь.

Розглядаючи феномен метакомпетентності у *психологічній площині*, можна говорити про іншу логіку його осмислення: фокус уваги зміщується з положення метакомпетентності у структурі професійної компетентності на низку внутрішніх процесів особистості, завдяки яким вона здатна усвідомлено контролювати та регулювати власні дії. Водночас варто підкреслити, що переважна кількість фундаментальних психологічних концепцій, релевантних для пояснення досліджуваного явища, не оперує безпосередньо терміном «метакомпетентність». Їх значення полягає у розкритті сукупності психологічних механізмів, через які можна пояснити особливості функціонування метакомпетентності на рівні суб'єкта професійної діяльності.

Одним із таких механізмів можна назвати концепцію «метакогнітивної регуляції», запропоновану Дж. Флавеллом (1979) та розвинену у моделі Т.О. Нельсона і Л. Наренса (1990). На думку науковців, когнітивну діяльність особистості доцільно розглядати крізь призму взаємодії двох рівнів – безпосереднього виконання (*object-level*) та метарівня (*meta-level*), між якими відбувається постійний інформаційний обмін за допомогою процесу моніторингу й контролю. При цьому моніторинг спрямований на забезпечення надходження інформації про стан виконуваної діяльності на метарівень, у той час, як контроль передбачає здійснення зворотного впливу метарівня на подальший перебіг такої діяльності (Nelson & Narens, 1990, с. 136-137). Зауважимо, що для осмислення метакомпетентності на перший план виходить можливість виходу особистості на метарівень стосовно власної діяльності, коли предметом усвідомлення стає не лише конкретне професійне завдання, але й власний спосіб його виконання завдяки достатньому рівню знань, доцільності обраних стратегій та технік тощо.

У подальшому розширення такого бачення пов'язується з урахуванням афективної складової метакогнітивної регуляції. Грецька дослідниця А. Ефклідес зазначає, що метакогнітивний досвід включає в себе як судження особистості про особливості перебігу пізнавальної діяльності, так і суб'єктивні переживання труднощів, упевненості в собі та відчуття успішності її виконання. Завдяки афективному характеру такого досвіду забезпечується його одночасний зв'язок з когнітивною та афективною регуляцією поведінки (Efklides, 2009, с. 79). У контексті нашого дослідження така думка має важливе значення для осмислення професійної діяльності психолога як фахівця сфери «людина-людина», адже здатність оцінювати власну готовність до професійної дії не можна зводити виключно до аналізу наявних знань, умінь та навичок, натомість передбачає чітке усвідомлення власного психоемоційного стану та можливість його впливу (конструктивного або деструктивного) на перебіг та результат професійної діяльності.

Іншим психологічним механізмом є саморегуляція. На думку американського психолога Б. Циммермана (2000), саморегуляція – це не стала особистісна характеристика, а «цілісна система контекстно зумовлених циклічних процесів», що охоплюють три взаємопов'язані фази: 1) фазу передбачення і планування (*forethought*); 2) фазу виконання та вольового контролю (*performance or volitional control*); і 3) фазу саморефлексії (*self-reflection*) (Zimmerman, 2000, с. 18-19). Вважаємо, що для концептуалізації метакомпетентності зазначена циклічність має принципову значущість, оскільки особистість не просто використовує свій вже сформований професійний ресурс, а й здатна планувати його актуалізацію у відповідності до вимог професійної ситуації, відстежувати ефективність власних дій, оцінювати вже отриманий результат та, враховуючи рефлексивне осмислення такого досвіду, може коригувати свою професійну діяльність у перспективі.

Заслуговує на увагу дослідження А. Ло Престі (2009), присвячене психології кар'єри, в якому відзначається безпосередній зв'язок метакомпетентності з психологічною складовою професійного розвитку особистості. Так, авторка розглядає розвиток кар'єрних метакомпетентностей і навичок як один зі способів підтримки самоуправління професійною кар'єрою в умовах, коли традиційні лінійні моделі професійного розвитку поступово починають не відповідати реальності мінливого й непередбачуваного ринку праці (Lo Presti, 2009). З цього випливає, що з'являється ще один суттєвий аспект у психологічній площині метакомпетентності, а саме суб'єктна позицією особистості щодо власного професійного розвитку, коли фахівець не лише реагує на зміни зовнішніх вимог, а сам виконує роль активного суб'єкта управління власною професійною траєкторією.

Таким чином, у психологічному дискурсі метакомпетентність можна розглядати через сукупність взаємопов'язаних між собою процесів, а саме: 1) усвідомлення власної діяльності; 2) здійснення метакогнітивного моніторингу; 3) рефлексію; 4) саморегуляцію; 5) оцінювання власного психоемоційного стану; та 6) суб'єктне управління професійним розвитком. Більше того, у психологічному вимірі метакомпетентність являє собою не лише характеристику професійної компетентності особистості, але й здатність суб'єкта усвідомлювати стан та межі власного компетентнісного ресурсу, регулювати його актуалізацію відповідно до вимог конкретної професійної ситуації, рефлексувати та проводити самоаналіз результатів власної діяльності та на основі цього ініціювати його подальшу перебудову й розвиток.

Відтак, вищенаведене зіставлення педагогічної та психологічної площин осмислення метакомпетентності свідчить про те, що вони розкривають абсолютно різні, але взаємопов'язані та взаємодоповнювані сторони одного феномену, створюючи теоретичні передумови для концептуалізації метакомпетентності майбутнього психолога.

Варто зауважити, що для професійної підготовки майбутніх психологів означений взаємозв'язок відіграє важливу роль. На практиці професійна діяльність психолога характеризується значною різноманітністю ситуацій взаємодії «психолог-клієнт», різними переживаннями емоцій та станів, має особливості встановлення контакту та перебування в терапевтичному полі тощо, що, своєю чергою, унеможливлює дотримання фахівцем чітких алгоритмів у прийнятті професійних рішень та вимагає необхідності співвідносити вже наявні теоретичні знання і засвоєні способи психологічної допомоги з унікальністю кожного конкретного клієнтського випадка. Відповідно для психолога є недостатнім лише володіння певним набором професійних компетентностей, адже фахівець допомагаючої професії повинен бути здатен належним чином оцінювати межі власної підготовленості, визначати доцільність та доречність застосування того чи іншого професійного (діагностичного, корекційного, інтервенційного тощо) інструментарію, відстежувати власні когнітивні й психоемоційні реакції і стани, перебудовувати професійні дії відповідно до змін конкретної психологічної ситуації та/або впливу різних чинників, а також своєчасно визначати необхідність у подальшому навчанні або зверненні до професійної підтримки супервізора.

Більше того, специфічною рисою професії психолога, на нашу думку, також є те, що особистість фахівця певним чином сама по собі стає засобом професійної діяльності та професійного впливу на клієнта. У зв'язку з цим предметом метарегуляції виступають не лише сформовані у психолога знання, уміння, навички та способи професійної дії, але й власні емоційні реакції та стан, особистісні ресурси та професійні межі у взаємодії з клієнтом. Все це дозволяє розглядати метакомпетентність майбутнього психолога в двох аспектах одночасно: з одного боку, як метарівень по відношенню до системи професійних компетентностей фахівця, а з іншого боку – як здатність усвідомлено регулювати власні особистісно-професійні ресурси.

Отже, на основі результатів ретроспективного та порівняльного аналізу наукових джерел літератури, під поняттям *«метакомпетентність майбутнього психолога»* пропонуємо розуміти інтегративне особистісно-професійне утворення вищого порядку, що забезпечує здатність майбутнього фахівця усвідомлювати, інтегрувати, регулювати, переносити та розвивати сукупність сформованих професійних компетентностей та власний особистісно-професійний ресурс у відповідності до змісту конкретної професійної ситуації, мінливих умов та вимог професійної діяльності.

Дискусія. Отримані результати теоретичного дослідження дають підстави стверджувати, що проблема концептуалізації метакомпетентності в системі професійної підготовки майбутніх психологів актуалізує передусім питання про те, що саме слід розглядати як результат такої підготовки за умов, коли здійснення професійної діяльності не зводиться повністю до відтворення наперед заданих алгоритмів і способів дії фахівця. Зазначена обставина зумовлена специфікою психологічної практики як такої, сутність якої полягає в постійній необхідності взаємодії фахівця з унікальністю клієнта – його індивідуально-психологічними особливостями, актуальними станами та поведінковими проявами, – а також у широкій варіативності професійних ситуацій, необхідності ухвалення рішень в умовах дефіциту інформації та одночасній включеності особистості самого психолога в процес професійної взаємодії. У даному контексті постає дискусійне питання щодо правомірності розгляду професійної підготовки майбутнього психолога як остаточного орієнтира формування нормативно визначеного комплексу загальних і спеціальних компетентностей, оскільки майбутня професійна діяльність передбачатиме від фахівця здатність окреслювати межі застосування набутих компетентностей, а також самостійно змінювати, адаптувати та «переналаштовувати» власні способи професійної дії відповідно до вимог конкретної ситуації. Вважаємо, що така постановка

проблеми дає змогу розглядати метакомпетентність як один із перспективних орієнтирів професійної підготовки, який не передбачає підміну сформованих компетентностей, а забезпечує актуалізацію здатності майбутнього психолога усвідомлено працювати з власним професійним ресурсом.

Наступним дискусійним питанням, на нашу думку, є особливості співвідношення професійного та особистісного компонентів у структурі метакомпетентності у майбутнього психолога. На відміну від інших професій, в практичній роботі психолога важливу роль відіграють особистісні реакції на ситуацію клієнта, власні емоції та почуття, тілесні прояви, професійні (етичні) обмеження та здатність фахівця до рефлексії та самоаналізу – все це є невід'ємними елементами процесу взаємодії з клієнтом. Відповідно вважаємо, що процес формування метакомпетентності у майбутнього психолога не можна обмежувати розвитком здатності управляти лише системою професійних знань, умінь та алгоритму дій. Важливого значення тут має й безпосередня готовність майбутнього фахівця виявляти та розпізнавати межі власної професійної спроможності, тобто чітко вміти відповідати на запитання: *«Чи зможу я допомогти клієнту в цій ситуації?», «Чи знаю я, що робити далі?», «Чи маю я достатньо інструментів, щоб надати якісну психологічну допомогу?», «Чи потрібна мені супервізійна допомога?»*. Крім того, готовність майбутнього фахівця передбачає також і вміння критично осмислювати свої власні реакції та стани, своєчасно визначати потребу в необхідності підвищення своєї кваліфікації та проходженні додаткового навчання, отриманні допомоги супервізора та іншої професійної підтримки. У цьому контексті метакомпетентність відіграє важливу роль не тільки для професійної ефективності, але й для формування відповідальної професійної позиції майбутнього психолога.

Окремим напрямом подальшої наукової дискусії є проблема можливості цілеспрямованого формування метакомпетентності на етапі професійної підготовки психолога. У тому випадку, якщо традиційне засвоєння знань і способів професійної діяльності саме по собі не може гарантувати здатності майбутнього фахівця усвідомлювати межі їх застосування, переносити набутий досвід у нові професійні ситуації й контексти, а також своєчасно перебудовувати власну діяльність у відповідності до нових умов та обставин, тоді виникає необхідність пошуку або створення таких освітніх умов і технологій, які б забезпечили можливості для виходу здобувача освіти на метарівень у власному професійному становленні. Вважаємо цей напрямок перспективним для проведення подальших розвідок структури метакомпетентності майбутнього психолога, механізмів її формування та розвитку, а також застосування педагогічних засобів цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки.

Висновки. Узагальнення результатів проведеного теоретичного дослідження метакомпетентності у психолого-педагогічному дискурсі, дає підстави сформулювати такі основні висновки:

1. На основі проведеного ретроспективного аналізу наукових джерел встановлено, що поняття метакомпетентності пройшло складний шлях концептуального становлення: від теоретичних ідей щодо здатності особистості усвідомлювати й регулювати власні пізнавальні процеси та способи діяльності – через розвиток компетентнісного підходу та виокремлення здібностей вищого порядку, що забезпечують вихід за межі сформованого професійного репертуару, – до визначення інтегративної функції метакомпетентності в цілісній системі професійних компетентностей та її сучасного розуміння у зв'язку з неперервним розвитком компетентнісного потенціалу, перенесенням набутого досвіду в нові контексти, адаптацією до невизначеності й здатністю ефективно діяти у складних та мінливих умовах.

2. Порівняльний аналіз педагогічного та психологічного дискурсів засвідчив відмінність і водночас взаємодоповнюваність підходів у розумінні сутності метакомпетентності. У педагогічній площині метакомпетентність постає як утворення вищого порядку щодо системи професійних компетентностей та орієнтир професійної підготовки, що забезпечує здатність майбутнього фахівця інтегрувати, актуалізувати, переносити й надалі самостійно розвивати сформований компетентнісний ресурс (місце, функціональне призначення та можливості формування метакомпетентності). Психологічна ж площина розкриває внутрішні механізми реалізації такої здатності через метакогнітивний моніторинг і контроль, рефлексію, саморегуляцію, усвідомлення власних психоемоційних станів та суб'єктне управління професійним розвитком (внутрішні механізми функціонування метакомпетентності на рівні суб'єкта професійної діяльності).

3. Встановлено, що специфіка метакомпетентності майбутнього психолога зумовлена особливостями самої професійної діяльності фахівця системи «людина-людина», яка характеризується варіативністю ситуацій взаємодії, неможливістю їх повної алгоритмізації та безпосередньою включеністю особистості фахівця у процес психологічної допомоги. Це дає підстави

концептуалізувати метакомпетентність майбутнього психолога у двох взаємопов'язаних аспектах: по-перше, як метарівень щодо системи сформованих професійних компетентностей; по-друге, як здатність усвідомлено регулювати власний особистісно-професійний ресурс.

Відповідно *«метакомпетентність майбутнього психолога»* визначено як інтегративне особистісно-професійне утворення вищого порядку, що забезпечує здатність майбутнього фахівця усвідомлювати, інтегрувати, регулювати, переносити та розвивати сукупність сформованих професійних компетентностей і власний особистісно-професійний ресурс відповідно до змісту конкретної професійної ситуації, мінливих умов та вимог професійної діяльності**.**

4. Отримані результати дають підстави розглядати формування метакомпетентності як перспективний напрям удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів, орієнтований не лише на опанування нормативно визначених компетентностей, а й на розвиток здатності здобувача вищої освіти усвідомлювати межі власної професійної спроможності, критично осмислювати й перебудовувати способи професійної дії та визначати потребу в подальшому професійному розвитку.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у визначенні структурних компонентів метакомпетентності майбутнього психолога, критеріїв та показників її сформованості, а також обґрунтуванні педагогічних умов і технологій її цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ковальова, А. П. (2026). Метакомпетентність майбутнього психолога як інтегративний феномен особистісно-професійного становлення у XXI столітті. У А. М. Кокарєва, А. П. Ковальова та ін. (Ред.), *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Людина, здоров'я та суспільство: Тези доповідей XXVI Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених* (с. 512–522). Національний університет «Київський авіаційний інститут».

Кух, А. М., & Кух, О. М. (2019). Цифрова компетентність: на шляху до метакомпетентності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 25*, 30–33. https://doi.org/10.32626/2307-4507.2019-25.30-33

Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII. (2014, 1 липня). *Відомості Верховної Ради України, 37–38*, ст. 2004. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 564. (2019a, 24 квітня). Міністерство освіти і науки України. https://surl.li/rlvpbe

Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 565. (2019b, 24 квітня). Міністерство освіти і науки України. https://surl.li/zhmvvd

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Aveline, M. (2005). The person of the therapist. *Psychotherapy research : journal of the Society for Psychotherapy Research, 15*(3), 155–164. https://doi.org/10.1080/10503300500090902

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.

Brown, R. B. (1993). Meta-competence: A recipe for reframing the competence debate. *Personnel Review, 22*(6), 25–36. https://doi.org/10.1108/EUM0000000000814

Burgoyne, J. (1989). Creating the managerial portfolio: Building on competency approaches to management development. *Management Education and Development, 20*(1), 56–61. https://doi.org/10.1177/135050768902000109

Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training, 20*(5), 20–30. https://doi.org/10.1108/03090599610119692

Corbella, S., Casari, L. M., & Prado-Abril, J. (2024). La Persona del Terapeuta: Conceptualización, Estilo Personal e Investigación. *Revista de Psicoterapia, 35*(127), 5-16. https://doi.org/10.5944/rdp.v35i127.39763

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema, 21*(1), 76–82.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906

Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H., & Friedman, M. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 5-From competency to meta-competency: a model for the specification of learning outcomes. *Medical teacher, 21*(6), 546–552. https://doi.org/10.1080/01421599978951

Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, *8*(1), 27–46. https://doi.org/10.1080/1367886042000338227

Lo Presti, A. (2009). Snakes and ladders: Stressing the role of meta-competencies for post-modern careers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 9*, 125–134. https://doi.org/10.1007/s10775-009-9157-0

Lynas, G. (2023, August 22). *Meta-competence: Three thoughts about knowing how to approach our know-how*. Medium.

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–173). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, *21*(2), 95–103. https://doi.org/10.1037/h0045357

Zenk L., Pausits A., Brenner B., Campbell D.F.J., Behrens D.A., Stöckler E.M., Oppl S., Steiner G. Meta-competences in complex environments: An interdisciplinary perspective. *Thinking Skills and Creativity.* 2024, Vol. 53. Art.101515. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101515

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

REFERENCES

Kovalova, A. P. (2026). Metakompetentnist maibutnoho psykholoha yak intehratyvnyi fenomen osobystisno-profesiinoho stanovlennia u XXI stolitti [Metacompetence of the future psychologist as an integrative phenomenon of personal and professional development in the 21st century]. In A. M. Kokarieva, A. P. Kovalova, et al. (Eds.), *POLIT. Suchasni problemy nauky. Liudyna, zdorovia ta suspilstvo: Tezy dopovidei XXVI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity i molodykh uchenykh* [POLIT. Contemporary problems of science. Human, health and society: Proceedings of the XXVI International scientific and practical conference of higher education students and young scientists] (pp. 512–522). Natsionalnyi universytet “Kyivskyi aviatsiinyi instytut” [in Ukrainian].

Kukh, A. M., & Kukh, O. M. (2019). Tsyfrova kompetentnist: Na shliakhu do metakompetentnosti [Digital competence: On the way to metacompetence]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia pedahohichna* [Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University. Pedagogical Series], *25*, 30–33. https://doi.org/10.32626/2307-4507.2019-25.30-33 [in Ukrainian].

Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine No. 1556-VII]. (2014, July 1). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 37–38*, Art. 2004. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 053 “Psykholohiia” dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 564 [On approval of the higher education standard for specialty 053 “Psychology” for the second (master’s) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 564]. (2019a, April 24). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. https://surl.li/rlvpbe [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 053 “Psykholohiia” dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 565 [On approval of the higher education standard for specialty 053 “Psychology” for the first (bachelor’s) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 565]. (2019b, April 24). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. https://surl.li/zhmvvd [in Ukrainian].

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley [in English].

Aveline, M. (2005). The person of the therapist. *Psychotherapy research : journal of the Society for Psychotherapy Research*, *15*(3), 155–164. https://doi.org/10.1080/10503300500090902

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons [in English].

Brown, R. B. (1993). Meta-competence: A recipe for reframing the competence debate. *Personnel Review*, *22*(6), 25–36. https://doi.org/10.1108/EUM0000000000814 [in English].

Burgoyne, J. (1989). Creating the managerial portfolio: Building on competency approaches to management development. *Management Education and Development*, *20*(1), 56–61. https://doi.org/10.1177/135050768902000109 [in English].

Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, *20*(5), 20–30. https://doi.org/10.1108/03090599610119692

Corbella, S., Casari, L. M., & Prado-Abril, J. (2024). La Persona del Terapeuta: Conceptualización, Estilo Personal e Investigación. *Revista de Psicoterapia*, *35*(127), 5-16. https://doi.org/10.5944/rdp.v35i127.39763 [in English].

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, *21*(1), 76–82 [in English].

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906 [in English].

Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H., & Friedman, M. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 5-From competency to meta-competency: a model for the specification of learning outcomes. *Medical teacher*, *21*(6), 546–552. https://doi.org/10.1080/01421599978951 [in English].

Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, *8*(1), 27–46. https://doi.org/10.1080/1367886042000338227 [in English].

Lo Presti, A. (2009). Snakes and ladders: Stressing the role of meta-competencies for post-modern careers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *9*, 125–134. https://doi.org/10.1007/s10775-009-9157-0 [in English].

Lynas, G. (2023, August 22). *Meta-competence: Three thoughts about knowing how to approach our know-how*. Medium [in English].

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–173). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5 [in English].

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, *21*(2), 95–103. https://doi.org/10.1037/h0045357 [in English].

Zenk L., Pausits A., Brenner B., Campbell D.F.J., Behrens D.A., Stöckler E.M., Oppl S., Steiner G. Meta-competences in complex environments: An interdisciplinary perspective. *Thinking Skills and Creativity*. 2024, Vol. 53. Art.101515. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101515 [in English].

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7 [in English].

Anzhelika KOKARIEVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of Health Sciences, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-6025-4235*

Anastasiia KOVALOVA
PhD student at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, specialty A1 "Educational Sciences", National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0000-8867-0356*

METACOMPETENCE IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE: THE GENESIS OF THE CONCEPT AND ITS CONCEPTUALIZATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract

The article *examines the genesis of the concept of "metacompetence" within psychological and pedagogical discourse and the specific features of its conceptualization in the professional training of future psychologists.*

The aim of the study *is to examine the genesis of the concept of "metacompetence", systematize contemporary approaches to its understanding within psychological and pedagogical discourse, and identify the specific features of its conceptualization in the professional training of future psychologists.*

Methods. *The study employed theoretical and retrospective analysis, systematization, generalization, and comparative analysis of international and Ukrainian scholarly sources.*

Results. *The genesis of scholarly understandings of metacompetence was systematized, and five stages of its development were identified: pre-conceptual, competence-and-management, terminological-conceptual, structural-integrative, and contemporary interdisciplinary. The complementary nature of pedagogical and psychological approaches was established: the former reveals the place, functional purpose, and possibilities for the formation of metacompetence, while the latter explains the internal mechanisms underlying its functioning. The specific features of the metacompetence of future psychologists were substantiated in two interrelated aspects: as a meta-level in relation to the system of professional competences and as the ability to regulate one's own personal and professional resources.*

Conclusions. *The metacompetence of a future psychologist is defined as an integrative personal and professional higher-order construct that enables a future specialist to consciously manage, integrate, regulate, transfer, and develop acquired professional competences and personal and professional resources in accordance with a specific professional situation and the changing demands of professional activity.*

Keywords: *metacompetence, metacompetence of a future psychologist, professional competence, professional training of future psychologists, psychological and pedagogical discourse, personal and professional resources.*

Дата першого надходження статті до видання: 29.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 377.091.3-056.262

Ігор КОШАРНИЙ
аспірант технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0003-4978-0490*

ІНКЛЮЗИВНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЗДОБУВАЧІВ ІЗ ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Резюме

У статті обґрунтовано організаційні, методичні й технологічні засади забезпечення доступності професійної освіти для здобувачів із глибокими порушеннями зору. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю гарантувати рівний доступ до професійного самовизначення, навчання та працевлаштування в умовах воєнних і повоєнних трансформацій українського суспільства.

Мета дослідження *полягає у визначенні комплексу умов, за яких професійна підготовка здобувачів із глибокими порушеннями зору стає доступною, практико орієнтованою та пов'язаною з реальними потребами ринку праці.*

Використано ***дослідницькі методи*** *аналізу нормативних і науково-методичних джерел, порівняння, систематизації та теоретичного узагальнення.*

Процедура дослідження *відбувалася у чотири етапи: уточнено зміст доступності професійної освіти; визначено й класифіковано освітні, інформаційні, цифрові, просторові та соціальні бар'єри; зіставлено підходи до професійної орієнтації, адаптації змісту, оцінювання, практичної підготовки й підтримки працевлаштування; узагальнено результати у комплексній моделі інституційного забезпечення.*

Результати дослідження *дозволили встановити, що доступне освітнє середовище актуалізує ранню професійну орієнтацію, індивідуалізацію способів навчання без зниження професійних вимог, використання шрифту Брайля, аудіоматеріалів, тактильної графіки, програм екранного доступу та інших асистивних засобів, безбар'єрну просторову організацію, психолого-педагогічний супровід і системну співпрацю з роботодавцями. Обґрунтовано доцільність створення ресурсних центрів, що координуватимуть методичну підтримку, аудит доступності, професійне*

консультування, практичне навчання та супровід переходу до зайнятості. Запропонована модель поєднує навчання, технологічну підтримку та підготовку до самостійної праці.

*На підставі дослідженого сформульовано **висновки** про те, що глибоке порушення зору не повинно наперед визначати межі професійного вибору. Освітня траєкторія має спиратися на здібності, інтереси й потреби здобувача та доступні способи виконання професійної діяльності, а заклад освіти має усувати середовищні й організаційні бар'єри.*

***Ключові слова:** інклюзивна професійна освіта, здобувачі з глибокими порушеннями зору, доступність, професійна орієнтація, асистивні технології, професійна компетентність, працевлаштування.*

Вступ. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти є необхідною умовою соціальної справедливості, економічної самостійності людини та сталого розвитку суспільства. Право осіб з особливими потребами на інклюзивну освіту та професійне навчання закріплено Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю (United Nations, 2006). В українському законодавстві зазначається, що представники досліджуваної категорії потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі для реалізації права на освіту (Верховна Рада України, 2017). А отже, доступність освіти не може обмежуватися лише фізичним входом до будівлі, глибинність її всеохоплення торкається інформаційного, комунікативного, методичного, цифрового та соціального вимірів.

Для здобувачів із глибокими порушеннями зору ступеневий перехід від школи до професійної освіти є особливо відповідальним етапом. Якість цього переходу залежить від своєчасної професійної орієнтації, доступності інформації про професію, відповідності освітньої програми індивідуальним потребам, наявності асистивних технологій та готовності педагогів-менторів до організації навчання без заниження академічних, чи професійних вимог. Міжнародні підходи до інклюзії підкреслюють, що бар'єри виникають передусім через організацію системи, а не через особливості самої людини (UNESCO, 2020; World Health Organization, 2019).

Додаткової гостроти проблема набуває в умовах війни. Переміщення населення, пошкодження інфраструктури, дистанційні та змішані формати навчання, зміни регіональних ринків праці й підвищена потреба у перекваліфікації – усі ці фактори сукупним чином посилюють ризик освітнього та професійного виключення молоді із глибокими порушеннями зору. Водночас, розвиток цифрових та асистивних технологій відкриває перед нами нові способи опанування професій, які раніше вважалися недоступними для досліджуваної категорії вихованців. Це потребує переходу від підходу, зорієнтованого на обмежений перелік «дозволених» професій, до пошуку доступних способів виконання навчальних і трудових функцій на місцях.

Мета дослідження полягає у визначенні комплексу умов, за яких професійна підготовка здобувачів із глибокими порушеннями зору стає доступною, практико орієнтованою та пов'язаною з реальними потребами ринку праці.

Завдання дослідження:

– уточнити зміст доступності професійної освіти для здобувачів із глибокими порушеннями зору;

– визначити роль ранньої професійної орієнтації та індивідуалізації освітньої траєкторії;

– систематизувати організаційні, методичні, технологічні й соціальні умови професійної підготовки;

– окреслити напрями партнерства закладів освіти, сімей, громадських організацій, служб зайнятості та роботодавців;

– обґрунтувати доцільність створення ресурсних центрів підтримки навчання і працевлаштування для досліджуваної категорії вихованців.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано аналіз законодавчих, наукових і навчально-методичних джерел; порівняння підходів до інклюзивної та професійної освіти; систематизацію бар'єрів і засобів їх подолання; класифікацію складників доступного освітнього середовища; теоретичне узагальнення умов професійного самовизначення, навчання та працевлаштування здобувачів із глибокими порушеннями зору.

Результати. Професійна освіта має поєднувати поглиблення рівня кваліфікації з розвитком самостійності, соціальної взаємодії, мобільності та здатності навчатися упродовж життя. Для здобувача з глибоким порушенням зору її якість визначається не тільки змістом програми, а й тим, чи може він самостійно отримувати інформацію, виконувати практичні дії, демонструвати результати навчання та безпечно користуватися освітнім простором. Такий підхід уможливлює практичну

імплементацію принципу розумного пристосування й орієнтує заклад освіти на усунення конкретних бар'єрів (United Nations, 2006; Верховна Рада України, 2017).

Першою умовою результативної професійної підготовки досліджуваної групи вихованців є рання та неперервна професійна орієнтація. Вона має розпочинатися ще під час шкільного навчання та допомагати кожному учню співвідносити власні інтереси, здібності, стан функціонального зору, способи компенсації та вимоги різних професій. Інформацію щодо переліку існуючих професій слід репрезентувати не лише візуально, а й за допомогою чітких усних описів, аудіоматеріалів, тактильних і рельєфно-графічних моделей, практичних проб та зустрічей із фахівцями. Важливо, щоб консультація не відтворювала стереотипів і не звужувала вибір до кількох традиційних сфер зайнятості.

Вибір закладу освіти повинен ґрунтуватися одночасно на професійних інтересах і реальній доступності навчання. Значущими критеріями є сумісність цифрових ресурсів із програмами екранного доступу; наявність матеріалів шрифтом Брайля, аудіоформатів і доступної електронної структури документів; можливість використовувати адаптовані прилади; безпечна навігація приміщеннями; доступ до психолого-педагогічної та соціальної підтримки; готовність педагогів адаптувати способи подання матеріалу й оцінювання без спрощення професійних результатів.

Другу умову становить гнучкість освітніх програм. Їх зміст має систематично оновлюватися відповідно до технологічних змін, потреб регіональної економіки та ринку праці. Варіативні модулі, факультативи, міждисциплінарні курси та короткострокові програми дають змогу поєднати професійні інтереси здобувача з обмеженими фізичними можливостями з доступними способами виконання діяльності. Індивідуалізація при цьому не означає зниження вимог: незмінними залишаються професійні результати, натомість адаптуються канали сприйняття інформації, темп, формат інструкції, технічні засоби та спосіб демонстрації компетентності.

Третя умова – системне застосування асистивних і цифрових технологій. До базового комплексу доступності належать програми екранного доступу, дисплеї та принтери Брайля, засоби оптичного й електронного збільшення, розпізнавання тексту, голосове введення, аудіоописи, тактильна графіка та навігаційні рішення. Однак наявність обладнання сама по собі не гарантує участі. Потрібно навчити педагогів і здобувачів правильно користуватися необхідними технічними засобами, доступними форматами файлів, логічної структури електронних курсів та перевірки сумісності платформ із клавіатурною навігацією. Універсальний дизайн навчання допомагає заздалегідь передбачити різні способи сприйняття, виконання завдань і залучення, зменшуючи потребу в ситуативних виправленнях на рідні цільової аудиторії з обмеженими фізичними можливостями (CAST, 2024).

Практична підготовка є центральною ланкою професійної освіти. Навчальні майстерні, лабораторії, виробничі практики й кваліфікаційні випробування мають бути організовані так, щоб здобувач міг безпечно та якомога самостійніше виконувати професійні операції. Для цього використовують тактильне маркування, контрастні орієнтири для осіб із залишковим зором, голосові або звукові сигнали, стабільне розміщення обладнання, доступні інструкції та попереднє відпрацювання маршрутів. Рішення про допустимість певної діяльності слід приймати на основі аналізу конкретних функцій і ризиків, а не загального діагнозу.

Оцінювання повинно вимірювати сформованість компетентності, а не швидкість візуального сприйняття чи здатність працювати з недоступним інтерфейсом. Доцільними є додатковий час, альтернативний формат матеріалів, використання асистивних засобів, усна презентація окремих результатів, адаптовані практичні інструкції. Водночас адаптації мають бути прозорими й не змінювати сутності професійного завдання. Методичні рекомендації з оцінювання здобувачів з особливими освітніми потребами також наголошують на індивідуальному прогресі, педагогічному спостереженні та командній взаємодії (Софій та ін., 2024).

Четвертою умовою є командний супровід. Педагог, майстер виробничого навчання, фахівець із тифлопедагогіки, психолог, соціальний педагог і технічний консультант мають узгоджувати способи підтримки, спираючись на потреби й позицію самого здобувача. Менторська підтримка повинна посилювати автономність, а не створювати залежність від супроводу. Доцільно поступово зменшувати підказки, формувати навички орієнтування, планування роботи, комунікації з колегами та самостійного використання асистивних технологій.

П'ята умова – партнерство з роботодавцями. Останніх варто залучати до перегляду освітніх програм, організації професійних проб, практики, оцінювання, наставництва та планування працевлаштування. Безпосередня взаємодія допомагає здобувачам з обмеженими фізичними можливостями реалістично оцінити вимоги професії, а роботодавцям – побачити компетентність

людини поза стереотипами про інвалідність. Ефективними можуть бути стажування з наставником, адаптація робочого місця, попередній аудит цифрової доступності та супровід у перші місяці зайнятості.

В умовах війни особливого значення набувають гнучкі формати навчання, збереження доступу до асистивного обладнання під час переміщення, резервні канали комунікації, психологічна підтримка та можливість продовжувати навчання дистанційно. Проте дистанційний формат буде інклюзивним лише за умови доступності платформ, матеріалів і процедур оцінювання. Недоступний цифровий курс не усуває, а переносить бар'єр із фізичного середовища в електронне.

Організаційним механізмом реалізації зазначених умов може стати ресурсний центр при закладі професійної освіти або мережа міжзакладних центрів. До їхніх функцій доцільно віднести аудит доступності; підготовку матеріалів у альтернативних форматах; консультування педагогів; підтримку асистивних технологій; профорієнтацію; координацію практики; взаємодію з сім'ями, громадськими організаціями, службами зайнятості та роботодавцями; супровід переходу до роботи (International Labour Organization, 2015). Такий центр не повинен ізолювати здобувача від загальноосвітнього середовища – його завдання полягає в тому, щоб зробити це середовище доступним.

Отже, професійну компетентність здобувача з глибоким порушенням зору слід розглядати як готовність і здатність застосовувати знання, уміння, досвід та асистивні стратегії для розв'язання реальних професійних завдань. Її розвиток залежить від узгодженості п'яти компонентів: усвідомленого професійного вибору, доступної програми, технологічного забезпечення, практичної підготовки та підтриманого переходу до зайнятості.

Професійна освіта є важливою ланкою безперервного навчання, оскільки забезпечує перехід від загальної підготовки до опанування конкретної кваліфікації та подальшої участі в трудовому житті. Для молоді з глибокими порушеннями зору цей перехід не повинен бути одноразовою адміністративною процедурою після завершення школи (Колупаєва & Таранченко, 2019; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Він потребує послідовної підготовки, що охоплює розвиток життєвої компетентності, формування реалістичних професійних намірів, ознайомлення з доступними технологіями, вибір закладу та адаптацію до нового освітнього середовища. Порушення наступності між шкільною і професійною ланками може призвести до втрати вже сформованої самостійності, звуження професійних очікувань або відмови від навчання. Тому передавання інформації про потреби здобувача, його ефективні способи роботи й наявні технічні засоби має відбуватися за його згодою та за безпосередньої участі.

Сучасна професійна підготовка здобувачів з обмеженими фізичними можливостями не може обмежуватися одноразовим здобуттям фаху. Технологічні зміни, перебудова виробництва та нестабільність ринку праці вимагають готовності доповнювати кваліфікацію, опановувати суміжні функції або проходити перепідготовку. Для учня із глибокими порушеннями зору доступ до короткострокових програм, мікрокваліфікацій, факультативних модулів і навчання дорослих має таке саме значення, як і доступ до первинної професійної освіти. Якщо інклюзивні умови створюються тільки для однієї довготривалої програми, можливості професійної мобільності залишаються обмеженими. Отже, доступність необхідно закладати в усі формати навчання, зокрема вечірні, дистанційні, змішані та виробничі курси.

Варіативність освітньої траєкторії дає змогу врахувати поєднання особистих інтересів, функціональних можливостей, попереднього досвіду та регіонального попиту на працю. Вона реалізується через вибіркові дисципліни, різні рівні поглиблення, міждисциплінарні модулі, індивідуальний темп і декілька баз практики (Верховна Рада України, 2025). Водночас індивідуальна траєкторія не повинна перетворюватися на ізольовану або змістово збіднену програму. Її призначення полягає в доборі найпродуктивнішого шляху до повноцінної кваліфікації. Саме тому рішення щодо траєкторії мають періодично переглядатися разом зі здобувачем, особливо після професійних проб, практики або зміни стану доступності середовища.

Зміст професійної освіти має співвідноситися з реальними соціально-економічними процесами. Заклад не може готувати здобувача лише до тих видів праці, які традиційно асоціювалися з порушеннями зору. Такий підхід закріплює застаріле уявлення про професійну придатність і не враховує того, що цифрові інструменти змінюють саму структуру трудових операцій. Частина завдань, які раніше потребували постійного візуального контролю, сьогодні може виконуватися за допомогою програм екранного доступу, голосового керування, автоматичного розпізнавання, тактильних інтерфейсів або перерозподілу функцій у команді. Тому аналіз професії повинен зосереджуватися на фактичних операціях і результатах, а не на історично сформованих обмеженнях.

В умовах війни структура попиту на фахівців різних спеціальностей змінюється особливо швидко. Одні підприємства переміщуються, інші припиняють діяльність, натомість зростає потреба у цифрових послугах, соціальній підтримці, реабілітації, ремонті, логістиці та відновленні громад. Для закладів професійної освіти це означає необхідність щорічного перегляду варіативної частини програм і постійного діалогу з місцевими роботодавцями. Здобувачам потрібно надавати актуальну, а не формальну інформацію про умови праці, можливі ризики, рівень оплати, доступність робочого середовища та перспективи розвитку. Лише тоді професійний вибір буде спиратися на реальність, а не на назву спеціальності або випадкову пораду.

Регіональний підхід передбачає врахування транспортної доступності, наявності гуртожитку, можливості безпечного пересування, локальної мережі соціальних і реабілітаційних послуг. Навіть добре оснащена програма може бути фактично недосяжною, якщо здобувач не має доступного маршруту до закладу або місця практики. Відтак планування підготовки повинно виходити за межі навчального кабінету. До нього належать аудит шляху, взаємодія з територіальною громадою, організація супроводу на перехідному етапі й розвиток дистанційних компонентів, які доповнюють, але не замінюють практичної роботи.

Результатом професійного навчання є не тільки сукупність спеціальних умінь. У закладі освіти здобувач набуває досвіду співпраці, розподілу ролей, відповідальності за спільний результат, розв'язання суперечностей і представлення власної позиції. Для молодої людини із глибокими порушеннями зору така соціальна практика особливо значуща, адже попередній досвід нерідко супроводжувався надмірною опікою або обмеженою участю в колективних видах діяльності. Інклюзивне середовище повинно створювати ситуації рівноправної взаємодії, у яких здобувач не є пасивним отримувачем допомоги, а виконує змістовну роль у навчальній команді.

Організовуючи групову роботу, педагогу важливо стежити, щоб візуальні способи комунікації не виключали окремого учасника. Якщо обговорення спирається на схему, дошку або демонстрацію, зміст необхідно одночасно озвучувати. Ролі в команді слід розподіляти відповідно до завдання й компетентностей, а не за принципом формального полегшення. Постійне доручення лише простих допоміжних дій не розвиває професійності та підсилює уявлення про залежність. Натомість чергування ролей, взаємонавчання й оцінювання внеску кожного учасника формують культуру співпраці, корисну і для майбутнього трудового колективу.

Важливим ресурсом є участь у студентському самоврядуванні, професійних клубах, творчих проєктах, волонтерських ініціативах і змаганнях фахової майстерності. Такі види діяльності дають можливість випробувати лідерські та комунікативні якості, створити мережу професійних контактів і публічно представити результати своєї роботи. Профільні конкурси для здобувачів з особливими освітніми потребами можуть бути корисним перехідним майданчиком, однак стратегічною метою має залишатися участь у спільних професійних заходах за умови належної доступності. Інакше спеціальний формат ризикує закріпити відокремлення замість повноцінного включення.

Сім'я впливає на професійні очікування молодої людини, її готовність до самостійності та сприйняття ризику. Батьківська підтримка може стимулювати розвиток, але надмірне прагнення захистити від будь-яких труднощів іноді звужує вибір і стримує набуття досвіду. Завдання педагогів полягає не в усуненні родини від ухвалення рішень, а в побудові партнерського діалогу, де центральною залишається позиція самого здобувача. Родині варто надавати достовірну інформацію про вимоги професії, асистивні технології, можливості практики та реальні приклади працевлаштування. Це допомагає замінити абстрактні побоювання конкретним плануванням.

Громадські організації осіб із порушеннями зору можуть бути джерелом практичної експертизи, наставництва й контактів із потенційними роботодавцями. Їхні представники здатні оцінити доступність матеріалів, провести навчання з користування технологіями, організувати зустрічі з фахівцями та підтримати випускника на початку професійного шляху. Служби зайнятості, зі свого боку, мають долучатися не після завершення навчання, а під час формування індивідуальної траєкторії. Ранній обмін інформацією дозволяє узгодити зміст підготовки з вакансіями, можливостями стажування й програмами підтриманого працевлаштування.

Ефективне партнерство потребує чіткого розподілу відповідальності. Заклад освіти відповідає за якість і доступність підготовки; роботодавець – за недискримінаційний добір та розумне пристосування робочого місця; служба зайнятості – за професійне консультування й посередництво; громадські організації – за експертну та правозахисну підтримку; сім'я – за підтримання самостійності без підміни вибору. Координація цих учасників дає змогу уникнути ситуації, коли кожна сторона визнає проблему, але очікує, що її розв'яже хтось інший.

Проєктування інклюзивного освітнього процесу доцільно розпочинати не з переліку діагнозів, а з аналізу навчальної діяльності. Педагог має послідовно визначити, яку інформацію повинен сприйняти здобувач, які операції виконати, який результат представити та які небезпеки можуть виникнути під час роботи. Після цього встановлюються бар'єри, пов'язані з візуальним поданням, просторовим орієнтуванням, недоступністю інтерфейсу або надмірною залежністю від допомоги іншої особи. Для кожного бар'єра добирається конкретне рішення: текстовий опис замість непоясненої схеми, тактильний зразок замість виключно демонстраційного показу, клавіатурне керування замість дій мишею, голосовий сигнал замість лише світлового індикатора. Така логіка не спрощує навчальну мету, а робить шлях до неї реалістичним і педагогічно керованим.

Важливо розрізняти адаптацію і модифікацію. Адаптація змінює спосіб доступу до матеріалу або виконання завдання, не порушуючи змісту очікуваного результату. Модифікація, навпаки, змінює складність, обсяг чи сутність результату навчання. У професійній освіті це розмежування має принципове значення, адже випускник повинен підтвердити здатність безпечно та якісно виконувати функції, передбачені кваліфікацією. Тому першочерговими мають бути адаптації: доступний формат інструкції, додатковий час на ознайомлення з простором, асистивне програмне забезпечення, альтернативний спосіб роботи з графічною інформацією. Модифікація може застосовуватися лише тоді, коли вона не створює хибного уявлення про фактично сформовану професійну компетентність.

Підготовка заняття потребує попередньої перевірки всіх матеріалів. Документ, який формально є електронним, може залишатися недоступним, якщо його створено як зображення без текстового супроводу, неправильно визначено порядок читання або важливі елементи позначено тільки кольором. Подібна проблема виникає у навчальних платформах, де кнопки не мають зрозумілих назв, а виконати дію без миші неможливо. Отже, цифровізацію не слід автоматично ототожнювати з інклюзією. Педагогічний колектив має запровадити просту процедуру контролю: перевіряти навігацію з клавіатури, читання матеріалу програмою екранного доступу, наявність описів для зображень, логічність заголовків і доступність форм для введення відповіді.

Практико орієнтоване навчання має поступово переводити здобувача від виконання окремих операцій під керівництвом педагога до самостійного розв'язання цілісного професійного завдання. На початковому етапі доцільними є детальне словесне пояснення, обстеження обладнання дотиком, ознайомлення з безпечним маршрутом і багаторазове відпрацювання сталої послідовності дій. Надалі обсяг допомоги зменшується: замість прямої підказки педагог ставить орієнтувальні запитання, пропонує самостійно знайти помилку, порівняти результат із критеріями та обрати інструмент компенсації. Завершальний етап передбачає виконання наближеного до виробничого завдання в реальному темпі й з відповідальністю за якість. Саме така динаміка формує не тільки технічну вправність, а й професійну впевненість.

Окремої уваги потребує культура безпеки. Небезпечно як ігнорувати ризики, так і повністю усувати здобувача від практичної роботи через надмірну опіку. Раціональним є індивідуальний аналіз операції: які елементи потребують візуального контролю, чи можна замінити його тактильним, звуковим або цифровим сигналом, чи існують захисні пристрої, як організувати робочу зону та аварійне припинення дії. Інструктаж повинен бути конкретним, послідовним і доступним для повторного самостійного опрацювання. Якщо певна операція об'єктивно не може бути безпечною, варто шукати інший розподіл функцій у межах професії, а не робити висновок про недоступність усього фаху.

Формування самостійності охоплює також організаційні й комунікативні вміння. Здобувачу важливо навчитися описувати необхідне пристосування, повідомляти про недоступність матеріалу, домовлятися про спосіб отримання завдання, планувати час і контролювати якість власної роботи. Ці навички особливо потрібні під час практики, коли викладач уже не є постійним посередником між людиною та професійним середовищем. Водночас уміння чітко сформулювати потребу підвищує швидкість і точність необхідного пристосування.

Професійна орієнтація буде дієвою лише тоді, коли поєднуватиме інформацію, діагностику інтересів, практичне випробування та рефлексію набутого досвіду. Самої розповіді про професію недостатньо, оскільки її образ може залишатися абстрактним або спотвореним стереотипами. Особиста професійна участь дає здобувачу змогу відчути зміст операцій, оцінити власну витривалість, точність, комунікативні вимоги та зручність асистивних засобів. Після кожної спроби важливо обговорювати не тільки те, що вдалося, а й причини труднощів: брак навички, недоступне середовище, невдале пристосування чи справді несумісна з потребами діяльність. Така рефлексія захищає від поспішних відмов і сприяє усвідомленому вибору.

Супровід переходу до роботи має розпочинатися задовго до випуску. Заклад освіти може допомогти створити професійне портфоліо, підготувати доступне резюме, відпрацювати співбесіду, навчити презентувати компетентності та коректно обговорювати розумне пристосування. Корисним є попереднє ознайомлення з робочим місцем: перевірка маршруту, програмного забезпечення, внутрішніх документів і способів комунікації. Якщо проблему виявлено до початку практики або працевлаштування, її зазвичай можна усунути без конфлікту й значних витрат. Після працевлаштування потрібний обмежений у часі супровід, спрямований на адаптацію працівника і колективу, а не на постійне зовнішнє втручання.

Робота з роботодавцями повинна містити не лише загальні заклики до соціальної відповідальності, а й професійно переконливу інформацію. Найкраще руйнують упередження демонстрація конкретних умінь, успішне виконання виробничого завдання та зрозумілий опис технологічного рішення. Заклад освіти може запропонувати роботодавцю консультацію щодо доступності, допомогу в адаптації робочого місця й контакт фахівця на період входження випускника у професійну роль. Водночас необхідно уникати подання працевлаштування як благодійності. Його основою є відповідність компетентності вимогам посади, а підтримка лише забезпечує рівні умови для реалізації цієї компетентності.

Ефективність інклюзії неможливо оцінити лише за кількістю зарахованих здобувачів. Формальна присутність у закладі ще не свідчить про доступ до змісту, повноцінну участь у практиці чи перспективу працевлаштування. Система внутрішнього забезпечення якості має враховувати доступність матеріалів і цифрових платформ, участь у всіх видах навчальної діяльності, своєчасність надання пристосувань, академічний прогрес, рівень самостійності, завершення програми, проходження практики та подальшу зайнятість. Важливо збирати не тільки адміністративні показники, а й відгуки здобувачів про бар’єри, які залишаються непомітними для працівників без порушень зору.

Регулярний аудит доступності доцільно проводити за участю самих користувачів із глибокими порушеннями зору. Навіть формально правильне рішення може виявитися незручним у реальній ситуації: тактильна позначка розташована нелогічно, аудіоінструкція не дає змоги швидко знайти потрібний фрагмент, а доступна платформа стає непрацездатною після оновлення. Тому контроль має бути циклічним: виявлення бар’єра, добір рішення, випробування, отримання зворотного зв’язку та коригування. Відповідальність за цей цикл варто закріпити за конкретним працівником або ресурсним центром, щоб доступність не залежала виключно від особистої ініціативи окремого викладача.

Підвищення кваліфікації педагогів повинно мати прикладний характер. Загального ознайомлення з принципами інклюзії недостатньо для роботи в майстерні, лабораторії чи цифровому курсі. Викладачам потрібні вправи з підготовки доступного документа, взаємодії з програмою екранного доступу, словесного опису візуального матеріалу, створення тактильної схеми, адаптації інструктажу й оцінювання професійного завдання. Доцільно аналізувати реальні педагогічні ситуації та спільно шукати рішення. Таке навчання зменшує тривогу педагогів, запобігає надмірній опіці та формує готовність сприймати доступність як складник професійної майстерності.

Ресурсний центр може накопичувати перевірені шаблони, інструкції, адаптовані матеріали та опис успішних практик, забезпечуючи їх повторне використання. Це особливо важливо для невеликих закладів, які не мають змоги утримувати повну команду вузьких фахівців. Мережева модель дає змогу надавати консультації дистанційно, тимчасово передавати обладнання, проводити спільні навчання й координувати складні випадки. Водночас рішення мають прийматися максимально близько до здобувача, з його безпосередньою участю. Центр повинен бути джерелом компетентної підтримки, а не контролюючою інстанцією, яка визначає професійне майбутнє людини замість неї.

Дискусія. Основна суперечність полягає між декларованим правом на інклюзивну освіту та нерівномірною спроможністю закладів реалізувати його на практиці. За відсутності цілісної моделі кожен заклад самостійно шукає способи адаптації матеріалів, організації практики та супроводу працевлаштування. Це спричиняє залежність якості освіти від локальних ресурсів і досвіду окремих працівників. Водночас надмірна централізація також ризикована, оскільки універсальні рішення не враховують індивідуальних відмінностей і специфіки професії.

Перспективним є мережевий підхід: загальні стандарти доступності мають поєднуватися з індивідуальними рішеннями, а ресурсні центри – підтримувати заклади, не підмінюючи їхньої відповідальності. Подальші емпіричні дослідження доцільно спрямувати на оцінювання результатів професійного навчання, стійкості працевлаштування випускників, ефективності конкретних

асистивних технологій та досвіду самих здобувачів. Саме їхня участь у проєктуванні освітніх рішень є критерієм реальної, а не формальної інклюзії.

Висновки. Інклюзивна професійна освіта здобувачів із глибокими порушеннями зору потребує комплексної доступності – фізичної, інформаційної, цифрової, методичної та соціальної. Її результативність забезпечують рання професійна орієнтація, індивідуалізація способів навчання без зниження професійних вимог, системне використання асистивних технологій, доступна практична підготовка, командний супровід і партнерство з роботодавцями.

Порушення зору не повинно визначати межі професійного майбутнього людини. Вихідною точкою мають бути її здібності, інтереси, освітні потреби та способи компенсації функціональних обмежень. Створення ресурсних центрів при закладах професійної освіти або на міжзакладному рівні здатне забезпечити сталість методичної й технологічної підтримки та поєднати навчання з реальним працевлаштуванням. В умовах війни й повоєнного відновлення такий підхід є не лише освітнім, а й важливим соціально-економічним завданням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Верховна Рада України. (2017). *Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Верховна Рада України. (2025). *Про професійну освіту: Закон України від 21 серпня 2025 р. № 4574-IX*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20

Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: Навчально-методичний посібник*. Ранок.

Софій, Н., Стягунова, О., & Федоренко, О. (2024). *Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами: Методичні рекомендації*. Український інститут розвитку освіти. https://uied.org.ua/2024/08/11854/

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive education and effective classroom practices*. https://www.european-agency.org

International Labour Organization. (2015). *Inclusion of people with disabilities in vocational training: A practical guide*. https://www.ilo.org/publications/inclusion-people-disabilities-vocational-training-practical-guide

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

World Health Organization. (2019). *World report on vision*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570

REFERENCES

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

Verkhovna Rada of Ukraine. (2025). *Pro profesiinu osvitu: Zakon Ukrainy vid 21 serpnia 2025 r. № 4574-IX* [On vocational education: Law of Ukraine No. 4574-IX of August 21, 2025]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20 [in Ukrainian].

Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: A teaching and methodological manual]. Ranok [in Ukrainian].

Sofii, N., Stiahunova, O., & Fedorenko, O. (2024). *Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: Metodychni rekomendatsii* [Assessment of learning achievements of students with special educational needs: Methodological recommendations]. Ukrainskyi instytut rozvytku osvity. https://uied.org.ua/2024/08/11854/ [in Ukrainian].

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org [in English].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive education and effective classroom practices*. https://www.european-agency.org [in English].

International Labour Organization. (2015). *Inclusion of people with disabilities in vocational training: A practical guide*. https://www.ilo.org/publications/inclusion-people-disabilities-vocational-training-practical-guide [in English].

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718 [in English].

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html [in English].

World Health Organization. (2019). *World report on vision*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570 [in English].

Ihor KOSHARNYI
PhD Student in Educational Technologies and Rehabilitation of Persons with Visual Impairments, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0003-4978-0490*

INCLUSIVE VOCATIONAL EDUCATION FOR LEARNERS WITH PROFOUND VISUAL IMPAIRMENTS AMID CONTEMPORARY SOCIETAL CHALLENGES

Abstract

The article substantiates the organizational, methodological, and technological foundations for ensuring access to vocational education for learners with profound visual impairments. The relevance of the problem stems from the need to guarantee equal access to career self-determination, training, and employment amid wartime and post-war transformations in Ukrainian society. The study ***aims*** *to identify the conditions under which vocational training becomes accessible, practice-oriented, and connected with actual labour-market needs. The* ***methods*** *include analysis of regulatory and scholarly sources, comparison, systematization, and theoretical generalization.*

Results*. The study identifies the principal components of an accessible learning environment: early career guidance; adaptation of content and assessment without lowering professional standards; the use of Braille, audio materials, tactile graphics, screen readers, and other assistive technologies; barrier-free spatial organization; individualized psychological and pedagogical support; and sustained cooperation with employers. The establishment of resource centres at vocational education institutions is substantiated as a means of coordinating methodological support, career counselling, practical training, accessibility audits, and employment assistance.*

Conclusions. *Profound visual impairment should not predetermine the boundaries of occupational choice. Vocational pathways should be based on the learner's abilities, interests, educational needs, and accessible ways of mastering and performing professional activities, while institutions remain responsible for removing environmental and organizational barriers.*

Keywords*: inclusive vocational education, learners with profound visual impairments, accessibility, career guidance, assistive technologies, professional competence, employment.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 37(091):001.891

Тарас МАРУХНО
аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-0648-5996*

Ігор ТКАЧЕНКО
аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-2531-5415*

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Резюме

Тематику статті сфокусовано навколо розкриття проблеми становлення сучасного педагогічного знання крізь призму сучасного історико-педагогічного поступу. У розрізі ***мети дослідження*** *здійснено історико-педагогічну реконструкцію логіки становлення сучасного педагогічного знання, визначивши роль міждисциплінарної інтеграції, внутрішньої диференціації, зміни методологічних орієнтирів, розвитку дидактики та взаємодії теорії з освітньою практикою.*

Провідними ***методами дослідження*** *стали наступні: історико-педагогічний аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення та понятійне моделювання положень, що характеризують еволюцію структури педагогіки, її дослідницького інструментарію й дидактичного знання.*

Процедура дослідження *передбачала визначення історичних передумов виходу педагогічного пошуку за межі одногалузевого пояснення освіти; ідентифікацію переходу від природничо-наукової моделі до гуманітарної орієнтації; розширення дослідницьких процедур та взаємодію інтеграції та диференціації; узагальнення місця методології, дидактики й практики в історичному становленні педагогічної науки.*

Результати дослідження *репрезентували історичний поступ педагогіки у контексті розширення способів пізнання освіти зі збереженням предметної самостійності науки. Підкреслено, що відомості, методи й результати суміжних галузей набувають педагогічного змісту через співвіднесення їх із закономірностями навчання, виховання та розвитку особистості. Розвиток дидактики розглянуто як рух від загальних уявлень про навчання до багаторівневої системи освітніх систем і конкретних методик. Підтверджено історичну взаємозалежність педагогічної теорії та практики.*

На рівні ***висновків*** *узагальнено, що історія педагогіки відображає становлення відкритої, поліпарадигмальної та водночас цілісної соціально-гуманітарної науки. Її сучасний стан відзначено множинністю спеціалізацій, удосконаленням методології, уточненням понятійно-категоріального апарату та розвитком міждисциплінарних зв'язків, які розширюють дослідницький потенціал цієї науки.*

Ключові слова: *історія педагогіки, педагогічне знання, історичний розвиток, міждисциплінарність, інтеграція, диференціація, методологія педагогіки, дидактика.*

Вступ. Сучасна скарбниця історико-педагогічних знань відображає не лише послідовність появи освітніх ідей, а й еволюцію способів наукового осмислення процесів навчання, виховання та розвитку особистості. На різних історичних етапах педагогічне знання трансформаційно перебудовувалося під впливом масштабних суспільних перетворень, зміщення культурних акцентів, поглиблення психологічних уявлень про людину та постійного вдосконалення дослідницького інструментарію. З огляду на це, сучасний стан педагогічної науки став результатом тривалого та закономірного переходу від відносно замкнених, вузькогалузевих пояснювальних моделей – до багатовимірного, цілісного бачення освітнього простору.

Актуальність обраної тематики обумовлена тим, що сучасна педагогічна реальність вимагає від дослідників одночасного урахування як чітко вимірюваних результатів навчання, так і глибоких якісних характеристик, які не зводяться до числових показників. У цьому аспекті мова йде передусім про особистісний досвід учасників освітнього процесу, їхні ціннісні орієнтації, специфіку

культурного середовища, характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії та безпосередню зорієнтованість навчання. Така складна та водночас динамічна методологічна ситуація актуалізує необхідність перегляду наявного дослідницького інструментарію, звернення уваги на методологічні засади пізнання та внутрішню архітектуру сучасного педагогічного знання.

Ключова історико-педагогічна проблема полягає у відтворенні логіки, за якою відкритість педагогіки до різноманітних наукових перспектив гармонійно поєднувалася б із збереженням її концептуальної та предметної цілісності. Без усвідомлення цього зв'язку міждисциплінарність загрожує перетворенням на хаотичне нагромадження відомостей, а наукова спеціалізація – на деструктивну фрагментацію знання. Відтак, кристалізується нова наукова проблема з'ясувати те, як саме процеси інтеграції, диференціації, еволюції дидактичних концепцій, зміни методологічних орієнтирів та удосконалення освітньої практики сформували сучасну структуровану систему педагогічної науки.

Мета дослідження – здійснити історико-педагогічну реконструкцію логіки становлення сучасного педагогічного знання, визначивши роль міждисциплінарної інтеграції, внутрішньої диференціації, зміни методологічних орієнтирів, розвитку дидактики та взаємодії теорії з освітньою практикою.

Завдання дослідження:

– охарактеризувати історичні передумови взаємодії педагогіки із суміжними науковими галузями;

– простежити зміну дослідницьких орієнтирів від природничо-наукової об'єктивізації до поєднання кількісного й гуманітарного бачення освіти;

– розкрити історичне співвідношення інтеграції та диференціації у становленні структури педагогічної науки;

– визначити місце розвитку дидактики й методології в систематизації педагогічного знання;

– узагальнити джерела, механізми та напрями історичного становлення педагогічної науки.

Провідними **методами дослідження** стали наступні: історико-педагогічний аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення та понятійне моделювання положень, що характеризують еволюцію структури педагогіки, її дослідницького інструментарію й дидактичного знання.

Результати. Історичне становлення педагогіки відбувалося у просторі, де освітні явища дедалі тісніше пов'язувалися з людиною, суспільством і культурою. У міру ускладнення освітньої реальності одногалузеве пояснення втрачало свою самодостатність. Соціологічний погляд розкривав залежність освіти від суспільної «світобудови», психологічний – допомагав осмислити індивідуальні механізми розвитку, історіософський – уможливлював простеження зміни ідей, культурний – висвітлював смисловий простір навчання (Gómez-Carrasco et al., 2022). Педагогіка поступово об'єднувала усі ці дослідницькі фокуси навколо власного предмета дослідження.

Міжгалузевий характер наукового пошуку проблематизувався не лише крізь призму використання теоретичних концепцій. Значну роль відіграли спільні методи, емпіричні матеріали, процедури спостереження, моделювання, вимірювання та інтерпретації. Їх перенесення на педагогічне поле дослідження не стало автоматичним процесом. Метод набув відповідного рівня продуктивності тоді, коли його функціональне призначення було співвіднесено з проблемою, об'єктом й логікою конкретної роботи (Barnes & Pietsch, 2022); Goodman & Grosvenor, 2009). Тому, методичне різноманіття стали розглядати не як формальну ознаку складності, а як можливість точніше побудувати шлях від дослідницького запитання до обґрунтованого результату.

Поєднання теоретичних та емпіричних засобів розширило можливості педагогічного пізнання. Теоретичний рівень забезпечив формулювання понять, припущень і пояснювальних схем, тоді як емпіричний – репрезентував матеріал для перевірки, уточнення, або перегляду цих схем. Якщо один із цих рівнів відмежовувати один від одного, дослідження втрачає повноту: теорія ризикує стати відірваною від освітньої дійсності, а фактичні дані – залишитися набором непов'язаних спостережень. Продуктивний пошук виникає через їх постійне взаємне коригування.

Упродовж історичного розвитку педагогічної науки змінювалися уявлення про достовірність педагогічного знання. Орієнтація на природничо-наукову модель посилила вимоги до об'єктивності, відтворюваності, експериментальної перевірки та статистичного опрацювання результатів. Вона сприяла пошуку повторюваних залежностей і створенню процедур, за допомогою яких результати навчання можна було порівнювати. Водночас така модель не охоплювала усього змісту освіти,

оскільки смисли, цінності й особистий досвід не завжди підлягав безпосередньому кількісному вимірюванню.

Акцент на гуманітарну зорієнтованість не відзначався відмовою від усунення наукової точності (Fendler, 2008). Поетапність осягнення окресленого розширювало уявлення про те, що саме може вважатися важливим результатом педагогічного дослідження. До поля аналізу увійшли інтерпретації учасників, їхні життєві й навчальні історії, культурні контексти, характер відносин, способи надання значення освітньому досвіду. Кількісні показники за такого підходу співвідносилися з якісним поясненням. Завдяки цьому, освітній процес постав не набором ізольованих змінних, а цілісною соціокультурною реальністю.

Зміна методологічних акцентів вплинула на прикладний інструментарій досліджуваної науки (Smeyers & Depaepe, 2020). Поряд із експериментом і статистичними процедурами ширше використовувався аналіз змісту, моделювання, соціометричні засоби, інтерпретація взаємодії та вивчення інституційних умов. Кожен із цих інструментів відкрив нові горизонти дослідження освітнього явища. Водночас, їхнє спільне застосування потребувало єдиної дослідницької логіки, у протилежному разі результати могли залишитися несумірними. Методологія виконала у цьому ключі координуючу функцію: визначила підстави добору методів та спосіб поєднання отриманих даних.

Комплексний характер педагогічного дослідження актуалізував ускладнення його об’єктів. Процеси навчання, виховання і розвитку особистості у конкретних історичних умовах, віддзеркалили психологічні особливості людини, соціальні відносини, культурні норми та ресурси освітнього середовища. У зв’язку з цим, один феномен потребував проекції крізь призму кількох взаємодоповнювальних ракурсів (Lundberg, 2022). Проте, цілісність досліджуваного предмета не кристалізувалася внаслідок простого додавання висновків з різних наук, чи галузей знань. Об’єктивна потреба у їх співставленні, критичному осмисленні та перетворенні їх на єдину систему положень актуалізувало фокусування дослідницької уваги навколо педагогічної проблеми.

Предметна своєрідність педагогіки віддзеркалилася у спрямованості на закономірності навчання, виховання та особистісного розвитку. Суміжні науки надали знання про людину або суспільство, але педагогіка зорієнтувалася на відрефлексування того, як ці знання працюють у спеціально організованому освітньому середовищі. Така спрямованість запобігла розмиванню її предметних меж (Hofstetter, 2012; McCulloch, 2018). Міждисциплінарність ще глибшою мірою віддзеркалила точність визначення понять, формулювання завдань, пояснення механізмів педагогічної взаємодії та обґрунтування способів удосконалення практики.

У внутрішній будові педагогічної науки одночасно відтворилася предметна інтеграція та диференціація. Остання виникла через потребу більш предметно досліджувати окремі вікові групи, рівні освіти, професійні контексти, способи організації навчання й специфічні проблеми розвитку. Диференціація сама по собі сприяла появі нових галузей і спеціалізованих напрямів. Інтеграція, своєю чергою, підтримувала зв’язки між цими напрямами, надала змогу співвіднести їхні поняття та результати, побачити загальні закономірності за множинністю окремих дослідницьких тем.

Проте, сьогодні ці процеси не слід тлумачити як протилежні. Спеціалізація без інтегративного підґрунтя створює ризик фрагментації, коли окремі напрями користуються несумісними поняттями й втрачають зв’язок із загальнопедагогічними проблемами (McCulloch, 2016). Водночас, інтеграція без розвиненої спеціалізації може бути надто абстрактною й не враховувати особливостей конкретних освітніх систем. Їхня взаємодія формує динамічну рівновагу: нові галузі поглиблюють знання, а загальна теорія забезпечує його упорядкування.

Галузева різноманітність педагогіки сьогодні охоплює загальну педагогіку, історію педагогіки, теорію і методику навчання та виховання, дидактику, а також напрями, що виокремлюються за віком, професійною сферою, соціальними умовами або рівнем освіти. Кожна галузь має відносну автономію, власне коло запитань і конкретизований інструментарій. Разом із тим, вони функціонують у спільному понятійному полі. Результати спеціалізованих досліджень уточнюють загальні положення, а загальна теорія задає підстави для інтерпретації окремих фактів.

Особливу роль у цій системі відіграє дидактика, оскільки вона зосереджена на теорії навчання. Її предметне ядро зберігається, але межі аналізу розширюються разом зі зміною самої освіти. Сьогодні навчання не може бути описане лише як передання інформації або досягнення наперед визначених показників. Воно пов’язане із розвитком особистості, набуттям досвіду, формуванням цінностей, рефлексією, взаємодією та включенням людини у соціокультурний простір. Саме через це дидактичне знання поєднує вимогу процедурної точності з увагою до змістової глибини освітнього процесу.

Розширюється й простір, у якому відбувається процес навчання. Останній реалізується у формальному, неформальному та інформальному середовищах, а способи набуття знань, умінь та навичок виходять за межі традиційного заняття. Для дидактики це означає необхідність аналізувати не лише діяльність учасників освітнього процесу в аудиторії, а й ширше освітнє середовище, самостійну активність, практичний досвід та різні траєкторії особистісного розвитку. Зміна форм не скасовує закономірностей навчання, проте вимагає їх предметнішого обґрунтування.

Науковий статус дидактики залишається предметом дискусії. Її можна розглядати як частину педагогіки, як відносно самостійну дисципліну, або як теоретичний компонент педагогічного знання. Розбіжність цих позицій віддзеркалює багаторівневість самої дидактики. На одному рівні вона формулює фундаментальні уявлення про навчання, на іншому пояснює функціонування конкретних освітніх систем, а на рівні окремих методик працює зі змістом і способами викладання дисциплін. Між рівнями відбувається двосторонній рух: теорія спрямовує практичні рішення, а спеціалізовані результати оновлюють теоретичні положення.

Дидактика вищої освіти виокремлюється у зв'язку зі специфікою університетського середовища. Для нього характерні професійна спрямованість навчання, підвищена самостійність здобувачів та необхідність поєднувати теоретичну й практичну підготовку. Ці характеристики впливають на постановку цілей, добір змісту, організаційні форми та способи оцінювання. Аналіз університетського навчання водночас залишається частиною ширшого дидактичного поля, оскільки спирається на загальні уявлення про закономірності засвоєння, розвитку і взаємодії.

Структуру педагогічного знання можна будувати за різними критеріями. Рівень освіти дає підстави говорити про дошкільний, початковий, середній, професійний, вищий й післядипломний її рівні. Вікові, соціальні та професійні характеристики відкривають інші лінії диференціації. Проте, сама наявність великої кількості галузей, фактів, концепцій і методик ще не утворює системи. Наукова цілісність з'являється тоді, коли між складниками встановлено логічні, понятійні та методологічні зв'язки, а нові результати співвіднесено з уже наявними пояснювальними схемами.

Упорядкування цієї складної структури належить до провідних завдань методології педагогіки. Вона визначає логіку руху від проблеми до результату, допомагає узгодити об'єкт, предмет, гіпотезу й методи, а також встановлює критерії інтерпретації отриманих матеріалів. Методологічний аналіз не обмежується технікою дослідження. Його значення полягає у розумінні того, як виникає педагогічне знання, яким чином формулюються закономірності, та як теоретичне пояснення може сприяти удосконаленню освітньої практики.

Зростання масиву емпіричних даних посилює потребу в методологічній роботі. Освітня практика постійно продукує спостереження, результати експериментів, нові моделі, технології та інноваційні рішення. Проте, факти самі собою не пояснюють причин і механізмів явища. Без належного теоретичного обґрунтування вони можуть залишатися розрізненими, або отримувати суперечливі тлумачення. Тому розвиток науки передбачає перехід від одиничних спостережень до систематизації, від повторюваних зв'язків – до закономірностей, від локальних рішень – до концептуальних положень, придатних для подальшого дослідження.

Освітня практика є не лише сферою застосування готових висновків, а й самостійним джерелом наукових проблем. Нові організаційні форми, методи навчання та способи взаємодії виявляють ситуації, які потребують пояснення. Практичне рішення може випереджати його теоретичне осмислення, але для поширення й оцінювання воно має бути описане, співвіднесене з умовами та включене до системи знання. У відповідь теорія упорядковує досвід, виявляє суттєві зв'язки й створює підстави для наступного циклу педагогічних змін.

Отже, взаємодія педагогічної теорії та практики має циклічний характер:

1) практика формулює питання й надає матеріал, дослідження аналізує його та конструює пояснення;

2) теоретичні результати повертаються на рівень освітнього середовища у вигляді принципів, моделей або методичних рішень, їх застосування породжує нові спостереження.

Такий рух не дозволяє педагогічному знанню стати статичним. Його структура переглядається відповідно до нових викликів, результатів пошуку та суспільних очікувань щодо освіти.

Ще одним джерелом оновлення є вдосконалення дослідницького інструментарію педагогічної науки. Нові або переосмислені методи роблять доступними для аналізу ті характеристики освітніх явищ, які раніше залишалися поза увагою дослідників. Це не тільки розширює предметне поле, а й змінює спосіб постановки проблем. Коли дослідник отримує можливість точніше вивчати взаємодію,

контекст, динаміку чи структуру досвіду, виникають нові напрями й уточнюються висновки щодо вже відомих процесів.

Зміна методологічних орієнтирів має ще глибший вплив, оскільки стосується уявлень про об'єкт пізнання. Новий спосіб бачення освітньої реальності змінює не лише набір процедур, а й питання про те, що саме слід досліджувати, які характеристики вважати суттєвими та як інтерпретувати результати. Перехід до складнішого бачення освіти спонукає враховувати взаємозалежність особистісних, соціальних, культурних та інституційних чинників. Відповідно, методологічне оновлення стає механізмом перебудови всієї системи педагогічного знання.

Внутрішня диференціація не повинна спричиняти відокремлення галузей одна від одної. Загальні положення набувають наукової сили через конкретизацію у спеціалізованих дослідженнях, а локальний досвід стає значущим для науки тоді, коли дає підстави уточнити, або розвинути теорію. Взаємний рух між загальним і спеціальним забезпечує єдність педагогіки. Він також допомагає уникнути ситуації, коли одна й та сама проблема описується в різних галузях без понятійного зв'язку між отриманими висновками.

Поліпарадигмальність є закономірною ознакою науки, предмет якої охоплює складні процеси розвитку людини. Різні концептуальні підходи акцентують неоднакові аспекти навчання й виховання, пропонують власні пояснювальні моделі та дослідницькі засоби. Їх множинність не обов'язково свідчить про теоретичну слабкість. Вона дає змогу розглядати освітнє явище у кількох перспективах, якщо дослідник чітко визначає підстави кожної з них і не поєднує несумісні положення без належного обґрунтування.

Для історико-педагогічного аналізу одиницею дослідження може бути не тільки завершена теорія чи парадигма. Значущими є проблема, гіпотеза, факт, концепція, дослідницька програма й послідовність переходу від запитання до аргументованого пояснення. Такий підхід дозволяє простежити не лише зміну готових ідей, а й механізми виникнення знання: як визначається проблема, чому обираються певні методи, яким чином емпіричні результати перетворюються на теоретичне положення та за яких умов воно зазнає перегляду.

Узагальнення розглянутих процесів дає змогу визначити кілька взаємопов'язаних напрямів історичного поступу педагогіки:

1) полягає у поглибленні зв'язків із суміжними науками для багатовимірного пояснення освіти;
2) охоплює внутрішню спеціалізацію та появу нових проблемних полів;
3) пов'язаний із посиленням методологічної культури дослідження;
4) стосується уточнення понятійно-категоріального апарату;
5) спрямований на зміцнення взаємодії наукового пояснення з практичними рішеннями.

В історико-педагогічному вимірі ці напрями підтверджують, що педагогічне знання ніколи не було сталою аксіомою. Воно перебудовувалося разом із ускладненням освітньої реальності, накопиченням емпіричного матеріалу, появою нових методів і зміною суспільних запитів. Поглиблення спеціалізації давало змогу точніше працювати з окремими проблемами, а пошук міжгалузевих зв'язків зберігав спільну логіку наукового викладу. Поєднання цих векторів сформувало теоретичну, прикладну та методологічну єдність сучасної педагогіки.

Дискусія. Історико-педагогічне узагальнення виявляє тривале напруження між відкритістю педагогіки до інших наук і необхідністю зберігати власні предметні межі. Ізоляція звужує пояснювальні можливості, оскільки освітня реальність потребує знань про людину, суспільство й культуру як цілісне і взаємопов'язане утворення. Водночас, некритичне запозичення понять і методів створює небезпеку підміни педагогічної проблеми психологічною, соціологічною, або економічною. Історичний розвиток засвідчує продуктивність предметного переосмислення міждисциплінарного матеріалу через його співвіднесення з навчанням, вихованням та розвитком.

Не менш важливою є суперечність між розширенням емпіричних можливостей і потребою в теоретичній цілісності. Накопичення показників, спостережень та описів інновацій збільшує інформаційний ресурс науки, але не гарантує розуміння явищ. Без концептуальної організації дані можуть лише множити окремі факти. Водночас педагогічна теорія, яка не повертається до практики, втрачає здатність перевіряти й уточнювати власні положення. Отже, повноцінний розвиток відбувається через постійний рух між емпіричним матеріалом, його поясненням і повторним практичним випробуванням.

Співвідношення інтеграції та диференціації також потребує рівноваги. Поява спеціалізованих напрямів є необхідною відповіддю на примноження чисельності досліджень у галузі освіти, проте кожен із них повинен залишатися включеним у загальне понятійне поле. Інтеграція не означає

стирання відмінностей, а диференціація – відмову від спільних підстав. Їх продуктивна взаємодія можлива за умови методологічної прозорості: коли дослідник має розуміти рівень аналізу, межі застосування понять і зв'язок локального висновку із загальною системою педагогічного знання.

Поліпарадигмальність за такого розуміння слід сприймати як ресурс багаторакурсного пізнання, але не як дозвіл на довільне змішування підходів. Розмаїття концепцій розширює спектр запитань та інтерпретацій, водночас підвищуючи вимоги до аргументації. Чим складнішою стає освіта, тим більшої ваги набувають чіткість категорій, обґрунтованість вибору методів і здатність поєднати результати різних рівнів. Саме ці умови відрізняють справжню інтеграцію від зовнішнього поєднання несумісних фрагментів.

Висновки. Історико-педагогічний аналіз показав, що сучасна педагогіка сформувалася як самостійна соціально-гуманітарна наука, яка зберігає предметну визначеність і водночас взаємодіє з іншими галузями знання. Її становлення ґрунтується не на механічному запозиченні, а на педагогічному переосмисленні концепцій, методів та емпіричних результатів для пояснення навчання, виховання й розвитку особистості.

Структурний поступ педагогічного знання забезпечується взаємодією інтеграції та диференціації. Спеціалізація поглиблює аналіз окремих рівнів освіти, вікових і професійних контекстів, тоді як інтеграція встановлює між ними понятійні й методологічні зв'язки. Дидактика посідає в цій структурі центральне місце як багаторівнева система знань про навчання, що поєднує фундаментальні положення, аналіз освітніх систем та конкретні методики.

Подальше оновлення педагогіки залежить від розвитку дослідницького інструментарію, методологічної впорядкованості, уточнення понятійно-категоріального апарату та постійного зв'язку з освітньою практикою. Ускладнення освітньої реальності закономірно розширює коло досліджень, але їх наукова цінність визначається здатністю утворювати цілісне пояснення. Саме така логіка підтримує єдність теоретичного, прикладного та методологічного вимірів педагогічної науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Barnes, J., & Pietsch, T. (2022). The history of knowledge and the history of education. *History of Education Review, 51*(2), 109–122. https://doi.org/10.1108/HER-06-2022-0020

Fendler, L. (2008). The upside of presentism. *Paedagogica Historica, 44*(6), 677–690. https://doi.org/10.1080/00309230802486150

Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R., & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education, 57*(3), 497–511. https://doi.org/10.1111/ejed.12508

Goodman, J., & Grosvenor, I. (2009). Educational research – History of education a curious case? *Oxford Review of Education, 35*(5), 601–616. https://doi.org/10.1080/03054980903216325

Hofstetter, R. (2012). Educational sciences: Evolutions of a pluridisciplinary discipline at the crossroads of other disciplinary and professional fields (20th century). *British Journal of Educational Studies, 60*(4), 317–335. https://doi.org/10.1080/00071005.2012.729666

Lundberg, B. (2022). Exploring histories of knowledge and education: An introduction. *Nordic Journal of Educational History, 9*(2), 1–11. https://doi.org/10.36368/njedh.v9i2.350

McCulloch, G. (2016). New directions in the history of education. Journal of International and *Comparative Education, 5*(1), 47–56. https://doi.org/10.14425/jice.2016.5.1.47

McCulloch, G. (2018). Educational research: Which way now? *British Educational Research Journal*, 44(2), 175–190. https://doi.org/10.1002/berj.3330

Smeyers, P., & Depaepe, M. (2020). The research community "Philosophy and History of the Discipline of Education": A retrospect of collaborative research over two decades. *Journal of Philosophy of Education, 54*(3), 645–654. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12439

Woodin, T., & Wright, S. (2023). The history of education in Britain and Ireland: Changing perspectives and continuing themes. *History of Education, 52*(2–3), 421–441. https://doi.org/10.1080/0046760X.2023.2180095

REFERENCES

Barnes, J., & Pietsch, T. (2022). The history of knowledge and the history of education. *History of Education Review, 51*(2), 109–122. https://doi.org/10.1108/HER-06-2022-0020 [in English].

Fendler, L. (2008). The upside of presentism. *Paedagogica Historica, 44*(6), 677–690. https://doi.org/10.1080/00309230802486150 [in English].

Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R., & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education, 57*(3), 497–511. https://doi.org/10.1111/ejed.12508 [in English].

Goodman, J., & Grosvenor, I. (2009). Educational research – History of education a curious case? *Oxford Review of Education, 35*(5), 601–616. https://doi.org/10.1080/03054980903216325 [in English].

Hofstetter, R. (2012). Educational sciences: Evolutions of a pluridisciplinary discipline at the crossroads of other disciplinary and professional fields (20th century). *British Journal of Educational Studies, 60*(4), 317–335. https://doi.org/10.1080/00071005.2012.729666 [in English].

Lundberg, B. (2022). Exploring histories of knowledge and education: An introduction. *Nordic Journal of Educational History, 9*(2), 1–11. https://doi.org/10.36368/njedh.v9i2.350 [in English].

McCulloch, G. (2016). New directions in the history of education. Journal of International and *Comparative Education, 5*(1), 47–56. https://doi.org/10.14425/jice.2016.5.1.47 [in English].

McCulloch, G. (2018). Educational research: Which way now? *British Educational Research Journal, 44*(2), 175–190. https://doi.org/10.1002/berj.3330 [in English].

Smeyers, P., & Depaepe, M. (2020). The research community "Philosophy and History of the Discipline of Education": A retrospect of collaborative research over two decades. *Journal of Philosophy of Education, 54*(3), 645–654. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12439 [in English].

Woodin, T., & Wright, S. (2023). The history of education in Britain and Ireland: Changing perspectives and continuing themes. *History of Education, 52*(2–3), 421–441. https://doi.org/10.1080/0046760X.2023.2180095 [in English].

Taras MARUKHNO
PhD Student at the Department of Information Technology and Programming, Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-0648-5996*

Ihor TKACHENKO
PhD Student at the Department of Information Technology and Programming, Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-2531-5415*

THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DIMENSION OF THE FORMATION OF CONTEMPORARY PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Abstract

The article focuses on examining the formation of modern pedagogical knowledge through the lens of contemporary historical and pedagogical progress.

The research aims to conduct a historical and pedagogical reconstruction of the logic behind the emergence of modern pedagogical knowledge, establishing the role of interdisciplinary integration, internal differentiation, shifting methodological paradigms, the evolution of didactics, and the interaction between theory and educational practice.

*The primary **research methods** employed include historical and pedagogical analysis, comparison, systematization, generalization, and conceptual modeling of the propositions that characterize the evolution of the structure of pedagogy, its research toolkit, and didactic knowledge.*

*The **research procedure** involved determining the historical prerequisites for moving pedagogical inquiry beyond a single-discipline explanation of education; identifying the transition from a natural-science model to a humanistic orientation; expanding research procedures alongside the interplay of integration and differentiation; and synthesizing the role of methodology, didactics, and practice in the historical renewal of pedagogical science.*

*The **results of the study** demonstrate the historical progression of pedagogy in the context of expanding the ways education is understood, while preserving the disciplinary autonomy of the field. It is emphasized that findings, methods, and results from adjacent fields acquire pedagogical meaning when aligned with the regularities of learning, upbringing, and personal development. The evolution of didactics is viewed as a transition from general ideas about instruction toward a multi-level structure of educational*

systems and specific teaching methodologies. The historical interdependence of pedagogical theory and practice is confirmed.

In ***conclusion****, it is synthesized that the history of pedagogy reflects the formation of an open, polyparadigmatic, yet cohesive social science and humanity. Its current state is the result of specialization, methodological refinement, the clarification of its conceptual and categorical framework, and the expansion of interdisciplinary ties that enhance the overall research potential of pedagogy.*

Keywords*: history of pedagogy, pedagogical knowledge, historical development, interdisciplinarity, integration, differentiation, methodology of pedagogy, didactics.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 37.013

Лідія ПИРОЖЕНКО
доктор педагогічних наук, професор, Університет Хучжоу (КНР)
ORCID: *https://orcid.org/0009-0001-0560-7595*

Лариса СМОЛІНЧУК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ
ORCID*: https://orcid.org/0009-0008-0950-0948*

СИСТЕМА НЕПРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КНР: СУЧАСНИЙ СТАН І ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ

Резюме

У статті здійснено комплексний аналіз еволюції, сучасного стану та стратегічних векторів розвитку системи неперервної освіти в Китайській Народній Республіці (КНР).

Метою статті *є розкриття фундаментальної ролі концепції «навчання впродовж усього життя» у забезпеченні рівного доступу до якісних освітніх послуг для всіх категорій громадян КНР. Особлива увага приділяється потенціалу неперервної освіти як дієвого інструменту подолання соціальної нерівності, нівелювання диспропорцій між регіонами, а також стимулювання особистісного розвитку та кар'єрного зростання представників різних вікових і соціально-професійних груп.*

Для досягнення поставленої мети та розв'язання дослідницьких завдань було застосовано комплекс взаємодоповнюючих ***методів*** *зокрема, використано метод теоретичного аналізу наукової літератури, порівняльно-правовий аналіз урядових рішень, довгострокових стратегій розвитку, директив Міністерства освіти КНР та державних нормативно-правових документів.*

Результати. *Доведено, що система неперервної освіти в Китаї є ключовим механізмом успішної адаптації соціуму до динамічних змін постіндустріального світу. Встановлено, що модернізація цієї системи розглядається вищим керівництвом країни як безальтернативна умова підвищення конкурентоспроможності та ефективності китайської економіки. Проаналізовано взаємодію між центральним урядом КНР, регіональними органами влади, профільними міністерствами та відомствами, що дозволяє створювати гнучкі освітні траєкторії та активно впроваджувати цифрові платформи для дистанційного навчання.*

Висновки. *Розвиток неперервної освіти в КНР виступає важливим фактором сучасних економічних перетворень і розвитку «провідної освітньої держави». Що суттєво оптимізує процеси працевлаштування громадян, згладжує економічні розбіжності між урбанізованими та сільськими регіонами, забезпечує соціальну рівність на ринку праці, а також гарантує раціональне, високоефективне використання інтелектуальних і трудових ресурсів країни в довгостроковій перспективі.*

Ключові слова: *неперервна освіта, підвищення кваліфікації, освітні можливості, освіта дорослих, економічні перетворення, ефективність економіки.*

Вступ. З кінця 70-х років минулого століття Китай, з країни з нерозвиненою економікою та низьким освітнім рівнем населення, перетворився на одну з провідних світових держав із могутнім висококваліфікованим кадровим потенціалом. Економічне зростання, трансформація промислової структури, широке впровадження у виробництво інноваційних та цифрових технологій, поглиблення глобалізації – все це призвело до змін у соціальній структурі та способі життя людей. Зі зростанням економічного та науково-технічного потенціалу країни вибір кар'єри китайською молоддю стає дедалі більше ринково орієнтованим та диверсифікованим. Для сучасної молоді робота перестала бути просто способом виживання чи забезпечення мінімуму для життя. Прогрес в економіці та соціальній сфері висуває нові вимоги як до ринку праці й характеру роботи, так і до кваліфікації та освіти працівників. Прагнення відповідати цим викликам породжує у громадян різних соціальних та вікових груп готовність не лише до постійного вдосконалення своїх знань та професійних навичок, а й до оволодіння новими спеціальностями, кваліфікаційними рівнями. Навчання протягом усього життя, як ключовий інструмент освіти та розвитку, стало важливою складовою збереження конкурентоспроможності на ринку праці та набуло вирішального значення для адаптації громадян працездатного віку до соціальних та технологічних змін. Розуміння життєвого циклу, за якого дитинство та юність – час навчання та набуття професійних знань, умінь та навичок, молодість – активна праця, а старість – час відпочинку, в нових умовах втратило свою актуальність. Сучасний громадянин КНР у будь-якому віці повинен мати можливість навчатися та підвищувати рівень своєї освіти, отримувати нові професійні навички протягом усього життя (Chen & Xu, 2019).

Поштовхом для розвитку системи освіти дорослих стали і демографічні зміни, пов'язані зі швидким старінням населення, збільшенням навантаження на працюючих громадян та на систему соціального забезпечення, необхідністю ефективного використання людських ресурсів. У сучасному Китаї відбувся перехід від політики обмеження народжуваності до заходів, спрямованих на її стимулювання. Старіння та скорочення чисельності населення загрожують дефіцитом робочої сили, уповільненням економічного зростання й гальмуванням інновацій, а також посилюють тиск на бюджет та зумовлюють соціокультурні зміни. Тому останніми роками зусилля КНР зосереджені на підвищенні якості людського капіталу – що має компенсувати кількісний дефіцит – та на поступовому збільшені пенсійного віку. У 2024 році розпочалася пенсійна реформа, метою якої є поступове підвищення пенсійного віку з 50 до 55 років для жінок, які займаються фізичною працею, та з 55 до 58 (60) років для жінок, які займаються розумовою працею. Для чоловіків цей вік збільшиться із 60 до 63 років (Baidu Baike, n.d.). При цьому пенсійний вік у Китаї, навіть після початку реформування, залишається одним із найнижчих у світі. Продовження активного віку населення з одного боку дасть економіці мільйони додаткових висококваліфікованих та досвідчених кадрів, з іншого – вимагатиме додаткових зусиль держави, спрямованих на розвиток системи освіти дорослих, пошук нових форм та методів їх навчання, широкого впровадження заочного та дистанційного навчання.

Мета статті полягає у з’ясуванні ролі неперервної освіти в забезпеченні рівного доступу до навчання для всіх категорій громадян КНР, нівелюванні соціальної стратифікації, а також у сприянні особистісному розвитку та професійному просуванню представників різних вікових і соціальних груп. Для реалізації визначених завдань застосовано комплекс дослідницьких методів, зокрема: аналіз наукових джерел, систематизацію, узагальнення, а також аналіз урядових рішень і державних нормативно-правових актів.

Результати. Вперше про необхідність розробки та впровадження концепції неперервної освіти у Китаї заговорили наприкінці 70-х років XX століття. Створення системи неперервної освіти стало таким чином частиною масштабних змін у всіх сферах життя країни. Про необхідність створення системи професійної освіти дорослих як «необхідної умови сучасного соціально-економічного розвитку та науково-технічного прогресу» було заявлено у «Думці щодо подальшого зміцнення роботи з підвищення кваліфікації вчителів» (1980). Саме в цьому документі вперше вводяться терміни «неперервна освіта», «освіта дорослих» (Sun & Le, 2019). В умовах швидко зростаючої економіки та реформи системи освіти гостра нестача вчителів та їх недостатня підготовка (тільки незначна кількість шкільних вчителів мала вищу освіту) стали поштовхом до впровадження нових форм навчання.

У 1987 р. Державна рада прийняла «Рішення про реформу та розвиток освіти дорослих», в документі створення системи неперервної освіти названо одним з першочергових завдань розвитку освіти в країні. У тексті наголошувалося на необхідності створення умов для проведення відповідної професійної підготовки дорослих, які бажають змінити професію, або для тих, хто вже працює, але не

має достатньої кваліфікації. Крім того, ставилися завдання створення загальноосвітніх шкіл для працюючих дорослих, які не мають початкової та базової середньої освіти (Chen & Xu, 2019).

У 1993 р. уряд КНР прийняв «Основну програму реформи та розвитку освіти в Китаї», в якій зазначається, що «освіта для дорослих є новою системою освіти, що сприяє тому, що традиційна шкільна освіта стає складовою неперервної освіти» (Sun & Le, 2019).

У 1995 р. на загально китайській нараді з питань науки та техніки було оприлюднено стратегію «Відродження країни на базі науки та освіти». У цьому документі економічне будівництво та модернізація країни було поставлено у пряму залежність від перспектив розвитку освіти. «Ми можемо потерпіти в чомусь іншому, можемо навіть пожертвувати темпами розвитку, але проблеми освіти необхідно розв'язати» (Chen & Xu, 2019).

У прийнятому в 1995 р. «Законі Китайської Народної республіки про освіту» вперше було визначено статус і роль неперервної освіти в системі освіти. У законі зазначено: «Для задоволення потреб соціалістичної ринкової економіки та соціального прогресу, а також сприяння реформи освіти та узгодженого розвитку освіти на всіх рівнях, необхідно створення та вдосконалення системи неперервної освіти» (National People's Congress, 1995). У 1999 р. Державна рада КНР прийняла план дій «Інтенсифікація розвитку сфери освіти в КНР у XXI столітті», в якому наголошується, що неперервна освіта є загальною вимогою розвитку освіти та соціального прогресу, важливою інструментом та необхідною умовою побудови процвітаючого суспільства соціальної справедливості. Отже, стратегічними орієнтирами державної підтримки на наступні десятиліття було визначено модернізацію системи освіти дорослих, розширення можливостей дистанційного навчання та забезпечення доступності освітніх послуг для соціально депривованих груп населення (Chen & Xu, 2019).

З 2000 року спостерігається системна трансформація державної політики неперервної освіти, яка стає більш багатовекторною, водночас відбувається теоретичне переосмислення та поглиблення сутності дефініції «освіта впродовж життя». В офіційних документах та у виступах лідерів партії і уряду йдеться про «необхідність зміцнення професійної освіти та підвищення професійної кваліфікації, розвитку неперервної освіти та створення системи неперервної освіти в країні (2003 р.), удосконаленні дистанційної та заочної освіти, будівництві «суспільства, що навчається» (2007 р.) (Chen & Xu, 2019).

У «Державній програмі середньострокової та довгострокової реформи та розвитку освіти на 2010 – 2020 рр.» йдеться про необхідність підвищення середнього віку здобуття освіти для працездатного населення, організації інституційного середовища для безперервного загального навчання, створення умов для навчання у будь-якому віці. Важливим для подальшого розвитку системи освіти дорослих стало положення про створення національної системи кваліфікацій, національної системи кредитування та системи сертифікації досягнень у навчанні. Планувалося також створення міжгалузевого робочого механізму та системи професійної підтримки. Ці зміни дозволили сотням тисяч китайців самостійно підготуватися та скласти іспити, які дають можливість працювати вчителем, банківським службовцям, держслужбовцям тощо (State Council of the People's Republic of China, 2010).

У «Стратегічній програмі розбудови провідної освітньої держави (2024–2035 роки)», ухваленій ЦК КПК, визначено стратегічну мету — перетворення Китаю на світову освітню державу. Задля досягнення цієї мети передбачається створення справедливої та доступної для всіх категорій населення й усіх регіонів системи освіти, а також забезпечення рівних умов для всіх громадян країни щодо навчання впродовж усього життя (Central Committee of the Communist Party of China & State Council, 2025).

В даний час установи професійної освіти та професійної підготовки в КНР підпорядковані Міністерству освіти і Міністерству трудових ресурсів та соціального забезпечення. Міністерство освіти забезпечує професійно-технічну освіту, а Міністерство трудових ресурсів та соціального забезпечення відповідає за професійну перепідготовку, розробку та впровадження професійних стандартів, систему кваліфікаційних іспитів, видачу ліцензій. На місцевому рівні відповідні департаменти освіти, трудових ресурсів та соціального забезпечення відповідають за поточне адміністрування професійної освіти, у тому числі розподіл бюджетних коштів, підбір та управління персоналом державних професійно-технічних навчальних закладів.

Уряд КНР **позиціонує неперервну освіту як стратегічний інструмент** реалізації загальнодержавного курсу на «відродження нації через науку та освіту (Cao, 2023). Завдяки неперервній освіті кожен громадянин отримує право вчитися та розвиватися, незалежно від віку, рівня здоров'я, попереднього освітнього досвіду чи професійної освіти. В даний час система

неперервної освіти КНР включає початкове професійне навчання, перепідготовку (що полегшує зміну професії), навчання підмайстрів у навчальному закладі та на робочому місці інші види професійно-технічної підготовки, регулярне підвищення кваліфікації.

Вища професійна освіта здійснюється у професійно-технічних інститутах та/або професійних навчальних закладах. Інші школи або освітні заклади можуть в залежності від власних можливостей надавати різні види професійної підготовки для задоволення потреб населення цього регіону. Також професійну підготовку здійснюють недержавні навчальні заклади, а саме:

– некомерційні – при підприємствах, соціальних та професійних асоціаціях, профспілках та різних некомерційних організаціях;

– комерційні, які пропонують короткострокові сертифіковані курси у межах шкільної програми.

Згідно Закону «Про професійну освіту в КНР» (2022 р.) підприємства мають забезпечувати систематичну професійну підготовку і навчання своїх працівників та безробітних осіб, яких вони наймають. Підприємство може створити професійно-технічне училище або професійний навчальний заклад самостійно, чи у співпраці з іншим підприємством, а також може доручити існуючим школам та професійно-технічним навчальним закладам забезпечення освіти своїх працівників або осіб, яких планують наймати на роботу (Baidu Baike, n.d.).

Китайські дослідники (Cao T, Chen, L., Xu. Y.) виділяють такі сучасні тенденції розвитку неперервної освіти в Китаї:

1. Постійне зростання частки цифрового навчання. З розвитком Інтернету та мобільних технологій цифрове навчання стало важливою формою неперервної освіти. Онлайн-курси, дистанційні семінари та віртуальні лабораторії надають учням гнучкі та зручні форми та методи навчання, що долають часові та просторові обмеження.

2. Поступовий перехід від неперервної освіти впродовж усього життя як усвідомленого вибору молоді, яка прагне досягти життєвого успіху, до постійного навчання як необхідної складової виживання на ринку праці. У професійному середовищі, що швидко змінюється, навчання впродовж життя стало необхідною умовою адаптації до вимог роботи, що постійно змінюються, тому компанії всіляко заохочують (у тому числі й фінансово) своїх співробітників, а уряди регіонів стимулюють громадян до постійного підвищення кваліфікації.

3. Впродовж останніх років активного розвитку набуває персоналізоване навчання. Завдяки інтеграції технологій штучного інтелекту заклади освіти мають змогу ефективно задовольняти диференційовані потреби й запити слухачів щодо їхнього інтелектуального та професійного розвитку. Аналіз освітніх потреб і успішності здобувачів дає змогу моделювати та оптимізувати індивідуальні освітні траєкторії, а також адаптувати дидактичні ресурси до специфіки навчання кожного учня.

Демографічні зміни в країні актуалізували проблему розвитку високоякісної освіти для людей похилого віку. В країні офіційно зареєстровано Національний університет для людей похилого віку. В рамках цього навчального закладу було відкрито 42 філії у 27 провінціях, побудовано майже 3000 навчальних центрів та 55 000 пунктів навчання по всій країні. Міністерство освіти створило національну платформу державних послуг з освіти людей похилого віку, на якій представлено 436 000 курсів, складає загалом 4,089 млн. хвилин навчальних ресурсів. На кінець 2023 року платформа налічувала понад 2,35 млн. зареєстрованих користувачів. Окрему мережу університетів для людей похилого віку створило і Міністерство у справах ветеранів (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2022).

Незважаючи на безпрецедентні зусилля, що докладаються урядом КНР до розвитку неперервної освіти, існує низка невирішених проблем, що знижують її ефективність і якість:

1. Освіта дорослих має свої особливості, що не завжди реалізується на практиці. В організації освіти дорослих, доборі змісту та методів їх навчання необхідно, на думку китайських авторів, враховувати такі аспекти:

– дорослі учні схильні самостійно керувати процесом навчання, здатні його планувати та розподіляти навчальне навантаження з урахуванням особистих життєвих обставин, здобутої освіти, наявного досвіду трудової діяльності;

– дорослі привносять у навчальний процес свій особистий та професійний досвід;

– дорослі учні приділяють більше уваги практичності навчального матеріалу, можливості використовувати його у трудовій діяльності. У ході навчання вони мають можливість застосувати отримані знання та вміння;

– мотивація дорослих до навчання не може опиратися на зовнішнє заохочення чи тиск. Стимулом може бути особистісне чи кар'єрне зростання, самозадоволення, усвідомлене бажання реалізувати себе у новій сфері діяльності, підвищити доходи.

2. Зі збільшенням кількості платформ для онлайн-освіти важливим питанням стає забезпечення якості освіти. Відсутність особистого спілкування часто призводить до зниження якості навчання, дедалі серйозніше постає проблема академічної доброчесності в онлайн-середовищі (Shaanxi Provincial People's Congress, 2022).

3. Хоча цифрове навчання відкриває нові можливості для мешканців віддалених регіонів, працюючих громадян, громадян з особливими потребами, малозабезпечені верстви населення, як і раніше, не можуть користуватися цими ресурсами через відсутність необхідного технічного обладнання або доступу до мережі, що посилює соціальну нерівність.

4. Високоякісні освітні ресурси в основному зосереджені у високорозвинених районах і провідних закладах освіти, у той час як учні у віддалених та економічно слаборозвинених районах країни мають труднощі з здобуттям освіти такого ж рівня (Renmin Zixun, 2021).

Дискусія. Аналіз державних документів та наукових досліджень проблеми дозволив нам виділити основні напрямки розвитку неперервної освіти у КНР у наступні роки:

1. Актуальним напрямом модернізації є посилення моніторингу якості дистанційного навчання. За висновками дослідників, це потребує розробки та імплементації комплексної системи оцінювання онлайн-освіти, яка забезпечить високу ефективність викладання навчального контенту та одночасно слугуватиме дієвим інструментом запобігання академічній недоброчесності.

2. Мінімізація цифрової нерівності серед малозабезпечених верств населення потребує комплексного підходу з боку уряду, регіональної влади, закладів освіти та громадських організацій. Сприяння повноцінній участі вразливих груп у процесах неперервної освіти планується здійснюватися через інфраструктурне забезпечення та розвиток їхніх технічних компетентностей.

3. Забезпечення збалансованого розподілу освітніх ресурсів має реалізуватися через механізми державного управління та ринкового саморегулювання шляхом їхнього пріоритетного перерозподілу у слаборозвинені регіони.

Висновки. Таким чином система неперервної освіти в КНР – це не просто освітня концепція, а стратегічна відповідь на виклики часу. Вона допомагає суспільству та економіці бути проактивними, а не реактивними, що у результаті працює на довгострокову стійкість та конкурентоспроможність країни.

Неперервна освіта як ключовий чинник адаптації індивіда до майбутніх соціальних трансформацій та імперативна умова підвищення ефективності економічної системи КНР постійно перебуває у фокусі уваги центрального уряду, регіональних органів влади, а також профільних міністерств і відомств країни. У китайському державному дискурсі концепція неперервної освіти позиціонується не лише як інструмент економічного зростання, але й як фундаментальний складник соціальної політики. Організація цієї системи спрямована на забезпечення рівних можливостей для особистісного та професійного розвитку, а також на нівелювання диспропорцій у доступі до знань між містом і селом та різними регіонами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Sun, L., & Le, C. (2019). 嬗变与思考:成人教育理论研究70年 [Трансформація та мислення: 70 років теоретичних досліджень у галузі освіти дорослих]. **教育研究** (*Educational Research*), *40*(5), 123–132. https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-JYYJ201905016.htm

百度百科. (n.d.). 退休保障制度 [Система пенсійного забезпечення]. Переглянуто 2 вересня 2026, з https://baike.baidu.com/item/%E9%80%80%E4%BC%91%E4%BF%9D%E9%9A%9C%E5%88%B6%E5%BA%A6/12749784

Chen, L., & Xu, Y. (2019). **改革开放**40**年我国**继续教育理论研究的脉络分析 [Аналіз контексту теоретичних досліджень безперервної освіти в нашій країні за 40 років реформ та відкритості]. *现代远程教育研究* (*Research on Modern Distance Education*), (6), 3–13. https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MzIwMTQzMjY3OA==&mid=2649587996&idx=1&sn=ae225a3677ab3553eac8c40e91bde7c1

National People's Congress. (1995). 中华人民共和国教育法 [Закон Китайської Народної Республіки про освіту]. https://surl.li/ftrxbh

State Council of the People's Republic of China. (2010). 国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）[Державна програма середньострокової та довгострокової реформи та розвитку освіти на 2010–2020 роки]. http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/01/content_19492625.htm

Central Committee of the Communist Party of China, & State Council of the People's Republic of China. (2025, January 19). 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》[Стратегічна програма розбудови провідної освітньої держави (2024–2035 роки)]. Ministry of Education of the People's Republic of China. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html

Cao, T. (2023). 新时代高校高等学历继续教育高质量发展研究 [Дослідження теорії та практики якісного розвитку неперервної освіти у вищих навчальних закладах]. *教学实践媒体号* (*Educational Practice Media*), (25). http://xueshu.qikan.com.cn/preview/1/106/3393349

百度百科. (n.d.). 中华人民共和国职业教育法 [Закон «Про професійну освіту в КНР»]. Переглянуто 2 вересня 2026, з https://surl.li/mzhjlh

Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). 举办世界职业技术教育发展大会，推动我国职业教育高质量发展 [Проведення Всесвітньої конференції з розвитку професійно-технічної освіти та сприяння якісному розвитку професійної освіти в нашій країні] [Матеріали пресконференції]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54701/.

人民资讯. (2021, November 29). 浅析职业教育5大未来发展趋势 [Короткий аналіз 5 основних тенденцій майбутнього розвитку професійної освіти]. *百家号 (Baijiahao)*. https://baijiahao.baidu.com/s?id=1717744152577503396.

Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). 《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》有关情况 [«Висновки щодо поглиблення реформи сучасної системи професійної освіти», видані Канцелярією Центрального Комітету КПК та Канцелярією Державної Ради] [Матеріали пресконференції]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/55031/

百度知道. (n.d.). 职业教育侧结构性改革是什么意思 [Сутність реформи професійної освіти]. Переглянуто 20 вересня 2026, з https://zhidao.baidu.com/question/1609903573351293267.html

Shaanxi Provincial People's Congress. (2022). 陕西省实施《中华人民共和国职业教育法》办法 [Заходи щодо реалізації «Закону Китайської Народної Республіки про професійну освіту» в провінції Шеньсі]. Ministry of Education of the People's Republic of China. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/55031/

REFERENCES

Sun, L., & Le, C. (2019). 嬗变与思考:成人教育理论研究70年 [Transformatsiia ta myslennia: 70 rokiv teoretychnykh doslidzhen u haluzi osvity doroslykh]. 教育研究 (Educational Research), 40(5), 123–132. https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-JYYJ201905016.htm [in Chineese].

百度百科. (n.d.). 退休保障制度 [Systema pensiinoho zabezpechennia]. Perehlianuto 2 veresnia 2026, z https://baike.baidu.com/item/%E9%80%80%E4%BC%91%E4%BF%9D%E9%9A%9C%E5%88%B6%E5%BA%A6/12749784 [in Chineese].

Chen, L., & Xu, Y. (2019). 改革开放40年我国继续教育理论研究的脉络分析 [Analiz kontekstu teoretychnykh doslidzhen bezperervnoi osvity v nashii kraini za 40 rokiv reform ta vidkrytosti]. 现代远程教育研究 (Research on Modern Distance Education), (6), 3–13. https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MzIwMTQzMjY3OA==&mid=2649587996&idx=1&sn=ae225a3677ab3553eac8c40e91bde7c1 [in Chineese].

National People's Congress. (1995). 中华人民共和国教育法 [Zakon Kytaiskoi Narodnoi Respubliky pro osvitu]. https://surl.li/ftrxbh [in Chineese].

State Council of the People's Republic of China. (2010). 国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）[Derzhavna prohrama serednostrokovoi ta dovhostrokovoi reformy ta rozvytku osvity na 2010–2020 roky]. http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/01/content_19492625.htm [in Chineese].

Central Committee of the Communist Party of China, & State Council of the People's Republic of China. (2025, January 19). 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》 [Stratehichna prohrama rozbudovy providnoi osvitnoi derzhavy (2024–2035 roky)]. Ministry of Education of the People's Republic of China. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html [in Chineese].

Cao, T. (2023). 新时代高校高等学历继续教育高质量发展研究 [Doslidzhennia teorii ta praktyky yakisnoho rozvytku neperervnoi osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh]. 教学实践媒体号 (Educational Practice Media), (25). http://xueshu.qikan.com.cn/preview/1/106/3393349 [in Chineese].

百度百科. (n.d.). 中华人民共和国职业教育法 [Zakon «Pro profesiinu osvitu v KNR»]. Perehlianuto 2 veresnia 2026, z https://surl.li/mzhjlh [in Chineese].

Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). 举办世界职业技术教育发展大会，推动我国职业教育高质量发展 [Provedennia Vsesvitnoi konferentsii z rozvytku profesiino-tekhnichnoi osvity ta spryiannia yakisnomu rozvytku profesiinoi osvity v nashii kraini] [Materialy preskonferentsii]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54701/ [in Chineese].

人民资讯. (2021, November 29). 浅析职业教育5大未来发展趋势 [Korotkyi analiz 5 osnovnykh tendentsii maibutnoho rozvytku profesiinoi osvity]. 百家号 (Baijiahao). https://baijiahao.baidu.com/s?id=1717744152577503396 [in Chineese].

Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). 《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》有关情况 [«Vysnovky shchodo pohlyblennia reformy suchasnoi systemy profesiinoi osvity», vydani Kantseliariieiu Tsentralnoho Komitetu KPK ta Kantseliariieiu Derzhavnoi Rady] [Materialy preskonferentsii]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/55031/ [in Chineese].

百度知道. (n.d.). 职业教育侧结构性改革是什么意思 [Sutnist reformy profesiinoi osvity]. Perehlianuto 20 veresnia 2026, z https://zhidao.baidu.com/question/1609903573351293267.html [in Chineese].

Shaanxi Provincial People's Congress. (2022). 陕西省实施《中华人民共和国职业教育法》办法 [Zakhody shchodo realizatsii «Zakonu Kytaiskoi Narodnoi Respubliky pro profesiinu osvitu» v provintsii Shensi]. Ministry of Education of the People's Republic of China. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/55031/ [in Chineese].

Lidiia PIROZHENKO
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Huzhou University (China)
ORCID: *https://orcid.org/0009-0001-0560-7595*

Larysa SMOLINCHUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv
ORCID*: https://orcid.org/0009-0008-0950-0948*

THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION IN CHINA: CURRENT STATE AND MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT

Abstract

The article presents a comprehensive analysis of the evolution, current state, and strategic development vectors of the continuing education system in the People's Republic of China (PRC).

The aim of the article *is to elucidate the fundamental role of the "lifelong learning" concept in ensuring equal access to quality educational services for all categories of PRC citizens. Particular attention is paid to the potential of continuing education as an effective tool for overcoming social inequality, mitigating regional disparities, and fostering personal development and career advancement across various age and socio-professional groups.*

To achieve this aim and address the research objectives, a set of complementary ***methods*** *was employed, including the theoretical analysis of academic literature and a comparative legal analysis of government decisions, long-term development strategies, directives from the PRC Ministry of Education, and state regulatory documents.*

Results. *It is demonstrated that China's continuing education system serves as a key mechanism for the successful adaptation of society to the dynamic changes of the post-industrial world. The study*

establishes that the country's top leadership views the modernization of this system as an essential prerequisite for enhancing the competitiveness and efficiency of the Chinese economy. The interaction between the PRC central government, regional authorities, and relevant ministries and agencies is analysed, highlighting how this collaboration enables the creation of flexible educational pathways and the active implementation of digital platforms for distance learning.

Conclusions. *The development of lifelong learning in the PRC is a key factor in modern economic transformations and the creation of a "leading educational nation". It significantly optimizes citizen employment processes, narrows economic disparities between urban and rural regions, ensures social equity in the labor market, and guarantees the rational, highly efficient use of the country's intellectual and labor resources in the long term.*

Keywords: *lifelong learning, professional development, educational opportunities, adult education, economic transformations, economic efficiency.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 377.091:159.9-057.87:364-4

Євген ПЛІСКО
доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-6814-4666*

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВІДБОРУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Резюме

У статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних засад організації професійного психологічного відбору майбутніх соціальних працівників. Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих, психологічно готових до професійної діяльності працівників соціальної сфери та відсутністю науково обґрунтованої системи професійного психологічного відбору абітурієнтів на спеціальності галузі знань соціальне забезпечення. Традиційна система відбору не дозволяє об'єктивно оцінити професійно важливі якості майбутніх соціальних працівників і спрогнозувати їхню професійну придатність, що призводить до високого ризику професійного вигорання та плинності кадрів у майбутньому.

Метою статті *є теоретичне обґрунтування педагогічних засад організації професійного психологічного відбору майбутніх соціальних працівників.*

Теоретико-методологічну основу *дослідження становить комплекс теоретичних методів – аналіз, синтез, порівняння, концептуалізація та узагальнення.*

Результати*. На основі аналізу наукової літератури визначено та систематизовано професійно важливі якості соціального працівника, які охоплюють мотиваційно-ціннісну, когнітивну, морально-етичну, комунікативну, емоційно-вольову та соціально-психологічну сфери особистості. Професійну спрямованість виокремлено як інтегральний показник готовності до соціальної роботи, а морально-етичну сферу – як основу гуманістичної спрямованості професійної діяльності.*

Висновок. *Запровадження науково обґрунтованої системи професійного психологічного відбору майбутніх соціальних працівників сприятиме підвищенню загальної якості професійної підготовки, зниженню можливих ризиків професійної непридатності, можливої дезадаптації та емоційного вигорання, а також забезпеченню підготовки конкурентоспроможних фахівців соціальної сфери.*

Ключові слова: *професійний психологічний відбір, соціальний працівник, професійна придатність, професійна спрямованість, психодіагностика, професійно важливі якості, педагогічні засади.*

Вступ. Сучасний стан розвитку соціальної сфери в Україні характеризується зростанням вимог до професійної підготовки фахівців соціономічних професій. Умови соціально-економічної нестабільності, збільшення кількості сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, поширення інклюзивних процесів в освіті, а також наслідки воєнних дій в Україні зумовлюють об'єктивну потребу в підготовці психологічно стійких, морально зрілих і професійно компетентних працівників соціальної сфери.

Професія соціального працівника належить до професій типу «людина-людина». Характеризуються високим рівнем відповідальності, інтенсивною комунікацією та постійною взаємодією з клієнтами. Така діяльність потребує від фахівця не тільки глибоких теоретичних знань і практичних умінь, а й розвинених особистісних якостей: високої професійної спрямованості, сформованої морально-етичної сфери, комунікативних здібностей, емоційно-вольової стабільності. Адже саме особистість фахівця виступає основним інструментом у соціальній роботі, а якість надання соціальних послуг безпосередньо залежить від рівня його психологічної готовності до професійної діяльності.

Традиційна система професійного відбору абітурієнтів до ЗВО, не дозволяє об'єктивно оцінити професійно важливі якості майбутніх соціальних працівників і спрогнозувати їхню професійну придатність. Вступники часто обирають соціальну роботу не маючи чіткої професійної спрямованості та відповідних особистісних якостей. Це призводить до високого ризику професійного вигорання та зниження якості соціальних послуг у майбутньому.

Вивчення наукових праць вітчизняних (Л. Грень, О. Ігнатович, С. Калаур, В. Кобченко, Ю. Співак та ін.) та зарубіжних (Л. Колберг, Дж. Рест, К. Роджерс, Е. Шейн та ін.) вчених свідчить, що проблема професійного психологічного відбору в соціономічних професіях досліджена недостатньо. Здебільшого, наукові розвідки переважної кількості вчених, зосереджені на загальних аспектах професійної підготовки соціальних працівників. Відсутній цілісний науково обґрунтований підхід до організації професійного психологічного відбору саме майбутніх соціальних працівників, який би враховував специфіку їхньої професійної діяльності, сучасні вимоги ринку праці та потреби суспільства.

Виникає суперечність між об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих, психологічно готових до професійної діяльності соціальних працівниках та відсутністю науково обґрунтованої системи професійного психологічного відбору абітурієнтів. Це зумовлює актуальність дослідження педагогічних засад організації професійного відбору майбутніх працівників соціальної сфери, що дозволить підвищити якість професійної підготовки, знизити ризики професійної дезадаптації та забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних засад організації професійного психологічного відбору майбутніх соціальних працівників та розробка на цій основі концептуальної моделі його впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Теоретико-методологічні засади дослідження. Методами дослідження став комплекс теоретичних методів, що забезпечили достовірність, обґрунтованість та системність отриманих результатів. Аналіз і синтез – застосовувалися для вивчення наукової літератури з проблеми професійної придатності та організації відбору. Порівняння та систематизація – використовувалися для зіставлення різних наукових підходів до проблеми професійного психологічного відбору, виявлення спільного та відмінного в трактуванні ключових понять, а також для систематизації професійно важливих якостей соціального працівника за основними сферами особистості (мотиваційно-ціннісна, когнітивна, морально-етична, комунікативна, емоційно-вольова, соціально-психологічна). Концептуалізація – для теоретичного обґрунтування провідних ідей дослідження, зокрема щодо необхідності багатовимірної діагностики професійно важливих якостей як основи прогнозування професійної придатності. Узагальнення – для формулювання висновків.

Комплексне використання зазначених методів дозволило забезпечити багатоаспектність дослідження, отримати достовірні та обґрунтовані теоретичні результати для подальшої розробки практичних рекомендацій щодо організації професійного психологічного відбору майбутніх соціальних працівників.

Результати. Професія соціального працівника належить до соціономічних професій, які характеризуються інтенсивною міжособистісною взаємодією та спрямованістю на надання допомоги людям, що перебувають у складних життєвих обставинах. Специфіка цієї діяльності зумовлює підвищені вимоги до особистості фахівця, його професійної спрямованості, морально-етичних якостей, комунікативних здібностей, емпатії, психологічної адаптивності та емоційно-вольової регуляції. У зв'язку з цим постає необхідність цілеспрямованого науково обґрунтованого відбору

осіб, які володіють відповідними особистісними якостями та професійною спрямованістю (Гура, 2025; Калаур, 2023).

Професійний відбір розглядається як система заходів, спрямована на визначення професійної придатності особистості до виконання професійних обов'язків. У контексті соціальної роботи основними завданнями такого відбору є оцінка розвитку індивідуально-психологічних якостей, необхідних для успішного навчання та подальшої професійної діяльності, прогнозування успішності професійної підготовки, а також виявлення осіб із недостатньою мотивацією до соціальної роботи або вираженими особистісними особливостями, що можуть ускладнювати професійну діяльність (Гура, 2025; Теоретико-методологічні засади, 2016).

Педагогічні засади організації професійного психологічного відбору майбутніх соціальних працівників ґрунтуються на низці принципів, які забезпечують його системність та ефективність. Принцип наукової обґрунтованості передбачає, що розробка системи відбору має спиратися на теоретичні положення психології праці, соціальної психології, педагогіки та враховувати особливості соціальної роботи як специфічної професійної діяльності. Принцип комплексності вимагає оцінки сукупності професійно важливих якостей, а не окремих ізольованих характеристик, за допомогою валідних і надійних методик, що охоплюють різні аспекти особистості. Принцип етапності передбачає послідовне та періодичне вивчення особистості, що дозволяє накопичувати дані, підвищувати надійність прогнозу та відстежувати зміни в процесі професійного становлення. Принцип динамічності забезпечує можливість моніторингу змін у професійному розвитку особистості та своєчасної корекції освітнього процесу. Принцип диференціювання враховує специфіку різних видів соціальної роботи та різних спеціалізацій у межах цієї професійної сфери. Принцип активності передбачає активну позицію особистості у процесі відбору, її самопізнання та можливість формування власної професійної придатності. Принцип практичності орієнтує на використання діагностичного інструментарію, який є економічним з точки зору часу та зусиль (Співак, 2019).

Професійно важливі якості соціального працівника становлять багатовимірну структуру, яка охоплює ключові групи характеристик. Професійна спрямованість виступає провідною складовою професійної придатності, оскільки вона відображає ціннісно-мотиваційну сферу особистості, її ставлення до професії та її об'єкта – людини, яка потребує допомоги. Професійна спрямованість соціального працівника розуміється як система стійко домінуючих мотивів поведінки суб'єкта, які спонукають його до оволодіння соціальною професією та досягнення в ній успіху. Вона характеризується інтересами, нахилами, переконаннями та ідеалами, що визначають дієвість особистості при оволодінні професійною діяльністю. Формування професійної спрямованості передбачає створення сталих соціальних і професійних установок, які детермінують розвиток особистості та вибір професії. Діагностика професійної спрямованості проводиться за допомогою методів вивчення мотиваційно-ціннісної структури особистості, таких як опитувальник «Якорі кар'єри» (Е. Шейна), «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Сопова та Л. Карпушиної), методика «Рівень професійної спрямованості студентів» та ін. (Гура, 2025; Кобченко, 2016; Семигіна, 2020).

Морально-етична сфера є основою соціальної роботи, оскільки діяльність соціального працівника за своєю суттю є гуманістичною та не може бути аморальною. Соціальний працівник виступає носієм і транслятором моральних цінностей у процесі взаємодії з клієнтами, тому його моральна надійність та психологічне здоров'я є прогностичними критеріями професійної придатності. Морально-етична сфера включає когнітивний компонент (моральні переконання, ціннісні орієнтації), емоційний компонент (моральні почуття та переживання, емпатія, співчуття) і поведінковий компонент (моральні вчинки, звички, мотиви, моральна поведінка). Ключовим показником сформованості морально-етичної сфери є здатність соціального працівника до морального вибору, відповідальності та гуманного ставлення до клієнтів. Для діагностики цієї сфери застосовуються проективні методики (наприклад, «Незакінчені речення»), тести моральних суджень (Л. Колберг, Дж. Рест) та методики на кшталт «Тест макіавелізму» – шкала MACH-IV (Кобченко, 2016).

До структури комунікативної сфери відносять: комунікативний потенціал (здатність до встановлення контактів, товариськість, відкритість, потреба в спілкуванні); комунікативні схильності та здібності (дидактичні, організаторські, перцептивні, мовні, сугестивні, прогностичні, здатність до рефлексії); комунікативну культуру (комунікативні установки, толерантність, комунікативний контроль, етичні норми спілкування). Професійна комунікативна компетентність соціального працівника передбачає володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, вміння

слухати, ставити відкриті запитання, виявляти емпатію, долати комунікативні бар'єри та конфліктні ситуації. Для діагностики комунікативної сфери використовуються методики виявлення комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2), опитувальники комунікативної установки та толерантності, рівня комунікативного контролю (М. Шнайдер), методика виявлення рівня афіліації (А. Мегробян) (Гура, 2025; Калаур, 2023; Кобченко, 2016; Семигіна, 2020).

Емоційно-вольова регуляція є необхідною для подолання стресогенних чинників, які супроводжують соціальну роботу, таких як висока емоційна напруга, робота з важкими клієнтами, емоційне вигорання. До професійно важливих якостей у цій сфері належать: емоційна сталість (здатність зберігати самовладання в емоційно напружених ситуаціях), емпатійність (здатність до співпереживання та співчуття), самоконтроль (здатність контролювати свої емоції та поведінку), цілеспрямованість (здатність ставити професійні цілі та досягати їх), наполегливість (здатність долати перешкоди на шляху до мети), рішучість (здатність приймати обґрунтовані рішення) та організованість (здатність планувати та впорядковувати свою діяльність). Особливе місце посідає емпатія, яка розглядається як провідний чинник професійної майстерності соціального працівника. Емпатія забезпечує розуміння внутрішнього світу клієнта, емоційне залучення у його проблеми та реалізацію допомогаючої поведінки. Для діагностики емоційно-вольової сфери використовуються методики дослідження вольової організації особистості, методики визначення властивостей нервової системи (сили, врівноваженості, рухливості) та типу темпераменту, а також методики діагностики емпатії (Гура, 2025; Кобченко, 2016; Семигіна, 2020).

Соціально-психологічна адаптивність є важливою характеристикою соціального працівника, оскільки він постійно функціонує в мінливому соціальному середовищі та взаємодіє з різними категоріями населення. Адаптивність розуміється як індивідуально-психологічна властивість, що забезпечує ефективну взаємодію з соціальним середовищем та виконання професійних завдань. Вона передбачає готовність особистості до змін, гнучкість поведінки, самооцінку, здатність до саморегуляції та подолання стресових ситуацій. Соціально-психологічна адаптивність є чинником, який поряд із набуттям професійних знань та навичок забезпечує ефективне виконання соціальним працівником професійних обов'язків. Для діагностики соціально-психологічної адаптивності використовується методика на визначення соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, яка дозволяє оцінити рівень адаптації, само прийняття та прийняття інших (Калаур, 2023; Співак, 2019).

Дискусія. Педагогічні умови ефективного професійного психологічного відбору майбутніх соціальних працівників передбачають низку ключових аспектів. Системне поєднання діагностики з профорієнтаційною роботою та формувальними впливами створює умови для професійного самовизначення молоді, розвитку професійної спрямованості та формування позитивного ставлення до соціальної професії. Використання компетентнісного підходу, що орієнтує на оцінку здатності вирішувати професійні задачі, сприяє адекватній оцінці та ефективному формуванню професійної придатності. Розвиток рефлексії як механізму самоусвідомлення власної придатності та мотивації до самовдосконалення є важливим для професійного становлення соціального працівника. Забезпечення моніторингу професійної придатності протягом усього навчання дозволяє своєчасно коригувати процес професійної підготовки, підвищує надійність прогнозу професійної успішності та запобігає виникненню професійних деформацій. Важливим є також дотримання етичних принципів, що забезпечує гуманне ставлення до кандидатів, конфіденційність результатів діагностики та обґрунтованість висновків про професійну придатність.

Діагностичний інструментарій для професійного психологічного відбору майбутніх соціальних працівників має бути багатоаспектним і охоплювати оцінку всіх зазначених вище сфер особистості. Доцільно використовувати комбінацію методів, зокрема спостереження, опитування, тестування, бесіди, аналіз продуктів діяльності, рольові ігри та моделювання ситуацій професійної взаємодії. Важливим є використання як об'єктивних тестів (для оцінки когнітивної сфери та професійних знань), так і проективних методик (для діагностики мотиваційної сфери та глибинних особистісних характеристик). Вибір методик має здійснюватися з урахуванням їх валідності, надійності, практичності та відповідності поставленим завданням відбору. Доцільно використовувати стандартизовані психодіагностичні комплекси, які дозволяють отримувати порівнянні результати та забезпечують об'єктивність оцінки.

Висновки. Педагогічні засади організації професійного психологічного відбору майбутніх соціальних працівників ґрунтуються на глибокому розумінні специфіки соціальної роботи як гуманістичної діяльності, що вимагає високого рівня розвитку професійної спрямованості, морально-етичних якостей, комунікативних здібностей, емпатії, психологічної адаптивності та емоційно-

вольової регуляції. Ефективність відбору забезпечується системним поєднанням діагностичних процедур з профорієнтаційною роботою, застосуванням компетентнісного підходу та організацією моніторингу професійної придатності протягом усього періоду професійної підготовки. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на створення інтегрованих психодіагностичних комплексів для різних спеціалізацій у соціальній роботі, удосконалення методів прогнозування професійної успішності, а також розробку програм психологічного супроводу професійного становлення майбутніх соціальних працівників з урахуванням результатів професійного відбору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гура, Т., Ігнатюк, О., & Грень, Л. (2025). Професійно-значущі якості спрямованості майбутнього соціального працівника. *Теорія та практика управління соціальними системами*, (4), 61–72. https://doi.org/10.20998/2078-7782.2025.4.05

Калаур, С. М. (2023). Психолого-педагогічні засади організації професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до підтримки батьків, які виховують дітей з особливими потребами. *Освіта. Інноватика. Практика, 11*(4), 35–42. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-005

Кобченко, В. І. (2016). Технології оцінки та моніторингу комунікативної, емоційно-вольової сфер особистості, індивідуально-типологічних особливостей, емпатії майбутніх педагогів. У О. М. Ігнатович (Ред.), *Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю* (с. 352–477). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Єгорова, Є. В., Заєць, І. В., Ігнатович, О. М., та ін. (2016). *Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю* (О. М. Ігнатович, Ред.). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Семигіна, Т. (2020). Дослухаючись до розповідей: наративні дослідження у соціальній роботі. *Збірник наукових праць ΛΟГОΣ*, 115–118. https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v2.28

Київський міський центр соціальних служб. (б. д.). *Соціальний працівник та його професійна ідеологія*. https://surl.li/lgbdej

Співак, Ю. О. (2019). Теоретичні засади професійної підготовки соціальних працівників в умовах сьогодення. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, (2), 45–51. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2019-PP-2-45-51

Теоретико-методологічні засади психологічного професійного відбору майбутніх педагогів. (2016). У О. М. Ігнатович (Ред.), *Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю* (с. 5–71). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *The Journal of Philosophy, 70*(18), 630–646. https://doi.org/10.2307/2025030

Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum Associates.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Schein, E. H. (1985). *Career anchors: Discovering your real values*. University Associates.

REFERENCES

Hura, T., Ihnatiuk, O., & Hren, L. (2025). Profesiino-znachushchi yakosti spriamovanosti maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka [Professionally significant qualities of the future social worker's orientation]. *Teoriia ta praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, (4), 61–72. https://doi.org/10.20998/2078-7782.2025.4.05 [in Ukrainian].

Kalaur, S. M. (2023). Psykholoho-pedahohichni zasady orhanizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery do pidtrymky batkiv, yaki vykhovuiut ditei z osoblyvymy potrebamy [Psychological and pedagogical foundations of professional training of future specialists in the socionomic sphere to support parents raising children with special needs]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka, 11*(4), 35–42. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-005 [in Ukrainian].

Kobchenko, V. I. (2016). Tekhnolohii otsinky ta monitorynhu komunikatyvnoi, emotsiino-volovoi sfer osobystosti, indyvidualno-typolohichnykh osoblyvostei, empatii maibutnikh pedahohiv [Technologies for assessing and monitoring the communicative and emotional-volitional spheres of personality, individual

typological characteristics, and empathy of future teachers]. In O. M. Ihnatovych (Ed.), *Psykholoho-pedahohichni tekhnolohii vidboru uchnivskoi molodi do vyshchykh navchalnykh zakladiv pedahohichnoho profiliu* [Psychological and pedagogical technologies for selecting students for higher education institutions of pedagogical profile] (pp. 352–477). Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Yehorova, Ye. V., Zaiets, I. V., Ihnatovych, O. M., et al. (2016). *Psykholoho-pedahohichni tekhnolohii vidboru uchnivskoi molodi do vyshchykh navchalnykh zakladiv pedahohichnoho profiliu* [Psychological and pedagogical technologies for selecting students for higher education institutions of pedagogical profile] (O. M. Ihnatovych, Ed.). Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Semyhina, T. (2020). Doslukhaiuchys do rozpovidei: Naratyvni doslidzhennia u sotsialnii roboti [Listening to stories: Narrative research in social work]. *Zbirnyk naukovykh prats ΛΟΓΟΣ*, 115–118. https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v2.28 [in Ukrainian].

Kyivskyi miskyi tsentr sotsialnykh sluzhb. (n.d.). *Sotsialnyi pratsivnyk ta yoho profesiina ideolohiia* [Social worker and their professional ideology]. https://surl.li/lgbdej [in Ukrainian].

Spivak, Yu. O. (2019). Teoretychni zasady profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh sohodennia [Theoretical foundations of professional training of social workers in contemporary conditions]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Seriia: Psykholoho-pedahohichni nauky*, (2), 45–51. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2019-PP-2-45-51 [in Ukrainian].

Teoretyko-metodolohichni zasady psykholohichnoho profesiinoho vidboru maibutnikh pedahohiv [Theoretical and methodological foundations of psychological professional selection of future teachers]. (2016). In O. M. Ihnatovych (Ed.), *Psykholoho-pedahohichni tekhnolohii vidboru uchnivskoi molodi do vyshchykh navchalnykh zakladiv pedahohichnoho profiliu* [Psychological and pedagogical technologies for selecting students for higher education institutions of pedagogical profile] (pp. 5–71). Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *The Journal of Philosophy, 70*(18), 630–646. https://doi.org/10.2307/2025030 [in English].

Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum Associates [in English].

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing Company [in English].

Schein, E. H. (1985). *Career anchors: Discovering your real values*. University Associates [in English].

Yevgen PLISKO
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Head of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-6814-4666*

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ORGANIZING PROFESSIONAL SELECTION OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Abstract

The article provides a theoretical justification of the pedagogical principles of organizing professional psychological selection of future social workers. The relevance of the study is due to the contradiction between the objective need of society for highly qualified, psychologically prepared for professional activity social workers and the absence of a scientifically substantiated system of professional psychological selection of applicants for social specialties. The traditional selection system, which is based mainly on the results of external independent assessment, does not allow objectively assessing professionally important qualities of future social workers and predicting their professional suitability, which leads to a high risk of professional burnout and staff turnover.

The purpose *of the article is to theoretically substantiate the pedagogical principles of organizing professional psychological selection of future social workers and develop a conceptual model for its implementation in the educational process of higher education institutions.*

The theoretical and methodological basis *of the study is a set of theoretical methods - analysis, synthesis, comparison, conceptualization and generalization.*

Results*. Based on the analysis of scientific literature, professionally important qualities of a social worker were identified and systematized, covering the motivational-value, cognitive, moral-ethical,*

communicative, emotional-volitional and socio-psychological spheres of the personality. Professional orientation was identified as an integral indicator of readiness for social work, and the moral-ethical sphere - as the basis of the humanistic orientation of professional activity.

***Conclusion**. The introduction of a scientifically based system of professional psychological selection of future social workers will contribute to improving the overall quality of professional training, reducing possible risks of professional unsuitability, possible maladjustment and emotional burnout, as well as ensuring the training of competitive specialists in the social sphere.*

***Keywords**: professional psychological selection, social worker, professional suitability, professional orientation, psychodiagnostics, professionally important qualities, pedagogical principles.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 378.045

Тетяна РЕВА
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0009-0006-4804-2113*

Галина ЗАЙЦЕВА
кандидат хімічних наук, доцент, завідувач кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0003-3138-6324*

Ярослава ПУШКАРЬОВА
кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0001-9856-7846*

Оксана ЧХАЛО
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0002-8874-4674*

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

Резюме

Світовий розвиток біотехнологій та біофармації знаходиться у періоді, коли відбувається глобальна зміна ідей, технологій та знань. У таких умовах найголовнішим завданням модернізації освітнього середовища в закладах вищої освіти є підготовка компетентного фахівця з біотехнології та біоінженерії, який здатний ефективно долучитися до реформування галузі G Інженерія, виробництво та будівництво. У статті здійснено огляд дидактичних аспектів викладання освітнього компоненту «Методологія та організація наукових досліджень» для студентів другого (магістерського) рівня спеціальності G21 «Біотехнології та біоінженерія» галузі знань G «Інженерія, виробництво та будівництво».

***Метою дослідження** було теоретичне обґрунтування дидактичних принципів (науковість та систематичність, наочність, усвідомленість та активність, динаміка стійкого зростання знань) підготовки магістрів біотехнології та біоінженерії у реаліях сучасної вищої школи як базис набуття здобувачем фахових компетентностей.*

Теоретико-методологічну основу дослідження становить поєднання досліджених методів викладання із розвитком стимуляції самостійної роботи студентів оскільки здобувачі вищої освіти мають індивідуальні нахили, розрізняються знаннями, здібностями та мотивацією, у цьому контексті задачею викладача є збереження та примноження мотивів навчально-пізнавальної

активності студента щодо подальшого вивчення фахових освітніх компонентів. Обґрунтовано, що реалізувати мету якісного викладання освітнього компоненту «Методологія та організація наукових досліджень» неможливо без реалізації певних педагогічних умов (цільового, організаційно-управлінського та оцінювально-результативного компонентів).

***Результати** представленого дослідження узгоджуються з відомими концепціями, відповідають вимогам суспільства та держави щодо підготовки молодих спеціалістів, синергія представлених дидактичних прийомів сприяє зростанню арсеналу викладання в закладах вищої освіти оскільки дозволяє реалізувати динаміку пізнавальної здібності здобувача, навчання стає активним, студенти задіяні у творчому процесі, виконують пошукові та проблемні завдання, самостійно формулюють мету, завдання дослідження та висновки, активізують діалог з викладачем.*

***Ключові слова.** Біотехнології та біоінженерія, методологія та організація наукових досліджень, методи навчання.*

Вступ. Спеціальність G21 «Біотехнологія та біоінженерія» у XXI столітті є однією із найбільш затребуваних спеціальностей на ринку праці у нашій державі та за кордоном. Магістри цієї спеціальності мають можливість, у першу чергу, працювати на підприємствах фармацевтичної та косметичної галузі, на підприємствах переробної промисловості, планувати науково-дослідні проєкти, застосовувати набуті знання у різноманітних контрольно-аналітичних лабораторіях та науково-дослідних інститутах. Враховуючи реалії нашого сьогодення, у 2025/2026 н.р. на фармацевтичному факультеті Національного медичного університету імені О.О. Богомольця була розроблена освітня програма (ОП) «Промислова та фармацевтична біотехнологія» для другого (магістерського) рівня, одним із освітніх компонентів якої є дисципліна «Методологія та організація наукових досліджень» (ОП затверджена ЦМК фармацевтичного факультету та Вченою радою Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, протоколами №7 від 17.06.2025р. та № 10 від 19.06.2025р., відповідно). Освітню програму «Промислова та фармацевтична біотехнологія» введено у дію з 01.09.2025р. Наказом по Університету № 655 від 25.08.2025 р.

Світовий розвиток біотехнології та біофармації перебуває на етапі, коли відбувається швидка глобальна зміна ідей, технологій та знань. У таких умовах найголовнішим завданням модернізації освітнього середовища в закладах вищої освіти є підготовка компетентного фахівця з біотехнологій та біоінженерії, який здатний ефективно долучитися до реформування галузі G «Інженерія, виробництво та будівництво».

Якість професійної підготовки сучасних магістрів зі спеціальності G21 «Біотехнології та біоінженерія» є важливою умовою підготовки фахівців, яка базується на запитах суспільства до рівня надання послуг у сфері галузі знань G «Інженерія, виробництво та будівництво».

Згідно характеристики ОП предметною областю спеціальності є підготовка інженерів та науковців, які, у першу чергу, здатні до планування та проведення науково-дослідних робіт, пов’язані з використанням біотехнологічних, хімічних, мікробіологічних та біологічних процесів. Метою освітнього обов’язкового компоненту (ОК) «Методологія та організація наукових досліджень» є надання здобувачам вищезазначеної спеціальності актуальної інформації з питань підготовки та проведення наукових досліджень на відповідному рівні. У проведених попередніх дослідженнях ми розробили структуру ОК, теми практичних занять та теми самостійної роботи студентів. Отже, на дисципліну «Методологія та організація наукових досліджень» для другого (магістерського) рівня відводиться на першому році підготовки 2 кредити ЄКТС: по денній формі навчання: практичні заняття – 36 годин, СРС – 24 години; по вечірній формі навчання: практичні заняття – 22 години, СРС – 38 годин; по заочній формі навчання: практичні заняття – 12 годин, СРС – 48 годин.

Відповідно до структурно-логічної схеми ОП «Промислова та фармацевтична біотехнологія» дисципліна «Методологія та організація наукових досліджень» відноситься до загальної підготовки здобувачів, її основні положення важливі при плануванні та виконанні кваліфікаційної роботи.

Результати. У першій статті Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що освітня програма є системою освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності. Це визначає певні вимоги до рівня освіти здобувачів, які вступають на цю програму, перелік ОК та логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів та очікувані результати навчання. У довіднику користувача ЄКТС (Публікація бюро Європейського Союзу, Люксембург,2015) наведено добірку принципів навчання та викладання. Серед загальних принципів, що стосуються навчання та викладання за Болонською системою, та які необхідно враховувати під час реалізації ОП в Університетах є такі:

1. *Відкритий діалог.* Передбачає наявність зворотного зв'язку між здобувачами, адміністрацією та стейкхолдерами, за допомогою якого є можливість сформулювати та обговорити потреби і вимоги сторін. Зацікавлені групи повинні бути залучені до конструктивного обговорення мети (пунктів) реалізації ОП, причому здобувачі вищої освіти повинні брати участь у таких дискусіях з повним правом голосу;

2. Прозорість та надійність. Передбачає надання здобувачам у процесі опанування ОП надійної, сучасної та якісної інформації про освітні компоненти (мету, структуру, навантаження, дидактичні підходи, методи та критерії оцінювання, перезарахування окремих тем тощо);

3. *Узгодженість.* Передбачає узгоджені рішення академічного персоналу, Гаранта програми та здобувачів щодо результатів навчання, які передбачаються ОП;

4. *Гнучкість.* Передбачає розвиток індивідуальних траєкторій навчання та індивідуального графіка навчання, надає можливість вибору студентам і задоволення їх практико-орієнтованих потреб, адаптацію різних стилів навчання, постійне оновлення варіантів і заходів для навчання та викладання, розкриття нових можливостей здобувача у навчанні та творчій самостійній роботі, дає можливість розширити горизонти при інклюзивному навчанні.

Як мету цього наукового дослідження визначаємо окреслення дидактичних аспектів підготовки магістрів біотехнологій та біоінженерії в реаліях сучасної вищої школи. Тому, для досягнення поставленої перед нами задачі, співробітники кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії Національного медичного університету імені О.О. Богомольця вирішали визначити та дослідити дидактичні принципи до вивчення ОК «Методологія та організація наукових досліджень» як базис набуття здобувачем фахових компетентностей (ФК), а саме:

– Вміння виконувати пошук необхідних даних у відкритих джерелах;
– Вміння проводити відбір та аналіз релевантних даних за допомогою сучасних ІТ-технологій або за допомогою певного програмного забезпечення;
– Вміння планувати та виконувати певні експериментальні дослідження сучасним інструментарієм та сучасними методами;
– Вміння робити висновки, інтерпретувати експериментальні дані;
– Вміння робити прогноз напрямків розвитку сучасної біотехнології та біоінженерії;
– Вміти впроваджувати власні наукові розробки у практику.

Оцінювання знань здобувачів виконувалося поточним контролем, перевага віддається стандартизованим методам контролю (усне опитування, письмова робота, тестування, контроль практичних умінь та навичок, контроль виконання самостійної роботи). Контроль планується виконувати на кожному практичному занятті відповідно до конкретних цілей тем і передбачає 100% опитування студентів з обов'язковим оцінюванням всіх складових елементів. Самостійна робота розділяється на доаудиторну (виконання завдань у робочому зошиті) та аудиторну.

Дискусія. З нашої точки зору, найважливішими дидактичними принципами у нашій роботі із здобувачами ми вважаємо *науковість та систематичність, наочність, усвідомленість та активність, динаміка стійкого зростання знань*. Спробуємо охарактеризувати усі принципи більш детально.

1. Принцип науковості та систематичності.

Під час роботи над ОК «Методологія та організація наукових досліджень» ми керувалися тим, що зміст навчального матеріалу робочої програми повинен відповідати рівню сучасних знань, у той же час викладання окремих тем повинно відображати єдність теорії та практики.

Принцип систематичності полягав у можливості сформувати у здобувачів розуміння необхідних понять та дефініцій, структури підготовки наукового дослідження, етапів планування наукової роботи, етапів виконання експерименту, перевірку експериментальних даних на валідність, статистичну обробку результатів та формування висновків. Все це є, на нашу думку, закономірним етапом перевірки когнітивних знань студентів, оскільки використання системних знань звільняє здобувача заучувати певні інформаційні блоки інформації, дає можливість на практиці проаналізувати наукові постулати.

2. Принцип наочності.

На нашу думку, принцип наочності грає найважливішу роль у підготовці майбутніх магістрів оскільки його реалізація сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку уваги здобувача, творчих здібностей тощо. При розробці певного проекту, який, наприклад, пов'язаний із синтезом, здобувач закріплює свої теоретичні знання на практиці (на основі живого сприйняття предметів та явищ), закріплює або відкидає гіпотези наукового пошуку. Для посилення принципу наочності викладачі кафедри у своєї роботі використовували різноманітні лабораторні досліди,

схеми, кінофільми, слайди тощо для кращого розуміння біотехнологічних процесів та, тим самим, покращували мотивацію здобувача до наукової роботи.

3. Принцип усвідомленості та активності.

Принцип усвідомленості та активності спонукає здобувача працювати на результат, принцип тісно пов'язаний з керівною роллю викладача оскільки саме науково-педагогічний працівник певними педагогічними прийомами (наприклад, демонструючи у науковій роботі проблемні ситуації), дає можливість здобувачу оцінити правильність планування (методи, методики) наукового дослідження.

4. Принцип стійкого зростання знань.

На нашу думку, основою вказаного дидактичного принципу є необхідність глибокого засвоєння знань здобувачами, оволодіння навиками наукового критичного мислення. Безперечно, для засвоєння матеріалу студент повинен розвивати логічну пам'ять, допомогти йому у цьому процесі може структурування певних взаємозв'язків, у тому числі і за участю одногрупників. Наприклад, тема практичного заняття є «Структура наукового дослідження», при опануванні матеріалу здобувач після вміння обґрунтувати проблему повинен визначити об'єкт дослідження, провести літературний пошук необхідної інформації, сформувати гіпотезу дослідження і обрати методи дослідження. Після проведеного практичного експерименту провести статистичну оцінку отриманих результатів та сформувати висновки. Для успішної реалізації принципу стійкості засвоєння знань рекомендуємо розділити здобувачів за знаннями на більш сильних та слабких (створити пару дослідників) для забезпечення взаємодопомоги при засвоєнні матеріалу.

Одним із найцінніших дидактичних методів вважається стимулювання самостійної роботи студента оскільки здобувачі вищої освіти мають індивідуальні нахили, розрізняються знаннями, здібностями та мотивацією. Викладачами нашої кафедри постійно приділяється увага щодо підтримки зацікавленості студента, це виражається у пропозиціях різнопланової самостійної роботи здобувача. Темами для виконання СРС ми обрали:

- Основні концепції філософської методології науки;
- Формальна та неформальна логіка;
- Світові досягнення у біофармації;
- Обмін науковими експериментальними даними у світі;
- Організація наукової роботи в Україні;
- Характеристика та особливості науково-дослідної роботи студента;
- Вибір об'єктів та методів дослідження;
- Спостереження. Основні етапи;
- Обробка наукової інформації;
- Методи наукових досліджень(хімічні, фізичні, фізико-хімічні);
- Основні етапи наукового дослідження;
- Форми презентації наукового дослідження;
- Методи аналізу у біотехнологічних дослідженнях;
- Принципи розвитку біотехнологій;
- Статистичні методи обробки результатів;
- Імітаційне моделювання;
- Методи пошуку та аналіз інформації;
- Етапи науково-дослідного процесу;
- Категоріальний апарат наукового дослідження;
- Інструментальні методи дослідження у біотехнології;
- Фундаментальні дослідження у науці;
- Теоретичні та експериментальні дослідження;
- Прогностичні напрямки у науці;
- Робота у науковому колективі. Особливості, переваги та недоліки.

Результат самостійної роботи здобувач представляє у вигляді презентації або усної доповіді. Завдання викладача при виборі теми студентом – зміцнити впевненість здобувача у власних силах, розвинути його ініціативу, самосвідомість, знаходити нові методи роботи та засоби навчання, які збільшують мотивацію вивчення ОК «Методологія та організація наукових досліджень».

Ці методи сприяють зростанню арсеналу викладання в Університеті оскільки дозволяють реалізувати динаміку пізнавальної здібності здобувача вищої освіти, навчання стає активним, студенти, відповідно, стають об'єктами навчання, активно задіяні у творчому процесі, виконують

пошукові та проблемні завдання, самостійно формулюють мету, завдання дослідження та висновки, активізують діалог з викладачем. У цьому контексті задачею викладача є збереження та примноження мотивів навчально-пізнавальної активності студента щодо подальшого вивчення фахових освітніх компонент.

Важливим компонентом підготовки при опануванні дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень» є використання комп'ютерних технологій, оскільки завдяки наявності сучасних гаджетів у навчальному процесі реалізуються завдання тестування здобувача (контрольні та тренувальні). Комп'ютер у сукупності із мультимедійними прийомами навчання дає можливість закріпити знання із використанням дидактичного матеріалу у різних видах (схеми, рисунки, зображення біотехнологічних виробництв, аудіокоментарі тощо), тому, доцільне використання мультимедійних презентацій у навчальному процесі за рахунок візуалізації сприяє активізації пізнавальної активності. Дидактичними перевагами у цьому контексті буде створення ефекту присутності, реальності тощо).

Реалізувати мету ОК «Методологія та організація наукових досліджень» неможливо без реалізації певних педагогічних умов. Дефініція «педагогічні умови» включає в себе компоненти, які пов'язані з організацією освітнього процесу, складовими частинами якого є цілі, методи, форми та засоби навчання а також взаємозалежна навчальна діяльність науково-педагогічного працівника до здобувача. В умовах воєнного стану перед викладачем підвищується відповідальність за підвищення інтересу здобувачів до навчальних дисциплін (загальних, професійних та практичних) оскільки у сучасній молоді високо розвинені відчуття самосвідомості та гідності. З нашої точки зору якість навчального процесу в Університетах більшою мірою лежить на діяльності викладача, його готовністю передавати здобувачам знання, які необхідні для опанування майбутньої професії. Відповідно, викладачам необхідно постійно реагувати на запити молоді, проявляти чутливість, відкритість на гнучкість, підвищувати постійну професійну кваліфікацію (приймати участь у фахових конференціях та семінарах, бути активним членом фахових об'єднань, опановувати сучасні методики викладання, розвивати психологічну компетентність, проходити стажування на підприємствах біотехнологічних напрямків). Враховуючи вищенаведене, інструментальну роль у формуванні готовності викладачів відіграє модель, яка поєднує у собі три взаємопов'язаних структурних компоненти (*цільовий, організаційно-управлінський та оцінювально-результативний*). Спробуємо охарактеризувати усі три:

1. Цільовий компонент.

Цільовим компонентом, з нашої точки зору, визначають:

– Соціальне замовлення держави та суспільства на підготовку магістра з біотехнологій та біоінженерії;

– Викликами ринку праці щодо фахівців спеціальності G21 «Біотехнології та біоінженерія»;

– Мета та стратегія державної освітній політики у сфері G Інженерія, виробництво та будівництво.

2. Організаційно-управлінський компонент.

Організаційно-управлінський компонент, з нашої точки зору, визначають:

– Ефективністю реалізації ОП «Промислова та фармацевтична біотехнологія» для другого (магістерського) рівня;

– Нормативно-настановних документів та Наказів по Університету;

– Методичними семінарами;

– Ресурсним забезпеченням (навчальні плани, методичний супровід ОК «Методологія та організація наукових досліджень» тощо).

Ці складники повинні постійно проходити моніторинг, вдосконалюватися та коректуватися за результатами перебігу *оцінювально-результативного компоненту*. Реалізація останнього передбачає аналіз результатів щодо:

– Доцільності змістового та організаційного наповнення ресурсного забезпечення діяльності викладача;

– Ефективності роботи в Університеті заходів із підвищенням кваліфікації викладачів;

– Результатів щомісячного оцінювання навчальних результатів здобувачів через інструменти оцінювання програмних результатів навчання.

Проблемними місцями, у першу чергу, автори вважають відсутність обсягу державного фінансування (набір на ОП «Промислова та фармацевтична біотехнологія» для другого

(магістерського) рівня відбувається лише на контрактних засадах, відсутність додаткового фінансування університетів в умовах воєнного стану, недосконаліть розроблення механізмів запровадження законодавчих норм у систему національної освіти, повільні темпи реформування освіти, обмеження у академічній мобільності студентів та викладачів в умовах воєнного стану тощо.

Висновки. З нашої точки зору, освітній процес підготовки майбутніх магістрів спеціальності G21 «Біотехнології та біоінженерія» галузі знань G «Інженерія, виробництво та будівництво» має враховувати сучасні виклики, що постають перед відповідною галуззю. Дидактичне забезпечення викладання освітнього компонента (у межах дослідження розглянуто дисципліну «Методологія та організація наукових досліджень»), повинно відповідати принципам науковості, систематичності та наочності, а також забезпечувати усвідомлений і активний характер навчання як основу формування фахових компетентностей здобувачів. Теоретико-методологічною основою дослідження стало поєднання сучасних методів викладання із засобами стимулювання самостійної роботи студентів. Обґрунтовано, що досягнення мети якісного викладання освітнього компоненту «Методологія та організація наукових досліджень» неможливе без реалізації комплексу педагогічних умов, зокрема цільових, організаційно-управлінських та оцінювально-результативних. Результати дослідження узгоджуються з сучасними науковими підходами та відповідають вимогам суспільства та держави щодо підготовки молодих спеціалістів. Застосування запропонованих дидактичних прийомів розширює інструментарій викладання у закладах вищої освіти, сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів, залученню їх до творчого процесу, виконанню пошукових і проблемних завдань, формуванню вмінь самостійно визначати мету, завдання дослідження та формулювати висновки, а також активізує взаємодію з викладачем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Пушкарьова, Я. М. (2025). Теоретико-методичні основи дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 3*, 147–152. https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-147-152

Рева, Т. Д., & Чхало, О. М. (2025). Методичні підходи до розробки програми вибіркової дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». *Медицина та фармація: освітні дискурси, 4*, 67–71. https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2025-4-11

Brown, B., Jacobsen, M., McDermott, M., Simmons, M., Eaton, S. E., Roberts, V., & Becker, S. (2021). Research-based learning in an online course-based master of education program. *International Journal on Innovations in Online Education*, *5*(4), 29–47. https://doi.org/10.1615/IntJInnovOnlineEdu.2022041609

Ocupa-Cabrera, H. G., Meneses-La-Riva, M. E., Di Deus Ocupa-Meneses, G., & Alvarez-Huarca, B. (2025). Analysis of trends and challenges leading to the achievement of research competencies in graduate students. *Journal of Educational and Social Research*, *15*(4), 35. https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0120

Paniura, C. H. G., Esquivel, M. A. T. Y., Tiza, D. R. H., Yllpa, Y. M., Aguila, O. E. P., Flores, V. A. A., … Gonzáles, J. L. A. (2023). Research methodologies in engineering sciences: A critical analysis. *Operational Research in Engineering Sciences: Theory and Applications*, *6*(1), 20–38. https://doi.org/10.31181/oresta/060110

REFERENCES

Pushkarova, Ya. M. (2025). Teoretyko-metodychni osnovy doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv farmatsii [Theoretical and methodological foundations of research competence of future masters of pharmacy]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky, 3*, 147–152. https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-147-152 [in Ukrainian].

Reva, T. D., & Chkhalo, O. M. (2025). Metodychni pidkhody do rozrobky prohramy vybirkovoi dystsypliny “Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen” [Methodological approaches to developing the elective course “Methodology and organization of scientific research”]. *Medytsyna ta farmatsiia: Osvitni dyskursy, 4*, 67–71. https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2025-4-11 [in Ukrainian].

Brown, B., Jacobsen, M., McDermott, M., Simmons, M., Eaton, S. E., Roberts, V., & Becker, S. (2021). Research-based learning in an online course-based master of education program. *International Journal on Innovations in Online Education*, *5*(4), 29–47. https://doi.org/10.1615/IntJInnovOnlineEdu.2022041609 [in English].

Ocupa-Cabrera, H. G., Meneses-La-Riva, M. E., Di Deus Ocupa-Meneses, G., & Alvarez-Huarca, B. (2025). Analysis of trends and challenges leading to the achievement of research competencies in graduate students. *Journal of Educational and Social Research, 15*(4), 35. https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0120 [in English].

Paniura, C. H. G., Esquivel, M. A. T. Y., Tiza, D. R. H., Yllpa, Y. M., Aguila, O. E. P., Flores, V. A. A., … Gonzáles, J. L. A. (2023). Research methodologies in engineering sciences: A critical analysis. *Operational Research in Engineering Sciences: Theory and Applications, 6*(1), 20–38. https://doi.org/10.31181/oresta/060110 [in English].

Tetyana REVA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor *of the Department of Analytical, Physical and Colloid Chemistry, Bogomolets National Medical University, Kyiv*
ORCID: *https://orcid.org/0009-0006-4804-2113*

Galyna ZAITSEVA
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Analytical, Physical and Colloid Chemistry, Bogomolets National Medical University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-3138-6324*

Yaroslava PUSHKAREVA
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Analytical, Physical and Colloid Chemistry, Bogomolets National Medical University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-9856-7846*

Oksana CHKHALO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Analytical, Physical and Colloid Chemistry, Bogomolets National Medical University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-8874-4674*

DIDACTIC ASPECTS OF TEACHING THE COURSE «METHODOLOGY AND ORGANIZATION OF SCIENTIFIC RESEARCH»

Abstract

The global development of biotechnology and biopharmaceuticals is currently undergoing a period of profound transformation in ideas, technologies and knowledge. Under such conditions, the primary task of modernizing the educational environment in higher education institutions is to train competent specialists in biotechnology and bioengineering who are capable of effectively contributing to the reform of the field G «Engineering, manufacturing and construction». This article presents a review of the didactic aspects of teaching the educational component «Methodology and organization of scientific research» to students of the second (Master's) level in specialty G21 «Biotechnology and Bioengineering» within the field of knowledge G «Engineering, manufacturing and construction».

The aim of the study is the theoretical substantiation of didactic principles (scientificity and systematicity, visualization, awareness and activity, and the dynamics of sustainable knowledge growth) in the training of master's students in biotechnology and bioengineering in the context of modern higher education, as a basis for the acquisition of professional competencies.

The theoretical and methodological foundation of the study is based on the integration of established teaching methods with the stimulation of students' independent work, since higher education learners possess individual aptitudes and differ in their knowledge, abilities and motivation. In this context, the task of the teacher is to maintain and enhance students' motivation for learning and cognitive activity in mastering further professional educational components. It is substantiated that achieving the goal of high-quality teaching of the educational component «Methodology and organization of scientific research» is impossible without the implementation of specific pedagogical conditions (target-oriented, organizational-managerial and evaluative-resultative components).

The results of the study are consistent with established concepts and meet the requirements of society and the state for the training of young professionals. The synergy of the proposed didactic approaches contributes to the expansion of the teaching toolkit in higher education institutions, as it enables the development of students' cognitive abilities, promotes active learning, engages students in the creative

process, encourages them to perform research and problem-based tasks, independently formulate research objectives and conclusions and enhances interaction with the teacher.

Keywords: *biotechnology and bioengineering, methodology and organization of scientific research, teaching methods.*

Дата першого надходження статті до видання: 18.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 377:53:004.8

Людмила СЛОБОДЯНЮК
доктор філософії у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, викладач-методист вищої категорії, Київський фаховий коледж зв'язку, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0004-7603-1572*

ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Резюме

Статтю присвячено теоретичному відрефлексуванню проблеми інтеграції штучного інтелекту у навчання фізики в закладах фахової передвищої освіти. Актуальність проблеми пов'язана з неоднорідністю навчальної підготовки студентів, потребою персоналізувати педагогічну підтримку та необхідністю зберегти доказовий характер пізнання фізики як науки, за умов поширення генеративних і аналітичних цифрових засобів.

Мета дослідження *– теоретично обґрунтувати педагогічно доцільну інтеграцію штучного інтелекту у навчання фізики в закладах фахової передвищої освіти на основі адаптивної діагностики, індивідуалізованої підтримки та обов'язкової перевірки результатів.*

Процедура дослідження *передбачала теоретичний аналіз і узагальнення положень щодо діагностики навчальних труднощів, моделювання педагогічних сценаріїв використання штучного інтелекту, систематизацію його функцій під час розв'язання задач, обчислювального експерименту та лабораторного практикуму.*

Результатом дослідження *було визначено чотири взаємопов'язані напрями педагогічного застосування штучного інтелекту: комплексна діагностика навчальних труднощів і побудова динамічного профілю опанування курсу; врегульована інтелектуальна підтримка розв'язання фізичних задач; візуалізація та моделювання обчислювального експерименту; інтелектуальний аналіз лабораторних даних. Обґрунтовано, що адаптивна допомога має надаватися за принципом мінімальної достатності, а остаточні рішення щодо складності завдань, оцінювання й інтерпретації результатів повинні залишатися у сфері професійної відповідальності викладача.*

Зроблено ***висновок****, що педагогічна цінність штучного інтелекту полягає не в автоматичному продукуванні відповідей, а в організації послідовності навчальних дій: прогнозування, вибір моделі, обчислення або вимірювання, перевірка та аргументоване пояснення. Ефективність інтеграції залежить від прозорих правил використання, захисту даних, рівного доступу, методичної готовності викладача та збереження самостійності студента.*

Ключові слова: *штучний інтелект, навчання фізики, заклади фахової передвищої освіти, адаптивна діагностика, індивідуальна освітня траєкторія, обчислювальний експеримент, лабораторний практикум.*

Вступ. Вплив цифрової трансформації на систему вищої освіти позначений низкою змін як на рівні технічних засобів, так і на рівні логіки організації освітнього процесу. Особливої педагогічної виразності зазначені зміни набувають у модусі навчання фізики, коли студент повинен виявити відповідний рівень готовності до оперування математичним апаратом; розуміння змісту фізичних моделей; інтерпретації експериментальних даних та вміння пов'язати абстрактні закономірності зі спостережуваними явищами. Сьогодні суспільство дійшло до такого рівня розвитку цифрових інструментів, який дозволяє повнопланово розкрити потенціал штучного інтелекту для того, щоб задовольнити запити усіх учасників освітнього процесу щодо підтримки процесу навчання. Проте,

глибина дослідження у цьому контексті визначається розкриттям потенціалу цього інтелекту передусім у контексті його педагогічної цінності, яка не вимірюється кількістю впроваджених сервісів, а передусім критеріями його предметної інтеграції на рівні визначеного спектру дисциплін, які актуалізують розвиток мислення кожного здобувача освіти.

На рівні сучасного закладу фахової передвищої освіти (ЗФПО), контингент студентів є неоднорідним за рівнем підготовки. Частина суб'єктів пізнання виявляє високий рівень готовності до виконання алгебраїчних перетворень, але водночас проявляє неготовність до формулювання комплексних пояснень змісту фізичного експерименту. Інша частина студентів – фокусується на реалізації точних і змістовних міркувань, проте припускається помилок коли мова йде про обчислення похідних, векторів чи одиниць вимірювання. Аналогічна неоднорідність прослідковується й у темпі засвоєння матеріалу, досвіду самостійного виконання лабораторних робіт, просторового мислення, здатності читати графіки та готовності до самостійної перевірки попередньо сформульованої гіпотези. Єдина послідовність завдань неминуче виявляється для частини групи надто простою, а для іншої – надто складною. Інтелектуальні технології дають змогу значно раніше виявляти такі прогалини у системі попередньо засвоєних знань та дозволяють педагогу більш гнучкіше реагувати на них.

Водночас, інтеграція генеративних моделей, рекомендаційних алгоритмів та автоматизованого оцінювання у рамки сучасного навчального процесу формує цілісний спектр нових ризиків. Студент може отримати зовні переконливе, але водночас хибне пояснення фізичних законів; замінити самостійне виведення формул готовою відповіддю, без залучення процесу самостійного мислення; сприйняти числовий збіг як доказ власної навчальної «самоефективності»; передати системі персональні дані, або результати ще не опублікованого дослідження. Саме тому сьогодні актуалізується питання реалізації адаптивної діагностики, за якої автоматизація зможе доповнити, а не витіснити фізичний експеримент, а також підсилити доказове міркування, актуалізувати більш продуктивне обговорення з викладачем та особисту відповідальність кожного здобувача освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічно доцільну інтеграцію штучного інтелекту у навчання фізики в закладах фахової передвищої освіти, на основі адаптивної діагностики, індивідуалізованої підтримки та обов'язкової перевірки результатів.

Завдання дослідження:

– визначити можливості штучного інтелекту для комплексної діагностики навчальних труднощів і проєктування індивідуальних освітніх траєкторій;

– розкрити принципи врегульованої інтелектуальної підтримки під час розв'язування фізичних задач;

– систематизувати сценарії застосування штучного інтелекту у візуалізації, обчислювальному експерименті та лабораторному практикумі;

– окреслити педагогічні умови, за яких технологічна підтримка зберігає самостійність студента й професійну відповідальність викладача.

Методи дослідження. Використано теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення для визначення педагогічних можливостей і ризиків застосування штучного інтелекту; систематизацію – для впорядкування його функцій на різних етапах навчання фізики; педагогічне моделювання – для побудови послідовностей адаптивної допомоги, обчислювального експерименту та підсумкового контролю.

Результати. Формулювання мети дослідження навколо необхідності використання інструментарію адаптивної діагностики, на шляху до осягнення окресленої тематикою проблеми, актуалізує більш детальний розгляд реалізації педагогом низки послідовних кроків:

1. Реалізація комплексної діагностики навчальних труднощів суб'єктів пізнання у процесі вивчення ними фізики, з метою подальшого проектування їх індивідуальних освітніх траєкторій. Безумовно, цей перший крок повинен засновуватися на необхідності проведення змістовної діагностики, яку неможливо звести до звичного рівня моніторингу результатів проведення поточного контролю (Kortemeyer, 2023a). Це, своєю чергою, означає, що підсумкові результати виконання контрольної роботи чи комплексного зрізу не стануть для нас достатньо інформативним джерелом щодо наявної ситуації у колі досліджуваної цільової аудиторії студентів. На наш погляд, оптимальним інструментом, у цьому аспекті зможе послугувати саме штучний інтелект, який за набором визначених даних зможе проаналізувати послідовність і раціональність дій самого студента, зокрема чи правильно він: 1) зрозумів умову задачі; 2) підібрав формули; 3) задав систему відліку; 4) урахував напрям векторів; 5) перевірив розмірність фізичних величин; 6) оцінив реалістичність отриманої відповіді.

Такий аналіз, на наше глибоке переконання, відкриває перед педагогом можливість своєчасно ідентифікувати наявність існуючих прогалин у системі попередньої математичної підготовки, раціональність суджень та можливі випадкові обчислювальні неточності, а отже і в подальшому сформулювати низку прикладних заходів задля забезпечення необхідної додаткової педагогічної підтримки тим студентам, які її потребують.

На основі даних, отриманих шляхом реалізації комплексної діагностики надалі складається динамічний профіль опанування фізичних дисциплін визначеним колом суб'єктів пізнання. У цьому контексті важливим залишається завдання відображення не абстрактного «рівня інтелектуальних здібностей», а конкретного переліку отриманих у процесі спостереження компонентів аналізу (Wang & Chen, 2024). Такий профіль здобувача освіти повинен мати динамічний характер і оновлюватися відповідно до оновлення даних після проведення чергової діагностики. Він найбільш виразно повинен демонструвати, які уміння на особистісному рівні вже є стійкими утвореннями, а які ще потребують доопрацювання та цілеспрямованої практики.

Адаптивна траєкторія розвитку студента у процесі навчання фізики повинна вибудовуватися за принципом мінімально необхідної допомоги. Зокрема, здобувачу освіти, який впевнено опанував закон збереження енергії, немає сенсу пропонувати розв'язувати однотипні задачі. У такому випадку, доцільним варіантом буде робота з циклом суміжних за тематикою задач, або порівнянням різних методів розв'язання однієї і тієї ж задачі. Якщо викладач на цьому етапі помічає, що у студента виникають явні труднощі при роботі з цими завданнями, надзвичайно корисною буде консультативно-педагогічна підтримка, яка передбачає: формулювання прогнозу дій; окреслення схеми предметних взаємодій на етапі подолання труднощів у навчанні; нотування вихідних законів, перехід до рівнянь та перевірка раціональності отриманої відповіді. Зрозуміло, що залучення потенціалу штучного інтелекту для виявлення сильних та слабких сторін на рівні засвоєння студентами знань буде ефективним педагогічним рішенням (Crompton & Burke, 2023; Zawacki-Richter et al., 2019). Проте, подальші кроки щодо підвищення рівня складності змісту навчального матеріалу та критеріїв опанування навчального курсу залишаються за викладачем.

2. Забезпечення індивідуальної інтелектуальної підтримки на етапі розв'язання фізичних задач. Одним із ключових елементів на шляху до опанування суб'єктом пізнання фізики є процес розв'язання тематичних задач. Цей процес неможливо окреслити лише алгоритмом пошуку відповідної формули. Комплексний підхід до розв'язання повинен передбачати побудову моделі реальної або уявної ситуації. Саме на цьому етапі предметного аналізу потенціал штучного інтелекту може виявитися доволі корисним для використання його у якості співрозмовника, що дає запит на: уточнення певних припущень; назву величини вимірювання; обрання відповідної системи координат тощо (Bond et al., 2024; Kortemeyer, 2023a; Miao & Holmes, 2023). У такому режимі людино-нейрогенеративної співпраці, задана система не надає студенту готового розв'язку задачі, а лише організовує процес міркування над заданим. Наприклад, перш ніж перейти до обговорення питання коливання маятника, помічник може сформулювати запитання про опір середовища, спосіб вимірювання періоду та ін. Це переміщає фокус уваги студента з «механічних» маніпуляцій із символами на межі перспективного застосування досліджуваної моделі.

Проте, на цьому рівні важливо дотримуватися принципу, що кожна ефективна підказка повинна бути доречно врегульованою. Наприклад, у системі таких підказок може вибудовуватися така траєкторія рівнів виконання завдань:

1 – вказати, що було пропущено у ланцюжку міркувань, що аналізують взаємодію або фізичний закон;

2 – побудувати діаграму сил, чи порівняти розмірності лівої та правої частин рівняння;

3 – підібрати аналогічну за стилем, але не ідентичну за розв'язками задачу.

Саме така архітектура послідовності переходу від завдань до підказок знижує ризик пасивного копіювання та перетворює цифрового помічника у ефективний засіб розвитку особистісного самоконтролю на етапі навчання (Küchemann et al., 2023).

Обов'язковим елементом на цьому етапі діяльності стає формулювання протоколу перевірки відповіді. Студент повинен самостійно проаналізувати задану розмірність величин, знак, порядок величин, граничні випадки та узгодженість із фізичними законами. Звісно, що у разі пропуску студентом важливого етапу розв'язання задачі, інструментарій штучного інтелекту може запропонувати нагадування. Проте, викладач фізики повинен систематично оцінювати якість проведеної студентом верифікації, а не лише слідувати значенню кінцевого результату розв'язання задачі.

3. Проведення візуалізації та моделювання обчислювального експерименту. Так склалося історично, що спостерігати за чималою кількістю фізичних процесів у польових умовах дуже складно. Першопричинами цього є швидкість й масштабність перебігу процесів, недоступність умов тощо. Сучасні інтелектуально-цифрові інструменти здатні генерувати інтерактивні презентації фізичних процесів і явищ, за рахунок залучення відповідного масиву даних та водночас відслідковувати як змінюються параметри і наслідкова результативність при зміні кількісних показників. Зокрема, ефективним буде даний підхід у процесі вивчення тем з:

a) електродинаміки – коли студент зможе досліджувати розподіл поля;

b) термодинаміки – на етапі засвоєння процесів зміни стану системи;

c) квантової фізики – аналізуючи процес еволюції хвильового пакета.

Надзвичайно важливо у цьому плані підкреслити і той факт, що візуалізація стає по-справжньому продуктивною лише тоді, коли їй передує прогноз, та коли вона завершується обґрунтуванням спостережуваного ефекту.

Водночас слід пам’ятати, що допоміжна функція штучного інтелекту може полегшити входження студента в обчислювальну фізику, проте не може усунути необхідності його особистісного відрефлексування самого алгоритму дій на рівні реалізації обрахунків (Celik et al., 2022). Кожен здобувач освіти повинен чітко розуміти та уміти пояснювати, які методи найбільш оптимальні для розв’язування тієї чи іншої фізичної задачі, які раціональні кроки слід зробити для правильного обчислення та уникнення можливих похибок. Саме така практика використання досліджуваного інструменту актуалізує абсолютно прозорий перехід суб’єкта пізнання від імітаційної підміни значень до усвідомленого навчання на засадах відтворюваності обчислювального дослідження.

У розрізі реалізації предметного експерименту, використання штучного інтелекту, як допоміжного, буде корисним на етапі порівняння аналітичної моделі, проведення обчислень та реального вимірювання. Зокрема, вивчаючи падіння тіла, студенти можуть рухатися таким шляхом пізнання: «виведення залежності без урахування опору → моделювання руху із лінійною або квадратичною силою опору → співставлення отриманих результатів з відеотрекінгом». Проходження такого ланцюжка практичних дій стимулює студента обирати найбільш раціональні параметри, виявляти закономірності на рівні досліджуваного. Проте, важливим у цьому ланцюжку дій залишиться те, що здобувачі освіти повинні самостійно сформулювати висновки по проробленим завданням, виявити причини та наслідки появи розбіжностей.

4. Виконання лабораторного практикуму із залученням інтелектуального аналізу даних. Навчальна програма з фізики наскрізно пронизана виконанням лабораторних робіт. Завдання такого рівня вирізняються відповідним ступенем відповідальності виконавця у роботі із дороговартісними приладами. Водночас, у процесі такої роботи студент може зіштовхнутися з недосконалістю роботи названих засобів навчання (зокрема, зайві шумові ефекти, обмежені показники точності тощо). Нівелювання такої неочікуваної результативності можна провести з допомогою залучення інструментарію штучного інтелекту. Значущість останнього може виявитися доволі корисною на етапі коректного розпізнавання показників, відстеження стану роботи використаного приладу, калібрування датчиків з метою уникнення прояву аномальних значень (Kortemeyer & Bauer, 2024). У цьому ключі варто пам’ятати і той факт, що автоматизація процесу навчання не повинна трансформувати практикум на пасивний процес задання параметрів та отримання результату одним натисканням кнопки. До початку проведення вимірювальних процедур студент зобов’язаний самостійно сформулювати первинну гіпотезу, окреслити незалежні та залежні змінні, оцінити діапазон і точність, а також описати можливі джерела систематичної похибки.

Під час опрацювання експериментальних даних досліджувана інструментальна підтримка уможливлює правильний добір моделі та актуалізує оцінювання параметрів. З педагогічного погляду важливо задати студентам обмеження на бездумне вилучення «незручних» точок. Кожне таке вилучення повинно бути максимально обґрунтованим, як з фізичної, так і з інструментальної точок зору. Водночас важливо, щоб студент чітко для себе розрізняв випадкову варіативність від систематичного зміщення та невизначеності на рівні досліджуваної моделі. При підготовці звітних матеріалів виконання лабораторного практикуму з фізики, студентам необхідно зазначити вимірювальні одиниці, кількість значущих значень, критерій якості та обмеженість висновків. Водночас, сам викладач повинен оцінювати виконану здобувачем освіти роботу не лише з точки зору естетичного оформлення графіків, а передусім з позиції прозорості дослідницького шляху: від самостійного вимірювання – до індивідуального формулювання тверджень.

У рамках проаналізованого вище стає очевидним, що активна інтеграція штучного інтелекту у навчання фізики на рівні ЗФПО ще більшою мірою ускладнює роботу викладача. Функціонально останній повинен попередньо змоделювати навчальні ситуації, правильно визначити можливості застосування обраного інструментарію, ретельно перевірити наукову коректність підготовлених матеріалів, та усіма можливими способами актуалізувати підсилення навчальної мотивації. Виконання педагогічних функцій на практиці у жодному разі не замінить нейрогенеративний інструмент. Адже, лише викладач здатний швидко сформувати лаконічні та високозмістовні пояснення, простежити у реальному часі навчальний прогрес конкретної групи, врегулювати емоційні та соціальні бар'єри на шляху до осягнення освітнього результату. Педагог залишається справжнім майстром педагогічного задуму аудиторного заняття, гарантом ефективної реалізації навчальних цілей, мотиватором актуалізації пізнавальної активності, що веде до опанування такої складної науки, як фізика.

Слід зауважити, що підготовка досліджуваного навчального курсу розпочинається з моделювання карти результатів навчання. На рівні кожного модуля педагог повинен передбачити, що студент повинен уміти самостійно пояснювати, вимірювати, обчислювати, моделювати та перевіряти. Окремою предметною лінією навчального планування є визначення місця штучного інтелекту на етапі опанування визначених тем (зокрема, його діагностична, тренувальна, довідкова, аналітична або рефлексивна функція). Якщо обрана з наведеного спектру функція інтелектуального інструменту не буде дотичною до очікуваного результату навчання, то використання цього інструменту може стати абсолютно недоречним, або навіть шкідливим для цільової аудиторії здобувачів. Аргументована та раціоналізована процедура впровадження досліджуваного інструментарію нерідко починається з єдиного сценарію, який можна відстежити та своєчасно удосконалити, щоб не впроваджувати бездумної та неефективної автоматизації навчального процесу.

Звісно, що реалізація окреслених вище завдань, у межах викладання педагогом курсу фізики, потребує необхідної методичної та технічної підготовки. Така підготовка повинна ґрунтуватися на принципах педагогічного моделювання, предметного конструювання запитів та розроблення системи оцінювання. Надзвичайно корисними у цьому аспекті є формування конспектів занять із використанням різних варіантів дій на випадок необхідності внесення певних коректив у роботу навчального колективу, що набуває особливої актуальності на рівні умов воєнного часу.

З метою формування цілісного бачення можливих сценаріїв для ефективного проведення навчальних занять з фізики в умовах ЗФПО варто презентувати теоретичну проекцію шляхів можливого використання штучного інтелекту на рівні викладання основних розділів досліджуваної науки.

Зокрема, у механіці варто залучати інтелектуального помічника для реалізації переходу на рівні такої навчальної системи: «теоретичний виклад матеріалу → схематизація ключових блоків → складання математичної моделі». Наприклад, студентам можна надати відеозапис із зображенням траєкторії руху предмета, проблематизувати завдання щодо побудови системи координат, обчислення швидкості та прискорення, а на завершення – запропонувати порівняння декількох схожих моделей. Залучення потенціалу штучного інтелекту на цьому етапі, матиме місце для виявлення тих аспектів предметного вивчення, де простий закон уже не описує дані, а пропонує знайти правильні відповіді про силу, чи опір. У результаті студент отримує не автоматично побудований графік, а свідомо зроблений аргументований вибір моделі із зазначенням інтервалу її застосування та джерел існуючих неспівпадінь.

Багаторічний досвід педагогічної діяльності засвідчує особливий рівень ефективності проведення підсумкового контролю з допомогою залучення умови фізичної задачі відкритого типу, у якій немає єдиного наперед заданого шляху розв'язання. При такій ситуативності, студент отримує для роздумів проблемну ситуацію, потім формулює власні припущення щодо можливостей її розв'язання, далі – долучає інтелектуального помічника для виведення єдиної альтернативної моделі, і лише потім приходить до усвідомлення можливих слабких місць, над якими потрібно попрацювати для того, щоб правильно розв'язати задачу. Залучення такого педагогічного підходу до організації та реалізації навчального заняття, повинно передбачати врахування якості запитань до системи, незалежну перевірку результатів, аргументацію та чіткість зазначення обмежень. Такий формат роботи із колом здобувачів освіти покликаний перевірити не здатність студента конкурувати з інтелектуальним інструментом, а передусім ідентифікувати сформованість у студентів уміння самостійно пізнавати, досліджуючи, та нести відповідальність за сформульовані висновки.

Моделюючи різні педагогічні «сценарії» проведення навчальних занять із тих чи інших розділів фізики викладач повинен логічно на рівні кожного з них імплементувати єдиний алгоритм

навчальних дій студента: спочатку самостійне прогнозування, далі – залучення досліджуваного інструментарію і на завершення – перевірка та обґрунтування отриманого результату. Водночас педагогу варто пам'ятати єдине, що якщо вилучити перший етап, цифрова відповідь буде сприйнята студентом у якості вихідної істини; якщо вилучити останній – навчальна діяльність буде механічно зведена до технічної операції.

Дискусія. Водночас, теоретичний аналіз засвідчує суперечність між потенціалом штучного інтелекту персоналізувати підтримку студентів та ризиком послаблення самостійного міркування на рівні досліджуваного галузевого поля.

Висновки. На основі проведеного теоретичного аналізу маємо змогу зробити такі висновки. Сьогодні штучний інтелект і справді відкрив перед усіма учасниками освітнього процесу широкі можливості для: опанування навчального курсу фізики; реалізації точніших діагностичних процедур; регулювання складнощів, пов'язаних із проведенням складних експериментальних та прикладних дослідницьких завдань; забезпечення своєчасного зворотного зв'язку між викладачем та студентами та ін. Цінність досліджуваного інструментарію на рівні реалізації навчальних завдань полягає передусім у можливостях раціоналізації процесу мисленнєвих дій (зокрема, прогнозування → вибір моделі → обчислення → вимірювання → перевірка → пояснення).

Водночас, імплементація педагогом інструментарію штучного інтелекту у процес навчання передбачає і посилення вимог щодо педагогічного дизайну навчального заняття. Відсутність чітких педагогічних цілей перетворює процес інтеграції на випадкову добірку завдань, а автоматичну перевірку – на неосмислене ранжування. Саме ці умови трансформують усвідомлення здобувачами освіти генеративного помічника у джерело інтелектуальної залежності. Саме ця ситуативність ще більшою мірою повинна спрямовувати викладача у напрямку забезпечення й підтримання рівня контролю над змістом навчального матеріалу. Незмінними умовами такої предметної інтеграції інтелектуального помічника повинні залишатися абсолютна прозорість використання, захист даних, рівний доступ і можливість перегляду рішення іншими учасниками освітнього процесу.

Перспективна модель навчання фізики в освітній системі ЗФПО повинна ґрунтуватися на органічній співпраці людини й технології, щоб не послабити фундаментальну підготовку майбутніх фахівців та створити більше простору для предметних взаємодій на рівні цілісного освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, Article 4. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z

Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends, 66,* 616–630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Kortemeyer, G. (2023a). Could an artificial-intelligence agent pass an introductory physics course? *Physical Review Physics Education Research, 19*(1), Article 010132. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.010132

Kortemeyer, G. (2023b). Toward AI grading of student problem solutions in introductory physics: A feasibility study. *Physical Review Physics Education Research, 19*(2), Article 020163. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020163

Kortemeyer, G., & Bauer, W. (2024). Cheat sites and artificial intelligence usage in online introductory physics courses: What is the extent and what effect does it have on assessments? *Physical Review Physics Education Research, 20*(1), Article 010145. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.010145

Küchemann, S., Steinert, S., Revenga, N., Schweinberger, M., Dinc, Y., Avila, K., & Kuhn, J. (2023). Can ChatGPT support prospective teachers in physics task development? *Physical Review Physics Education Research, 19*(2), Article 020128. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020128

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Wang, T., & Chen, Z. (2024). Exploring generative AI assisted feedback writing for students' written responses to a physics conceptual question with prompt engineering and few-shot learning. *Physical Review Physics Education Research, 20*(1), Article 010152. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.010152

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16,* Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

REFERENCES

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21,* Article 4. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z [in English].

Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends, 66,* 616–630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y [in English].

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20,* Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8 [in English].

Kortemeyer, G. (2023a). Could an artificial-intelligence agent pass an introductory physics course? *Physical Review Physics Education Research, 19*(1), Article 010132. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.010132 [in English].

Kortemeyer, G. (2023b). Toward AI grading of student problem solutions in introductory physics: A feasibility study. *Physical Review Physics Education Research, 19*(2), Article 020163. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020163 [in English].

Kortemeyer, G., & Bauer, W. (2024). Cheat sites and artificial intelligence usage in online introductory physics courses: What is the extent and what effect does it have on assessments? *Physical Review Physics Education Research, 20*(1), Article 010145. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.010145 [in English].

Küchemann, S., Steinert, S., Revenga, N., Schweinberger, M., Dinc, Y., Avila, K., & Kuhn, J. (2023). Can ChatGPT support prospective teachers in physics task development? *Physical Review Physics Education Research, 19*(2), Article 020128. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020128 [in English].

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 [in English].

Wang, T., & Chen, Z. (2024). Exploring generative AI assisted feedback writing for students' written responses to a physics conceptual question with prompt engineering and few-shot learning. *Physical Review Physics Education Research, 20*(1), Article 010152. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.010152 [in English].

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16,* Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0 [in English].

Liudmyla SLOBODIANIUK
PhD in A1 Education/Pedagogy, Teacher-Methodologist of the Highest Qualification Category, Kyiv Professional College of Communication, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0004-7603-1572*

INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO PHYSICS EDUCATION AT PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

The article provides a theoretical analysis of integrating artificial intelligence into physics education at professional pre-higher education institutions. The relevance of the problem is linked to differences in

students' prior preparation, the need for personalized pedagogical support, and the necessity of preserving evidence-based physical reasoning amid the growing use of generative and analytical digital tools.

The study ***aims*** *to theoretically substantiate a pedagogically appropriate model for integrating artificial intelligence into physics education through adaptive diagnostics, individualized support, and mandatory verification of results.*

The research procedure combined theoretical analysis and generalization, systematization of artificial intelligence functions at different stages of physics learning, and pedagogical modelling of diagnostic, computational, laboratory, and assessment scenarios.

Results. *Four interconnected areas of application were identified: comprehensive diagnosis of learning difficulties and development of a dynamic course mastery profile; scaffolded support for solving physics problems; visualization and modelling of computational experiments; and intelligent analysis of laboratory data. Adaptive assistance should follow the principle of minimum necessary support, while decisions concerning task complexity, assessment criteria, and interpretation of outcomes must remain under the teacher's professional responsibility.*

Conclusions. *The study concludes that the educational value of artificial intelligence lies not in automatically producing answers, but in structuring a sequence of learning actions: prediction, model selection, calculation or measurement, verification, and reasoned explanation. Effective integration requires transparent rules of use, data protection, equitable access, teachers' methodological readiness, and the preservation of student autonomy.*

Keywords: *artificial intelligence, physics education, professional pre-higher education institutions, adaptive diagnostics, individual learning trajectory, computational experiment, laboratory practicum.*

Дата першого надходження статті до видання: 08.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 378.147:004.9

Вадим ШКАРІВСЬКИЙ
аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0004-8998-8357*

ПЕДАГОГІЧНА ПРОЕКЦІЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ КРІЗЬ ПРИЗМУ НЕЙРОННОМЕРЕЖЕВОГО ПОСТУПУ

Резюме

Обґрунтовано актуальність розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх учителів інформатики в умовах стрімкого нейромережевого поступу та цифровізації освіти. З'ясовано, що сучасне цифрове навчальне середовище вимагає від педагога виходу за межі стандартної цифрової грамотності й вузькоспеціалізованих інструментальних навичок до рівня усвідомленої пізнавальної саморегуляції.

Мета дослідження *– окреслити сутність, структуру та функціональне призначення метакогнітивної компетентності майбутніх учителів інформатики в умовах активного впливу нейромережевих технологій.*

Застосовано релевантні ***методи дослідження****: аналіз і синтез наукових джерел, порівняння когнітивного та метакогнітивного рівнів діяльності, класифікацію структурних компонентів досліджуваного феномена, систематизацію вимог до професійної підготовки та теоретичне узагальнення.*

Організовано ***процедуру дослідження****, шляхом: здійснення порівняльно-категоріального аналізу ключових і цифрових компетентностей; зіставлення стандартів та концептуальних рамок підготовки фахівців; визначення освітніх можливостей та когнітивних ризиків людино-нейромережевої взаємодії; виокремлення оцінювальних критеріїв для порівняння когнітивного й метакогнітивного рівнів.*

Результати дослідження *репрезентували метакогнітивну компетентність як надбудову вищого рівня, яка інтегрує знаннєвий, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний і поведінково-*

досвідний компоненти, що функціонують через механізми усвідомлення, саморегуляції та рефлексії. Розкрито сутність людино-нейромережевої взаємодії як нового етапу розвитку людино-машинних систем. Доведено, що метакогнітивний моніторинг виступає необхідною умовою мінімізації таких когнітивних ризиків, як інформаційне перевантаження, розсіювання уваги, поверхневий аналіз, залежність від автоматизованих систем та «ілюзія навченості». Обґрунтовано необхідність поєднання предметно-технологічного, адаптивного й етичного вимірів професійної підготовки майбутнього учителя.

*Сформульовано **висновок** про те, що педагогічна цінність штучного інтелекту полягає не в генеруванні відповідей, а в організації послідовності навчальних дій, відповідно до заданого викладачем алгоритму.*

***Ключові слова:** метакогнітивна компетентність, майбутній учитель інформатики, цифрова компетентність, людино-нейромережева взаємодія, цифрове навчальне середовище, когнітивні ризики.*

Вступ. Цифрова трансформація освіти й стрімке поширення нейромережевих технологій системно поповнюють перелік вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики. Володіння спеціалізованими знаннями та окремими технічними навичками вже не гарантує ефективної діяльності: фахівець має усвідомлювати власні пізнавальні стратегії, регулювати їх, критично оцінювати результати роботи з інформацією та відповідально взаємодіяти з цифровими системами. За таких умов метакогнітивна компетентність набуває статусу інтегративної професійної якості, яка забезпечує перехід від відтворення знань до свідомого управління навчальною і професійною діяльністю.

Цифрові перетворення як першопричина нейромережевого поступу актуалізували питання створення оптимальних умов для цифровізації освіти, що закономірно призвело до девальвації вузькоспеціальних навичок. Підтвердженням останнього твердження слугують дані документального видання «The Definition and Selection of Key Competencies» (2010), у якому модель затребуваних ключових компетентностей фахівця репрезентована крізь призму трьох категоріальних сегментів (Brady, n.d.):

А) інструментальна інтерактивність – передбачає формування навичок залучення до практичної діяльності різноманітного інструментального спектра, зокрема інформації, мов і технологій;

Б) діяльнісна автономність – характеризує готовність до прийняття та реалізації власних рішень на основі попередньо набутого досвіду;

В) соціальна колаборація – актуалізує особистісну готовність до побудови стійких міжособистісних взаємодій із представниками різних соціальних груп на основі антиконфліктного досвіду поведінки та командної роботи (European Commission, 2018).

Важливим у контексті дослідження є також видання «Digital Transformation of Education: Digital Competence Framework (DigComp)», у якому представлено Європейську рамку цифрових компетентностей (European Commission, 2018). Вона поєднує п’ять ключових областей: інформаційну грамотність; співпрацю та комунікацію; розроблення цифрового контенту; безпеку та доброчесність; вирішення проблем (European Commission, 2018).

Порівняння категоріальних сегментів ключових компетентностей фахівця (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010) із ключовими областями Європейської рамки цифрових компетентностей (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010) виявляє їхній глибинний зв’язок із предметом дослідження. Метакогнітивна компетентність поєднує знаннєвий, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний і поведінково-досвідний компоненти, кожен з яких опосередкований усвідомленням, саморегуляцією та рефлексією (Schraw & Dennison, 1994).

Такий дослідницький погляд обумовлює необхідність розглядати професійну підготовку майбутніх учителів інформатики з позиції практичного поєднання метакогнітивних аспектів діяльності, які реалізуються під час виконання теоретичних і прикладних завдань, з адаптивним та етичним складниками. Адаптивний складник характеризує готовність до впровадження систематичних змін і нововведень, актуалізованих технологічним поступом, а етичний – здатність виявляти доброчесність на всіх рівнях практичної діяльності.

Попри значну увагу до цифрової компетентності, недостатньо з’ясованим залишається питання про те, як майбутній учитель інформатики має усвідомлювати, оцінювати та регулювати власні когнітивні дії під час роботи з інформаційними й нейромережевими системами. Саме ця

суперечність визначає актуальність дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність, структуру та функціональне призначення метакогнітивної компетентності майбутніх учителів інформатики в умовах нейромережевого поступу.

Завдання дослідження:

1) обґрунтувати співвідношення ключових, цифрових і метакогнітивних компетентностей у професійній підготовці майбутнього учителя інформатики;

2) розкрити роль метакогнітивних процесів у людино-нейромережевій взаємодії;

3) визначити освітні можливості й когнітивні ризики використання цифрових технологій та обґрунтувати умови їх відповідального застосування.

Методи дослідження репрезентовані аналізом і синтезом наукових положень, порівнянням когнітивної та метакогнітивної компетентності, класифікацією її структурних і функціональних характеристик, систематизацією вимог до професійної підготовки майбутнього учителя інформатики та теоретичним узагальненням отриманих результатів.

Результати. Важливою у фокусі дослідження титульної проблематики для нас стала навчальна програма «Tech Prep Information Technology Skill Standards-Based Curriculum. Building a Foundation for Tomorrow», опублікована Північно-Західним центром нових технологій штату Вашингтон (Tech prep information technology skill standards-based curriculum, 1999). Зміст цієї методичної розробки репрезентував вимоги до фахівця технологічного профілю, опанування яких передбачено впродовж навчання здобувача вищої освіти за обраною спеціальністю. Зазначена проблематика безпосередньо торкнулася й тематики підготовки майбутніх учителів інформатики, оскільки характер їх професійної діяльності дає підстави віднести їх до представників технологічного профілю.

У суб’єкта пізнання технологічного профілю за період навчання у вищій школі США очікується (Tech prep information technology skill standards-based curriculum, 1999):

– набуття знань мов програмування;

– оволодіння знаннями про процедурну, імперативну, функціональну, об’єктно-орієнтовану, декларативну та логічну парадигми програмування, підкріпленими вмінням обрати конкретну мову відповідно до поставленого завдання (Brady, n.d.);

– формування навичок програмування, що передбачає чітке усвідомлення можливостей використання різного програмного забезпечення;

– опанування методології програмної розробки, що охоплює проєктування, програмування, імплементацію та технічну підтримку (Tech prep information technology skill standards-based curriculum, 1999).

Наведені вимоги окреслюють праксеологічний спектр метакогнітивної компетентності майбутніх представників технологічного профілю (Tech prep information technology skill standards-based curriculum, 1999). Важливою умовою реалізації визначених завдань є формування праксеологічного базису на ґрунті когнітивного засвоєння та метакогнітивного моніторингу, оцінювання й контролю засвоєного. Саме це формує цілісний каркас досліджуваного феномена.

Проєктування предмета дослідження на особистісний рівень майбутнього учителя інформатики дає нам підстави розглядати метакогнітивну компетентність як компетентність вищого рівня, межі якої значно ширші за традиційний перелік професійних компетентностей. Сучасний учитель інформатики має не лише програмувати необхідні елементи завдань і адаптувати навчальний матеріал відповідно до учнівських потреб, можливостей та запитів, а й усвідомлювати, оцінювати та регулювати власну когнітивну діяльність.

Практична цінність метакогнітивної компетентності полягає в тому, що вона забезпечує майбутньому учителю можливість глибинного відрефлексування досягнутих результатів навчання шляхом раціонального розподілу власних когнітивно-особистісних ресурсів. Такий шлях предметного відрефлексування досліджуваного необхідний для побудови цілісної тристоронньої взаємодії: «учитель – учні – персональний комп’ютер».

Перші кроки до побудови такої взаємодії у процесі професійної підготовки майбутнього учителя інформатики реалізуються у період педагогічних практик. Саме тоді відбувається налагодження стійких міжособистісних взаємодій із суб’єктами пізнання; добір і моделювання оптимального поєднання дидактичного інструментарію для досягнення навчальних цілей; сприйняття та оцінювання учителем рівня власної когнітивної й педагогічної ефективності на уроці.

Формування метакогнітивної компетентності майбутнього учителя інформатики відбувається як послідовний перехід від простішого рівня до складнішого, що відповідає дидактичним принципам

систематичності й послідовності та забезпечує поступ від когнітивної до метакогнітивної компетентності. Визначення рівня її сформованості потребує системи оцінювальних критеріїв, здатних відобразити сутність феномена в умовах трансформації освітньої парадигми. Саме освіта як соціальний інститут становить простір реалізації компетентнісного підходу та формування професійної компетентності.

Знаннєвий компонент метакогнітивної компетентності визначає стиль мислення сучасного учителя інформатики в умовах нейромережевого поступу. Адже, чим глибшим є осмислення цінності інформації та перебігу інформаційних процесів у суспільстві, тим усвідомленішою й цілеспрямованішою стає пізнавальна діяльність суб'єкта. Особливої ваги досліджуване набуває у професійній та практичній підготовці майбутнього учителя інформатики, де акцент зміщується від репродуктивного передавання знань до продуктивно-творчої діяльності: розв'язання типових і атипових задач; побудова результативної людино-машинної взаємодії (human–computer interaction) у різних професійних ситуаціях (Sharples, 1996, с. 293).

Порівняльний аналіз когнітивної та метакогнітивної компетентності майбутніх учителів інформатики доцільно здійснювати за п'ятьма основними критеріями:

I. Сутнісний – відображає предметну спрямованість досліджуваного феномена.

II. Навчальний – визначає цінність метакогнітивної компетентності у процесі навчальної діяльності суб'єктів пізнання;

III. Педагогічний – окреслює аксіологічний потенціал досліджуваного феномена під час виконання професійно-педагогічних функцій;

IV. Кореляційний – відображає взаємозв'язок між когнітивною та метакогнітивною компетентностями (оскільки, без сформованого когнітивного підґрунтя неможливий перехід на метакогнітивний рівень);

V. Функціональний – розкриває значення метакогнітивної компетентності для всебічного особистісного та професійного розвитку майбутнього учителя інформатики.

Важливим аспектом такого аналізу є розгляд людино-машинної взаємодії як компонента професійної підготовки майбутнього учителя інформатики та водночас як передумови формування метакогнітивної компетентності відповідно до характеру очікуваної професійної діяльності.

Задля підвищення рівня ефективності підготовки майбутнього учителя інформатики викладачі зазвичай залучають широкий спектр технологій, які покликані забезпечити ефективну людино-машинну взаємодію (Sharples, 1996, с. 293). Така взаємодія охоплює інформаційний процес, пов'язаний із безпосередньою роботою індивіда з технологіями та метаданими, а також сам інтелектуальний процес (зокрема, метааналіз, що репрезентований єдністю когнітивного та метакогнітивного рівнів).

Метааналіз розширює інтелектуальні можливості здобувача вищої освіти під час засвоєння й опрацювання метаданих. Відтак інформаційні технології за таких умов доцільно розглядати вже як інструментальну єдність засобів і методів, спрямованих на ефективну роботу з даними та інформацією. На рівні системи підготовки учителя інформатики інформаційний складник сьогодні дедалі більше пронизує педагогічну технологію, оскільки в епіцентрі навчальної діяльності знаходиться проблема осмисленого опрацювання інформації.

У процесі вивчення інформатичних дисциплін метакогнітивна компетентність набуває особливого педагогічного забарвлення, оскільки забезпечує реалізацію низки прикладних і соціально зорієнтованих функцій. Це зумовлює необхідність дослідницької апеляції до змісту інформатичних дисциплін із метою комплексного розкриття предмета дослідження.

У сучасних працях іноземних учених зміст інформатичних дисциплін розглядається щонайменше у трьох основних аспектах предметної галузі, опанування якої осягається шляхом формалізації задач (Gupta, 2023, с. 329-330).

У цьому контексті метакогнітивна компетентність проєктується у формі особистісної здатності задовольняти індивідуальні та соціальні потреби майбутнього учителя визначеного профілю на основі попередньо сформованих загальних і спеціальних (фахових) компетентностей. Системність формування останніх реалізується шляхом залучення до процесу навчання інформаційних технологій. Зазначені технології сьогодні вже є важливим інструментом для опанування інформатичних дисциплін на рівні системи підготовки сучасного учителя інформатики.

Значний сегмент навчального часу такої професійної підготовки відводиться роботі з різними типами даних та інформаційними системами. У процесі оброблення даних здобувачі безпосередньо застосовують різноманітні методи інформаційної діяльності. Це забезпечує реалізацію принципів систематичності й послідовності через поступове ускладнення завдань; наочності – через роботу з

різними типами даних та інформаційними системами; свідомості й активності – через сприйняття, осмислення інформаційного контенту та діяльнісне виконання поставлених завдань.

В умовах цифровізаційних перетворень суттєвий вплив на розвиток інформатичних дисциплін здійснює й нейромережевий поступ. Він обумовлює формування нової системи людино-нейромережевої взаємодії, яка постає окремим сегментом на рівні цілісної конструкції людино-машинної взаємодії.

Під впливом людино-нейромережевої взаємодії розвиток інформатичних дисциплін відбувається шляхом розширення кількісних і якісних параметрів (Gupta, 2023), зокрема завдяки:

- розширення сфери застосування методів інформаційного процесу;
- зміни підходів до оброблення та інтерпретації інформації.

Вплив цих змін на підготовку сучасного учителя інформатики обумовлює необхідність осмислення метакогнітивної компетентності крізь призму нейромережевого поступу. Її доцільно визначати як метарівневу здатність до ефективної людино-нейромережевої взаємодії, заснованої на систематичному залученні процесів усвідомлення, саморегуляції та рефлексії на всіх етапах інформаційної діяльності.

Комплексний аналіз формування метакогнітивної компетентності у процесі навчання засвідчує, що вона суттєво розширює предметні межі цифрової грамотності й забезпечує вихід на метарівень підготовки сучасного учителя інформатики.

У контексті цифровізаційних перетворень спостерігається тенденція цифрового розриву не лише на макрорівні (зокрема через нерівність доступу освітніх інституцій різних регіонів світу до інтернету), а й на мікрорівні (між представниками різних поколінь і навіть у межах одного покоління) (Gupta, 2023).

Це означає, що сучасна професійна підготовка вчителя інформатики не може обмежуватися лише формуванням знань, умінь та навичок на професійно-галузевому рівні. Вона потребує глибшого проєктування сучасних суспільних і цифровізаційних вимог на процес формування метакогнітивної компетентності досліджуваної категорії.

Реалізація цього завдання передбачає розроблення й упровадження новітніх інформаційно-технологічних засобів у сучасні технології навчання. Це сприятиме глибшому осмисленню аксіологічної сутності метакогнітивної компетентності між усіма учасниками освітнього процесу не лише з теоретичної, а й із праксеологічної позиції.

Характер професійної діяльності майбутніх учителів інформатики обумовлює необхідність звернення до понять «цифрова компетентність» і «цифрове навчальне середовище» для виявлення їхнього взаємозв’язку з метакогнітивною компетентністю.

Проведений аналіз виявляє тісний взаємозв’язок метакогнітивної компетентності, цифрової компетентності й цифрового навчального середовища. Метакогнітивна компетентність становить ядро, що забезпечує когнітивне управління навчанням майбутніх учителів інформатики під час активного використання цифрових технологій. Функціонування цифрового навчального середовища сприяє формуванню цифрової компетентності, а усвідомлений контроль її застосування забезпечується метакогнітивною компетентністю.

У цьому предметному полі необхідно провести чітку лінію розмежування між цифровими та інформаційними технологіями. Цифрові технології становлять широке предметне поле, у межах якого суб’єкт пізнання використовує можливості цифрових сервісів, платформ та інструментів із пізнавальною, навчальною або професійною метою задля досягнення визначених результатів навчання.

Інформаційні технології становлять вужче предметне поле порівняно із цифровими технологіями. Вони охоплюють реалізацію низки технічних процесів, зокрема роботу з алгоритмами, програмами та інформаційними системами (Gupta, 2023).

Оцінюючи людино-машинну взаємодію на сучасному етапі суспільного розвитку, варто зауважити, що вона здійснює як позитивний, так і негативний вплив на всебічний розвиток особистості. Позитивним аспектом є доступ індивіда до значного обсягу інформації, яка становить важливий ресурс суспільного та професійного розвитку. Водночас суб’єкт пізнання щоденно зіштовхується з такими когнітивними ризиками:

- інформаційне перевантаження, оскільки робота з технологіями передбачає опрацювання значного обсягу інформації для розв’язання поточних завдань;
- розсіювання уваги та втрата гостроти мислення через систематичну роботу в умовах багатозадачності;

- порушення повноцінного функціонування критичного мислення через поверхневий аналіз великого обсягу інформації;
- формування стійкої залежності від пошукових систем і нейронних мереж, що привчає мозок до пасивного споживання інформації та знижує якість мислення й запам'ятовування;
- формування ілюзії навченості, за якої фрагментарне ознайомлення з інформацією підміняє її розуміння та осмислення (Gupta, 2023).

Осмислення метакогнітивної компетентності майбутнього вчителя інформатики як здатності управляти власними розумовими діями актуалізує питання оптимального використання переваг людино-машинної взаємодії. Без метакогнітивного моніторингу в суб'єкта пізнання може сформуватися ілюзія навченості – ризикована підміна глибокого розуміння фрагментарним ознайомленням.

Саме тому якість діяльності майбутнього вчителя інформатики у цифровому навчальному середовищі слід оцінювати не лише за обсягом знань, умінь і навичок, а й за здатністю оцінювати та контролювати власну когнітивну ефективність. Такий контроль створює підґрунтя для побудови подальших навчальних стратегій з урахуванням досягнутих результатів. Отже, ефективність професійної підготовки майбутнього учителя інформатики безпосередньо пов'язана з розвитком його метакогнітивної компетентності.

Дискусія. Теоретичний аналіз засвідчує, що цифрова та метакогнітивна компетентності не є взаємозамінними. Перша відображає здатність результативно й безпечно використовувати цифрові засоби, тоді як друга забезпечує усвідомлення мети, вибір стратегії, моніторинг перебігу діяльності, оцінювання результату та коригування власних дій.

Примноження технічних умінь без розвитку рефлексії та саморегуляції може посилити ризики поверхового опрацювання інформації й залежності від автоматизованих підказок. Водночас метакогнітивна підготовка без достатнього предметного та цифрового підґрунтя не забезпечить професійної результативності. Продуктивною є інтеграція цифрової та метакогнітивної компетентностей у процесі розв'язування задач, програмування, роботи з даними, педагогічного проєктування та практичної підготовки.

Окремого осмислення потребує зміна ролі учителя в умовах доступності генеративних і нейромережевих інструментів. Його завдання полягає не лише в передаванні готової інформації, а й у створенні ситуацій, у яких здобувач освіти пояснює логіку власного рішення, перевіряє достовірність результату, зіставляє альтернативні стратегії, виявляє помилки та аргументує межі доречного використання технології. Така організація навчання перетворює цифрове середовище з джерела готових відповідей на простір свідомої пізнавальної діяльності.

Висновки. Метакогнітивна компетентність майбутнього учителя інформатики є компетентністю вищого рівня, що інтегрує предметні знання, практичні дії, мотиваційно-ціннісні орієнтації та поведінковий досвід через механізми усвідомлення, саморегуляції й рефлексії.

Її формування забезпечує перехід від засвоєння інформації до цілеспрямованого управління власною пізнавальною діяльністю, сприяє продуктивній роботі з даними, програмними засобами та нейромережевими системами. У цифровому навчальному середовищі ця компетентність виконує регулятивну й контрольну функції щодо використання цифрових умінь.

Ефективна підготовка майбутніх учителів інформатики має поєднувати предметно-технологічний, адаптивний та етичний виміри, передбачати систематичний метакогнітивний моніторинг, самооцінювання й коригування стратегій навчання. Це дає змогу використовувати переваги людино-машинної та людино-нейромережевої взаємодії, одночасно мінімізуючи інформаційне перевантаження, розсіювання уваги, поверховість мислення, залежність від автоматизованих систем та ілюзію навченості.

Перспективу подальших досліджень становить розроблення діагностичного інструментарію й педагогічних технологій формування метакогнітивної компетентності під час вивчення інформатичних дисциплін і проходження педагогічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Brady, A. (n.d.). *Programming paradigms*. Kalamazoo College. https://www.cs.kzoo.edu/cs320/resources/Paradigms.html

European Commission. (2018). *Digital transformation of education: Digital competence framework (DigComp)*. https://surl.li/yxqpqa

Gupta, V. (2023). Recent advancements in computer science: A comprehensive review of emerging technologies and innovations. *International Journal for Research Publication and Seminar, 14*(1), 329–334. https://doi.org/10.36676/jrps.2023-v14i1-42

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *The definition and selection of key competencies: Executive summary.* https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460–475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Sharples, M. (1996). An introduction to human-computer interaction. In M. A. Boden (Ed.), *Artificial intelligence* (pp. 293–323). Academic Press. https://www.researchgate.net/publication/285193838_Human-Computer_Interaction

Tech prep information technology skill standards-based curriculum: Building a foundation for tomorrow. (1999). U.S. Department of Education. https://eric.ed.gov/?q=core+AND+business&ff1=locWashington&id=ED447805

REFERENCES

Brady, A. (n.d.). *Programming paradigms.* Kalamazoo College. https://www.cs.kzoo.edu/cs320/resources/Paradigms.html [in English].

European Commission. (2018). *Digital transformation of education: Digital competence framework (DigComp).* https://surl.li/yxqpqa [in English].

Gupta, V. (2023). Recent advancements in computer science: A comprehensive review of emerging technologies and innovations. *International Journal for Research Publication and Seminar, 14*(1), 329–334. https://doi.org/10.36676/jrps.2023-v14i1-42 [in English].

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *The definition and selection of key competencies: Executive summary.* https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf [in English].

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460–475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033 [in English].

Sharples, M. (1996). An introduction to human-computer interaction. In M. A. Boden (Ed.), *Artificial intelligence* (pp. 293–323). Academic Press. https://www.researchgate.net/publication/285193838_Human-Computer_Interaction [in English].

Tech prep information technology skill standards-based curriculum: Building a foundation for tomorrow. (1999). U.S. Department of Education. https://eric.ed.gov/?q=core+AND+business&ff1=locWashington&id=ED447805 [in English].

Vadym SHKARIVSKYI
PhD Student at the Department of Information Technology and Programming, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0004-8998-8357*

METACOGNITIVE COMPETENCE OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS IN THE CONTEXT OF NEURAL NETWORK ADVANCEMENT

Abstract

The article substantiates the importance of metacognitive competence for the professional training of future Computer Science teachers under the active influence of neural network advancements.

The interrelationship between the cognitive and metacognitive levels of future educators' activity is revealed. Metacognitive competence is conceptualized as an integration of knowledge-based, operational-activity, motivational-value, and behavioral-experiential components, the functioning of which is sustained by processes such as awareness, self-regulation, and reflection.

Research Purpose*: to theoretically substantiate the essence and functional purpose of future Computer Science teachers' metacognitive competence in the context of neural network advancement in education.*

Research Methods*: analysis and synthesis of scientific propositions, comparison, classification, systematization, and theoretical generalization.*

Research Procedure*: involved the analysis and synthesis of scientific principles, comparison of*

cognitive, digital, and metacognitive competencies, classification of their structural and functional characteristics, systematization of requirements for Computer Science teachers' professional training, and theoretical generalization of the obtained results.

***Research Results** indicated that metacognitive competence extends beyond digital literacy, performing regulatory and supervisory functions regarding the application of previously acquired knowledge, skills, and abilities. Its role in data processing, programming, solving routine and non-routine problems, as well as organizing human-computer and human-neural network interaction has been identified. The advantages and cognitive risks of intensive digital technology use have been highlighted, including information overload, attention dispersion, superficial analysis, dependence on search engine and neural network systems, and the illusion of competence. It has been proven that metacognitive monitoring, self-evaluation, and self-control are essential conditions for the responsible application of digital tools and the construction of effective professional learning strategies for future Computer Science teachers.*

***Conclusions**: effective training of future Computer Science teachers must integrate subject-technological, adaptive, ethical, and metacognitive dimensions. Systematic monitoring, self-assessment, and correction of one's own cognitive activities ensure the responsible use of digital technologies and foster the development of impactful professional learning strategies.*

***Keywords:** metacognitive competence, future Computer Science teacher, digital competence, digital learning environment, human-computer interaction, neural networks.*

Дата першого надходження статті до видання: 08.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 373.2.011.3-051:17.022.1

Раїса ШУЛИГІНА
кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
***ORCID**: https://orcid.org/0000-0002-5857-351X*

ВІЗУАЛЬНА КУЛЬТУРА ТА ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ПРЕСТИЖУ ПРОФЕСІЇ

Резюме

У статті теоретично обґрунтовано феномен візуальної культури сучасного вихователя закладу дошкільної освіти та розкрито її взаємозв'язок із професійним іміджем задля підвищення престижу професії. Актуальність порушеної проблеми пов'язана з трансформацією професійної ролі вихователя, розширенням меж його професійної комунікації та необхідністю фокусування суспільної уваги до складності й значущості педагогічної діяльності. Особливу роль відведено переосмисленню візуальної культури поза межами її традиційного ототожнення із зовнішнім образом педагога та розгляду її як механізму професійної репрезентації.

***Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати візуальну культуру сучасного вихователя закладу дошкільної освіти як складову його професійного іміджу визначити її потенціал у формуванні позитивного суспільного образу й підвищенні престижу професії.*

***Методи.** Використано теоретичні методи наукового пізнання: аналіз і синтез сучасної наукової літератури, нормативних та аналітичних джерел; порівняння, систематизацію й узагальнення наукових підходів; структурно-компонентний аналіз.*

***Результати.** Уточнено зміст поняття «візуальна культура сучасного вихователя закладу дошкільної освіти» та обґрунтовано його співвідношення з професійною ідентичністю, самопрезентацією й професійним іміджем педагога. Запропоновано авторське трактування візуальної культури як інтегративної складової професійної культури, що забезпечує усвідомлену, етично виважену та педагогічно доцільну репрезентацію професійності вихователя у безпосередньому й цифровому просторі. Розроблено п'ятикомпонентну структурну модель, що охоплює особистісно-візуальний, невербально-комунікативний, професійно-естетичний, цифрово-візуальний та ціннісно-іміджевий компоненти. Введено поняття «візуальна конгруентність професійного образу вихователя закладу дошкільної освіти», що відображає узгодженість його*

професійної репрезентації з реальною поведінкою, компетентністю, цінностями та етичними принципами. Визначено індивідуальний, інституційний і суспільно-професійний рівні реалізації іміджевого потенціалу візуальної культури сучасного вихователя закладу дошкільної освіти.

Висновки. *Встановлено, що візуальна культура сучасного вихователя не є самостійною технологією створення позитивного професійного іміджу, а виступає механізмом автентичної репрезентації його професійності. Її потенціал у підвищенні престижу професії полягає передусім у забезпеченні соціальної видимості професіоналізму вихователя та формуванні суспільних уявлень про зміст, складність і значущість його професійної діяльності. Водночас цей вплив має опосередкований характер і реалізується у взаємодії із соціально-економічними та інституційними чинниками.*

Ключові слова: *візуальна культура, професійний імідж, вихователь закладу дошкільної освіти,* візуальна конгруентність*, престиж професії, дошкільна освіта.*

Вступ. Сучасний вихователь закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) сьогодні постає у принципово ширшому професійному контексті, ніж це традиційно пов'язувалося з організацією догляду, виховання та навчання дітей дошкільного віку. Так, активна трансформація змісту дошкільної освіти, посилення її дитиноцентричної спрямованості, стрімкий розвиток педагогічного партнерства між суб'єктами освітнього процесу та його цифровізація поступово змінюють не лише вимоги до професійної діяльності педагога, а й сам спосіб його позиціонування у професійному та суспільному середовищі. В Україні на нормативному рівні закріплено комплексне розуміння професійної ролі вихователя, що охоплює широкий спектр професійних функцій і компетентностей та передбачає відповідальність педагога за створення умов для всебічного розвитку дитини й становлення її особистості (Про дошкільну освіту, 2024; Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», 2021).

У цьому контексті актуалізується питання відповідності між реальним змістом професійної діяльності сучасного вихователя ЗДО та її суспільною репрезентацією. Адже справжній професіоналізм педагога не завжди є очевидним для зовнішнього спостерігача: реалізація значної частини його діяльності знаходить прояв у щоденних педагогічних рішеннях, взаємодії з дітьми та їхніми сім'ями, організації освітнього середовища, відповідальності за життя та здоров'я дітей, професійній комунікації та інших практичних діях, складність яких переважно залишається поза межами суспільного сприйняття. Водночас в умовах суцільної інформатизації суспільного життя дедалі більшої ролі набуває те, як професія та її представники стають «видимими» для суспільства, які характеристики педагогічної діяльності представляються в публічному просторі та який образ сучасного вихователя формується на їх основі.

З огляду на це особливого наукового інтересу набуває феномен візуальної культури сучасного вихователя ЗДО та його взаємозв'язок із професійним іміджем. Осмислення цієї проблеми потребує виходу за межі традиційних асоціацій візуального образу педагога переважно через його зовнішні характеристики та актуалізує питання: *«Яким чином професійність вихователя набуває зовнішнього вираження, стає доступною для сприйняття соціумом та включається у формування суспільних уявлень про професію педагога?»*. Недостатня розробленість цього аспекту в контексті дошкільної освіти зумовлює необхідність теоретичного осмислення візуальної культури вихователя, її співвідношення з професійним іміджем та потенціалу у підвищенні престижу професії.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні візуальної культури сучасного вихователя закладу дошкільної освіти як складової його професійного іміджу та визначенні її потенціалу у формуванні позитивного суспільного образу й підвищенні престижу професії.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**: уточнити зміст поняття «візуальна культура вихователя» та його співвідношення з професійним іміджем; виокремити й охарактеризувати структурні компоненти візуальної культури сучасного вихователя; теоретично обґрунтувати механізм її взаємозв'язку з професійною самопрезентацією та суспільним сприйняттям професії; визначити потенціал візуальної культури у формуванні позитивного суспільного образу та підвищенні престижу професії вихователя.

Методи дослідження спрямовані на концептуалізацію візуальної культури сучасного вихователя ЗДО в контексті його професійного іміджу та суспільного престижу професії. У межах нашого дослідження використовувалися теоретичні методи наукового пізнання: аналіз і синтез сучасної наукової літератури, нормативних та аналітичних джерел; порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел; структурно-компонентний аналіз.

Результати. У сучасній науці поняття «візуальна культура» сформувалося на стику різних наукових парадигм – культурологічної, філософської, інформаційної, естетичної, педагогічної, відповідно на сьогодні відсутнє однозначне трактування цієї категорії.

У широкому розумінні «візуальна культура» являє собою здатність особистості до сприйняття, інтерпретації, оцінювання та створення візуальних образів, співвіднесення їх із соціокультурним контекстом та використання у власній діяльності (Друшляк, 2021). *З позиції педагогіки*, це поняття набуває професійного змісту, оскільки візуальні образи, середовище та засоби комунікації стають невід'ємними складовими освітньої взаємодії. Так, І. Рубель (2020) розглядає візуальну культуру як професійно зумовлений спосіб сприйняття та організації візуального простору педагога.

У межах *візуально-інформаційного підходу*, М. Друшляк (2021) пропонує більш конкретизоване тлумачення візуальної культури педагога: це здатність сприймати, аналізувати, критично оцінювати, структурувати, інтерпретувати та створювати візуальну інформацію. Вважаємо, що в контексті професійної діяльності вихователя ЗДО зазначене трактування потребує розширення, оскільки педагог не лише опрацьовує з візуальною інформацією, а й сам виступає суб'єктом і носієм візуальної професійної комунікації, постійно перебуваючи у безпосередньому контакті з дітьми, батьками вихованців та колегами. У цьому контексті доцільно виокремити *комунікативно-репрезентативний підхід* до розуміння візуальної культури, який передбачає передачу інформації про педагога як вербально, так і через його зовнішню самопрезентацію, міміку, жести, погляд, позу, емоційність тощо (Burgoon et al., 2021). У контексті педагогічної професії це дозволяє розглядати візуальну культуру не лише як здатність працювати з візуальними об'єктами, а й як здатність усвідомлювати й регулювати власну візуально-комунікативну присутність.

Водночас специфіка дошкільної освіти акцентує увагу на *професійно-естетичному аспекті* візуальної культури. Зауважимо, що вихователь є не лише учасником освітнього процесу, а й одним із суб'єктів створення простору, у якому дитина щоденно набуває різного досвіду – пізнавального, соціального та емоційного. Відповідно візуальна культура виявляється також у здатності організовувати освітнє середовище відповідно до принципів педагогічної доцільності, функціональності та естетичної впорядкованості. Результати дослідження Л. Магнуссон та А. Ельм засвідчують, що діти й педагоги можуть по-різному сприймати та використовувати один і той самий освітній простір, що підтверджує необхідність розглядати його не як декоративне тло, а як активний компонент педагогічної взаємодії (Magnusson & Elm, 2024).

Нових характеристик досліджуваний феномен набуває в контексті *цифрово-візуального підходу* (Е. Рестіґліан, Дж. Рафаеллі, М. Ґоттардо, О. Трач та ін.), що сформувався в умовах цифровізації професійної діяльності педагога. Професійний образ сьогодні формується не лише у безпосередній взаємодії, а й у цифровому просторі – через офіційні сторінки закладів освіти, соціальні мережі, фото- та відеоматеріали, цифрову педагогічну документацію та онлайн-комунікацію. О. Трач розглядає соціальні середовища Інтернету як один із просторів формування професійного іміджу педагога (Трач, 2023), тоді як інші науковці роблять акцент на трансформації педагогічної документації та професійної комунікації під впливом цифрових платформ (Restiglian et al., 2023). У дослідженні Б. Ву та Н. Девайн, соціальні медіа також постають простором конструювання професійної ідентичності майбутніх фахівців дошкільної освіти (Wu & Devine, 2024). Відтак, цифрово-візуальний підхід розширює межі візуальної культури питаннями цифрової репутації, етичності публічної репрезентації педагогічної діяльності, якості візуального контенту та розмежування особистої й професійної цифрової присутності.

Окремої уваги потребує зв'язок візуальної культури із професійною самопрезентацією та іміджем. Так, американський антрополог І. Ґоффман у своїх дослідженнях розглядає соціальну взаємодію як процес, у межах якого людина «вдягає маску» та демонструє себе «кимось іншим» завдяки використанню сукупності вербальних і невербальних сигналів (Goffman, 1959). Представниками цього підходу в контексті сучасної дошкільної освіти є Р. Ліраз та О. Ейал, які показують, що вихователі використовують різні стратегії управління враженнями (англ. *impression management*) не лише для представлення власної професійності, а й у відповідь на недостатнє суспільне визнання професійної групи.

Зауважимо, що у професійній діяльності вихователя ЗДО такий процес має специфічний характер, адже педагог постійно перебуває у просторі соціального сприйняття: його професійні дії оцінюються дітьми, батьками вихованців, колегами, адміністрацією закладу освіти, а в умовах цифровізації – потенційно й більш широкою аудиторією. При цьому значна частина інформації про фахівця, як правило, передається не через прямі твердження про власний професіоналізм, а в

опосередкованому порядку – через характер взаємодії з дитиною, стиль комунікації, емоційні реакції, зовнішню самопрезентацію, організацію професійного простору та способи представлення результатів педагогічної діяльності (Йокоб, 2022). У цьому контексті можна говорити про вихід візуальної культури за межі індивідуальної естетики й набуття нею професійно-репрезентативного значення, оскільки саме через образ, поведінку та способи комунікації конкретного педагога можуть транслюватися ширші уявлення про саму професію.

При цьому візуальна професійна репрезентація не може розглядатися ізольовано від професійної ідентичності педагога. Сучасні дослідження засвідчують динамічний характер професійної ідентичності та її формування у взаємодії професійного досвіду, соціального контексту й повсякденних педагогічних практик (Мардарова & Листопад, 2025; Савінова & Карпенко, 2024; Hanhikoski et al., 2026). У цьому контексті професійна ідентичність відображає головним чином те, як педагог усвідомлює себе представником професії, тоді як професійний імідж характеризує те, як він сприймається іншими. Візуальна культура займає між цими феноменами своєрідну комунікативно-репрезентативну позицію, через яку частина професійних цінностей, установок і характеристик набуває зовнішньо доступної форми.

Узагальнюючи вищенаведене, під поняттям *«візуальна культура сучасного вихователя закладу дошкільної освіти»* пропонуємо розуміти інтегративну складову професійної культури педагога сфери дошкільної освіти, що виявляється у його здатності усвідомлено, етично та педагогічно доцільно формувати власну візуальну професійну репрезентацію, використовувати невербальні й візуально-комунікативні засоби взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, організовувати естетично та функціонально доцільне освітнє середовище й репрезентувати професійні цінності у безпосередньому та цифровому просторі.

Проведений аналіз сучасних наукових досліджень І. Рубель (2020), О. Трач (2023), Дж. Бургун, Л. Гуерреро та В. Манусова (2021), Б. Тадо та А. Лопес (2025), Р. Ліраз та О. Ейала (2023) унеможливлює зведення візуальної культури вихователя до окремих характеристик зовнішнього образу педагога та дає підстави запропонувати структурну модель візуальної культури сучасного вихователя ЗДО (рис. 1).



Рисунок 1. Структурна модель візуальної культури сучасного вихователя закладу дошкільної освіти

Кожен компонент моделі відображає певний спосіб, у який професійна позиція педагога набуває зовнішнього вираження та стає доступною для сприйняття іншими учасниками освітньої взаємодії:

1) *особистісно-візуальний компонент* – полягає в усвідомленій організації зовнішньої репрезентації вихователя ЗДО як одного з елементів його професійної поведінки та розглядатися крізь призму професійної доречності та автентичності (Liraz & Eyal, 2023). З одного боку, вихователь

має залишатися індивідуальністю, а його зовнішній образ – не перетворюватися на формалізований професійний «костюм», а з іншого боку, важливе значення має збереження узгодженості між зовнішньою самопрезентацією та характером педагогічної діяльності педагога, особливостями взаємодії з дітьми та етичними нормами освітнього середовища в ЗДО;

2) *невербально-комунікативний компонент* – виступає частиною реальної педагогічної взаємодії та передбачає отримання інформації дитиною дошкільного віку про ставлення до себе вихователя ЗДО через невербальну поведінку (вираз обличчя, погляди, пози, жести, міміку, просторову поведінку, емоційну виразність та інші невербальні засоби професійної взаємодії). Як зазначають Дж. Бургун, В. Манусов та Л. Гуерреро, «невербальна поведінка є повноцінною складовою міжособистісної комунікації та бере участь у передаванні емоцій, ставлень, міжособистісних значень, ідентичності та формуванні враження про партнера» (Burgoon et al., 2021)

3) *професійно-естетичний компонент* – характеризує здатність вихователя ЗДО створювати й підтримувати візуально організоване, функціональне та педагогічно доцільне освітнє середовище, що виявляється в культурі оформлення простору групи, доборі та використанні візуальних та дидактичних матеріалів, представленні результатів дитячої творчості, збереженні балансу «естетичність – функціональність», а також здатності враховувати особливості дитячого сприйняття простору. За Л. Магнуссон та А. Ельм, матеріальність, просторові умови та способи організації середовища активно включаються у взаємодію дітей дошкільного віку і вихователя (Magnusson & Elm, 2024);

4) *цифрово-візуальний компонент* – охоплює культуру професійної присутності вихователя в цифровому середовищі, створення та поширення візуального контенту, представлення педагогічної діяльності на цифрових платформах (Restiglian et al., 2023), розмежування особистої та професійної самопрезентації, а також усвідомлення етичних наслідків публікації інформації про дітей у мережі Інтернет, поширення інформації серед батьків засобами соціальних медіа тощо (Wu & Devine, 2024). Вважаємо, що цифровий слід сучасного вихователя ЗДО не є факультативним доповнення професійного образу педагога, а виступає невід'ємною складовою його професійної репутації, тоді як цифрове середовище вихователя – це простір, в якому не лише відображається професійний досвід педагога, але й конструюється його професійна ідентичність;

5) *ціннісно-іміджевий компонент* – представлений формуванням професійного образу вихователя та його професійної ідентичності через систему цінностей, що покладені в основу педагогічної діяльності. Він охоплює професійну автентичність, педагогічну етику, повагу до особистості дитини, відповідальність за характер професійної репрезентації та усвідомлення того, які цінності транслює створюваний педагогом образ тощо (Шулигіна & Андрущенко, 2020). Більше того, зауважимо, що цей компонент виконує інтегрувальну функцію щодо інших компонентів моделі, забезпечуючи їх змістову узгодженість із професійними цінностями, етичними принципами та реальною професійною позицією сучасного вихователя.

Виокремлення структурних компонентів візуальної культури дає змогу визначити її роль у формуванні професійного іміджу сучасного вихователя ЗДО. Водночас іміджевого значення вказані прояви набувають лише за умови їх узгодженості з реальною професійною поведінкою, компетентністю та цінностями педагога. У цьому контексті пропонуємо використовувати поняття *«візуальна конгруентність професійного образу вихователя закладу дошкільної освіти»*, під яким розуміємо інтегративну характеристику професійної самопрезентації педагога ЗДО, що відображає ступінь узгодженості його особистісно-візуальної, невербально-комунікативної, професійно-естетичної та цифрово-візуальної репрезентації з реальною професійною поведінкою, компетентністю, цінностями та етичними принципами. Вважаємо, що така узгодженість може сприяти формуванню довіри до вихователя з боку батьків вихованців та якісній реалізації принципу педагогічного партнерства у діаді «Вихователь – Батьки» як невід'ємної складової професійної діяльності сучасного педагога (OECD, 2019).

Відтак, іміджевий потенціал візуальної культури не обмежується формуванням професійного образу окремого вихователя. У процесі професійної та публічної репрезентації індивідуальний образ педагога включається у ширший контекст сприйняття закладу дошкільної освіти, а сукупність таких образів сприяє поступовому формуванню уявлення про професійну групу у цілому. Це, своєю чергою, дає підстави розглядати візуальну культуру як багаторівневий механізм професійної репрезентації, дія якого поширюється від безпосереднього сприйняття конкретного педагога до формування суспільних уявлень про зміст, складність і значущість професії вихователя.

З огляду на це пропонуємо розмежовувати три взаємопов'язані рівні реалізації іміджевого потенціалу візуальної культури сучасного вихователя:

– *індивідуальний рівень*: візуальна культура задіяна у формуванні образу конкретного вихователя. Сприйняття педагога як компетентного, відповідального й сучасного фахівця може забезпечуватися усвідомленою самопрезентацією, невербальною поведінкою, якісною та інноваційною організацією освітнього середовища в ЗДО, цифровою репутацією в соціальних мережах, відповідністю зовнішньої репрезентації реальній професійній поведінці у взаємодії з вихованцями, батьками, колегами тощо;

– *інституційний рівень*: професійний образ окремих вихователів виступає невід'ємною частиною процесу формування іміджу ЗДО. На практиці, вихователь для батьків – це своєрідне «уособлення» закладу освіти, який відвідує дитина дошкільного віку, відповідно культура взаємодії педагога, особливості його професійної комунікації та способи представлення освітнього процесу в цілому можуть впливати на довіру до ЗДО. Водночас сам заклад дошкільної освіти бере участь у формуванні професійного образу педагога через організацію корпоративної культури, створення якісної інформаційної політики, офіційного вебсайту, ведення соціальних мереж (Instagram, Facebook, Threads тощо) та використання різних способів публічного представлення роботи педагогічного колективу;

– *суспільно-професійний рівень*: полягає у формуванні та трансформації суспільних уявлень про професію вихователя ЗДО через сукупність повторюваних образів її представників у публічному просторі. Так, наприклад, зосередження репрезентації дошкільної освіти переважно на організації дитячих свят, декоративному оформленні приміщень, дитячій творчості та образі вихователя як *«людини, яка любить дітей»* сприяє підтримці спрощеного уявлення про зміст та важливість його професійної діяльності для суспільства загалом. Натомість, акцентування уваги на педагогічному проєктуванні, психологічній компетентності, важливості систематичного спостереження за розвитком дитини, впровадженні інклюзивних практик в освітній процес, взаємодії із сім'єю, професійній рефлексії, командній роботі та потребі у безперервному професійному розвитку та підвищенні кваліфікації педагогів, формується образ вихователя як висококваліфікованого фахівця. Вважаємо, що на цьому рівні візуальна культура виконує репрезентативно-просвітницьку функцію: по-перше, сприяє забезпеченню соціальної видимості тих аспектів професійної діяльності педагога ЗДО, які часто залишаються поза увагою громадськості; по-друге, акцентує увагу громадськості на компетентнісній складності професії та суспільній значущості праці сучасного вихователя.

Сучасні міжнародні дослідження підтверджують актуальність проблеми суспільного визнання праці фахівців дошкільної освіти. Так, за результатами звіту *TALIS Starting Strong 2024*, проведеного Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР; англ. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD) серед працівників та керівників сфери дошкільної освіти та догляду за дітьми раннього й дошкільного віку (*Early Childhood Education and Care*, ECEC) у 17 країнах світу та субнаціональних системах щодо суспільного статусу та привабливості професійної діяльності педагогів дошкільної ланки освіти, було встановлено, що понад 90% вихователів відчувають високу оцінку своєї праці з боку дітей і батьків, тоді як частка тих, хто вважає свою працю належно оціненою суспільством, є значно меншою. У низці країн (Німеччина, Норвегія, Данія, Велика Британія та ін.) такої думки дотримується менш 1/3 працівників дошкільної освіти, при цьому частка педагогів, які відчувають, що їхню працю цінує суспільство, суттєво відрізняється між освітніми системами – від 24% працівників дошкільної освіти в Норвегії до 88% у Колумбії (OECD, 2025).

Варто зауважити, що наведені показники яскраво демонструють своєрідний розрив між локальним визнанням професійності вихователя ЗДО у безпосередній взаємодії та ширшим суспільним статусом професії. Вважаємо, що зазначена суперечність має принципове значення для порушеної нами проблематики дослідження, оскільки батьки та діти мають змогу безпосередньо спостерігати професійну діяльність вихователя, взаємодіяти з ним та оцінювати складність реалізації його професійних функцій. Натомість формування ширшого суспільного уявлення про професію вихователя закладу дошкільної освіти переважно здійснюється опосередковано – через культурні стереотипи в суспільстві, інформаційний простір, публічні дискурси й усталені образи працівників дошкільної освіти. І саме тут проблема професійної репрезентації виходить за межі індивідуального іміджу.

Однією з істотних перешкод для підвищення престижу професії вихователя закладу дошкільної освіти виступає недооцінювання складності педагогічної праці в дошкільній освіті. Так, у звіті ОЕСР «Належні практики для забезпечення якісних робочих місць у сфері дошкільної освіти та догляду за дітьми раннього й дошкільного віку» (англ. *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care*) зазначається, що професія вихователя ЗДО у суспільному сприйнятті нерідко

асоціюється з «природною здатністю піклуватися про дитину», ніж зі складною професійною діяльністю, що потребує спеціальної освіти, відповідних компетентностей і відповідальності (OECD, 2019). Вважаємо, що ключовими чинниками формування подібних уявлень про професію вихователя в суспільстві виступають історична фемінізація професії, недостатнє розуміння взаємозв'язку догляду за дитиною дошкільного віку та освіти, а також недооцінювання значення перших років життя для подальшого розвитку дитини, формування і становлення її особистості.

Подібна тенденція виявляється й у наукових дослідженнях професіоналізації дошкільної освіти. Аналіз політик щодо професійного статусу вихователів ЗДО, здійснений І. Янг та Н. Бао, показав, що педагоги у сфері дошкільної освіти можуть мати нижчий професійний статус порівняно з учителями шкіл, а формальне підвищення вимог до професійної компетентності не завжди супроводжується відповідним розширенням автономії, матеріальної винагороди та суспільного визнання (Yang & Bao, 2023). Отже, підвищення престижу професії не може обмежуватися виключно вдосконаленням індивідуальних компетентностей вихователя: воно потребує системних змін умов професійної діяльності та способів суспільного представлення її складності.

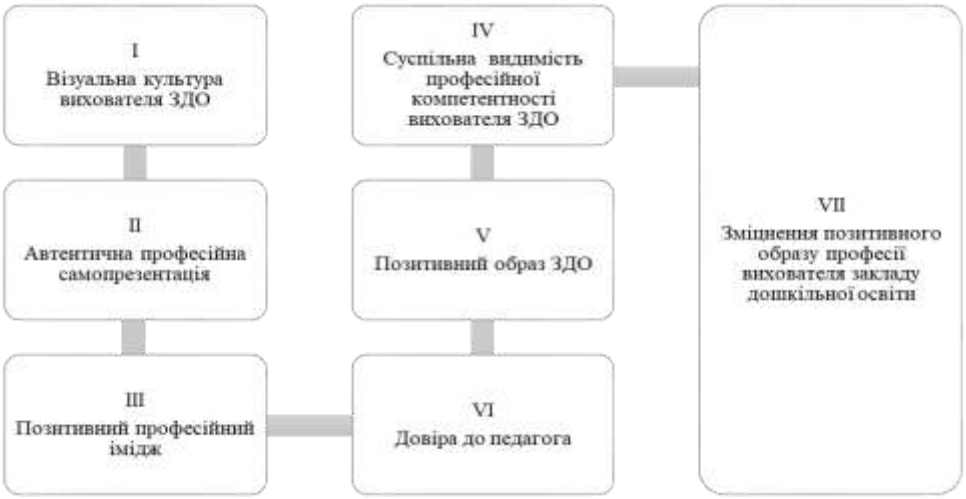


Рисунок 2. Механізм формування візуальної культури та професійного іміджу сучасного вихователя ЗДО

Більше того, за результатами звіту *TALIS Starting Strong – 2024*, суспільне сприйняття та престиж професії вихователя ЗДО обумовлюється комплексом структурних характеристик професійної діяльності, зокрема рівнем оплати праці, умовами зайнятості, ступенем професійної автономії педагога та його ресурсним забезпеченням (OECD, 2025). З огляду на це механізм формування візуальної культури та професійного іміджу сучасного вихователя закладу дошкільної освіти доцільно подати в послідовності, наведеній на рис. 2.

При цьому VII ланку цього механізму «Зміцнення позитивного образу професії вихователя закладу дошкільної освіти» пропонуємо трактувати саме як потенційний внесок у формування престижу професії, а не як прямий наслідок підвищення суспільної видимості професійної компетентності вихователя ЗДО, оскільки престиж професії педагога сфери дошкільної освіти визначається, перш за все, соціально-економічними та інституційними умовами (OECD, 2025). Візуальна культура не здатна компенсувати низьку оплату праці, недостатню професійну автономію або несприятливі умови професійної діяльності педагога. Натомість її потенціал полягає у: 1) підвищенні суспільної видимості професіоналізму вихователя ЗДО; 2) руйнуванні спрощених стереотипів щодо змісту професійної діяльності вихователів ЗДО та її значущості у формуванні майбутніх поколінь; 3) формуванні сучасного публічного образу фахівця сфери дошкільної освіти.

Дискусія. Результати проведеного теоретичного аналізу наукової літератури та аналітичних джерел дають змогу розширити існуючі уявлення про професійний імідж вихователя ЗДО завдяки включенню в його концептуальне поле феномену візуальної культури. В основу запропонованого підходу покладено розуміння візуальної репрезентації професійності вихователя як сукупності взаємопов'язаних та взаємодоповнюваних проявів, яка охоплює особистісно-візуальну та невербальну самопрезентацію, організацію освітнього середовища в закладі дошкільної освіти й професійну присутність у цифровому просторі. Запропонований нами підхід зміщує фокус уваги з питання *«Яким чином вихователь усвідомлює себе професіоналом?»* на *«Як професійна позиція вихователя набуває зовнішнього вираження та стає доступною для соціального сприйняття?»*.

Отримані результати також співвідносяться з концепцією управління професійним враженням Р. Ліраз та О. Ейал. Автори акцентують увагу на значенні професійної самопрезентації для педагогів дошкільної освіти, зокрема в умовах недостатньо високого суспільного статусу професії. Натомість наша модель спрямована на розширення цього підходу, адже професійна репрезентація розглядається нами як сукупність повсякденних візуальних, невербальних, просторових і цифрових практик. Визначальним при цьому є принцип автентичності професійної репрезентації, який передбачає узгодженість створюваного професійного образу з реальною поведінкою, компетентністю, цінностями та етичними принципами вихователя, що й становить основу запропонованого нами поняття *«візуальна конгруентність професійного образу вихователя ЗДО»*.

Водночас візуальну культуру не слід розглядати як засіб створення бажаного враження чи самостійну технологію формування позитивного іміджу вихователя ЗДО, оскільки: *по-перше*, вона сама по собі не засвідчує його професіоналізму; *по-друге*, її іміджевий потенціал реалізується лише за умови відповідності професійної репрезентації реальному змісту діяльності педагога, завдяки чому окремі характеристики його професіоналізму стають доступними для сприйняття дітей, батьків, колег і ширшої громадськості. Відтак візуальну культуру доцільно розглядати як своєрідний механізм автентичної репрезентації професійності сучасного вихователя ЗДО.

Запропонована нами п’ятикомпонентна модель певною мірою розвиває наукові уявлення про візуально-інформаційну культуру педагога, проте переносить дослідницький акцент із взаємодії педагога з візуальною інформацією на самого педагога як суб’єкта візуальної професійної репрезентації**.** Вважаємо, що такий ракурс набуває особливого значення у дошкільній освіті, де вихователь є не лише творцем та організатором освітнього середовища, а й невід’ємною частиною повсякденного соціально-комунікативного простору дитини.

Одним із найбільш дискусійних питань залишається зв’язок між візуальною культурою сучасного вихователя та суспільним престижем професії. Виявлений у *TALIS Starting Strong 2024* розрив між високою оцінкою праці вихователів з боку дітей і сімей та значно нижчим рівнем суспільного визнання (OECD, 2025) опосередковано підтримує запропоноване нами розмежування індивідуального, інституційного та суспільно-професійного рівнів реалізації іміджевого потенціалу візуальної культури. Водночас міжнародні дослідження не дають підстав розглядати її як ключовий детермінант професійного престижу. Вважаємо, що її потенціал полягає передусім у забезпеченні соціальної видимості професіоналізму педагога та формуванні суспільних уявлень про зміст, складність і значущість його професійної діяльності.

Висновки. Резюмуючи зазначене вище, можна констатувати, що підвищення престижу професії вихователя закладу дошкільної освіти набуває стратегічного значення для всієї системи вітчизняної освіти та потребує суспільного визнання його важливої ролі у формуванні майбутніх поколінь. Виняткове місце у цьому процесі належіть *візуальній культурі сучасного вихователя* як інтегративної складової професійної культури, спрямованої на забезпечення усвідомленої, етично виваженої та педагогічно доцільної репрезентації педагогом своєї професійності через зовнішню самопрезентацію, невербальну комунікацію, організацію освітнього середовища та цифрову присутність.

За результатами систематизації наукових підходів до розуміння сутності та змісту візуальної культури було запропоновано п’ятикомпонентну модель візуальної культури сучасного вихователя ЗДО, що охоплює особистісно-візуальний, невербально-комунікативний, професійно-естетичний, цифрово-візуальний та ціннісно-іміджевий компоненти. Їх взаємодія відображає різні виміри професійної репрезентації вихователя – від безпосередньо сприйманого образу педагога та його поведінки під час взаємодії з вихованцями, батьками та колегами до створюваного ним освітнього середовища, цифрового професійного образу й системи цінностей, що визначає професійний зміст і спрямованість цих проявів.

Теоретично обґрунтовано, що візуальна культура бере участь у формуванні професійного іміджу сучасного вихователя ЗДО опосередковано – через його професійну самопрезентацію, соціальне сприйняття та досвід професійної взаємодії. Важливою умовою цього процесу визначено *візуальну конгруентність професійного образу педагога*, що забезпечує узгодженість його професійної репрезентації з реальною поведінкою, компетентністю та цінностями й слугує не інструментом конструювання бажаного враження, а способом автентичного представлення його професійності.

Встановлено, що потенціал візуальної культури у підвищенні престижу професії вихователя доцільно пов’язувати передусім із забезпеченням *соціальної видимості його професіоналізму*. При цьому йдеться не про створення зовнішньо привабливого образу професії, а саме про репрезентацію

реальної складності педагогічної діяльності, її компетентнісного змісту, суспільної значущості для держави та майбутніх поколінь. Запропонований механізм реалізується на трьох взаємопов'язаних рівнях: *індивідуальному* – через формування професійного образу конкретного вихователя; *інституційному* – через його інтеграцію в імідж окремого ЗДО; та *суспільно-професійному* – через формування ширших уявлень про сучасного вихователя як компетентного фахівця та суспільну значущість його професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у проведенні емпіричної верифікації запропонованої нами п'ятикомпонентної моделі, розробленні критеріїв та показників сформованості візуальної культури та професійного іміджу сучасного вихователя, а також у дослідженні особливостей сприйняття професійного образу вихователя дітьми, батьками, педагогами й керівниками закладів дошкільної освіти та визначенні його взаємозв'язку із суспільним престижем професії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Друшляк, М. (2021). Теорія і практика формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики у закладах вищої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, *9*(2), 15–22. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol9i2-002.

Йокоб, А. (2022). Професійний імідж майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти як проблема психолого-педагогічних студій. Молодь і ринок, *7-8*(205-206), 159-162. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.267370

Мардарова, І. К., & Листопад, Н. Л. (2025). Формування професійної ідентичності майбутнього педагога в умовах безпечного цифрового середовища закладу вищої і фахової передвищої освіти. У М. В. Гриньова (Ред.), *Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання: Матеріали Міжнародного науково-практичного форуму* (с. 786–790). ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Про дошкільну освіту: Закон України № 3788-IX. (2024, 6 червня). *Відомості Верховної Ради України, 42*, ст. 258. https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/3788-20.

Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: Наказ Міністерства економіки України № 755-21. (2021, 19 жовтня). Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti.

Рубель, І. С. (2020). *Формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»].

Савінова, Н.В., Карпенко, К.М. (2024). Професійна педагогічна ідентичність як проблема професійного самовизначення та становлення майбутнього вчителя-логопеда. *Інноваційна педагогіка*, *70*(1), 58-62. https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2024/70.1.11

Трач, О. (2023). Формування іміджу викладача в соціальних середовищах Інтернету. *Імідж сучасного педагога*, *1*(196), 22–25. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196)-22-25

Шулигіна, Р. А., & Андрущенко, Н. В. (2020). Конструювання індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вихователя: контекстуальні детермінанти. У Г. Цвєткова (Наук. ред.), *Освіта XXI століття: реалії, виклики, тенденції розвитку: колективна монографія* (с. 479–509). InterGING.

Burgoon, J.K., Guerrero, L.K., & Manusov, V. (2021). Nonverbal Communication (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003095552

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York : Anchor Books.

Hanhikoski, E., Alasuutari, M., Collin, K., Liinamaa, T., & Sevón, E. (2026). Professional identity construction among early childhood educators: Narratives of emotion-laden situations with children. *Contemporary Issues in Early Childhood, Early online*. https://doi.org/10.1177/14639491251409089

Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J., Jansen, E., Sullivan, V., & Thorpe, K. (2024). Professionalization and professionalism: Quality improvement in early childhood education and care (ECEC). *Early Childhood Education Journal, 52*, 1911–1922. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6.

Liraz, R., & Eyal, O. (2023). Undermined professionalism: Strategic impression management among early childhood educators. *Teaching and Teacher Education, 127*, Article 104089. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104089.

Magnusson, L.O., & Elm, A. (2024). The Entangled Intersection of Children's and Educators' Engagement in the Educational Environment of a Preschool. *Early Childhood Educ J, 52,* 1923–1932. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01533-4.

OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care*, TALIS, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/20af08c0-en.

OECD. (2019). *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care,* OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/64562be6-en.

Restiglian, E., Raffaghelli, J. E., Gottardo, M., & Zoroaster, P. (2023). Pedagogical documentation in the era of digital platforms: Early childhood educators' professionalism in a dilemma. *Education Policy Analysis Archives, 31*. https://doi.org/10.14507/epaa.31.7909

Tadeu, B., & Lopes, A. (2025). The Unbearable Lightness of Being an Early Childhood Educator in Day-Care Settings. *Education Sciences*, *15*(9), 1107. https://doi.org/10.3390/educsci15091107.

Wu, B. & Devine, N. (2024). The conundrum of care in the construction of professional identity: A Foucauldian lens. *Teachers Work, 21* (1), 56-74. https://doi.org/10.24135/teacherswork.v21i1.599.

Yang, Y., & Bao, N. (2023). The status, pathways and discourses of professionalism for early childhood education teachers in Chinese policies. *International Journal of Educational Development*, *99,* Article 102760. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102760.

REFERENCES

Drushliak, M. (2021). Teoriia i praktyka formuvannia vizualno-informatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky u zakladakh vyshchoi osvity [Theory and practice of forming the visual and information culture of future mathematics and computer science teachers in higher education institutions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka, 9*(2), 15–22. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol9i2-002 [in Ukrainian].

Yokob, A. (2022). Profesiinyi imidzh maibutnikh vykhovateliv zakladu doshkilnoi osvity yak problema psykholoho-pedahohichnykh studii [Professional image of future preschool educators as a problem of psychological and pedagogical studies]. *Molod i rynok, 7–8*(205–206), 159–162. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.267370 [in Ukrainian].

Mardarova, I. K., & Lystopad, N. L. (2025). Formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnoho pedahoha v umovakh bezpechnoho tsyfrovoho seredovyshcha zakladu vyshchoi i fakhovoi peredvyshchoi osvity [Formation of the professional identity of future educators in a safe digital environment of higher and professional pre-higher education institutions]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Pedahohichna maisternist maibutnoho vchytelia: postup, stanovlennia, udoskonalennia i zrostannia: Materialy Mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho forumu* [Pedagogical mastery of the future teacher: Progress, formation, improvement and growth: Proceedings of the International Scientific and Practical Forum] (pp. 786–790). PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].

Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy № 3788-IX [On preschool education: Law of Ukraine No. 3788-IX]. (2024, June 6). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 42,* Art. 258. https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/3788-20 [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity": Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy № 755-21 [On approval of the professional standard "Preschool education institution teacher": Order of the Ministry of Economy of Ukraine No. 755-21]. (2021, October 19). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti [in Ukrainian].

Rubel, I. S. (2020). *Formuvannia vizualnoi kultury maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of visual culture of future fine arts teachers in the process of professional training] [Candidate's dissertation, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"] [in Ukrainian].

Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. (2024). Profesiina pedahohichna identychnist yak problema profesiinoho samovyznachennia ta stanovlennia maibutnoho vchytelia-lohopeda [Professional pedagogical identity as a problem of professional self-determination and formation of a future speech therapist teacher]. *Innovatsiina pedahohika, 70*(1), 58–62. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.11 [in Ukrainian].

Trach, O. (2023). Formuvannia imidzhu vykladacha v sotsialnykh seredovyshchakh Internetu [Formation of a teacher's image in Internet social environments]. *Imidzh suchasnoho pedahoha, 1*(196), 22–25. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196)-22-25 [in Ukrainian].

Shulyhina, R. A., & Andrushchenko, N. V. (2020). Konstruiuvannia indyvidualnoho styliu pedahohichnoho spilkuvannia maibutnoho vykhovatelia: Kontekstualni determinanty [Constructing the individual style of pedagogical communication of a future preschool teacher: Contextual determinants]. In H. Tsvietkova (Ed.), *Osvita XXI stolittia: Realii, vyklyky, tendentsii rozvytku: Kolektyvna monohrafiia* [Education of the 21st century: Realities, challenges, and development trends: Collective monograph] (pp. 479–509). InterGING [in Ukrainian].

Burgoon, J.K., Guerrero, L.K., & Manusov, V. (2021). Nonverbal Communication (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003095552

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York : Anchor Books [in English].

Hanhikoski, E., Alasuutari, M., Collin, K., Liinamaa, T., & Sevón, E. (2026). Professional identity construction among early childhood educators: Narratives of emotion-laden situations with children. *Contemporary Issues in Early Childhood, Early online*. https://doi.org/10.1177/14639491251409089 [in English].

Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J., Jansen, E., Sullivan, V., & Thorpe, K. (2024). Professionalization and professionalism: Quality improvement in early childhood education and care (ECEC). *Early Childhood Education Journal, 52*, 1911–1922. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6 [in English].

Liraz, R., & Eyal, O. (2023). Undermined professionalism: Strategic impression management among early childhood educators. *Teaching and Teacher Education, 127*, Article 104089. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104089 [in English].

Magnusson, L.O., & Elm, A. (2024). The Entangled Intersection of Children's and Educators' Engagement in the Educational Environment of a Preschool. *Early Childhood Educ J, 52,* 1923–1932. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01533-4 [in English].

OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care*, TALIS, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/20af08c0-en [in English].

OECD. (2019). *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care,* OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/64562be6-en [in English].

Restiglian, E., Raffaghelli, J. E., Gottardo, M., & Zoroaster, P. (2023). Pedagogical documentation in the era of digital platforms: Early childhood educators' professionalism in a dilemma. *Education Policy Analysis Archives, 31*. https://doi.org/10.14507/epaa.31.7909 [in English].

Tadeu, B., & Lopes, A. (2025). The Unbearable Lightness of Being an Early Childhood Educator in Day-Care Settings. *Education Sciences, 15*(9), 1107. https://doi.org/10.3390/educsci15091107 [in English].

Wu, B. & Devine, N. (2024). The conundrum of care in the construction of professional identity: A Foucauldian lens. *Teachers Work, 21* (1), 56-74. https://doi.org/10.24135/teacherswork.v21i1.599 [in English].

Xu, Y., Yip, S. Y., Saito, E., & Adams, M. (2026). The intersection of diversity and unity: Professional identity of immigrant early childhood educators in Australia. *Early Years, 46*(2), 174–191. https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2454924 [in English].

Yang, Y., & Bao, N. (2023). The status, pathways and discourses of professionalism for early childhood education teachers in Chinese policies. *International Journal of Educational Development, 99,* Article 102760. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102760 [in English].

Raisa SHULYHINA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv
***ORCID**: https://orcid.org/0000-0002-5857-351X*

VISUAL CULTURE AND PROFESSIONAL IMAGE OF THE CONTEMPORARY PRESCHOOL TEACHER AS A TOOL FOR ENHANCING THE PRESTIGE OF THE PROFESSION

Abstract

The article *provides a theoretical substantiation of the phenomenon of visual culture of the contemporary preschool educator and reveals its relationship with professional image and the social prestige of the profession. The relevance of the problem is determined by the transformation of the educator's professional role, the expansion of professional communication contexts, and the need to enhance the social visibility of the complexity and significance of pedagogical work. Particular attention is paid to*

reconsidering visual culture beyond its traditional association with the educator's external appearance and conceptualizing it as a mechanism for professional representation.

The aim of the study *is to theoretically substantiate the visual culture of the contemporary preschool educator as a component of professional image and to determine its potential for shaping a positive public perception and enhancing the prestige of the profession.*

Methods. *The study employed theoretical methods of scientific inquiry, including analysis and synthesis of contemporary scholarly literature, regulatory documents, and analytical sources; comparison, systematization, and generalization of scientific approaches; and structural-component analysis.*

Results. *The concept of the "visual culture of the contemporary preschool educator" was clarified, and its relationship with professional identity, self-presentation, and professional image was substantiated. An original interpretation of visual culture as an integrative component of professional culture is proposed, enabling the conscious, ethically responsible, and pedagogically appropriate representation of an educator's professionalism in both face-to-face and digital environments. A five-component structural model was developed, comprising personal-visual, nonverbal-communicative, professional-aesthetic, digital-visual, and value-image components. The concept of "visual congruence of the professional image of a preschool educator" was introduced to describe the consistency between the educator's professional representation and their actual behaviour, competence, values, and ethical principles. Individual, institutional, and socio-professional levels of realizing the image-building potential of visual culture were identified.*

Conclusions. *It was established that the visual culture of the contemporary preschool educator should not be regarded as an independent technology for creating a positive professional image; rather, it functions as a mechanism for the authentic representation of professionalism. Its potential for enhancing the prestige of the profession lies primarily in increasing the social visibility of educators' professionalism and shaping public perceptions of the content, complexity, and significance of their professional activity. At the same time, this influence is indirect and is realized in interaction with socio-economic and institutional factors.*

Keywords: *visual culture, professional image, preschool educator, visual congruence, professional prestige, preschool education.*

Дата першого надходження статті до видання: 23.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

ПСИХОЛОГІЯ

DOI:
УДК 159.98:615.851:82-343

Галина БАТУРИНСЬКА
практичний психолог, гештальт-терапевт, тренер навчальних програм у Школі психологічної практики, Товариство з обмеженою відповідальністю «Школа Психологічної Практики», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0000-2577-2267*

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Резюме

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню інтегративного підходу до використання авторської казки в психологічному консультуванні та психотерапії. Під авторською казкою розуміється казка, створена клієнтом у процесі психологічної роботи як метафоричне відображення його внутрішнього світу, життєвого досвіду, актуального психологічного стану та особливостей взаємодії із собою й оточенням.

Метою статті *є представлення можливостей використання авторської казки як діагностичного, прогностичного й терапевтичного інструменту психологічної роботи, а також демонстрація можливостей переходу від психологічного консультування до психотерапії на основі інтеграції різних теоретичних підходів.*

Результати. *Продемонстровано, що використання авторської казки дає змогу досліджувати внутрішній світ клієнта, особливості його життєвого сценарію, психологічні ресурси, внутрішні конфлікти та визначати напрями подальшої психологічної роботи. Показано можливість послідовного переходу від діагностичного етапу психологічного консультування до психотерапевтичної роботи через поглиблення живого терапевтичного контакту між психологом і клієнтом, що створює умови для народження психотерапевтичної казки.*

Висновки. *Показано, що інтегративний підхід розширює діагностичні, прогностичні й терапевтичні можливості використання авторської казки в психологічному консультуванні та психотерапії, забезпечує цілісне розуміння психологічної проблематики клієнта та зберігає методологічну самостійність кожного з використаних теоретичних підходів.*

Ключові слова: *авторська казка; психологічне консультування; психотерапія; інтегративний підхід; діагностична казка; психотерапевтична казка; метафора; життєвий сценарій.*

Вступ. Сучасна психологічна практика дедалі частіше звертається до використання метафори як одного з найефективніших засобів дослідження внутрішнього світу людини. На відміну від прямого опису переживань, метафора дає змогу символічно відобразити індивідуальний досвід, актуальні емоційні стани, внутрішні конфлікти, потреби та ресурси особистості (Юнг, 2022; Zinker, 1977). Саме тому вона широко використовується у психологічному консультуванні та психотерапії як інструмент, що сприяє глибшому усвідомленню переживань клієнта й розширює можливості психологічної допомоги (Erickson & Rossi, 1979).

Особливе місце серед метафоричних засобів займає авторська казка, створена самим клієнтом у процесі психологічної роботи. На відміну від готових терапевтичних казок, вона є індивідуальним символічним відображенням внутрішнього світу людини, її життєвого досвіду, особливостей сформованого життєвого сценарію, актуального психологічного стану і способів взаємодії із собою та навколишнім світом. Саме тому авторська казка відкриває широкі можливості не лише для дослідження психологічної проблематики клієнта, а й для визначення подальших напрямів психологічної роботи (Одинцова, 2023).

Теоретичні засади використання символу, метафори та казки у психологічній практиці формувалися в межах різних психологічних напрямів. Вагомий внесок у розуміння символічної природи психіки зробив Карл Густав Юнг – швейцарський психіатр, засновник аналітичної психології, який розглядав символ як природну мову несвідомого, а архетипи – як універсальні психічні структури колективного несвідомого, що знаходять своє відображення в міфах, сновидіннях і казках. Незважаючи на те, що ці концепції були сформовані Юнгом у XX столітті, їхня теоретична

значущість зберігається й сьогодні, що підтверджується появою сучасних україномовних видань його праць (Юнг, 2022; Юнг, 2023).

Подальший розвиток юнгіанські ідеї знайшли у працях Марії-Луїзи фон Франц – швейцарської психологині, представниці аналітичної психології та однієї з найближчих учениць К. Юнга, яка показала, що казкові сюжети й символічні образи відображають закономірності психічного розвитку особистості та можуть бути використані для глибшого розуміння внутрішнього світу людини (von Franz, 1996).

Важливе значення для психологічного осмислення казки мають також праці Бруно Беттельгейма – австрійсько-американського психолога, представника психодинамічного напряму, який розглядав казку як особливу форму символічного опрацювання внутрішніх конфліктів і кризових переживань (Bettelheim, 1976).

Значний внесок у розвиток терапевтичного використання метафори зробив Мілтон Еріксон – американський психіатр, засновник сучасного напряму еріксонівської психотерапії та гіпнотерапії, який широко застосовував історії, притчі та метафоричні інтервенції як спосіб активізації внутрішніх ресурсів клієнта та пошуку нових способів розв'язання психологічних труднощів (Erickson & Rossi, 1979).

Психологічне значення казки як символічної форми досвіду отримало подальший розвиток у працях Клариси Пінколи Естес – американської юнгіанської аналітикині, докторки психології, представниці аналітичної психології, яка розглядала міфи, легенди та народні казки як носії архетипічних образів і колективного психологічного досвіду. У своїй праці «Жінки, що біжать з вовками: архетип Дикої жінки у міфах та легендах» вона показала, що казкові сюжети можуть сприяти відновленню контакту людини з власною автентичністю, внутрішніми ресурсами та творчим потенціалом (Естес, 2025).

У гештальт-підході метафора розглядається не як об'єкт готового символічного тлумачення, а як феномен індивідуального переживання клієнта. Теоретичні положення Фріца Перлза – засновника гештальт-терапії, Джозефа Зінкера – одного з найвідоміших представників творчого напряму гештальт-терапії, та Гері Йонтефа – одного з провідних сучасних теоретиків гештальт-підходу, стали підґрунтям феноменологічного дослідження образів і символів, відповідно до якого психолог утримується від нав’язування власних інтерпретацій і досліджує значення метафори через особистісний досвід, асоціації та переживання самого клієнта (Perls, 1969; Zinker, 1977; Yontef, 1993).

Сучасний психодинамічний підхід також розширює можливості аналізу символічного матеріалу. Зокрема, концепція організації особистості Ненсі Мак-Вільямс – американської психоаналітикині сучасного психодинамічного напряму, дає змогу розглядати метафоричні образи як прояв особливостей особистісної організації, раннього досвіду, механізмів психологічного захисту та внутрішніх конфліктів, що відкриває додаткові можливості для побудови психодинамічних гіпотез у процесі психологічної роботи (Мак-Вільямс, 2025).

В українській психології проблематика використання казки як інструменту психологічної допомоги також отримала свій розвиток. Вагомий внесок у дослідження терапевтичного потенціалу казки, символу та метафори зробила Разіда Ткач, у працях якої висвітлено теоретичні й практичні аспекти використання казкотерапії, юнгіанського аналізу та терапевтичної метафори у психологічному консультуванні й психотерапії (Ткач, 2023; Ткач, 2025).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні можливостей використання авторської казки як метафоричного матеріалу психологічної роботи та визначенні особливостей її інтегративного аналізу в межах психологічного консультування і психотерапії з урахуванням положень гештальт-підходу, аналітичної психології К. Юнга та сучасного психодинамічного підходу.

Методи дослідження. У дослідженні використано теоретичний аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел для обґрунтування інтегративного підходу до використання авторської казки у психологічній практиці.

Практичну частину дослідження здійснено шляхом аналізу випадку психологічної практики із застосуванням феноменологічного аналізу переживань клієнтки, дослідження індивідуальних значень символів авторської казки та їх подальшої інтерпретації в межах гештальт-підходу, аналітичної психології К. Юнга та сучасного психодинамічного підходу (концепція організації особистості Ненсі Мак-Вільямс) відповідно до завдань психологічного консультування і психотерапії.

Результати. Для ілюстрації запропонованого інтегративного підходу наведено випадок із психологічної практики.

До психолога звернулася клієнтка, жінка 42 років зі скаргами на труднощі, пов'язані з реалізацією власного творчого потенціалу. Вона зазначила, що відчуває значний внутрішній ресурс і

потребу в самовираженні, проте не може знайти способу для його конструктивної реалізації. За словами клієнтки, вона має необхідні знання та професійні навички, однак не може перетворити їх на справу свого життя й повною мірою реалізувати себе у професійній діяльності. Вона відчуває, що здатна досягти значно більшого, проте ніби щось постійно стримує її на шляху до реалізації власних задумів. Кожна спроба проявити себе через певний час припиняється, що супроводжується сумнівами у власних можливостях та невпевненістю у собі.

Клієнтка також зазначила, що відчуває, ніби її професійний і творчий розвиток відбувається надто повільно, незважаючи на значні зусилля, яких вона докладає для досягнення своїх цілей.

З метою поглибленого дослідження особливостей внутрішнього світу клієнтки психолог запропонував їй створити авторську казку про героя, з яким вона найбільше себе ідентифікує в актуальний період свого життя. Так народилася авторська казка «Казка про злу Мачуху (закреслено) Чаклунку».

«Жила в одному королівстві дуже красива Королева. Вона була зачаклована, тому від неї віяло холодом. І їй здавалося, що всі бачать цей холод, тому вона сердилася на людей, хоча й намагалася цього не показувати.

Одного разу вона вирішила спробувати як слід розсердитися, але по-іншому. І почала шукати такий спосіб.

Спочатку вона знайшла Ключик від чаклунства. Його їй принесла Мишка. Цим ключиком вона відчинила Скриньку, яку багато разів бачила у своєму королівстві.

І сталося диво! Із Чаклунки полилася енергія. Вона почала кружляти, кружляти, здійматися вгору, а потім зупинилася й створила у своєму королівстві Криницю та Купіль, куди приходили люди зцілювати своє тіло й душу…»

Першим і важливим об’єктом психологічного аналізу, на який повинен звернути увагу психолог, є назва авторської казки. Вона має важливе діагностичне значення, оскільки нерідко відображає актуальне проблемне поле клієнта та дає змогу висунути первинні психологічні гіпотези. У наведеному випадку клієнтка спочатку назвала твір «Казка про злу Мачуху», однак згодом закреслила цю назву й замінила її на «Казка про Чаклунку». Така зміна дає підстави припустити, що образ злої Мачухи пов’язаний із частиною власної особистості, яку клієнтка не приймає або від якої прагне дистанціюватися. Водночас зміст цієї неприйнятої частини на даному етапі залишається невідомим і потребує подальшого дослідження в процесі психологічного консультування.

Першим етапом психологічної роботи стало уточнення та конкретизація клієнтського запиту. З цією метою було здійснено аналіз сюжету авторської казки і пов’язаних із ним переживань клієнтки відповідно до алгоритму психологічного консультування, що дало змогу виявити основні психологічні труднощі, які лежали в основі її запиту, та окреслити напрями подальшої психологічної роботи.

Психолог: Яке завдання стояло перед головною героїнею казки?

Клієнтка: Чаклунка хотіла перестати бути холодною й навчитися по-іншому використовувати свою злість.

Психолог: Що заважало їй досягти цього?

Клієнтка: Вона була зачаклована – від неї віяло холодом. Їй здавалося, що всі це помічають, тому вона сердилася на людей, хоча й намагалася цього не показувати.

Після цього психолог переходить від аналізу сюжету до дослідження переживань клієнтки.

Психолог: Що в цій історії про вас?

Клієнтка: Я завжди тримаю фасад. Стримую себе й не показую своїх емоцій.

Психолог: То вам, як і Чаклунці, лише здається, що люди це помічають, чи вони справді це бачать?

Клієнтка: Скоріше чують, коли я починаю говорити про те, що боюся.

Психолог: Отже, вони цього не бачать?

Клієнтка: Ні.

Психолог: А чого саме ви боїтеся?

Клієнтка: Засудження.

Психолог: За що, як вам здається, вас можуть засудити?

Клієнтка: Я навіть не знаю.

Психолог: Тоді чого саме ви боїтеся?

Клієнтка: Боюся показати себе.

Психолог: А що станеться, якщо ви покажете себе?

Клієнтка: Не знаю... *(замислюється)*. Хоча в мене є таке відчуття, що я не дотягую до якогось рівня.

Психолог: То чого ж ви насправді боїтеся?

Клієнтка: Що я нічого не знаю, нічого не можу, що я ніхто. Що не відповідаю чиїмось очікуванням.

Психолог: Що з вами зараз відбувається?

Клієнтка: Хвилююся *(показує на грудну клітку)*. Страшно…

Психолог: Як ви думаєте, я зараз вас засуджую?

Клієнтка: Ні... Ви мене уважно слухаєте. Розумом я розумію, що ви мене не засуджуєте. Але всередині все одно є відчуття, ніби мене можуть засудити... *(пауза)*.

Психолог: Якщо я вас не засуджую, то виходить, що зараз найсуворішим суддею для себе є ви самі?

Клієнтка: Мабуть... Це я себе засуджую…

Діалог дав змогу уточнити первинну психологічну гіпотезу. Відповіді клієнтки свідчать про те, що неприйнята частина її особистості пов’язана з переживанням засудження. Водночас аналіз діалогу показує, що поряд із можливістю реальної оцінки з боку інших людей у внутрішньому світі клієнтки вже існує процес самозасудження, який підтримує очікування негативного ставлення до себе. Саме дослідження цього внутрішнього процесу стало предметом подальшої консультативної роботи.

Психолог: Як Чаклунка намагається вирішити свою проблему?

Клієнтка: Вона починає шукати спосіб, знаходить Ключик, відкриває Скриньку – і вся її енергія починає проявлятися.

Психолог: Чи вдалося їй досягти бажаного?

Клієнтка: Так. Вона вже не холодна. Вона відкрила свою силу й почала допомагати людям.

Психолог: Чим завершується ця історія?

Клієнтка: Люди приходять до Криниці та Купелі, щоб зцілювати душу й тіло. Чаклунка вже використовує свою силу на благо інших.

Психолог: Якби потрібно було одним реченням сказати, про що ця казка, що б ви відповіли?

Клієнтка: Ця казка про те, як головна героїня вчиться проявляти себе в житті. Про те, як, зустрівшись зі своїм страхом, вона відкриває власні внутрішні ресурси й починає реалізовувати свої здібності.

Психолог: Чого вчить ваша казка? Яка її мораль?

Клієнтка: Мораль казки полягає в тому, що лише зустрівшись зі своїми страхами, людина може знайти себе – відкрити власні внутрішні ресурси та почати реалізовувати їх у житті.

У процесі психологічного консультування було виявлено основні психологічні труднощі клієнтки, пов’язані із зупинкою реалізації власного творчого потенціалу внаслідок невпевненості в собі, в основі якої лежали страх самопрояву та очікування негативної оцінки з боку інших людей. Водночас було уточнено первинний запит клієнтки, який полягав у прагненні знайти себе – відкрити власні внутрішні ресурси й почати реалізовувати свій творчий потенціал, попри страх негативної оцінки з боку інших людей.

Одним із важливих результатів першого етапу психологічного консультування стало усвідомлення клієнткою того, що очікування негативної оцінки існує переважно в її внутрішньому світі й не завжди відповідає реальному досвіду контакту з іншими людьми. Це створило умови для поступового розмежування власних проєкцій, очікувань і реального зворотного зв'язку, який вона отримала у взаємодії з психологом.

Водночас аналіз казкового сюжету показав, що головна героїня не перебуває у стані безпорадності: вона активно шукає вихід із ситуації, знаходить спосіб подолання труднощів і досягає поставленої мети. Це свідчить про наявність у клієнтки значного внутрішнього ресурсу, збереженого потенціалу до змін та готовності до особистісного розвитку.

Після завершення аналізу сюжету та пов’язаних із ним переживань клієнтки психолог переходить до другого етапу роботи – дослідження символів, образів та їхнього індивідуального значення для клієнтки. На цьому етапі увага зосереджується не на розвитку сюжету, а на особистісному змісті, який клієнтка вкладає в кожний символ авторської казки.

Виходячи з положення про те, що авторська казка відображає внутрішній світ людини мовою символів (Одинцова, 2023; Магдисюк, Федоренко & Замелюк, 2019), психолог послідовно з’ясовує індивідуальне значення кожного образу та його зв'язок із переживаннями, внутрішніми конфліктами

й особистісним досвідом клієнтки. Це дає змогу глибше зрозуміти особливості її внутрішнього світу й визначити подальші напрями психотерапевтичної роботи.

Психолог просить клієнтку визначити головних і другорядних героїв казки та охарактеризувати кожного з них, спираючись на власні асоціації.

Психолог: Якщо подивитися на героїв казки, хто з них головний, а хто другорядний?

Клієнтка: Головні герої казки – це Чаклунка, Скринька та Мишка. Другорядні – це Ключ, Криниця, Купіль.

Психолог: Опишіть кожного героя казки. Хто він для вас і яку функцію виконує у казці?

Клієнтка: Чаклунка – сильна, могутня, лякаюча, зла. Виконує захисну функцію.

Скринька – це місце, де зберігаються велика сила, знання, почуття, сміливість – тобто життя. Вона виконує пасивну функцію, тобто просто є.

Мишка – маленька, боягузлива. Дуже активна.

Психолог: Якщо кожен герой – це частина вас, то ким є Чаклунка?

Клієнтка: Це мій фасад.

Психолог: А Скринька?

Клієнтка: Це енергія і жива частина мене. Там усе є, але я цим не користуюся.

Психолог: А Мишка?

Клієнтка: Це частина мене, яка говорить, що я недостатньо хороша. Частина, яка не дає мені проявлятися й жити. Щось якось тривожно на душі стає…

Таким чином, спираючись на власні асоціації та особистісні смисли клієнтки, психолог отримує інформацію про внутрішню структуру її переживань, що дає змогу досліджувати символічний зміст казки без нав'язування готових інтерпретацій.

Психолог: Що з вами зараз відбувається?

Клієнтка: Страшно…

Психолог: Якою ви себе зараз переживаєте?

Клієнтка: Тією, хто щось робить не так.

Психолог: А що ви можете зробити не так?

Клієнтка: Не знаю, але що б я не зробила, що б я не сказала іншим, я завжди потім мучу себе думками, що могла вчинити інакше, що можна було зробити краще. І саме зараз я усвідомлюю, що з'являється сором. Я знову потрапила в те місце, про яке ми з вами говорили раніше. Я усвідомлюю, що сама себе засуджую. Я відчуваю себе якоюсь не такою – поганою.

Психолог: Чи усвідомлюєте ви зараз, чого потребуєте?

Клієнтка: Прийняття… *(очі наповнюються сльозами)*. Що я маю право бути тією, ким я є…

У цей момент стало очевидним, що актуальною потребою клієнтки є потреба в безумовному прийнятті.

Психолог: Я помічаю, що коли ви сказали ці слова, ваші очі наповнилися сльозами. Мені здається, вони дуже важливі для вас.

Клієнтка: Так… Я ніколи не дозволяла собі так думати.

Психолог: Залишимося зараз із цим переживанням. Не поспішайте. Що ви відчуваєте саме зараз, коли говорите: «Я маю право бути тією, ким я є»?

Клієнтка: Наче полегшення… Але водночас страшно.

Психолог: Страшно… Я поруч із вами. Що саме зараз викликає цей страх?

Клієнтка: Що якщо я буду собою, мене не приймуть.

Психолог: А як вам зараз бути собою тут, поруч зі мною, коли ви говорите про це?

Клієнтка: Я хвилююся… Але не відчуваю, що ви мене засуджуєте.

Психолог: Так. Я зараз чую вас і бачу. Мені не потрібно, щоб ви були іншою. Для мене важливо зрозуміти, що ви переживаєте.

Клієнтка: (мовчить, плаче) Мені дуже давно хотілося це почути… І відчути…

Подальший діалог дає змогу глибше розкрити зміст первинної гіпотези. У процесі взаємодії з психологом клієнтка усвідомила, що переживання засудження значною мірою зумовлене її власним ставленням до себе. Можна припустити, що неприйнятою є саме та частина особистості, яка засуджує, не приймає себе та формує негативне ставлення до власного «Я». Саме ця відщеплена частина особистості, що проєктується на інших, символічно представлена образом злої Мачухи, стала предметом подальшого психотерапевтичного дослідження. Водночас можна припустити, що за проявами цієї неприйнятої частини особистості приховується глибинна потреба в прийнятті себе, яка й визначила подальший напрям психотерапевтичної роботи, спрямованої на підтримку актуального переживання клієнтки та поглиблення терапевтичного контакту. Через уважне відображення її

емоційного стану, присутність і безумовне прийняття психолог створив безпечний простір, у якому вона змогла відкрито говорити про власний страх бути неприйнятою. Така організація терапевтичної взаємодії сприяла набуттю нового досвіду контакту, у якому клієнтка могла проявляти себе без необхідності відповідати зовнішнім очікуванням, приховувати власну невідповідність цим очікуванням чи постійно підтверджувати власну цінність.

У процесі роботи стало очевидним, що переживання клієнтки були пов'язані не стільки з недостатністю власних знань чи здібностей, скільки зі страхом бути викритою як недостатньо компетентна або недостатньо хороша.

Психолог: У казці ще є Ключ?

Клієнтка: Так. Це другорядний герой казки – таємничий. Його сила в тому, що він відкриває доступ до чогось дуже важливого для мене. Це те, на що я можу спиратися. Це щось чарівне, що належить тільки мені. Так стається і в житті: коли з'являється страх, я тоді починаю робити те, що хочу, тобто прислухаюся до себе і до свого тіла.

Психолог: Виходить, щоб робити те, що хочете, ви ніби використовуєте свій страх?

Клієнтка: Так. Він штовхає мене вперед.

Психолог: Я хочу звернути вашу увагу на одну річ. На початку нашої роботи ви говорили, що страх заважає вам проявляти себе і стримує вашу самореалізацію. А зараз ви говорите, що саме страх спонукає вас робити те, чого ви насправді хочете. Як ви самі пояснюєте цю різницю?

Клієнтка: (замислюється) Раніше я бачила в ньому лише перешкоду. Зараз розумію, що він з'являється тоді, коли я наближаюся до чогось по-справжньому важливого для себе.

Психолог: Тобто страх уже не лише зупиняє вас?

Клієнтка: Ні. Він ніби підказує, що я рухаюся в правильному напрямку.

Конфронтація суперечливих висловлювань клієнтки щодо ролі страху дає змогу їй усвідомити зміну його психологічного значення. Якщо на початку психологічної роботи страх переживається як чинник, що перешкоджає самореалізації, то в процесі роботи він починає усвідомлюватися як природна реакція на наближення до особистісно значущих змін і розвитку.

У цьому контексті особливого значення набуває символ Ключа, який у процесі роботи стає образом внутрішньої опори, довіри до власних переживань і здатності спиратися на себе. Поява цього символу знаменує якісну зміну в розвитку сюжету авторської казки та відображає готовність клієнтки до відкриття власних внутрішніх ресурсів.

Аналіз символу Ключа показує, що доступ до власних внутрішніх ресурсів стає можливим не через уникнення страху, а через його усвідомлення, прийняття й використання як орієнтира на шляху особистісного розвитку. Водночас зміна ставлення до страху створює умови для подальшого дослідження глибинних психологічних механізмів, що підтримують переживання клієнткою власної недостатності.

Психолог: У казці ще є Криниця і Купіль?

Клієнтка: Це місце сили, де можна відновитися. У Криниці – цілюща «жива вода», а в Купелі – лікувальна «мертва вода». Це місце, де можна зцілити душу й тіло.

Психолог: Я звернула увагу, що після того, як героїня знаходить Ключ і відкриває Скриньку, у казці з'являються Криниця і Купіль. Вона сама створює їх у своєму королівстві. Як ви це розумієте?

Клієнтка: Мені здається, що вони не можуть з'явитися самі. Їх потрібно створити.

Психолог: А що означає створити їх для себе?

Клієнтка: Це означає навчитися дбати про себе. Знати, як заліковувати свій біль і як відновлювати свої сили.

Психолог: І що тоді для вас є Купіллю?

Клієнтка: Це моя здатність зцілювати свої душевні рани, не тікати від болю, а проживати його.

Психолог: А Криниця?

Клієнтка: Це моя здатність повертатися до себе, відчувати себе живою, відновлювати свої сили й чуттєвість.

У процесі дослідження символічних образів клієнтка усвідомила, що Криниця і Купіль створюються самою героїнею як результат пройденого нею шляху після знаходження Ключа та відкриття Скриньки. Це дає змогу розглядати їх як символи нових способів психічного функціонування, які формуються у процесі психотерапії.

Купіль відображає розвиток здатності до зцілення душевного болю та відновлення внутрішньої цілісності, тоді як Криниця символізує здатність до відродження, повернення до життя, відновлення чуттєвості, життєвої енергії та контакту із собою.

Таким чином, створення цих образів у власному королівстві символізує інтеграцію нових способів самопідтримки, які поступово стають частиною внутрішнього світу клієнтки та основою її подальшого особистісного розвитку.

Наступним кроком психологічної роботи стало дослідження часової структури авторської казки.

Психолог: Де, на вашу думку, знаходиться теперішній момент казки?

Клієнтка: Після слів «І почала шукати такий спосіб».

Саме після слів «І почала шукати такий спосіб» визначається «крапка теперішнього», яка розділяє авторську казку на три часові площини.

Відповідно до визначеної «крапки теперішнього» було окреслено часову структуру авторської казки клієнтки: минуле – «темне», оскільки про Чаклунку нічого не відомо, окрім того, що вона була зачарована й сердилася; теперішнє – пошук способу виходу із ситуації, а саме пошук Ключа; майбутнє – зустріч із героями-помічниками (Мишкою), відкриття Скрині, створення у власному королівстві Криниці й Купелі та щасливе завершення історії.

Визначення теперішнього моменту казки має важливе діагностичне значення, оскільки саме «крапка теперішнього» дає змогу зрозуміти, на якому етапі внутрішніх змін перебуває клієнтка.

Для визначення подальших напрямів психологічної роботи важливо запропонувати клієнтці прислухатися до себе та відчути, чи є для неї прийнятним майбутнє, описане в авторській казці. Якщо воно викликає внутрішній відгук, казка не потребує змін. Якщо ж клієнтка відчуває внутрішній дискомфорт або неприйняття, саме ця частина казки стає предметом подальшої психотерапевтичної роботи.

Психолог: Чи хотіли б ви щось змінити у своїй казці?

Клієнтка: Ні.

Психолог: Тоді яке місце в казці для вас залишається найбільш незрозумілим?

Клієнтка: Ключ. Мені цікаво, як Мишка принесла його Чаклунці, де вони зустрілися і що між ними сталося.

Інтерес клієнтки саме до цієї частини сюжету є закономірним, адже вона розташована безпосередньо за «крапкою теперішнього». Саме цей фрагмент казки ще не має для неї зрозумілого психологічного змісту, однак відкриває можливість подальшого розвитку сюжету. Тому звернення саме до нього стає природним продовженням психологічної роботи.

Психолог: Я хочу запропонувати вам написати ще одну казку. Про цей Ключ. Хотіли б?

Клієнтка: Так.

Психолог: Як би вона могла називатися?

Клієнтка: «Казка про Мишку, яка знайшла чарівний Ключ».

Після короткої паузи клієнтка уточнила:

– Ні, її назва буде «Як Чаклунка зустріла Мишку й здобула Ключ до щастя».

Так з'являється психотерапевтична казка «Як Чаклунка зустріла Мишку й здобула Ключ до щастя», яка знаменує початок нового етапу психологічної роботи.

На відміну від авторської казки, яка виконує переважно діагностичну, прогностичну та частково терапевтичну функції, психотерапевтична казка спрямована на формування нового психологічного досвіду, інтеграцію внутрішніх ресурсів і підтримку особистісних змін клієнтки. Саме у психотерапевтичній казці створюються умови для символічного проживання нового досвіду, який сприяє поступовому формуванню нових способів взаємодії із собою, іншими людьми та власним життям.

Дискусія. Представлений клінічний випадок демонструє можливості інтегративного використання авторської казки у психологічному консультуванні та психотерапії.

Отриманий у процесі психологічної роботи матеріал дає змогу здійснити його аналіз із позицій різних теоретичних підходів, кожен із яких висвітлює окремий аспект психологічної реальності клієнтки. Послідовне застосування феноменологічного, архетипічного та психодинамічного аналізу дозволяє простежити шлях від опису актуального досвіду клієнтки до розуміння глибинних психологічних механізмів, що лежать в основі її переживань і труднощів.

Насамперед розглянемо отриманий матеріал із позицій феноменологічного підходу, який є методологічною основою гештальт-терапії (Yontef, 1993).

Феноменологічний аналіз психотерапевтичного процесу засвідчив, що труднощі клієнтки були пов'язані не лише зі страхом самореалізації, а й з особливостями організації контакту із собою, власними потребами та навколишнім світом. Попри значний творчий потенціал і прагнення до професійної реалізації, на різних етапах природного руху потреби відбувалися переривання контакту.

Аналіз психотерапевтичного процесу показав, що адаптивні механізми переривання контакту проявлялися послідовно відповідно до етапів циклу контакту (Perls, 1969; E. Polster & M. Polster, 1973). На початковому етапі були усвідомлені інтроєкти, пов'язані з необхідністю відповідати високим вимогам, бути достатньо компетентною та заслужити право на самопрояв (Perls, 1969; Yontef, 1993). Це проявлялося у висловлюваннях клієнтки: *«Я боюся, що нічого не знаю», «Я не дотягую до певного показника», «Я маю ще навчитися»*. Ці переконання сприймалися нею як беззаперечні істини і підтримували переживання власної недостатності та страх негативного оцінювання.

Подальша психологічна робота дала змогу дослідити проєкції клієнтки (Perls, 1969; Yontef, 1993). Вона очікувала, що її прояв призведе до осуду, критики або неприйняття з боку інших людей. Це знайшло відображення у висловлюваннях: *«Усі побачать, що я несправжня і некомпетентна», «Якщо я проявлю себе, мене не приймуть»*. У психотерапевтичному контакті цей феномен було досліджено через звернення до її актуального досвіду взаємодії з психологом. Запитання: *«Як Вам зараз бути собою тут, поруч зі мною?»* та *«Чи відчуваєте Ви, що я Вас засуджую?»* допомогли клієнтці співвіднести свої очікування з реальним досвідом контакту. Усвідомлення того, що очікуване засудження не відбувається, створило умови для поступового перегляду звичного способу сприйняття себе та інших людей та стало новим коригувальним емоційним досвідом.

У процесі подальшої роботи стало очевидним, що значна частина енергії, необхідної для творчої реалізації, спрямовується не назовні, а на внутрішнє стримування власної активності. Це проявляється у формі ретрофлексії (Perls, 1969; Yontef, 1993): агресія, необхідна для реалізації власних потреб, зупиняється страхом неприйняття й спрямовується на саму себе, набуваючи форми самокритики, самообмеження та відмови від реалізації власних задумів. Феноменологічно це проявлялося у висловлюваннях клієнтки: *«Я відчуваю, що можу значно більше, але ніби щось мене постійно зупиняє», «Кожного разу я починаю і через певний час припиняю», «Наче сама себе стримую»*.

Наступним етапом стало усвідомлення дефлексії (Perls, 1969; Yontef, 1993), яка проявлялася у відтермінуванні практичних дій через постійне навчання, накопичення знань, підготовку та пошук додаткової впевненості. Це підтверджувалося словами клієнтки про те, що, попри значний професійний досвід, знання й навички, вона не може зробити їх справою свого життя, а професійний розвиток відбувається надто повільно. Замість безпосереднього входження в новий досвід, вона продовжувала готуватися до нього, відкладаючи момент активного самопрояву.

Водночас психотерапевтична робота була спрямована не на усунення окремих адаптивних механізмів, а на їх феноменологічне усвідомлення та відновлення природного перебігу циклу контакту (Yontef, 1993; Zinker, 1977). Через проживання актуальної потреби в безумовному прийнятті, дослідження переживань «тут і тепер», конфронтацію суперечливих переживань, роботу із символами авторської казки та інтеграцію нового досвіду клієнтка поступово відновлювала здатність вільно контактувати зі своїми почуттями, потребами й внутрішніми ресурсами.

Таким чином, психотерапевтичний процес був спрямований не на зміну окремих механізмів переривання контакту, а на відновлення цілісного процесу контактування. Послідовне усвідомлення інтроєкції, проєкції, ретрофлексії та дефлексії відображало поступове проходження клієнткою етапів циклу контакту та відновлення вільного руху енергії до задоволення актуальної потреби. Це дозволило їй перейти від страху самопрояву до більшої довіри до власних переживань, прийняття себе та поступової реалізації власного творчого потенціалу.

Після опрацювання символічного змісту авторської казки психотерапевтична робота набуває нового спрямування. Якщо на попередньому етапі казка виконувала діагностичну й терапевтичну функції, відкриваючи доступ до внутрішніх переживань, ресурсів і конфліктів клієнтки, то на цьому етапі вона стає основою для створення нової психотерапевтичної казки. Створена психотерапевтична казка спрямована на подальше опрацювання незавершених переживань, розвиток внутрішніх психологічних ресурсів та інтеграцію нового досвіду.

Аналіз авторської казки дав змогу виявити особливості внутрішнього світу клієнтки, її життєвої позиції, характеру взаємодії з оточенням, способів використання власних ресурсів та основного внутрішнього конфлікту.

На початку казки героїня займає пасивно-адаптивну позицію: вона переживає власний стан як наслідок зовнішніх обставин і не усвідомлює можливості впливати на нього. Початок активного пошуку способу змінити ситуацію символізує перехід до суб'єктної позиції та прийняття відповідальності за власне життя. Наприкінці казки героїня вже не є жертвою обставин, а постає творцем змін, спрямовуючи власні здібності на допомогу іншим.

Особливістю взаємодії з людьми на початку казки є відстороненість, зумовлена страхом осуду й неприйняття. Подальший розвиток сюжету символічно відображає можливість переходу від ізоляції до відкритості та взаємодії, що втілено в образах Криниці та Купелі як місця, куди приходять люди для зцілення.

Картина світу також зазнає трансформації: якщо спочатку світ сприймається як небезпечний простір, у якому необхідно приховувати себе, то згодом він постає як простір реалізації, де власні здібності можуть приносити користь іншим. При цьому змінюється не сам світ, а спосіб його сприйняття героїнею.

Центральною темою казки є відкриття доступу до вже наявного внутрішнього ресурсу. Символ Скриньки відображає прихований потенціал особистості, який тривалий час залишався недоступним. Ключ символізує відкриття доступу до цього ресурсу, а створення Криниці та Купелі – становлення внутрішніх способів самопідтримки, зцілення, відновлення внутрішньої цілісності, чуттєвості та життєвої енергії.

Таким чином, аналіз авторської казки засвідчив, що основний конфлікт розгортається не між героїнею та оточенням, а всередині неї – між прагненням до самореалізації та страхом самопрояву. Водночас казка відображає не лише актуальний психологічний стан клієнтки, а й окреслює потенційний напрям її особистісних змін. Символічні образи вказують на ті завдання, які ще потребують психотерапевтичного опрацювання: перехід від ізоляції до відкритої взаємодії з іншими, від внутрішнього холоду – до відновлення чуттєвості, від страху самопрояву – до довіри собі та вільної реалізації власного потенціалу.

Саме тому створення психотерапевтичної казки спирається не на довільне продовження сюжету, а на ті символічні образи та психологічні завдання, які були виявлені під час аналізу авторської казки. Це забезпечує логічне продовження психотерапевтичної роботи, спрямованої на інтеграцію нового досвіду, розвиток внутрішніх ресурсів і формування нових способів взаємодії із собою та світом.

Архетипічний аналіз авторської казки дав змогу розглянути її символічний зміст крізь призму аналітичної психології К. Юнга та універсальних образів, представлених у міфології, фольклорі й казковій традиції (Юнг, 2022; von Franz, 1996; Естес, 2025; Таланчук & Бедрик, 2007). Відповідно до підходу К. Юнга, архетипи є універсальними структурами колективного несвідомого, які знаходять своє символічне вираження у міфах, казках, сновидіннях та образах культури. Водночас у процесі психотерапевтичної роботи ці універсальні символи набувають індивідуального значення відповідно до особистого досвіду людини.

Центральним психологічним образом казки є Чаклунка, яка відображає процес трансформації особистості. Попри те, що головна героїня від початку названа Королевою («Жила в одному королівстві дуже красива Королева.»), клієнтка сприймає її насамперед як зачакловану постать – Чаклунку, позбавлену тепла, життєвості та контакту з власним потенціалом. У символічному просторі казки Чаклунка втілює тіньові прояви архетипу королеви. У процесі розвитку сюжету героїня поступово відновлює контакт із власним потенціалом, унаслідок чого актуалізуються зрілі якості архетипу королеви – мудрість, творчість, здатність до турботи, внутрішня цілісність і готовність до творчої самореалізації.

У казковій традиції образ чаклунки є амбівалентним: він може символізувати як руйнівну силу, так і приховане знання, мудрість та можливість трансформації.

Скринька архетипічно символізує прихований скарб – внутрішній потенціал особистості, який уже існує, але ще не усвідомлений. У міфологічній та фольклорній традиції закритий предмет або сховище часто пов’язані з образом прихованого знання, таємниці або ресурсу, доступ до якого відкривається лише після проходження певного шляху чи випробування. У психологічному сенсі цей образ може розглядатися як символ невиявлених можливостей особистості.

Ключ є універсальним символом відкриття, переходу та ініціації. У казках і міфах він часто пов’язаний із можливістю отримання доступу до прихованого, переходом на новий етап розвитку або відкриттям того, що раніше було недоступним. У контексті авторської казки Ключ символізує не отримання зовнішньої допомоги, а відкриття доступу до вже наявного внутрішнього ресурсу.

Образ мишки, поширений у фольклорній традиції, пов’язаний із непомітною мудрістю, інтуїцією та здатністю знаходити приховане. У казках маленький помічник часто виконує функцію провідника, який допомагає герою побачити можливість змін там, де вона раніше залишалася непоміченою.

Криниця в міфологічній традиції символізує джерело життя, глибини несвідомого та невичерпний внутрішній ресурс. Вода в культурній символіці часто пов’язана з оновленням, життям, емоційною сферою та трансформацією.

Купіль є архетипічним образом очищення, відновлення й переходу до нового етапу розвитку. Її символічне значення пов’язане з можливістю оновлення, зцілення та повернення до внутрішньої цілісності.

Образ холоду, який у казці представлений як другорядний, неперсоніфікований символічний елемент, відображає переживання емоційного відчуження, втрату контакту із власними почуттями та психологічний захист. У символічному й архетипічному значенні холод часто пов'язується зі станом зупинки, віддалення від життєвої енергії та порушенням природного зв'язку із собою. Водночас образ королівства, який також у казці не є персоніфікованим, символізує внутрішній психологічний простір особистості – простір, у якому відбуваються внутрішні зміни, трансформація та інтеграція нового досвіду. У символічному й архетипічному значенні королівство пов’язане з процесом відновлення внутрішньої цілісності та становлення особистості як творця власного життєвого шляху (Юнг, 2022; von Franz, 1996; Естес, 2025; Таланчук & Бедрик, 2007).

З архетипічної точки зору казка відображає процес індивідуації, описаний К. Юнгом, – поступове відкриття внутрішнього потенціалу, інтеграцію різних аспектів особистості та рух до психологічної цілісності (Юнг, 2022; Юнг, 2023). Особливістю казки є відсутність боротьби із зовнішнім ворогом: трансформація відбувається не через перемогу над кимось або чимось зовнішнім, а через відкриття внутрішнього ресурсу та його подальшу реалізацію.

Водночас індивідуальні смисли, які клієнтка надала символам у процесі психотерапії, значною мірою узгоджуються з їхнім архетипічним змістом, що поглиблює розуміння динаміки її внутрішніх змін. Символічна структура казки відображає не завершений процес трансформації, а певний напрям подальшого розвитку особистості – від відкриття внутрішніх можливостей до їх інтеграції та реалізації у власному житті.

Феноменологія переживань клієнтки дає підстави висунути припущення, що в основі її труднощів лежить не дефіцит здібностей чи творчого потенціалу, а недостатньо сформоване безумовне самоприйняття. На це вказують її висловлювання: *«Я боюся, що нічого не знаю», «Я ніхто», «Я не дотягую до певного показника»*, а також переживання права *«Бути тією, ким я є»*, яке актуалізувалося у психотерапевтичному контакті.

Можна припустити, що ранній досвід клієнтки міг включати переживання дефіциту безумовного прийняття та недостатню підтримку власного самопрояву. Ймовірно, схвалення клієнтки більше пов’язувалося з її досягненнями, правильністю та відповідністю очікуванням, ніж із безумовним прийняттям її як особистості. Унаслідок цього могли сформуватися базові переконання: *«Любов потрібно заслужити», «Я маю бути достатньо хорошою», «Проявляти себе безпечно лише тоді, коли я не припускаюся помилок»*.

З позицій психології розвитку такі особливості могли формуватися на етапі становлення автономії та ініціативи (приблизно у віці від 2 до 6 років), коли дитина потребує підтримки власної активності, права бути собою, експериментувати, помилятися та залишатися прийнятою незалежно від результату.

Таким чином, можна припустити, що основним психологічним дефіцитом є недостатньо сформоване право бути собою, право на самопрояв і право реалізовувати власний потенціал без постійної необхідності підтверджувати власну цінність через досягнення. Саме цим, ймовірно, пояснюється розрив між значним внутрішнім потенціалом клієнтки та труднощами його реалізації. Отже, проблема полягає не у відсутності здібностей чи ресурсів, а у недостатній внутрішній опорі для вільного користування ними.

З позиції психодинамічної концепції Ненсі Мак-Вільямс можна висунути гіпотезу про невротичний рівень організації особистості клієнтки. На це вказують збережені здатність до рефлексії, символізації, критичне ставлення до власних переживань, адекватне тестування реальності та здатність до встановлення продуктивного психотерапевтичного контакту.

Особливості феноменології клієнтки дозволяють висунути психодинамічну гіпотезу про наявність депресивних, обсесивних та нарцистично-вразливих тенденцій у структурі її переживань.

Переживання власної недостатньої цінності, потреба заслужити прийняття, високий рівень самокритики та тенденція спрямовувати відповідальність за труднощі переважно на себе можуть розглядатися як прояви депресивної проблематики в психодинамічному розумінні.

Постійні сумніви у власній компетентності, перфекціоністичні установки, високі внутрішні стандарти, прагнення до постійного накопичення знань як умови готовності до дії та відтермінування самореалізації можуть розглядатися як прояви обсесивних тенденцій.

Водночас страх бути викритою як недостатньо компетентна, переживання себе як «недостатньо хорошої» та залежність почуття власної цінності від професійних досягнень можуть розглядатися як прояви нарцистичної вразливості, пов'язаної з нестійкістю самооцінки та потребою у зовнішньому підтвердженні власної компетентності (Мак-Вільямс, 2025).

Визначення провідної характерологічної організації потребує подальшого психодинамічного дослідження.

Представлені психодинамічні гіпотези не є діагностичними висновками, проте вони дозволяють цілісно зрозуміти психологічні механізми труднощів клієнтки та визначити основні напрями подальшої психотерапевтичної роботи. Ці напрями були пов'язані з розвитком безумовного самоприйняття, формуванням внутрішньої опори, інтеграцією вразливих частин особистості, зміцненням довіри до власних переживань і підтримкою автентичного самопрояву.

Таким чином, кожен із використаних теоретичних підходів дозволяє розглянути різні аспекти одного й того самого психологічного феномену. Їх інтеграція не суперечить методологічним засадам окремих напрямів, а забезпечує більш цілісне розуміння проблематики клієнтки та визначення подальших напрямів психотерапевтичної роботи.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє розглядати авторську казку як ефективний метафоричний інструмент психологічного консультування та психотерапії, який відкриває доступ до внутрішнього світу клієнта, його переживань, життєвого досвіду, внутрішніх конфліктів і ресурсів. Створення та подальше дослідження авторської казки дає змогу дослідити не лише актуальний психологічний стан особистості, а й особливості функціонування клієнта у взаємодії із собою, власними потребами та навколишнім світом.

Застосування інтегративного підходу до аналізу авторської казки дозволило розглянути отриманий матеріал на різних рівнях.

Феноменологічний аналіз у межах гештальт-підходу забезпечив дослідження актуального досвіду клієнтки, особливостей організації контакту, механізмів його переривання та процесу усвідомлення власних переживань.

Архетипічний аналіз у межах аналітичної психології К. Юнга поглибив розуміння символічного змісту образів казки через зіставлення їх з універсальними архетипами та їх психологічним значенням у процесах ініціації, особистісного зростання й досягнення психологічної цілісності.

Психодинамічна концептуалізація на основі підходу Ненсі Мак-Вільямс дозволила сформулювати гіпотези щодо внутрішніх конфліктів, особливостей організації переживань та можливих механізмів, що могли сприяти формуванню виявлених психологічних труднощів.

Результати аналізу показали, що авторська казка виконує не лише діагностичну, а й прогностичну та терапевтичну функції. Вона дозволяє не тільки дослідити актуальний внутрішній стан клієнтки, а й окреслити потенційний напрям її особистісного розвитку. Виявлення внутрішніх ресурсів, представлених як явними персоніфікованими символами – Мишкою, Ключем, Скринькою, Криницею та Купіллю, так і менш очевидними неперсоніфікованими образами – холодом і королівством, дозволило побачити можливість поступового відновлення тих внутрішніх психологічних функцій, формування яких певною мірою було ускладнене в попередньому життєвому досвіді.

На етапі психологічного консультування авторська казка може використовуватися як засіб формування та уточнення запиту, дослідження актуальних переживань клієнта, виявлення внутрішніх ресурсів, конфліктів і способів взаємодії із собою та світом. Робота з авторською казкою може поглиблювати процес психологічного дослідження, створюючи передумови для психотерапевтичного опрацювання, оскільки сприяє глибшому розумінню психологічної проблематики клієнта, формуванню робочих психологічних гіпотез і визначенню напрямів подальшої психотерапевтичної роботи.

Перехід до створення психотерапевтичної казки є наступним етапом роботи, що ґрунтується не на довільному продовженні сюжету, а на символічних образах і психологічних завданнях, виявлених у процесі аналізу авторської казки. Її створення може бути спрямоване на подальше опрацювання незавершених переживань, інтеграцію нового досвіду та формування більш адаптивних способів взаємодії із собою та світом.

Таким чином, інтеграція феноменологічного, архетипічного та психодинамічного підходів розширює можливості використання авторської казки в психологічному консультуванні та психотерапії. Такий метод може бути корисним практичним психологам, психотерапевтам і консультантам, які працюють з процесами самопізнання, особистісного розвитку, пошуку внутрішніх ресурсів та подолання психологічних труднощів. Він забезпечує більш цілісне розуміння психологічної проблематики клієнта, зберігаючи методологічну самостійність кожного з використаних теоретичних підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Естес, К. П. (2025). Жінки, що біжать з вовками: архетип Дикої жінки у міфах та легендах (Н. Валевська, пер.). Yakaboo Publishing.

Магдисюк, Л. І., Федоренко, Р. П., & Замелюк, М. І. (2019). Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації. Вежа-Друк.

Мак-Вільямс, Н. (2025). Психоаналітична діагностика. Розуміння структури особистості в клінічному процесі (Д. Колодич, пер.; 2-ге вид.). Видавництво Ростислава Бурлаки.

Одинцова, Г. (2023). Можливості казкотерапії у трактуванні клієнтських казок. Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи: колективна монографія (с. 70–87). ЛьвДУВС.

Таланчук, О., & Бедрик, Ю. (ред.). (2007). 100 найвідоміших образів української міфології (2-ге вид., випр. і доп.). Київ: Автограф; Книжковий дім «Орфей».

Ткач, Р. (2023). 50 цілющих казок для дітей. Видавництво Ростислава Бурлаки.

Ткач, Р. (2025). Юнгіанське подружнє консультування (О. Сербова, передм.). Видавництво Ростислава Бурлаки.

Юнг, К. Г. (2022). Людина та її символи (Є. О. Хмара, пер.). Центр учбової літератури.

Юнґ, К. Ґ. (2023). Архетипи і колективне несвідоме (К. Котюк, пер.). Астролябія.

Bettelheim, B. (1976). The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. Alfred A. Knopf.

Erickson, M. H., & Rossi, E. L. (1979). Hypnotherapy: An Exploratory Casebook. Irvington Publishers.

Perls, F. S. (1969). Gestalt Therapy Verbatim. Real People Press.

Polster, E., & Polster, M. (1973). Gestalt Therapy Integrated: Contours of Theory and Practice. Brunner/Mazel.

von Franz, M.-L. (1996). The Interpretation of Fairy Tales (Rev. ed.). Shambhala Publications.

Yontef, G. M. (1993). Awareness, Dialogue and Process: Essays on Gestalt Therapy. Gestalt Journal Press.

Zinker, J. C. (1977). Creative Process in Gestalt Therapy. Brunner/Mazel.

REFERENCES

Estes, C. P. (2025). Zhinky, shcho bizhat z vovkamy: arkhetyp Dykoi zhinky u mifakh ta lehendakh [Women Who Run with the Wolves: Myths and Stories of the Wild Woman Archetype] (N. Valevska, Trans.). Yakaboo Publishing [in Ukrainian].

Mahdysiuk, L. I., Fedorenko, R. P., & Zameliuk, M. I. (2019). Kazkoterapiia v psykholohichnomu konsultuvanni ditei ta doroslykh [Fairy Tale Therapy in Psychological Counseling of Children and Adults]. Vezha-Druk [in Ukrainian].

McWilliams, N. (2025). Psykhoanalitychna diahnostyka. Rozuminnia struktury osobystosti v klinichnomu protsesi [Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process] (D. Kolodych, Trans., 2nd ed.). Vydavnytstvo Rostyslava Burlaky [in Ukrainian].

Odyntsova, H. (2023). Mozhlyvosti kazkoterapii u traktuvanni kliientskykh kazok [Possibilities of Fairy Tale Therapy in the Interpretation of Clients' Fairy Tales]. In Artterapiia i viina: konteksty i dosvid praktychnoi roboty [Art Therapy and War: Contexts and Practical Experience] (pp. 70–87). LvDUVS [in Ukrainian].

Talanchuk, O., & Bedryk, Y. (Eds.). (2007). 100 naivydomishikh obraziv ukrainskoi mifolohii [100 most famous images of Ukrainian mythology] (2nd ed., revised and expanded). Kyiv: Avtohraf; Knyzhkovyi dim «Orfei» [in Ukrainian].

Tkach, R. (2023). 50 tsiliushchykh kazok dlia ditei [50 Healing Fairy Tales for Children]. Vydavnytstvo Rostyslava Burlaky [in Ukrainian].

Tkach, R. (2025). Yunhianske podruzhnie konsultuvannia [Jungian Marital Counseling]. Vydavnytstvo Rostyslava Burlaky [in Ukrainian].

Yunh, K. H. (2022). Liudyna ta yii symvoly [Man and His Symbols] (Ye. O. Khmara, Trans.). Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

Yunh, K. G. (2023). Arkhetypy i kolektyvne nesvidome [The Archetypes and the Collective Unconscious] (K. Kotiuk, Trans.). Astroliabiia [in Ukrainian].

Bettelheim, B. (1976). The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. Alfred A. Knopf [in English].

Erickson, M. H., & Rossi, E. L. (1979). Hypnotherapy: An Exploratory Casebook. Irvington Publishers [in English].

Perls, F. S. (1969). Gestalt Therapy Verbatim. Real People Press [in English].

Polster, E., & Polster, M. (1973). Gestalt Therapy Integrated: Contours of Theory and Practice. Brunner/Mazel [in English].

von Franz, M.-L. (1996). The Interpretation of Fairy Tales (Rev. ed.). Shambhala Publications [in English].

Yontef, G. M. (1993). Awareness, Dialogue and Process: Essays on Gestalt Therapy. Gestalt Journal Press [in English].

Zinker, J. C. (1977). Creative Process in Gestalt Therapy. Brunner/Mazel [in English].

Halyna BATURYNSKA
Practical Psychologist, Gestalt Therapist, Trainer of Educational Programs, LLC "School of Psychological Practice", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0000-2577-2267*

AN INTEGRATIVE APPROACH TO THE USE OF AN AUTHORIAL FAIRY TALE IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY

Abstract

The article is devoted to the theoretical substantiation of an integrative approach to the use of an authorial fairy tale in psychological counseling and psychotherapy. An authorial fairy tale is understood as a fairy tale created by the client during the process of psychological work as a metaphorical representation of the client's inner world, life experience, current psychological state, and the characteristics of interaction with oneself and others.

The aim of the article *is to present the possibilities of using an authorial fairy tale as a diagnostic, prognostic, and therapeutic tool in psychological counseling and psychotherapy, as well as to demonstrate the possibilities of transitioning from psychological counseling to psychotherapy through the integration of different theoretical approaches.*

Results. *The study demonstrates that the use of an authorial fairy tale makes it possible to explore the client's inner world, the characteristics of the client's life script, psychological resources, and internal conflicts, as well as to identify directions for further psychological work. The possibility of a consistent transition from the diagnostic stage of psychological counseling to psychotherapeutic work through the deepening of authentic therapeutic contact between the psychologist and the client is demonstrated, thereby creating the conditions for the birth of a psychotherapeutic fairy tale.*

Conclusions. *It is demonstrated that the integrative approach expands the diagnostic, prognostic, and therapeutic possibilities of using an authorial fairy tale in psychological counseling and psychotherapy, provides a holistic understanding of the client's psychological issues, and preserves the methodological integrity of each of the theoretical approaches applied.*

Keywords: *authorial fairy tale; psychological counseling; psychotherapy; integrative approach; diagnostic fairy tale; psychotherapeutic fairy tale; metaphor; life script.*

Дата першого надходження статті до видання: 22.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.91:629.7

Тетяна БІЛЬКО
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, спеціальності С4 «Психологія», Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0000-0523-8489*

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ БЕЗПЕЧНОГО ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ АВІАЦІЙНОГО ПЕРСОНАЛУ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

Резюме

Досліджено фундаментальну проблематику оцінювання психоемоційного стану фахівців авіаційної галузі, що є критичним елементом забезпечення загальної надійності авіаційних систем. Незважаючи на безпрецедентний рівень технологічного оснащення сучасних повітряних суден, безпека польотів продовжує найтіснішим чином залежати від функціонального стану людини-оператора. Наявна система медичної сертифікації залишається здебільшого консервативною: вона орієнтована на пошук та фіксацію вже наявних клінічних патологій, часто залишаючи поза увагою доклінічні, транзиторні зміни функціонального стану, спричинені втомою чи стресом. У статті детально проаналізовано еволюцію підходів міжнародних регуляторних організацій (ICAO, EASA) до визначення професійної придатності. Запропоновано розглядати психоемоційний стан не як просту відсутність психіатричних розладів, а як комплексну, динамічну характеристику надійності працівника. Обґрунтовано доцільність застосування інтегрованої концептуальної моделі оцінки, що органічно поєднує клініко-фізіологічні, когнітивні, психологічні та професійно-операційні метрики для своєчасного виявлення ризиків функціональної дезадаптації. Особливу увагу приділено перспективам впровадження об'єктивних психофізіологічних показників, цифрових технологій моніторингу та стандартизованих методів оцінювання, здатних забезпечити раннє виявлення несприятливих змін функціонального стану авіаційного персоналу. Практичне значення дослідження полягає у формуванні наукового підґрунтя для вдосконалення процедур медичної сертифікації, підвищення ефективності профілактичних заходів та мінімізації людського фактора як одного з провідних чинників ризику виникнення авіаційних подій.

Ключові слова: *авіаційний персонал, психоемоційний стан, психофізіологічні критерії, безпека польотів, авіаційна медицина, професійний стрес, людський фактор.*

Вступ. Глобальна авіаційна індустрія сьогодні перебуває у стані своєрідного технологічного парадоксу. З одного боку, впровадження високоавтоматизованих систем керування польотом, інтелектуальних алгоритмів підтримки прийняття рішень та багаторазового резервування критичних вузлів звело ймовірність відмови техніки до історичного мінімуму. З іншого боку, на тлі цієї безпрецедентної технічної надійності, людський фактор продовжує залишатися фундаментальною причиною абсолютної більшості авіаційних подій та інцидентів (Kanki et al. 2019; Martinussen & Hunter, 2018; Wickens et al., 2021; Wilson, 2002). Людина-оператор, будучи найбільш гнучким і адаптивним елементом авіаційної системи, одночасно є її найбільш вразливою ланкою. Специфіка професійної діяльності льотного складу та диспетчерів управління повітряним рухом характеризується унікальною інтерференцією стрес-факторів. Робота в умовах гіпоксії, постійні вібраційні та шумові навантаження, хронічне порушення циркадних ритмів внаслідок трансмеридіанних перельотів, депривація сну та необхідність обробляти гігантські масиви інформації в умовах жорсткого дефіциту часу створюють колосальний тиск на центральну нервову систему (Hancock & Matthews, 2019; Wickens et al., 2021; Wilson, 2002).

За таких обставин здатність фахівця діяти безпомилково визначається не лише рівнем його льотної майстерності чи знанням стандартних операційних процедур (SOP), а передусім його функціональним психоемоційним станом (Kanki et al., 2019; Martinussen & Hunter, 2018). Водночас чинна система медичної сертифікації авіаційного персоналу, регламентована стандартами Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO) та деталізована вимогами Європейського агентства з безпеки польотів (EASA), залишається значною мірою заручницею традиційної нозологічної парадигми. Під час проходження лікарсько-льотної експертизи головним завданням авіаційного медичного експерта (AME) фактично є пошук маніфестованих соматичних або психіатричних

патологій (European Union Aviation Safety Agency, 2025; International Civil Aviation Organization, 2024). Якщо клінічного діагнозу немає – пілот визнається придатним. Проте цей бінарний підхід «хворий/здоровий» повністю ігнорує величезну «сіру зону» доклінічних станів: накопичену професійну втому, прихований дистрес, початкові стадії емоційного вигорання та зниження адаптаційних резервів вегетативної нервової системи (Ackland et al., 2022; Caldwell et al., 2019; Demerouti et al., 2019; Reis et al., 2016; Wang et al., 2024). Саме ці функціональні зрушення, залишаючись непомітними під час рутинного ЕКГ чи вимірювання тиску в спокійних кабінетних умовах, здатні в критичний момент польоту призвести до звуження обсягу уваги, просторової дезорієнтації або ступору при прийнятті рішень (Goode, 2003; Hancock & Matthews, 2019; Wilson, 2002).

Проблематика медичного та психологічного супроводу авіаційного персоналу має глибоке історичне коріння, проте саме протягом останнього десятиліття вектор наукових пошуків у цій сфері кардинально змінився. Раніше фокус уваги дослідників зосереджувався переважно на вивченні впливу фізичних факторів польоту на організм людини. Сьогодні ж на перший план вийшли питання ментального здоров'я, когнітивної ергономіки та психофізіології професійної діяльності (Ackland et al., 2022; Borghini et al., 2014; Demerouti et al., 2019; Martinussen & Hunter, 2018). Значним каталізатором цих змін стали резонансні авіакатастрофи, пов'язані з навмисними діями або глибокою психологічною кризою членів екіпажу (найбільш показовим прикладом є трагедія рейсу Germanwings 9525 у 2015 році). Після цих подій світова авіаційна спільнота визнала, що традиційний психіатричний скринінг є недостатнім інструментом запобігання подібним інцидентам. Як зазначається в офіційних керівництвах ICAO та EASA, галузь почала переходити до концепції постійного психологічного супроводу (Demerouti et al., 2019). Було запроваджено програми підтримки (Peer Support Programmes), орієнтовані на створення довірливого середовища, де пілоти можуть повідомляти про психологічні проблеми без страху негайної втрати ліцензії (Flight Safety Foundation, 2024; Mulder et al., 2018). Цей підхід тісно пов'язаний із філософією справедливої культури (Just Culture), що має на меті дестигматизацію ментальних проблем в авіації (Gander et al., 2020).

Паралельно з розвитком психологічної підтримки, потужного імпульсу набули дослідження фізіологічних маркерів професійного стресу та втоми. Втома сьогодні офіційно визнана одним із найтяжчих факторів ризику в цивільній авіації, що призвело до впровадження обов'язкових систем управління ризиками, пов'язаними з втомою (Fatigue Risk Management Systems, FRMS) (Hancock & Matthews, 2019; Wilson, 2002). Дослідники активно вивчають вплив порушень архітектури сну на зниження ситуаційної обізнаності (Situational Awareness). Доведено, що накопичений дефіцит сну вражає префронтальну кору головного мозку, що миттєво відбивається на швидкості виконавчих функцій та здатності до критичного мислення в нестандартних ситуаціях (Hart, 2006).

Окремим, найбільш інноваційним напрямом сучасних досліджень є пошук об'єктивних біомаркерів, які могли б кількісно відображати рівень психоемоційного напруження. У цьому контексті абсолютна більшість науковців сходиться на тому, що золотим стандартом неінвазивної оцінки стану автономної нервової системи є аналіз варіабельності серцевого ритму (Heart Rate Variability, HRV) (Shaffer & Ginsberg, 2017). Висока варіабельність свідчить про гнучкість адаптаційних механізмів, здатність організму адекватно реагувати на стрес і швидко відновлюватися після нього (Borghini et al., 2014; Guo et al., 2025). Натомість її ригідність (зниження показників) є одним із найперших передвісників функціонального виснаження та хронічного стресу (Wang et al., 2024). Поява на ринку високоточних портативних пристроїв відкрила нову еру в авіаційній медицині, зробивши можливим безперервний моніторинг цих параметрів поза межами лабораторії (Guo et al., 2025; Wang et al., 2024).

Мета дослідження та завдання. Незважаючи на значний масив накопичених емпіричних даних, сучасний стан проблеми характеризується вираженою фрагментарністю. Лікарі-клініцисти фокусуються на серцево-судинних ризиках, фізіологи праці досліджують механізми сну та HRV, авіаційні психологи зосереджені на тестах життєстійкості, тоді як інструктори оцінюють навички Crew Resource Management (CRM) (Kanki et al., 2019; Martinussen & Hunter, 2018). Кожна з цих дисциплін генерує важливі дані, проте досі залишається нерозв'язаним завдання їх концептуального та методологічного об'єднання. Відсутність єдиної стандартизованої системи інтегрованої психофізіологічної оцінки, яка б перетворювала ці розрізнені показники на зрозумілий прогностичний індекс, є головною перешкодою для модернізації процедур медичної сертифікації (Ackland et al., 2022). Сучасна авіаційна медицина потребує інструменту, який дозволить перейти від констатації відсутності хвороб до проактивного управління здоров'ям працівника (International Civil

Aviation Organization, 2024). З огляду на виявлену наукову прогалину, головною ***метою*** цього дослідження є теоретичне обґрунтування комплексної системи психофізіологічних критеріїв для об'єктивної оцінки безпечного психоемоційного стану авіаційного персоналу. Для досягнення поставленої мети передбачається вирішити такі ***завдання***:

1. Провести глибокий теоретичний аналіз сучасних уявлень про структуру та механізми формування психоемоційного стану в умовах специфічної авіаційної діяльності.
2. Визначити та систематизувати ключові групи критеріїв (клініко-фізіологічні, психофізіологічні, психологічні, когнітивні та професійно-операційні) оцінки безпечного психоемоційного стану авіаційного персоналу, що мають найвищу прогностичну цінність при прогнозуванні ризику його функціональної дезадаптації.
3. Розробити авторську концептуальну модель комплексної психофізіологічної оцінки, здатну слугувати методологічною базою для вдосконалення процедур медичної сертифікації та пролонгованого моніторингу авіаційного персоналу.

Результати.

Клініко-фізіологічний базис оцінки професійної придатності. Клініко-фізіологічні критерії формують фундамент експертного висновку щодо професійної придатності авіаційного персоналу. Їх першочергове завдання полягає у виключенні станів, здатних спровокувати раптову втрату працездатності в польоті (інкапаситацію) внаслідок гострих кардіоваскулярних або цереброваскулярних катастроф. Традиційна тріада базового скринінгу включає вимірювання артеріального тиску (АТ), реєстрацію частоти серцевих скорочень (ЧСС) та базову електрокардіографію у стані спокою (International Civil Aviation Organization, 2024).

Проте сучасна клінічна практика виявляє значні обмеження ізольованого використання цих методів під час періодичних оглядів (European Union Aviation Safety Agency, 2025). Процедура медичної сертифікації сама по собі є потужним стресором для авіаційного персоналу, оскільки від її результатів безпосередньо залежить кар'єра фахівця (European Union Aviation Safety Agency, 2025). Це масово провокує розвиток симпатоадреналових реакцій, найбільш відомою з яких є феномен «гіпертензії білого халата» (European Union Aviation Safety Agency, 2025). У таких випадках транзиторне підвищення артеріального тиску в кабінеті експерта помилково трактується як гіпертонічна хвороба, що призводить до необґрунтованої дискваліфікації або призначення зайвої фармакотерапії (European Union Aviation Safety Agency, 2025).

Психофізіологічні маркери функціонального резерву та стресової реактивності. Якщо клінічні критерії дозволяють відповісти на запитання, чи хворий пілот сьогодні, то психофізіологічні критерії мають на меті спрогнозувати, чи зможе він безпечно виконувати складні маневри завтра в умовах турбулентності та дефіциту часу (International Civil Aviation Organization, 2024). Ця група показників відображає тонкі механізми нейровегетативної регуляції та ефективність процесів відновлення після виснажливих польотних змін (Borghini et al, 2014; Wang et al., 2024).

Психологічний вимір надійності: від тривожності до професійної життєстійкості. Оцінка психологічного компоненту функціональної надійності авіаційного персоналу вимагає глибокого аналізу особистісних характеристик, особливостей емоційного реагування та домінуючих копінг-стратегій. Сучасна авіаційна психологія поступово відходить від фіксації виключно патологічних станів (таких як клінічна депресія чи генералізований тривожний розлад), фокусуючись на виявленні субклінічних проявів психологічної дезадаптації (Ackland et al., 2022). Головним викликом для фахівців стає феномен професійного вигорання (burnout), який в умовах інтенсивної льотної діяльності набуває характеру прихованої епідемії (Demerouti et al., 2019).

Вигорання екіпажу не виникає раптово; воно є неминучим наслідком тривалого, некомпенсованого психоемоційного напруження, хронічного дефіциту повноцінного відпочинку та колосального рівня особистої відповідальності. Впровадження валідованих психодіагностичних інструментів для вимірювання рівня тривожності та показників життєстійкості під час регулярних медичних сертифікацій дозволяє не лише констатувати придатність, але й максимально індивідуалізувати програми психологічної підтримки (Peer Support Programmes) для кожного конкретного фахівця (European Union Aviation Safety Agency, 2025).

Когнітивні критерії: архітектура ментальної працездатності. Когнітивне функціонування є тим центральним стрижнем, на якому базується здатність авіаційного персоналу адекватно сприймати інформацію з дисплеїв, візуально оцінювати динамічну ситуацію поза кабіною, прогнозувати розвиток подій та приймати оптимальні рішення в умовах жорсткого дефіциту часу. Архітектура когнітивної працездатності включає в себе концентрацію та стійкість уваги, обсяг оперативної пам'яті, швидкість сенсомоторних реакцій, когнітивну гнучкість та здатність до

безпомилкової реалізації виконавчих функцій (executive functions) (Wickens et al., 2021; Wilson, 2002). Емпіричні дослідження переконливо доводять, що найбільш вразливими до руйнівного впливу втоми є процеси підтримки пильності (vigilance) та ситуаційна обізнаність (situational awareness).

Для подолання історичної фрагментарності науково-практичних підходів до оцінювання функціональної надійності, нами було зведено наведені вище ізольовані параметри у єдину логічну матрицю. У таблиці 1 представлено архітектуру критеріїв, що органічно охоплює фізіологічний, психологічний та операційний рівні, забезпечуючи авіаційних медичних експертів комплексним інструментарієм для фундаментальної об'єктивізації процедури сертифікації.

Таблиця 1

Система психофізіологічних критеріїв оцінки безпечного психоемоційного стану авіаційного персоналу

Група критеріїв	Ключові маркери	Методи отримання даних	Практичне значення та мета застосування
Клініко-фізіологічні	АТ,ЧСС, результати добового моніторування (АВРМ)	Клінічний огляд, Тривале інструментальне моніторування	Фіксація соматичних факторів ризику, виключення патологій
Психофізіологічні	HRV, параметри циркадних ритмів сну, динаміка відновлення	Аналіз ЕКГ, використання сучасних носимих трекерів	Визначення наявних адаптаційних резервів автономної нервової системи
Психологічні	Ситуативна тривожність, resilience, ступінь професійного вигорання	Стандартизоване та валідизоване психодіагностичне тестування	Контроль за рівнем психологічної стійкості та ефективністю копінг-стратегій
Когнітивні	Ступінь концентрації, обсяг оперативної пам'яті, швидкість реакції	Симуляційні методики та комп'ютеризовані батареї тестів	Перевірка поточної функціональної готовності до виконання операторських завдань
Професійно-операційні	Рівень навичок CRM, інтенсивність льотного навантаження, нічні зміни	Аналіз робочих графіків, результатів чек-райтів та льотної історії	Прогнозування збереження надійності в умовах реального експлуатаційного середовища

Запропонована нами концептуальна модель інтегрованої психофізіологічної оцінки є архітектурно складною системою, що складається з шести взаємопов'язаних структурних блоків, які трансформують епізодичні медичні огляди у безперервний аналітичний процес.

Фундамент моделі утворює клініко-анамнестичний блок, завданням якого є агрегація історичних медичних даних, результатів попередніх скринінгів та виявлення спадкових чи набутих соматичних факторів ризику (International Civil Aviation Organization, 2024). Він безперервно взаємодіє з психофізіологічним блоком, що забезпечує телеметричний збір даних про варіабельність серцевого ритму (HRV), архітектуру сну та загальну реактивність автономної нервової системи (Guo et al., 2025; Shaffer & Ginsberg, 2017). Паралельно функціонує психологічний блок, який через стандартизоване тестування визначає поточний рівень ситуативної тривожності, ступінь розвитку синдрому професійного вигорання та загальну життєстійкість (resilience) фахівця (Demerouti et al., 2019; Zhang et al., 2024). Когнітивний блок відповідає за кількісний вимір ментальної працездатності: від швидкості сенсомоторних реакцій до обсягу оперативної пам'яті та якості виконавчих функцій (executive functions) під навантаженням (Wickens et al., 2021; Wilson, 2002). Кульмінацією роботи цієї концептуальної архітектури є шостий, експертно-прогностичний блок. Його завдання – застосування математичних алгоритмів для крос-кореляційного аналізу всіх зібраних даних з метою визначення індивідуального індексу ризику функціональної дезадаптації, що дозволяє авіаційному медичному експерту (АМЕ) приймати максимально обґрунтовані рішення.

Впровадження розробленої шестиблокової моделі відкриває шлях до фундаментальної модернізації системи медичної сертифікації авіаційного персоналу відповідно до перспективних вимог EASA та ICAO (Gander et al., 2020; Martinussen & Hunter, 2018). Під час первинної сертифікації, особливо для кандидатів на отримання медичного сертифіката 1 класу, такий

комплексний підхід дає змогу виміряти не лише фактичний стан здоров'я, але й «запас міцності» нервової системи кандидата, його здатність безпечно функціонувати в умовах перманентного стресу. Під час періодичних подовжень ліцензії (ревалідації) модель забезпечує виявлення негативних функціональних трендів задовго до того, як вони трансформуються у клінічно значущі діагнози. Проте найбільший практичний потенціал запропонованої моделі розкривається у міжсертифікаційний період. Інтеграція портативних сенсорних пристроїв та систем телеметрії у повсякденну діяльність екіпажів створює базис для пролонгованого медичного моніторингу (Wang et al., 2024). Крім того, модель створює надійне наукове підґрунтя для реалізації програм психологічної підтримки екіпажів (Peer Support Programmes) (European Union Aviation Safety Agency, 2025). Розуміння індивідуального психофізіологічного профілю дозволяє змістити вектор корпоративної політики з карального наближення (відсторонення від польотів) до реабілітаційного – надання своєчасної психологічної допомоги без ризику кар'єрної стигматизації фахівця (European Union Aviation Safety Agency, 2025; Flight Safety Foundation, 2024). Разом з тим, наведена концептуальна модель наразі має теоретико-методологічний характер і потребує масштабної емпіричної верифікації. Найбільш перспективними векторами подальших досліджень є проведення лонгітюдних випробувань на базі діючих авіакомпаній для оцінки прогностичної валідності кожного з критеріїв у реальних експлуатаційних умовах. Критичним науковим завданням найближчого майбутнього є розроблення єдиного математичного інтегрального індексу безпечного психоемоційного стану.

Висновки. Традиційна парадигма медичної сертифікації авіаційного персоналу, концептуально обмежена рамками пошуку явних нозологічних патологій, об'єктивно вичерпала свій потенціал у контексті запобігання авіаційним подіям, зумовленим людським фактором. Оцінка психоемоційного стану вимагає рішучого та науково обґрунтованого переходу до інтегрованого підходу, що органічно об'єднує дані про стан вегетативної регуляції (з акцентом на HRV), якість архітектури сну, психологічну стійкість, швидкість когнітивних процесів та фактичні умови експлуатаційної діяльності екіпажів.

Запропонована шестиблокова концептуальна модель (яка включає клініко-анамнестичний, психофізіологічний, психологічний, когнітивний, професійно-операційний та експертно-прогностичний компоненти) створює міцну методологічну базу для впровадження системи безперервного психофізіологічного моніторингу. Її практична реалізація здатна трансформувати систему авіаційної медицини: від епізодичного бар'єра допуску до професії – у високотехнологічну, персоналізовану та проактивну систему збереження функціональної надійності, що стане фундаментальним внеском у глобальне підвищення рівня безпеки польотів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ackland, C. A., Molesworth, B. R. C., & Grisham, J. R. (2022). Pilot mental health, methodologies, and findings: A systematic review. *Aerospace Medicine and Human Performance, 93*(9), 696–708. https://doi.org/10.3357/AMHP.6043.2022

Borghini, G., Astolfi, L., Vecchiato, G., Mattia, D., & Babiloni, F. (2014). Measuring neurophysiological signals in aircraft pilots and car drivers for the assessment of mental workload, fatigue and drowsiness. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 44*, 58–75. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.10.003

Caldwell, J. A., Caldwell, J. L., Thompson, L. A., & Lieberman, H. R. (2019). Fatigue and its management in the workplace. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 96*, 272–289. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.10.024

Demerouti, E., Veldhuis, W., Coombes, C., & Hunter, R. (2019). Burnout among pilots: Psychosocial factors related to happiness and performance at simulator training. *Ergonomics, 62*(2), 233–245. https://doi.org/10.1080/00140139.2018.1464667

European Union Aviation Safety Agency. (2025). Easy Access Rules for Aircrew (Regulation (EU) No 1178/2011). https://www.easa.europa.eu

Flight Safety Foundation. (2024). Path to wellness: Charting a new course for mental health in aviation. https://flightsafety.org

Gander, P. H., Mangie, J., Phillips, A., Santos-Fernandez, E., Wu, L. J., & Belenky, G. (2020). In-flight sleep, pilot fatigue and psychomotor vigilance task performance on ultra-long-range versus long-range flights. *Journal of Sleep Research, 29*(4), e12971. https://doi.org/10.1111/jsr.12971

Goode, J. H. (2003). Are pilots at risk of accidents due to fatigue? *Journal of Safety Research, 34*(3), 309–313. https://doi.org/10.1016/S0022-4375(03)00033-1

Guo, D., Zhang, Y., Wang, L., Li, X., & Chen, J. (2025). Assessment of flight fatigue using heart rate variability and related physiological indicators. *Frontiers in Neuroscience, 19*. https://doi.org/10.3389/fnins.2025.1621638

Hancock, P. A., & Matthews, G. (2019). Workload and performance: Associations, insensitivities, and dissociations. *Human Factors, 61*(3), 374–392. https://doi.org/10.1177/0018720818809590

Hart, S. G. (2006). NASA-Task Load Index (NASA-TLX): 20 years later. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 50*(9), 904–908. https://doi.org/10.1177/154193120605000909

International Air Transport Association, International Civil Aviation Organization, & International Federation of Air Line Pilots' Associations. (2015). Fatigue management guide for airline operators (2nd ed.).

International Civil Aviation Organization. (2016). Manual for the Oversight of Fatigue Management Approaches (Doc 9966, 2nd ed.). https://www.icao.int

International Civil Aviation Organization. (2024). Manual of Civil Aviation Medicine (Doc 8984). https://www.icao.int

Kanki, B. G., Anca, J., & Chidester, T. R. (Eds.). (2019). Crew Resource Management (3rd ed.). Academic Press.

Mulder, S., Rooy, D., & van den Berg, M. (2018). Pilot mental health, negative life events, and improving safety with peer support and a just culture. *Aerospace Medicine and Human Performance, 89*(1), 41–51. https://doi.org/10.3357/AMHP.4903.2018

Shaffer, F., & Ginsberg, J. P. (2017). An overview of heart rate variability metrics and norms. *Frontiers in Public Health, 5*, 258. https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00258

Task Force of the European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology. (1996). Heart rate variability: Standards of measurement, physiological interpretation, and clinical use. *Circulation, 93*(5), 1043–1065. https://doi.org/10.1161/01.CIR.93.5.1043

Wang, P., Houghton, R., & Majumdar, A. (2024). Detecting and predicting pilot mental workload using heart rate variability: A systematic review. *Sensors, 24*(12), 3723. https://doi.org/10.3390/s24123723

Wickens, C. D., Lee, J. D., Liu, Y., & Gordon-Becker, S. (2021). An Introduction to Human Factors Engineering (3rd ed.). Pearson.

Wilson, G. F. (2002). An analysis of mental workload in pilots during flight using multiple psychophysiological measures. *The International Journal of Aviation Psychology, 12*(1), 3–18. https://doi.org/10.1207/S15327108IJAP1201_2

Young, M. S., Brookhuis, K. A., Wickens, C. D., & Hancock, P. A. (2015). State of science: Mental workload in ergonomics. *Ergonomics, 58*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/00140139.2014.956151

Zhang, J., Li, X., Wang, Y., & Chen, H. (2024). Practice effects of breathing techniques on pilots' cognitive performance and psychophysiological stress resilience. *Stress, 27*(1), 1–12.

REFERENCES

Ackland, C. A., Molesworth, B. R. C., & Grisham, J. R. (2022). Pilot mental health, methodologies, and findings: A systematic review. *Aerospace Medicine and Human Performance, 93*(9), 696–708. https://doi.org/10.3357/AMHP.6043.2022 [in English].

Borghini, G., Astolfi, L., Vecchiato, G., Mattia, D., & Babiloni, F. (2014). Measuring neurophysiological signals in aircraft pilots and car drivers for the assessment of mental workload, fatigue and drowsiness. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 44*, 58–75. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.10.003 [in English].

Caldwell, J. A., Caldwell, J. L., Thompson, L. A., & Lieberman, H. R. (2019). Fatigue and its management in the workplace. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 96*, 272–289. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.10.024 [in English].

Demerouti, E., Veldhuis, W., Coombes, C., & Hunter, R. (2019). Burnout among pilots: Psychosocial factors related to happiness and performance at simulator training. *Ergonomics, 62*(2), 233–245. https://doi.org/10.1080/00140139.2018.1464667 [in English].

European Union Aviation Safety Agency. (2025). Easy Access Rules for Aircrew (Regulation (EU) No 1178/2011). https://www.easa.europa.eu [in English].

Flight Safety Foundation. (2024). Path to wellness: Charting a new course for mental health in aviation. https://flightsafety.org [in English].

Gander, P. H., Mangie, J., Phillips, A., Santos-Fernandez, E., Wu, L. J., & Belenky, G. (2020). In-flight sleep, pilot fatigue and psychomotor vigilance task performance on ultra-long-range versus long-range flights. *Journal of Sleep Research, 29*(4), e12971. https://doi.org/10.1111/jsr.12971 [in English].

Goode, J. H. (2003). Are pilots at risk of accidents due to fatigue? *Journal of Safety Research, 34*(3), 309–313. https://doi.org/10.1016/S0022-4375(03)00033-1 [in English].

Guo, D., Zhang, Y., Wang, L., Li, X., & Chen, J. (2025). Assessment of flight fatigue using heart rate variability and related physiological indicators. *Frontiers in Neuroscience, 19*. https://doi.org/10.3389/fnins.2025.1621638 [in English].

Hancock, P. A., & Matthews, G. (2019). Workload and performance: Associations, insensitivities, and dissociations. *Human Factors, 61*(3), 374–392. https://doi.org/10.1177/0018720818809590 [in English].

Hart, S. G. (2006). NASA-Task Load Index (NASA-TLX): 20 years later. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 50*(9), 904–908. https://doi.org/10.1177/154193120605000909 [in English].

International Air Transport Association, International Civil Aviation Organization, & International Federation of Air Line Pilots' Associations. (2015). Fatigue management guide for airline operators (2nd ed.) [in English].

International Civil Aviation Organization. (2016). Manual for the Oversight of Fatigue Management Approaches (Doc 9966, 2nd ed.). https://www.icao.int [in English].

International Civil Aviation Organization. (2024). Manual of Civil Aviation Medicine (Doc 8984). https://www.icao.int [in English].

Kanki, B. G., Anca, J., & Chidester, T. R. (Eds.). (2019). Crew Resource Management (3rd ed.). Academic Press [in English].

Mulder, S., Rooy, D., & van den Berg, M. (2018). Pilot mental health, negative life events, and improving safety with peer support and a just culture. *Aerospace Medicine and Human Performance, 89*(1), 41–51. https://doi.org/10.3357/AMHP.4903.2018 [in English].

Shaffer, F., & Ginsberg, J. P. (2017). An overview of heart rate variability metrics and norms. *Frontiers in Public Health, 5*, 258. https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00258 [in English].

Task Force of the European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology. (1996). Heart rate variability: Standards of measurement, physiological interpretation, and clinical use. *Circulation, 93*(5), 1043–1065. https://doi.org/10.1161/01.CIR.93.5.1043 [in English].

Wang, P., Houghton, R., & Majumdar, A. (2024). Detecting and predicting pilot mental workload using heart rate variability: A systematic review. *Sensors, 24*(12), 3723. https://doi.org/10.3390/s24123723 [in English].

Wickens, C. D., Lee, J. D., Liu, Y., & Gordon-Becker, S. (2021). An Introduction to Human Factors Engineering (3rd ed.). Pearson [in English].

Wilson, G. F. (2002). An analysis of mental workload in pilots during flight using multiple psychophysiological measures. *The International Journal of Aviation Psychology*, 12(1), 3–18. https://doi.org/10.1207/S15327108IJAP1201_2 [in English].

Young, M. S., Brookhuis, K. A., Wickens, C. D., & Hancock, P. A. (2015). State of science: Mental workload in ergonomics. *Ergonomics, 58*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/00140139.2014.956151 [in English].

Zhang, J., Li, X., Wang, Y., & Chen, H. (2024). Practice effects of breathing techniques on pilots' cognitive performance and psychophysiological stress resilience. *Stress, 27*(1), 1–12 [in English].

Tetiana BILKO
PhD student at the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management, specialty C4 "Psychology", National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0000-0523-8489*

PSYCHOLOPHYSIOLOGICAL CRITERIA FOR ASSESSING THE SAFE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF AVIATION PERSONNEL: CURRENT STATE OF THE ISSUE

Abstract

The article examines the fundamental issue of assessing the psycho-emotional state of aviation professionals, which constitutes a critical element in ensuring the overall reliability of aviation systems. Despite the unprecedented level of technological sophistication of modern aircraft, flight safety remains closely dependent on the functional state of the human operator. The existing medical certification system

remains largely conservative: it is primarily focused on identifying and documenting already existing clinical pathologies, often overlooking preclinical and transient changes in functional state caused by fatigue or stress. The article provides a detailed analysis of the evolution of approaches adopted by international regulatory organizations (ICAO, EASA) to determining professional fitness. It is proposed that the psycho-emotional state should be viewed not merely as the absence of psychiatric disorders, but as a complex and dynamic characteristic of personnel reliability. The feasibility of applying an integrated conceptual assessment model that combines clinical and physiological, cognitive, psychological, and professional-operational metrics for the timely identification of risks of functional maladaptation is substantiated. Particular attention is paid to the prospects for implementing objective psychophysiological indicators, digital monitoring technologies, and standardized assessment methods capable of ensuring the early detection of adverse changes in the functional state of aviation personnel. The practical significance of the study lies in providing a scientific basis for improving medical certification procedures, enhancing the effectiveness of preventive measures, and minimizing the human factor as one of the leading risk factors for aviation occurrences.

Keywords: *aviation personnel, psycho-emotional state, psychophysiological criteria, flight safety, aviation medicine, occupational stress, human factor.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.9-376

Світлана ГОРБЕНКО
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології професійної освіти, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-1276-7105*

Олена ХОХЛІНА
доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-2126-5011*

Анастасія ДУБИНА
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0008-1517-152X*

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Резюме

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку психологічних ресурсів, що сприяють успішній соціально-психологічній адаптації внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в умовах воєнного стану. Вимушене переміщення супроводжується суттєвими змінами звичного способу життя, соціального оточення, професійної та сімейної ситуації. Одним із перспективних ресурсів адаптації може виступати креативність як здатність особистості до гнучкого мислення, генерування альтернативних способів розв'язання проблем і пошуку нових моделей поведінки. ***Метою*** *статті є визначення ролі креативності як психологічного ресурсу соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану.* ***Методи дослідження****: для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел, а також стандартизовані психологічні методи: «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда, «Тест творчого мислення» П. Торренса. Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 20 внутрішньо переміщених осіб віком від 20 до 69 років, які тимчасово проживають у приймаючих громадах України.* ***Результати***

дослідження засвідчили середній із тенденцією до вищого рівень соціально-психологічної адаптації досліджуваних. Аналіз показників креативності продемонстрував наявність у респондентів здатності до продукування альтернативних ідей, пошуку нестандартних рішень та творчого переосмислення складних життєвих ситуацій. Виявлено тенденцію до зниження показників креативності із збільшенням віку респондентів. ***Висновки****: порівняльний аналіз отриманих результатів дозволив припустити, що креативність може виконувати ресурсну функцію у процесі адаптації ВПО, сприяючи когнітивній і поведінковій гнучкості, пошуку нових способів подолання труднощів та формуванню адаптивних стратегій поведінки. Обмеженням дослідження є невеликий обсяг вибірки та нерівномірне представлення вікових груп, що зумовлює необхідність подальшої перевірки отриманих тенденцій на більшій вибірці.*

Ключові слова: *воєнний стан; внутрішньо переміщені особи; креативність; психологічні ресурси; соціально-психологічна адаптація.*

Вступ. Воєнний стан в Україні зумовив масштабні соціально-демографічні трансформації та актуалізував проблему психологічної адаптації особистості до тривалих кризових і невизначених умов. Особливої уваги потребують внутрішньо переміщені особи (ВПО), для яких вимушена зміна місця проживання супроводжується не лише територіальним переміщенням, а й порушенням звичних соціальних зв'язків, зміною умов професійної та освітньої діяльності, необхідністю формування нових соціальних контактів і переосмисленням власної життєвої перспективи. В умовах воєнного стану адаптаційні можливості особистості значною мірою залежать від її здатності гнучко реагувати на зміни, знаходити альтернативні способи вирішення проблем й конструювати нові життєві перспективи. Тому актуальним є дослідження не лише чинників, що ускладнюють адаптацію ВПО, а й психологічних ресурсів, які сприяють її успішному перебігу. До таких ресурсів може бути віднесена креативність як здатність особистості продукувати нові ідеї, знаходити нестандартні способи подолання труднощів, переосмислювати ситуації та адаптивно змінювати власні стратегії поведінки.

Таким чином, наукова проблема полягає у необхідності визначення ролі креативності в забезпеченні соціально-психологічної адаптації ВПО в умовах воєнного стану.

Розкриттю суті проблеми слугував теоретичний аналіз наукових праць таких вчених, як Н. Гавловської, О. Гарбузюк, В. Кузьміна, М. Кузьміної, М. Кушнерика, І. Літяги, А. Несухи, В. Олексюк, Н. Павлик, Т. Перепелюк, Г. Радчук, Є. Рудніченка, Н. Сейко, Г. Стрижака, С. Терепищого, О. Чиханцової та ін. Відповідно, сучасний український науковий дискурс зосереджений на проблемах психологічної адаптації, психологічного благополуччя та ресурсного потенціалу особистості в умовах війни. Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб розглядається через їхні актуальні потреби, адаптацію до нових умов життя, соціальну інтеграцію, психологічну стабілізацію та доступ до соціальних, психологічних, медичних і правових послуг. Такий підхід дає змогу трактувати адаптацію не як пасивне пристосування до несприятливих обставин, а як активний процес мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості.

Отже, аналіз сучасних праць українських учених засвідчує активне дослідження психологічних ресурсів соціально-психологічної адаптації особистості в умовах війни. Водночас проблема креативності як специфічного психологічного ресурсу соціально-психологічної адаптації саме внутрішньо переміщених осіб залишається недостатньо розкритою. Це визначає перспективність вивчення креативності як чинника психологічної гнучкості, конструктивного подолання невизначеності, пошуку нових способів взаємодії із соціальним середовищем та побудови нових життєвих стратегій ВПО.

Мета статті полягає у вивчення ролі креативності як психологічного ресурсу соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел, а також стандартизовані психологічні методи: «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда, що відобразив загальний стан соціально-психологічної інтегрованості особи у нове середовище; «Тест творчого мислення» П. Торренса, що дав можливість оцінити такі показники креативності, як оригінальність, гнучкість, продуктивність та розробленість творчих ідей особистості. Дослідження проводилося за використання Google Forms.

Результати. Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в умовах воєнного стану є складним і багатовимірним процесом, ефективність якого залежить від поєднання зовнішніх умов життєдіяльності та внутрішніх

психологічних ресурсів особистості (Кузьмін та ін., 2024; Кушнерик & Перепелюк, 2025; Перепелюк & Гриньова, 2025; Сейко та ін., 2026; Радчук та ін., 2025; Чиханцова, 2025). Креативність у контексті досліджуваної проблеми доцільно розглядати не лише як здатність до творчої діяльності, а як ресурсну характеристику особистості, що забезпечує гнучкість мислення, здатність генерувати альтернативні рішення, переосмислювати складні життєві ситуації та знаходити нові способи взаємодії з оточенням (Гавловська та ін., 2025; Терепищий, 2024). Саме ці характеристики набувають особливого значення в умовах вимушеного переміщення, коли традиційні моделі поведінки можуть виявитися недостатніми для вирішення нових життєвих завдань.

У вибірку дослідження увійшли 40 респондентів віком від 20 до 69 років, які тимчасово проживають у приймаючих громадах України. Для зручності аналізу досліджуваних було розподілено на три вікові групи: молодь (20-35 років) – 14 осіб; середній вік (36-50 років) – 14 особи; старший вік (51-65 років) – 12 особи.

Головним критерієм відбору було офіційне підтвердження статусу внутрішньо переміщеної особи (Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», 2014). Це дозволяло досліджувати саме тих учасників, які пройшли через процес переміщення та мають безпосередній досвід адаптації у нових соціальних умовах. Крім того, респонденти проживали у новому середовищі тривалий час, що забезпечувало достатні передумови для формування стійких адаптаційних механізмів.

Для оцінки рівня соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб було застосовано «Методику діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда (СПА). Вона дозволила визначити ступінь інтегрованості особистості в нове соціальне середовище за такими базовими інтегральними показниками, як: адаптація, самосприйняття, прийняття інших, емоційна комфортність, інтернальність та прагнення до домінування.

Отримані емпіричні дані свідчать, що загальний рівень соціально-психологічної адаптації досліджуваної вибірки ВПО характеризується як середній із тенденцією до вищого (рис. 1). Проте якісний аналіз профілів респондентів дозволив виявити специфічні відмінності, зумовлені віковим чинником.

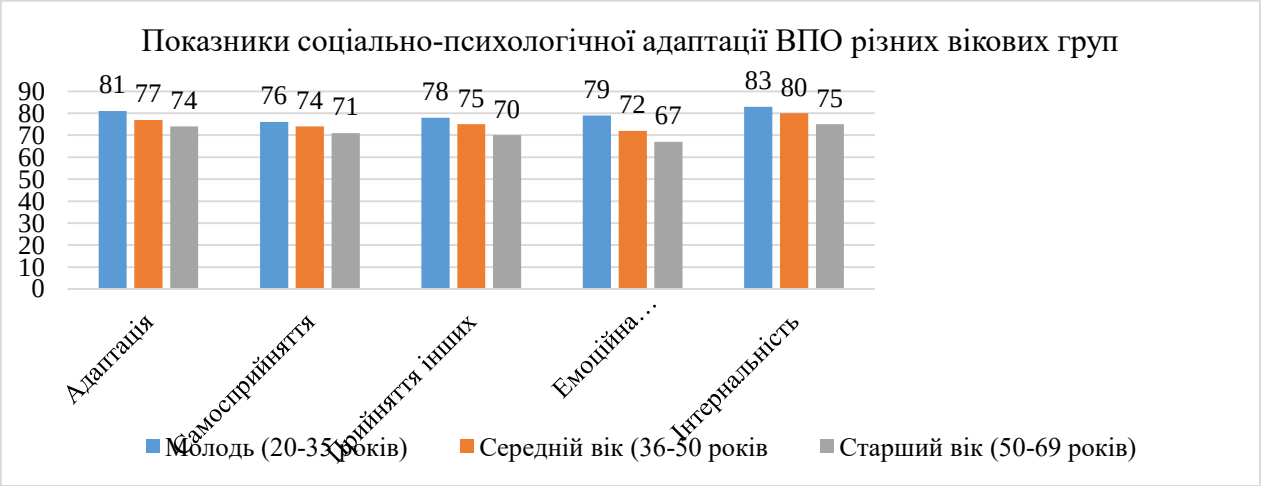


Рисунок 1. Порівняльні дані дослідження показників соціально-психологічної адаптації ВПО різних вікових груп за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда (%)

Вивчення рівня креативності внутрішньо переміщених осіб було здійснено за допомогою «Тесту творчого мислення» П. Торренса. Аналіз результатів здійснювався за такими показниками креативності, як продуктивність, гнучкість, оригінальність та розробленість творчих ідей. На рисунку 2 висвітлено порівняльні результати дослідження креативності ВПО різного віку.

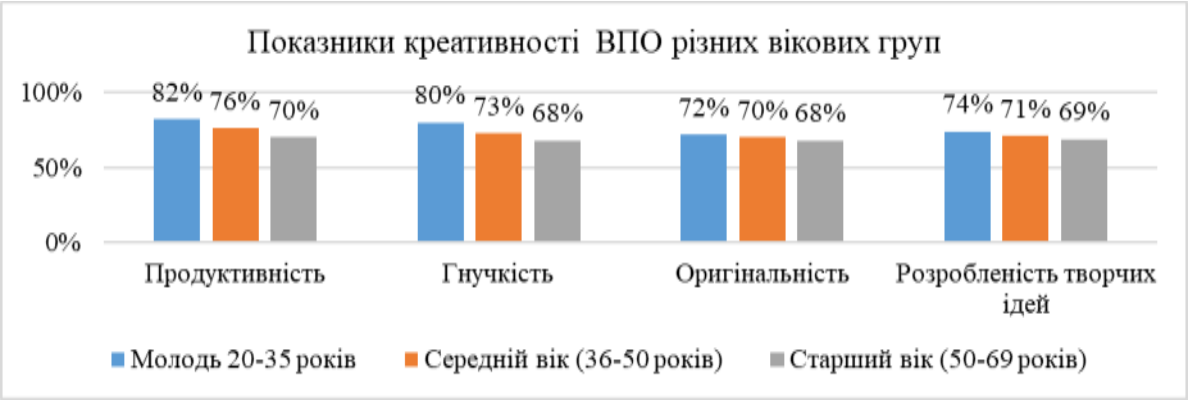


Рисунок 2. Порівняльні дані дослідження показників креативності ВПО різних вікових груп за методикою П. Торренса (%)

Висвітлені результати порівняльного аналізу даних соціально-психологічної адаптації та креативності внутрішньо переміщених осіб свідчать про наявність загальної тенденції: вищі адаптаційні можливості поєднуються з більшою психологічною готовністю до пошуку альтернативних способів поведінки, гнучкого реагування на нові життєві обставини та конструктивного розв'язання проблем. Водночас креативність у цьому випадку доцільно розглядати не лише як здатність до продукування оригінальних ідей, а і як потенційний ресурс адаптації особистості до нестандартних та невизначених умов життя.

Дискусія. Найбільш сприятливий психологічний профіль виявлено у групі молоді віком 20–35 років. Представники цієї вікової категорії демонструють найвищий рівень соціально-психологічної адаптації за інтегральним індексом – 81%, що супроводжується високими показниками інтернальності (83%) та емоційного комфорту (79%). Позитивна характеристика адаптаційного профілю молоді доповнюється результатами дослідження креативності. Саме в цій групі спостерігається найбільш виражена здатність до генерування альтернативних варіантів ідей та рішень, тобто достатньо розвинена плинність мислення. Водночас показники оригінальності мають певну варіативність, а здатність до розроблення ідей та опору передчасному завершенню діяльності перебуває на достатньому рівні. Отже, молоді ВПО характеризуються поєднанням високої адаптаційної активності та достатнього творчого потенціалу.

Таке співвідношення можна пояснити більшою психологічною гнучкістю молодих людей, готовністю до освоєння нових соціальних ролей, пошуку нестандартних способів розв'язання проблем і швидшого формування нових соціальних зв'язків. Високий рівень інтернальності посилює цю тенденцію, оскільки орієнтація на власну активність і відповідальність за результати діяльності створює передумови для активного використання креативних стратегій подолання труднощів. Таким чином, у молодих ВПО креативність може виступати одним із психологічних ресурсів адаптації, допомагаючи не лише продукувати нові ідеї, а й перебудовувати звичні способи поведінки відповідно до нових умов життя.

У групі середнього віку (36–50 років) простежується тенденція до одночасного зниження адаптаційного потенціалу та послаблення творчої гнучкості. Інтегральний показник соціально-психологічної адаптації становить 77%, що є дещо нижчим порівняно з молоддю. Одночасно емоційний комфорт зменшується до 72%, що свідчить про зростання емоційного напруження та складніше пристосування до змінених життєвих обставин. У контексті креативності для цієї вікової групи характерною є тенденція до меншої вираженості творчої гнучкості порівняно з молодшими респондентами. Це не означає відсутності творчого потенціалу, однак за умов підвищеної тривожності та зниження внутрішніх ресурсів його реалізація може бути менш активною. Зростання відповідальності за матеріальне забезпечення сім'ї, професійну реалізацію та облаштування життя після переміщення може звужувати простір для експериментування та пошуку нестандартних рішень. Водночас наявний творчий потенціал може залишатися важливим ресурсом адаптації за умови зниження емоційного напруження та відновлення почуття контролю над власним життям.

Найбільш уразливий психологічний профіль спостерігається у представників старшої вікової групи (50–69 років). У респондентаів зафіксовано найнижчий рівень соціально-психологічної адаптації – 74%, а емоційний комфорт знижується до 67%. Сукупність цих показників свідчить про істотне виснаження психологічних ресурсів та підвищену чутливість до стресогенних факторів. У порівнянні з молодшими респондентами у старшій віковій групі також менш вираженою є тенденція

до творчої гнучкості та активного пошуку альтернатив. За умов високої тривожності та переживання втрати звичного життєвого середовища творче експериментування може поступатися прагненню до збереження вже відомих і передбачуваних способів поведінки. Водночас, це не дає підстав стверджувати про низьку креативність як особистісну властивість: радше йдеться про можливе зниження актуалізації творчого потенціалу в умовах значного психоемоційного навантаження.

Порівняльний аналіз трьох вікових категорій дозволив простежити послідовну тенденцію зниження адаптаційного потенціалу від молодшої до старшої вікової групи. Паралельно спостерігається тенденція до зниження проявів творчої гнучкості. Найбільш сприятливе поєднання адаптаційних і творчих ресурсів характерне для молодих ВПО: високий рівень адаптації (81%), інтернальності (83%), емоційного комфорту (79%) доповнюється достатньо вираженою здатністю до генерування альтернативних ідей і гнучкого пошуку рішень.

Висновки. Результати теоретико-емпіричного дослідження дозволили уточнити роль креативності як потенційного психологічного ресурсу соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах необхідності швидкого пристосування до нових та невизначених життєвих обставин. Найбільш виражене поєднання адаптаційних і творчих ресурсів спостерігається у молодих респондентів. У середньому та старшому віці зростання тривожності можуть створювати психологічні бар'єри для актуалізації креативного потенціалу. Водночас отримані результати не дозволяють стверджувати про прямий причинно-наслідковий зв'язок між креативністю та адаптацією, оскільки для такого висновку необхідний окремий кореляційний або регресійний аналіз.

Таким чином, віковий чинник виявляється значущим контекстом, у межах якого співвідносяться соціально-психологічна адаптація та креативність ВПО. Інтернальність, емоційна стабільність і здатність до гнучкого генерування альтернатив створюють сприятливе підґрунтя для успішного пристосування до нових умов. Натомість висока тривожність, емоційний дискомфорт і виснаження психологічних ресурсів можуть обмежувати як адаптаційні можливості, так і здатність активно використовувати творчий потенціал особистості. Це обґрунтовує необхідність диференційованого психологічного супроводу ВПО з урахуванням їхнього віку, рівня адаптованості, емоційного стану та актуального творчого потенціалу.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання ресурсного потенціалу креативності під час розроблення програм психосоціальної підтримки ВПО. Зокрема, перспективними є тренінгові програми, спрямовані на розвиток гнучкості мислення, творчого вирішення проблем, пошуку альтернативних життєвих стратегій, відновлення суб'єктності та формування позитивного бачення майбутнього.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гавловська, Н., Рудніченко, Є., & Гарбузюк, О. (2025). Креативність та креативний потенціал: структурно-змістовий аналіз і вплив на інноваційний розвиток. *Modeling the Development of the Economic Systems*, (1). https://doi.org/10.31891/mdes/2025-15-51

Діагностичний тест П. Торренса. (б. д.). Всеосвіта. https://vseosvita.ua/library/diahnostychnyi-test-p-torrensa-673165.html

Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», № 1706-VII. (2014, 20 жовтня). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18

Кузьмін, В. В., Кузьміна, М. О., & Стрижак, Г. В. (2024). Соціальна адаптація вимушено-переміщених осіб, які постраждали внаслідок військового стану. *Психологія та соціальна робота*, *1*(59), 150–195. https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.1.16

Кушнерик, М., & Перепелюк, Т. (2025). Ресурси психологічної адаптації студентів до умов війни. *Вісник Національного університету оборони України*, *3*(85), 125–131. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-85-3-125-131

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда. (б. д.). Психологічний журнал PsyMag. https://psymag.info/tests/metodika-diagnostiki-sotsialno-psihologichnoy-adaptatsiy-k-rodzhersa-ta-r-daymonda-1674313098/

Перепелюк, Т. Д., & Гриньова, Н. В. (2025). Дослідження особливостей соціальної адаптації молоді України в умовах сьогодення. *Психологічний журнал*, *14*, 146–154. https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328874

Радчук, Г., Олексюк, В., & Несух, А. (2025). Розвиток резильєнтності особистості. *Вчені записки Університету «КРОК»*, *2*(78), 415–423. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-415-423

Сейко, Н., Павлик, Н., & Літяга, І. (2026). Соціально-психологічна адаптація вимушено переміщених осіб: результати опитування. *Соціальна робота та соціальна освіта*, *2*(17), 130–139. https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(17).2026.361137

Терепищий, С. (2024). Документування соціальної креативності в освітніх установах під час війни в Україні. *Вища освіта України*, *3*(94). https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.3(94).04

Чиханцова, О. А. (2025). Резильєнтність як особистісний ресурс українців в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*, (2), 146–153. https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-2-16

REFERENCES

Havlovska, N., Rudnichenko, Ye., & Harbuziuk, O. (2025) Kreatyvnist ta kreatyvnyi potentsial: strukturno-zmistovyi analiz i vplyv na innovatsiinyi rozvytok [Creativity and creative potential: structural and content analysis and impact on innovative development]. Modeling the Development of the Economic Systems, 1. https://doi.org/10.31891/mdes/2025-15-51 [in Ukrainian].

Diahnostychnyi test P. Torrensa [P. Torrance Diagnostic Test] [Electronic resource]. Available at: https://vseosvita.ua/library/diahnostychnyi-test-p-torrensa-673165.html [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib» № 921-VIII vid 24.12.2015 [Law of Ukraine "On Ensuring the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons" No. 921-VIII of December 24, 2015] [Electronic resource]. Available at: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1706-18 [in Ukrainian].

Kuzmin, V. V., Kuzmina, M. O., & Stryzhak, H. V. (2024) Sotsialna adaptatsiia vymusheno-peremishchenykh osib, yaki postrazhdaly vnaslidok viiskovoho stanu [Social adaptation of internally displaced persons affected by martial law]. Psykholohiia ta sotsialna robota [Psychology and Social Work], 1(59), 150–195. https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.1.16 [in Ukrainian].

Kushneryk, M., & Perepeliuk, T. (2025) Resursy psykholohichnoi adaptatsii studentiv do umov viiny [Resources of psychological adaptation of students to the conditions of war]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy [Bulletin of the National Defence University of Ukraine], 3(85), 125–131. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-85-3-125-131 [in Ukrainian].

Metodyka diahnostyky sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii K. Rodzhersa ta R. Daimonda [K. Rogers and R. Diamond's Methodology for Diagnosing Social and Psychological Adaptation] [Electronic resource]. Available at: https://psymag.info/tests/metodika-diagnostiki-sotsialno-psihologichnoy-adaptatsiy-k-rodzhersa-ta-r-daymonda-1674313098/ [in Ukrainian].

Perepeliuk, T. D., & Hrynova, N. V. (2025) Doslidzhennia osoblyvostei sotsialnoi adaptatsii molodi Ukrainy v umovakh sohodennia [Study of the characteristics of social adaptation of Ukrainian youth in the present conditions]. Psykholohichnyi zhurnal [Psychological Journal], 14, 146–154. https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328874 [in Ukrainian].

Radchuk, H., Oleksiuk, V., & Nesukh, A. (2025) Rozvytok rezylientnosti osobystosti [Development of personality resilience]. Vcheni zapysky Universytetu «KROK» [Scientific Notes of KROK University], 2(78), 415–423. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-415-423 [in Ukrainian].

Seiko, N., Pavlyk, N., & Litiaha, I. (2026) Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia vymusheno peremishchenykh osib: rezultaty opytuvannia [Social and psychological adaptation of internally displaced persons: survey results]. Sotsialna robota ta sotsialna osvita [Social Work and Social Education], 2(17), 130–139. https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(17).2026.361137 [in Ukrainian].

Terepyshchyi, S. (2024) Dokumentuvannia sotsialnoi kreatyvnosti v osvitnikh ustanovakh pid chas viiny v Ukraini [Documenting social creativity in educational institutions during the war in Ukraine]. Vyshcha osvita Ukrainy [Higher Education of Ukraine], 3(94). https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.3(94).04 [in Ukrainian].

Chykhantsova, O. A. (2025) Rezylientnist yak osobystisnyi resurs ukraintsiv v umovakh voiennoho stanu [Resilience as a personal resource of Ukrainians under martial law]. Zhurnal suchasnoi psykholohii [Journal of Modern Psychology], 2, 146–153. https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-2-16 [in Ukrainian].

Svitlana HORBENKO
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-1276-7105*

Olena KHOKHLINA
Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv
ORCID*: https://orcid.org/0000-0002-2126-5011*

Anastasiia DUBYNA
Master's student, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID*: https://orcid.org/0009-0008-1517-152X*

CREATIVITY AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE FOR THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS

Abstract

The relevance of the study is determined by the need to identify psychological resources that facilitate successful socio-psychological adaptation among internally displaced persons (IDPs) under martial law. Forced displacement is accompanied by significant changes in individuals' habitual lifestyles, social environments, occupational and family circumstances. Creativity, understood as an individual's capacity for flexible thinking, generating alternative approaches to problem-solving, and developing new patterns of behaviour, may represent a promising adaptation resource. ***The aim*** *of this article is to determine the role of creativity as a psychological resource in the socio-psychological adaptation of internally displaced persons under martial law.* ***Research methodology:*** *To achieve this aim, theoretical methods of analysis, systematization, and generalization of scholarly sources were employed, along with standardized psychological assessment tools, namely the "Socio-Psychological Adaptation Diagnostic Methodology" developed by K. Rogers and R. Diamond and P. Torrance's "Torrance Tests of Creative Thinking" (TTCT). The empirical study was conducted on a sample of 20 internally displaced persons aged 20 to 69 who were temporarily residing in host communities in Ukraine.* ***Results.*** *The findings indicated a moderate level of socio-psychological adaptation among the participants, with a tendency toward a relatively adequate level of adaptation. Analysis of creativity indicators demonstrated that the respondents possessed the capacity to generate alternative ideas, seek non-standard solutions, and creatively reinterpret challenging life circumstances. A tendency toward lower creativity scores with increasing age was identified.* ***Conclusions.*** *A comparative analysis of the findings suggests that creativity may perform a resource function in the adaptation process of IDPs by facilitating cognitive and behavioural flexibility, supporting the search for new ways of coping with difficulties, and contributing to the development of adaptive behavioural strategies.*

Keywords: *martial law; internally displaced persons; creativity; psychological resources; socio-psychological adaptation.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.9:2:314.15

Наталія ЗАЄЦЬ
докторка філософії (PhD) за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти, доцентка кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-5547-6714*

Оксана КОСЯК
здобувачка вищої освіти 2-го курсу ОС «Магістр» спеціальності С4 «Психологія» ОП «Практична психологія» кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0000-6266-9058*

РЕЛІГІЙНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ

Резюме

Стаття присвячена теоретичному аналізу релігійності як психологічному ресурсу життєстійкості особистості в умовах вимушеної міграції, спричиненої війною в Україні. Актуальність дослідження визначається потребою у виявленні чинників, що забезпечують збереження психічного здоров'я та підвищення стресостійкості українських мігрантів у ситуації тривалого травматичного досвіду. Систематизовано наукові підходи до розуміння релігійності у вітчизняній та зарубіжній психології. Обґрунтовано її роль як копінг-ресурсу, який сприяє зміцненню життєстійкості особистості в умовах невизначеності.

Мета дослідження *полягає у теоретичному аналізі релігійності як психологічному ресурсу життєстійкості особистості в умовах вимушеної міграції, зумовленої війною в Україні та систематизації основних наукових підходів до її розуміння у вітчизняній і зарубіжній психології.*

Результати дослідження. *Теоретичний аналіз засвідчив, що релігійність є багатовимірним психологічним феноменом, який виступає значущим ресурсом підтримки базових складових життєстійкості особистості – залученості, контролю та готовності приймати ризик. Узагальнення наукових джерел дозволило визначити основні напрями практичного застосування релігійності як ресурсу психологічної підтримки українських вимушених мігрантів: врахування релігійного досвіду особистості в процесі консультування, сприяння її включенню до релігійних громад як джерела соціальної підтримки та інтеграції в нове середовище, а також розроблення програм психологічної допомоги, що інтегрують духовно-орієнтовані практики з традиційними психотерапевтичними методами.*

Ключові слова: *релігійність, життєстійкість, психологічний ресурс, війна, психічне здоров'я, релігійний копінг, українські вимушені мігранти***.**

Вступ. Повномасштабна війна в Україні спричинила масштабні соціальні, психологічні та гуманітарні наслідки, які істотно вплинули на життя мільйонів людей. Вимушена міграція, втрата звичного соціального середовища, розрив сімейних і професійних зв'язків, невизначеність майбутнього та необхідність адаптації до нових умов життя стали потужними стресогенними чинниками, що негативно позначаються на психічному здоров'ї та психологічному благополуччі особистості.

За таких умов особливого значення набуває пошук внутрішніх і зовнішніх психологічних ресурсів, які сприяють збереженню психічної рівноваги, підтримують здатність людини конструктивно долати кризові ситуації та адаптуватися до нових життєвих обставин (Панок & Предко, 2024; Пророк, 2025; Шабанова & Трофімов, 2025).

Одним із таких ресурсів, на думку науковців, є життєстійкість, що розглядається сучасною психологією як інтегральна характеристика особистості, яка забезпечує ефективне подолання стресу, збереження психологічного благополуччя та здатність до особистісного розвитку навіть за умов тривалих випробувань (Maddi & Harvey, 2006).

Водночас дедалі більше уваги в сучасних психологічних дослідженнях приділяється

релігійності як чиннику психологічної підтримки особистості в кризових ситуаціях: релігійна віра, духовні практики, участь у житті релігійної спільноти та релігійний копінг можуть виконувати важливі функції у процесі осмислення травматичного досвіду, формування відчуття надії, збереження внутрішньої цілісності та відновлення психологічних ресурсів (Пророк та ін., 2025; Шабанова & Трофімов, 2025).

Теоретичні засади вивчення окреслених феноменів закладено як у зарубіжній, так і у вітчизняній психологічній науці. Зокрема концепцію релігійного копінгу обґрунтовано в працях К. Пергамента (1997); зв'язок релігійності зі смислоутворенням, що допомагає особистості в кризових ситуаціях інтегрувати життєвий досвід та долати важкі кризи й травматичні події, висвітлено у працях К. Парк та ін. Феномен життєстійкості в різний час досліджували С. Мадді, С. Кобейсата та Д. Хошаба, які визначили його трикомпонентну структуру – залученість, контроль і прийняття ризику. У вітчизняній психології проблематику життєстійкості розробляли Л. Коробка, О. Кокун, С. Кузікова, Л. Сердюк, Л. Сохань, Т. Титаренко, О. Чиханцова та ін.

Джерелознавчі підходи до дослідження соціально-психологічної актуалізації релігії в умовах російсько-української війни розробляються сучасними науковцями у контексті аналізу духовно-культурних, політико-правових та безпекових трансформацій українського суспільства (А. Арістова, В. Агєєв, О. Гаркуша, К. Говорун, П. Данцак, А. Колодний, М. Паращевін, Ю. Чорномороець та ін.).

Проблема життєстійкості особистості в умовах кризових подій, зокрема війни та вимушеної міграції, останніми роками стала одним із пріоритетних напрямів психологічних досліджень. При цьому роль релігійності як ресурсу подолання кризових переживань дедалі частіше потрапляє у фокус уваги українських науковців (В. Панок, О. Предко, Н. Пророк, О. Шабанова та ін.).

Попри зростання кількості наукових праць, присвячених психологічним наслідкам війни, проблемам вимушеної міграції та феномену життєстійкості, питання зв'язку релігійності та життєстійкості українців, які були змушені залишити країну через війну, залишається недостатньо дослідженим. Особливої уваги потребує вивчення релігійності не лише як світоглядного явища, а й як психологічного ресурсу, що сприяє адаптації, зниженню рівня стресу, збереженню життєвих смислів і підтримці психологічного благополуччя в умовах вимушеної міграції.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі релігійності як психологічного ресурсу життєстійкості особистості в умовах вимушеної міграції, спричиненої війною в Україні, та у визначенні ключових психологічних механізмів і можливостей практичного застосування релігійності для підтримки українських мігрантів.

Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння поняття «релігійність» у вітчизняній та зарубіжній психології; розкрити сутність поняття «життєстійкість особистості» та визначити його структурні компоненти; визначити основні напрями практичного використання релігійності як ресурсу психологічної підтримки українців, які були змушені залишити Україну внаслідок війни.

Для вирішення окреслених завдань було використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння наукових джерел, що забезпечили теоретичне осмислення феноменів релігійності та життєстійкості. Пошук джерел здійснювався за ключовими словами «релігійність», «релігійний копінг», «життєстійкість», «вимушена міграція» в наукометричних базах Google Scholar, Scopus та ін. Матеріалом для узагальнення практичного розділу слугували також опубліковані звіти про досвід психологічного консультування вимушених мігрантів.

Результати. У сучасній психологічній науці релігійність розглядається як багатовимірний феномен, що охоплює систему релігійних переконань, духовних цінностей, особистісних смислів, емоційного ставлення до сакрального, релігійної поведінки та участі в житті релігійної спільноти. Вона не зводиться до конфесійної належності чи виконання обрядів, а відображає спосіб осмислення себе, інших людей і світу, формуючи систему життєвих орієнтирів (Пророк та ін., 2025).

У процесі дослідження окресленої проблеми важливим етапом досягнення поставленої мети є виокремлення різних тлумачень поняття «релігійність», що дозволяє сформувати цілісне уявлення про даний феномен. Узагальнення психологічних підходів до розуміння поняття «релігійність» представлено в таблиці в табл. 1.

Таблиця 1

Наукові підходи до розуміння релігійності та її психологічного значення

Автори	Зміст поняття	Психологічне значення
В.Панок, О.Предко (2024)	Релігійність розглядається як психосоціальний та внутрішній ресурс особистості.	Сприяє подоланню стресу, переосмисленню негативного досвіду, знаходженню сенсу та зміцненню життєстійкості
Н.Пророк та ін. (2025)	Релігійність – це психологічний адаптаційний механізм; релігійні переконання пов'язуються із системою смислів і цінностей особистості.	Може бути джерелом сенсу, надії, розради, моральних орієнтирів та емоційної стійкості в умовах війни.
О.Шабанова (2025)	Релігійність досліджується через суб'єктивний рівень віри та релігійні практики, зокрема молитву й відвідування храму.	Розглядається як один із потенційних ресурсів підтримання психічного благополуччя вимушених переселенців; найбільш виражений захисний ефект спостерігається серед осіб із високим рівнем віри.
S. Hobfoll (2011)	Релігійність розглядається крізь призму теорії збереження ресурсів (Conservation of Resources) як один із ресурсних резервуарів особистості.	Пояснює, чому втрата духовних ресурсів (розрив зв'язку з громадою) під час міграції поглиблює виснаження, а їх збереження – пом'якшує стрес.
H. Koenig (2012)	Релігійність розглядається в контексті психології здоров'я як мультидисциплінарний конструкт, пов'язаний із фізичним і психічним благополуччям.	Систематизує емпіричні дані про зв'язок релігійності зі зниженням тривожності, депресії та покращенням копінгу в кризових станах.

Поділяємо бачення К. Пергамента, який релігійність розглядав не як статичну характеристику особистості, а як функціональний, динамічний процес, який активізується в кризових ситуаціях і виконує адаптаційну роль – допомагає людині інтерпретувати травматичний досвід, зберігати сенс життя та регулювати емоційний стан через зв'язок зі сакральним (Pargament, 1997). Зазначена концепція відкриває перспективи для глибшого розуміння релігійності як ресурсу психологічної стійкості та життєвої адаптації.

В психології традиційно виокремлюють внутрішню релігійність (глибоке особистісне прийняття переконань, що визначають поведінку) та зовнішню релігійність (використання релігії як засобу досягнення соціальних чи особистісних цілей). Даний підхід запропонований Г. Олпортом і Д. Россом, був адаптований та апробований у вітчизняних дослідженнях Н. Кострубою (2022).

В умовах війни релігійність набуває особливого психологічного значення: вона допомагає інтегрувати травматичний досвід у власну життєву історію, підтримує відчуття контролю над власним життям і сприяє формуванню позитивного бачення майбутнього (Шабанова & Трофімов, 2025).

Релігійні практики – молитва, богослужіння, спілкування з громадою – виконують не лише світоглядну, а й психотерапевтичну функцію, знижуючи тривожність та підтримуючи відчуття приналежності (Панок & Предко, 2024).

Отже, в науковому дискурсі психології сьогодення релігійність розглядається як багатовимірний феномен, що охоплює систему релігійних переконань, духовних цінностей, особистісних смислів, емоційного ставлення до сакрального, релігійної поведінки та участі в житті релігійної спільноти.

Релігійність не зводиться лише до належності людини до певної конфесії або виконання релігійних обрядів. Вона відображає особливий спосіб осмислення себе, інших людей і навколишнього світу, формуючи систему життєвих орієнтирів, моральних принципів та моделей поведінки (Пророк та ін., 2025).

Для українців, які опинилися в умовах вимушеної міграції, релігійна спільнота стає не лише місцем духовного життя, а й джерелом соціальних контактів та інтеграції в нове середовище.

В свою чергу життєстійкість, як інтегральна властивість особистості, забезпечує конструктивне ставлення до життєвих викликів та ефективне подолання стресу.

За визначенням С. Мадді, вона є системою особистісних установок, які допомагають людині не лише витримувати негативний вплив стресу, а й перетворювати кризові події на можливість

розвитку; її структуру утворюють три взаємопов'язані компоненти – залученість (*commitment*), контроль (*control*) та прийняття виклику (*challenge*) (Maddi & Harvey, 2006).

Аналіз вітчизняних наукових досліджень дозволяє визначити життєстійкість як системну особистісну властивість, яка визначає особливості взаємодії з навколишнім світом, дає змогу протистояти руйнівній для психіки дії стресу, тримати контроль над власними емоціями та керувати ними, ефективно здійснювати професійну діяльність та сприймати виникаючі складні негативні ситуації як можливість набуття корисного досвіду й поштовх до особистісного зростання (Кокун, 2020).

Життєстійкість формується під впливом внутрішніх чинників (особистісні риси, ціннісно-смислова сфера, оптимізм, самоефективність, емоційна саморегуляція) і зовнішніх ресурсів (підтримка родини, спільноти, доступ до соціальних зв'язків та психологічної допомоги), значення яких особливо зростає в умовах вимушеної міграції (Якуніна, 2021).

В актуальних напрямах психологічної науки акцент дедалі більше зміщується з опису самого феномену життєстійкості на аналіз опосередковувальних чинників – особистісних ресурсів та конструктивних копінг-стратегій, які визначають ефективність подолання кризових ситуацій. Для осіб, які зазнали травматичного досвіду війни, втрати усталеного життєвого укладу та вимушеного переселення, зазначені ресурси набувають статусу критично значущих протективних чинників психологічної адаптації.

Для українців, які змушені були залишити країну через війну, життєстійкість проявляється не лише в подоланні повсякденних труднощів, а й у збереженні ідентичності, соціальних зв'язків і здатності будувати плани на майбутнє. Саме тому її доцільно розглядати не як ізольовану властивість, а як динамічний процес, що підтримується внутрішніми, соціальними й духовними чинниками, серед яких дедалі частіше виокремлюють релігійність (Панок & Предко, 2024).

Вимушена міграція охоплює не лише зміну місця проживання, а й руйнування звичного способу життя, втрату соціальних зв'язків та відчуття стабільності, що супроводжується високим рівнем психологічного напруження (Шабанова & Трофімов, 2025). У цих умовах релігійність виконує сенсотворчу, емоційно-регулятивну, мотиваційну та соціально-підтримувальну функції (Панок & Предко, 2024; Пророк та ін., 2025), що реалізуються через такі механізми:

– *Сенсотворення.* Релігійна картина світу сприяє інтеграції травматичного досвіду у власну систему цінностей, забезпечуючи збереження віри в можливість позитивних змін. У цьому контексті методологічно значущими залишаються ідеї В. Франкла, який наголошував на важливості пошуку сенсу навіть у стражданні. Такий підхід дозволяє розглядати релігійність як чинник, що підтримує життєстійкість особистості, забезпечуючи їй можливість осмислення кризових подій та збереження психологічної рівноваги

– *Релігійний копінг,* який може мати як позитивний, так і негативний характер: позитивний копінг (молитва, довіра до Бога, звернення по підтримку до громади) сприяє зниженню емоційного напруження та підтримує надію, тоді як негативний копінг (переживання покинутості Богом, почуття покарання) здатний посилювати дистрес (Pargament, 1997). Отже, визначальним є не лише рівень релігійності, а й характер переживання віри.

– *Соціальна підтримка релігійної громади.* Церковні спільноти нерідко стають джерелом взаємодопомоги, спілкування та інформації, що зменшує відчуття самотності й сприяє інтеграції в нове середовище. Крім того, релігійність може стимулювати особистісний розвиток, формуючи терпіння, відповідальність, здатність до прощення й вдячності – якості, що підтримують конструктивне подолання труднощів у взаємодії з іншими ресурсами особистості. Церковні спільноти нерідко стають джерелом взаємодопомоги, спілкування та інформації, що зменшує самотність і сприяє інтеграції в нове середовище.

– *Особистісний розвиток.* Релігійність сприяє формуванню терпіння, відповідальності, здатності до прощення й вдячності – якостей, що підтримують конструктивне подолання труднощів у взаємодії з іншими ресурсами особистості.

Проблема зв'язку релігійності та життєстійкості перебуває у фокусі дослідницької уваги вже протягом кількох десятиліть. У межах цього напряму релігійність розглядається як багатовимірний феномен, що може виконувати функцію психологічного ресурсу, сприяти адаптації особистості до кризових умов та забезпечувати підтримку її життєстійкості. Найвідомішою є концепція релігійного копінгу, запропонована К. Паргаментом, яка підкреслює, що релігійні переконання та духовні практики можуть виступати значущими ресурсами подолання кризових ситуацій (Pargament, 1997).

Сучасні дослідження, присвячені українським вимушеним мігрантам, підтверджують важливу роль віри, почуття належності, соціальної підтримки та смислотворення у формуванні

життєстійкості. Водночас результати цих досліджень демонструють неоднозначність впливу релігійності, що визначається формою релігійного копінгу, індивідуальними характеристиками особистості та специфічними умовами вимушеної міграції.

На відміну від переважно дескриптивних підходів, характерних для довоєнних вітчизняних джерел, сучасна психологія релігії ґрунтується на використанні валідизованих психометричних інструментів, що забезпечують операціоналізацію конструктів релігійності та життєстійкості й уможливлюють порівняння результатів між різними дослідженнями. До таких інструментів належать, зокрема, «Шкала релігійного копінгу» RCOPE (Pargament et al., 2000), «Дюкський університетський індекс релігійності» DUREL (Koenig & Büssing, 2010), тест життєстійкості С. Мадді в україномовній адаптації (Чиханцова, 2021) та ін.

У 2022 році колектив науковців на чолі Л. Овідео (2022) провели дослідження на основі напівструктурованих інтерв'ю з українськими біженцями і встановили, що підтримання зв'язку з родичами, супровід приймаючої сторони та молитва були основними копінг-стратегіями в непростий час; попередній досвід духовного життя чи молитовної практики функціонував як психологічний «капітал», що підвищував життєстійкість. Автори також зафіксували, що 56,4% опитаних почали звертатися до молитовних практик частіше під час вимушеного переміщення і це сприяло, на думку опитаних, поліпшенню емоційного стану.

Н. Коструба та О. Фіщук (2022) показали, що медійна релігійність (взаємодія з релігійним контентом онлайн) виконує психотерапевтичну функцію навіть за опосередкування цифровими технологіями, підтримуючи пошук нових сенсів у кризових подіях. У дослідженні транснаціональних родин українські жінки-біженки відносять віру й релігійні практики до восьми ключових чинників життєстійкості (поряд із родиною, спільнотою, мистецькою творчістю, зв'язком з природою, доступом до психологів, працею та надією на майбутнє) (Dryjanska, 2025).

Водночас зауважимо, що релігійність не є універсальним ресурсом: її позитивний ефект найбільшою мірою проявляється в поєднанні з іншими ресурсами – соціальною підтримкою, копінг-стратегіями, психологічною допомогою.

У частини віруючих, які інтерпретують війну як «кару Божу», спостерігається виражене почуття провини та страх перед покаранням, що зумовлює посилення дистресу. Водночас зазначено, що такі випадки становлять меншість, тоді як більшість респондентів, навіть попри сумніви, знаходять психологічну розраду у своїх релігійних переконаннях, приймають неминучість подій, спираючись на віру як джерело сил (Кондратьєва, 2025).

Це спостереження безпосередньо підтверджує ідею нелінійності зв'язку релігійності й життєстійкості та потребу враховувати не лише факт віри, а й зміст релігійної інтерпретації травматичної події.

Отже, релігійність може розглядатися як один із важливих ресурсів психологічної підтримки осіб, які перебувають у вимушеній міграції внаслідок війни. Водночас використання цього ресурсу в психологічній практиці потребує професійного та етично виваженого підходу.

Завдання психолога полягає не у формуванні чи зміні релігійних переконань людини, а у врахуванні тих духовних ресурсів, які вже є значущими для неї та можуть сприяти процесу психологічного відновлення. Під час психологічного консультування доцільно досліджувати індивідуальні джерела внутрішньої підтримки, серед яких релігійна віра, духовні практики, особисті цінності та смисли можуть посідати важливе місце. Якщо релігійність є складовою світогляду людини, вона може стати ресурсом у роботі з переживанням втрати, тривоги, невизначеності, почуття провини чи безпорадності.

Дискусія. Отримані результати підтверджують тенденцію сучасної психології – розглядати релігійність не як світоглядну ознаку, а як функціональний ресурс подолання кризи, що узгоджується з концепцією К. Паргамента та емпіричними даними щодо українських вимушених мігрантів. Вагомим результатом аналізу є теза про нелінійність зв'язку релігійності й життєстійкості, зумовлену розмежуванням позитивного та негативного релігійного копінгу. Дана стаття носить теоретичний характер і не спирається на власні емпіричні дані щодо української вибірки, що звужує можливості узагальнення; поза увагою залишилася конфесійна різноманітність, яка впливає на доступність соціальної підтримки за кордоном. Ці обмеження окреслюють перспективу подальших досліджень, спрямованих на розширення емпіричної бази та врахування конфесійної різноманітності у вивченні релігійності як ресурсу життєстійкості українських мігрантів.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що життєстійкість є багатовимірною психологічною характеристикою, яка формується під впливом особистісних, соціальних і духовних чинників та забезпечує здатність людини конструктивно реагувати на кризові ситуації, адаптуватися

до змін і зберігати психологічне благополуччя навіть за умов тривалого травматичного досвіду вимушеної міграції.

В свою чергу релігійність є одним із важливих психологічних ресурсів, що підтримує всі три компоненти життєстійкості за С. Мадді – залученість, контроль і прийняття виклику – через сенсотворчу, регулятивно-емоційну, соціально-підтримувальну та особистісно-розвивальну функції.

Практичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності врахування релігійності як одного з ресурсів у психологічному супроводі українців, вимушено переміщених внаслідок війни, – при консультуванні, у групах взаємопідтримки та програмах психоосвіти – за умови дотримання принципів добровільності, поваги до світоглядних переконань та професійної етики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Коструба, Н. С. (2022). Психологія медіарелігійності особистості [Дисертація доктора психологічних наук, Волинський національний університет імені Лесі Українки]. https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/12/Dysertatsiya-Kostruba-N.S.pdf

Панок, В. Г., & Предко, В. В. (2024). Постковідне суспільство в умовах війни: фактор релігійності у підтримці життєстійкості особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія, 35*(74), 17–27. https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/04

Пророк, Н. В., Царенко, Л. Г., & Бойко, С. Т. (2025). Релігія як ціннісно-смисловий ресурс у ситуації війни. *Наукові записки. Серія: Психологія, 1*(7), 129–137. https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-17

Царенко, Л. Г., Вебер, Т., Войтович, М., Гриценок, Л. І., Кочубей, В. А., & Гридковець, Л. М. (2018). Основи реабілітаційної психології: Подолання наслідків кризи (Т. 2; Л. Г. Царенко, ред.). ОБСЄ. https://www.osce.org/files/f/documents/a/c/430829.pdf

Шабанова, Н. В., & Трофімов, А. Ю. (2025). Вплив релігійної віри на психічне здоров'я українських вимушених переселенців у країнах Європи. *Габітус, 72*(1), 191–195. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.33

Якуніна, К. (2021). Соціально-психологічні аспекти релігійності. *Молодий вчений, 7*(95), 100-102. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-7-95-21

Antonovsky, A. (1984). The sense of coherence as a determinant of health. In J. D. Matarazzo, S. M. Weiss, J. A. Herd, N. E. Miller, & S. M. Weiss (Eds.), Behavioral health: A handbook of health enhancement and disease prevention. Wiley.

Freud, S. (1997). General psychological theory: Papers on metapsychology. Touchstone. https://archive.org/details/generalpsycholog0000freu

Kamenshchuk, T. D. (2023). Зовнішні чинники та психологічні зміни дорослої особистості в постковідний період [External factors and psychological changes of the adult personality in the post-COVID period]. Інноваційна педагогіка, 62(2), 127–130. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.24

Koenig, H. G., & Cohen, H. J. (Eds.). (2002). The link between religion and health: Psychoneuroimmunology and the faith factor. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195143607.001.0001

Maddi, S. R., & Harvey, R. H. (2006). Hardiness considered across cultures. In P. T. P. Wong & L. C. J. Wong (Eds.), Handbook of multicultural perspectives on stress and coping (pp. 409–426). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-26238-5_17

May, R. (1980). Psychology and the human dilemma. W. W. Norton & Company. https://archive.org/details/psychologyhumand00mayrrich

Pargament, K. I. (1997). The psychology of religion and coping: Theory, research, practice. Guilford Press. https://www.guilford.com/books/The-Psychology-of-Religion-and-Coping/Kenneth-Pargament/9781572306646

Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. M. (2000). The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology, 56*(4), 519–543. https://doi.org/10.1002/(SICI)0974679(200004)56:4%3C519::AIDCLP6%3E3.0.CO;2-1

Predko, V., Schabus, M., & Danyliuk, I. (2023). Psychological characteristics of the relationship between mental health and hardiness of Ukrainians during the war. *Frontiers in Psychology, 14*, 1282326. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1282326

REFERENCES

Kostruba, N. S. (2022). *Psychology of media religiosity of the individual* [Doctoral dissertation in Psychology, Lesya Ukrainka Volyn National University]. https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/12/Dysertatsiya-Kostruba-N.S.pdf [in Ukrainian].

Panok, V. H., & Predko, V. V. (2024). Post-COVID society in the conditions of war: The factor of religiosity in supporting individual hardiness. *Scientific Notes of Taurida National V. I. Vernadsky University. Series: Psychology, 35*(74), 17–27. https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/04 [in Ukrainian].

Prorok, N. V., Tsarenko, L. H., & Boiko, S. T. (2025). Religion as a value-and-meaning resource in a situation of war. *Scientific Notes. Series: Psychology, 1*(7), 129–137. https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-17 [in Ukrainian].

Tsarenko, L. H., Weber, T., Voitovych, M., Hrytsenok, L. I., Kochubei, V. A., & Hrydkovets, L. M. (2018). *Fundamentals of rehabilitation psychology: Overcoming the consequences of crisis* (Vol. 2; L. H. Tsarenko, Ed.). OSCE. https://www.osce.org/files/f/documents/a/c/430829.pdf [in Ukrainian].

Shabanova, N. V., & Trofimov, A. Yu. (2025). The influence of religious faith on the mental health of Ukrainian internally displaced persons in European countries. *Habitus, 72*(1), 191–195. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.33 [in Ukrainian].

Yakunina, K. (2021). Socio-psychological aspects of religiosity. *Young Scientist, 7*(95), 100–102. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-7-95-21 [in Ukrainian].

Antonovsky, A. (1984). The sense of coherence as a determinant of health. In J. D. Matarazzo, S. M. Weiss, J. A. Herd, N. E. Miller, & S. M. Weiss (Eds.), *Behavioral health: A handbook of health enhancement and disease prevention*. Wiley [in English].

Freud, S. (1997). *General psychological theory: Papers on metapsychology*. Touchstone. https://archive.org/details/generalpsycholog0000freu [in English].

Kamenshchuk, T. D. (2023). External factors and psychological changes of the adult personality in the post-COVID period. *Innovative Pedagogy, 62*(2), 127–130. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.24 [in English].

Koenig, H. G., & Cohen, H. J. (Eds.). (2002). *The link between religion and health: Psychoneuroimmunology and the faith factor*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195143607.001.0001 [in English].

Maddi, S. R., & Harvey, R. H. (2006). Hardiness considered across cultures. In P. T. P. Wong & L. C. J. Wong (Eds.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 409–426). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-26238-5_17 [in English].

May, R. (1980). *Psychology and the human dilemma*. W. W. Norton & Company. https://archive.org/details/psychologyhumand00mayrrich [in English].

Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. Guilford Press. https://www.guilford.com/books/The-Psychology-of-Religion-and-Coping/Kenneth-Pargament/9781572306646 [in English].

Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. M. (2000). The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology, 56*(4), 519–543. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200004)56:4%3C519::AID-JCLP6%3E3.0.CO;2-1 [in English].

Predko, V., Schabus, M., & Danyliuk, I. (2023). Psychological characteristics of the relationship between mental health and hardiness of Ukrainians during the war. *Frontiers in Psychology, 14*, 1282326. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1282326 [in English].

Nataliia ZAIETS
PhD in Education (Theory and Methods of Professional Education), Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv.
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-5547-6714*

Oksana KOSIAK
Second-year Master's student in C4 "Psychology", Educational Program "Practical Psychology", Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv.
ORCID: *https://orcid.org/0009-0000-6266-9058*

RELIGIOSITY AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF INDIVIDUAL RESILIENCE IN THE CONTEXT OF FORCED MIGRATION

Abstract

The article is devoted to a theoretical analysis of religiosity as a psychological resource of personal hardiness under conditions of forced migration caused by the war in Ukraine. The relevance of the study is determined by the need to identify factors that contribute to maintaining mental health and enhancing the stress resilience of Ukrainian migrants in the context of prolonged traumatic experiences. Scientific approaches to understanding religiosity in Ukrainian and international psychology are systematized. Its role as a coping resource that contributes to strengthening personal hardiness under conditions of uncertainty is substantiated.

***The aim of the study** is to provide a theoretical analysis of religiosity as a psychological resource of personal hardiness under conditions of forced migration caused by the war in Ukraine and to systematize the main scientific approaches to its understanding in Ukrainian and international psychology.*

***Research results.** Theoretical analysis has shown that religiosity is a multidimensional psychological phenomenon that serves as a significant resource for supporting the basic components of personal hardiness-commitment, control, and willingness to take risks. The synthesis of scientific sources made it possible to identify the main areas of practical application of religiosity as a resource for psychological support of Ukrainian forced migrants: taking an individual's religious experience into account in the counseling process; facilitating their involvement in religious communities as a source of social support and integration into a new environment; and developing psychological support programs that integrate spiritually oriented practices with traditional psychotherapeutic methods.*

***Keywords**: religiosity, hardiness, psychological resource, war, mental health, religious coping, Ukrainian forced migrants.*

Дата першого надходження статті до видання: 15.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.9:616.98

Дмитро КАРПІЛЯНСЬКИЙ
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0002-2284-6221*

Катерина КОВАЛЕНКО
психолог ГО «Майбутнє плюс», Державне некомерційне підприємство «Національна дитяча спеціалізована лікарня «ОХМАТДИТ», м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0009-000-2620-7470*

Зінаїда КАРПІЛЯНСЬКА
соціальний педагог, ліцей № 57, м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0009-0009-9756-2221*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ ДІТЕЙ

Резюме

В умовах сучасної трансформації системи охорони здоров'я та соціальної підтримки зростає актуальність проблеми розроблення комплексних моделей психологічного супроводу підлітків, які живуть з ВІЛ. Метою статті є теоретичне обґрунтування основних напрямів психологічного супроводу ВІЛ-позитивних підлітків віком 13–17 років на основі результатів емпіричного дослідження особливостей їх психоемоційного стану. Дослідження проведене на базі Центру ВІЛ/СНІД Національної дитячої спеціалізованої лікарні «Охматдит» (м. Київ) за участю 30 підлітків, які перебували під медичним наглядом та отримували антиретровірусну терапію. Методи дослідження включали комплекс психодіагностичних методик: методику САН (самопочуття, активність, настрій) – для оцінки актуального психоемоційного стану, кольоровий тест Люшера –

для визначення рівня емоційного напруження та особливостей психологічної адаптації, а також опитувальник депресії Бека – для виявлення проявів депресивної симптоматики та оцінки її вираженості у підлітків. Комплексне застосування зазначених методик дало змогу всебічно оцінити психоемоційний стан учасників дослідження, встановити, що 66,7% опитаних мали клінічно значущі прояви депресії, та визначити основні напрями психологічної підтримки. Встановлено, що психоемоційний стан ВІЛ-позитивних підлітків характеризується підвищеним рівнем тривожності, емоційного напруження, схильністю до соціальної ізоляції та депресивних переживань, зумовлених впливом стигматизації й необхідністю тривалого лікування. Запропоновано модель комплексного психологічного супроводу, що включає когнітивно-поведінковий, емоційно-стабілізаційний та соціально-адаптаційний компоненти, реалізація яких, за попередніми даними, узгоджується з покращенням психоемоційного благополуччя, зниженням депресивної симптоматики, підвищенням прихильності до антиретровірусної терапії та успішною соціальною інтеграцією підлітків.

Ключові слова: *діти та підлітки; психологічний супровід ВІЛ-інфікованих; психоемоційний стан; прихильність до лікування; стигматизація; соціальна адаптація.*

Вступ. ВІЛ-інфекція залишається однією з найактуальніших медико-соціальних проблем сучасності і суттєво впливає не лише на фізичне здоров'я, а й на психоемоційний розвиток дітей та підлітків (Запорожан та ін., 2010). Попри значні успіхи антиретровірусної терапії, підлітки, які живуть з ВІЛ, продовжують стикатися зі стигматизацією, дискримінацією, труднощами соціальної адаптації та тривожністю щодо власного майбутнього (Абрамова, 2013). На важкий психологічний тягар хронічного діагнозу накладаються фізіологічні зміни пубертату, що провокує депресивні стани та медикаментозну втому (UNICEF, 2014), а ризик відмови від лікування знижує ефективність медичного втручання (Баришева, 2012). Поширеність порушень ментального здоров'я серед ВІЛ-позитивної молоді вдвічі перевищує показники загальної популяції однолітків, часто спричиняє порушення режиму лікування, що робить психосоціальну підтримку першочерговим завданням (Bhana & Pantelic, 2020) і виводить психологічний супровід на рівень невід'ємної складової комплексної медичної допомоги (Рябоконь та ін., 2020).

Узагальнення сучасних наукових джерел дає змогу виокремити стійку тенденцію до розширення предмета допомоги від суто медичного контролю за вірусним навантаженням до комплексної біопсихосоціальної моделі супроводу, оскільки збільшення тривалості життя пацієнтів завдяки антиретровірусній терапії висуває на перший план не лише клінічні, а й психологічні та соціальні аспекти хвороби: прихильність до лікування, подолання стигматизації, психоемоційне благополуччя та соціальну адаптацію (Рябоконь та ін., 2020).

У теоретичних розробках простежуються два взаємодоповнювальні підходи до психологічного супроводу дітей із хронічними соматичними станами: розвитково-орієнтований, що трактує супровід як безперервний цикл психодіагностичних, консультативних, корекційно-розвиткових і профілактичних заходів, індивідуалізованих відповідно до віку дитини (Прохоренко, 2020), та ресурсно-особистісний, який акцентує увагу на суб'єктності як внутрішньому ядрі особистості, що забезпечує самодетермінацію та опору для подолання хронічних стресорів (Максименко, 2014). Поєднання цих підходів дає підстави розглядати супровід як системний процес розвитку адаптаційного ресурсу дитини, яка живе з ВІЛ впродовж усього періоду лікування.

На організаційному рівні міжнародний досвід демонструє тенденцію до інституціалізації психосоціальної підтримки: розробляються спеціалізовані курикулуми психосоціального консультування з урахуванням вікових криз підлітків (ANECCA & CQUIN, 2022), а глобальні стратегії дедалі частіше інтегрують служби психічного здоров'я в систему соматичної допомоги ВІЛ-позитивним особам (Alliance for Public Health, 2025). В українському контексті це підтверджується даними про стигматизацію як провідний деструктивний чинник соціальної адаптації (Абрамова, 2013) та потребою міждисциплінарної взаємодії медиків, психологів і соціальних фахівців (Запорожан та ін., 2010).

Отже, аналіз джерел засвідчує три стійкі тенденції у формуванні психологічного супроводу підлітків, які живуть з ВІЛ: перехід від медичної до біопсихосоціальної моделі супроводу; визнання розкриття діагнозу та індивідуалізації допомоги керованими чинниками прихильності до лікування; інституціалізація психосоціальної підтримки на глобальному рівні. Водночас недостатньо дослідженими залишаються особливості психологічного супроводу підлітків 13-17 років, які живуть з ВІЛ, зокрема вплив психоемоційного стану на прихильність до терапії, переживання стигматизації та формування адаптивних копінг-стратегій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей психоемоційного стану підлітків віком 13–17 років, які живуть з ВІЛ та визначення основних напрямів їх психологічного супроводу. Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**: емпірично дослідити особливості психоемоційного стану підлітків, які живуть з ВІЛ; визначити основні психологічні труднощі, що впливають на їх соціальну адаптацію та прихильність до лікування; визначити практичні напрями їх психологічного супроводу.

Вибірка дослідження. Дослідження проведено на базі Центру ВІЛ/СНІД НДСЛ «Охматдит» (м. Київ) за участю 30 підлітків 13-17 років, які перебували під медичним наглядом та отримували антиретровірусну терапію. Більшість учасників інфіковані вертикальним шляхом (від матері до дитини) і живуть із ВІЛ з раннього дитинства; окремі підлітки інфікувалися внаслідок статевого контакту або ін'єкційного вживання психоактивних речовин, а значна частина виховувалася в сім'ях, які потребували додаткової соціально-психологічної підтримки. Дослідження проведено з дотриманням принципів біоетики: від батьків або законних представників усіх підлітків отримано інформовану згоду на участь у дослідженні, а програму дослідження схвалено етичним комітетом закладу.

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети дослідження застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів: аналіз, узагальнення й систематизацію наукової літератури з проблеми психологічного супроводу підлітків, які живуть з ВІЛ, а також психодіагностичні методики: методику САН (самопочуття, активність, настрій) – для оцінки актуального психоемоційного стану підлітків (Лемак & Петрище, 2012); кольоровий тест Люшера – для визначення рівня емоційного напруження та особливостей психологічної адаптації (Lüscher, 1990); опитувальник депресії Бека (BDI) – для виявлення рівня вираженості депресивної симптоматики (Beck et al., 1961).

Результати. Діагностика за допомогою методики САН (самопочуття, активність, настрій) продемонструвала виражене зниження всіх суб'єктивних показників психоемоційного благополуччя підлітків. Лише незначна частина опитаних продемонструвала бали, які відповідають нормі, тоді як більшість респондентів перебувала в зоні хронічного психоемоційного виснаження (табл. 1).

Аналіз результатів повторного діагностичного зрізу за методикою САН (табл. 1) засвідчив відчутну позитивну перебудову структури психоемоційного стану ВІЛ-позитивних підлітків після проходження програми психологічного супроводу. Порівняльне зіставлення вихідних і контрольних показників демонструє кардинальне зниження рівня психоемоційного виснаження та загальної астенізації респондентів за всіма трьома шкалами.

Таблиця 1

Особливості актуального психоемоційного стану ВІЛ-позитивних підлітків за методикою САН до і після реалізації програми психологічного супроводу

Параметри оцінювання	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	До	Після	До	Після	До	Після
Самопочуття	13,3%	36,7%	23,4%	43,3%	63,3%	20,0%
Активність	13,3%	33,3%	30,0%	46,7%	56,7%	20,0%
Настрій	10,0%	30,0%	20,0%	46,7%	70,0%	23,3%

Найбільш виражені позитивні трансформації спостерігаються за шкалою «Настрій»: якщо на констатувальному етапі переважна більшість підлітків (70,0%) перебувала в зоні низьких значень, що свідчило про домінування пригніченості та емоційної лабільності, то на контрольному етапі цей показник скоротився втричі до 23,3%. Водночас частка підлітків із високим рівнем емоційного благополуччя зросла з 10,0% до 30,0%, а категорія середнього рівня настрою розширилася з 20,0% до 46,7%, засвідчуючи стабілізацію емоційного фону та суттєве зниження суб'єктивного відчуття психологічного тиску хвороби.

Суттєве поліпшення зафіксовано також за шкалою «Самопочуття», де частка низьких оцінок зменшилася більш ніж у 3,1 раза (з 63,3% до 20,0%), а відсоток високих значень підвищився майже втричі (з 13,3% до 36,7%). Аналогічна динаміка властива й параметру «Активність», де питома вага респондентів із низьким рівнем життєвого тонусу знизилася з 56,7% до 20,0%, тоді як група з високою активністю та працездатністю збільшилася з 13,3% до 33,3%, а група середнього рівня склала 46,7% проти 30,0% до початку формувальної роботи.

Звуження розкиду значень низького рівня між шкалами та загальне переміщення більшості вибірки в діапазон середніх і високих оцінок свідчить про подолання хронічної втоми, активізацію внутрішніх адаптивних резервів та суттєве поліпшення суб'єктивного сприйняття власного фізичного й психологічного стану. Отримані результати підтверджують ефективність реалізованого комплексу корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на релаксацію, гармонізацію емоційної сфери та формування навичок саморегуляції у підлітків із хронічним соматичним захворюванням.

Таблиця 2

Розподіл показників емоційного напруження та адаптації підлітків за кольоровим тестом Люшера до і після реалізації програми психологічного супроводу

Діагностичні параметри за Люшером	Оптимальний стан / норма		Помірне напруження / елементи дезадаптації		Виражений емоційний стрес / глибока дезадаптація	
	До	Після	До	Після	До	Після
Рівень емоційного напруження	10,0%	30,0%	26,7%	46,7%	63,3%	23,3%
Стан психологічної адаптації	13,3%	36,7%	33,3%	43,3%	53,4%	20,0%
Вегетативний тонус (перевтома)	6,7% (баланс)	26,7% (баланс)	40,0% (компенсація)	50,0% (компенсація)	53,3% (хронічна втома)	23,3% (хронічна втома)

Порівняльний аналіз результатів діагностики за восьмиколірним тестом М. Люшера (табл. 2) свідчить про наявність стійкої позитивної динаміки психоемоційного стану підлітків після впровадження комплексної програми психологічного супроводу. Зокрема, суттєвих змін зазнала структура показників рівня емоційного напруження. Частка респондентів із вираженим емоційним стресом скоротилася у 2,7 раза з 63,3% на констатувальному етапі до 23,3% на контрольному зрізі. Одночасно зафіксовано трикратне зростання питомої ваги осіб з оптимальним функціональним станом (з 10,0% до 30,0%), а категорія помірного напруження збільшилася з 26,7% до 46,7%, що відбулося переважно внаслідок переходу частини підлітків із зони критичної дезадаптації до стану керованої компенсації.

Аналогічна сприятлива тенденція простежується й за параметрами психологічної адаптації особистості. Якщо до початку корекційного впливу понад половина досліджуваних (53,4%) демонструвала ознаки глибокої дезадаптації, спричиненої відчуттям внутрішньої незахищеності та мікросоціального відчуження, то після реалізації програми цей показник зменшився до 20,0%. Натомість група респондентів із високим і сприятливим рівнем соціально-психологічної адаптованості збільшилася майже втричі з 13,3% до 36,7%, а частка підлітків із помірними адаптивними труднощами склала 43,3% проти вихідних 33,3%. Такі перетворення вказують на суттєву редукцію внутрішнього напруження, формування більш гнучких моделей стресодолаючої поведінки та підвищення суб’єктивного почуття захищеності в соціумі.

Якісні зрушення відбулися також у показниках вегетативного тонусу, які віддзеркалюють психофізіологічну ресурсність організму підлітків. Кількість осіб із хронічним нервово-психічним виснаженням та енергетичним дефіцитом скоротилася більш ніж удвічі з 53,3% до 23,3%. Водночас частка підлітків із гармонійним вегетативним балансом зросла з 6,7% до 26,7%, а група з компенсаторною мобілізацією ресурсів розширилася з 40,0% до 50,0%. Це засвідчує відновлення функціональних резервів нервової системи та активізацію процесів психологічної саморегуляції. Узагальнені емпіричні дані підтверджують високу ефективність реалізованої програми супроводу, спрямованої на стабілізацію емоційного фону, зниження тривожності та розширення адаптаційного потенціалу підлітків (табл. 3).

Таким чином, як свідчать результати емпіричного дослідження, загальний відсоток підлітків, які мають клінічно значущі прояви помірної та важкої депресії до початку терапевтичного втручання, становить сумарно 66,7% (46,7% помірної та 20,0% вираженої депресії). Отримані показники узгоджуються з результатами систематичного огляду Bhana & Pantelic (2020), які встановили, що поширеність порушень ментального здоров’я серед ВІЛ-позитивної молоді вдвічі перевищує показники загальної популяції однолітків, що підтверджує вірогідність отриманих у цьому дослідженні даних.

Таблиця 3

Вираженість депресивної симптоматики у ВІЛ-позитивних підлітків за опитувальником Бека

Рівні депресивних проявів	До реалізації програми	Після реалізації програми
Відсутність депресивних симптомів / норма	10,0%	43,3%
Легка депресія (субдепресія)	23,3%	36,7%
Помірна депресія	46,7%	16,7%
Виражена депресія (важка)	20,0%	3,3%

З урахуванням отриманих незадовільних емпіричних даних пропонується модель комплексного психологічного супроводу ВІЛ-позитивних підлітків з трьох взаємопов'язаних блоків: когнітивно-поведінкового – формування адекватного розуміння свого стану здоров'я без комплексу меншовартості чи «соціальної таврованості», дестигматизація внутрішнього образу «Я», руйнування когнітивних спотворень щодо хвороби та навчання навичкам самоконтролю й дисципліни при щоденному прийомі антиретровірусних препаратів; емоційно-стабілізаційного – зниження тривожності, нівелювання депресивних переживань і зняття психоемоційного напруження засобами арт-терапії, казкотерапії, когнітивного переформулювання та релаксаційних технік (м'язова релаксація, дихальні вправи для купірування панічних атак чи гострого стресу); соціально-адаптаційного – тренінги спілкування, розвиток емпатії, формування навичок безпечного розкриття або нерозкриття свого статусу в соціумі, психологічний захист від можливого булінгу. Окремим напрямом має стати системна робота з батьками або опікунами підлітків для зниження рівнів деструктивної гіперопіки або, навпаки, емоційного відчуження і прихованого звинувачення.

Висновки. Узагальнення результатів теоретичного та емпіричного дослідження відповідно до поставлених завдань дало змогу сформулювати цілісну систему висновків щодо особливостей психоемоційного стану ВІЛ-позитивних підлітків та оцінки ефективності розробленої програми їх психологічного супроводу.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що психологічний супровід підлітків, які живуть з ВІЛ, є багаторівневим системним процесом, що в сучасних реаліях функціонування системи охорони здоров'я має ґрунтуватися на принципах індивідуалізації, суворої конфіденційності, комплексності та міждисциплінарної взаємодії. У цій системі своєчасна та фахова психологічна допомога виступає базовим чинником успішності медичного лікування, оптимізації соціального функціонування та формування стійкої прихильності до антиретровірусної терапії.

Первинне емпіричне дослідження на констатувальному етапі виявило глибокий деструктивний вплив хронічного захворювання та соціальної стигматизації на особистісну сферу підлітків. Зокрема, за даними опитувальника Бека, у 66,7% опитаних було діагностовано клінічно значущий рівень депресивної симптоматики (46,7% помірної та 20,0% важкої депресії). За результатами методики САН встановлено домінування низьких показників настрою (70,0%), самопочуття (63,3%) та активності (56,7%), що вказувало на хронічне нервово-психічне виснаження та астенізацію. Восьмиколірний тест М. Люшера підтвердив високий рівень емоційного стресу (63,3%), глибоку дезадаптацію (53,4%) та стан виснаження вегетативного тонусу (53,3%), зумовлені гострим відчуттям внутрішньої незахищеності й соціального відчуження.

Спираючись на виявлені мішені корекційного впливу, було розроблено та реалізовано комплексну програму психологічного супроводу, що об'єднала когнітивно-поведінковий, емоційно-стабілізаційний та соціально-адаптаційний напрями роботи. Порівняльний аналіз результатів контрольного зрізу емпірично підтвердив високу результативність запропонованого комплексу занять. Так, за опитувальником Бека частка осіб без депресивних симптомів зросла з 10,0% до 43,3%, а прояви важкої депресії знизилися до мінімальних 3,3%. За методикою САН відсоток підлітків із високим рівнем самопочуття та настрою зріс до 36,7% і 30,0% відповідно при трикратному скороченні низьких значень. За тестом Люшера частка осіб із гострим емоційним напруженням зменшилася у 2,7 раза (до 23,3%), стан дезадаптації скоротився до 20,0%, а питома вага гармонійного вегетативного балансу зросла з 6,7% до 26,7%, що засвідчує відновлення внутрішніх ресурсів саморегуляції та стабілізацію емоційного фону.

Перспективи подальших науково-практичних пошуків полягають у проведенні лонгітюдного моніторингу стійкості досягнутих змін, глибшому дослідженні специфіки супроводу з урахуванням гендерної диференціації та шляхів інфікування підлітків, а також у розробці цільових програм

профілактики емоційного вигорання для їхніх батьків (опікунів) та медичного персоналу спеціалізованих центрів надання допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Абрамова, К. А. (2013). Соціально-психологічні особливості ВІЛ-інфікованих дітей в сучасних українських реаліях. *Вісник післядипломної освіти, 20*, 3–12. https://doi.org/10.20535/2308-5053.2013.4(20).32127

Баришева, О. І. (2012). *Психологічний супровід ВІЛ-інфікованих: цілі, завдання та зміст діяльності психолога. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки, 38*, 162–170.

Запорожан, В. М., Аряєв, М. Л., Котова, Н. В., Старець, О. О., & Посохова, С. П. (2010). Профілактика передачі ВІЛ від матері до дитини. Діагностика, лікування та соціально-психологічна підтримка людей, які живуть з ВІЛ: навч. посіб. *Медицина.* http://repo.odmu.edu.ua:80/xmlui/handle/123456789/2121

Лемак, М. В., & Петрище, В. Ю. (Уклад.). (2012). Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник (2-ге вид., виправл.). Видавництво Олександри Гаркуші.

Максименко, С. Д. (2014). Психологія особистості: змістовні ознаки. *Наука і освіта, 5*, 45–52.

Прохоренко, Л. І. (2020). Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2*(2). https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-7

Рябоконь, О. В., Ушеніна, Н. С., Фурик, О. О. та ін. (2020). ВІЛ-інфекція. СНІД-асоційовані інфекції та інвазії: навч. посіб. для здобувачів ступеня доктора філософії. ЗДМУ.

Adolescents living with HIV: Developing and strengthening care and support services. (2014). UNICEF. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2017-10/Adolescents_Living_with_HIV.pdf

ANECCA, & CQUIN. (2022). Psychosocial care and counseling for HIV-infected children and adolescents: Training curriculum. Columbia University. https://cquin.icap.columbia.edu/wp-content/uploads/2022/12/Pyschosocial-Care-and-Counseling-for-children-and-adolescents.pdf

Alliance for Public Health. (2025). Integrating mental health services into HIV care: Global guidelines and strategies. APH. https://region.aph.org.ua/wp-content/uploads/2025/09/global-guidelines-and-strategies-.pdf

Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, *4*(6), 561–571. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004

Bhana, A., & Pantelic, M. (2020). Supporting mental health of adolescents living with or affected by HIV: Systematic review. *Frontline AIDS.* https://frontlineaids.org/wp-content/uploads/2020/03/Supporting-mental-health-of-adolescents_final-web.pdf

Lüscher, M. (1990). The Lüscher color test (I. Scott, Trans. & Ed.). Washington Square Press.

REFERENCES

Abramova, K. A. (2013). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti VIL-infikovanykh ditei v suchasnykh ukrainskykh realiiakh [Socio-psychological characteristics of HIV-infected children in modern Ukrainian realities]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity, 20*, 3–12. https://doi.org/10.20535/2308-5053.2013.4(20).32127 [in Ukrainian].

Barysheva, O. I. (2012). Psykholohichnyi suprovid VIL-infikovanykh: tsili, zavdannia ta zmist diialnosti psykholoha [Psychological support of HIV-infected persons: goals, tasks and content of the psychologist's activity]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 12. Psykholohichni nauky, 38*, 162–170 [in Ukrainian].

Zaporozhan, V. M., Ariaiev, M. L., Kotova, N. V., Starets, O. O., & Posokhova, S. P. (2010). Profilaktyka peredachi VIL vid materi do dytyny. Diahnostyka, likuvannia ta sotsialno-psykholohichna pidtrymka liudei, yaki zhyvut z VIL [Prevention of mother-to-child HIV transmission. Diagnosis, treatment and socio-psychological support for people living with HIV]. Medytsyna. http://repo.odmu.edu.ua:80/xmlui/handle/123456789/2121 [in Ukrainian].

Lemak, M. V., & Petryshche, V. Yu. (Comps.). (2012). Psykholohu dlia roboty. Diahnostychni metodyky: zbirnyk [For the psychologist's work. Diagnostic methods: A collection] (2nd ed., rev.). Vydavnytstvo Oleksandry Harkushi [in Ukrainian].

Maksymenko, S. D. (2014). Psykholohiia osobystosti: zmistovni oznaky [Psychology of personality: substantive features]. *Nauka i osvita, 5*, 45–52 [in Ukrainian].

Prokhorenko, L. I. (2020). Psykholohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta yikhnikh rodyn [Psychological support of children with special educational needs and their families]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 2*(2). https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-7 [in Ukrainian].

Riabokon, O. V., Ushenina, N. S., Furyk, O. O., et al. (2020). VIL-infektsiia. SNID-asotsiiovani infektsii ta invazii [HIV infection. AIDS-associated infections and infestations]. ZDMU [in Ukrainian].

Adolescents living with HIV: Developing and strengthening care and support services. (2014). UNICEF. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2017-10/Adolescents_Living_with_HIV.pdf [in English].

ANECCA, & CQUIN. (2022). Psychosocial care and counseling for HIV-infected children and adolescents: Training curriculum. Columbia University. https://cquin.icap.columbia.edu/wp-content/uploads/2022/12/Pyschosocial-Care-and-Counseling-for-children-and-adolescents.pdf [in English].

Alliance for Public Health. (2025). Integrating mental health services into HIV care: Global guidelines and strategies. APH. https://region.aph.org.ua/wp-content/uploads/2025/09/global-guidelines-and-strategies-.pdf [in English].

Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry, 4*(6), 561–571. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004 [in English].

Bhana, A., & Pantelic, M. (2020). Supporting mental health of adolescents living with or affected by HIV: Systematic review. *Frontline AIDS.* https://frontlineaids.org/wp-content/uploads/2020/03/Supporting-mental-health-of-adolescents_final-web.pdf [in English].

Lüscher, M. (1990). The Lüscher color test (I. Scott, Trans. & Ed.). Washington Square Press [in English].

Dmytro KARPILIANSKYI
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-2284-6221*

Kateryna KOVALENKO
Psychologist at the NGO "Future Plus", State Non-Profit Enterprise "National Children's Specialized Hospital 'OKHMATDYT'", Kyiv
ORCID: https://orcid.org/0009-000-2620-7470

Zinaida KARPYLYANSKA
social pedagogue, Lyceum No. 57, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0009-9756-2221*

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR HIV-INFECTED CHILDREN

Abstract

The relevance of the problem is due to the rapid increase in the need to develop comprehensive models of psychological support for adolescents living with HIV under the conditions of modern transformation of healthcare and social support. The purpose of this article is to theoretically substantiate the leading directions of psychological support for HIV-positive adolescents aged 13-17 based on empirical findings on their psycho-emotional state. The study was conducted at the HIV/AIDS Center of the Okhmatdyt National Children's Specialized Hospital (Kyiv) among 30 adolescents under medical supervision who were receiving antiretroviral therapy. Research methods included a comprehensive diagnostic toolkit: the SAM technique (state of health, activity, mood), Luscher's color test for determining emotional tension and psychological adaptation, and the Beck Depression Inventory (BDI). The combined use of these methods made it possible to establish that 66.7% of respondents had clinically significant depressive symptoms and to determine the leading directions of psychological support. The psycho-emotional sphere of HIV-positive adolescents is characterized by a high level of anxiety, emotional tension, a tendency to social isolation, and depressive experiences caused by stigmatization and the need for long-term treatment. The model of three-component psychological support (cognitive-behavioral, emotional-stabilization, and social-adaptive blocks)

is substantiated; based on preliminary findings, its implementation is associated with improved psycho-emotional well-being, reduced depressive symptoms, increased adherence to antiretroviral therapy, and successful social integration of adolescents.

Keywords: *adherence to treatment; adolescents living with HIV; HIV infection; psycho-emotional state; psychological support; social adaptation; stigmatization.*

Дата першого надходження статті до видання: 16.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.944.4:358.4

Олександр КОВАЛЬЧУК
кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника Управління психологічного забезпечення Міністерства оборони України, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-4571-482X*

Олеся ГІРЧУК
старша викладачка кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-9363-8385*

МЕХАНІЗМИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОГО ЛЬОТЧИКА ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ БОЙОВОГО ЗАВДАННЯ

Резюме

У статті представлено теоретичне осмислення емоційної стійкості військового льотчика крізь призму психологічних механізмів, що забезпечують збереження організованості та результативності професійних дій в екстремальних умовах бойового польоту. Акцентовано увагу на динамічній природі емоційної стійкості та її залежності від характеру, інтенсивності й поєднання стресогенних чинників льотної діяльності військовослужбовців.

Мета дослідження *– теоретично обґрунтувати психологічні механізми емоційної стійкості військового льотчика під час виконання бойового завдання та розкрити їх функціональне значення у збереженні ефективності професійної діяльності в екстремальних умовах.*

Методи. *У ході дослідження застосовано аналіз і синтез наукової літератури, систематизацію та узагальнення наукових положень, структурно-функціональний аналіз.*

Результати. *Конкретизовано зміст емоційної стійкості військового льотчика як динамічного результату психічної регуляції в умовах поєднаного впливу психологічних і психофізіологічних стресорів. Систематизовано чинники бойового польоту, здатні порушувати психоемоційний стан та організованість професійних дій льотчика. Виокремлено сім психологічних механізмів емоційної стійкості: когнітивну переоцінку загрози; автоматизацію психомоторних навичок; атенційний контроль та переорієнтацію уваги; циклічність психологічної мобілізації та відновлення; соціально-психологічну, смислово-мотиваційну, емоційну та психофізіологічну регуляцію.*

Висновки. *Обґрунтовано, що підтримання емоційної стійкості військового льотчика визначається не ізольованою дією окремих психологічних механізмів, а їх своєчасною актуалізацією, функціональним узгодженням і гнучкою перебудовою відповідно до динаміки бойової ситуації.*

Ключові слова: *емоційна стійкість, стресор, психоемоційний стан, бойове завдання, психологічний механізм, льотна діяльність, військово-професійна діяльність, військовослужбовець.*

Вступ. Однією з найбільш психологічно та фізіологічно напружених форм професійної діяльності є виконання бойового завдання військовим льотчиком. Упродовж бойового вильоту він стикається зі значними фізичними навантаженнями, гострим дефіцитом часу на прийняття рішень та безпосередньою загрозою життю, тоді як помилкові або несвоєчасні дії можуть мати критичні наслідки (Ковальчук & Мороз, 2020). Специфіка льотної діяльності передбачає відносну фізичну ізольованість льотчика в кабіні повітряного судна та необхідність зберігати точність сенсомоторних

дій, стійкість і вибірковість уваги, оперативність мислення навіть за умов інтенсивного емоційного напруження. Водночас ведення бойових дій у повітряному просторі, насиченому численними загрозами життю та надзвичайною динамікою, додатково підвищує вимоги до емоційної стійкості льотного складу як одного з важливих чинників безпеки польоту та ефективності виконання бойового завдання.

Проблематика збереження психологічної та емоційної стійкості особистості представлена у широкому колі вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень. Теоретичні засади вивчення емоційної стійкості особистості представлені в наукових доробках І. Аршави, Е. Ґеллгорн, Р. Гріна, В. Корольчук, Р. Лазаруса, В. Крайнюк, Е. Мілерян та інших дослідників. До питання формування психологічної стійкості людини в екстремальних умовах зверталися такі вчені, як М. Д'яченко, В. Пономаренко, Л. Березовська, В. Богайчук, А. Ковальова, І. Зошій, М. Хван Юн, С. Кім, Дж. Піветта, Р. Брандяо та ін. Водночас у контексті сучасної військово-льотної діяльності актуалізується питання у поглибленні наукових уявлень про ефективні механізми емоційної стійкості військових льотчиків безпосередньо під час виконання бойових завдань, а також особливості їх взаємодії задля збереження ефективності професійних дій в умовах інтенсивного стресогенного впливу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати психологічні механізми емоційної стійкості військового льотчика під час виконання бойового завдання та розкрити їх функціональне значення у збереженні ефективності професійної діяльності в екстремальних умовах.

Методи дослідження. Досягнення поставленої мети передбачало використання низки теоретичних методів пізнання, що забезпечили аналіз, систематизацію та узагальнення наукових напрацювань із досліджуваної проблематики, а саме: 1) *метод аналізу та синтезу наукової літератури* (застосовано задля опрацювання вітчизняних та зарубіжних доробків із проблематики емоційної стійкості, бойового стресу, психологічної резильєнтності й професійної діяльності льотного складу в екстремальних умовах); 2) *метод систематизації та узагальнення* (використано для виокремлення психологічних механізмів, що забезпечують емоційну стійкість військового льотчика під час виконання бойового завдання); 3) *метод структурно-функціонального аналізу* (застосовано з метою визначення змісту та функціональної ролі виокремлених механізмів емоційної стійкості у збереженні організованості професійних дій, ефективності прийняття рішень та надійності діяльності військового льотчика в екстремальних умовах).

Результати. Емоційна стійкість є складною інтегративною характеристикою особистості, зміст якої прийнято розуміти через особливості емоційного реагування, здатність до регуляції психічних станів та збереженні ефективності діяльності в умовах впливу стресогенних чинників екзогенного або ендогенного характеру (Березовська & Богайчук, 2022).

У сучасному науковому дискурсі поняття «емоційна стійкість» має різні підходи до визначення її природи та змісту. Це зумовлюється тим, який аспект її прояву варто вважати визначальним: динаміку емоційних процесів та станів особистості; її здатність до регулювання інтенсивності емоційного збудження; стійкість психічних та психомоторних функцій; збереження результативності діяльності в ускладнених умовах; тощо.

Перший науковий підхід пов'язаний із тлумаченням емоційної стійкості в контексті стабільності емоційної сфери особистості та зосереджується на динамічних характеристиках її емоційного реагування (інтенсивність, тривалість, лабільність, мінливість). Так, у Словнику психологічних термінів поняття «емоційна стійкість» ототожнюється з поняттям «стресостійкості» та визначається як здатність особистості бути емоційно стабільною, що полягає у наявності сформованих умінь протистояти впливу стрес-факторів, керуванні власними емоційними станами, проявах витримки у професійній діяльності (Національний фармацевтичний університет, б.д.).

Схоже розуміння емоційної стійкості представлене у праці вітчизняного дослідника І. Зошій (2024), який розглядає її як ключову складову психологічного благополуччя особистості, яка сприяє протистоянню стресам та різним життєвим викликам.

За К. Тімакіною, емоційна стійкість являє собою здатність психіки витримувати життєві виклики (Тімакіна, 2024).

Другий підхід до дослідження емоційної стійкості (Е. Мілерян, В. Маріщук, Дж. Гросс та ін.) виходить із регуляції інтенсивності емоційного збудження особистості в процесі здійснення нею складної діяльності. У межах цього підходу емоційну стійкість доцільно розглядати як здатність людини чинити опір деструктивному (дезорганізувальному) впливу емоціогенних чинників та зберігати ефективність необхідних дій. У цьому контексті Дж. Ґросс акцентує увагу на емоційній регуляції як сукупності процесів, за допомогою яких людина може впливати на те, які емоції вона

переживає, коли вони виникають, а також на особливості їх переживання та вираження (Gross, 2015). Водночас, американські дослідники Е. Бланке, Дж. Беллінгтір, М. Рідігер та ін. звертають увагу на динамічний характер емоційної регуляції та зазначають, що вибір та використання певних регулятивних стратегій можуть змінюватися залежно від інтенсивності стресора (Blanke et al., 2022). Відповідно, вважаємо, що здатність особистості гнучко співвідносити способи регуляції емоцій із силою стресогенного впливу можна розглядати як важливу передумову підтримання емоційної стійкості особистості в екстремальних чи кризових умовах діяльності. При цьому критерієм стійкості у зазначеному контексті виступає не відсутність або незмінність емоційної реакції, а, навпаки, можливість регулювати її інтенсивність таким чином, щоб мінімізувати дезорганізувальний вплив емоційного напруження на особливості реалізації та ефективність діяльності.

У межах *інтегративного підходу* (І. Аршава, П. Зільберман, М. Д'яченко, В. Пономаренко, А. Ковальова та ін.) емоційна стійкість розглядається як результат узгодженого функціонування різних рівнів психічної регуляції (когнітивних, мотиваційних, емоційних, вольових), що забезпечує оптимальне досягнення мети в складній емоціогенній ситуації (Ковальова, 2025, с. 3.10).

Як зазначає І. Аршава, емоційна стійкість набуває виразного функціонального змісту й розглядається у взаємозв'язку між складністю умов здійснення професійної діяльності та можливістю збереження її ефективності (Зошій, 2024, с. 105). Вважаємо, що цей ракурс має важливе значення для дослідження особливостей формування емоційної стійкості у фахівців професій «людина-машина» та професій екстремального профілю, оскільки дозволяє оцінювати стійкість не лише за ступенем інтенсивності суб'єктивних переживань особистості, але й за її здатністю підтримувати необхідний рівень якості діяльності в умовах наростання психоемоційного навантаження та деструктивного впливу стресорів.

Резюмуючи вищенаведене, зауважимо, що емоційну стійкість не можна зводити ані до незмінності психоемоційного стану особистості військового льотчика, ані до відсутності у нього негативних переживань, ані виключно до емоційно-вольової саморегуляції. У цьому контексті під *емоційною стійкістю військового льотчика* пропонуємо розуміти інтегративну динамічну якість суб'єкта професійної військово-льотної діяльність, що виявляється у здатності регулювати інтенсивність емоційного реагування відповідно до динаміки та вимог бойової ситуації, зберігати організованість психічних процесів (когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових) та керованість професійних дій, протистояти деструктивному впливу психологічних і психофізіологічних стресорів на організм та підтримувати ефективність виконання бойового завдання.

Аналізуючи сучасні дослідження у сфері авіаційної психології та медицини, зокрема Дж. Бруно, Ґ. Сарменто та Р. Монторо-Бомбу (2026), Ю. Канг, М. Хван-Юна та С. Кім (2020), Дж. Кіма та Р. Кіроллоса (2026) та ін., можна виокремити низку найбільш небезпечних чинників льотної діяльності, у тому числі під час виконання бойових завдань військовими льотчиками:

1. *Просторова дезорієнтація (spatial disorientation)* – один із найбільш небезпечних дезорганізуючих чинників емоційного стану льотчика, виникнення якого обумовлене неузгодженістю між сенсорними системами організму людини (вестибулярною, зоровою та пропріоцептивною) й когнітивними функціями, які задіяні у процес виконання бойового завдання (Kim & Kirollos, 2026).

Станом на сьогодні просторова дезорієнтація залишається найпоширенішою причиною людської помилки в аварійних подіях військової авіації. Так, за оцінками Р. Гібба, Б. Ерколайна та Л. Шарфф, вона причетна щонайменше до ¾ всіх авіаційних подій, а ризик хоча б одного епізоду дезорієнтації протягом льотної кар'єри льотчика наближається до 100% (Gibb et al., 2011). За результатами експериментального дослідження, проведеного китайськими дослідниками Ю. Кангом, М. Хван-Юном та С. Кімом за участю 30 льотчиків винищувальної авіації, було виявлено статистично значущий зв'язок між виникненням епізодів просторової дезорієнтації та показниками психоемоційного напруження, зафіксованими через варіабельність серцевого ритму та суб'єктивні оцінки дистресу (Kang et al., 2020). Автори також наголосили, що застосування техніки вербального звітування (проговорювання власних дій і показань приладів) сприяє швидшому подоланню дезорієнтації та зниженню рівня психоемоційного напруження порівняно з мовчазним виконанням маневру відновлення (Kang et al., 2020).

На основі отриманих результатів опитування льотчиків із середнім льотним стажем понад 6 000 годин, проведеного Дж. Діксоном, Т. Кларком та Т. Ендслі, можна виокремити типову послідовність психологічної реакції на епізод просторової дезорієнтації військового льотчика: 1) початкова звична реакція переведення уваги на приладову панель; 2) подальший аналітичний етап оцінки дійсного положення повітряного судна; та 3) завершальний етап виваженої коригувальної дії. При цьому за оцінками респондентів тривалість періоду, протягом якого дезорієнтація залишається

нерозпізнаною льотчиком, складає 1–15 секунд (Dixon et al., 2026), що вважається критичним показником з погляду емоційної регуляції, оскільки паніка чи розгубленість льотчика суттєво підвищують імовірність фатальної помилки.

2. *Вплив позитивного перевантаження вздовж вертикальної осі тіла льотчика (+Gz)* – важливе психофізіологічне навантаження для військових льотчиків високоманеврових літаків, що супроводжується перерозподілом крові в організмі та за певної інтенсивності може призводити до порушення зорового сприйняття, звуження поля зору та короткочасної втрати свідомості (G-LOC). Дж. Бруно та співавтори (2026) у своєму дослідженні G-толерантності льотчиків-винищувачів акцентують увагу на тому, що значні перевантаження можуть деструктивно позначатися як на серцево-судинній регуляції та зорових функціях, так і на когнітивній й операційній продуктивності, зокрема рівні натренованості протиперевантажувального маневру та психологічній готовності до раптового наростання G-навантаження. З цього випливає, що психологічна регуляція діяльності військового льотчика здійснюється на тлі мінливого функціонального стану, який сам по собі може обмежувати можливості сприймання, концентрації уваги та оперативного опрацювання інформації.

3. *Вібраційні стимули та втома* – призводять до порушення гомеостатичної рівноваги організму та мають негативний вплив на регуляцію настрою, виконавчі функції й операційну ефективність військового льотчика (Santana et al., 2025). Проведене дослідження мінливості емоційних станів бразильських військових льотчиків продемонструвало, що емоційна реактивність льотчиків суттєвим чином відрізняється залежно від типу польотного завдання, а маневри пілотажної акробатики, що поєднують стійкі перевантаження, вестибулярну дезорієнтацію та нервово-м'язову втому, здатні гостро модулювати емоційний стан і погіршувати адекватне оцінювання оперативної ситуації, впливати на швидкість прийняття рішень та точність сенсомоторних дій (Santana et al., 2025). Відтак, можна дійти висновку про те, що емоційна стійкість військового льотчика не є сталою характеристикою, а динамічно змінюється залежно від профілю льотного завдання та інтенсивності бойового навантаження.

Водночас варто зауважити, що збереження емоційної стійкості військового льотчика не можна пояснити виключно здатністю контролювати інтенсивність актуальної емоційної реакції. Психологічна регуляція бойової діяльності охоплює також оцінювання ситуації та ступеня її загрозливості, спрямування й переключення уваги, мобілізацію внутрішніх ресурсів, підтримання вольового контролю, актуалізацію сформованих професійних навичок і перебудову власних дій відповідно до змін оперативної обстановки. Значення мотиваційно-смислового рівня такої регуляції простежується, зокрема, у дослідженнях В. Осьодла, який пов'язує стійкість військовослужбовця до впливу стресогенних чинників професійної діяльності зі смисложиттєвими орієнтаціями, професійною ідентичністю та сформованістю образу професії (Осьодло, 2012). У ситуаціях ризику й невизначеності ці утворення можуть виконувати регулятивну функцію, підтримуючи спрямованість і внутрішню організованість професійної поведінки.

Запропоноване розуміння дає підстави розглядати емоційну стійкість військового льотчика не як статичну особистісну характеристику або фіксований рівень стресостійкості, а як динамічний результат функціонування системи взаємопов'язаних психологічних механізмів, що актуалізуються відповідно до змісту, інтенсивності та динаміки бойової ситуації. Їх функціонування забезпечує оцінювання та переоцінювання загрози, регуляцію емоційного і психофізіологічного стану, керування увагою, мобілізацію особистісних ресурсів, підтримання вольового контролю та адаптивну перебудову професійних дій. Вважаємо, що взаємодія цих механізмів створює внутрішнє регулятивне підґрунтя для збереження організованості психічної діяльності та ефективності виконання бойового завдання за умов інтенсивного стресогенного впливу.

Аналіз наукових досліджень Л. Березовської та В. Богайчук (2022), А. Ковальової (2025), Дж. Бонанно (2004), Р. Гібб, Б. Ерколайн та Л. Шарфф (2011), І. Канг, Ю. Хван та С. Кім (2020), В. Мартін (2019) дає змогу виокремити низку провідних психологічних механізмів емоційної стійкості військового льотчика під час виконання ним бойового завдання (рис. 1).

1. *Когнітивна переоцінка загрози* – полягає в реалізації інтелектуального компонента емоційної стійкості, а саме свідомому переведенні уваги льотчика з емоційного переживання небезпеки на технічний аналіз стресової ситуації та пошуку оптимального алгоритму дій (Zhao et al., 2025), що, своєю чергою, сприяє зниженню інтенсивності тривожної реакції, збереженню здатності раціонального мислення в критичний момент та керованості поведінки в умовах гострого емоційного напруження. Наприклад, у разі виникнення нештатної ситуації під час бойового польоту льотчик зосереджується не на суб'єктивному переживанні небезпеки, а на оцінюванні показання приладів в

кабіні літака, визначенні характеру наявної проблеми та послідовному виконанні передбаченого алгоритму дій.

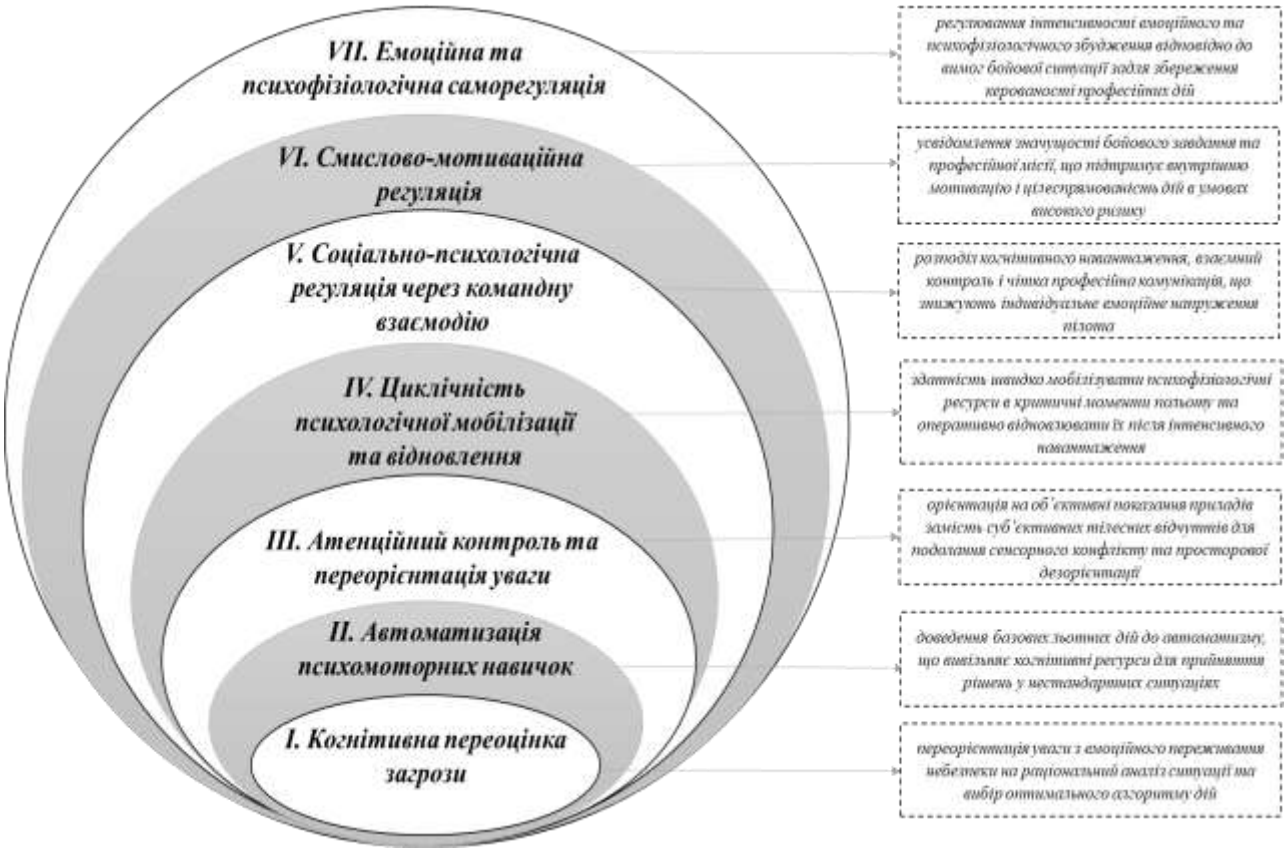


Рисунок 1. Психологічні механізми емоційної стійкості військового льотчика

2. *Автоматизація психомоторних навичок* – багаторазове тренувальне відпрацювання на тренажері базових льотних дій (зокрема протиперевантажувального маневру або стандартних дій у разі відмови окремих систем повітряного судна) до автоматизму, що сприяє вивільненню когнітивних ресурсів льотчика для аналізу нестандартних бойових ситуацій та прийняття рішень в екстремальних умовах (Bruno et al., 2026).

3. *Атенційний контроль та переорієнтація уваги* – передбачає свідому переорієнтацію уваги льотчика з суб'єктивних тілесних відчуттів на професійно значущі джерела інформації відповідно до актуальної ситуації польоту. Особливого значення цей механізм набуває в умовах просторової дезорієнтації, коли виникає необхідність переорієнтації уваги із суб'єктивних тілесних відчуттів на об'єктивні показання приладів у кабіні літака з метою подолання конфлікту вестибулярної та зорової інформації під час просторової дезорієнтації та зниження ризику дезорганізації поведінки льотчика (Kang et al., 2020; Gibb, 2011). Наприклад, Дж. Діксон та співавтори (2026) у своєму дослідженні зазначають, що в умовах обмеженої зовнішньої видимості суб'єктивне відчуття положення повітряного судна може не відповідати його реальному просторовому положенню, відповідно льотчику в такій ситуації варто стримувати своє імпульсивне прагнення діяти відповідно до власних тілесних відчуттів та, перш за все, орієнтуватися на показання польотних приладів.

4. *Циклічність психологічної мобілізації та відновлення* – передбачає здатність льотчика швидко мобілізувати психофізіологічні ресурси в критичні моменти польотного завдання та оперативно відновлювати їх після інтенсивного навантаження. Бразильські науковці (В. де Ж. Сантана, Г. Піветта, Ф. Кампос, Г. Алмейда, Р. Брандао та ін.) досліджували особливості емоційної реактивності льотчиків залежно від профілю польотного завдання та встановили, що характер і складність льотної діяльності зумовлюють відмінності в їхньому психоемоційному стані. Зокрема, автори встановили, що виконання більш складних та інтенсивних польотних завдань супроводжується вищим психофізіологічним навантаженням і більш вираженими змінами окремих показників емоційного стану, що актуалізує необхідність своєчасного відновлення психофізіологічних ресурсів льотчика після інтенсивного навантаження (Santana et al., 2025). Відповідно, після завершення найбільш напруженого етапу польотного завдання військовий льотчик

має бути здатним переходити від стану максимальної психофізіологічної мобілізації до контрольованого зниження психоемоційного напруження, зберігаючи при цьому необхідний рівень ситуативної готовності.

5. *Соціально-психологічна регуляція через командну взаємодію* – полягає у розподілі когнітивного навантаження, взаємному контролі дій та формуванні чіткої професійної комунікації між членами екіпажу повітряного судна, а також із наземними службами управління з метою зниження індивідуального емоційного напруження льотчика (Martin, 2019). У ширшому військово-психологічному контексті зазначену взаємодію доцільно розглядати як один із важливих ресурсів соціальної та групової підтримки, що виконує своєрідну «буферну функцію» щодо негативного впливу стресу та сприяє підтриманню психологічної резильєнтності військовослужбовців, у тому числі й військових льотчиків (Pietrzak et al., 2010).

6. *Смислово-мотиваційна регуляція* – передбачає усвідомлення військовим льотчиком значущості бойового завдання та професійної місії, що підтримує його внутрішню мотивацію до дій та цілеспрямованість навіть в умовах високого ризику для життя. В основу цього психологічного механізму покладено встановлену В. Осьодлом роль смисложиттєвих орієнтацій та професійної ідентичності офіцера як внутрішнього регулятора поведінки в ситуаціях невизначеності (Осьодло, 2012), а також концепцією життєстійкості особистості в екстремальних ситуаціях. Наприклад, у ситуації високого ризику усвідомлення льотчиком своєї професійної відповідальності та значущості успішного результату виконання бойового завдання може підтримувати рішучість та цілеспрямованість поведінки льотчика попри наявний страх та психоемоційне напруження. У цьому випадку сформований професійний сенс виконує роль внутрішньої опори для збереження організованості та спрямованості діяльності в екстремальній ситуації, не усуваючи при цьому реальні переживання небезпеки.

7. *Емоційна та психофізіологічна саморегуляція* – передбачає здатність військового льотчика регулювати інтенсивність емоційного та психофізіологічного збудження відповідно до актуальних вимог бойової ситуації, не допускаючи досягнення такого рівня напруження, за якого порушується організованість когнітивних процесів і професійних дій. Важливого значення при цьому набуває гнучкість регуляції, що передбачає вибір способу регулювання емоційного стану відповідно до характеру та інтенсивності стресогенного впливу (Gross, 2015; Blanke et al., 2022). Практична реалізація зазначеного механізму може здійснюватися через сформовані навички контролю емоційного збудження, регуляції дихання, внутрішнього мовлення та коротких вербальних команд, які сприяють відновленню контролю над власним станом і збереженню спрямованості професійних дій.

Дискусія. Отримані результати проведеного теоретичного аналізу дозволяють уточнити функціональну природу емоційної стійкості військового льотчика та поставити питання щодо характеру взаємодії психологічних механізмів, спрямованих на забезпечення її підтримання під час виконання бойового завдання. На нашу думку, основну роль у цьому контексті відіграє не стільки ступінь сформованості кожного окремого психологічного механізму, скільки здатність регулятивної системи військового льотчика забезпечувати їх своєчасну актуалізацію та функціональне узгодження відповідно до поточної бойової ситуації. Це означає, що одна й та сама регулятивна стратегія не може апріорі вважатися адаптивною незалежно від умов її застосування, оскільки її функціональність обумовлюється характером загрози, інтенсивністю психологічного та психофізіологічного навантаження та актуальними вимогами професійної діяльності. Така концепція корелює з положеннями Дж. Ґросса щодо процесуальної природи емоційної регуляції та результатами Е. Бланке та співавторів про залежність вибору регулятивних стратегій від інтенсивності стресогенного впливу (Gross, 2015; Blanke et al., 2022).

На основі вищезазначеного можна висунути припущення про те, що емоційну стійкість військового льотчика доцільно розглядати з позиції регулятивної гнучкості, зокрема функціонально значущою стає здатність льотчика переходити від одного способу регуляції до іншого залежно від розвитку бойової ситуації, а саме: від когнітивного аналізу та контролю уваги – до автоматизованої професійної дії; від максимальної мобілізації – до контрольованого зниження напруження; від самостійного контролю – до використання ресурсів командної взаємодії екіпажу. При цьому недостатня ефективність одного психологічного механізму за певних обставин можна частково компенсувати шляхом актуалізації інших механізмів.

Зауважимо, що окремого осмислення потребує співвідношення універсального та професійно специфічного контексту у функціонуванні виокремлених психологічних механізмів емоційної стійкості військового льотчика. Так, зокрема, когнітивна переоцінка загрози, переорієнтація уваги,

регуляція емоційного збудження, соціальна підтримка або смислова регуляція не є окремими психологічними феноменами, які властиві виключно військовим льотчикам. На нашу думку, професійна специфіка полягає безпосередньо у характері самих завдань, щодо яких окреслені нами механізми актуалізуються, швидкості їх включення та необхідності їх поєднання з високоточною сенсомоторною діяльністю в ході бойового польоту. Відповідно саме атенційний контроль у військово-льотній діяльності може бути реалізований через переорієнтацію на об'єктивні показання приладів усупереч суб'єктивним тілесним відчуттям, а когнітивна переоцінка загрози – через швидкий перехід від переживання загрози до професійного аналізу ситуації та виконання відповідного алгоритму дій.

Наступним дискусійним питанням є особливості співвідношення свідомої регуляції та автоматизованих способів реагування військового льотчика. Значний дефіцит часу під час критичних епізодів польоту об'єктивно обмежує або взагалі унеможливлює здійснення розгорнутого свідомого аналізу власного емоційного стану та послідовного застосування психологічних технік. У зв'язку з цим перспективним видається припущення, що ефективність психологічної підготовки військового льотчика та його емоційної стійкості можна визначати не лише кількістю засвоєних способів саморегуляції, але й ступенем їх інтегрованості у структуру професійної діяльності. Наприклад, багаторазове відпрацювання способів керування увагою, внутрішнього мовлення, коротких вербальних команд і регуляції психоемоційного напруження у змодельованих нештатних ситуаціях під час тренажерної підготовки може сприяти скороченню часу між виникненням стресової реакції та включенням адаптивного способу її регуляції.

Не менш важливим видається питання про оптимальний рівень емоційної мобілізації. Отримані результати не дають підстав ототожнювати емоційну стійкість із постійним збереженням низького рівня емоційного збудження. У бойовій ситуації певне підвищення напруження є функціонально необхідним, оскільки супроводжує мобілізацію ресурсів для реагування на загрозу. Відповідно, психологічно значущою є не мінімізація емоційної реакції як такої, а недопущення переходу її інтенсивності за межі, в яких вона починає дезорганізовувати когнітивні та сенсомоторні процеси. У цьому сенсі емоційну стійкість доцільно пов'язувати зі здатністю підтримувати функціонально оптимальний діапазон психоемоційної активації, межі якого можуть змінюватися залежно від етапу, складності та інтенсивності бойового завдання.

Зауважимо, що сформульовані нами положення мають теоретичний характер і потребують подальшої емпіричної перевірки. У цьому контексті перспективним напрямом дослідження є встановлення не лише вираженості окремих компонентів емоційної стійкості військового льотчика, а й особливостей їх взаємодії та динаміки на різних етапах виконання бойового завдання. Також видається доцільним поєднання психодіагностичних методик із психофізіологічними показниками та об'єктивними параметрами виконання професійних завдань, що дасть змогу емпірично перевірити запропоновані положення про функціональне узгодження психологічних механізмів як одну з ключових основ підтримки емоційної стійкості військового льотчика.

Висновки. На основі проведеного теоретичного дослідження було поглиблено наукові уявлення про психологічну природу емоційної стійкості військового льотчика та механізми її підтримки під час виконання бойового завдання та зроблено такі висновки:

- встановлено, що емоційну стійкість у контексті військово-льотної діяльності недоцільно ототожнювати з незмінністю психоемоційного стану, відсутністю негативних переживань або виключно зі здатністю до вольового контролю емоцій, а її функціональний зміст визначається здатністю військового льотчика регулювати інтенсивність емоційного реагування відповідно до динаміки та вимог бойової ситуації, зберігати організованість психічних процесів і керованість професійних дій в умовах одночасного впливу психологічних і психофізіологічних стресорів;
- визначено, що специфіка прояву емоційної стійкості військового льотчика зумовлюється поєднанням впливу сукупності психологічних і психофізіологічних чинників бойового польоту. Просторова дезорієнтація, значні +Gz-перевантаження, вібраційні стимули та втома призводять, з одного боку, до змін у функціональному і психоемоційному стані льотчика, а з іншого боку, обмежують можливості сприймання та перероблення інформації, концентрації уваги, прийняття рішень і реалізації точних сенсомоторних дій;
- за результатами узагальнення та систематизації наукових положень виокремлено сім психологічних механізмів емоційної стійкості військового льотчика: когнітивну переоцінку загрози; автоматизацію психомоторних навичок; атенційний контроль та переорієнтацію уваги; циклічність психологічної мобілізації та відновлення; соціально-психологічну регуляцію через командну взаємодію; смислово-мотиваційну регуляцію; емоційну та психофізіологічну саморегуляцію;

- встановлено, що функціональне значення психологічних механізмів емоційної стійкості військового льотчика під час виконання бойового завдання полягає у забезпеченні переходу від первинного емоційного реагування на загрозу до організованої професійної діяльності, підтриманні необхідного рівня психофізіологічної мобілізації, контролю уваги й поведінки та адаптивної перебудови дій відповідно до змін бойової ситуації.

Перспективи подальших наукових розвідок з порушеної проблематики вбачаємо у дослідженні можливостей формування окремих навичок емоційної саморегуляції у представників військового льотного складу та їх безпосередньої інтеграції у структуру професійної й тренажерної підготовки, зокрема шляхом багаторазового відпрацювання способів керування увагою, внутрішнього мовлення, коротких вербальних команд та способів регуляції психоемоційного напруження в умовах змодельованих нештатних ситуацій. Перспективним напрямом також є проведення подальшої емпіричної перевірки запропонованої нами системи психологічних механізмів, встановлення особливостей їх взаємодії на різних етапах виконання бойового завдання та визначення взаємозв'язку з об'єктивними показниками ефективності професійної діяльності військового льотчика.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Березовська, Л., & Богайчук , В. (2022). Емоційна стійкість військовослужбовців-офіцерів: емпіричний ракурс. *Вісник Національного університету оборони України*, *67*(3), 19–25. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-19-25

Зошій, І. В. Психологічна стійкість особистості в екстремальних умовах життєдіяльності. (2024). *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія, 2*(4), 104–108. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-17

Ковальова, А. П. (2025). Стресостійкість як професійна компетентність фахівців цивільної авіації в умовах стресових ситуацій. У *Матеріали XVII Міжнародної науково-технічної конференції «АВІА-2025»* (с. 33.8–33.12). КАІ.

Ковальчук, О., & Мороз, Р. (2020). Психологічний механізм виникнення стресових ситуацій у військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*, *53*(3), 84–93. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2019-53-3-84-93

Осьодло, В. І. (2012). Психологія професійного становлення офіцера: монографія. Київ: ПП «Золоті ворота».

Національний фармацевтичний університет. (б. д.). *Словник психологічних термінів*. https://nuph.edu.ua/slovnik-psihologichnih-terminiv/

Тімакіна, К. (2024). Емоційна стійкість – навіщо вона потрібна і як її виховати. *Рубрика*. https://rubryka.com/blog/emotsijna-stijkist/

Blanke, E.S., Bellingtier, J.A., Riediger, M. *et al.* (2022). When and How to Regulate: Everyday Emotion-Regulation Strategy Use and Stressor Intensity. *Affec Sci*, *3*, 81–92. https://doi.org/10.1007/s42761-021-00087-1

Bruno, J., Sarmento, H., & Montoro-Bombú, R. (2026). G-Force Tolerance in Fighter Pilots: A Scoping Review With Evidence Gap Map. *International Journal of Strength and Conditioning*, *6*(1). https://doi.org/10.47206/ijsc.v6i1.574

Dixon, J. B., Clark, T. K., & Endsley, T. C. (2026). Findings from interviews with pilots on spatial disorientation: training, temporal dynamics and countermeasures. *Frontiers in Physiology*, *16*. Art. 1620737. https://doi.org/10.3389/fphys.2025.1620737

Gibb, R., Ercoline, B., & Scharff, L. (2011). Spatial Disorientation: Decades of Pilot Fatalities. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, *82*(7), 717–724. https://doi.org/10.3357/ASEM.3048.2011

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

Kang, Y., Hwan Yun, M., & Kim, S. (2020). Flight Performance and Mental Stress of Pilots by Verbal Reports and Spatial Disorientation. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, *64*(1), 134-138. https://doi.org/10.1177/1071181320641035

Kim, J., & Kirollos, R. (2026). Spatial disorientation and countermeasure training for next-generation aircraft: a review and recommendations. *Frontiers in Physiology*, *17*, 1830128. https://doi.org/10.3389/fphys.2026.1830128

Martin, W. L. (2019). Crew resource management and individual resilience. In B. G. Kanki, J. Anca, & T. R. Chidester (Eds.), *Crew resource management* (3rd ed., pp. 207–226). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-812995-1.00007-5

Pietrzak, R. H., Johnson, D. C., Goldstein, M. B., Malley, J. C., Rivers, A. J., Morgan, C. A., & Southwick, S. M. (2010). Psychosocial buffers of traumatic stress, depressive symptoms, and psychosocial difficulties in veterans of Operations Enduring Freedom and Iraqi Freedom: the role of resilience, unit support, and postdeployment social support. *Journal of affective disorders*, *120*(1-3), 188–192. https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.04.015

Santana, W. de J., Pivetta, G. P., Da Silva, C. E. R., Campos, F. A. D., Farinatti, P., Almeida, G., Verame, A. da S., Brandão, R., & Figueira Junior, A. J. (2025). Variations in mood states among Brazilian air force pilots: A crossover analysis between operational and aerobatic flight missions. *Frontiers in Physiology*, *16*, 1643371. https://doi.org/10.3389/fphys.2025.1643371

Zhao, Y., Zhu, K., Xu, H., Liu, Z., Luo, P., & Wang, L. (2025). Effective strategies for reducing pilots' job burnout: Cognitive reappraisal guided by high resilience with perceived stress as a mediator. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, *31*(1), 258–266. https://doi.org/10.1080/10803548.2024.2430112

REFERENCES

Berezovska, L., & Bohaichuk, V. (2022). Emotsiina stiikist viiskovosluzhbovtsiv-ofitseriv: Empirychnyi rakurs [Emotional stability of military officers: An empirical perspective]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, *67*(3), 19–25. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-19-25 [in Ukrainian].

Zoshii, I. V. (2024). Psykholohichna stiikist osobystosti v ekstremalnykh umovakh zhyttiediialnosti [Psychological stability of personality in extreme conditions of life]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia*, *2*(4), 104–108. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-17 [in Ukrainian].

Kovalova, A. P. (2025). Stresostiikist yak profesiina kompetentnist fakhivtsiv tsyvilnoi aviatsii v umovakh stresovykh sytuatsii [Stress resistance as a professional competence of civil aviation specialists in stressful situations]. In *Materialy XVII Mizhnarodnoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii "AVIA-2025"* [Proceedings of the XVII International Scientific and Technical Conference "AVIA-2025"] (pp. 33.8–33.12). KAI. [in Ukrainian].

Kovalchuk, O., & Moroz, R. (2020). Psykholohichnyi mekhanizm vynyknennia stresovykh sytuatsii u viiskovosluzhbovtsiv [Psychological mechanism of stressful situations occurrence in military personnel]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy* [Bulletin of the National Defence University of Ukraine], *53*(3), 84–93. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2019-53-3-84-93 [in Ukrainian].

Osodlo, V. I. (2012). *Psykholohiia profesiinoho stanovlennia ofitsera: Monohrafiia* [Psychology of an officer's professional development: Monograph]. PP "Zoloti vorota". [in Ukrainian].

Natsionalnyi farmatsevtychnyi universytet. (n.d.). *Slovnyk psykholohichnykh terminiv* [Dictionary of psychological terms]. National University of Pharmacy. https://nuph.edu.ua/slovnik-psihologichnih-terminiv/ [in Ukrainian].

Timakina, K. (2024). Emotsiina stiikist – navishcho vona potribna i yak yii vykhovaty [Emotional stability: Why it is needed and how to develop it]. *Rubryka*. *Rubryka*. https://rubryka.com/blog/emotsijna-stijkist/ [in Ukrainian].

Blanke, E.S., Bellingtier, J.A., Riediger, M. *et al.* (2022). When and How to Regulate: Everyday Emotion-Regulation Strategy Use and Stressor Intensity. *Affec Sci*, *3*, 81–92. https://doi.org/10.1007/s42761-021-00087-1 [in English].

Bruno, J., Sarmento, H., & Montoro-Bombú, R. (2026). G-Force Tolerance in Fighter Pilots: A Scoping Review With Evidence Gap Map. *International Journal of Strength and Conditioning*, *6*(1). https://doi.org/10.47206/ijsc.v6i1.574 [in English]

Dixon, J. B., Clark, T. K., & Endsley, T. C. (2026). Findings from interviews with pilots on spatial disorientation: training, temporal dynamics and countermeasures. *Frontiers in Physiology*, *16*. Art. 1620737. https://doi.org/10.3389/fphys.2025.1620737 [in English].

Gibb, R., Ercoline, B., & Scharff, L. (2011). Spatial Disorientation: Decades of Pilot Fatalities. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, *82*(7), 717–724. https://doi.org/10.3357/ASEM.3048.2011 [in English].

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 [in English].

Kang, Y., Hwan Yun, M., & Kim, S. (2020). Flight Performance and Mental Stress of Pilots by Verbal Reports and Spatial Disorientation. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, *64*(1), 134-138. https://doi.org/10.1177/1071181320641035 [in English].

Kim, J., & Kirollos, R. (2026). Spatial disorientation and countermeasure training for next-generation aircraft: a review and recommendations. *Frontiers in Physiology*, *17*, 1830128. https://doi.org/10.3389/fphys.2026.1830128 [in English].

Martin, W. L. (2019). Crew resource management and individual resilience. In B. G. Kanki, J. Anca, & T. R. Chidester (Eds.), *Crew resource management* (3rd ed., pp. 207–226). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-812995-1.00007-5 [in English].

Pietrzak, R. H., Johnson, D. C., Goldstein, M. B., Malley, J. C., Rivers, A. J., Morgan, C. A., & Southwick, S. M. (2010). Psychosocial buffers of traumatic stress, depressive symptoms, and psychosocial difficulties in veterans of Operations Enduring Freedom and Iraqi Freedom: the role of resilience, unit support, and postdeployment social support. *Journal of affective disorders*, *120*(1-3), 188–192. https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.04.015 [in English].

Santana, W. de J., Pivetta, G. P., Da Silva, C. E. R., Campos, F. A. D., Farinatti, P., Almeida, G., Verame, A. da S., Brandão, R., & Figueira Junior, A. J. (2025). Variations in mood states among Brazilian air force pilots: A crossover analysis between operational and aerobatic flight missions. *Frontiers in Physiology*, *16*, 1643371. https://doi.org/10.3389/fphys.2025.1643371 [in English].

Zhao, Y., Zhu, K., Xu, H., Liu, Z., Luo, P., & Wang, L. (2025). Effective strategies for reducing pilots' job burnout: Cognitive reappraisal guided by high resilience with perceived stress as a mediator. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, *31*(1), 258–266.https://doi.org/10.1080/10803548.2024.2430112 [in English].

Oleksandr KOVALCHUK
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Psychological Support Directorate of the Ministry of Defence of Ukraine, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-4571-482X*

OLESIIA HIRCHUK
Senior Lecturer at the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management,, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-9363-8385*

MECHANISMS OF EMOTIONAL STABILITY IN MILITARY PILOTS DURING COMBAT MISSION EXECUTION

Abstract

The article presents a theoretical examination of the emotional stability of a military pilot through the lens of psychological mechanisms that ensure the maintenance of organized and effective professional performance under the extreme conditions of a combat flight. Particular emphasis is placed on the dynamic nature of emotional stability and its dependence on the nature, intensity, and combined effects of stressors inherent in military aviation activities.

The purpose of the study *is to theoretically substantiate the psychological mechanisms underlying the emotional stability of a military pilot during a combat mission and to reveal their functional significance in maintaining effective professional performance under extreme conditions.*

Methods. *The study employed analysis and synthesis of scientific literature, systematization and generalization of theoretical findings, and structural-functional analysis.*

Results. *The concept of a military pilot's emotional stability was specified as a dynamic outcome of psychological regulation under the combined influence of psychological and psychophysiological stressors. The factors inherent in combat flight that may disrupt the pilot's psycho-emotional state and the organization of professional actions were systematized. Seven psychological mechanisms of emotional stability were identified: cognitive reappraisal of threat; automation of psychomotor skills; attentional control and reorientation of attention; cyclic psychological mobilization and recovery; socio-psychological regulation through team interaction; meaning-based and motivational regulation; and emotional and psychophysiological self-regulation.*

Conclusions. *It was substantiated that maintaining a military pilot's emotional stability is determined not by the isolated functioning of individual psychological mechanisms, but by their timely activation, functional coordination, and flexible adjustment in accordance with the dynamics of the combat situation.*

Keywords: *emotional resilience, stressor, psycho-emotional state, combat mission, psychological mechanism, flight activity, military professional activity, military personnel.*

Дата першого надходження статті до видання: 28.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.98:355.01

Таїсія КРИВЕНКО
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0008-7979-788X*

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КОЛИШНІМ КОМБАТАНТАМ

Резюме

Статтю присвячено емпіричному дослідженню психологічної готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам. ***Метою статті*** *було: визначити рівень сформованості комунікативної, емоційно-вольової та ціннісно-мотиваційної складових психологічної готовності майбутніх психологів-бакалаврів і майбутніх психологів-магістрів та здійснення порівняльного аналізу між зазначеними групами. У дослідженні взяли участь 150 майбутніх психологів, які навчаються у Національному університеті «Київський авіаційний інститут», Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка та Київському національному університеті технологій та дизайну. Вибірку становили дві рівні групи: 75 майбутніх психологів-бакалаврів і 75 майбутніх психологів-магістрів. Збір емпіричних даних здійснювався за допомогою Google Forms.*

Емпіричне дослідження*. Для дослідження використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на оцінювання комунікативної, емоційно-вольової та ціннісно-мотиваційної складових психологічної готовності. Зокрема, досліджено мотиваційні орієнтації у міжособистісній комунікації, особливості стильової саморегуляції поведінки, рівень самоефективності, систему життєвих цінностей, професійну мотивацію та структуру мотиваційних комплексів.*

У висновках *узагальнено результати дослідження засвідчили, що майбутні психологи-магістри характеризуються вищим рівнем сформованості всіх досліджуваних складових психологічної готовності порівняно з майбутніми психологами-бакалаврами. Вони демонструють більш розвинені комунікативні орієнтації, збалансовані механізми саморегуляції, адекватніший рівень самоефективності, переважання внутрішньої професійної мотивації та більш зрілу систему професійних цінностей. Водночас у майбутніх психологів-бакалаврів виявлено недостатню сформованість окремих комунікативних характеристик, ситуативно-реактивний стиль саморегуляції, завищену самоефективність і домінування зовнішньої мотивації, що може ускладнювати ефективне надання психологічної допомоги колишнім комбатантам.*

Ключові слова: *психологічна готовність, майбутні психологи, колишні комбатанти, комунікативна складова, емоційно-вольова складова, ціннісно-мотиваційна складова, професійна мотивація, саморегуляція, самоефективність.*

Вступ. Масштаби збройного конфлікту в Україні та зростання кількості ветеранів, які повертаються до цивільного життя після участі в бойових діях, актуалізують потребу у підготовці психологів, здатних надавати кваліфіковану психологічну допомогу колишнім комбатантам. Ефективність такої діяльності значною мірою визначається рівнем психологічної готовності фахівця,

яка є інтегративним особистісно-професійним утворенням і охоплює взаємопов'язані комунікативну, ціннісно-мотиваційну та емоційно-вольову складові.

Комунікативна складова забезпечує встановлення терапевтичного контакту, формування довіри, підтримання терапевтичного альянсу та ефективну взаємодію з представниками «культури воїна». Ціннісно-мотиваційна складова визначає професійну спрямованість, внутрішню мотивацію до надання психологічної допомоги, гуманістичні цінності та готовність дотримуватися професійно-етичних принципів. Емоційно-вольова складова охоплює саморегуляцію, емоційну стійкість, самоефективність і здатність зберігати професійну ефективність у роботі з особами, які мають психотравматичний досвід.

Водночас недостатньо дослідженим залишається рівень сформованості зазначених складових психологічної готовності у майбутніх психологів на різних етапах професійної підготовки. Це ускладнює наукове обґрунтування змісту професійної освіти та розроблення програм, спрямованих на підготовку майбутніх психологів до ефективної роботи з колишніми комбатантами. Саме тому емпіричне дослідження комунікативної, ціннісно-мотиваційної та емоційно-вольової складових психологічної готовності є актуальним як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Метою статті є: визначити рівень сформованості комунікативної, емоційно-вольової та ціннісно-мотиваційної складових психологічної готовності майбутніх психологів-бакалаврів і майбутніх психологів-магістрів та здійснення порівняльного аналізу між зазначеними групами.

Методи та методики дослідження. Для дослідження комунікативної складової психологічної готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам використано методику діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (табл. 1), яка дозволяє оцінити особливості мотиваційної спрямованості особистості у процесі професійного спілкування. Методика базується на концепції двох відносно незалежних комунікативних орієнтацій: діалогічної та монологічної, що дає можливість визначити індивідуальний комунікативний профіль респондента. Особливу увагу в дослідженні приділено трьом основним показникам: орієнтації на адекватне сприйняття і розуміння партнера, орієнтації на прийняття партнера та орієнтації на досягнення компромісу. Саме ці характеристики відображають готовність майбутнього психолога до побудови терапевтичного альянсу, розвитку довірливих професійних взаємин, ефективного ведення діалогу та конструктивного розв'язання складних комунікативних ситуацій, що є особливо важливим у процесі психологічної допомоги колишнім комбатантам. Застосування методики дозволило оцінити мотиваційний рівень комунікативної компетентності, який визначає характер професійної взаємодії та є одним із ключових показників психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

Ціннісно-мотиваційну складову психологічної готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам досліджено за допомогою «Морфологічного тесту життєвих цінностей» (МТЖЦ) (табл. 2) та методики «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра (табл. 3). Використання МТЖЦ дозволило визначити ієрархію життєвих цінностей респондентів, їхню спрямованість на саморозвиток, духовне задоволення, досягнення, соціальні контакти, креативність та інші сфери життєдіяльності, що формують особистісну основу професійної діяльності психолога. Методика К. Замфіра дала змогу оцінити співвідношення внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації, визначити типи мотиваційних комплексів і встановити домінуючі мотиви професійної діяльності майбутніх психологів. Комплексне застосування зазначених методик забезпечило можливість оцінити систему життєвих і професійних цінностей, структуру професійної мотивації та особливості мотиваційних комплексів майбутніх психологів, які визначають їхню професійну спрямованість і готовність до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам. Розподіл майбутніх психологів за типами мотиваційних комплексів представлено в табл. 4, а їхній порівняльний аналіз дозволив встановити особливості професійної мотивації залежно від рівня фахової підготовки.

Емоційно-вольову складову психологічної готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам досліджено за допомогою методики «Стиль саморегуляції поведінки» (табл. 5) та тесту визначення рівня самоефективності Дж. Маддукса і М. Шеєра (табл. 6). Методика «Стиль саморегуляції поведінки» дозволила оцінити сформованість процесів свідомої саморегуляції, зокрема здатність до планування діяльності, моделювання професійних ситуацій, програмування власних дій, оцінювання результатів діяльності, а також такі регуляторно-особистісні властивості, як гнучкість і самостійність. Застосування тесту самоефективності Дж. Маддукса і М. Шеєра забезпечило можливість визначити рівень упевненості майбутніх психологів у власній здатності ефективно виконувати професійні завдання, долати

труднощі професійної діяльності та успішно взаємодіяти з клієнтами, які пережили бойовий досвід. Комплексне використання зазначених методик дозволило всебічно оцінити емоційно-вольову готовність майбутніх психологів, їхню здатність до свідомого управління власною поведінкою, емоційної стійкості, професійної саморегуляції та ефективної психологічної взаємодії з колишніми комбатантами.

Результати. У дослідженні взяли участь 150 майбутніх психологів, які навчаються у Національному університеті «Київський авіаційний інститут», Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка та Київському національному університеті технологій та дизайну. Вибірку становили дві рівні групи: 75 майбутніх психологів-бакалаврів і 75 майбутніх психологів-магістрів. Збір емпіричних даних здійснювався за допомогою Google Forms.

Аналіз результатів дослідження комунікативної складової психологічної готовності (див. табл. 1) свідчить про суттєві міжгрупові відмінності у рівні сформованості комунікативної складової готовності у майбутніх психологів-бакалаврів та майбутніх психологів-магістрів. В обох групах переважає середній рівень, однак у бакалаврів він поєднується з мінімальною часткою осіб із високим рівнем, тоді як у магістрів профіль є значно сприятливішим. Охарактеризуємо результати отримані респондентами по кожній із діагностованих орієнтацій.

Таблиця 1

Результати дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх психологів у міжособистісних комунікаціях

Показники	Рівень оцінки											
	Бакалаври						Магістри					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%
Орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера	3	4,00	68	90,68	4	5,32	22	29,34	47	62,66	6	8,00
Орієнтація на прийняття партнера	7	9,34	68	90,66	-	-	27	35,99	45	60,01	3	4,00
Орієнтація на досягнення компромісу	5	6,67	66	88	4	5,32	25	33,33	44	58,67	6	8

Мотиваційна орієнтація на адекватне сприйняття і розуміння партнера виявилася найменш сформованою серед майбутніх психологів-бакалаврів: переважна більшість продемонструвала середній рівень (90,68%), тоді як високий рівень виявлено лише у 4,00% респондентів. У майбутніх психологів-магістрів показники є значно вищими: високий рівень діагностовано у 29,34% опитаних, що у 7,3 рази перевищує аналогічний показник бакалаврів.

У роботі з колишніми комбатантами ця мотиваційна орієнтація забезпечує здатність психолога адекватно розпізнавати емоційний стан, наміри та невербальні прояви клієнта. Її недостатня сформованість може призводити до помилкової інтерпретації переживань ветерана, нерозпізнавання проявів психотравматизації та передчасного переходу до опрацювання травматичного досвіду без належної психологічної стабілізації.

Найбільш сформованою в обох групах є мотиваційна орієнтація на прийняття партнера. У бакалаврів високий рівень встановлено у 9,34% респондентів, тоді як у магістрів зафіксовано 35,99%. Ймовірно, це пов'язано з професійною спрямованістю досліджуваних на надання психологічної допомоги ветеранам, що передбачає безумовне прийняття особистості клієнта та повагу до його травматичного досвіду. Водночас домінування середнього рівня у бакалаврів свідчить радше про потенціал розвитку цієї якості, ніж про її стійке практичне сформування.

Мотиваційна орієнтація на досягнення компромісу посідає проміжне місце серед досліджуваних показників. У бакалаврів високий рівень зафіксовано у 6,67% респондентів, тоді як у магістрів він складає 33,33%. Ця орієнтація забезпечує здатність узгоджувати запит клієнта із завданнями психологічної допомоги, формувати терапевтичний альянс та підтримувати

конструктивну взаємодію. Недостатній рівень її сформованості може спричиняти як директивний стиль роботи, так і надмірну поступливість психолога.

Загалом результати свідчать, що у майбутніх психологів-бакалаврів усі три мотиваційні орієнтації переважно перебувають на середньому рівні, тоді як у магістрів значно частіше виявляється високий рівень їх сформованості. Найбільш розвиненою в обох групах є мотиваційна орієнтація на прийняття партнера, а найменш сформованою у бакалаврів саме орієнтація на адекватне сприйняття і розуміння партнера, що може негативно впливати на ефективність психологічної допомоги колишнім комбатантам.

Ціннісно-мотиваційну складову психологічної готовності майбутніх психологів досліджено за допомогою «Морфологічного тесту життєвих цінностей» (МТЖЦ) (див. табл. 2) та методики «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра (див. табл. 3).

Результати ціннісно-мотиваційної складової (табл. 2) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між майбутніми психологами-бакалаврами та майбутніми психологами-магістрами за трьома шкалами. Майбутні психологи-магістри характеризуються вищим рівнем духовного задоволення від майбутньої професійної діяльності (7,61 проти 4,42 у бакалаврів), що свідчить про глибше особистісне прийняття обраної професії та сформовану внутрішню ціннісну мотивацію до надання психологічної допомоги. Такий ціннісний профіль є важливою передумовою ефективної роботи з колишніми комбатантами та іншими вразливими категоріями клієнтів.

Водночас майбутні психологи-бакалаври продемонстрували вищу вираженість орієнтації на власний престиж (7,58 проти 4,40) і збереження індивідуальності (7,95 проти 4,18). Це може свідчити про переважання зовнішніх мотивів професійної діяльності та більшу орієнтацію на самоствердження, що потенційно ускладнює підпорядкування особистих інтересів професійним стандартам і вимогам психологічної практики.

Таблиця 2

Статистично значимі відмінності за шкалами МТЖЦ

Життєві цінності	Бакалаври	Магістри	t	p
Духовне задоволення	4,42±1,03	7,61±1,18	2,04	≤0,05
Власний престиж	7,58±1,15	4,4±1,01	2,08	≤0,05
Збереження власної індивідуальності	7,95±1,05	4,18±1,52	2,05	≤0,05

Оброблення результатів, отриманих за методикою К. Замфіра «Мотивація професійної діяльності» (табл. 3), показало статистично значущі відмінності між майбутніми психологами-бакалаврами та майбутніми психологами-магістрами за показниками внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації.

Таблиця 3

Результати дослідження мотивації професійної діяльності майбутніх психологів

Вид мотивації	Бакалаври	Магістри	t	p
Внутрішня мотивація	1,96±0,78	4,04±0,67	2,28	≤0,05
Зовнішня позитивна мотивація	4,09±0,71	2,05±0,73	2,00	≤0,05
Зовнішня негативна мотивація	4,05±0,66	1,99±0,79	2,00	≤0,05

Як свідчать результати аналізу мотиваційних комплексів (табл. 4), для майбутніх психологів-магістрів переважно характерний оптимальний мотиваційний комплекс ВМ > ЗПМ > ЗНМ, який виявлено у 84% респондентів. Загалом оптимальні мотиваційні профілі встановлено у 92% майбутніх психологів-магістрів, що свідчить про домінування внутрішньої професійної мотивації та високу психологічну готовність до майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 4

Характеристика мотиваційних комплексів майбутніх психологів

Мотиваційні комплекси	Бакалаври		Магістри	
	кількість	%	кількість	%
ВМ > ЗПМ > ЗНМ	1	1,32	63	84
ВМ = ЗПМ > ЗНМ	3	4,01	6	8
ЗПМ > ВМ = ЗНМ	-	-	4	5,34
ЗПМ > ЗНМ > ВМ	14	18,65	2	2,66
ЗНМ > ЗПМ = ВМ	2	2,68	-	-
ЗНМ > ЗПМ > ВМ	55	73,34	-	-

На відміну від магістрів, серед майбутніх психологів-бакалаврів переважає несприятливий мотиваційний комплекс ЗНМ > ЗПМ > ВМ**,** який виявлено у 73,34% респондентів. Загалом профілі з домінуванням зовнішньої мотивації встановлено у 94,67% майбутніх психологів-бакалаврів. Низький рівень внутрішньої мотивації (1,96±0,78) свідчить про недостатню особистісну залученість у майбутню професійну діяльність та може розглядатися як чинник ризику професійної неготовності до роботи з колишніми комбатантами. За таких умов підвищується ймовірність уникнення складних клінічних випадків, швидшого професійного вигорання та зниження ефективності психологічної допомоги особам із психотравматичним досвідом.

Емоційно-вольова складова готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам досліджувалась за допомогою методики «Стиль саморегуляції поведінки» (Москальова, 2019), (табл. 5) та тесту визначення рівня самоефективності Дж. Маддукса і М. Шеєра (табл 6).

Попри відсутність статистично значущих міжгрупових відмінностей, якісний аналіз профілів саморегуляції виявив суттєві змістові особливості. Майбутнім психологам-бакалаврам притаманний типовий профіль № 4, що характеризується низьким рівнем планування (2,96±1,05) за достатньої гнучкості (5,33±1,06). Такий профіль відображає ситуативно-реактивний стиль поведінки, залежність від зовнішніх обставин і недостатню здатність до самостійної організації професійної діяльності. У роботі з колишніми комбатантами це може ускладнювати підтримання структури психологічної взаємодії в умовах непередбачуваного перебігу консультації.

Таблиця 5

Характеристика стилю саморегуляції поведінки майбутніх психологів

Регуляторна шкала	Бакалаври	Магістри	t	P
Планування	2,96±1,05	5,95±1,27	1,83	-
Моделювання	4,44±1,07	7,02±1,16	1,62	-
Програмування	4,85±0,95	6,22±1,20	0,90	-
Оцінка результатів	4,66±1,32	6,52±1,12	1,07	-
Гнучкість	5,33±1,06	6,27±1,30	0,58	-
Самостійність	4,24±1,12	6,29±1,12	1,29	-
Загальний рівень саморегуляції	24,65±4,53	32,87±1,96	1,67	-

Майбутні психологи-магістри відповідають типовому профілю № 5, для якого характерні високий рівень моделювання (7,02±1,16) та збалансований розвиток усіх компонентів саморегуляції. Такий профіль забезпечує здатність прогнозувати перебіг консультативного процесу, гнучко реагувати на зміни психоемоційного стану клієнта та водночас зберігати послідовність і методичність професійних дій.

За результатами діагностики самоефективності за методикою Маддукса-Шеєра встановлено статистично значущі міжгрупові відмінності за шкалою завищеної самоефективності у сфері предметної діяльності (t=10,01; p≤0,05). Завищений рівень самоефективності у сфері предметної діяльності виявлено у 29,3% майбутніх психологів-бакалаврів і лише у 4,0% майбутніх психологів-магістрів. Водночас у більшості магістрів (90,68%) діагностовано середній, адаптивний рівень самоефективності, який свідчить про реалістичну оцінку власних професійних можливостей.

Таблиця 6

Результати дослідження самоефективності майбутніх психологів

Показники	Бакалаври						Магістри					
	Рівень оцінки											
	завищ.		серед.		заниж.		завищ.		серед.		заниж.	
	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%
Сфера предметної діяльності	22	29,34	47	62,66	6	8,00	3	4,00	68	90,68	4	5,32
Сфера міжособистісного спілкування	27	35,99	45	60,01	3	4,00	7	9,34	68	90,66	-	-

Завищена самоефективність може розглядатися як чинник ризику професійної діяльності, оскільки супроводжується схильністю переоцінювати власні компетентності, ставити завдання, що перевищують реальні можливості, та недостатньо враховувати обмеження власного професійного досвіду. У роботі з колишніми комбатантами це може ускладнювати адекватну оцінку складності клінічної ситуації, знижувати готовність до супервізії та негативно позначатися на ефективності психологічної допомоги.

Отже**,** результати дослідження засвідчили, що майбутні психологи-магістри мають вищий рівень сформованості комунікативної, ціннісно-мотиваційної та емоційно-вольової складових психологічної готовності до надання допомоги колишнім комбатантам, ніж бакалаври. Натомість для бакалаврів характерні переважання зовнішньої мотивації, нижчий рівень саморегуляції та схильність до завищеної самоефективності. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого розвитку психологічної готовності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Дискусія. Отримані результати узгоджуються із сучасними підходами до розуміння психологічної готовності майбутнього психолога як комплексного утворення, що охоплює когнітивно-професійну, комунікативну, ціннісно-мотиваційну та емоційно-вольову складові. Такий підхід представлений у працях І. Гуляс, О. Гринчук, І. Когут, М. Яцик, М. Гутирі, М. Конової, Т. Жванії, Л. Мороз, С. Діхтяренко та ін.

Виявлені відмінності між бакалаврами та магістрами свідчать про позитивну динаміку професійного становлення. Вищі показники духовного задоволення від майбутньої професійної діяльності та переважання внутрішньої мотивації у магістрів можуть відображати більш сформоване усвідомлення професійних цінностей і змісту психологічної діяльності. Це узгоджується з положеннями Н. Антонової (2009) щодо ролі ціннісно-мотиваційної сфери, самоактуалізації та професійної самоідентифікації у становленні майбутнього психолога.

Переважання зовнішньої мотивації у бакалаврів доцільно розглядати передусім як характеристику раннього етапу професійного становлення, на якому професійні мотиви ще перебувають у процесі формування. Відповідно, професійна підготовка має створювати умови для поступового переходу від зовнішньої до більш усвідомленої внутрішньої мотивації.

Результати дослідження саморегуляції також демонструють відмінності у характері професійної готовності. Для магістрів характерним є більш збалансований профіль саморегуляції та розвинене моделювання, що може сприяти прогнозуванню професійних ситуацій і гнучкому реагуванню на зміни у процесі психологічної взаємодії. Водночас особливості профілю бакалаврів можуть бути пов’язані з меншим досвідом професійної діяльності та потребою подальшого розвитку навичок планування і саморегуляції.

Показники самоефективності доповнюють цю картину. Переважання адаптивного рівня самоефективності у магістрів свідчить про більш реалістичне оцінювання власних професійних

можливостей. Натомість вища частка завищеної самоефективності серед бакалаврів може вказувати на недостатню диференційованість самооцінки на ранньому етапі професійного становлення. Для майбутнього психолога особливо важливою є не максимальна впевненість у власних силах, а її відповідність реальному рівню професійної компетентності.

Також результати узгоджуються з дослідженнями, у яких підкреслюється значення соціального інтелекту, комунікативної компетентності та здатності до професійної взаємодії у становленні психолога (Caballero et al., 2011; Tentama et al., 2019; Борідка, Чайковська, 2020). Особливої актуальності ці характеристики набувають під час підготовки до роботи з колишніми комбатантами, що потребує поєднання професійної компетентності, емоційної стійкості, саморегуляції та адекватної оцінки власних можливостей.

Таким чином, результати підтверджують доцільність розгляду психологічної готовності майбутніх психологів як інтегративного утворення, розвиток якого відбувається у процесі професійної підготовки. Виявлені відмінності між бакалаврами та магістрами загалом свідчать про позитивну динаміку формування професійної готовності та необхідність цілеспрямованого розвитку її основних складових на різних етапах навчання (Кривенко, 2026a; Кривенко, 2025b).

Висновки. Результати емпіричного дослідження дозволяють сформулювати такі висновки:

1. Діагностування комунікативної складової готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам засвідчило переважання середнього рівня сформованості комунікативних орієнтацій у бакалаврів, тоді як магістри значно частіше демонструють високий рівень їх розвитку. Найменш сформованою у бакалаврів є орієнтація на адекватне сприйняття і розуміння партнера, тоді як найбільш розвиненою в обох групах залишається орієнтація на прийняття партнера, що є важливою передумовою ефективного терапевтичного контакту.

2. Діагностування емоційно-вольової складової виявило якісні відмінності між групами. Майбутнім психологам-бакалаврам притаманний ситуативно-реактивний стиль саморегуляції, тоді як магістри демонструють більш збалансований регуляторний профіль. Попри відсутність статистично значущих відмінностей за шкалами саморегуляції, якісні особливості профілів мають практичне значення. Крім того, завищена самоефективність частіше виявляється у бакалаврів (29,3% проти 4,0%; $p \leq 0,05$), що може знижувати їхню готовність до роботи з психотравмованими клієнтами.

3. Діагностування ціннісно-мотиваційної складової засвідчило суттєві відмінності між групами. Майбутні психологи-магістри характеризуються переважанням внутрішньої мотивації та оптимальних мотиваційних профілів (92%), тоді як у бакалаврів домінує зовнішня, переважно негативна, мотивація (94,67%) і більш виражена орієнтація на власний престиж та збереження індивідуальності, що може ускладнювати професійну взаємодію з колишніми комбатантами.

4. Загалом результати дослідження свідчать, що майбутні психологи-магістри демонструють вищий рівень психологічної готовності до надання допомоги колишнім комбатантам, ніж бакалаври. Виявлені особливості підготовки майбутніх психологів-бакалаврів обґрунтовують необхідність розроблення та впровадження спеціальної програми формування їхньої психологічної готовності ще на етапі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Антонова, Н. О. (2009). Спрямованість особистості та мотивація професійного становлення студентів психологічного факультет. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 7*(19), 28-31.

Боришевський, М. Й. (2010). Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав.

Борідко О. Р., & Чайковська У. В. (2025) Комунікативна компетентність як складова професійного успіху: міждисциплінарний підхід до навчання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Педагогіка*, *34*(1), 23–28. https://doi.org/10.33842/22195203-2025-34-135-23-28

Гуляс, І. А. (2007). Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів [Дис. канд. психол. наук. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника]. Академічні тексти України. https://uacademic.info/ua/document/0407U001245

Гринчук, О. І., & Яцик, М. Р. (2025). Дослідження впливу психологічної готовності до професійної діяльності на рівень тривожності майбутніх психологів. Т*еоретичні і прикладні*

проблеми психології та соціальної роботи, 3(2), 63-72. https://doi.org/10.33216/2219-2654-2025-68-3-2-63-72

Гутиря, М. О., & Кононова, М. М. (2021). Особливості професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності. *Психологія і особистість,* (2), 82–92. https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239959

Жванія, Т. В. (2013). Проблема емоційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія, 46*(1), 60–74.

Кривенко Т. С., Карпілянський Д. А. (2026a) Проблема готовності до професійної діяльності у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. *Наукові перспективи, 3* (69), 1809-1822. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-3(69)-1809-1822

Кривенко, Т. С. (2025b). Структурно-функціональні компоненти психологічної готовності майбутніх психологів до роботи з комбатантами. У *Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: збірник наукових праць за матеріалами X Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 грудня 2025 р.)* (с. 193–195). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. https://dspace.snu.edu.ua/handle/123456789/2743

Когут, І.В. (2014). Визначення базисних компетенцій у структурі професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього педагога. *Освітологічний дискурс: ел. фахове видання КУ імені Бориса Грінченка, 2* (6), 63-73. https://surl.li/lckvsk

Мороз, Л. І., & Діхтяренко, С. Ю. (2022). Особистісні детермінанти готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри. *Вісник Національного університету оборони України, 67*(3), 89–98. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-89-98

Москальова, А. С. (2019). *Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: Навчальна програма спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керівників закладів загальної середньої освіти різних типів) і студентів освітнього ступеня «магістр» спеціальностей «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи»*. ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718924

Caballero, C. L., & Walker, A. (2010). Work readiness in graduate recruitment and selection: A review of current assessment methods. Journal of Teaching and *Learning for Graduate Employability, 1*(1), 13–25. https://doi.org/10.21153/jtlge2010vol1no1art546

Tentama, F., Merdiaty, N., & Subardjo, S. (2019). Self-efficacy and work readiness among vocational high school students. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 13*(2), 277–281. https://doi.org/10.11591/edulearn.v13i2.12677

REFERENCES

Antonova, N. O. (2009). Spriamovanist osobystosti ta motyvatsiia profesiinoho stanovlennia studentiv psykholohichnoho fakultetu [Personality orientation and motivation for professional development of psychology students]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 7*(19), 28–31 [in Ukrainian].

Boryshevskyi, M. Y. (2010). *Doroha do sebe: Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti* [The path to oneself: From the foundations of subjectivity to the heights of spirituality]. Akademvydav [in Ukrainian].

Boridko, O. R., & Chaikovska, U. V. (2025). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoho uspikhu: Mizhdystsyplinarnyi pidkhid do navchannia [Communicative competence as a component of professional success: An interdisciplinary approach to learning]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohika, 34*(1), 23–28. https://doi.org/10.33842/22195203-2025-34-135-23-28 [in Ukrainian].

Hulias, I. A. (2007). *Perfektsionistski nastanovy yak chynnyk profesiinoi hotovnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv* [Perfectionist attitudes as a factor in the professional readiness of future practical psychologists] [Candidate's dissertation, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University]. Akademichni teksty Ukrainy. https://uacademic.info/ua/document/0407U001245 [in Ukrainian].

Hrynchuk, O. I., & Yatsyk, M. R. (2025). Doslidzhennia vplyvu psykholohichnoi hotovnosti do profesiinoi diialnosti na riven tryvozhnosti maibutnikh psykholohiv [Study of the influence of psychological readiness for professional activity on the anxiety level of future psychologists]. *Teoretychni i prykladni*

problemy psykholohii ta sotsialnoi roboty, *3*(2), 63–72. https://doi.org/10.33216/2219-2654-2025-68-3-2-63-72 [in Ukrainian].

Hutyria, M. O., & Kononova, M. M. (2021). Osoblyvosti profesiinoi samoaktualizatsii studentiv-psykholohiv, yaki perezhyvaiut kryzu fakhovoi hotovnosti [Features of professional self-actualization of psychology students experiencing a crisis of professional readiness]. *Psykholohiia i osobystist*, (2), 82–92. https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239959 [in Ukrainian].

Zhvaniia, T. V. (2013). Problema emotsiinoi hotovnosti studentiv-psykholohiv do profesiinoi diialnosti [The problem of emotional readiness of psychology students for professional activity]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia*, *46*(1), 60–74 [in Ukrainian].

Kryvenko, T. S., & Karpilianskyi, D. A. (2026a). Problema hotovnosti do profesiinoi diialnosti u vitchyznianykh ta zarubizhnykh doslidzhenniakh [The problem of readiness for professional activity in Ukrainian and foreign research]. *Naukovi perspektyvy*, *3*(69), 1809–1822. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-3(69)-1809-1822 [in Ukrainian].

Kryvenko, T. S. (2025b). Strukturno-funktsionalni komponenty psykholohichnoi hotovnosti maibutnikh psykholohiv do roboty z kombatantamy [Structural and functional components of future psychologists' psychological readiness to work with combatants]. In *Suchasni problemy humanitarnoi nauky i praktyky: Filosofskyi, psykholohichnyi ta sotsialnyi vymiry: Zbirnyk naukovykh prats za materialamy X Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (26–27 hrudnia 2025 r.)* [Contemporary problems of humanities and practice: Philosophical, psychological, and social dimensions: Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference] (pp. 193–195). Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia. https://dspace.snu.edu.ua/handle/123456789/2743 [in Ukrainian].

Kohut, I. V. (2014). Vyznachennia bazysnykh kompetentsii u strukturi profesiino-pedahohichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha [Determination of basic competencies in the structure of professional and pedagogical communicative competence of a future teacher]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, *2*(6), 63–73. https://surl.li/lckvsk [in Ukrainian].

Moroz, L. I., & Dikhtiarenko, S. Yu. (2022). Osobystisni determinanty hotovnosti studentiv-psykholohiv do zdiisnennia profesiinoi kariery [Personal determinants of psychology students' readiness to pursue a professional career]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, *67*(3), 89–98. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-89-98 [in Ukrainian].

Moskaliova, A. S. (2019). *Samorehuliatsiia yak chynnyk poperedzhennia profesiinykh kryz osobystosti: Navchalna prohrama spetskursu dlia slukhachiv kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii (kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity riznykh typiv) i studentiv osvitnoho stupenia "mahistr" spetsialnostei "Upravlinnia navchalnym zakladom" ta "Pedahohika vyshchoi shkoly"* [Self-regulation as a factor in preventing professional crises of personality: Special course curriculum for advanced training participants and master's students]. DVNZ "Universytet menedzhmentu osvity" NAPN Ukrainy. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718924 [in Ukrainian].

Caballero, C. L., & Walker, A. (2010). Work readiness in graduate recruitment and selection: A review of current assessment methods. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 1*(1), 13–25. https://doi.org/10.21153/jtlge2010vol1no1art546 [in English].

Tentama, F., Merdiaty, N., & Subardjo, S. (2019). Self-efficacy and work readiness among vocational high school students. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 13*(2), 277–281. https://doi.org/10.11591/edulearn.v13i2.12677 [in English].

Taisiya KRYVENKO
PhD student in Psychology at the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0008-7979-788X*

EMPIRICAL STUDY OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' PSYCHOLOGICAL READINESS TO PROVIDE PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO FORMER COMBATANTS

Abstract

The article presents an empirical study of the psychological readiness of future psychologists to provide psychological assistance to former combatants. ***The aim of the study*** *was to determine the levels of development of the communicative, emotional-volitional, and value-motivational components of*

psychological readiness among bachelor's and master's students in psychology and to conduct a comparative analysis between these groups. The study involved 150 psychology students from the National Aviation University, Taras Shevchenko Luhansk National University, and Kyiv National University of Technologies and Design. The sample consisted of two equal groups: 75 bachelor's students and 75 master's students. Empirical data were collected using Google Forms.

Empirical study. *The study utilized a set of psychodiagnostic methods aimed at assessing the communicative, emotional-volitional, and value-motivational components of psychological readiness. In particular, the study examined motivational orientations in interpersonal communication, characteristics of behavioral self-regulation styles, levels of self-efficacy, systems of life values, professional motivation, and the structure of motivational complexes.*

The conclusions *summarize the study's findings, which indicate that future psychologists with master's degrees exhibit a higher level of development in all the examined components of psychological readiness compared to future psychologists with bachelor's degrees. They demonstrate more developed communicative orientations, balanced self-regulation mechanisms, a more adequate level of self-efficacy, a predominance of intrinsic professional motivation, and a more mature system of professional values. At the same time, future bachelor's-level psychologists were found to have insufficiently developed certain communicative characteristics, a situational-reactive style of self-regulation, overestimated self-efficacy, and a predominance of external motivation, which may complicate the effective provision of psychological assistance to former combatants.*

Keywords: *psychological readiness; future psychologists; former combatants; communicative component; emotional-volitional component; value-motivational component; professional motivation; self-regulation; self-efficacy.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.942-055.1/.3-057.875:355.01

Тамара МИХЕЄВА
PhD, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Факультету наук про здоров'я, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-6219-5187*

Марія ПАТРУЛЬ
PhD, заступник декана Факультету наук про здоров'я, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-6936-1320*

СТАТЕВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Резюме

У статті розглядаються особливості прояву емоційного інтелекту та його взаємозв'язок з показниками агресивності у студентів-психологів в умовах сучасних кризових викликів. Проаналізовано рівень сформованості структурних компонентів емоційного інтелекту (емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей) та специфіку поведінкових проявів ворожості за опитувальником Басса-Даркі. Окрему увагу приділено виявленню статевих відмінностей у сфері саморегуляції та емоційного контролю студентської молоді.

Мета статті *– емпіричне дослідження особливостей емоційного інтелекту та характеристик агресивності у студентів-психологів, виявлення статевих відмінностей за окремими компонентами емоційної сфери та встановлення статистично значущих кореляційних зв'язків між ними.* ***Завдання дослідження:*** *Здійснити теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту та його зв'язку з поведінковими особливостями особистості. Емпірично дослідити рівень емоційного інтелекту та показники агресивності студентів-психологів. Виявити статеві відмінності у вибірці.*

Встановити статистично значущі кореляційні зв'язки між показниками емоційного інтелекту та агресивними реакціями. Для досягнення поставленої мети були використані такі ***методи дослідження:*** *теоретичний аналіз і узагальнення наукових джерел, психодіагностичні методики (тест М. Холла, опитувальник Басса-Даркі),U-критерій Манна-Уітні, непараметричний метод рангової кореляції Спірмена. У* ***результаті*** *проведеного дослідження було визначено рівень емоційного інтелекту досліджуваної вибірки, охарактеризовано показники агресивних і ворожих реакцій, виявлено статеві відмінності та встановлено закономірні кореляційні зв'язки між досліджуваними феноменами.* ***Висновки.*** *Результати емпіричного дослідження засвідчили переважання помірних (61.36%) та низьких (38.64%) рівнів інтегративного емоційного інтелекту у студентів-психологів за повної відсутності високого рівня, причому найбільш проблемною зоною виявилося управління своїми емоціями. Встановлено статистично значущі кореляційні зв'язки, що розкривають захисні та компенсаторні механізми взаємозв'язку емоційних здібностей із проявами фізичної агресії, роздратування, вербальної агресії та почуття провини. Виявлені статеві особливості вказують на відмінності у стратегіях емоційного контролю та самомотивації між юнаками та дівчатами, що актуалізує необхідність цілеспрямованого розвитку емоційної сфери майбутніх фахівців.*

Ключові слова: *агресивність; ворожість; емоційний інтелект; кореляційний аналіз; професійна підготовка; професійний розвиток, саморегуляція; статеві відмінності; студенти-психологи.*

Вступ. Проблема збереження психологічного здоров'я та розвитку емоційної сфери особистості набуває особливої гостроти в умовах сучасних кризових викликів і воєнного стану. Професійна підготовка майбутніх практичних психологів вимагає не лише опанування фундаментальних теоретичних знань, а й високого рівня розвиненості емоційного інтелекту, що виступає базовим ресурсом саморегуляції, професійної стійкості та ефективної міжособистісної взаємодії. Водночас хронічне психоемоційне напруження та деструктивні чинники соціального середовища можуть зумовлювати появу захисних і деструктивних тенденцій, зокрема агресивних та ворожих реакцій, які потребують глибокого наукового осмислення з метою запобігання професійній деформації.

Незважаючи на наявність численних наукових розвідок, присвячених вивченню емоційного інтелекту та поведінкових проявів агресивності, недостатньо дослідженими залишаються специфічні взаємозв'язки між окремими компонентами емоційної сфери та шкалами ворожості у студентів-психологів у період воєнного часу. Окрім того, потребують детального емпіричного уточнення статеві особливості прояву емоційного інтелекту та саморегуляції, оскільки відмінності у патернах емоційного реагування юнаків і дівчат суттєво впливають на адаптаційні можливості особистості в умовах напруженого середовища.

З огляду на зазначене, емпіричне дослідження спрямоване на комплексний аналіз інтегративних та компонентних показників емоційного інтелекту та агресивних реакцій, виявлення статистично значущих кореляційних зв’язків між ними, а також визначення статевих відмінностей у студентської молоді, що становить важливий теоретичний і практичний інтерес для оптимізації психологічного супроводу вищої освіти.

Метою статті полягає в емпіричному дослідженні особливостей емоційного інтелекту та характеристик агресивності у студентів-психологів, виявленні статевих відмінностей, а також у встановленні та психологічній інтерпретації статистично значущих кореляційних зв'язків між досліджуваними психологічними феноменами.

Завдання дослідження: Здійснити теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту та його зв'язку з поведінковими особливостями особистості. Емпірично дослідити рівень емоційного інтелекту та показники агресивності студентів-психологів. Виявити статеві відмінності у вибірці. Встановити наявність або відсутність статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками емоційного інтелекту та агресивними реакціями.

Для досягнення поставленої мети були використані такі **методи дослідження:** науковий аналіз, систематизація, узагальнення, порівняння, U-критерій Манна-Уітні, метод рангової кореляції Спірмена.

Результати. Емпірична складова дослідження охоплювала кількісну обробку та подальшу психологічну інтерпретацію показників. Нижче наводимо детальні результати діагностики емоційного інтелекту за методикою М. Холла, характеристик агресивності та ворожості за опитувальником Басса-Даркі, а також дані кореляційного аналізу.

Емпіричне дослідження емоційного інтелекту студентів-психологів за методикою М. Холла охопило вибірку з 44 респондентів. Аналіз інтегративного рівня емоційного інтелекту показав переважання помірних (61.36%) та низьких (38.64%) показників, при цьому високий рівень у студентів повністю відсутній. Це свідчить про загальну потребу в цілеспрямованому розвитку емоційної сфери майбутніх фахівців.

Нижче наводимо детальний розгляд показників за окремими шкалами методики:

Емоційна обізнаність. Значення за цією шкалою коливаються від -3 до 18 балів. Наявність від'ємних результатів у окремих студентів свідчить про труднощі у саморефлексії та дефіцит розуміння власних почуттів. Більшість респондентів демонструють додатні бали, що відображає здатність розпізнавати свій поточний стан.

Управління своїми емоціями. Показники варіюють від -13 до 13 балів. Це шкала з найбільшою концентрацією від'ємних значень. Низькі бали вказують на виражені труднощі у контролі власних емоційних реакцій, стримуванні імпульсів та керуванні настроєм, що виступає найбільш проблемною зоною вибірки.

Самомотивація. Діапазон значень становить від -3 до 15 балів. Переважна більшість студентів має додатні результати, що свідчить про здатність довільно спрямовувати свою енергію, долати труднощі та прагнути поставлених цілей.

Емпатія. Показники змінюються в межах від -9 до 16 балів. Глибокі мінусові показники говорять про емоційне відчуження або захисну десенсибілізацію у частини студентів, тоді як високі додатні бали відображають розвинену здатність до співпереживання та глибокого розуміння переживань інших людей.

Розпізнавання емоцій інших людей. Значення коливаються від -9 до 16 балів. Низькі результати вказують на труднощі у декодуванні невербальних сигналів, міміки та інтонацій оточуючих, а високі бали свідчать про тонку соціальну чутливість і здатність точно визначати емоційний контекст у спілкуванні.

Діагностика агресивних і ворожих реакцій за опитувальником Басса-Даркі, проведена на вибірці з 44 студентів (33 дівчат та 11 хлопців), дала змогу отримати кількісні показники за всіма ключовими шкалами. Отримані результати відображають специфіку поведінкових проявів та емоційних станів обстежених респондентів:

- *фізична агресія* – показники у вибірці варіюють від 1 до 9 балів, що свідчить про наявність як низьких, так і помірно виражених тенденцій до використання безпосереднього силового впливу;
- *непряма агресія* – характеризується значеннями в діапазоні від 1 до 8 балів, відображаючи наявність опосередкованих форм вираження ворожості;
-*роздратування* – значення у вибірці варіюють від 1 до 10 балів, що вказує на різний ступінь емоційної лабільності та готовності до швидкого реагування на зовнішні подразники;
- *негативізм* – значення становлять від 0 до 5 балів, демонструючи переважно низькі показники опозиційної поведінки у більшості студентів;
- *образа* – шкала охоплює діапазон від 0 до 8 балів, що свідчить про наявність емоційного забарвлення у вигляді почуття несправедливості та образливості;
- *підозріливість* – показники варіюють від 0 до 9 балів, відображаючи рівень недовіри та обережності у міжособистісній взаємодії;
- *вербальна агресія* – демонструє значення від 1 до 13 балів, що виступає однією з помітних форм вираження емоційних реакцій через словесні формати;
- *почуття провини* - показники коливаються від 0 до 9 балів, що вказує на широкий спектр рефлексії власних вчинків і ступеня внутрішньої відповідальності;
- *індекс агресивності та індекс ворожості* - інтегративні показники, що дають змогу комплексно охарактеризувати загальний рівень досліджуваних властивостей. Індекс агресивності у вибірці змінюється від 3 до 28 балів, охоплюючи діапазон від мінімальних до високих значень загальної агресивної поведінки. Індекс ворожості становить від 1 до 17 балів, що відображає ступінь вираженості ворожих тенденцій у структурі особистості студентів.

Статеві відмінності у досліджуваній вибірці були виявлені за двома показниками, а саме за шкалами «Управління своїми емоціями» та «Самомотивація». Для цього було використано U-критерій Манна-Уітні. Виявлення статевих відмінностей за шкалою «Управління своїми емоціями» може вказувати на різницю у стратегіях емоційного контролю та довільної саморегуляції. Зокрема, це може свідчити про те, що дівчата більш схильні до свідомого стримування деструктивних імпульсів, керування власним настроєм та зниження рівня емоційного напруження за допомогою когнітивних механізмів. Натомість юнаки можуть демонструвати інші паттерни реагування на стресові чинники,

де процеси емоційного реагування переважають над інструментальним контролем. Статеві відмінності за шкалою «Самомотивація» розкривають особливості внутрішнього потенціалу особистості, здатності довільно спрямовувати власну енергію, долати труднощі та підтримувати активність без зовнішнього стимулювання. Наявність таких відмінностей може свідчити про неоднаковий рівень сформованості ціннісно-смислових орієнтирів та прагнення до професійного зростання. Зокрема, вищі показники в групі дівчат можуть вказувати на використання самомотивації як внутрішнього адаптивного ресурсу для подолання невизначеності та досягнення цілей, тоді як нижчі показники у групі юнаків можуть сигналізувати про виснаження енергетичного потенціалу або потребу в додатковій зовнішній підтримці для підтримання робочої активності.

У ході нашого дослідження, як додатковий елемент, було використано метод кореляційного аналізу. Оскільки нормальність розподілу даних у вибірці не було підтверджено, ми застосували непараметричний метод рангової кореляції Спірмена. Результати кореляційного аналізу представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу взаємозв'язку показників емоційного інтелекту (тест Н. Холла) та агресивності (опитувальник Басс-Даркі) з використанням методу рангової кореляції Спірмена

Назви шкал	Інтегративний рівень емоційного інтелекту	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей
Фізична агресія	-0.25914	**-0.45463 H1 при p≤0,01**	-0.17578	0.09758	**-0.32976 H1 при p≤0,05**	**-0.33192 H1 при p≤0,05**
Непряма агресія	-0.13294	-0.24578	-0.13632	0.00674	-0.15682	-0.17778
Роздратування	-0.18494	0.00265	**-0.32527 H1 при p≤0,05**	-0.14646	-0.01467	-0.07268
Негативізм	-0.05511	0.10678	0.14593	0.14522	-0.16119	0.22998
Образа	-0.0502	0.01792	-0.19744	-0.13198	-0.04671	-0.02898
Підозрілість	-0.13103	0.07904	-0.27411	-0.03154	0.00903	0.09411
Вербальна агресія	-0.03178	-0.01271	0.14483	**0.32419 H1 при p≤0,05**	-0.06779	0.05819
Почуття провини	-0.16908	0.16107	-0.23601	**-0.33941 H1 при p≤0,05**	0.08853	-0.07127
Індекс агресивності	-0.25545	-0.27935	-0.21747	0.10244	-0.20451	-0.18738
Індекс ворожості	-0.09923	0.08253	-0.25355	-0.13084	-0.02473	0.05742

Застосування методу рангової кореляції Спірмена дозволило виявити статистично значущі зв'язки між показниками емоційного інтелекту та агресивними реакціями. Нижче наводимо інтерпретацію виявлених зв'язків між емоційною сферою та проявами агресивності у студентів:

1) зв'язок фізичної агресії з емоційною обізнаністю та розпізнаванням емоцій інших. Виявлені помірні обернені зв'язки між фізичною агресією і такими компонентами, як емоційна обізнаність (r = -0.45463 при p≤0,01) та розпізнавання емоцій інших людей (r = -0.33192 при p≤0.05). Це може свідчити про те, що студенти з нижчим рівнем розуміння власних станів та емоцій оточуючих

частіше схильні до проявів фізичної агресії, а дефіцит емоційної рефлексії може провокувати вивільнення внутрішньої напруги безпосередніми силовими діями;

2) зв'язок фізичної агресії з емпатією. Водночас зафіксовано прямий зв'язок між фізичною агресією та емпатією (r = 0.32976 при $p \leq 0.05$). У психологічному контексті це може свідчити про те, що підвищена емоційна чутливість і резонанс на чужі переживання в умовах стресу можуть призводити до емоційного перенапруження, яке іноді трансформується у захисну поведінку чи реактивні імпульсивні прояви;

3) зв'язок роздратування з управлінням своїми емоціями. Обернений зв'язок між шкалою роздратування та управлінням власними емоціями (r = -0.32527 при $p \leq 0.05$) повністю відповідає класичним теоретичним уявленням. Здатність свідомо контролювати свої емоційні стани виступає ефективним внутрішнім бар'єром, що стримує накопичення роздратування та перешкоджає емоційним зривам;

4) зв'язок вербальної агресії із самомотивацією. Прямий зв'язок між вербальною агресією та самомотивацією (r = 0.32419 при $p \leq 0.05$) показує, що висока внутрішня енергія, цілеспрямованість та прагнення досягати цілей у певних комунікативних ситуаціях можуть супроводжуватися активним словесним самовираженням, напористістю або прагненням домінувати в діалогах;

5) зв'язок почуття провини із самомотивацією. Обернений зв'язок між почуттям провини та самомотивацією (r = -0.33941 при $p \leq 0.05$) вказує на те, що розвинена здатність до самомотивації та конструктивного спрямування енергії знижує схильність до надмірного самозвинувачення, дозволяючи особистості зосереджуватися на поточній діяльності та досягненні результатів.

Дискусія. У психологічній науці проблема емоційного інтелекту привернула до себе значну увагу порівняно нещодавно, хоча теоретичні передумови її становлення закладали протягом усього двадцятого століття. Потреба осмислити зв'язок між пізнавальною та емоційною сферами психіки призвела до появи нової комплексної категорії. Вона об'єднує розумові здібності, здатність керувати емоціями та соціальну адаптованість.

Д. Гоулман досліджуючи структуру емоційного інтелекту, включав до неї наступні п’ять ключових елементів: розуміння власних емоцій; керування емоційними станами; власна мотивація; емпатія; соціальні навички. Зокрема, автор підкреслив важливість володіння здатністю розуміти власні емоції та емоції оточуючих задля використання цих даних у досягненні життєвих орієнтирів (Гоулман, 1995/2018).

У сучасних психологічних дослідженнях емоційний інтелект трактується як вагомий чинник особистісного та професійного розвитку, успішного соціального спілкування, душевного комфорту й ефективної адаптації до мінливих умов довкілля. Дослідники наголошують на його значущості для побудови конструктивних міжособистісних зв'язків, подолання кризових ситуацій та врегулювання суперечок.

Важливим напрямком сучасних досліджень є вивчення ролі емоційної регуляції у виникненні та проявах агресивної поведінки. Здатність розпізнавати емоційні стани, усвідомлювати їх інтенсивність та регулювати емоційні реакції є важливим механізмом, що може забезпечити контроль поведінки в ситуаціях емоційного напруження. Відповідно, труднощі в емоційній регуляції можуть підвищувати ймовірність імпульсивних або агресивних реакцій та знижувати можливості конструктивного реагування.

К. Сміт та ін. (2026) встановили загальну тенденцію до взаємозв’язку труднощів емоційної регуляції та агресії, підкресливши, що характер і сила вказаного взаємозв’язку залежать від особливостей емоційної регуляції та форм агресивної поведінки. Зокрема, автори підкреслили, що труднощі емоційної регуляції виявилися пов’язаними з реактивною агресією, що може свідчити про здатність до регуляції емоцій як одного з потенційних механізмів контролю поведінкової відповіді на емоційно провокуючі ситуації (Smith et al., 2026).

У метааналітичному дослідженні Г. Поп та ін. (2025), досліджуючи взаємозв’язок гніву та стратегій емоційної регуляції, дотримувалися схожого бачення. Вчені довели, що гнів систематично пов'язаний із використанням таких стратегій, як уникнення, румінація та придушення емоцій. Водночас, прийняття емоцій та когнітивна переоцінка мають протилежний характер зв’язку. Втім, автори наголошують на значній неоднорідності результатів, що може залежати від типу гніву, характеристик вибірки та культурного контексту (Pop et al., 2026).

Таким чином, сучасні дослідження дозволяють розглядати емоційну регуляцію не лише як загальну здатність контролювати емоції, а як сукупність процесів за допомогою яких особистість визначає спосіб реагування на емоційне напруження. Тож, дискусійним моментам у цьому контексті є розмежування самого переживання негативної емоції та поведінкової реакції на неї. Тобто,

наявність роздратування чи гніву не обов'язково призводить до агресивної поведінки, якщо особистість володіє достатніми ресурсами для регуляції власного емоційного стану.

М. Кайранідес, Д. Мірман та В. Саврікар (2024) довели, що когнітивні та емоційні стратегії регуляції можуть по-різному бути пов'язані з фізичною, вербальною та реляційною агресією. Автори підкреслюють, що агресивність доцільно розглядати не як однорідний поведінковий феномен, а як сукупність різних форм реагування, для яких можуть мати значення різні компоненти емоційної та когнітивної регуляції (Kyranides et al., 2024).

У вітчизняній психологічній науці цей напрям представлений низкою досліджень: Є. Виборнова, О. Вовченко, О. Ігумнова, А. Калинич, А. Кокарєва, Л. Хоменко-Семенова, З. Огороднійчук та ін. Зокрема, О. Вовченко (2020), досліджуючи взаємозв'язок емоційного інтелекту та саморегуляції агресивної поведінки, акценту увагу на важливість емоційної обізнаності, емпатії, керування власними емоціями та здатності розпізнавати емоційні стани інших (Вовченко, 2020). Водночас, дослідники О. Ігумнова та А. Калинич (2024), вивчаючи особливості прояву зазначеного феномену у студентів-психологів, засвідчують значущість окремих компонентів емоційного інтелекту, зокрема усвідомлення та регуляція власними емоціями, емпатію та самомотивацію (Ігумнова & Калинич, 2024).

Підсумовуючи огляд наукових джерел, можна стверджувати, що емоційний інтелект виступає складним багатоаспектним феноменом. Він поєднує пізнавальні здібності, механізми емоційної регуляції та індивідуальні особливості особистості. Його вивчення спирається на різні теоретичні напрями від моделей здібностей до змішаних концепцій. Попри певні розбіжності в тлумаченнях, більшість дослідників сходяться на думці про визначальну роль емоційного інтелекту в досягненні ефективної соціальної взаємодії, здатності до ефективної адаптації та психологічному благополуччі людини.

Висновки. Отримані в ході емпіричного дослідження результати дозволяють сформулювати комплексні висновки щодо особливостей емоційного інтелекту та його взаємозв'язку з проявами агресивності у студентів-психологів в умовах сучасних кризових викликів.

Діагностика за методикою М. Холла засвідчила переважання помірних та низьких рівнів інтегративного емоційного інтелекту у студентської молоді за повної відсутності високих показників. Найбільш проблемною зоною виявилися показники управління своїми емоціями, що характеризується значною концентрацією від'ємних балів та вказує на виражені труднощі у контролі власних емоційних реакцій, стримуванні імпульсів і керуванні настроєм.

Емпіричне дослідження агресивних і ворожих реакцій за опитувальником Басса-Даркі дозволило визначити кількісні параметри за всіма ключовими шкалами та інтегративними індексами, що відображає поведінкову специфіку респондентів у напруженому середовищі. Аналіз статевих відмінностей виявив специфіку за шкалами «управління своїми емоціями» та «самомотивації», що свідчить про відмінності у стратегіях емоційного контролю, довільної саморегуляції та використанні внутрішніх адаптивних ресурсів між юнаками та дівчатами.

Застосування непараметричного методу рангової кореляції Спірмена підтвердило наявність статистично значущих зв'язків між компонентами емоційного інтелекту та показниками агресивності. Зокрема, виявлені обернені зв'язки між фізичною агресією та емоційною обізнаністю, розпізнаванням емоцій інших, а також між роздратуванням і управлінням своїми емоціями, що підтверджує захисну роль розвинених емоційних здібностей. Водночас прямі зв'язки фізичної агресії з емпатією та вербальної агресії із самомотивацією розкривають складні компенсаторні механізми поведінки особистості. Обернений зв'язок почуття провини із самомотивацією вказує на те, що розвинена здатність до спрямування внутрішньої енергії знижує схильність до надмірного самозвинувачення.

Проведене дослідження підтверджує необхідність цілеспрямованого розвитку емоційної сфери та навичок саморегуляції у майбутніх практичних психологів з метою запобігання професійній деформації та підвищення їхньої психологічної резистентності.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці та впровадженні спеціалізованих психокорекційних та тренінгових програм розвитку емоційного інтелекту у студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Вовченко, О. (2020). Вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (49), 11–36. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.11-36

Гоулман, Д. (2018). *Емоційний інтелект* (С. Л. Гумецька, пер.). Віват. (Оригінальну працю опубліковано 1995 року).

Ігумнова, О., & Калинич, А. (2024). Дослідження емоційного інтелекту та тривоги у студентів-психологів. *Psychology Travelogs*, (4), 168–179. https://doi.org/10.31891/PT-2024-4-16

Огороднійчук, З., & Виборнова, Є. (2023). Емоційний інтелект як предмет дослідження в психологічній літературі. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, *22*(67), 83–93. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22(67).08

Хоменко-Семенова, Л., Кокарєва, А., Бондар, М., & Рожківський, А. (2025). Emotional intelligence as a factor in the development of leadership qualities in high school students. *Proceedings of Kyiv Aviation Institute. Series: Pedagogy. Psychology*, *2*(27), 122–128. https://doi.org/10.18372/2411-264X.27.20731

Gómez-Leal, R., Fernández-Berrocal, P., Faria, L., Costa, A., & Cabello, R. (2024). The role of emotional intelligence and gender in the relationship between implicit theories of emotions and aggression: Moderated mediation model in young individuals. *Journal of Youth and Adolescence*. https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2363352

Husakova, I. V., Konovalov, S. V., Yoltukhivskyi, M. V., & Stelmashchuk, A. O. (2026). Individual aggressiveness of contemporary Ukrainian medical students during the early years of training. *Zaporozhye Medical Journal*, *28*(2), 156–161. https://doi.org/10.14739/2310-1210.2026.2.350860

Kyranides, M. N., Mirman, J. H., & Sawrikar, V. (2024). Verbal, physical and relational aggression: Individual differences in emotion and cognitive regulation strategies. *Current Psychology*, *43*(19), 17673–17683. https://doi.org/10.1007/s12144-024-05724-z

Smith, K., Jones, A., Daly, N., Widdrington, H., Garofalo, C., & Gillespie, S. M. (2026). Emotion regulation and aggression: A systematic review and meta-analysis. *Aggressive Behavior*, *52*(1), e70055. https://doi.org/10.1002/ab.70055

Pop, G. V., Nechita, D.-M., Miu, A. C., & Szentágotai-Tătar, A. (2025). *Anger and emotion regulation strategies: A meta-analysis*. Scientific Reports, 15, 6931. https://doi.org/10.1038/s41598-025-91646-0

REFERENCES

Vovchenko, O. (2020). Vplyv emotsiinoho intelektu na samorehuliatsiiu ahresyvnoi povedinky pidlitkiv iz porushenniamy rozumovoho rozvytku [The influence of emotional intelligence on the self-regulation of aggressive behavior in adolescents with intellectual disabilities]. *Zbirnyk naukovykh prats "Problemy suchasnoi psykholohii"* [Collection of scientific works "Problems of Modern Psychology"], (49), 11–36. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.11-36 [in Ukrainian].

Goleman**,** D. (2018). *Emotsiinyi intelekt* [Emotional intelligence] (S. L. Humetska, Trans.). Vivat. (Original work published 1995) [in Ukrainian].

Ihumnova, O., & Kalynych, A. (2024). Doslidzhennia emotsiinoho intelektu ta tryvohy u studentiv-psykholohiv [Study of emotional intelligence and anxiety in psychology students]. *Psychology Travelogs*, (4), 168–179. https://doi.org/10.31891/PT-2024-4-16 [in Ukrainian].

Ohorodniichuk, Z., & Vybornova, Ye. (2023). Emotsiinyi intelekt yak predmet doslidzhennia v psykholohichnii literaturi [Emotional intelligence as a subject of research in psychological literature]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 12. Psykholohichni nauky* [Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 12. Psychological Sciences], *22*(67), 83–93. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22(67).08 [in Ukrainian].

Khomenko-Semenova, L., Kokarieva, A., Bondar, M., & Rozhkivskyi, A. (2025). Emotional intelligence as a factor in the development of leadership qualities in high school students. *Proceedings of Kyiv Aviation Institute. Series: Pedagogy. Psychology*, *2*(27), 122–128. https://doi.org/10.18372/2411-264X.27.20731.

Gómez-Leal, R., Fernández-Berrocal, P., Faria, L., Costa, A., & Cabello, R. (2024). The role of emotional intelligence and gender in the relationship between implicit theories of emotions and aggression: Moderated mediation model in young individuals. *Journal of Youth and Adolescence*. https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2363352.

Husakova, I. V., Konovalov, S. V., Yoltukhivskyi, M. V., & Stelmashchuk, A. O. (2026). Individual aggressiveness of contemporary Ukrainian medical students during the early years of training. *Zaporozhye*

Medical Journal, 28(2), 156–161. https://doi.org/10.14739/2310-1210.2026.2.350860.

Kyranides, M. N., Mirman, J. H., & Sawrikar, V. (2024). Verbal, physical and relational aggression: Individual differences in emotion and cognitive regulation strategies. *Current Psychology, 43*(19), 17673–17683. https://doi.org/10.1007/s12144-024-05724-z.

Pop, G. V., Nechita, D.-M., Miu, A. C., & Szentágotai-Tătar, A. (2025). Anger and emotion regulation strategies: A meta-analysis. *Scientific Reports, 15*, 6931. https://doi.org/10.1038/s41598-025-91646-0.

Smith, K., Jones, A., Daly, N., Widdrington, H., Garofalo, C., & Gillespie, S. M. (2026). Emotion regulation and aggression: A systematic review and meta-analysis. *Aggressive Behavior, 52*(1), e70055. https://doi.org/10.1002/ab.70055.

Tamara MIKHEYEVA
PhD, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Faculty of Health Sciences, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-6219-5187*

Mariia PATRUL
PhD, Deputy Dean of the Faculty of Health Sciences, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-6936-1320*

GENDER DIFFERENCES IN EMOTIONAL INTELLIGENCE AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS DURING WARTIME

Abstract

The article examines the specific manifestations of emotional intelligence and its relationship with aggressiveness indicators among psychology students under modern crisis challenges. The level of formation of the structural components of emotional intelligence (emotional awareness, management of one's emotions, self-motivation, empathy, recognition of other people's emotions) and the specifics of behavioral manifestations of hostility according to the Bass-Darke questionnaire are analyzed. Special attention is paid to identifying gender differences in the sphere of self-regulation and emotional control of student youth.

The purpose of the article *is an empirical study of the features of emotional intelligence and aggressiveness characteristics in psychology students, the identification of gender differences across individual components of the emotional sphere, and the establishment of statistically significant correlations between them.* ***Research objectives:*** *To carry out a theoretical analysis of the problem of emotional intelligence and its connection with the behavioral characteristics of personality. To empirically study the level of emotional intelligence and aggressiveness indicators of psychology students. To identify gender differences in the sample. To establish statistically significant correlations between the indicators of emotional intelligence and aggressive reactions. To achieve the set goal, the following research* ***methods*** *were used: theoretical analysis and generalization of scientific sources, psychodiagnostic methods (N. Hall's test, the Bass-Darke questionnaire), the Mann-Whitney U-test, and Spearman's nonparametric rank correlation method. As* ***a result*** *of the study, the level of emotional intelligence of the studied sample was determined, the indicators of aggressive and hostile reactions were characterized, gender differences were identified, and regular correlations between the studied phenomena were established. Conclusions. The results of the empirical study demonstrated the predominance of moderate (61.36%) and low (38.64%) levels of integrative emotional intelligence in psychology students with a complete absence of a high level, whereas emotion management proved to be the most problematic area. Statistically significant correlations were established that reveal the protective and compensatory mechanisms of the relationship between emotional abilities and manifestations of physical aggression, irritation, verbal aggression, and guilt. The identified gender differences indicate variations in emotional control and self-motivation strategies between young men and women, which highlights the need for the targeted development of the emotional sphere of future specialists.*

Keywords: *aggressiveness; correlation analysis; emotional intelligence; gender differences; hostility; professional training; professional development; psychology students; self-regulation.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.923

Наталія МУЖАНОВА
кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-0072-6816*

ОСОБЛИВОСТІ ТА МЕЖІ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРОТКОСТРОКОВОЇ ПСИХОРЕАБІЛІТАЦІЇ ЗА КОРДОНОМ У КОНТЕКСТІ ПРОГНОЗУВАННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПІДЛІТКІВ ІЗ РОДИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Резюме

У статті подано встановлені особливості психоемоційного стану підлітків із родин військовослужбовців після проходження короткострокової психореабілітації за кордоном. ***Метою дослідження*** *було визначення динаміки основних психоемоційних показників, встановлення взаємозв'язків між ними та оцінювання прогностичних можливостей сімейного статусу батька щодо окремих характеристик психоемоційного стану підлітків. У дослідженні взяли участь 105 підлітків віком 12–15 років, серед яких 55 мали батька – чинного військовослужбовця, а 50 пережили загибель батька під час війни. Дослідження передбачало два вимірювання: до початку та після завершення 14-денного психореабілітаційного перебування за кордоном. Для обробки даних використано t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз Пірсона та лінійний регресійний аналіз.*

Результати. *Встановлено статистично значущу позитивну динаміку низки показників: зниження рівня алекситимії, труднощів ідентифікації та опису емоцій, особистісної тривожності, ворожості та фізичної агресії, а також підвищення рівня емпатії. Порівняння груп виявило вищі показники алекситимії, особистісної тривожності, агресії та негативізму у підлітків, чиї батьки продовжують військову службу, тоді як у підлітків, які пережили втрату батька, зафіксовано вищий рівень емпатії. Кореляційний аналіз виявив значущі взаємозв'язки між негативізмом, фізичною агресією та образою, а також зворотні зв'язки емпатії з агресивними та ворожими проявами. Регресійний аналіз показав статистично значущий прогностичний зв'язок статусу батька з особистісною тривожністю ($R^2 = 0,798$), алекситимією ($R^2 = 0,644$) та емпатією ($R^2 = 0,382$). Для ситуативної тривожності статистично значущої регресійної моделі не встановлено ($R^2 = 0,024$; $p = 0,115$).*

Зроблено ***висновок****, що короткострокова психореабілітація може супроводжуватися позитивною динамікою психоемоційного стану підлітків, однак її результати є неоднаковими щодо різних психологічних характеристик. Особистісні показники значною мірою залишаються пов'язаними із сімейною ситуацією та потребують подальшої системної психологічної підтримки.*

Ключові слова: *підлітки, військовослужбовці, психореабілітація, психоемоційний стан, алекситимія, тривожність, агресія, емпатія, психосоціальна підтримка, війна.*

Вступ. Тривалий військовий конфлікт в Україні висуває нові виклики перед системою психологічної допомоги, де найбільш уразливою категорією соціуму стають саме діти й підлітки. Ситуація, коли батько перебуває в лавах Збройних Сил України, суттєво змінює звичну сімейну систему. Залежно від життєвих обставин підлітки опиняються у двох різних психологічних ситуаціях: тривалого хронічного стресу очікування (батько або мати перебувають на фронті) або гострого травматичного досвіду (батько загинув у бою).

Дослідження емоційного благополуччя підлітків у цих умовах фіксує специфічні реакції, які вагомо відрізняються залежно від статусу батька. Якщо феноменологія переживання втрати та динаміка процесу горювання частково висвітлені у наукових працях, то стан підлітків, які перебувають у тривалому дискомфортному режимі «очікування найгіршого», залишається менш дослідженим. Розуміння відмінностей між цими двома психологічними лініями є важливим для подальшої розробки цільових програм психореабілітації.

До того ж в умовах тривалого воєнного стану в Україні особливої актуальності набуває пошук та оцінка ефективності експрес-програм психосоціальної реабілітації для дітей комбатантів. Короткостроковий відпочинок та оздоровлення підлітків у спеціалізованих закордонних таборах традиційно розглядаються як потужний інструмент зниження деструктивних емоційних станів, оскільки виїзд у безпечне середовище здатний тимчасово нівелювати зовнішній травматичний

контекст реалій проживання у воюючій державі (Омельченко & Осокіна, 2025, с. 114). Проте в сучасній науковій психології все ще актуальним залишається питання щодо ефективності таких програм: чи здатна фіксована тривалість відпочинку подолати глибокі внутрішньосімейні кризи, пов'язані з військовою службою батьків.

Дослідження емоційного виснаження підлітків у сім'ях комбатантів доводять, що їхній психічний стан прогнозовано пов'язаний зі ступенем загрози життю батьків (Блінов & Чепелєва, 2024, с. 52). Перебування когось з батьків на фронті призводить до розвитку у дитини хронічного стресу очікування, який і зумовлює вид захисного емоційного реагування – від поведінкових протестів (істерик) та емоційного сплощення (оніміння) до формування стійкої алекситимії (Чаусова, 2024, с. 210). Також часто підлітки не мають змоги відкрито проявити свій страх, тому він може бути реалізований шляхом інших зовнішніх реакцій, таких як агресія або негативізм (Кокун, 2024, с. 15).

Водночас досвід незворотної втрати (загибелі батька) призводить до того, що психіка починає функціонувати у режимі переживання гострого горя, де високі рівні особистісної тривожності та деструктивної поведінки поступово трансформуються в компенсаторне посттравматичне зростання та підвищення емпатійності (Ткаченко, 2025, с. 104). У цьому контексті короткотерміновий відпочинок може виступати прийнятним експериментальним фоном, а дослідження повинно бути спрямоване на виявленні психоемоційних параметрів підлітків. Важливо вивчити, які психологічні ознаки підлітків піддаються швидкій корекції в безпечному середовищі, а які залишаються стійкими до короткострокових реабілітаційних заходів із-за сильного впливу фактору статусу батька.

Мета дослідження. Дослідити особливості психоемоційної динаміки підлітків із родин військовослужбовців після проходження короткострокової психореабілітації за кордоном, встановити взаємозв'язки між основними психоемоційними показниками та визначити прогностичні можливості сімейного статусу батька щодо окремих характеристик психоемоційного стану підлітків.

Методи дослідження. Базою дослідження слугував спеціалізований закордонний табір психологічної реабілітації від Всеукраїнської благодійної організації «Міжнародний благодійний фонд «Волонтерське об'єднання «Крила»» (БО «МБФ «ВО «Крила»») у місті Дубно, Чорногорія. Загальний обсяг вибірки склав 105 підлітків віком від 12 до 15 років із рівною гендерною пропорцією 53 хлопця та 52 дівчини.

Вибірка була диференційована за сімейним фактором (предиктором): Група 1 – діти чинних військовослужбовців у зоні бойових дій (N = 55); Група 2 – діти, які пережили загибель батька на війні (N = 50).

В ході реалізації емпіричного дослідження було здійснено два поперечні зрізи: T_1 – перший перед початком психокорекційної роботи, реалізований в Україні за добу до від'їзду; T_2 – другий після завершення психокорекційного втручання в Чорногорії за добу перед поверненням. Загальна тривалість короткострокового відпочинку становила 14 повних днів, всі підлітки відпочивали разом однією групою.

Психологічний інструментарій включав: Торонтську алекситимічну шкалу (TAS-20), шкалу тривожності Спілбергера–Ханіна, опитувальник діагностики агресивних та ворожих реакцій людини Басса–Дарки та опитувальник Меграбяна і Епштейна (EETS). Статистичний аналіз виконано за допомогою пакету IBM SPSS Statistics, використано наступні методи математичної статистики: t-критерій Стьюдента, кореляції Пірсона, лінійна регресія.

Результати. Для оцінювання особливостей психоемоційного стану підлітків було проведено порівняльний аналіз двох груп: дітей чинних військовослужбовців та дітей, які пережили загибель батька під час війни. Окремо проаналізовано зв'язки між основними психологічними показниками та зміни показників між початковим (T1) і повторним (T2) вимірюваннями.

За результатами дослідження, підлітки з різним сімейним статусом батька демонстрували значущо відмінний профіль психоемоційних характеристик (див. табл. 1). У групі дітей чинних військовослужбовців зафіксовано вищі показники алекситимії, особистісної тривожності, агресивних та ворожих реакцій. Зокрема, середній показник загальної алекситимії становив 54,45, тоді як у групі дітей загиблих військовослужбовців він був значущо нижчим.

Середній індекс агресії у групі дітей чинних військовослужбовців становив 5,29 проти 2,82 у групі дітей, які пережили втрату батька. Водночас у першій групі вищими були показники негативізму (M = 6,56) та особистісної тривожності (M = 7,91). Це може свідчити про відмінності у структурі емоційного реагування двох груп, однак самі середні значення не дають підстав робити висновок про причинний вплив статусу батька.

Таблиця 1

Психоемоційні показники підлітків із родин військовослужбовців з різним статусом батьків

Досліджувані ознаки	Група «Живий батько» (N=55)	Група «Полеглий батько» (N=50)	Значущість (p)
Ситуативна тривожність	6,98	6,72	
Емпатія	18,02	25,34	< 0,001
Індекс агресії	5,29	2,82	< 0,001
Особистісна тривожність	7,91	4,76	< 0,001
Загальний рівень алекситимії	54,45	32,66	< 0,001
Негативізм	6,56	3,76	< 0,001

У групі дітей загиблих військовослужбовців середній показник емпатії становив 25,34 проти 18,02 у групі дітей чинних військовослужбовців. Виявлена відмінність може бути пов'язана з особливостями переживання втрати та адаптації до змін сімейної ситуації.

Для безпосереднього підтвердження реабілітаційного впливу відпочинку необхідне встановлення динаміки психоемоційного стану реалізоване шляхом статистичного порівняння показників Т1 і Т2.

Перейдемо до порівняльного аналізу показників підлітків на вхідному (T_1) та вихідному (T_2) зрізах психодіагностичного дослідження реабілітаційного відпочинку (N = 105) поданого в таблиці 2.

Таблиця 2

Зведена таблиця динаміки психоемоційних показників підлітків

Психологічні змінні та їх субшкали	Зріз I (T_1, вхідний) M	Зріз II (T_2, вихідний) M	Рівні значущості
Емпатія	21,50	24,29	0,01
Індекс агресії	4,11	3,44	
Індекс ворожості	3,96	3,23	0,01
Фізична агресія	4,44	3,89	0,05
Непряма агресія	5,75	5,34	
Роздратування	5,31	4,71	
Образа	5,85	4,92	
Підозрілість	3,86	3,59	
Негативізм	5,23	4,54	
Відчуття провини	4,01	4,24	
Ситуативна тривожність	6,86	6,79	
Особистісна тривожність	6,41	5,54	0,01
Загальна алекситимія	44,08	38,34	0,01
— Складність ідентифікації почуттів	15,29	12,55	0,01
— Складність опису почуттів	13,31	9,91	0,01
— Зовнішнє орієнтоване мислення	21,36	20,11	0,01

Порівняння середніх значень на Т1 і Т2 демонструє позитивну динаміку за низкою показників. Зокрема, середній рівень загальної алекситимії зменшився з 44,08 до 38,34 (t =3,266; p≤0,01). Також зменшилися труднощі з ідентифікацією почуттів – з 15,29 до 12,55 (t =2,900; p≤0,01) – та труднощі з описом емоцій – з 13,31 до 9,91 (t =3,735; p≤0,01) та зовнішньо орієнтованим мисленням (t =-2,655; p≤0,01).

Середній показник емпатії збільшився з 21,50 до 24,29 (t =-3,255; p≤0,01). Особистісна тривожність зменшилася з 6,41 до 5,54, (t =3,782; p≤0,01) а загальний індекс ворожості – з 3,96 до 3,23 (t =2,947; p≤0,01). Показник фізичної агресії також знизився – з 4,44 до 3,89 (t =3,410; p≤0,05).

Наведені результати свідчать про позитивну описову динаміку психологічних показників після перебування в таборі. Таким чином, результати парного порівняння показників «до» Т1 і «після» Т2 відпочинку свідчать про статистично значущу позитивну динаміку низки психоемоційних характеристик підлітків після перебування у таборі. Найбільш виражені зміни стосувалися загального рівня алекситимії, труднощів з ідентифікацією та описом емоцій, емпатії, особистісної тривожності та фізичної агресії. Отримані результати дають підстави говорити про статистично значущі зміни досліджуваних показників у часі.

Другим етапом нашого вивчення був реалізований кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, який дозволив встановити структуру психоемоційного стану респондентів. Кореляційний аналіз було проведено за валідними спостереженнями двох зрізів. Між показниками негативізму, фізичної агресії та образи виявлено статистично значущі позитивні кореляційні зв’язки. Проведений кореляційний аналіз дозволив виявити стійкі психологічні синдроми та взаємозв’язки, які визначають поведінку та емоційну сферу підлітків в ході дослідження. У межах двох часових зрізів було опитано 105 респондентів (загальний обсяг масиву даних – N = 210), об’єднує дані вхідного (Т1) та вихідного (Т2) зрізів, отримані коефіцієнти відображають певні закономірності психіки підлітків із родин військовослужбовців.

Найсильнішим був зв’язок між фізичною агресією та негативізмом (r = 0,777; p < 0,001). Це може свідчить про те, що внутрішнє неприйняття авторитетів та правил підлітками швидко переходить у готовність до фізичного прояву сили.

Важливим чинником цього процесу є образа, яка пов’язана з негативізмом (r = 0,711; p < 0,001) та фізичною агресією (r = 0,639; p < 0,001) і може виступати в ролі джерела цього процесу.

Так накопичена образа підлітків на несправедливість життєвих обставин та війну не ефективно виражена із-за високого рівня алекситимії. Відповідно, вона транслюється на зовні у вигляді негативізму та/або деструктивних дій.

Показник емпатії виявився єдиним параметром, який має статистично значущі зворотні (негативні) зв'язки з усіма без винятку проявами агресії та ворожості. Він мав статистично значущі негативні кореляційні зв’язки з негативізмом (r = -0,638; p < 0,001), образою (r = -0,583; p < 0,001), фізичною агресією (r = -0,585; p < 0,001), індексом ворожості (r = -0,494; p < 0,001) та підозрілістю (r = -0,447; p < 0,001).

Таким чином, можна припустити, що розвиток здатності до співпереживання під час перебування в таборі за кордоном матиме подальший позитивний вплив на психоемоційний стан підлітків. Чим більше зростає емпатія підлітків, тим швидше знижується рівень воєнної травматизації, недовіри до світу та згасають прояви протестної поведінки.

Особливий інтерес для аналізу викликає показник відчуття провини, який продемонстрував стійкі зворотні кореляції з усіма зовнішніми проявами деструктивності. Показник почуття провини продемонстрував його негативні зв’язки з негативізмом (r = -0,422; p < 0,001), фізичною агресією (r = -0,368; p < 0,001), образом (r = -0,270; p < 0,001) та загальним індексом агресії (r = -0,231; p = 0,001).

Ці результати свідчать про те, що вищий рівень почуття провини у досліджуваній вибірці поєднувався з нижчими показниками зовнішньо вираженої агресивності. Це може проявлятися як автоагресія і потенційно може бути пропущена спеціалістами табору.

Заключним етапом дослідження був аналіз регресійних моделей. Побудовані регресійні моделі спрямовані на розмежування сфер впливу дії короткотермінового 14-денного відпочинку та сімейного статусу батька. Нижче подані результати моделювання встановлення характеристик, які залишаються прогнозованими сімейним фактором.

Для визначення внеску статусу батька у варіативність окремих психологічних показників було побудовано прості лінійні регресійні моделі. У регресійному аналізі за наведеними ступенями свободи використано 105 валідних спостережень.

Модель особистісної тривожності виявилася статистично значущою:

$R^2 = 0,798$; $F(1,103) = 407,393$; $p < 0,001$.

Отже, у межах цієї моделі статус батька значуще пов'язаний із рівнем особистісної тривожності та пояснює 79,8% її варіативності.

Регресійне рівняння має вигляд:

Особистісна тривожність = 7,909 – 3,149 × статус батька.

Модель загальної алекситимії також була статистично значущою:

$R^2 = 0,644$; $F(1,103) = 186,007$; $p < 0,001$.

Тож статус батька можна визначати, як статистично значущий предиктор показника алекситимії та пояснює 64,4% його варіативності у межах побудованої моделі.

Регресійне рівняння:

Загальний рівень алекситимії = 54,455 – 21,795 × статус батька.

Для показника емпатії отримано статистично значущу модель:

$R^2 = 0,382$; $F(1,103) = 63,590$; $p < 0,001$.

Таким чином, статус батька був статистично значущо пов'язаний із рівнем емпатії та пояснював 38,2% його варіативності.

Регресійне рівняння:

Емпатія = 18,018 + 7,322 × статус батька.

Натомість модель ситуативної тривожності не досягла статистичної значущості:

$R^2 = 0,024$; $F(1,103) = 2,531$; $p = 0,115$.

Таблиця 3

Результати лінійної регресії

Показник	R^2	p	Інтерпретація
Особистісна тривожність	0,798	<0,001	дуже висока прогностична здатність
Алекситимія	0,644	<0,001	Висока
Емпатія	0,382	<0,001	Помірна
Ситуативна тривожність	0,024	0,115	статистично незначуща

Отже, після перебування в таборі статистично значущого зв'язку між статусом батька та ситуативною тривожністю не виявлено. Це може свідчити як про зменшення відмінностей між групами за цим показником так і потенційно може бути свідченням ефективності психокорекційного втручання. Однак причинність потребує більш глибокого вивчення і буте покладено в основу наступних наукових досліджень.

Тож короткостроковий відпочинок підлітків за кордоном може позитивно впливати на настрій чи афективні станів, такі як ситуативна тривожність. Глибинні психоемоційні параметри підлітків (алекситимія, особистісна тривожність, емпатія та поведінкова агресія) виявляють стійкість до короткострокового відпочинку. Сімейний статус батька-військовослужбовця залишається дуже важливим психологічним чинником впливу на настрій підлітків.

Для підлітків, чиї батьки воюють, 14-денний відпочинок не здатний зняти емоційний захист (алекситимію, M=54,45), оскільки постійний страх за життя батька може порушувати когнітивну-афективну сферу. У дітей полеглих Героїв відпочинок стає безпечним простором для внутрішнього горювання, що регресійно прогнозує зростання рівня емпатійності ($R^2 = 0,382$).

Висновки. Виявлено психоемоційні показники підлітків із родин військовослужбовців. Високий рівень алекситимії у дітей чинних військовослужбовців (M = 54,45), який свідчить про виражені труднощі емоційного усвідомлення незалежно від статі. Це може вказувати на те, що постійний страх за життя батька нівелює традиційні гендерні відмінності в емоційному реагуванні. Агресія в якості прояву стресу – у дітей чинних військовослужбовців індекс агресії був вищим (M = 5,29), ніж у дітей загиблих військовослужбовців (M = 2,82). Вищі показники негативізму (M = 6,56) та роздратування (M = 6,41) можуть відображати поєднання вікових особливостей підліткового періоду з хронічним стресом очікування. Емпатія як адаптація – діти загиблих військовослужбовців продемонстрували вищий рівень емпатії (M = 25,34 проти M = 18,02), що може бути свідченням формування більшої чутливості до переживань інших у процесі адаптації до травматичного досвіду втрати.

Кореляційний аналіз математично підтвердив цілісність структури психоемоційних показників підлітків. Центральне місце в цій структурі посідає взаємозв'язок образи та негативізму (r = 0,711), який виступає головним джерелом поведінкової агресії підлітків під час війни.

Доведено захисну роль емпатії. Розвиток особистісної емпатії в процесі реабілітації безпосередньо блокує формування протестних реакцій (негативізму, (r = -0,638) та хронічної образи (r = -0,583). Це визначає розвиток емпатійності як одну з важливих цілей для багатьох психокорекційних програм закордонного відпочинку.

Виявлено феномен маскування воєнної травми через почуття провини. Зворотна залежність між провиною та фізичною агресією (r = -0,368) доводить, що зовнішній спокій та неконфліктність підлітка в таборі може бути ознакою автоагресії (самозвинувачення), а не успішної адаптації. Це вимагає від спеціалістів більшої прискіпливості особливо до «тихих» дітей.

Обґрунтовано необхідність комплексного підходу до реабілітації.

Загалом короткострокова психореабілітація демонструє позитивну динаміку психоемоційного стану, однак її результати не є однаковими для всіх психологічних параметрів. Ситуативні характеристики виявляються більш доступними до короткострокових змін, тоді як особистісні характеристики значною мірою залишаються пов’язаними з сімейною ситуацією підлітка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Блінов, О. А., & Чепелєва, Н. В. (2024). Особливості стресостійкості та емоційного виснаження підлітків у сім'ях комбатантів. *Психологічний часопис, 10*(2), 45–58.

Зливков, В. Л., & Лукомська, С. О. (2023). Психологічна безпека та особливості переживання підлітками вікової кризи під час війни. *Психологічні науки: проблеми та досягнення, 17*(1), 89–102.

Кокун, О. М. (2024). Динаміка агресивних проявів та ситуативної тривожності підлітків в умовах тривалих воєнних дій. *Вісник Національного університету, 8*(2), 13–24.

Кравченко, Т. О., & Пащенко, Т. Л. (2026). Психосоматичні та поведінкові кореляти воєнного стресу в учнівської молоді. *Психічне здоров'я, 3*(9), 40–53.

Омельченко, Я. М., & Осокіна, О. М. (2025). Соціально-психологічний супровід та адаптаційні можливості дітей військовослужбовців в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми психології, 11*(28), 114–127.

Ткаченко, О. В. (2025). Психологія дитячого горя: синдром уцілілого та формування емпатійності у підлітків, які втратили батьків на війні. *Психологічна газета, 14*(4), 102–115.

Філоненко, Є. (2026). Евристичні методи у психології прийняття рішень в умовах невизначеності. У Л. С. Яковицька, Л. В. Помиткіна, & А. П. Ковальова (Ред.), *Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: Збірник наукових праць* (с. 122–128). Національний університет «Київський авіаційний інститут».

Чаусова, Т. В. (2024). Алекситимічні прояви як когнітивно-афективний механізм захисту психіки підлітків від воєнної травми. *Український науковий журнал, 5*(22), 210–223.

Яковицька, Л. С., & Філоненко, Є. А. (2026). Стратегії прийняття рішень у контексті індивідуально-психологічних та емоційно-регуляторних особливостей особистості. *Наукові перспективи, 1*(67), 2377–2387. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-1(67)-2377-2387

Alison, L., Palasinski, M., Waring, S., Humphrey, A., Humann, M., & Shortland, N. (2018). Between a rock and a hard place of geopolitically sensitive threats: Critical incidents and decision inertia. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression, 10*, 207–224. https://doi.org/10.1080/19434472.2017.1373690

Conti, L., Fantasia, S., Violi, M., Dell’Oste, V., Pedrinelli, V., & Carmassi, C. (2023). Emotional dysregulation and post-traumatic stress symptoms: Which interaction in adolescents and young adults? A systematic review. *Brain Sciences, 13*(12), 1730. https://doi.org/10.3390/brainsci13121730

REFERENCES

Blinov, O. A., & Chepeleva, N. V. (2024). Osoblyvosti stresostiikosti ta emotsiinoho vysnazhennia pidlitkiv u sim’iakh kombatantiv [Features of stress resistance and emotional exhaustion of adolescents in families of combatants]. *Psykholohichnyi Chasopys, 10*(2), 45–58 [in Ukrainian].

Zlyvkov, V. L., & Lukomska, S. O. (2023). Psykholohichna bezpeka ta osoblyvosti perezhyvannia pidlitkami vikovoi kryzy pid chas viiny [Psychological safety and features of adolescents’ experience of age crisis during the war]. *Psykholohichni Nauky: Problemy ta Dosiahnennia, 17*(1), 89–102 [in Ukrainian].

Kokun, O. M. (2024). Dynamika ahresyvnykh proiaviv ta sytuatyvnoi tryvozhnosti pidlitkiv v umovakh tryvalykh voennykh dii [Dynamics of aggressive manifestations and state anxiety of adolescents in conditions of prolonged military operations]. *Visnyk Natsionalnoho Universytetu, 8*(2), 13–24 [in Ukrainian].

Kravchenko, T. O., & Pashchenko, T. L. (2026). Psykhosomatichni ta povedinkovi koreliaty voennoho stresu v uchnivskoi molodi [Psychosomatic and behavioral correlates of military stress in student youth]. *Psykhichne Zdorov'ia, 3*(9), 40–53 [in Ukrainian].

Omelchenko, Ya. M., & Osokina, O. M. (2025). Sotsialno-psykholohichnyi suprovid ta adaptatsiini mozhlyvosti ditei viiskovosluzhbovtsiv v umovakh voennoho stanu [Socio-psychological support and adaptive capabilities of children of military personnel under martial law]. *Aktualni Problemy Psykholohii, 11*(28), 114–127 [in Ukrainian].

Tkachenko, O. V. (2025). Psykholohiia dytiachoho horia: Syndrom utsiliiloho ta formuvannia empatiinosti u pidlitkiv, yaki vtratyly batkiv na viini [Psychology of children's grief: Survivor's syndrome and the formation of empathy in adolescents who lost their parents in the war]. *Psykholohichna Hazeta, 14*(4), 102–115 [in Ukrainian].

Filonenko, Ye. (2026). Evrystychni metody u psykholohii pryiniattia rishen v umovakh nevynachenosti [Heuristic methods in the psychology of decision-making under uncertainty]. In L. S. Iakovytska, L. V. Pomytkina, & A. P. Kovaliova (Eds.), *Aviatsiina ta ekstremalna psykholohiia u konteksti tekhnolohichnykh dosiahnen* (pp. 122–128). National University "Kyiv Aviation Institute" [in Ukrainian].

Chausova, T. V. (2024). Aleksytymichni proiavy yak kohnityvno-afektyvnyi mekhanizm zakhystu psykhiky pidlitkiv vid voennoi travmy [Alexithymic manifestations as a cognitive-affective mechanism of protecting the psyche of adolescents from military trauma]. *Ukrainskyi Naukovyi Zhurnal, 5*(22), 210–223 [in Ukrainian].

Yakovytska, L. S., & Filonenko, Ye. A. (2026). Stratehii pryiniattia rishen u konteksti indyvidualno-psykholohichnykh ta emotsiino-rehuliatornykh osoblyvostei osobystosti [Decision-making strategies in the context of individual psychological and emotional regulation characteristics of personality]. *Naukovi Perspektyvy, 1*(67), 2377–2387. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-1(67)-2377-2387 [in Ukrainian].

Alison, L., Palasinski, M., Waring, S., Humphrey, A., Humann, M., & Shortland, N. (2018). Between a rock and a hard place of geopolitically sensitive threats: Critical incidents and decision inertia. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression, 10*, 207–224. https://doi.org/10.1080/19434472.2017.1373690 [in English].

Conti, L., Fantasia, S., Violi, M., Dell'Oste, V., Pedrinelli, V., & Carmassi, C. (2023). Emotional dysregulation and post-traumatic stress symptoms: Which interaction in adolescents and young adults? A systematic review. *Brain Sciences, 13*(12), 1730. https://doi.org/10.3390/brainsci13121730 [in English].

Nataliia MUZHANOVA
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0072-6816

FEATURES AND LIMITS OF THE EFFECTIVENESS OF SHORT-TERM PSYCHOLOGICAL REHABILITATION ABROAD IN THE CONTEXT OF PREDICTING THE PSYCHOEMOTIONAL STATE OF ADOLESCENTS FROM MILITARY FAMILIES

Abstract

The article presents the identified characteristics of the psychoemotional state of adolescents from military families following short-term psychological rehabilitation abroad. The study aimed to examine changes in key psychoemotional indicators, identify relationships among them, and assess the predictive potential of the father's family status regarding specific characteristics of adolescents' psychoemotional state. The study involved 105 adolescents aged 12–15 years, including 55 whose fathers were active military personnel and 50 who had experienced the death of their father during the war. The study included two measurements: before and after a 14-day psychological rehabilitation program abroad. The data were analyzed using Student's t-test, Pearson's correlation analysis, and linear regression analysis.

Statistically significant positive changes were identified in a number of indicators, including a decrease in alexithymia, difficulties in identifying and describing emotions, trait anxiety, hostility, and physical aggression, as well as an increase in empathy. Comparison of the groups revealed higher levels of alexithymia, trait anxiety, aggression, and negativism among adolescents whose fathers were still serving in the military, whereas adolescents who had experienced the loss of their father demonstrated higher levels of

empathy. Correlation analysis revealed significant associations between negativism, physical aggression, and resentment, as well as negative associations between empathy and aggressive and hostile manifestations. Regression analysis demonstrated statistically significant predictive relationships between the father's status and trait anxiety ($R^2 = 0.798$), alexithymia ($R^2 = 0.644$), and empathy ($R^2 = 0.382$). No statistically significant regression model was established for state anxiety ($R^2 = 0.024$; $p = 0.115$).

It is concluded that short-term psychological rehabilitation may be accompanied by positive changes in adolescents' psychoemotional state; however, its effects vary across different psychological characteristics. Personality-related indicators remain substantially associated with the adolescent's family circumstances and require further systematic psychological support.

Keywords:*: adolescents, military personnel, psychological rehabilitation, psychoemotional state, alexithymia, anxiety, aggression, empathy, psychosocial support, war.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.922.8:616.89-008.441.44:614.253.5

Олександр ПОГОРЄЛОВ
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ.
ORCID: *https://orcid.org/0009-0003-9277-298X*

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ТА БАР'ЄРИ ВЗАЄМОДІЇ МЕДИЧНОГО ПЕРСОНАЛУ З ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ ВЧИНИЛИ СПРОБУ СУЇЦИДУ: ЕМПІРИЧНА ТИПОЛОГІЯ МОДЕЛЕЙ

Резюме

У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей взаємодії медичного персоналу з підлітками, які вчинили спробу суїциду. ***Мета дослідження*** *полягає в емпіричній перевірці теоретично обґрунтованої типології моделей взаємодії медичного персоналу з підлітками після суїцидальної спроби та у встановленні співвідношення психологічних ресурсів і бар'єрів такої взаємодії.* ***Методики дослідження****. Обстежено 84 медичні працівники профільних відділень закладів охорони здоров'я. Застосовано опитувальник професійного вигорання, шкалу реактивної та особистісної тривожності, шкалу труднощів емоційної регуляції, опитувальник міжособистісної реактивності, методику емоційного інтелекту, шкалу резильєнтності, опитувальник професійної самоефективності, опитувальник копінг-стратегій та авторську анкету установок.* ***Результати.*** *Високий рівень психоемоційного виснаження виявлено в 47,62% обстежених, високу особистісну тривожність – у 53,57%, низький рівень емоційного інтелекту – у 75,00%. Встановлено асиметрію потенціалу: ресурси, звернені до пацієнта, збережено, тоді як ресурси, звернені до себе, дефіцитарні. Групи з високим та середньо-низьким виснаженням розрізняються за всіма бар'єрами та не розрізняються за жодним ресурсом. Емпатія обернено пов'язана з деперсоналізацією ($\rho = -0,54$) і прямо – з тривожністю ($\rho = 0,47$). Виокремлено чотири типи моделей взаємодії.* ***Висновки.*** *Вигорання медичного персоналу зумовлене накопиченням бар'єрів, а не нестачею ресурсів. Психологічні ресурси та бар'єри становлять дві незалежні осі ($\rho = 0,17$; $p > 0,05$), внаслідок чого поряд із теоретично передбаченими емпатійно-підтримуючою, формально-дистанційною та стигматизуючою моделями існує напружено-компенсований тип, що поєднує найвищі ресурси з високими бар'єрами.*

Ключові слова: *емоційна регуляція; емпатія; медичний персонал; підлітковий суїцид; професійне вигорання; психологічні бар'єри.*

Вступ. Самогубство підлітків залишається однією з найважчих проблем сучасної охорони здоров'я, а показники, які наводить Всесвітня організація охорони здоров'я, роблять її масштаб очевидним: щорічно у світі внаслідок суїциду гинуть понад 700 тисяч осіб, тоді як кількість спроб перевищує наведену цифру багаторазово (Міністерство охорони здоров'я України, 2023). Настанови, побудовані на засадах доказової медицини, підкреслюють, що суїцидальний акт зазвичай завершує

тривалий процес накопичення чинників ризику, а понад дев'ять десятих осіб, які його вчиняють, мають розлади психічного здоров'я в анамнезі. Профілактика суїцидів визнана пріоритетом громадського здоров'я, причому серед її складників окремо названо підготовку медичного персоналу до роботи з особами у суїцидальній кризі.

Підліток, який вижив після спроби суїциду, майже неминуче потрапляє до лікарні, а дорослим, з яким він стикається першим, виявляється не психолог і не психіатр, а лікар приймального відділення, реаніматолог, педіатр або медична сестра. Постсуїцидальний стан характеризується амбівалентністю прагнень, соромом, недовірою до дорослих та гострою потребою у прийнятті без осуду (Анищенко & Молочко, 2021; Федосєєва, 2016). За таких умов поведінка медичного працівника та перші спроби спілкування здатні або відкрити підлітку шлях до прийняття допомоги, або підтвердити його переконаність у власній непотрібності. Інтегрована мотиваційно-вольова модель суїцидальної поведінки відводить відчуттю ізоляції та браку підтримки значущого оточення роль чинника, що опосередковує перехід від суїцидальних думок до дії (O'Connor & Kirtley, 2018). Тобто характер першого контакту постає не супутньою обставиною лікування, а самостійним чинником ризику повторної спроби.

Попри це, психологічні характеристики медичного працівника, від яких залежить якість такого контакту, вивчені фрагментарно. Дослідники здебільшого аналізують або переживання підлітка-суїцидента, або професійне вигорання медиків як окремий феномен, тоді як діада «медичний працівник – підліток у кризі» рідко стає самостійним предметом. Проблема має та практичний вимір: спілкування з пацієнтом становить окрему професійну компетентність, яка потребує цілеспрямованого формування, не набувається стихійно з роками практики (Зливков & Лукомська, 2017), проте питання, наскільки медичний персонал підготовлений саме до взаємодії з підлітками після суїцидальної спроби, залишається емпірично не з'ясованим.

Аналіз наукових джерел дозволяє звести характеристики медичного працівника, що впливають на взаємодію з підлітками після спроби суїциду до двох протилежних за функцією груп. Першу утворюють ресурси. Емпатію визначають як професійно значущу якість медика, що уможливлює розуміння стану пацієнта та побудову терапевтичного контакту (Мітіна, 2017). Емоційний інтелект досліджують як чинник ефективності медичної діяльності, що забезпечує розпізнавання і регуляцію емоцій у діадичній взаємодії (Дейнека та ін., 2024; Кулібаба & Кобилянський, 2023). Резильєнтність вивчають як здатність відновлюватися після професійних навантажень і протистояти вигоранню (Інжиєвська & Павленко, 2024).

Другу групу утворюють бар'єри. Професійне вигорання, концептуалізоване через комплекс емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень (Maslach & Jackson, 1981), поширене серед медичних працівників настільки, що його розглядають як системну загрозу якості медичної допомоги. Професійне вигорання, концептуалізоване через комплекс емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень (Maslach & Jackson, 1981), поширене серед медичних працівників настільки, що його розглядають як системну загрозу якості медичної допомоги (De Hert, 2020). У роботі з підлітками, які вчинили спробу суїциду, додатковим стресогенним чинником виступає емоційна інтенсивність допомоги, причому вітчизняні дослідження фіксують загострення проблеми в умовах війни (Ассонов, 2021; Русанов, 2024; Чмир та ін., 2024). Окремим бар'єром виступає стигматизація суїцидальної поведінки, яка знецінює страждання пацієнта, знижує точність оцінювання ризику та перешкоджає зверненню по допомогу (Carpiniello & Pinna, 2017; Wyllie et al., 2025). Важливо, що емпатію описують і як ресурс, і як чинник ризику, тобто за браку засобів саморегуляції вона стає передумовою емоційного вигорання (Куліш & Сіпко, 2022).

Специфіка взаємодії з підлітком після суїцидальної спроби посилює вимоги до кожного з названих чинників. Контакт відбувається в умовах, коли пацієнт заперечує потребу в допомозі, замовкає або відповідає формально, а медичний працівник мусить одночасно виконувати соматичні призначення, оцінювати ризик повторної спроби та утримувати терапевтичну позицію. Додаткове навантаження створюють правові та етичні дилеми, пов'язані з неповноліттям пацієнта, необхідністю поінформувати батьків та збереженням конфіденційності. Взаємодія має етапний характер – від невідкладного прийому до виписки, а кожен етап висуває власні вимоги до ресурсів фахівця. Якість допомоги залежить не від окремої характеристики, а від динамічного співвідношення двох груп чинників: достатній рівень ресурсів дозволяє долати бар'єри, тоді як їх накопичення поступово виснажує ресурсну базу та закономірно веде до професійної деформації.

Співвідношення двох груп чинників покладено в основу теоретично обґрунтованої типології, що передбачає три моделі взаємодії. Емпатійно-підтримуюча модель спирається на розвинену емпатію, високий емоційний інтелект та готовність відкрито говорити про суїцидальні переживання;

фахівець бачить у підлітку особистість у кризі. Формально-дистанційна модель характеризується коректним виконанням обов'язків без емоційного залучення, а спілкування зводиться до збору анамнезу та виконання протоколу. Стигматизуюча модель ґрунтується на знеціненні переживань підлітка, сприйнятті спроби як маніпуляції та супроводжується вираженою деперсоналізацією. Побудова типології виходила з припущення про обернену залежність між ресурсами й бар'єрами: чим більше перших, тим менше других. Саме припущення й потребувало емпіричної перевірки.

Мета дослідження полягає в емпіричній перевірці зазначеної типології та у встановленні характеру співвідношення психологічних ресурсів і бар'єрів взаємодії медичного персоналу з підлітками, які вчинили спробу суїциду. **Завдання дослідження**: 1) визначити рівень вираженості бар'єрів та ресурсів взаємодії в обстеженого контингенту; 2) з'ясувати відмінності між медичними працівниками з різним рівнем емоційного виснаження; 3) встановити взаємозв'язки між ресурсами, бар'єрами та характеристиками професійного досвіду; 4) перевірити структуру співвідношення ресурсів і бар'єрів та побудувати емпіричну типологію моделей взаємодії.

Методи та методики дослідження. Дослідження виконано впродовж червня – липня 2026 року на базі закладів охорони здоров'я. Опитування проводили дистанційно, із дотриманням добровільності, анонімності та інформованої згоди.

Обстежено 84 медичні працівники: 60 лікарів (71,43%), 12 медичних сестер та медичних братів (14,29%), 9 представників молодшого медичного персоналу (10,71%) і 3 лікарі-психотерапевти (3,57%). Жінки становили 82,14% вибірки, чоловіки – 17,86%; вік коливався від 22 до 60 років (M = 35,37; SD = 9,74), стаж – від 1 до 35 років (M = 10,52; SD = 9,12). Респонденти працюють у педіатричних відділеннях (39,29%), реанімації та інтенсивній терапії (33,33%), хірургії та травматології (15,48%), приймальних відділеннях невідкладної допомоги (5,95%) та в консультативному форматі (5,95%). Критеріями відбору слугували належність до медичного персоналу, робота у відділенні, куди надходять підлітки після суїцидальної спроби, стаж від одного року та згода на участь. Частоту особистих контактів із такими пацієнтами зафіксовано як описову характеристику, а не як умову відбору, оскільки в межах одного відділення вона залежить від графіка чергувань і ротації.

Психологічні бар'єри вимірювали трьома методиками. Опитувальник професійного вигорання MBI, К. Маслач, С Джексон (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Jackson & Leiter, 1997) дає три субшкали – психоемоційного виснаження, деперсоналізації та особистих досягнень; остання є зворотною щодо редукції. Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна розмежовує ситуативний і стійкий складники напруження (Чабан & Хаустова, 2019). Шкала труднощів емоційної регуляції К. Гратц, Л. Ремер в україномовній адаптації (Сак & Федотова, 2023) охоплює шість аспектів дефіциту саморегуляції.

Психологічні ресурси діагностували п'ятьма методиками: опитувальником міжособистісної реактивності М. Девіса (Davis, 1980) із субшкалами прийняття перспективи, фантазії, емпатичної турботи та особистого дистресу; методикою емоційного інтелекту Н. Холла з п'ятьма парціальними шкалами (Яцюк, 2019); шкалою резильєнтності Коннора – Девідсона в україномовній адаптації (Школіна та ін., 2020); опитувальником професійної самоефективності T. Rigotti, B. Schyns, G. Mohr в адаптації О. Креденцер (Карамушка та ін., 2023); опитувальником копінг-стратегій Ч. Карвера в українській адаптації (Яблонська та ін., 2023) із трьома інтегральними шкалами. Суб'єктивний професійний досвід, установки щодо суїцидальної поведінки та запит на підготовку вивчали авторською анкетою з двадцяти запитань у шести тематичних блоках.

Нормальність розподілу перевіряли за критерієм Колмогорова-Смірнова; більшість шкал діагностичного комплексу (21 із 28) їй не відповідають, що зумовило застосування непараметричних процедур за всіма показниками. Групи порівнювали за U-критерієм Манна-Уітні для незалежних вибірок, зв'язки встановлювали за ранговою кореляцією Спірмена.

Результати. Діагностика бар'єрів за опитувальником професійного вигорання MBI (К. Маслач, С. Джексон) засвідчила виражене емоційне неблагополуччя обстежених медиків. Виявлено, що психоемоційне виснаження досягло високого рівня у 40 осіб (47,62%), середнього у 40 (47,62%), а низького – лише у 4 (4,76%); середнє значення (M = 27,64; SD = 7,87) перебуває вище порогу високого рівня. Деперсоналізація виражена на високому рівні в 34 респондентів (40,48%). Знижене відчуття професійної успішності властиве 40 особам (47,62%), що піддається поясненню через специфіку контингенту: результат взаємодії з підлітком-суїцидентом відтермінований у часі, а зворотний зв'язок про подальшу долю пацієнта медик здебільшого не отримує. Інтегральний показник вигорання (M = 55,85 зі 132 можливих) відповідає стадії формування синдрому, коли зміни ще піддаються зворотному розвитку (рис. 1).

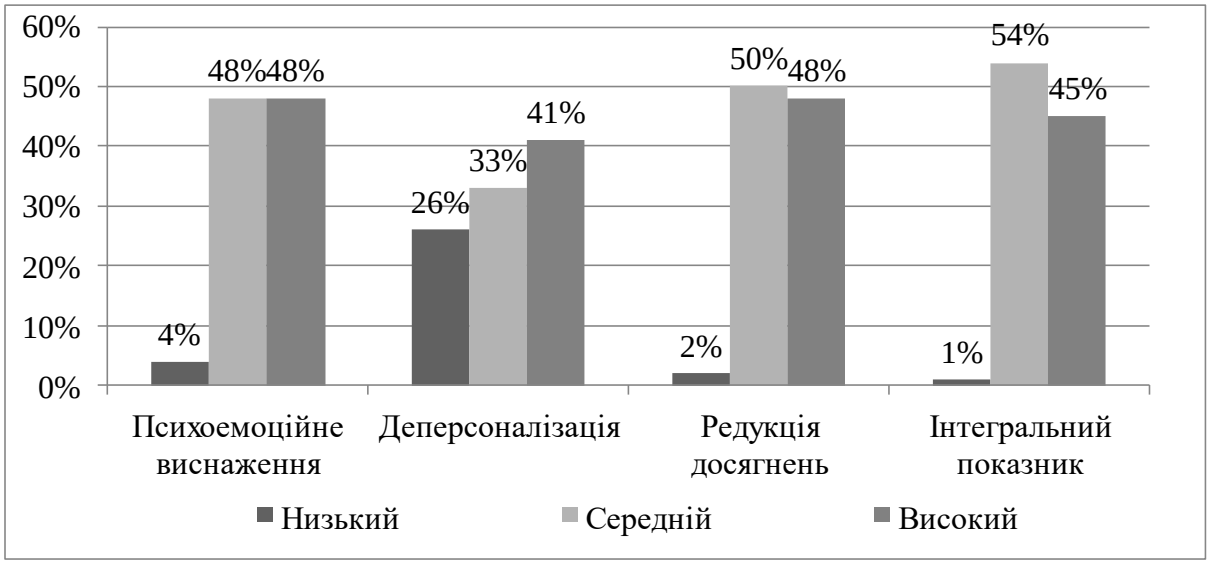


Рисунок 1. Розподіл медичного персоналу за рівнями професійного вигорання

За шкалою реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна тривожність виявилася високою у половини обстежених: реактивна – у 44 осіб (52,38%), особистісна – у 45 (53,57%), тоді як низький рівень мають лише 4 (4,76%) та 6 (7,14%) респондентів відповідно. Незначна перевага реактивної тривожності над особистісною (45,81 проти 44,88) вказує на ситуативну зумовленість напруження – відповідальністю за життя пацієнта, невизначеністю щодо правильної тактики розмови (рис. 2).

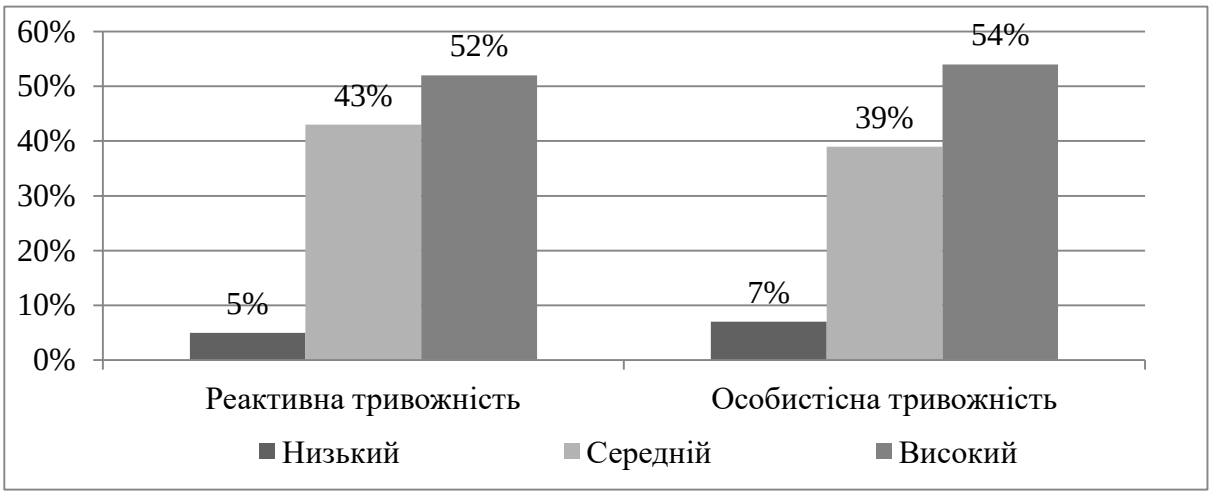


Рисунок 2. Розподіл медичного персоналу за рівнями тривожності

Профіль труднощів емоційної регуляції за шкалою К. Гратц і Л. Ремер виявився нерівномірним та саме нерівномірність становить основний діагностичний інтерес. Загальний показник (M = 77,35 зі 180) відповідає середньому рівню, високого не має жоден респондент. Водночас нестача емоційного усвідомлення сягає 60,41% теоретичного максимуму і щонайменше на середньому рівні притаманна 98,81% обстежених, тоді як труднощі контролю імпульсів становлять лише 32,46% максимуму і на високому рівні відсутні цілком (рис. 3). Медична професія вимагає стриманості, а увага до власного емоційного життя професійною культурою не передбачена.

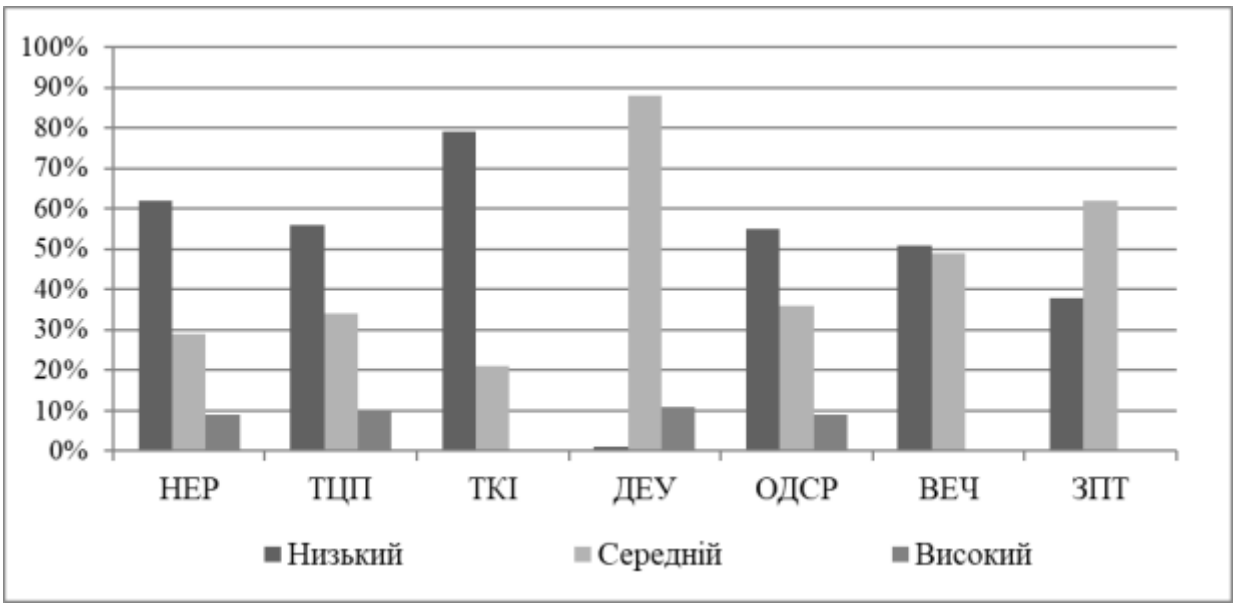


Рисунок 3. Профіль труднощів емоційної регуляції медичного персоналу

Діагностика ресурсів окреслила виразну асиметрію. За опитувальником міжособистісної реактивності М. Девіса емпатична турбота досягає 61,27% максимуму з високим рівнем у 41 особи (48,81%), прийняття перспективи – високим рівнем у 34 (40,48%). Показово, що емпатична турбота істотно переважає особистий дистрес (17,15 проти 12,02), який на високому рівні виявлено лише в 4 респондентів (4,76%): медичний персонал співпереживає пацієнтові, утримуючи увагу на його стані, а не зісковзуючи у власну тривогу (рис. 4).

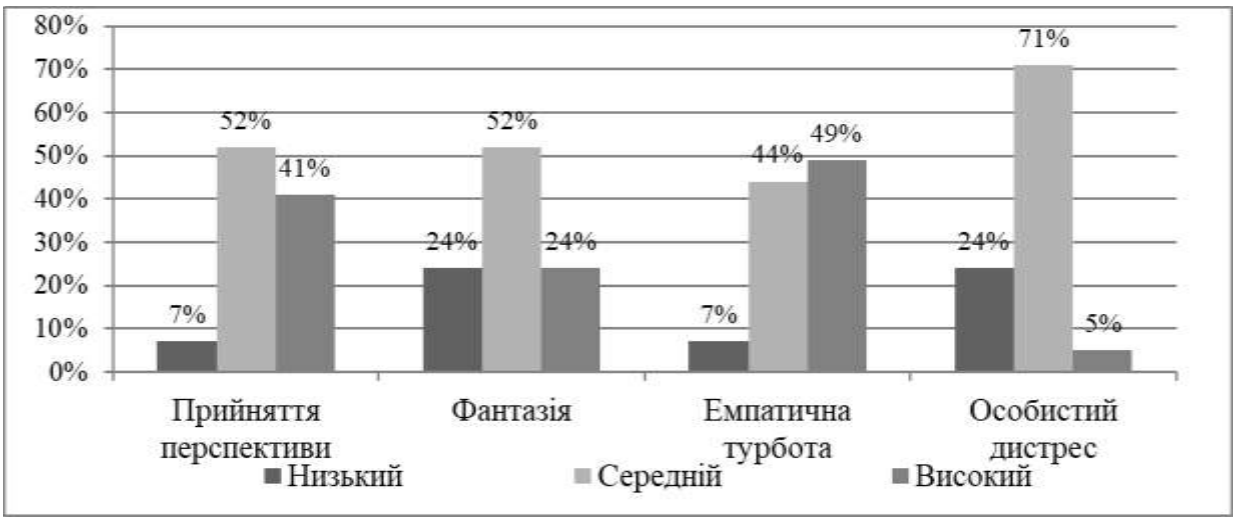


Рисунок 4. Розподіл медичних працівників за рівнями складників емпатії

Професійна самоефективність за опитувальником T. Rigotti та ін. (M = 25,15 або 69,87% максимуму) і резильєнтність за шкалою Коннора – Девідсона (M = 62,99) також збережені – низького рівня за обома шкалами не має жоден досліджуваний, тоді як високий мають відповідно 35 (41,67%) та 31 особа (36,90%) (рис. 5). Отриманий результат не суперечить зниженому відчуттю професійної успішності (47,62% вираженої редукції за MBI), оскільки самоефективність стосується професійної діяльності загалом, де результат дій очевидний, тоді як редукція досягнень відображає суб'єктивну значущість зусиль саме у взаємодії з підлітком після спроби суїциду.

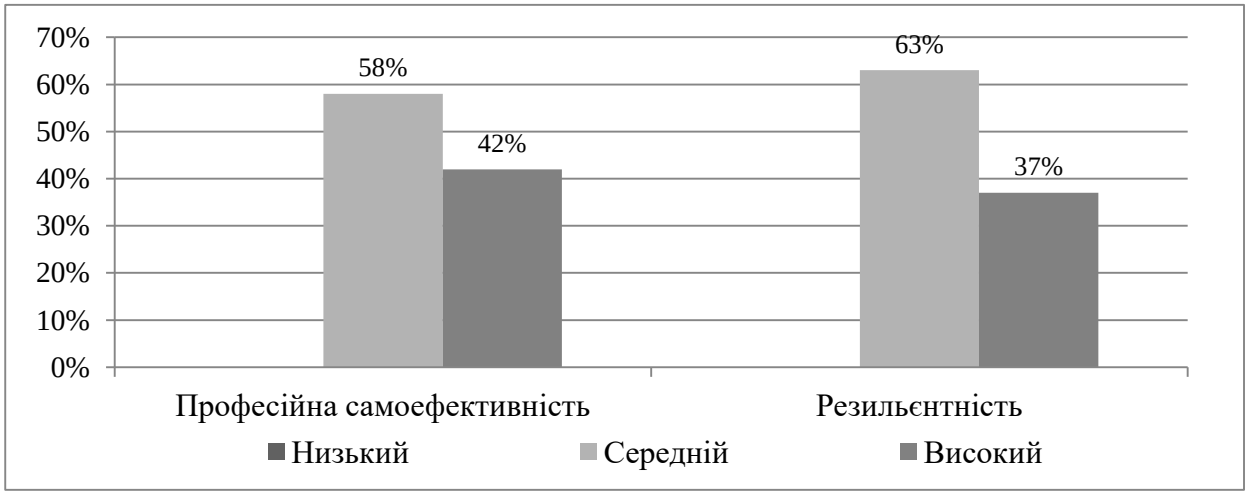


Рисунок 5. Розподіл за рівнями професійної самоефективності та резильєнтності

Натомість за методикою емоційного інтелекту Н. Холла отримано протилежні результати: інтегральний показник (М = 33,32) відповідає низькому рівню в 63 осіб (75,00%), високого не досяг ніхто. Найглибший дефіцит стосується управління власними емоціями – низький рівень у 69 респондентів (82,14%) (рис. 6). Розбіжність між двома методиками пояснюється відмінністю предмета вимірювання: опитувальник міжособистісної реактивності діагностує схильність співчувати, тоді як методика емоційного інтелекту – вміння усвідомлено оперувати емоційною інформацією. Медичний працівник співчуває, проте не володіє інструментами роботи з емоційним матеріалом, який виникає в контакті.

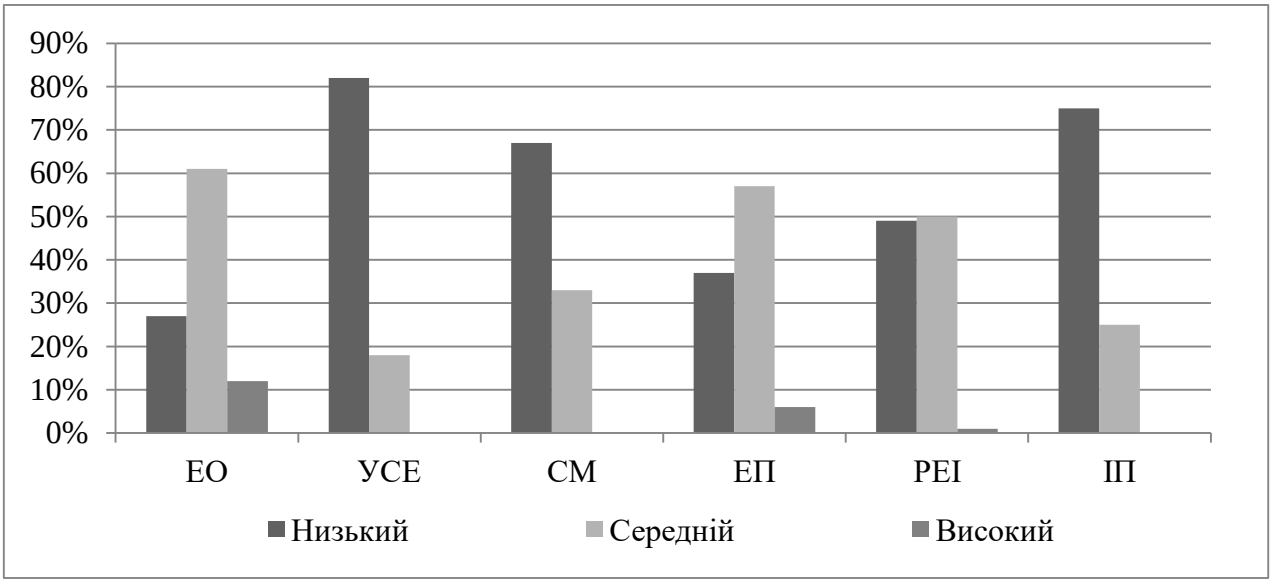


Рисунок 6. Розподіл медичних працівників за рівнями емоційного інтелекту

Копінг-профіль обстеженого контингенту за опитувальником Ч. Карвера вирізняється конструктивністю. Найвираженішим є копінг, фокусований на проблемі (74,52% максимуму), який на високому рівні притаманний 31 особі (36,90%), а на низькому – жодній; близькі значення має копінг, фокусований на емоціях (71,92% максимуму) з високим рівнем у 30 респондентів (35,71%). Уникаючий копінг виражений найслабше (54,61% максимуму): високого рівня досягли лише 3 особи (3,57%), тоді як 17 (20,24%) майже не вдаються до уникнення (рис. 7). Медичний персонал радше діє та шукає підтримки, ніж заперечує проблему, проте володіє переважно поведінковими засобами подолання за дефіциту власне емоційних, що окреслює межу наявного ресурсу.

Анкетування засобами авторської анкети «Установки та комунікативна компетентність медичного персоналу у взаємодії з підлітками після спроби суїциду» підтвердило дані стандартизованих методик і додало до них суб'єктивний вимір. Перед контактом із підлітком домінує професійна зосередженість (83,33%) та співчуття (47,62%), проте 36,90% визнають роздратування

через додаткове навантаження, а 35,71% – прагнення швидше передати пацієнта профільному фахівцю. Найскладнішими названо суто комунікативні завдання: встановлення довірливого контакту (58,33%) та роботу з мовчанням підлітка (55,95%), тоді як клінічні рішення складними вважають 16,67%. Найпоказовішим є розподіл емоційних реакцій після контакту: 70,24% заперечують будь-які особливі реакції, водночас 64,29% повідомляють про тривогу за долю пацієнта. Заперечення виступає радше професійною настановою незворушності, ніж описом дійсного стану.

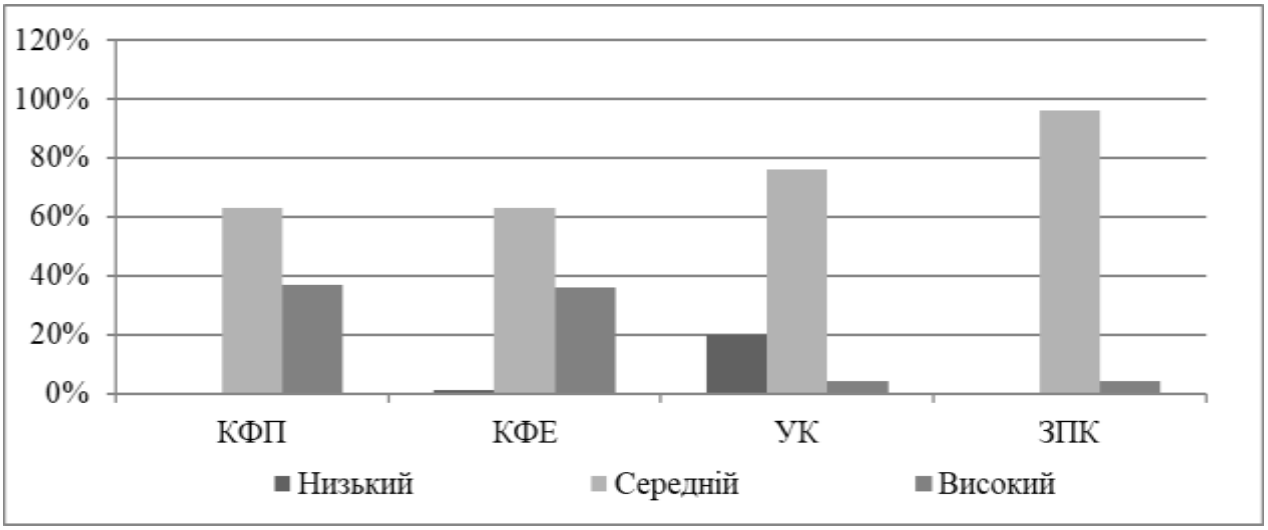


Рисунок 7. Розподіл медичних працівників за рівнями вираженості копінг-стратегій

Стигматизуючу настанову поділяє суттєва частина вибірки: маніпулятивний мотив серед причин спроб назвали 52,38% опитаних, а більшість підліткових спроб вважають демонстративними 42,86%, причому справжніми більшість не вважає жоден респондент. Комунікативний репертуар обмежений: доброзичливе звертання на ім'я застосовують 96,43%, тоді як пряме обговорення теми спроби – лише 10,71%, а уникають її 32,14%. Спеціалізованої підготовки не отримував жоден медичний працівник, і 80,95% оцінюють власну готовність нижче за задовільну. Запит на навчання відтворює ту саму асиметрію: теми, звернені до пацієнта, посідають перші місця (техніки контакту – 69,05%), а способи саморегуляції (15,48%) та профілактика вигорання (8,33%) – останні.

Порівняльний аналіз проведено за критерієм рівня психоемоційного виснаження як ядерного симптому вигорання: групу з високим рівнем склали 40 осіб (47,62%), із середнім та низьким – 44 (52,38%). Значущі відмінності встановлено за п'ятнадцятьма показниками з двадцяти восьми, проте розподіл їх виявився нерівномірним. Групи розділяють усі бар'єри: деперсоналізація (12,55 проти 8,93; $p \leq 0{,}001$), особистісна тривожність (49,48 проти 40,70; $p \leq 0{,}001$), труднощі емоційної регуляції (86,96 проти 68,61; $p \leq 0{,}001$). Натомість жодна ресурсна шкала груп не розділяє: за емпатією, емоційним інтелектом, самоефективністю та резильєнтністю відмінності не досягають рівня значущості.

Аналіз субшкал уточнює механізм: за дефіцитом емоційного усвідомлення групи не розрізняються взагалі (18,23 проти 18,02; $p > 0{,}05$), тоді як за обмеженим доступом до стратегій регуляції розходяться найвиразніше (20,70 проти 13,59; $p \leq 0{,}001$). Прикметно, що виснажені респонденти вдаються до проблемно-фокусованого копінгу активніше за колег (25,00 проти 22,80; $p \leq 0{,}001$), отже, інтенсивне долання є відповіддю на напруження, а не захистом від нього.

Кореляційний аналіз показав, що ядром бар'єрного блоку виступає особистісна тривожність, тісно пов'язана з виснаженням ($\rho = 0{,}60$; $p \leq 0{,}001$) та обмеженим доступом до стратегій регуляції ($\rho = 0{,}73$; $p \leq 0{,}001$). Захисну функцію виконують професійна самоефективність ($\rho = -0{,}55$ з інтегральним вигоранням; $p \leq 0{,}001$), емпатична турбота ($\rho = -0{,}54$ з деперсоналізацією; $p \leq 0{,}001$), резильєнтність ($\rho = -0{,}34$; $p \leq 0{,}01$) та управління власними емоціями ($\rho = -0{,}54$ з труднощами регуляції; $p \leq 0{,}001$).

Емпатія при цьому виявила подвійну природу: захищаючи пацієнта від знецінення, вона підвищує напруження фахівця – прийняття перспективи пов'язане з реактивною тривожністю ($\rho = 0{,}50$; $p \leq 0{,}001$), емпатична турбота – з реактивною та особистісною ($\rho = 0{,}47$; $p \leq 0{,}001$). Припущення про зв'язок дефіциту емоційного усвідомлення з вигоранням підтвердження не отримало ($\rho = -0{,}11$; $p > 0{,}05$), натомість значущим виявився зв'язок вигорання з труднощами емоційної регуляції загалом (ρ

= 0,40; $p \leq 0,001$). Жоден психологічний показник не корелює зі стажем, віком чи частотою контактів із підлітками зазначеної категорії ($p > 0,05$).

Перевірка структури співвідношення ресурсів і бар'єрів дала результат, що суперечить вихідному припущенню. Інтегральні індекси, обчислені шляхом нормалізації шкал до стовідсоткового діапазону з подальшим усередненням, виявилися статистично незалежними ($\rho = 0,17$; $p > 0,05$). Отже, ресурси та бар'єри не утворюють єдиної осі, а становлять дві самостійні. Медіанний поділ за обома осями дав чотири типи: ресурсний (19 осіб; 22,62%), напружено-компенсований (23 особи; 27,38%), виснажений (19 осіб; 22,62%) та дистанційований (23 особи; 27,38%).

Три типи узгоджуються з теоретично обґрунтованими моделями. Ресурсний відповідає емпатійно-підтримуючій: виснаження найнижче (20,32), деперсоналізація майже відсутня (6,89), резильєнтність і самоефективність найвищі. Дистанційований відповідає формально-дистанційній, розкриваючи її механізм: низький рівень бар'єрів (найнижча тривожність – 37,22) досягається шляхом відсутності залучення, оскільки емпатична турбота тут найнижча (13,48), а деперсоналізація перевищує показник ресурсного типу (11,65 проти 6,89). Виснажений відповідає стигматизуючій: найвища деперсоналізація (14,79), найнижчі особисті досягнення (25,37) та емоційний інтелект (20,47), найвищий уникаючий копінг (19,89).

Четвертий тип теоретичною моделлю не передбачався. Представники напружено-компенсованого типу мають найвищий індекс ресурсів у вибірці (71,76), максимальну емпатичну турботу (20,48) та найвищі особисті досягнення (34,96) і водночас найвищу особистісну тривожність (52,65) за високого виснаження (32,30). Фахівці цієї групи виявилися найбільш залученими, вони зберігають співчуття та віру у власну результативність, однак при цьому відчувають значне напруження.

Дискусія. Отримані дані частково узгоджуються з наявними дослідженнями та частково їх уточнюють. Поширеність вигорання в обстеженій вибірці відповідає загальній картині, описаній для медичних працівників (De Hert, 2020; Чмир та ін., 2024), проте наше дослідження додає суттєвий нюанс щодо його природи. Тезу про те, що ресурси захищають від вигорання (Ассонов, 2021; Інжиєвська & Павленко, 2024), кореляційний аналіз підтверджує, водночас порівняння груп її обмежує: виснажені і невиснажені медичні працівники не різняться за жодною ресурсною шкалою. Отже, ресурси пов'язані з вигоранням лінійно, проте їх наявність не гарантує захисту за високої тривожності, а вигорання виникає у фахівців зі збереженим потенціалом.

Найповніше наші результати перегукуються з даними про суперечливу роль емпатії (Куліш & Сіпко, 2022). Ми конкретизували механізм: емпатія розділяє свою дію між учасниками контакту – захищає пацієнта від знецінення (обернений зв'язок з деперсоналізацією) і водночас підвищує тривожність самого фахівця (прямий зв'язок з обома шкалами тривожності). Практичний наслідок полягає в тому, що розвиток емпатії у відриві від навичок саморегуляції здатний не поліпшити, а погіршити стан персоналу.

Виявлена частка носіїв стигматизуючої настанови (42,86%) узгоджується з даними про поширеність стигми суїцидальної поведінки та її вплив на звернення по допомогу (Carpiniello & Pinna, 2017; Wyllie et al., 2025), проте отримана в групі, від якої стигми очікують найменше, у медичних працівників профільних відділень. Показово, що жоден респондент не проходив спеціалізованої підготовки, а психологічні показники не пов'язані зі стажем – досвід без навчання не перетворюється ані на компетентність, ані на захист.

Головним теоретичним підсумком вважаємо спростування вихідного припущення про обернену залежність ресурсів і бар'єрів. Незалежність осей ($\rho = 0,17$; $p > 0,05$) означає, що типологія моделей взаємодії має бути не лінійною, а двовимірною, а напружено-компенсований тип, який поєднує максимальні ресурси з високими бар'єрами, є закономірним наслідком такої структури, а не аномалією. Група становить найбільший практичний інтерес: її представники залучені та співчутливі, тобто саме такі, яких потребує підліток у кризі, і водночас перебувають на шляху до виснаження.

Практичне значення отриманих результатів полягає у зміщенні акценту психологічної підготовки медичного персоналу. Запит самих фахівців, як показало анкетування, спрямований на техніки роботи з пацієнтом, тоді як діагностика виявила найглибший дефіцит у сфері саморегуляції, до якої запит виявився найнижчим. Розбіжність відтворює ту саму асиметрію, що породжує проблему: увага фахівця звернена назовні, а власний стан залишається поза полем зору. Програму підготовки, отже, недоцільно вибудовувати виключно за побажаннями персоналу, проте ігнорувати їх не варто. Раціональним видається формат, у якому затребувані теми комунікації з підлітком слугують вхідною точкою та забезпечують мотивацію до участі, а робота з тривожністю та навичками

емоційної регуляції інтегрується в них як умова опанування самих комунікативних технік: витримати мовчання підлітка і не проявляти роздратування здатний лише той фахівець, який розпізнає власні емоції в контакті.

Висновки. В емпіричному дослідженні визначено психологічні особливості взаємодії медичного персоналу з підлітками, які вчинили спробу суїциду та обґрунтовано мішені програми психологічної підготовки:

1. Медичний персонал профільних відділень демонструє виражене емоційне неблагополуччя: високий рівень психоемоційного виснаження виявлено в 47,62% обстежених, високу реактивну та особистісну тривожність – у 52,38% і 53,57% відповідно, знижене відчуття професійної успішності – у 47,62%. Конфігурація складників вигорання, за якої виснаження та редукція досягнень випереджають деперсоналізацію, свідчить про збережену професійну позицію за вичерпаного емоційного ресурсу.

2. Виявлено асиметрію психологічного потенціалу: ресурси, спрямовані на пацієнта, збережено (високий рівень емпатичної турботи мають 48,81% респондентів, професійної самоефективності – 41,67%, при цьому низького рівня самоефективності та резильєнтності не виявлено в жодного досліджуваного), тоді як ресурси, звернені на самого фахівця, дефіцитарні (низький рівень інтегрального емоційного інтелекту зафіксовано у 75,00% медичних працівників, управління власними емоціями – у 82,14%).

3. Вигорання медичного персоналу зумовлене накопиченням бар'єрів, а не нестачею ресурсів: групи з високим та середньо-низьким виснаженням розрізняються за всіма показниками бар'єрного блоку та не розрізняються за жодною ресурсною шкалою. Дефіцит емоційного усвідомлення притаманний вибірці однаково (18,23 проти 18,02; $p > 0,05$) і з вигоранням не пов'язаний ($\rho = -0,11$; $p > 0,05$), тоді як обмежений доступ до стратегій регуляції розділяє групи найвиразніше (20,70 проти 13,59; $p \leq 0,001$), що визначає розвиток навичок регуляції, а не самоспостереження, пріоритетним напрямом психологічної підготовки.

4. Емпатія має подвійну природу: захищаючи пацієнта від знецінення ($\rho = -0,54$ з деперсоналізацією; $p \leq 0,001$), вона підвищує тривожність фахівця ($\rho = 0,47$; $p \leq 0,001$). Ядром бар'єрного блоку виступає особистісна тривожність ($\rho = 0,60$ з виснаженням; $p \leq 0,001$). Психологічні показники не пов'язані зі стажем, віком та частотою контактів із підлітками-суїцидентами.

5. Встановлено наскрізний розрив між об'єктивним станом медичного персоналу та його усвідомленням: 70,24% респондентів заперечують будь-які емоційні реакції після контакту з підлітком, водночас 64,29% повідомляють про тривогу за долю пацієнта; 47,62% не помічають у себе ознак професійної втоми попри виміряне виснаження; найнижчий запит на підготовку виявлено саме щодо емоційної саморегуляції (15,48%) та профілактики вигорання (8,33%). Стигматизуючу настанову щодо демонстративного характеру підліткових спроб поділяють 42,86% опитаних, спеціалізованої підготовки не отримував жоден медичний працівник, а 80,95% оцінюють власну готовність нижче за задовільну.

6. Психологічні ресурси та бар'єри взаємодії становлять дві незалежні осі ($\rho = 0,17$; $p > 0,05$), а не полюси однієї, унаслідок чого емпірична типологія охоплює чотири типи: ресурсний (22,62%), напружено-компенсований (27,38%), виснажений (22,62%) та дистанційований (27,38%). Три з них відповідають теоретично обґрунтованим емпатійно-підтримуючій, стигматизуючій та формально-дистанційній моделям, тоді як напружено-компенсований тип, що поєднує найвищі ресурси з високими бар'єрами, теоретичною моделлю не передбачався і потребує самостійного врахування під час планування психологічної підтримки медичного персоналу.

Мішенями програми психологічної підготовки визначено зниження тривожності як ядра бар'єрного блоку, розвиток навичок регуляції власних емоцій, зміцнення професійної самоефективності стосовно роботи з підлітками у кризі, подолання настанови щодо демонстративності спроб та опанування комунікативних технік прямої розмови про суїцидальні переживання. Цільовою групою програми визначено медичних працівників із високим рівнем психоемоційного виснаження (47,62% вибірки), які потребують втручання найбільше та зберігають ресурсний потенціал, достатній для зворотності виявлених змін.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку та апробацію програми психологічної підготовки медичного персоналу з диференціацією змісту за виокремленими типами, а також на лонгітюдну перевірку припущення про перехід напружено-компенсованого типу у виснажений за відсутності підтримки. Окремої уваги потребує перевірка двовимірної структури на розширеній та міжрегіональній вибірці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Анищенко, Л. О., & Молочко, Т. М. (2021). *Превенція суїцидальної поведінки підлітків: методичні рекомендації*. Чернігів.

Ассонов, Д. (2021). Емоційне вигорання медичних працівників: моделі, фактори ризику та протективні фактори. Психосоматична медицина та загальна практика, 2(6), 1–14.

Дейнека, Н. Д., Мялюк, О. П., & Марущак, М. І. (2024). Значення емоційного інтелекту в медсестер та фактори, що на нього впливають. Health & Education. Серія: Медицина, 4, 3–12.

Зливков, В. Л., & Лукомська, С. О. (2017). Спис Гіппократа: основи психології спілкування для медичних працівників. Ніжин: ПП Лисенко М. М.

Інжиєвська, Л. А., & Павленко, М. С. (2024). Феномен резильєнтності до емоційного вигорання медичних працівників. Наукові перспективи, 1(43), 792–805.

Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Лагодзінська, В. І., Івкін, В. М., & Ковальчук, О. С. (2023). Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Кулібаба, Є., & Кобилянський, О. (2023). Роль емоційного інтелекту в професійній діяльності фахівців медичного профілю. ПедБез, 9(2), 107–111.

Куліш, О. В., & Сіпко, Л. О. (2022). Вплив емпатії на формування синдрому емоційного вигорання у медичних працівників. Науковий вісник Ужгородського національного університету, 1, 32–36.

Міністерство охорони здоров'я України. (2023). Ознаки суїцидальної поведінки: про що варто знати, щоб вчасно допомогти. Доступно за URL: https://moz.gov.ua/uk/oznaki-suicidalnoi-povedinki-pro-scho-varto-znati-schob-vchasno-dopomogti

Мітіна, С. В. (2017). Емпатія як професійно важлива якість медичного фахівця. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 1(1), 82–88.

Русанов, В. (2024). Професійне вигорання медичних працівників в умовах війни: історичний аналіз, сучасні дослідження та авторське визначення. Психосоматична медицина та загальна практика, 9(3).

Сак, Л. В., & Федотова, З. В. (2023). Крос-культурна адаптація та валідизація україномовної версії шкали труднощів емоційної регуляції DERS: апробація у хворих підлітків на нервову анорексію та їх батьків/опікунів. Медична психологія, 21, 38–45.

Федосєєва, І. В. (2016). Вікові особливості суїцидальної поведінки підлітків. Young Scientist, 9, 161–165.

Чабан, О. О., & Хаустова, О. О. (Ред.). (2019). Практична психосоматика: діагностичні шкали: навчальний посібник (2-ге вид., випр. і доповн.). Київ: Видавничий дім Медкнига.

Чмир, Н. В., Дробінська, Н. В., Федечко, М. Й., Новосад, А. Б., & Базилевич, А. Я. (2024). Емоційне вигорання медичних працівників як проблема медичної психології: сучасний стан та шляхи подолання. Українські медичні вісті, 3–4(100–101), 38–46.

Школіна, Н. В., Шаповал, І. І., Орлова, І. В., Кедик, І. О., & Станіславчук, М. А. (2020). Адаптація та валідизація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора – Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. Український ревматологічний журнал, 2(80), 66–72.

Яблонська, Т., Верник, О., & Гайворонський, Г. (2023). Українська адаптація опитувальника Brief-COPE. Інсайт: психологічні виміри суспільства, 10, 66–89.

Яцюк, М. (2019). Емоційний інтелект особистості: навчально-методичний посібник. Вінниця: Вид-во «Діло».

Carpiniello, B., & Pinna, F. (2017). The reciprocal relationship between suicidality and stigma. Frontiers in Psychiatry, 8, 35. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00035

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85.

De Hert, S. (2020). Burnout in healthcare workers: Prevalence, impact and preventative strategies. Local and Regional Anesthesia, 13, 171–183. https://doi.org/10.2147/LRA.S240564

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

O'Connor, R. C., & Kirtley, O. J. (2018). The integrated motivational-volitional model of suicidal behaviour. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 373(1754), 20170268. https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0268

Wyllie, J. M., Robertson, D., Rasmussen, S., & Cleare, S. (2025). Suicide-related stigma and its relationship with help-seeking, mental health, suicidality and grief: A scoping review. BJPsych Open, 11(2).

REFERENCES

Anyshchenko, L. O., & Molochko, T. M. (2021). *Perventsiia suitsydalnoi povedinky pidlitkiv: metodychni rekomendatsii* [Prevention of adolescent suicidal behaviour: guidelines]. Chernihiv [in Ukrainian].

Assonov, D. (2021). Emotsiine vyhorannia medychnykh pratsivnykiv: modeli, faktory ryzyku ta protektyvni faktory [Emotional burnout of medical workers: models, risk factors and protective factors]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka, 2*(6), 1–14 [in Ukrainian].

Deineka, N. D., Mialiuk, O. P., & Marushchak, M. I. (2024). Znachennia emotsiinoho intelektu v medsester ta faktory, shcho na noho vplyvaiut [The importance of emotional intelligence in nurses and factors influencing it]. *Health & Education. Seriia: Medytsyna, 4*, 3–12 [in Ukrainian].

Zlyvkov, V. L., & Lukomska, S. O. (2017). *Spys Hippokrata: osnovy psykholohii spilkuvannia dlia medychnykh pratsivnykiv* [The spear of Hippocrates: fundamentals of communication psychology for medical workers]. Nizhyn: PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].

Inzhyievska, L. A., & Pavlenko, M. S. (2024). Fenomen rezylientnosti do emotsiinoho vyhorannia medychnykh pratsivnykiv [The phenomenon of resilience to emotional burnout of medical workers]. *Naukovi perspektyvy, 1*(43), 792–805 [in Ukrainian].

Karamushka, L. M., Kredentser, O. V., Tereshchenko, K. V., Lahodzinska, V. I., Ivkin, V. M., & Kovalchuk, O. S. (2023). *Metodyky doslidzhennia psykhichnoho zdorovia ta blahopoluchchia personalu orhanizatsii: psykholohichnyi praktykum* [Methods of studying mental health and well-being of organizational staff: a psychological practicum]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Kulibaba, Ye., & Kobylianskyi, O. (2023). Rol emotsiinoho intelektu v profesiinii diialnosti fakhivtsiv medychnoho profiliu [The role of emotional intelligence in the professional activity of medical specialists]. *PedBez, 9*(2), 107–111 [in Ukrainian].

Kulish, O. V., & Sipko, L. O. (2022). Vplyv empatii na formuvannia syndromu emotsiinoho vyhorannia u medychnykh pratsivnykiv [The influence of empathy on the formation of emotional burnout syndrome in medical workers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu, 1*, 32–36 [in Ukrainian].

Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy. (2023). *Oznaky suitsydalnoi povedinky: pro shcho varto znaty, shchob vchasno dopomohty* [Signs of suicidal behaviour: what to know in order to help in time]. Retrieved from https://moz.gov.ua/uk/oznaki-suicidalnoi-povedinki-pro-scho-varto-znati-schob-vchasno-dopomogti [in Ukrainian].

Mitina, S. V. (2017). Empatiia yak profesiino vazhlyva yakist medychnoho fakhivtsia [Empathy as a professionally important quality of a medical specialist]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky, 1*(1), 82–88 [in Ukrainian].

Rusanov, V. (2024). Profesiine vyhorannia medychnykh pratsivnykiv v umovakh viiny: istorychnyi analiz, suchasni doslidzhennia ta avtorske vyznachennia [Professional burnout of medical workers in wartime: historical analysis, modern research and the author's definition]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka, 9*(3) [in Ukrainian].

Sak, L. V., & Fedotova, Z. V. (2023). Kros-kulturna adaptatsiia ta validyzatsiia ukrainomovnoi versii shkaly trudnoshchiv emotsiinoi rehuliatsii DERS [Cross-cultural adaptation and validation of the Ukrainian version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale]. *Medychna psykholohiia, 21*, 38–45 [in Ukrainian].

Fedosieieva, I. V. (2016). Vikovi osoblyvosti suitsydalnoi povedinky pidlitkiv [Age-related features of adolescent suicidal behaviour]. *Young Scientist, 9*, 161–165 [in Ukrainian].

Chaban, O. O., & Khaustova, O. O. (Eds.). (2019). *Praktychna psykhosomatyka: diahnostychni shkaly* [Practical psychosomatics: diagnostic scales] (2nd ed., rev.). Kyiv: Vydavnychyi dim Medknyha [in Ukrainian].

Chmyr, N. V., Drobinska, N. V., Fedechko, M. Y., Novosad, A. B., & Bazylevych, A. Ya. (2024). Emotsiine vyhorannia medychnykh pratsivnykiv yak problema medychnoi psykholohii [Emotional burnout of medical workers as a problem of medical psychology]. *Ukrainski medychni visti, 3–4*(100–101), 38–46 [in

Ukrainian].

Shkolina, N. V., Shapoval, I. I., Orlova, I. V., Kedyk, I. O., & Stanislavchuk, M. A. (2020). Adaptatsiia ta validyzatsiia ukrainomovnoi versii shkaly stresostiikosti Konnora – Devidsona-10 (CD-RISC-10) [Adaptation and validation of the Ukrainian version of the Connor-Davidson Resilience Scale-10]. *Ukrainskyi revmatolohichnyi zhurnal, 2*(80), 66–72 [in Ukrainian].

Yablonska, T., Vernyk, O., & Haivoronskyi, H. (2023). Ukrainska adaptatsiia opytuvalnyka Brief-COPE [Ukrainian adaptation of the Brief-COPE questionnaire]. *Insait: psykholohichni vymiry suspilstva, 10*, 66–89 [in Ukrainian].

Yatsiuk, M. (2019). *Emotsiinyi intelekt osobystosti: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Emotional intelligence of the personality: a study guide]. Vinnytsia: Vyd-vo "Dilo" [in Ukrainian].

Carpiniello, B., & Pinna, F. (2017). The reciprocal relationship between suicidality and stigma. *Frontiers in Psychiatry, 8*, 35. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00035 [in English].

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*, 85 [in English].

De Hert, S. (2020). Burnout in healthcare workers: Prevalence, impact and preventative strategies. *Local and Regional Anesthesia, 13*, 171–183. https://doi.org/10.2147/LRA.S240564 [in English].

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205 [in English].

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press [in English].

O'Connor, R. C., & Kirtley, O. J. (2018). The integrated motivational-volitional model of suicidal behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B, 373*(1754), 20170268. https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0268 [in English].

Wyllie, J. M., Robertson, D., Rasmussen, S., & Cleare, S. (2025). Suicide-related stigma and its relationship with help-seeking, mental health, suicidality and grief: A scoping review. *BJPsych Open, 11*(2) [in English].

Oleksandr POHORIELOV
PhD student in Psychology at the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv.
ORCID: *https://orcid.org/0009-0003-9277-298X*

PSYCHOLOGICAL RESOURCES AND BARRIERS IN THE INTERACTION OF MEDICAL STAFF WITH ADOLESCENTS WHO HAVE ATTEMPTED SUICIDE: AN EMPIRICAL TYPOLOGY OF MODELS

Abstract

The aim of the study *was to empirically test a theoretically grounded typology of interaction models employed by medical staff with adolescents after a suicide attempt, and to establish the relationship between the psychological resources and barriers of such interaction.* ***Research methods.*** *Eighty-four medical professionals from departments admitting adolescents after suicide attempts were examined using the Maslach Burnout Inventory, the State-Trait Anxiety Inventory, the Difficulties in Emotion Regulation Scale, the Interpersonal Reactivity Index, an emotional intelligence measure, the Connor-Davidson Resilience Scale, an occupational self-efficacy questionnaire, the Brief-COPE, and an author-designed survey of professional attitudes. Data were processed in SPSS 27.0.* ***Results.*** *High emotional exhaustion was found in 47.62% of respondents, high trait anxiety in 53.57%, and low emotional intelligence in 75.00%. The psychological potential proved asymmetric: resources directed towards the patient were preserved, whereas resources directed towards the self were deficient. Staff with high and moderate-to-low exhaustion differed across all barrier measures and across none of the resource measures. Empathic concern was inversely related to depersonalisation ($\rho = -0.54$) and positively related to anxiety ($\rho = 0.47$). Four types of interaction models were identified.* ***Conclusions.*** *Burnout among medical staff results from the accumulation of barriers rather than from a lack of resources. Resources and barriers constitute two independent axes ($\rho = 0.17$; $p > 0.05$); consequently, alongside the theoretically predicted empathic-supportive, formally-distanced and stigmatising models, a strained-compensated type exists that combines the highest resources with high barriers and requires separate consideration when planning psychological support.*

Keywords: *adolescent suicide; emotion regulation; empathy; medical staff; professional burnout; psychological barriers.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.922.8:616.89-008.441.44-053.6

Любов ПОМИТКІНА
доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ.
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-2148-9728*

Марина ДІДУХ
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ.
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-2331-4603*

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ У ФОРМУВАННІ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ВОЄННОГО СТАНУ

Резюме

У статті проаналізовано специфічні виклики формування аутоагресивної поведінки підлітків в умовах цифровізації суспільства та воєнного стану в Україні. ***Мета дослідження*** *полягає в теоретичному аналізі сучасних викликів формування аутоагресивної поведінки підлітків, систематизації нових форм аутоагресивних проявів та соціально-психологічних чинників їх розвитку, обґрунтуванні напрямів профілактичної роботи з урахуванням специфіки кризових реалій.* ***Методи дослідження.*** *Застосовано теоретичні методи: аналіз і синтез наукових джерел, порівняння вітчизняних і зарубіжних досліджень, узагальнення та систематизацію соціально-психологічних чинників, а також типологізацію нових форм аутоагресії.* ***Результати.*** *Розглянуто феномен цифрової аутоагресії як нової форми самоушкоджувальної поведінки, що проявляється через створення фейкових акаунтів для надсилання собі образливих повідомлень, участь у «групах смерті» та інші форми віртуального самоушкодження. Досліджено психологічні механізми поширення аутоагресивних тенденцій через соціальні мережі, зокрема соціальне наслідування, романтизацію самоушкодження та формування онлайн-субкультур. Проаналізовано п'ять груп соціально-психологічних чинників розвитку аутоагресивної поведінки: мікросоціальні, інституційні, групові, інформаційно-медійні та макросоціальні, а також їх трансформацію в умовах воєнного стану. Встановлено формування нових форм аутоагресії: цифрової як самоспрямованого кібербулінгу, травма-індукованої, гібридної та віртуально-опосередкованої.* ***Висновки.*** *Обґрунтовано концептуальні засади профілактичної роботи, що охоплюють системний підхід, превентивну орієнтацію, медіаграмотність, травма-інформований підхід та мережеву взаємодію. Визначено перспективні напрями досліджень щодо емпіричної верифікації виявлених закономірностей та розробки діагностичного інструментарію для виявлення нових форм аутоагресії.*

Ключові слова: *аутоагресія підлітків, цифрова аутоагресія, воєнний стан, соціальні мережі, кібербулінг, психологічна травма, профілактика, соціальне зараження, онлайн-середовище.*

Вступ. Сучасне суспільство характеризується стрімкими технологічними трансформаціями та виникненням нових форм соціальної взаємодії, що суттєво впливають на психологічний розвиток підлітків. В умовах воєнного стану в Україні ці виклики набувають особливої гостроти, створюючи унікальні передумови для формування аутоагресивної поведінки серед молоді. Цифровізація суспільного життя призвела до появи нових форм аутоагресії, зокрема цифрової аутоагресії, що суттєво трансформує традиційні уявлення про самоушкоджувальну поведінку.

Особливої уваги потребує феномен повторної аутоагресії у підлітків, коли самоушкоджувальна поведінка набуває систематичного характеру в умовах поєднання цифрових та

воєнних стресорів. За даними Департаменту кіберполіції Національної поліції України, за період 2020–2021 років виявлено 434 «групи смерті», а кількість облікованих записів, які вдалося ідентифікувати як зареєстровані на території України, становила 34970 (Бурак та ін., 2021). Такі тенденції свідчать про масштабність проблеми та необхідність комплексного наукового аналізу нових форм аутоагресивної поведінки, особливо у контексті повномасштабних військових дій.

Воєнний стан створює додаткові фактори ризику для психологічного здоров'я підлітків, включаючи психологічний тиск, страх втрати близьких, порушення звичного способу життя та обмежений доступ до психологічної допомоги. У поєднанні з впливом цифрового середовища це формує складну систему взаємопов'язаних чинників, що потребує окремого дослідження та розробки специфічних підходів до профілактики і корекції.

Проблематика цифрової аутоагресії активно досліджується зарубіжними науковцями. R. Naeem, A. Ikram, A. Batool та H. Javed визначають цифрову аутоагресію як ситуацію, коли особа створює обліковий запис і використовує його для надсилання образливих або загрозливих повідомлень самій собі (Naeem et al., 2023). E. Pacheco, N. Melhuish та J. Fiske, спираючись на власні емпіричні дослідження, констатують, що підлітковий вік є критичним для виникнення цифрового самоушкодження через поєднання вікової емоційної лабільності, пошуку ідентичності та підвищеної чутливості до соціальної оцінки (Pacheco et al., 2019).

Вітчизняні дослідники також звертають увагу на нові форми аутоагресії. Л. Чорна та І. Танасійчук аналізують особливості прояву агресії в соціальних мережах, підкреслюючи філософські аспекти цього феномену (Чорна & Танасійчук, 2023). М. Бурак, О. Калиновський, О. Галустян та інші дослідники розробили методичні рекомендації щодо запобігання кримінальним правопорушенням, пов'язаним з діяльністю «груп смерті» в соціальних інтернет-мережах (Бурак та ін., 2021). Особливості аутоагресії в умовах воєнного часу досліджує Т. Смілянець, яка виділяє основні фактори аутоагресивної поведінки: психологічний тиск, порушення психічного стану, соціальну ізоляцію та недостатній доступ до психологічної допомоги (Смілянець, 2023). В. Садковий та О. Тімченко емпірично дослідили взаємозв'язок між втратою сенсу життя та аутодеструктивними тенденціями в кризових ситуаціях, зокрема серед переселенців у період військових дій (Садковий & Тімченко, 2017).

Соціально-психологічні аспекти формування аутоагресії розглядають О. Варгата та А. Михайлов, які зосереджують увагу на соціальних детермінантах формування аутоагресивних тенденцій (Варгата & Михайлов, 2019). Н. Жужа підкреслює особливості сучасного підліткового дорослішання в умовах стрімкої цифровізації та розширення впливу інформаційно-комунікаційних платформ (Жужа, 2020). Водночас комплексного аналізу взаємодії цифрових та воєнних факторів у формуванні аутоагресивної поведінки підлітків у науковій літературі представлено недостатньо, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати сучасні виклики у формуванні аутоагресивної поведінки підлітків в умовах цифровізації суспільства та воєнного стану, систематизувати нові форми аутоагресивних проявів та соціально-психологічні чинники їх розвитку, обґрунтувати напрями профілактичної роботи з урахуванням специфіки кризових реалій сьогодення.

Методи та методики дослідження. Дослідження має теоретичний характер і ґрунтується на комплексі теоретичних методів. Аналіз наукових джерел з психології аутоагресивної поведінки, медіапсихології та психології травми застосовано для виокремлення сучасних чинників самоушкоджувальної поведінки підлітків. Синтез та узагальнення дали змогу систематизувати соціально-психологічні чинники у п'ять груп та описати механізми поширення аутоагресії через цифрове середовище. Метод порівняння використано для зіставлення результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень цифрового самоушкодження та аутоагресії в умовах воєнного часу. Метод типологізації застосовано для обґрунтування нових форм аутоагресії, а систематизація та моделювання забезпечили формулювання концептуальних засад профілактичної роботи.

Результати. Розуміння феномену аутоагресії неможливе без аналізу впливу інформаційного середовища та воєнного стану на формування деструктивних поведінкових проявів у молоді. О. Ігумнова та А. Михайлова виокремлюють три основні моделі ставлення до аутоагресії: ритуально-сакральну (архаїчні суспільства, погляд на аутоагресію як обряд чи почесний акт), патологічну (медичний підхід, коли аутоагресію розглядають як прояв хвороби чи психічного розладу) та соціокультурну, яка тлумачить аутоагресію як складний феномен, зумовлений взаємодією індивідуально-психологічних, соціальних, культурних та екзистенційних факторів (Ігумнова & Михайлова, 2021, с. 88–91).

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується формуванням четвертої моделі – цифрово-медійної, яка відображає кардинальні зміни у способах соціальної взаємодії та самопрезентації особистості. Така модель характеризується певними особливостями:

1. Віртуалізацією соціального простору, коли значна частина міжособистісної взаємодії підлітків переноситься у цифрове середовище, що створює нові можливості для самовираження, але водночас породжує специфічні ризики, пов'язані з анонімністю, відсутністю безпосереднього контролю дорослих та можливістю конструювання альтернативних ідентичностей.

2. Трансформацією соціальної взаємодії – цифрове середовище характеризується миттєвістю реакцій, постійною доступністю та безперервністю комунікації, що створює додаткове навантаження на емоційно-регулятивні системи підлітків.

3. Появою нових форм соціального порівняння та оцінювання через системи лайків, коментарів, підписників, що може призводити до формування дисфункціональних стандартів самооцінки та посилення перфекціоністських тенденцій.

У контексті воєнного стану ці процеси ускладнюються додатковими травматогенними факторами. Як зазначають В. Садковий та О. Тімченко, формування аутоагресії у осіб, що пережили воєнні події, пов'язане з порушеннями в афективній сфері, що проявляються у станах пригніченості, дратівливості, нездатності відчувати позитивні емоції, загостренні внутрішньоособистісних конфліктів (Садковий & Тімченко, 2017, с. 356).

Сучасне інформаційне суспільство суттєво змінює традиційні форми соціальної взаємодії насамперед молоді як найактивніших користувачів онлайн-простору, створюючи нові виклики для їх психологічного розвитку. Особливої уваги заслуговує феномен цифрової аутоагресії (digital self-harm), який набуває дедалі більшого поширення серед підлітків та потребує детального наукового аналізу.

Цифрова аутоагресія як новий феномен підліткової поведінки становить форму самоспрямованого кібербулінгу, коли підлітки створюють фейкові акаунти в соціальних мережах для надсилання собі образливих повідомлень. R. Naeem, A. Ikram та співавтори зазначають, що цей феномен особливо поширений серед користувачів, які сприймають онлайн-середовище як платформу для емоційної регуляції, самовираження або заклику про допомогу (Naeem et al., 2023, с. 767).

E. Pacheco, N. Melhuish та J. Fiske підкреслюють, що підлітковий вік є критичним періодом для виникнення цифрового самоушкодження через поєднання вікової емоційної лабільності, пошуку ідентичності та підвищеної чутливості до соціальної оцінки. Серед підлітків віком 13–14 років цифрове самоушкодження є більш поширеним, ніж у старших вікових групах, що свідчить про вразливість саме раннього підліткового періоду. Дослідники відзначають складність ідентифікації цього феномену, оскільки в ньому стирається межа між жертвою та агресором: цифрове самоушкодження у широкому сенсі визначають як анонімне розміщення в інтернеті або поширення негативного контенту про себе (Pacheco et al., 2019, с. 1).

Важливим аспектом цифрової аутоагресії є її соціально-психологічна мотивація. На думку R. Naeem, A. Ikram, A. Batool та H. Javed, у контексті соціальної взаємодії прояви аутоагресії у соціальних мережах виступають не власне проявом внутрішнього дискомфорту, а специфічним способом комунікації в умовах дефіциту реальної підтримки: цифрове самоушкодження можна розглядати як крик про допомогу, очікування порятунку і прагнення отримати підтримку від однолітків (Naeem et al., 2023, с. 767).

Н. Жужа зазначає, що експерти пояснюють ескалацію саморуйнівних поведінкових стратегій серед молоді особливостями сучасного підліткового дорослішання, що відбувається в умовах стрімкої цифровізації та розширення впливу інформаційно-комунікаційних платформ, а також зростанням популярності суспільно толерованих форм екстремальної активності. Деструктивні тенденції сучасної культури створюють підґрунтя для формування підвищеної готовності до саморуйнування, що психологічно фіксується в особистісних характеристиках (тривожні та депресивні прояви), аксіологічних орієнтаціях (культ новизни, ризику, ігнорування безпеки) і когнітивних конструктах (Жужа, 2020, с. 129).

Особливої уваги заслуговує феномен «груп смерті», що набув масового характеру в Україні. Аналіз мотивацій такої поведінки показує різноманітність причин: спроба пожартувати, прагнення показати стійкість, отримати співчуття друзів і запевнитися в дружбі, причому дівчата частіше зазначали емоційні причини, тоді як хлопці іронічні або провокативні. Такий гендерний розподіл вказує на значну роль соціального оточення в опосередкуванні аутоагресивної поведінки в підлітковому віці (Pacheco et al., 2019, с. 1).

Л. Чорна та І. Танасійчук, досліджуючи особливості прояву агресії в соціальних мережах з філософської позиції, звертають увагу на специфіку віртуального простору як середовища для реалізації деструктивних тенденцій (Чорна & Танасійчук, 2023, с. 182). Такої ж думки доходять дослідники (Pomytkina et al., 2021; Помиткіна, Мозгова, 2021), провівши дослідження особливостей виникнення кібербулінгу. Підлітки активно використовують інтернет для пошуку інформації про аутоагресивну поведінку, діляться досвідом у спеціалізованих онлайн-спільнотах, публікують фото та відео самоушкоджень, що часто призводить до небезпечних наслідків:

1. Нормалізація та романтизація аутоагресивної поведінки у соціальних мережах, коли у спеціалізованих онлайн-спільнотах самоушкодження представляється як форма мистецтва, самовираження або способу подолання життєвих труднощів, що створює враження нормальності такої реакції на стрес.

2. Поширення детальної інформації про способи самоушкодження, коли інтернет-ресурси містять докладні інструкції щодо різних методів, включно з порадами щодо приховування слідів від дорослих, утворюючи своєрідну «базу знань».

3. Формування специфічних онлайн-субкультур, центрованих навколо теми самоушкодження. Такі спільноти часто використовують кодовані назви, символи та хештеги, що ускладнює їх виявлення дорослими. Учасники таких груп розробляють власну мову, ритуали та систему взаємопідтримки у саморуйнівній поведінці.

4. Посилення тенденцій наслідування аутоагресивної поведінки, коли підліток бачить, що однолітки займаються самоушкодженням та отримують увагу і підтримку від онлайн-спільноти; ефект посилюється алгоритмами соціальних мереж, які показують схожий контент.

5. Створення середовищ для публікації візуального контенту самоушкоджень, коли підлітки фотографують наслідки та поширюють їх, що викликає гострі реакції у інших схильних до аутоагресії користувачів та формує своєрідне «змагання» у тяжкості самоушкоджень.

Механізми поширення аутоагресії через соціальні мережі можуть відігравати як негативну, так і позитивну роль. Поряд із ризиками, цифрове середовище створює можливості для позитивного впливу, надаючи доступ до інформації про психічне здоров'я, приклади анонімного звернення за допомогою та розвиток спільнот взаємопідтримки:

1. Доступ до професійної інформації про психічне здоров'я дозволяє підліткам краще розуміти свої переживання та шукати конструктивні способи їх подолання; багато психологічних організацій створюють спеціальні ресурси для молоді з достовірною інформацією про депресію, тривожність та способи подолання кризових станів.

2. Можливості анонімного звернення за допомогою є особливо важливими для підлітків, які соромляться обговорювати свої проблеми з дорослими; онлайн-консультування, чат-боти та форуми підтримки дозволяють отримати кваліфіковану допомогу без страху осуду.

3. Розвиток спільнот взаємопідтримки, де підлітки, які подолали аутоагресивну поведінку, діляться досвідом одужання та підтримують тих, хто ще бореться з проблемою; такі спільноти фокусуються на розвитку здорових копінг-стратегій та взаємній емоційній підтримці.

Деструктивні та протективні механізми часто діють одночасно, створюючи складну динаміку впливу на підлітків, що підкреслює необхідність розробки диференційованих підходів до роботи з цифровим середовищем. В умовах воєнного стану аутоагресія серед підлітків набуває особливих характеристик через додатковий стрес та травматичні впливи. Підлітки часто проводять більше часу в інтернет-просторі через обмеження мобільності, навчання онлайн та пошук інформації про події, що може посилювати їхню схильність до цифрової аутоагресії та участі в деструктивних онлайн-спільнотах.

За дослідженнями Т. Смілянець, воєнні умови створюють специфічний комплекс ризикових факторів для розвитку аутоагресивних тенденцій у підлітків. Дослідниця ідентифікує чотири ключові групи чинників: інтенсивний психоемоційний тиск через постійну загрозу безпеці та можливі втрати близьких; дестабілізацію психічного функціонування з ризиком формування посттравматичного стресового розладу, депресивних станів та тривожних розладів; руйнування соціальних зв'язків унаслідок вимушеного переміщення, що призводить до втрати звичного оточення та підтримки; обмеженість доступу до кваліфікованої психологічної допомоги через кризові умови та міграційні процеси (Смілянець, 2023, с. 67–68).

Емпіричні дослідження В. Садкового та О. Тімченка демонструють, що в осіб, які зазнали впливу воєнних дій, аутоагресивні прояви корелюють з дисфункціями емоційної регуляції. Науковці зафіксували характерний симптомокомплекс: депресивну симптоматику, підвищену дратівливість, ангедонію та інтенсифікацію інтрапсихічних конфліктів. Особливо вираженими виявилися

самообвинувачувальні тенденції та схильність до самопокарання, що ґрунтуються на переживаннях провини та сорому (Садковий & Тімченко, 2017, с. 356).

Особливо складною є ситуація, коли цифрові та воєнні стресори діють одночасно, створюючи специфічні умови для формування аутоагресивних тенденцій: традиційні форми аутоагресії зазнають трансформацій, а фізичне самоушкодження може поєднуватися з цифровими формами, утворюючи складні поведінкові комплекси. На основі теоретичного аналізу виокремлено п'ять основних груп соціально-психологічних чинників розвитку аутоагресивної поведінки підлітків, які набувають специфічних характеристик у сучасних умовах:

1. Мікросоціальні чинники охоплюють сімейні фактори, які в умовах воєнного стану ускладнюються додатковими стресорами. Я. Рябчич підкреслює, що дисфункціональна сім'я характеризується асиметричним розподілом владних позицій, відсутністю партнерських взаємовідносин (Рябчич, б. д., с. 393–395). У воєнний час сімейна система зазнає додаткового навантаження через економічні труднощі, загрозу безпеці, можливе розлучення з членами родини та ускладнення взаємодії на тлі кризових подій.

2. Інституційні чинники охоплюють вплив освітнього середовища, що трансформується в умовах дистанційного навчання та воєнного стану. І. Феодосєєва констатує, що проблеми в освітньому просторі є одним з провідних каталізаторів суїцидальної поведінки серед підлітків (Феодосєєва, 2016, с. 163). Перехід на онлайн-навчання може посилювати соціальну ізоляцію та знижувати можливості для раннього виявлення проблем психічного здоров'я.

3. Групові чинники охоплюють вплив референтної групи однолітків, який у цифрову епоху набуває нових характеристик. В. Павелків стверджує, що аутоагресія найвиразніше проявляється в субкультурі екстремальних практик за умови дисонансу між амбіційними цілями та реальними досягненнями (Павелків, 2019, с. 291). Парадоксальним є те, що онлайн-спільноти мають практично рівні можливості як нормалізувати аутоагресивні прояви, так і підтримувати деструктивну поведінку.

4. Інформаційно-медійні чинники представлені впливом цифрового середовища, що створює принципово нові ризики. Феномен цифрової аутоагресії, описаний R. Naeem та співавторами як створення фейкових акаунтів для надсилання образливих повідомлень самому собі, демонструє трансформацію традиційних форм самоушкодження (Naeem et al., 2023, с. 767).

5. Макросоціальні чинники охоплюють широкий соціальний контекст, який в Україні характеризується воєнним станом та його наслідками. Т. Смілянець виділяє специфічні фактори аутоагресивної поведінки в умовах воєнного часу: психологічний тиск через загрозу безпеці, порушення психічного стану внаслідок травматичного досвіду, соціальну ізоляцію через вимушене переселення, обмежений доступ до психологічної допомоги (Смілянець, 2023, с. 67–68).

О. Варгата та А. Михайлов зосереджують увагу на соціальних детермінантах формування аутоагресивних тенденцій – соціальній ізоляції, соціокультурних нормах, медіавпливі, кризових явищах у суспільстві (Варгата & Михайлов, 2019). В умовах воєнного стану ці фактори набувають особливої інтенсивності та можуть призводити до нових форм аутоагресивних проявів:

1. Цифрова аутоагресія як самоспрямований кібербулінг, що може включати створення анонімних акаунтів для самокритики, участь у деструктивних онлайн-спільнотах, публікацію тригерного контенту про себе.

2. Травма-індукована аутоагресія, що виникає як реакція на воєнні події та характеризується специфічними тригерами (звуки сирен, новини з фронту, розлучення з близькими).

3. Гібридна аутоагресія, що поєднує традиційні форми самоушкодження з їх цифровою документацією та поширенням у соціальних мережах.

4. Віртуально-опосередкована аутоагресія, коли самоушкодження провокується або підтримується через онлайн-взаємодію з деструктивними спільнотами.

Дискусія. Отримані теоретичні узагальнення розвивають наявні у науковій літературі підходи та інтегрують їх у цілісну систему. Визначення цифрової аутоагресії, запропоноване R. Naeem та співавторами (Naeem et al., 2023), і дані E. Pacheco зі співавторами про вразливість раннього підліткового віку (Pacheco et al., 2019) узгоджуються з вітчизняними спостереженнями щодо ролі цифрового середовища у формуванні саморуйнівних тенденцій (Жужа, 2020; Чорна & Танасійчук, 2023). Водночас запропонована систематизація доповнює ці результати, оскільки розглядає цифрові чинники не ізольовано, а у взаємодії з чинниками воєнного стану, описаними Т. Смілянець (Смілянець, 2023) та В. Садковим та О. Тімченком (Садковий & Тімченко, 2017).

Ключовим теоретичним результатом є висновок про те, що поєднання цифрових і воєнних стресорів не просто підсумовує їх вплив, а породжує якісно нові форми аутоагресії – травма-індуковану, гібридну та віртуально-опосередковану, які не зводяться до традиційного фізичного

самоушкодження. Такі результати узгоджуються з положенням про подвійну природу цифрового середовища, здатного відігравати як деструктивну, так і протективну роль. Саме одночасна дія деструктивних і протективних механізмів пояснює складність діагностики нових форм аутоагресії та обґрунтовує потребу в диференційованих підходах.

Слід визнати обмеження теоретичного характеру дослідження: виокремлені форми аутоагресії та групи чинників становлять теоретичні конструкти, поширеність та діагностичні межі яких потребують емпіричної перевірки. Розуміння специфіки сучасних викликів дозволяє сформулювати концептуальні засади профілактичної роботи з аутоагресивною поведінкою підлітків:

1. Системний підхід, що враховує взаємодію традиційних та нових факторів ризику, включаючи цифрове середовище та воєнний контекст.
2. Превентивна орієнтація на раннє виявлення цифрових форм аутоагресії через розробку специфічних індикаторів та алгоритмів моніторингу.
3. Медіаграмотність як базова компетентність для безпечної навігації у цифровому просторі та критичного аналізу онлайн-контенту.
4. Травма-інформований підхід, що враховує вплив воєнних подій на психологічний розвиток підлітків та адаптує методи роботи до специфіки травматичного досвіду.
5. Мережева взаємодія між різними інституціями (освіта, охорона здоров'я, соціальні служби, ІТ-сфера) для комплексного розв'язання проблеми.

Важливим напрямом є розробка алгоритмів раннього виявлення ознак цифрової аутоагресії, навчання педагогів та батьків розпізнавати нові форми самоушкоджувальної поведінки, створення системи онлайн-консультування та підтримки для підлітків у кризових ситуаціях. Нагальними є дослідження ефективності різних форм онлайн-впливу, розробка мобільних застосунків для підтримки психічного здоров'я підлітків, створення програм підготовки фахівців для роботи з новими формами аутоагресії та вивчення довгострокових наслідків впливу цифрових і воєнних стресорів на психологічний розвиток молоді.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє констатувати, що сучасні виклики цифровізації та воєнного стану створюють специфічні умови для формування нових форм аутоагресивної поведінки у підлітків. Цифрова аутоагресія як самоспрямований кібербулінг становить новий феномен, що потребує окремого вивчення та розробки специфічних підходів до профілактики. Феномен «груп смерті» демонструє масштабність проблеми в українському контексті та необхідність комплексних заходів протидії.

Систематизовано п'ять основних груп соціально-психологічних чинників розвитку аутоагресивної поведінки: мікросоціальні (сімейні фактори), інституційні (освітнє середовище), групові (вплив однолітків), інформаційно-медійні (цифрове середовище) та макросоціальні (воєнний контекст). Воєнний стан трансформує ці чинники через психологічний тиск, травматичний досвід, соціальну ізоляцію та обмежений доступ до психологічної допомоги.

Систематизовано чотири нові типи аутоагресії: цифрової, травма-індукованої, гібридної та віртуально-опосередкованої. Поєднання цифрових та воєнних стресорів формує складну систему взаємопов'язаних чинників, що посилюють ризики розвитку аутоагресивних тенденцій. Традиційні форми аутоагресії трансформуються під впливом цифрових технологій, створюючи нові виклики для діагностики та профілактики. Механізми підліткового наслідування деструктивної поведінки через соціальні мережі потребують особливої уваги та розробки превентивних заходів.

Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричній верифікації виявлених закономірностей, розробці діагностичного інструментарію для виявлення нових форм аутоагресії та створенні комплексних програм профілактики з урахуванням специфіки сучасного соціально-технологічного контексту нагальної необхідності раннього виявлення та корекції нових форм аутоагресії, вивченні довгострокових наслідків впливу сучасних стресорів на психологічний розвиток підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бурак, М., Калиновський, О., Галустян, О., та ін. (2021). *Запобігання кримінальним правопорушенням, пов'язаним з діяльністю «груп смерті» в соціальних інтернет-мережах і мобільних додатках IP-телефонії: методичні рекомендації*. Київ: Національна академія внутрішніх справ.

Варгата, О. В., & Михайлов, А. Р. (2019). Особливості прояву аутоагресивної поведінки підлітків як психологічний феномен. *Теорія і практика сучасної психології, 6*(1), 18–23.

Жужа, Н. (2020). Особливості аутоагресивної поведінки в підлітковому віці. У *Соціально-психологічні технології розвитку особистості: збірник наукових праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів* (с. 126–129). Херсон: ФОП Вишемирський В. С.

Ігумнова, О. Б., & Михайлова, А. Р. (2021). Самодеструктивна поведінка як суспільно-культурний феномен. *Психологічні травелоги, 2*, 84–95.

Павелків, В. Р. (2019). *Психогенеза агресивної та деструктивної поведінки у підліткових субкультурах* (Дис. д-ра психол. наук). Київ.

Помиткіна Л. В., Мозгова Г. П. Кібербулінг як девіантна форма поведінки

особистості в інтернет-просторі. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): № 3(3) 2021. С.269-278. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3(3)-269-278

Рябчич, Я. Є. (б. д.). Дисгармонійна родина як чинник формування девіантної та суїцидальної поведінки підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології, XIV*(6), 390–398.

Садковий, В. П., & Тімченко, О. В. (Ред.). (2017). *Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології: монографія*. Харків: Вид-во НУЦЗУ.

Смілянець, Т. Л. (2023). Особливості аутоагресії підлітків-девіантів в умовах воєнного часу. *Проблеми трудового права та права соціального забезпечення, 4*, 66–71.

Феодосєєва, І. В. (2016). Вікові особливості суїцидальної поведінки підлітків. *Young Scientist, 9*, 161–165.

Чорна, Л. В., & Танасійчук, І. М. (2023). Особливості прояву агресії в соціальних мережах: філософський аналіз. *Культурологічний альманах, 4*, 176–185.

Naeem, R., Ikram, A., Batool, A., & Javed, H. A. (2023). Influence of digital self-harm on emotional regulation among young adults. *Journal of Policy Research, 9*(2), 766–776.

Pacheco, E., Melhuish, N., & Fiske, J. (2019). *Digital self-harm: Prevalence, motivations and outcomes for teens who cyberbully themselves*. Netsafe.

Pomytkina, L., Podkopaieva, Y., & Hordiienko, K. (2021). Peculiarities of manifestation of student youth' roles and positions in the cyberbullying process. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 13 (6). https://doi.org/10.5815/ijmecs.2021.06.0

REFERENCES

Burak, M., Kalynovskyi, O., Halustian, O., et al. (2021). *Zapobihannia kryminalnym pravoporushenniam, poviazanym z diialnistiu «hrup smerti» v sotsialnykh internet-merezhakh i mobilnykh dodatkakh IP-telefonii: metodychni rekomendatsii* [Prevention of criminal offences related to the activities of “death groups” in social internet networks and mobile IP telephony applications: guidelines]. Kyiv: Natsionalna akademiia vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].

Varhata, O. V., & Mykhailov, A. R. (2019). Osoblyvosti proiavu autoahresyvnoi povedinky pidlitkiv yak psykholohichnyi fenomen [Features of the manifestation of autoaggressive behaviour of adolescents as a psychological phenomenon]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii, 6*(1), 18–23 [in Ukrainian].

Zhuzha, N. (2020). Osoblyvosti autoahresyvnoi povedinky v pidlitkovomu vitsi [Features of autoaggressive behaviour in adolescence]. In *Sotsialno-psykholohichni tekhnolohii rozvytku osobystosti: zbirnyk naukovykh prats* (pp. 126–129). Kherson: FOP Vyshemyrskyi V. S. [in Ukrainian].

Ihumnova, O. B., & Mykhailova, A. R. (2021). Samodestruktyvna povedinka yak suspilno-kulturnyi fenomen [Self-destructive behaviour as a socio-cultural phenomenon]. *Psykholohichni traveloky, 2*, 84–95 [in Ukrainian].

Pavelkiv, V. R. (2019). *Psykhoheneza ahresyvnoi ta destruktyvnoi povedinky u pidlitkovykh subkulturakh* [Psychogenesis of aggressive and destructive behaviour in adolescent subcultures] (Doctoral dissertation). Kyiv [in Ukrainian].

Pomytkina, L. V., & Mozhova, H. P. (2021). Cyberbullying as a deviant form of personality behavior in the Internet space. Perspectives and innovations of science (Series “Pedagogy”, Series “Psychology”, Series “Medicine”), (*3*[3]), 269–278. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3(3)-269-278 [in Ukrainian].

Riabchych, Ya. Ye. (n.d.). Dysharmoniina rodyna yak chynnyk formuvannia deviantnoi ta suitsydalnoi povedinky pidlitkiv [Disharmonious family as a factor in the formation of deviant and suicidal behaviour in adolescents]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii, XIV*(6), 390–398 [in Ukrainian].

Sadkovyi, V. P., & Timchenko, O. V. (Eds.). (2017). *Aktualni doslidzhennia v suchasnii vitchyznianii ekstremalnii ta kryzovii psykholohii: monohrafiia* [Current research in modern Ukrainian extreme and crisis psychology: a monograph]. Kharkiv: Vyd-vo NUTsZU [in Ukrainian].

Smilianets, T. L. (2023). Osoblyvosti autoahresii pidlitkiv-deviantiv v umovakh voiennoho chasu [Features of autoaggression of deviant adolescents in wartime]. *Problemy trudovoho prava ta prava sotsialnoho zabezpechennia, 4*, 66–71 [in Ukrainian].

Feodosieieva, I. V. (2016). Vikovi osoblyvosti suitsydalnoi povedinky pidlitkiv [Age-related features of adolescent suicidal behaviour]. *Young Scientist, 9*, 161–165 [in Ukrainian].

Chorna, L. V., & Tanasiichuk, I. M. (2023). Osoblyvosti proiavu ahresii v sotsialnykh merezhakh: filosofskyi analiz [Features of aggression manifestation in social networks: a philosophical analysis]. *Kulturolohichnyi almanakh, 4*, 176–185 [in Ukrainian].

Naeem, R., Ikram, A., Batool, A., & Javed, H. A. (2023). Influence of digital self-harm on emotional regulation among young adults. *Journal of Policy Research, 9*(2), 766–776 [in English].

Pacheco, E., Melhuish, N., & Fiske, J. (2019). *Digital self-harm: Prevalence, motivations and outcomes for teens who cyberbully themselves*. Netsafe [in English].

Pomytkina, L., Podkopaieva, Y., & Hordiienko, K. (2021). Peculiarities of manifestation of student youth' roles and positions in the cyberbullying process. *International Journal of Modern Education and Computer Science, 13* (6). https://doi.org/10.5815/ijmecs.2021.06.0 [in English].

Luibov POMYTKINA
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv.
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-2148-9728*

Maryna DIDUKH
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv.
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-2331-4603*

MODERN CHALLENGES IN THE FORMATION OF AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS UNDER CONDITIONS OF DIGITALIZATION AND MARTIAL LAW

Abstract

The article analyses specific challenges in the formation of autoaggressive behaviour in adolescents under conditions of digitalisation and martial law in Ukraine. ***The aim of the study*** *is to theoretically analyse the modern challenges of forming autoaggressive behaviour in adolescents, to systematise new forms of autoaggressive manifestations and the socio-psychological factors of their development, and to substantiate directions of preventive work with regard to the specifics of crisis conditions.* ***Research methods.*** *Theoretical methods were applied: analysis and synthesis of scholarly sources, comparison of Ukrainian and international research, generalisation and systematisation of socio-psychological factors, and typologisation of new forms of autoaggression.* ***Results.*** *The phenomenon of digital autoaggression is examined as a new form of self-injurious behaviour manifested through creating fake accounts to send offensive messages to oneself, participation in "death groups" and other forms of virtual self-harm. The psychological mechanisms of spreading autoaggressive tendencies through social networks are investigated, including social imitation, romanticisation of self-harm and the formation of online subcultures. Five groups of socio-psychological factors are analysed – microsocial, institutional, group, informational-media and macrosocial – together with their transformation under martial law. The formation of new forms of autoaggression is established: digital as self-directed cyberbullying, trauma-induced, hybrid and virtually-mediated.* ***Conclusions.*** *Conceptual foundations of preventive work are substantiated, including a systematic approach, preventive orientation, media literacy, a trauma-informed approach and network interaction. Perspective research directions are determined regarding the empirical verification of the identified patterns and the development of diagnostic tools for detecting new forms of autoaggression.*

Keywords: *adolescent autoaggression, digital autoaggression, martial law, social networks, cyberbullying, psychological trauma, prevention, social contagion, online environment.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.98:615.851.8:159.944.4

Роман ПОПЕЛЮШКО
доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теоретичної та консультативної психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-1227-1292*

Олена ЗАЛЕЦЬКА
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, С4, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», м. Кам'янець-Подільський
ORCID: *https://orcid.org/0009-0005-6073-246X*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У ПСИХОКОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Резюме

У статті розглянуто теоретичні засади застосування арт-терапії у психокорекції емоційних станів внутрішньо переміщених осіб, які зазнали психотравматичного впливу внаслідок вимушеного переселення. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку науково обґрунтованих методів психологічної допомоги особам, які переживають наслідки воєнних дій, тривалий стрес і труднощі соціально-психологічної адаптації.

***Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні можливостей застосування арт-терапії у психокорекції емоційних станів внутрішньо переміщених осіб, систематизації сучасних наукових підходів до визначення її психологічних механізмів та узагальненні психокорекційного потенціалу основних арт-терапевтичних методів. **Методологічну базу дослідження** становлять теоретичні методи: аналіз, систематизація й узагальнення наукових праць щодо застосування арт-терапії у психокорекції емоційних станів внутрішньо переміщених осіб.*

***Результати.** Систематизовано сучасні наукові підходи до застосування арт-терапії, узагальнено психологічні механізми її впливу та охарактеризовано психокорекційний потенціал основних арт-терапевтичних напрямів. Запропоновано авторську концептуальну модель добору арт-терапевтичних методів з урахуванням особливостей психотравматичного досвіду, актуального емоційного стану, психологічних ресурсів особистості та ризику повторної травматизації.*

***Висновки.** Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить про значний психокорекційний потенціал арт-терапії у роботі з внутрішньо переміщеними особами, оскільки вона сприяє безпечному опрацюванню психотравматичного досвіду, зниженню психоемоційного напруження, мобілізації внутрішніх ресурсів і відновленню психологічного благополуччя. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів під час розроблення програм психологічного супроводу та реабілітації внутрішньо переміщених осіб. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності окремих арт-терапевтичних методів.*

***Ключові слова:** арт-терапія; емоційні стани; внутрішньо переміщені особи; психологічна допомога; психологічне благополуччя.*

Вступ. Повномасштабна війна в Україні спричинила безпрецедентне зростання кількості внутрішньо переміщених осіб, які змушені адаптуватися до нових умов життя після втрати домівки, звичного соціального середовища та відчуття безпеки. Вимушене переселення супроводжується тривожністю, страхом, емоційним виснаженням, депресивними проявами, почуттям втрати й невизначеності щодо майбутнього, що суттєво ускладнює соціально-психологічну адаптацію, негативно впливає на психічне здоров'я та якість життя. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук ефективних, науково обґрунтованих і доступних методів психологічної допомоги, спрямованих на відновлення емоційної рівноваги, мобілізацію внутрішніх ресурсів особистості та підвищення її психологічної стійкості.

Одним із найбільш перспективних напрямів сучасної психологічної практики є арт-терапія, яка розглядається як підхід, що може створювати умови для безпечного невербального вираження внутрішніх переживань, сприяє усвідомленню й конструктивному опрацюванню емоцій, інтеграції травматичного досвіду, розвитку саморегуляції та відновленню психологічного благополуччя. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених окремим аспектам арт-терапії,

актуальним залишається узагальнення її теоретичних засад, визначення психологічних механізмів впливу різних арт-терапевтичних напрямів на емоційну сферу внутрішньо переміщених осіб та систематизація сучасних наукових підходів до їх використання у психокорекційній практиці. На відміну від існуючих оглядових праць, у статті здійснюється спроба концептуально інтегрувати сучасні теоретичні підходи та запропонувати авторське бачення механізмів добору арт-терапевтичних методів відповідно до психологічних потреб внутрішньо переміщених осіб.

Проблема застосування арт-терапії як засобу психологічної допомоги особам, які пережили психотравмувальні події, останніми роками набула особливої актуальності у зв'язку зі зростанням кількості внутрішньо переміщених осіб та необхідністю їх психологічної реабілітації. У науковій літературі арт-терапія розглядається як перспективний напрям у роботі з емоційними порушеннями, наслідками стресу, кризових станів і психотравматичного досвіду. Теоретичні засади арт-терапії, її психологічні механізми та можливості використання в роботі з різними категоріями клієнтів висвітлено у працях Ю. Бриндікова (2017), О. Вознесенської (2015), І. Ільченко (2013), Н. Кальки & З. Ковальчук (2020), О. Смілянець (2009), О. Сороки (2016) та інших дослідників. Значний внесок у розвиток світової теорії арт-терапії зробили М. Наумбург (1966), М. Лібман (1986), А. Хілл (1945), які розглядали художню творчість як ефективний засіб символічного вираження внутрішніх переживань, розвитку самопізнання та психологічного відновлення особистості. Сучасні теоретичні моделі також підкреслюють роль мистецької діяльності у процесах емоційного опрацювання, саморегуляції та інтеграції травматичного досвіду.

Особливе місце серед сучасних наукових праць посідають дослідження, присвячені психологічній підтримці внутрішньо переміщених осіб та інших категорій населення, які постраждали внаслідок воєнних дій. Р. Пападопулос (2024) обґрунтовує психологічні наслідки вимушеного переміщення, а О. Вознесенська (2015) розкриває можливості арт-терапії як ресурсу психологічного відновлення та соціальної адаптації. Окремі напрями арт-терапії досліджували Н. Савельєва-Кулик (музикотерапія) (2014), М. Марценюк (бібліотерапія) (2020), І. Каряка та Ю. Хорощак (пісочна терапія) (2021), В. Савінов (драматерапія) (2020), І. Сергієнко (принципи арт-терапевтичної взаємодії) (2022), що суттєво розширило наукові уявлення про можливості застосування різних творчих методів у психокорекційній практиці. Водночас аналіз наукової літератури свідчить, що більшість досліджень присвячена окремим напрямам арт-терапії або їх використанню в роботі з певними категоріями клієнтів. Недостатньо систематизованими залишаються теоретичні підходи до комплексного застосування різних арт-терапевтичних методів у психокорекції емоційних станів внутрішньо переміщених осіб і психологічних механізмів їх впливу на емоційне відновлення та адаптацію особистості в умовах вимушеного переселення, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного узагальнення сучасних наукових підходів до використання арт-терапії у психологічному супроводі внутрішньо переміщених осіб.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні можливостей застосування арт-терапії у психокорекції емоційних станів внутрішньо переміщених осіб, узагальненні сучасних наукових підходів до визначення її психологічних механізмів та розкритті психокорекційного потенціалу основних напрямів арт-терапії в умовах вимушеного переселення.

Завданнями статті є: здійснити теоретичний аналіз сучасних наукових підходів до розуміння арт-терапії як засобу психокорекції емоційних станів; розкрити психологічні механізми впливу арт-терапії на емоційну сферу внутрішньо переміщених осіб; охарактеризувати психокорекційний потенціал основних напрямів арт-терапії у роботі з внутрішньо переміщеними особами; систематизувати критерії добору арт-терапевтичних методів відповідно до психологічних потреб, ресурсів і ризиків клієнта; запропонувати концептуальну модель застосування арт-терапевтичних методів у психологічному супроводі внутрішньо переміщених осіб.

Методи дослідження. У статті використані теоретичні методи, такі як: аналіз і систематизація праць які присвячені психологічним особливостям застосування арт-терапії у психокорекції емоційних станів внутрішньо переміщених осіб.

Результати. Термін «арт-терапія» увійшов до професійного обігу психологів у середині XX століття та став узагальненою назвою методів психологічної допомоги, що ґрунтуються на використанні різних видів мистецтва з терапевтичною метою. Водночас терапевтичний вплив мистецької діяльності на психоемоційний стан людини був відомий значно раніше й застосовувався у різних культурах задовго до становлення арт-терапії як окремого психотерапевтичного напряму. Сьогодні арт-терапію розглядають як систему психокорекційних, лікувальних і розвивальних методів, спрямованих на гармонізацію психоемоційного стану, розвиток особистісного потенціалу та відновлення психологічного благополуччя.

В умовах вимушеного переселення особливого значення набувають методи, що забезпечують безпечне опрацювання травматичного досвіду та складних емоційних переживань. Одним із методів психологічної допомоги є арт-терапія, яка сприяє усвідомленню несвідомих емоційних процесів і поступовому відновленню внутрішньої психічної рівноваги. На думку Р. Пападопулоса, вимушене переміщення супроводжується не лише матеріальними втратами, а й глибокими психологічними змінами, що впливають на особистісну ідентичність і психічне функціонування людини (Пападопулос, 2024). У цьому контексті арт-терапія створює можливість символічного вираження пережитого досвіду втрати, трансформації негативних емоційних станів та інтеграції травматичного досвіду, особливо коли його вербалізація є утрудненою. Саме особливості психотравматичного досвіду внутрішньо переміщених осіб зумовлюють необхідність диференційованого добору арт-терапевтичних методів залежно від психологічних потреб, ресурсів особистості та рівня емоційної дезадаптації.

Терапевтичний потенціал арт-терапії полягає у використанні символів, художніх образів і метафор як засобів доступу до прихованих психічних переживань. У межах теоретичних моделей арт-терапії вважається, що творча діяльність сприяє усвідомленню внутрішніх конфліктів, вивільненню пригнічених почуттів, зниженню психоемоційної напруги та забезпечує безпечний спосіб емоційного реагування. Продукти творчості відображають як усвідомлені, так і несвідомі аспекти психіки, що робить мистецтво ефективним інструментом психологічної допомоги.

Засновниця американської школи арт-терапії М. Наумбург зазначала, що художня діяльність допомагає людині подолати бар'єри самовираження, встановити контакт із власним несвідомим і здійснювати символічний діалог через створені образи (Naumburg, 1966). Важливий внесок у розвиток європейської арт-терапії зробив А. Хіл, який уперше запровадив термін «арт-терапія» в науковий обіг та тривалий час очолював Британську асоціацію арт-терапевтів (Hill, 1945). М. Лібман розглядала арт-терапію як засіб позитивної трансформації внутрішнього світу людини, наголошуючи на значенні творчості для самовираження, самопізнання, особистісного розвитку та формування адаптивних моделей поведінки (Liebmann, 1986).

Серед українських дослідників вагомий внесок у розвиток арт-терапії зробили О. Смілянець та О. Вознесенська. О. Смілянець визначає арт-терапію як метод психологічної допомоги, що забезпечує соціально прийнятне вираження емоцій, виконує психодіагностичну функцію, сприяє усвідомленню складних переживань і розвитку емоційної саморегуляції (Смілянець, 2009). На думку О. Вознесенської, арт-терапія є методом оздоровлення через творче самовираження, що забезпечує відновлення психологічної рівноваги, духовної цілісності та гармонії особистості (Вознесенська, 2015). Наведені положення відображають концептуальні підходи зазначених авторів і не слід розглядати як універсально підтверджені емпіричні закономірності.

В арт-терапевтичному процесі вирішальне значення має не кінцевий художній продукт, а сам процес творчості. Вибір матеріалів, кольорів і технік, а також виконання творчої роботи сприяють зануренню у власний внутрішній світ, усвідомленню переживань, страхів, очікувань і прихованих установок, створюючи передумови для їх переосмислення та особистісної трансформації.

Однією з головних переваг арт-терапії є її універсальність і доступність. На відміну від багатьох психокорекційних методів, вона не потребує спеціальної художньої підготовки, тому може застосовуватися серед людей різного віку, соціального статусу та культурного досвіду. Особливу цінність арт-терапія має для осіб, які відчувають труднощі з вербальним вираженням емоцій, адже символічна мова художніх образів дає змогу передавати внутрішні переживання, переосмислювати життєві труднощі та знаходити конструктивні способи їх подолання.

Творчий процес допомагає обійти «цензуру свідомості», відкриваючи доступ до прихованих психічних процесів, витіснених переживань, внутрішніх конфліктів і моделей поведінки. Створені художні образи можуть використовуватися психологом як додаткове джерело інформації про актуальні переживання клієнта, однак їх інтерпретація здійснюється виключно у контексті комплексної психологічної оцінки й не має самостійної діагностичної валідності (Калька & Ковальчук, 2020). На сучасному етапі арт-терапія широко застосовується як ефективний засіб психологічної допомоги людям, які пережили надзвичайні ситуації. Творча діяльність створює безпечний простір для вираження почуттів і переживань, сприяє подоланню наслідків психотравматизації та встановленню більш глибокого контакту людини із власним «Я» (Сергієнко, 2022). Водночас арт-терапія орієнтована на досягнення інсайту, розвиток самопізнання, самовираження та особистісних змін завдяки атмосфері довіри, психологічної безпеки й безумовного прийняття.

Узагальнення теоретичних положень дозволяє виокремити основні характеристики арт-терапії, що характеризують її психокорекційний потенціал у роботі з внутрішньо переміщеними особами: ресурсний характер; використання символів і метафор для вираження неусвідомлених переживань; універсальність; можливість невербальної комунікації; інсайт-орієнтованість; розвиток активної життєвої позиції; стимулювання творчих, комунікативних і креативних здібностей тощо. Завдяки цьому арт-терапія розглядається як ефективне підтримувальне середовище для психологічно вразливих категорій населення, сприяючи соціальній інтеграції, подоланню соціальної депривації, адаптації внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя, подоланню кризи ідентичності та відновленню зв'язку з власним культурним «Я» (Вознесенська, 2015).

Серед найпоширеніших напрямів арт-терапії, що мають високий потенціал у роботі з внутрішньо переміщеними особами, виокремлюють ізотерапію, кольоротерапію, танцювальну терапію, музикотерапію, бібліотерапію (зокрема казкотерапію), драматерапію, пісочну терапію та кінотерапію. ***Ізотерапія***, яка ґрунтується на використанні образотворчого мистецтва, активізує зорове сприйняття, моторну координацію, мислення й мовлення, сприяючи інтеграції психічних функцій та структуруванню особистісного досвіду (Смілянець, 2009). До її переваг належать відсутність протипоказань, доступність і можливість поєднання з іншими психотерапевтичними підходами. Малювання є ефективним засобом корекції страхів, тривожності, невпевненості, почуття самотності та інших негативних переживань, а аналіз кольорової гами, композиції, сюжету й образів може надавати психологу додаткову інформацію, про психоемоційний стан людини, за умови комплексної психологічної інтерпретації (Калька & Ковальчук, 2020).

Кольоротерапія базується на психологічному й фізіологічному впливі кольору на нервову систему людини. Її терапевтичний ефект досягається як через безпосередній вплив кольорових стимулів на діяльність головного мозку, так і шляхом створення спеціального кольорового середовища. Аналіз вибору кольорів і особливостей їх використання у творчості може слугувати додатковим матеріалом для психологічного аналізу актуальних емоційних переживань, індивідуально-психологічних особливостей та глибинних характеристик особистості.

Танцювальна терапія ґрунтується на нерозривному взаємозв'язку між тілесним рухом і емоційною сферою людини. Її основний принцип полягає у включенні тіла до психотерапевтичного процесу, що дає змогу через рух виражати емоції, які важко передати словами. Рухова активність активізує внутрішні ресурси, сприяє відновленню емоційної рівноваги, подоланню стереотипних моделей реагування, психологічному відновленню та мобілізації психічної енергії, необхідної для ефективного подолання життєвих труднощів.

Музикотерапія являє собою цілеспрямоване використання музики, звуку, ритму, мелодії та гармонії у терапевтичному процесі індивідуально або в групі. Відповідно до визначення Світової Федерації музичної терапії, вона спрямована на розвиток комунікативних навичок, самовираження, фізичної, емоційної, соціальної та когнітивної організації особистості, розкриття її потенціалу й відновлення порушених функцій (Савельєва-Кулик, 2014). Основною метою музикотерапії є досягнення цілісної інтеграції особистості на внутрішньоособистісному та міжособистісному рівнях, що сприяє підвищенню якості життя. Вона може використовуватися як самостійний метод або поєднуватися з іншими напрямами арт-терапії, забезпечуючи природне зниження емоційної напруги, гармонізацію психічного стану та емоційне моделювання через взаємодію музичного твору з індивідуальним сприйняттям людини.

Бібліотерапія передбачає використання спеціально дібраної художньої чи наукової літератури як психотерапевтичного засобу. За визначенням Асоціації лікарняних бібліотек США, її метою є допомога людині у вирішенні особистісних проблем шляхом цілеспрямованого читання. Терапевтичний ефект досягається завдяки взаємодії змісту тексту з особистісним досвідом читача, унаслідок чого літературний твір набуває індивідуального психологічного значення (Марценюк, 2020). У сучасній практиці бібліотерапія ефективно використовується для психокорекції наслідків психотравм, емоційної нестабільності, кризових станів, а також у психологічному супроводі внутрішньо переміщених осіб, біженців, пацієнтів реабілітаційних закладів, осіб із тяжкими соматичними захворюваннями, інвалідністю та інших категорій населення.

Драматерапія є напрямом арт-терапії, що використовує театральне мистецтво як засіб психологічної допомоги. До її основних форм належать театралізовані ігри, рольові постановки, імпровізації та експресивні вправи. Участь у драматерапевтичному процесі сприяє розвитку творчого мислення, розширенню самосвідомості, формуванню гнучких моделей поведінки й засвоєнню нових способів взаємодії з навколишнім світом. Використання ляльок, маріонеток, театрального гриму та інших елементів сценічного мистецтва підсилює психотерапевтичний ефект, який ґрунтується на

образності, ігровій природі театру та його комплексному впливі на емоційну, когнітивну й поведінкову сфери особистості (Савінов, 2020).

Пісочна терапія сформувалася в межах аналітичної психології та базується на взаємодії людини з піском. Створення піщаних композицій забезпечує символічне відображення внутрішніх переживань, фантазій і психотравматичного досвіду, сприяє встановленню контакту з несвідомими психічними процесами, усвідомленню прихованих мотивів поведінки та відновленню внутрішньої рівноваги. Символічне відтворення переживань позитивно впливає на психічне функціонування особистості й сприяє її емоційному відновленню (Каряка & Хорощак, 2021).

Дискусія. Отримані результати вказують на те, що продукти творчої діяльності можуть розглядатися як додатковий матеріал для психологічного аналізу переживань клієнта. Їх інтерпретація здійснюється у поєднанні з клінічною бесідою, спостереженням, психодіагностичними методиками та професійним судженням психолога, а не як самостійний валідований діагностичний інструмент. Здійснений теоретичний аналіз дозволив запропонувати концептуальну ***модель*** добору арт-терапевтичних методів у психологічній допомозі внутрішньо переміщеним особам, яка ґрунтується на послідовному врахуванні взаємопов'язаних психологічних чинників. Данна модель має такий вигляд: психотравматичний досвід ➡ емоційний стан ➡ оцінювання психологічних ресурсів ➡ вибір виду арт-терапії ➡ очікувані психологічні механізми ➡ емоційне відновлення.

Відповідно до запропонованої моделі, ***первинним етапом*** є визначення особливостей психотравматичного досвіду особистості, включаючи характер психотравми та давність травматичних подій, що дає змогу оцінити актуальний психоемоційний стан і домінуючі прояви психологічної дезадаптації. ***Наступним етапом*** є комплексне оцінювання індивідуально-психологічних ресурсів клієнта, зокрема рівня тривожності, здатності до вербалізації власних переживань, вікових особливостей, збережених адаптаційних ресурсів і ризику повторної травматизації.

Сукупність зазначених критеріїв визначає доцільність вибору конкретних арт-терапевтичних методів та форм їх застосування відповідно до індивідуальних потреб особистості. При цьому ***ізотерапія*** та ***кольоротерапія*** є доцільними на етапі емоційної стабілізації й первинного невербального вираження переживань, ***музикотерапія***, ***бібліотерапія*** та ***драматерапія*** - для емоційного опрацювання травматичного досвіду й розвитку рефлексивних процесів, тоді як ***пісочна терапія*** та ***інтегровані арт-терапевтичні техніки*** найбільш ефективно використовуються на етапі інтеграції пережитого досвіду, відновлення внутрішніх ресурсів і формування конструктивних стратегій психологічної адаптації. Запропонована концептуальна модель забезпечує системний підхід до диференційованого добору арт-терапевтичних втручань залежно від психологічних потреб внутрішньо переміщених осіб і може слугувати теоретичною основою для розроблення індивідуалізованих програм психологічного супроводу.

Висновки. Теоретичний аналіз сучасної наукової літератури дозволяє зробити висновок, що арт-терапія розглядається як перспективний напрям психологічної допомоги, який забезпечує безпечне опрацювання психотравматичного досвіду, сприяє зниженню психоемоційного напруження, розвитку саморегуляції, самопізнання та мобілізації внутрішніх ресурсів особистості. Узагальнення сучасних теоретичних підходів засвідчило високий психокорекційний потенціал основних напрямів арт-терапії у роботі з внутрішньо переміщеними особами, оскільки вони сприяють усвідомленню емоцій, інтеграції травматичного досвіду та відновленню психологічної рівноваги. Разом із тим більшість наведених положень ґрунтується на теоретичних концепціях і потребує подальшої емпіричної перевірки щодо ефективності окремих арт-терапевтичних методів.

Запропонована авторами модель дозволяє здійснювати добір арт-терапевтичних методів залежно від особливостей психотравматичного досвіду внутрішньо переміщених осіб, їх віку, рівня психологічних ресурсів і ризику повторної травматизації. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів під час розроблення програм психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб, у діяльності центрів психосоціальної підтримки та професійній підготовці психологів.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності запропонованої концептуальної моделі добору арт-терапевтичних методів у роботі з внутрішньо переміщеними особами різних вікових груп. Доцільним є також проведення порівняльних досліджень результативності окремих напрямів арт-терапії залежно від характеру психотравматичного досвіду, рівня психологічних ресурсів, тривалості вимушеного переміщення та особливостей соціально-психологічної адаптації. Перспективним напрямом є розроблення й апробація комплексних програм психологічного супроводу внутрішньо переміщених

осіб, що інтегрують арт-терапевтичні методи з іншими доказово обґрунтованими підходами психологічної допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бриндіков, Ю. Л. (2017). Арт-терапія: суть, можливості роботи з військовослужбовцями учасниками бойових дій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», (2*(41)), 42–45. https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/18269

Вознесенська, О. Л. (2015). *Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям: Практичний посібник*. Human Rights Foundation. http://mediaosvita.org.ua/book/resursy-art-terapiyi-na-dopomogu-vymush/

Ільченко, І. С. (2013). *Арт-терапія: Навчальний посібник для студентів*. Видавничо-поліграфічний центр «Візаві». https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/bitstream/123456789/2160/1/Art-terapiya.pdf

Калька, Н., & Ковальчук, З. (2020). *Практикум з арт-терапії: Навч.-метод. посібник* (Ч. 1). ЛьвДУВС. https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3301/1/АртТерапія-19-10-20.pdf

Каряка, І., & Хорощак, Ю. (2021). Пісочна терапія як засіб зниження тривожності у дітей старшого дошкільного віку. *Психологія: реальність і перспективи, 1*(16), 80–88. https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.220

Марценюк, М. О. (2020). Терапевтичні можливості бібліотерапії як сучасного методу психологічної допомоги. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія, 31*(70)(4), 218–223. https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/34

Пападопулос, Р. (2024). *У чужому домі. Травма вимушеного переміщення: шлях до розуміння і одужання* (І. Бодак & Н. Яцюк, Пер.; 2-ге вид.). Лабораторія.

Савельєва-Кулик, Н. О. (2014). *Музична терапія в інтегративній медицині: Навч. посіб. для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної освіти*. Інтерсервіс. https://pmu.in.ua/wp-content/uploads/2020/06/Savelyeva-Kulik.pdf

Савінов, В. (2020). Зворотня сторона переваг театрально-драматичних засобів арт-терапії: ризики та обмеження. *Простір арт-терапії, 1*(27), 40–57.

Сергієнко, І. (2022). Принципи діалогічної взаємодії арт-терапевта у процесі надання психологічної допомоги постраждалим. In О. Л. Вознесенська & О. М. Скнар (Eds.), *Простір арт-терапії: місце особистості в часи суспільних трансформацій: Матеріали XIX Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції* (pp. 34–37). https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/06/arttherapy-zb-22.pdf

Смілянець, О. (2009). Корекція девіантної поведінки підлітків засобами арт-терапії. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 11*(7), 464–473.

Сорока, О. В. (2016). Арт-терапевтична компетенція як складова професійної компетентності фахівців соціальної сфери. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2*(12), 301–306. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2016_2_50

Hill, A. (1945). *Art versus illness: A story of art therapy*. Allen and Unwin.

Liebmann, M. (1986). *Art therapy for groups: A handbook of themes, games and exercises*. Brooklyn Books.

Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therapy: Its principles and practice*. Grune and Stratton.

REFERENCES

Bryndikov, Yu. L. (2017). Art-terapiia: sut, mozhlyvosti roboty z viiskovosluzhbovtsiamy uchasnykamy boiovykh dii (Art therapy: The essence and possibilities of working with military personnel participating in combat operations). *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota (Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work), 2*(41), 42-45. https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/18269 [in Ukrainian].

Voznesenska, O. L. (2015). *Resursy art-terapii na dopomohu vymushenym pereselentsiam* (Art Therapy Resources for Assisting Internally Displaced Persons). Human Rights Foundation. http://mediaosvita.org.ua/book/resursy-art-terapiyi-na-dopomogu-vymush/ [in Ukrainian].

Ilchenko, I. S. (2013). *Art-terapiia* (Art Therapy). Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Vizavi». https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/bitstream/123456789/2160/1/Art-terapiya.pdf [in Ukrainian].

Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2020). *Praktykum z art-terapii* (Pt. 1) (Workshop on Art Therapy). LvivDUVS. https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3301/1/АртТерапія-19-10-20.pdf [in Ukrainian].

Kariaka, I., & Khoroshchak, Yu. (2021). Pisochna terapiia yak zasib znyzhennia tryvozhnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku (Sand therapy as a means of reducing anxiety in older preschool children). *Psykholohiia: realnist i perspektyvy (Psychology: Reality and Prospects), 1(16)*, 80-88. https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.220 [in Ukrainian].

Martseniuk, M. O. (2020). Terapevtychni mozhlyvosti biblioterapii yak suchasnoho metodu psykholohichnoi dopomohy (Therapeutic possibilities of bibliotherapy as a modern method of psychological assistance). *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia (Scientific Notes of V. I. Vernadsky Tavria National University. Series: Psychology), 31*(70), 4, 218-223. https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/34 [in Ukrainian].

Papadopulos, R. (2024). *U chuzhomu domi. Travma vymushenoho peremishchennia: shliakh do rozuminnia i oduzhannia* (In a Foreign Home. The Trauma of Forced Displacement: A Path to Understanding and Recovery) (I. Bodak & N. Yatsiuk, Trans.; 2nd ed.). Laboratoriia [in Ukrainian].

Savelieva-Kulyk, N. O. (2014). *Muzychna terapiia v intehratyvnii medytsyni* (Music Therapy in Integrative Medicine). Interservis. https://pmu.in.ua/wp-content/uploads/2020/06/Savelyeva-Kulik.pdf [in Ukrainian].

Savinov, V. (2020). Zvorotnia storona perevah teatralno-dramatychnykh zasobiv art-terapii: ryzyky ta obmezhennia (The reverse side of the advantages of theatrical and dramatic means of art therapy: Risks and limitations). *Prostir art-terapii (Art Therapy Space), 1*(27), 40-57 [in Ukrainian].

Serhiienko, I. (2022). Pryntsypy dialohichnoi vzaiemodii art-terapevta u protsesi nadannia psykholohichnoi dopomohy postrazhdalym (Principles of dialogical interaction of an art therapist in the process of providing psychological assistance to victims). In O. L. Voznesenska & O. M. Sknar (Eds.), *Prostir art-terapii: mistse osobystosti v chasy suspilnykh transformatsii: Materialy XIX Mizhnarodnoi mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (*Art Therapy Space: The Place of Personality in Times of Social Transformations: Proceedings of the XIX International Interdisciplinary Scientific and Practical Conference*) (pp. 34-37). https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/06/arttherapy-zb-22.pdf [in Ukrainian].

Smilianets, O. (2009). Korektsiia deviantnoi povedinky pidlitkiv zasobamy art-terapii (Correction of adolescents' deviant behavior by means of art therapy). *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy (Collection of Scientific Papers of H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine), 11*(7), 464-473 [in Ukrainian].

Soroka, O. V. (2016). Art-terapevtychna kompetentsiia yak skladova profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv sotsialnoi sfery (Art-therapeutic competence as a component of the professional competence of social sphere specialists). *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky (Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences), 2*(12), 301-306. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2016_2_50 [in Ukrainian].

Hill, A. (1945). *Art versus illness: a story of art therapy*. London : Allen and Unwin [in English].

Liebmann, M. (1986). *Art therapy for groups: A handbook of themes, games and exercises*. Brooklyn Books [in English].

Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therapy: Its principles and practice*. New York : Grune and Stratton [in English].

Roman POPELIUSHKO
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Theoretical and Counseling Psychology, Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv.
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-1227-1292*

Oksana ZALETSKA
Master's student in C4 "Psychology", Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education "Kamianets-Podilskyi State Institute", Kamianets-Podilskyi.
ORCID: *https://orcid.org/0009-0005-6073-246X*

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE APPLICATION OF ART THERAPY IN THE PSYCHOCORRECTION OF THE EMOTIONAL STATES OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS

Abstract

The article examines the theoretical foundations of the application of art therapy in the psychocorrection of the emotional states of internally displaced persons who have experienced psychological trauma as a result of forced displacement. The relevance of the study is determined by the need to identify scientifically grounded methods of psychological assistance for individuals experiencing the consequences of war, prolonged stress, and difficulties in socio-psychological adaptation.

Purpose. *The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation of the possibilities of applying art therapy in the psychocorrection of the emotional states of internally displaced persons, to systematize contemporary scientific approaches to understanding its psychological mechanisms, and to summarize the psychocorrective potential of the main art therapy methods.*

Methodology. *The methodological framework of the study is based on theoretical methods, including the analysis, systematization, and synthesis of scholarly publications on the application of art therapy in the psychocorrection of the emotional states of internally displaced persons.*

Results. *The study systematizes contemporary scientific approaches to the application of art therapy, summarizes the psychological mechanisms underlying its therapeutic effects, and characterizes the psychocorrective potential of the principal art therapy modalities. The authors propose a conceptual model for selecting art therapy methods that takes into account the characteristics of traumatic experience, the individual's current emotional state, psychological resources, and the risk of retraumatization.*

Conclusions. *The theoretical analysis of scientific literature indicates that art therapy has considerable psychocorrective potential in work with internally displaced persons, as it facilitates the safe processing of traumatic experiences, reduces psycho-emotional distress, mobilizes internal psychological resources, and promotes psychological well-being. The practical significance of the study lies in the possibility of applying its findings to the development of psychological support and rehabilitation programmes for internally displaced persons. Prospective research should focus on the empirical verification of the effectiveness of individual art therapy methods.*

Keywords: *art therapy; emotional states; internally displaced persons; psychological assistance; psychological well-being.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.922.7:159.923.2

Тетяна САВИЧ
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ.
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-9898-9795*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК З ОСОБИСТІСНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ

Резюме

Соціально-психологічна адаптація підлітків є важливою умовою їхнього психологічного благополуччя та успішного функціонування в освітньому середовищі. В умовах соціальної нестабільності, пов'язаної з тривалим впливом воєнних подій, зростає значення чинників, які визначають адаптаційні можливості особистості, серед яких особливе місце посідає особистісна тривожність.

Мета дослідження *- встановити особливості взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності підлітків в умовах соціальної нестабільності.*

Методи. *У дослідженні взяли участь 71 учень 9-х класів віком 14-15 років. Використано методику діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда та шкалу*

особистісної тривожності Ч. Спілбергера. Для статистичної обробки результатів застосовано методи описової статистики, H-критерій Крускала–Уолліса, post-hoc порівняння за критерієм Данна та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Результати. *Встановлено, що підлітки характеризуються загалом відносно сформованим рівнем соціально-психологічної адаптації (59,9 %) та високою поширеністю особистісної тривожності: високий її рівень виявлено у 56,3 % досліджуваних. Найвищий середній показник адаптації зафіксовано у 9-Г класі (63,8 %), тоді як найнижчий – у 9-А класі (55,5 %).*

Статистично значущі міжкласові відмінності встановлено лише за показником емоційного комфорту (H(3) = 10,212; p = 0,017). Кореляційний аналіз показав наявність статистично значущого негативного взаємозв'язку між особистісною тривожністю та загальним показником соціально-психологічної адаптації (rs = –0,606; p < 0,001), самоприйняттям (rs = –0,552; p < 0,001), емоційним комфортом (rs = –0,536; p < 0,001) і прийняттям інших (rs = –0,286; p < 0,05).

Висновки. *Особистісна тривожність є важливим психологічним показником, пов'язаним із соціально-психологічною адаптацією підлітків. Вищий рівень тривожності пов'язаний із нижчими показниками загальної адаптації, емоційного комфорту, самоприйняття та прийняття інших. Отримані результати обґрунтовують доцільність упровадження програм психологічного супроводу, спрямованих на зниження тривожності, розвиток емоційної саморегуляції та зміцнення адаптаційних ресурсів підлітків в умовах соціальної нестабільності.*

Ключові слова: *соціально-психологічна адаптація, особистісна тривожність, підлітки, емоційний комфорт, самоприйняття, освітнє середовище, соціальна нестабільність.*

Вступ. Сучасні соціальні умови в Україні характеризуються тривалим впливом воєнних подій, порушенням звичних форм життєдіяльності, змінами освітнього середовища, невизначеністю майбутнього та зростанням психоемоційного навантаження на дітей і підлітків. За таких обставин важливо звернути увагу на проблему збереження психологічного благополуччя підростаючого покоління та забезпечення його здатності ефективно пристосовуватися до мінливих умов соціального середовища.

Масштабне дослідження психічного здоров'я українських підлітків було проведене міжнародною групою науковців під керівництвом R. Goto (Університет Токіо, Японія) за участю фахівців Інституту психіатрії Київського національного університету імені Тараса Шевченка (I. Pinchuk, O. Kolodezhny, N. Pimenova) та Норвезького університету науки і технологій (N. Skokauskas). Дослідження реалізовано в межах проєкту Adolescents of Ukraine During the Russian Invasion (AUDRI) та охопило 8096 українських підлітків, з яких 603 проживали за кордоном. За національною вибіркою (n = 7493) результати засвідчили значне поширення психологічних труднощів серед підлітків: близько 32,0 % мали ознаки помірної або тяжкої депресії, 17,9 % - помірної або тяжкої тривожності, а 35,0 % - клінічно значущі симптоми психологічної травматизації. Водночас досвід впливу війни був статистично пов'язаний із підвищеною поширеністю клінічно значущої психологічної травми, депресивних і тривожних проявів: після врахування інших чинників показники поширеності становили відповідно PR = 1,36, PR = 1,29 та PR = 1,44 (Goto et al., 2024).

Підлітковий вік є особливо чутливим періодом щодо впливу соціальних та емоційних стресорів. У цей період відбувається активне формування самосвідомості, системи цінностей, соціальної ідентичності, самооцінки та моделей взаємодії з іншими людьми. Водночас зростає значущість оцінки з боку однолітків, підвищуються вимоги до самостійності та відповідальності, що може посилювати емоційну вразливість особистості. Тому здатність підлітка приймати себе, встановлювати конструктивні взаємини з оточенням та підтримувати емоційну рівновагу є важливими передумовами його успішного функціонування в освітньому середовищі.

Одним із ключових показників психологічного функціонування підлітка є соціально-психологічна адаптація, яка характеризує здатність особистості узгоджувати власні потреби, можливості та очікування з вимогами соціального середовища. У структурі адаптації важливе місце посідають самоприйняття, прийняття інших та емоційний комфорт. Позитивне ставлення до себе створює основу для більшої впевненості у власних можливостях, конструктивної соціальної взаємодії та ефективнішого подолання труднощів. Натомість порушення емоційної рівноваги та негативне самосприйняття можуть ускладнювати процес пристосування до вимог соціального й освітнього середовища.

Важливим психологічним чинником, пов'язаним із процесами адаптації, є особистісна тривожність. У концепції Ч. Спілбергера вона розглядається як відносно стійка індивідуальна характеристика, що визначає схильність людини сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі

та реагувати на них станами напруження, занепокоєння й внутрішнього дискомфорту (Spielberger, 1983). На відміну від ситуативної тривожності, яка є реакцією на конкретні обставини, особистісна тривожність характеризує більш стійку готовність до переживання тривоги.

Для підліткового віку високий рівень тривожності може мати особливе значення, оскільки він здатний впливати не лише на емоційний стан, а й на сприйняття власного «Я», характер міжособистісних взаємин та оцінку навколишнього середовища. Сучасні дослідження підтверджують взаємопов'язаність тривожності з характеристиками самосприйняття та самооцінки підлітків. Зокрема, встановлено, що нижчі показники самооцінки можуть бути пов'язані з вищим ризиком тривожних проявів у старшому шкільному віці (Pratama & Tjhin, 2024).

Особливої актуальності зазначена проблема набуває в умовах тривалого воєнного впливу. Дослідження серед українських підлітків показують, що травматичний досвід і щоденний стрес пов'язані з підвищенням ризику тривожності, депресивних проявів та посттравматичних симптомів. Водночас вплив війни не обмежується безпосередньою травматизацією, а може позначатися на соціальному функціонуванні підлітків, їхньому відчутті безпеки, міжособистісних взаєминах та адаптаційних можливостях (Osokina et al., 2023).

У цьому контексті особливо важливим є розгляд не лише рівня тривожності як окремого психологічного показника, а й її взаємозв'язку з компонентами соціально-психологічної адаптації. Висока тривожність потенційно може супроводжуватися зниженням позитивного ставлення до себе, погіршенням емоційного комфорту та ускладненням соціальної взаємодії. Водночас достатній рівень адаптованості, позитивне самоприйняття та наявність сприятливого соціального середовища можуть виконувати ресурсну функцію та сприяти ефективнішому подоланню стресових ситуацій.

Важливим є також те, що взаємозв'язок між тривожністю та адаптацією не обов'язково має однаковий характер у різних підліткових групах. На процес адаптації можуть впливати соціально-психологічний клімат класу, характер міжособистісних взаємин, соціальна підтримка, індивідуальний досвід переживання стресових подій та особистісні ресурси. Отже, дослідження взаємозв'язку тривожності й адаптації потребує врахування як загальних закономірностей, так і можливої неоднорідності окремих підліткових груп.

Попри значну кількість досліджень емоційного стану підлітків, актуальним залишається питання співвідношення особистісної тривожності з конкретними структурними компонентами соціально-психологічної адаптації, зокрема самоприйняттям, прийняттям інших та емоційним комфортом. Особливого значення це набуває для підлітків, які навчаються в умовах тривалої соціальної нестабільності та воєнних викликів. Вивчення таких взаємозв'язків дозволяє глибше зрозуміти психологічні механізми адаптації та визначити напрями психологічного супроводу учнів.

Таким чином, актуальність дослідження визначається необхідністю емпіричного вивчення взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності підлітків, а також визначення ролі самоприйняття, прийняття інших та емоційного комфорту в цьому взаємозв'язку.

Мета статті. Метою статті є емпіричне дослідження особливостей взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності підлітків в умовах соціальної нестабільності.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання** дослідження: проаналізувати рівень соціально-психологічної адаптації учнів підліткового віку; дослідити особливості прояву особистісної тривожності; встановити характер взаємозв'язків між загальним показником адаптації та її структурними компонентами (самоприйняттям, прийняттям інших, емоційним комфортом) і рівнем особистісної тривожності; визначити психологічні особливості адаптаційних процесів сучасних підлітків в умовах соціальної нестабільності.

Методи дослідження. Дослідження проводилося автором, на посаді практичного психолога цивільного ліцею м. Києва у березні 2026 року, відповідно плану роботи психологічної служби ліцею. У дослідженні взяли участь учні дев’ятих класів віком 14-15 років. загальний обсяг вибірки становив 74 особи. Після перевірки повноти заповнення психодіагностичних бланків та виключення протоколів із відсутніми даними до подальшого статистичного аналізу було включено 71 валідний протокол. Вибірка складалася з учнів чотирьох дев’ятих класів: 9-А, 9-Б, 9-В та 9-Г.

Дослідження проводилося відповідно до етичних принципів організації психологічних досліджень за участю неповнолітніх. Участь учнів була добровільною. Батьки або законні представники учасників були попередньо поінформовані про мету, зміст та умови проведення дослідження та надали письмову згоду на участь дітей. Учасникам було забезпечено конфіденційність та анонімність отриманих результатів, а також повідомлено про право відмовитися від участі в дослідженні на будь-якому етапі без негативних наслідків.

Для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації використовувалася методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда. Опитувальник складається зі 101 твердження та дозволяє оцінити загальний рівень адаптації, а також окремі компоненти адаптаційного процесу, зокрема самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, прагнення до домінування та ескапізм (Rogers & Dymond, 1954; Співак & Османова, 2023).

Для визначення рівня особистісної тривожності застосовувалася методика Ч. Спілбергера. Даний інструмент широко використовується в психологічних дослідженнях для оцінки стійкої індивідуальної схильності особистості до переживання тривоги як особистісної властивості (Spielberger, 1983).

Статистична обробка отриманих результатів здійснювалася із застосуванням методів описової статистики та непараметричних методів аналізу даних. Для оцінки взаємозв'язків між показниками соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (rs), який є непараметричним показником сили та напряму зв'язку між змінними, представленими у вигляді рангів або таких, що не відповідають вимогам нормального розподілу. Значення коефіцієнта можуть варіювати від –1 до +1, де від'ємні значення свідчать про обернений зв'язок між досліджуваними показниками.

Вибір саме непараметричних методів статистичного аналізу зумовлений особливостями психологічних даних та характером отриманих показників. Використання коефіцієнта Спірмена є поширеною практикою в дослідженнях, присвячених вивченню взаємозв'язків між адаптацією та тривожністю у підлітковому віці.

Результати. *Особливості соціально-психологічної адаптації підлітків.* Першим етапом емпіричного дослідження стало вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації підлітків за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, що складається зі 101 твердження та дозволяє оцінити рівень адаптованості особистості до соціального середовища за низкою інтегральних показників (Співак & Османова, 2023).

Соціально-психологічна адаптація розглядається як процес і результат активної взаємодії особистості із соціальним середовищем, що забезпечує ефективне функціонування, психологічне благополуччя та здатність до конструктивного подолання життєвих труднощів. Особливого значення даний процес набуває в підлітковому віці, коли відбувається формування особистісної ідентичності, системи міжособистісних відносин та механізмів саморегуляції.

Математична схема розрахунку показників Роджерса–Даймонда:

1. Розрахунок індивідуальних показників. Для кожного учасника за відповідним ключем методики К. Роджерса та Р. Даймонда змісту підрахунок балів за 101 підтвердженням. Відповіді учасника відповідно до ключа розподілялися за показниками адаптаційного профілю. Для кожного показника визначалися суми балів за підтвердженнями, що входять до відповідної шкали, та його відносне значення у відсотковому вираженні.

2. Розрахунок інтегральних показників. На отриманих основах за ключовим значенням для кожного учасника визначалися інтегральні показники соціально-психологічної адаптації та пов’язаних із нею характеристик відповідно до формульної методики. Таким чином, кожен учасник має індивідуальний профіль показників, виражених у відносних значеннях (%). Саме ці індивідуальні результати були первинними даними для подальшого аналізу.

3. Розрахунок середніх значень за класами. Для опису загальних тенденцій у кожному класі після отримання індивідуальних показників розраховувалося середнє арифметичне відповідного показника. Загальна формул розрахунку інтегральних показників методики Роджерса–Даймонда:

$Я = X/(X+Y) \times 100\%$, де:

- I – інтегральний показник відповідної шкали;
- X – позитивний (адаптивний) полюс шкали;
- Y – негативний (протилежний) полюс шкали;
- X + Y – загальна сума показників за обома полюсами шкали.

Отже, середній показник класу не розглядався як окремий діагностичний результат методики, а використовувався як описовий статистичний показник, отриманий шляхом узагальнення індивідуальних результатів учнів.

4. Порівняння класів. Отримані середні арифметичні значення використовувалися для первинного описового та порівняльного аналізу показників учнів 9-А, 9-Б, 9-В та 9-Г класів. При цій одиниці психологічної діагностики залишився окремий учень, а клас розглядався як група, для якої статистично узагальнювалися індивідуальні результати.

Для первинного порівняльного аналізу досліджуваних груп на основі індивідуальних результатів було розраховано середні арифметичні значення показників соціально-психологічної адаптації для кожного з чотирьох дев'ятих класів (табл. 1). У таблиці наведено середні значення показників (M) та стандартні показники середнього (SE), що характеризують варіативність оцінок середніх значень у межах кожного класу.

Таблиця 1

Середні арифметичні значення та похибки індивідуальних показників соціально-психологічної адаптації учнів 9-х класів, M ± SE, %

Клас	n	Адаптація, M ± SE, %	Самоприйняття, M ± SE, %	Прийняття інших, M ± SE, %	Емоційний комфорт, M ± SE, %
9-А	22	55,5 ± 2,40	69,7 ± 2,33	55,0 ± 2,74	50,6 ± 3,40
9-Б	17	59,2 ± 2,45	70,3 ± 2,71	56,5 ± 3,00	57,9 ± 3,67
9-В	18	62,8 ± 2,68	73,3 ± 3,91	53,3 ± 2,36	62,2 ± 4,48
9-Г	14	63,8 ± 2,64	78,9 ± 3,34	58,8 ± 2,92	63,6 ± 3,02
Разом	71	59,9 ± 1,31	72,6 ± 1,56	55,7 ± 1,38	57,9 ± 1,94

За результатами дослідження, представленими в таблиці 1, у загальній вибірці з 71 учня середній показник адаптації становив 59,9% , самоприйняття – 72,6% , відповідно до інших – 55,7% , емоційного комфорту – 57,9% .

Найвищий показник адаптації зафіксовано у 9-Г класі – 63,8 % , дещо нижчі значення отримано у 9-В – 62,8 % та 9-Б – 59,2 % . Найнижчий показник адаптації у 9-А – 55,5% . Таким чином, між класами простежується поступове підвищення загального рівня адаптації від 9-А до 9-Г.

Показник самоприйняття такж має тенденцію до зростання: від 69,7% у 9-А до 78,9% у 9-Г . Найвищий рівень самоприйняття саме в 9-Г, тоді як найнижчий – у 9-А. Це можна свідчити про більшу впевненість у собі, позитивне ставлення до власних особистісних характеристик та більше сформоване прийняття себе у старших підлітках 9-Г на фоні інших груп.

За показником прийому інших також є позитивна динаміка: 55,0% у 9-А, 56,5% у 9-Б, 53,3% у 9-В та 58,8% у 9-Г . Водночас показник 9-В є дещо нижчим, ніж у 9-А та 9-Б, що вказує на певну групу неоднорідності за характеристиками міжособистісного прийняття. Найвище значення зафіксовано у 9-Г.

Показник емоційного комфорту збільшився від 50,6% у 9-А до 63,6% у 9-Г . Найнижче значення виявлено у 9-А, що може вказувати на більшу емоційну напруженість та меншу суб'єктивну задоволеність власним емоційним станом. У 9-В та 9-Г показники емоційного комфорту є вищими – 62,2% та 63,6% відповідно.

Загалом результати демонструють, що 9-Г характеризується найбільш сприятливим профілем соціально-психологічної адаптації, тоді як 9-А – найменш сприятливим, особливо за показниками адаптації та емоційного комфорту. 9-Б займає проміжне положення, а 9-В демонструє достатньо високий загальний рівень адаптації, хоча показник прийнятих інших у цьому класі є найнижчим серед усіх груп.

Отримані результати свідчать про загалом сформований, але неоднорідний рівень соціально-психологічної адаптації учнів 9-х класів. У середньому по вибору найбільш вираженим показником є самоприйняття (72,6%), тоді як показники адаптації (59,9%) та емоційного комфорту (57,9%) є нижчими. Це можна свідчити про те, що позитивне ставлення підлітків до себе не завжди підтримує відповідний рівень душевного благополуччя та відчуття комфорту в шкільному середовищі.

Порівняння класів демонструє тенденцію до більш сприятливих показників у 9-Г класі, які мають найвищі значення для адаптації, самоприйняття, прийняття інших та емоційний комфорт. Найменш сприятливий профіль, визначений у 9-А класі, де зафіксовано найнижчі показники адаптації, самоприйняття та емоційного комфорту. 9-Б та 9-В займають проміжне положення, хоча профілі цих груп мають певні відмінності.

Особливої уваги потребує показник емоційного комфорту, після його значення у загальній вибірці (57,9%) є нижчим за показник самоприйняття. Це дозволяє припустити, що частина підлітків,

при достатньому позитивному ставленні до себе, може відчувати емоційне напруження або недостатню психологічну комфортність у процесі адаптації до освітнього середовища.

Таким чином, підтверджуються використання диференційованого соціально-психологічного супроводу учнів різних класів. Особливу увагу доцільно приділити розвитку емоційної саморегуляції, формуванню психологічного комфорту, підтримці позитивного самоставлення та оптимізації міжособистісної взаємодії. Водночас виявлені відмінності між класами доцільно розглядати як описові тенденції, а не як статистично доведені відмінності, якщо їх статистична значущість окремо не перевірялася.

Для визначення особливостей соціально-психологічної адаптації учнів різних класів було проведено комплексний статистичний аналіз, який включав описове порівняння показників, перевірку міжгрупових відмінностей за H-критерієм Крускала – Уолліса та, за наявності статистично значущого результату, post-hoc попарні порівняння за критерієм Данна з поправкою Холма на множинність.

Результати H-критерію Крускала–Уолліса показали, що за показником загальної соціально-психологічної адаптації статистично значущих відмінностей між чотирма класами не встановлено ($H(3) = 7{,}129$; $p = 0{,}068$). Отримане значення p перевищує прийнятий рівень статистичної значущості $\alpha = 0{,}05$, тому нульову гіпотезу не відхиляємо. Водночас отриманий результат може бути охарактеризований як тенденція до міжгрупових відмінностей, оскільки значення p є близьким до критичного рівня. Отже, виявлені на описовому рівні відмінності між середніми показниками загальної адаптації не отримали достатнього статистичного підтвердження.

Аналіз окремих компонентів соціально-психологічної адаптації також продемонстрував переважно відсутність статистично значущих міжкласових відмінностей. За показником «Прийняття себе» отримано $H(3) = 5{,}626$; $p = 0{,}131$, що свідчить про статистично подібний рівень цього компонента в учнів досліджуваних класів. За показником «Прийняття інших» міжгрупових відмінностей також не встановлено ($H(3) = 1{,}560$; $p = 0{,}668$). Таким чином, відмінності, які можуть спостерігатися між класами за середніми значеннями прийняття себе та прийняття інших, не є статистично значущими.

Водночас найбільш виражені міжкласові відмінності встановлено за показником «Емоційний комфорт». За результатами H-критерію Крускала – Уолліса отримано статистично значуще значення $H(3) = 10{,}212$ при $p = 0{,}017$. Отже, нульову гіпотезу про відсутність відмінностей між класами за цим показником відхилено. Це свідчить про те, що рівень емоційного комфорту учнів статистично відрізняється залежно від досліджуваної групи.

Для визначення конкретних міжкласових відмінностей проведено post-hoc попарні порівняння за критерієм Данна з поправкою Холма. Встановлено статистично значущі відмінності між 9-А та 9-В класами ($Z = -2{,}659$; $p = 0{,}039$) і між 9-А та 9-Г класами ($Z = -2{,}721$; $p = 0{,}039$). Водночас порівняння 9-А та 9-Б класів статистично значущої відмінності не виявило ($p = 0{,}361$), як і всі інші попарні порівняння між класами ($p > 0{,}05$).

Напрямок виявлених відмінностей узгоджується з описовими показниками емоційного комфорту. Найнижче середнє значення цього показника зафіксовано в учнів 9-А класу – 50,6 %, тоді як у 9-В класі воно становило 62,2 %, а у 9-Г – 63,6 %. Отже, результати post-hoc аналізу статистично підтверджують нижчий рівень емоційного комфорту в 9-А класі порівняно з 9-В та 9-Г класами. Водночас різниця між 9-А та 9-Б класами, де середній показник емоційного комфорту становив відповідно 50,6 % та 57,9 %, не досягла рівня статистичної значущості. Отримані результати свідчать, що найбільш виражені міжкласові відмінності в структурі соціально-психологічної адаптації пов’язані саме з особливостями емоційного благополуччя та суб’єктивного переживання психологічного комфорту учнями.

Таким чином, результати трирівневого аналізу – описового, міжгрупового та post-hoc – дають підстави зробити висновок, що досліджувані класи загалом характеризуються статистично подібними показниками соціально-психологічної адаптації, прийняття себе та прийняття інших. Водночас саме емоційний комфорт виявився компонентом, за яким наявні статистично значущі міжкласові відмінності. Найнижчий показник емоційного комфорту спостерігається у 9-А класі та статистично відрізняється від показників 9-В і 9-Г класів.

Отримані результати дозволяють уточнити характер міжкласових відмінностей: вони не мають системного характеру щодо всіх компонентів соціально-психологічної адаптації, а зосереджені передусім у сфері емоційного комфорту. Це дає підстави припустити, що за умов відносно подібного загального рівня адаптації окремі групи підлітків можуть відрізнятися за суб’єктивним переживанням психологічного благополуччя, емоційної стабільності та комфортності перебування в освітньому

середовищі. Водночас характер таких відмінностей не слід трактувати як причинний вплив належності до певного класу, оскільки проведений аналіз встановлює факт статистичних відмінностей між групами, але не визначає їх причин.

Особливості особистісної тривожності підлітків. Наступним етапом дослідження стало вивчення особливостей особистісної тривожності підлітків за допомогою шкали особистісної тривожності Ч. Спілбергера. Особистісна тривожність розглядається як відносно стійка індивідуально-психологічна характеристика, яка відображає схильність особистості сприймати широкий спектр життєвих ситуацій як потенційно загрозливі та реагувати на них підвищеним рівнем емоційного напруження.

Таблиця 2

Розподіл учнів 9-х класів за рівнями особистісної тривожності та середні показники за методикою Спілбергера–Ханіна

Клас	n	M (бали)	Низький рівень, n (%)	Середній рівень, n (%)	Високий рівень, n (%)
9-А	22	49,95	2 (9,1)	5 (22,7)	15 (68,2)
9-Б	17	48,06	0 (0,0)	6 (35,3)	11 (64,7)
9-В	18	45,11	2 (11,1)	7 (38,9)	9 (50,0)
9-Г	14	43,79	1 (7,1)	8 (57,1)	5 (35,7)
Загалом	71	47,06	5 (7,0)	26 (36,6)	40 (56,3)

Примітка. *M – середній показник особистісної тривожності за методикою Спілбергера–Ханіна; низький рівень – до 30 балів, середній 31-45 балів, високий – 46 балів і більше.*

Проблема тривожності підлітків набула особливої актуальності в умовах соціальної нестабільності та воєнного стану. Сучасні дослідження українських науковців свідчать про зростання рівня особистісної тривожності серед підлітків, що пов'язано з дією тривалих стресогенних чинників, невизначеністю майбутнього, змінами освітнього середовища та порушенням звичного способу життя. Результати дослідження особистісної тривожності учнів 9-х класів представлені в таблиці 2.

Аналіз результатів дослідження особистісної тривожності за методикою Спілбергера–Ханіна засвідчив наявність певних відмінностей між класами. Найвищий середній показник тривожності виявлено в учнів 9-А класу (M = 49,95 бала), де також зафіксовано найбільшу частку підлітків із високим рівнем тривожності (68,2%). Дещо нижчі, але також достатньо високі показники спостерігаються в 9-Б класі (M = 48,06 бала; 64,7% учнів із високим рівнем тривожності). У 9-В класі середній показник становив 45,11 бала, а половина учнів (50,0%) продемонструвала високий рівень тривожності. Найнижчі значення зафіксовано в 9-Г класі, де середній показник тривожності становив 43,79 бала, а частка учнів із високим рівнем тривожності була найменшою серед досліджуваних груп (35,7%).

Загалом у вибірці середній показник особистісної тривожності становив 47,06 бала, при цьому високий рівень тривожності виявлено у 56,3% учнів. Лише 7,0% підлітків продемонстрували низький рівень тривожності, тоді як понад третина респондентів (36,6%) перебувала на середньому рівні. Отримані результати свідчать про значну поширеність підвищеної тривожності серед учнів 9-х класів, що може бути пов’язано з особливостями підліткового віку, високою емоційною чутливістю, навчальним навантаженням, невизначеністю життєвих перспектив та впливом тривалих стресогенних чинників соціального середовища. Водночас виявлені міжкласові відмінності дають підстави припускати існування специфічних особливостей соціально-психологічного клімату та адаптаційних ресурсів у кожному класному колективі, що потребує подальшого аналізу у взаємозв’язку з показниками соціально-психологічної адаптації.

Взаємозв'язок соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності підлітків. Одним із важливих напрямів сучасних психологічних досліджень є вивчення взаємозв'язку між показниками соціально-психологічної адаптації та емоційного благополуччя особистості. У науковій літературі соціально-психологічна адаптація розглядається як інтегральна характеристика особистості, що відображає її здатність до ефективної взаємодії із соціальним середовищем,

прийняття себе та інших, підтримання емоційної рівноваги та конструктивної поведінки в різних життєвих ситуаціях (Rogers & Dymond, 1954).

Особистісна тривожність, відповідно до концепції Ч. Спілбергера, характеризує відносно стійку схильність особистості сприймати значну кількість життєвих ситуацій як потенційно загрозливі та реагувати на них переживанням напруження, занепокоєння і внутрішнього дискомфорту. Підвищений рівень особистісної тривожності може ускладнювати процеси адаптації, негативно впливати на міжособистісну взаємодію та знижувати психологічне благополуччя підлітків (Spielberger, 1983).

В умовах сучасних соціальних викликів, пов'язаних із воєнним станом, вимушеними змінами способу життя, освітніми труднощами та невизначеністю майбутнього, проблема взаємозв'язку адаптації та тривожності підлітків набуває особливої актуальності. Показники прийняття себе та інших, емоційного комфорту й загальної адаптованості відображають важливі аспекти психологічного функціонування підлітків та можуть бути пов'язані з рівнем їхньої особистісної тривожності.

Для перевірки припущення про наявність взаємозв'язку між соціально-психологічною адаптацією та особистісною тривожністю було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Аналіз здійснювався окремо для кожного класу та на об'єднаній вибірці. До аналізу були включені показники загальної адаптації, самоприйняття, прийняття інших та емоційного комфорту.

Для статистичного аналізу використано 71 валідний протокол учнів 9-х класів, які містили повні результати за методикою соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда та шкалою особистісної тривожності Ч. Спілбергера.

Аналіз описових показників засвідчив певні відмінності між класами. Найнижчий середній показник загальної соціально-психологічної адаптації зафіксовано в 9-А класі – 55,5 ± 2,40%, тоді як найвищий – у 9-Г класі – 63,8 ± 2,64%. У 9-Б та 9-В класах середні значення становили відповідно 59,2 ± 2,45% та 62,8 ± 2,68%. Загалом по вибірці середній показник адаптації становив 59,9 ± 1,31%.

Подібна тенденція спостерігалася і за окремими компонентами адаптації. Найвищий рівень самоприйняття виявлено у 9-Г класі – 78,9 ± 3,34%, тоді як у 9-А, 9-Б та 9-В класах цей показник становив відповідно 69,7 ± 2,33%, 70,3 ± 2,71% та 73,3 ± 3,91%. Найвищий рівень емоційного комфорту також зафіксовано у 9-Г – 63,6 ± 3,02%, а найнижчий – у 9-А – 50,6 ± 3,40%. Середній показник прийняття інших коливався від 53,3 ± 2,36% у 9-В до 58,8 ± 2,92% у 9-Г.

Кореляційний аналіз продемонстрував неоднорідність взаємозв'язків між адаптацією та особистісною тривожністю в різних класах. У 9-А класі виявлено сильні негативні зв'язки між загальним показником адаптації та особистісною тривожністю ($r_s = –0,830$; $p < 0,001$), самоприйняттям ($r_s = –0,808$; $p < 0,001$) та емоційним комфортом ($r_s = –0,859$; $p < 0,001$). Зв'язок між прийняттям інших і тривожністю був помірним негативним та статистично значущим ($r_s = –0,464$; $p = 0,030$).

У 9-Б класі статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками адаптації та особистісною тривожністю не виявлено. Водночас у 9-В класі було встановлено статистично значущий негативний зв'язок між загальною адаптацією та особистісною тривожністю ($r_s = –0,680$; $p = 0,002$), а також між самоприйняттям і тривожністю ($r_s = –0,628$; $p = 0,005$) та емоційним комфортом і тривожністю ($r_s = –0,581$; $p = 0,011$). Водночас зв'язок між прийняттям інших та тривожністю виявився статистично незначущим.

У 9-Г класі також зафіксовано сильні негативні зв'язки між загальною адаптацією та особистісною тривожністю ($r_s = –0,840$; $p < 0,001$), самоприйняттям ($r_s = –0,685$; $p = 0,007$) та емоційним комфортом ($r_s = –0,860$; $p < 0,001$). Кореляція між прийняттям інших та тривожністю була слабкою негативною та статистично незначущою.

Таким чином, найбільш виражені взаємозв'язки між адаптаційними характеристиками та особистісною тривожністю спостерігалися у 9-А та 9-Г класах, тоді як у 9-В вони були дещо слабшими, але також статистично значущими за основними показниками адаптації. У 9-Б класі статистично значущих зв'язків не встановлено. Отримані результати свідчать, що зі зростанням особистісної тривожності у значної частини підлітків знижується загальний рівень соціально-психологічної адаптації, самоприйняття та емоційного комфорту.

Виявлені міжкласові відмінності свідчать про те, що взаємозв'язок адаптації та тривожності не є абсолютно однорідним і може залежати від особливостей соціально-психологічного середовища класу, характеру міжособистісної взаємодії, індивідуального досвіду переживання стресових подій та наявних особистісних ресурсів підлітків.

Отже, отримані результати підтверджують доцільність аналізу взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності не лише на рівні окремих учнівських колективів, а й на рівні всієї вибірки. Узагальнений кореляційний аналіз дозволяє визначити загальну закономірність взаємодії досліджуваних психологічних характеристик та уточнити роль особистісної тривожності як одного з чинників соціально-психологічної адаптації підлітків.

Узагальнений аналіз взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності підлітків. Вивчення взаємозв'язку між показниками соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності є важливим напрямом сучасних психологічних досліджень. Підвищений рівень тривожності може бути пов'язаний зі зниженням суб'єктивного відчуття психологічного благополуччя, труднощами соціальної взаємодії та менш сприятливим перебігом адаптаційних процесів особистості (Spielberger, 1983; Masten, 2021). Водночас характер такого взаємозв'язку доцільно розглядати саме як статистичну асоціацію, оскільки кореляційний аналіз не дає підстав для встановлення причинно-наслідкових залежностей.

Згідно з гуманістичною концепцією К. Роджерса, успішне функціонування особистості пов'язане з позитивним ставленням до себе, прийняттям власного досвіду, відкритістю до міжособистісної взаємодії та узгодженістю Я-концепції (Rogers & Dymond, 1954). У підлітковому віці ці характеристики набувають особливого значення, оскільки саме в цей період активно формуються самосвідомість, система цінностей, самооцінка та соціальна ідентичність.

За результатами дослідження 71 учня 9-х класів середній показник соціально-психологічної адаптації по всій вибірці становив 59,9 ± 1,31 %. Середні значення окремих компонентів становили: самоприйняття – 72,6 ± 1,56 %, прийняття інших – 55,7 ± 1,38 %, емоційний комфорт – 57,9 ± 1,94 %. Таким чином, найвищим серед досліджуваних компонентів виявився показник самоприйняття, тоді як показники прийняття інших та емоційного комфорту були нижчими.

Між класами спостерігалися певні відмінності за середніми показниками. Найвищий середній рівень загальної адаптації зафіксовано у 9-Г класі – 63,8 ± 2,64 %, де також виявлено найвищий показник самоприйняття – 78,9 ± 3,34 %, прийняття інших – 58,8 ± 2,92 % та емоційного комфорту – 63,6 ± 3,02 %. Найнижчий показник загальної адаптації спостерігався у 9-А класі – 55,5 ± 2,40 %, який також характеризувався найнижчим середнім показником емоційного комфорту – 50,6 ± 3,40 %. У 9-Б та 9-В класах загальний показник адаптації становив відповідно 59,2 ± 2,45 % та 62,8 ± 2,68 %.

Для визначення взаємозв'язку між соціально-психологічною адаптацією та особистісною тривожністю проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена. На об'єднаній вибірці встановлено статистично значущий негативний зв'язок між загальним показником соціально-психологічної адаптації та особистісною тривожністю ($rs = –0,606$; $p < 0,001$). Отже, вищі показники особистісної тривожності пов'язані з нижчими показниками соціально-психологічної адаптації. Напрямок негативної кореляції означає, що зі зростанням одного показника інший має тенденцію до зниження. Статистично значущий негативний зв'язок встановлено також між самоприйняттям та особистісною тривожністю ($rs = –0,552$; $p < 0,001$). Це свідчить про те, що вищий рівень особистісної тривожності статистично пов'язаний із нижчим рівнем позитивного ставлення до себе та прийняття власних особистісних характеристик (Таблиця 3).

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між показниками соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності підлітків (n = 71)

Показники	rs	p
Адаптація – особистісна тривожність	–0,606	< 0,001
Самоприйняття – особистісна тривожність	–0,552	< 0,001
Прийняття інших – особистісна тривожність	–0,286	< 0,05
Емоційний комфорт – особистісна тривожність	–0,536	< 0,001

Між емоційним комфортом та особистісною тривожністю також виявлено статистично значущий негативний зв'язок ($rs = –0,536$; $p < 0,001$). Отриманий результат вказує на тісний взаємозв'язок між рівнем особистісної тривожності та суб'єктивним відчуттям емоційного благополуччя: вищі показники тривожності поєднуються з нижчими показниками емоційного комфорту.

Зв'язок між прийняттям інших та особистісною тривожністю виявився менш вираженим, проте також статистично значущим ($rs = –0,286$; $p < 0,05$). Таким чином, вищий рівень тривожності

пов'язаний і з нижчими показниками прийняття інших, однак цей зв'язок слабший порівняно зі зв'язками тривожності із загальною адаптацією, самоприйняттям та емоційним комфортом.

Порівняння величини отриманих коефіцієнтів свідчить, що найтісніший негативний зв'язок особистісної тривожності встановлено із загальним показником соціально-психологічної адаптації (rs = –0,606), дещо слабші, але також статистично значущі зв'язки – із самоприйняттям (rs = –0,552) та емоційним комфортом (rs = –0,536). Найменш вираженим виявився зв'язок із прийняттям інших (rs = –0,286). Отже, особистісна тривожність найбільш тісно пов'язана з інтегральними та внутрішньоособистісними характеристиками адаптації, тоді як її зв'язок із міжособистісним прийняттям є менш вираженим.

Таким чином, результати кореляційного аналізу на об'єднаній вибірці підтверджують наявність статистично значущих негативних взаємозв'язків між особистісною тривожністю та всіма досліджуваними показниками соціально-психологічної адаптації. Найбільш тісні зв'язки встановлено із загальною адаптацією, самоприйняттям та емоційним комфортом. Отримані результати дозволяють розглядати особистісну тривожність як важливий психологічний показник, пов'язаний із адаптаційними можливостями підлітків в умовах соціальної нестабільності, водночас не даючи підстав стверджувати про причинний вплив тривожності на адаптацію.

Дискусія. Важливим є й те, що між окремими компонентами соціально-психологічної адаптації виявлено різну силу взаємозв'язку з особистісною тривожністю. Найбільш виражені негативні кореляційні зв'язки встановлено між тривожністю та загальною адаптацією (rs = –0,606; p < 0,001), самоприйняттям (rs = –0,552; p < 0,001) та емоційним комфортом (rs = –0,536; p < 0,001). Водночас зв'язок між тривожністю та прийняттям інших був слабшим, хоча й статистично значущим (rs = –0,286; p < 0,05). Це може свідчити про те, що підвищений рівень особистісної тривожності більшою мірою пов'язаний із внутрішніми аспектами психологічного функціонування підлітка - ставленням до себе, емоційним комфортом та загальною адаптивністю, тоді як міжособистісне прийняття може додатково визначатися особливостями соціального середовища та досвідом взаємодії з однолітками.

Отримані результати узгоджуються з положеннями гуманістичної психології К. Роджерса та Р. Даймонда, відповідно до яких соціально-психологічна адаптація особистості пов'язана з рівнем самоприйняття, цілісністю Я-концепції та здатністю підтримувати конструктивні взаємини із соціальним оточенням (Rogers & Dymond, 1954). У межах цього підходу тривожність може розглядатися як прояв внутрішньої неузгодженості між реальним досвідом особистості та її уявленнями про себе. Виявлений у дослідженні статистично значущий негативний взаємозв'язок між особистісною тривожністю та загальною соціально-психологічною адаптацією (rs = –0,606; p < 0,001) узгоджується з припущенням про те, що вищий рівень тривожності пов'язаний із менш сприятливими адаптаційними характеристиками та нижчим суб'єктивним відчуттям психологічного благополуччя.

Встановлений статистично значущий негативний взаємозв'язок між самоприйняттям та особистісною тривожністю (rs = –0,552; p < 0,001) узгоджується з результатами сучасних досліджень, у яких самоприйняття розглядається як важливий ресурс психологічної стійкості підлітків (Cruz et al., 2023). У підлітковому віці активно формуються самооцінка, особистісна ідентичність та система соціальних відносин, що робить ставлення до себе важливою складовою психологічного функціонування. Переживання невпевненості, соціального неприйняття або власної неспроможності можуть бути пов'язані з підвищенням тривожності та менш позитивним ставленням до себе. У нашому дослідженні самоприйняття продемонструвало один із найсильніших негативних зв'язків із особистісною тривожністю (rs = –0,552; p < 0,001), поступаючись лише показнику загальної адаптації (rs = –0,606; p < 0,001). Це дає підстави розглядати самоприйняття як важливий компонент соціально-психологічної адаптації, пов'язаний із рівнем особистісної тривожності підлітків.

Особливий інтерес становлять результати порівняльного аналізу учнів різних класів. За показниками соціально-психологічної адаптації між класами спостерігалися певні відмінності: найнижчий середній показник адаптації зафіксовано в учнів 9-А класу (55,5 ± 2,40 %), тоді як найвищий – у 9-Г класі (63,8 ± 2,64 %). Водночас за показником особистісної тривожності найвище середнє значення виявлено в 9-А класі (49,95 бала), а найнижче – у 9-Г класі (43,79 бала). Таким чином, описовий розподіл показників на рівні класів загалом узгоджується з установленим на індивідуальному рівні негативним кореляційним зв'язком між особистісною тривожністю та соціально-психологічною адаптацією.

Отримані результати набувають особливої актуальності в умовах сучасної соціальної ситуації в Україні. Воєнні дії, тривалі повітряні тривоги, невизначеність майбутнього, порушення звичного

освітнього процесу та постійний вплив стресогенних чинників створюють додаткове емоційне навантаження на підлітків (Pinchuk et al., 2024). За таких умов підвищена тривожність може поєднуватися зі зниженням суб'єктивного відчуття психологічного комфорту та ускладненням адаптації до освітнього середовища. Водночас отримані в дослідженні кореляційні зв'язки не дають підстав безпосередньо встановлювати причинний вплив воєнних подій або окремих стресогенних чинників на показники адаптації.

Позиції українських дослідників також узгоджуються з отриманими результатами. Т. Титаренко (2018) наголошує, що тривале перебування в умовах соціальної нестабільності може супроводжуватися виснаженням особистісних ресурсів і підвищенням психологічної вразливості. Водночас О. Кокун (2022) підкреслює значення психологічної стійкості, саморегуляції та здатності підтримувати внутрішню рівновагу як важливих ресурсів успішної адаптації в умовах тривалого стресового навантаження. У цьому контексті виявлений негативний взаємозв'язок між тривожністю та показниками адаптації може розглядатися як один із проявів складної взаємодії емоційного стану та адаптаційних ресурсів підлітків.

Разом із тим отримані результати свідчать, що соціально-психологічна адаптація не може розглядатися виключно через призму рівня особистісної тривожності. Наявність статистично значущих кореляційних зв'язків не означає повної залежності адаптаційних можливостей підлітків від рівня тривожності. На характер адаптації можуть впливати й інші чинники, зокрема особистісні ресурси, соціальна підтримка, особливості сімейного та освітнього середовища, згуртованість класного колективу, а також індивідуальний досвід подолання складних життєвих ситуацій. Така інтерпретація узгоджується з концепцією резильєнтності А. Мастен (2021), відповідно до якої успішна адаптація можлива навіть за умов значного стресового навантаження за наявності достатніх внутрішніх і зовнішніх ресурсів підтримки.

Таким чином, результати дослідження свідчать про статистично значущий негативний взаємозв'язок особистісної тривожності із соціально-психологічною адаптацією підлітків. Зі зростанням рівня тривожності спостерігається зниження показників загальної адаптації, самоприйняття, емоційного комфорту та прийняття інших, причому найбільш тісні зв'язки встановлено із загальною адаптацією, самоприйняттям та емоційним комфортом. Водночас характер адаптаційних процесів має багатофакторну природу, що зумовлює необхідність подальшого вивчення ролі психологічної стійкості, резильєнтності, соціальної підтримки та копінг-стратегій як можливих ресурсів, здатних пом'якшувати несприятливі прояви підвищеної тривожності в підлітковому віці.

Обмеження дослідження. Проведене дослідження має низку обмежень, які необхідно враховувати під час інтерпретації отриманих результатів. Насамперед дослідження має кореляційний характер, тому встановлені статистичні взаємозв'язки між показниками соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності не дають підстав для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між досліджуваними явищами. Виявлені кореляції відображають характер і напрям взаємозв'язку показників, але не визначають, який із чинників є первинним.

Другим обмеженням є специфіка формування вибірки. Дослідження проводилося на базі одного цивільного ліцею м. Києва, що обмежує можливість безпосереднього узагальнення отриманих результатів на всіх підлітків відповідного віку. Крім того, чисельність окремих класів була відносно невеликою, що може впливати на статистичну стійкість отриманих показників та результати міжгрупових порівнянь.

З огляду на зазначені обмеження, отримані результати доцільно розглядати як такі, що характеризують особливості досліджуваної вибірки. Подальші дослідження потребують перевірки виявлених закономірностей на більших та різноманітніших вибірках підлітків, зокрема із залученням учнів різних закладів освіти та різних регіонів України. Перспективним також є проведення лонгітюдних досліджень, які дадуть змогу простежити динаміку взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності й більш обґрунтовано оцінити можливі напрямки їх взаємного впливу.

Висновки. Проведене дослідження дозволило встановити особливості соціально-психологічної адаптації та особистісної тривожності підлітків, які навчаються в умовах соціальної нестабільності. Отримані результати свідчать, що загалом учні 9-х класів характеризуються відносно сформованим рівнем соціально-психологічної адаптації, проте окремі її компоненти виражені нерівномірно. Найвищий середній показник виявлено за шкалою самоприйняття (72,6 %), тоді як рівень емоційного комфорту є нижчим (57,9 %), що може свідчити про збереження емоційного напруження навіть за умови відносно позитивного ставлення підлітків до себе.

Порівняльний аналіз показав наявність певних міжкласових відмінностей у показниках адаптації. Водночас статистично значущі відмінності встановлено лише за показником емоційного комфорту ($H(3) = 10{,}212$; $p = 0{,}017$). Учні 9-А класу характеризувалися статистично значуще нижчим рівнем емоційного комфорту порівняно з учнями 9-В та 9-Г класів, що узгоджується з описовими даними та вказує на менш сприятливий емоційний профіль цієї групи.

Результати дослідження особистісної тривожності засвідчили її високу поширеність серед досліджуваних підлітків: 40 із 71 учня, тобто 56,3 %, продемонстрували високий рівень особистісної тривожності. Такий розподіл може бути пов'язаний із віковими особливостями підліткового періоду та впливом тривалих стресогенних чинників, характерних для сучасних умов соціальної нестабільності та воєнного часу, однак встановлення причин високого рівня тривожності не було безпосереднім завданням цього дослідження.

Основним результатом дослідження стало встановлення статистично значущого негативного взаємозв'язку між соціально-психологічною адаптацією та особистісною тривожністю. Вищий рівень особистісної тривожності пов'язаний із нижчими показниками загальної адаптації ($r_s = –0{,}606$; $p < 0{,}001$), самоприйняття ($r_s = –0{,}552$; $p < 0{,}001$), емоційного комфорту ($r_s = –0{,}536$; $p < 0{,}001$) та прийняття інших ($r_s = –0{,}286$; $p < 0{,}05$). Найтісніші негативні зв'язки встановлено між тривожністю та загальним рівнем адаптації, самоприйняттям і емоційним комфортом. Це свідчить про важливий взаємозв'язок емоційного стану та адаптаційних характеристик підлітків у процесі їх функціонування в соціальному й освітньому середовищі.

Отримані результати свідчать, що особистісна тривожність є важливим психологічним показником, пов'язаним із адаптаційними процесами в підлітковому віці. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів для вдосконалення програм психологічного супроводу учнів, спрямованих на зниження рівня тривожності, розвиток навичок емоційної саморегуляції, підвищення емоційного комфорту та зміцнення адаптаційних ресурсів особистості в умовах соціальної нестабільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Кокун, О. М. (2022). *Психологія стійкості особистості в умовах війни*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Співак, Л. М., & Османова, А. М. (2023). *Психодіагностика в клінічній психології*. Київ: Університет «Україна».

Титаренко, Т. М. (2018). *Психологічне здоров'я особистості: способи підтримки та відновлення*. Київ: Міленіум.

Федосюк, А., & Подкоритова, Л. (2024). Емпіричне дослідження особливостей прояву тривожності у підлітків під час війни. *Psychology Travelogs*, (4), 293–301. https://doi.org/10.31891/PT-2024-4-28

Cruz, S., Sousa, M., Marchante, M., & Coelho, V. A. (2023). Trajectories of social withdrawal and social anxiety and their relationship with self-esteem before, during, and after the school lockdowns. *Scientific Reports*, *13*, 16376. https://doi.org/10.1038/s41598-023-43497-w

Goto, R., Pinchuk, I., Kolodezhny, O., Pimenova, N., Kano, Y., & Skokauskas, N. (2024). Mental Health of Adolescents Exposed to the War in Ukraine. *JAMA Pediatrics*, *178*(5), 480–488. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.0295

Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, *17*, 521–549. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307

Osokina, O., Silwal, S., Bohdanova, T., Hodes, M., Sourander, A., & Skokauskas, N. (2023). Impact of the Russian invasion on mental health of adolescents in Ukraine. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *62*(3), 335–343. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.845

Pinchuk, I., Solonskyi, A., Yachnik, Y., Kopchak, O., Klasa, K., Sobański, J. A., & Odintsova, T. (2024). Psychological well-being of Ukrainian students three months after the emerge of full-scale war. *Psychiatria Polska*, *58*(1), 121–151. https://doi.org/10.12740/PP/177073

Pratama, Y. R., & Tjhin, P. (2024). Self-esteem as a risk factor of anxiety in senior high school students. *Universa Medicina*, *43*(1), 69–75. https://doi.org/10.18051/UnivMed.2024.v43.69-75

Rogers, C. R., & Dymond, R. F. (Eds.). (1954). *Psychotherapy and personality change: Coordinated research studies in the client-centered approach*. University of Chicago Press.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y): Self-evaluation questionnaire*. Consulting Psychologists Press.

Steinberg, L. (2020). *Adolescence* (12th ed.). McGraw-Hill Education.

REFERENCES

Kokun, O. M. (2022). *Psykholohiia stiikosti osobystosti v umovakh viiny*. Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Spivak, L. M., & Osmanova, A. M. (2023). *Psykhodiahnostyka v klinichnii psykholohii*. Universytet «Ukraina» [in Ukrainian].

Tytarenko, T. M. (2018). *Psykholohichne zdorovia osobystosti: sposoby pidtrymky ta vidnovlennia*. Milenium [in Ukrainian].

Fedosiuk, A., & Podkorytova, L. (2024). Empirical study of the peculiarities of anxiety manifestations in adolescents during the war. *Psychology Travelogs, (4),* 293–301. https://doi.org/10.31891/PT-2024-4-28 [in Ukrainian].

Cruz, S., Sousa, M., Marchante, M., & Coelho, V. A. (2023). Trajectories of social withdrawal and social anxiety and their relationship with self-esteem before, during, and after the school lockdowns. *Scientific Reports, 13*, 16376. https://doi.org/10.1038/s41598-023-43497-w [in English].

Goto, R., Pinchuk, I., Kolodezhny, O., Pimenova, N., Kano, Y., & Skokauskas, N. (2024). Mental health of adolescents exposed to the war in Ukraine. *JAMA Pediatrics, 178*(5), 480–488. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.0295 [in English].

Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology, 17*, 521–549. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307 [in English].

Osokina, O., Silwal, S., Bohdanova, T., Hodes, M., Sourander, A., & Skokauskas, N. (2023). Impact of the Russian invasion on mental health of adolescents in Ukraine. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *62*(3), 335–343. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.845 [in English].

Pinchuk, I., Solonskyi, A., Yachnik, Y., Kopchak, O., Klasa, K., Sobański, J. A., & Odintsova, T. (2024). Psychological well-being of Ukrainian students three months after the emerge of full-scale war. *Psychiatria Polska*, *58*(1), 121–151. https://doi.org/10.12740/PP/177073 [in English].

Pratama, Y. R., & Tjhin, P. (2024). Self-esteem as a risk factor of anxiety in senior high school students. *Universa Medicina*, *43*(1), 69–75. https://doi.org/10.18051/UnivMed.2024.v43.69-75 [in English].

Rogers, C. R., & Dymond, R. F. (Eds.). (1954). *Psychotherapy and personality change: Coordinated research studies in the client-centered approach*. University of Chicago Press [in English].

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y): Self-evaluation questionnaire*. Consulting Psychologists Press [in English].

Steinberg, L. (2020). *Adolescence* (12th ed.). McGraw-Hill Education [in English].

Tetiana SAVICH
PhD student in Specialty 053 "Psychology", Department of Aviation Psychology and Human Factors Management, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-9898-9795*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS UNDER CONDITIONS OF SOCIAL INSTABILITY: THE RELATIONSHIP WITH TRAIT ANXIETY

Abstract

Socio-psychological adaptation of adolescents is an important condition for their psychological well-being and successful functioning in the educational environment. Under conditions of social instability associated with the prolonged impact of war-related events, the importance of factors determining an individual's adaptive capacities increases, among which personal anxiety occupies a special place.

***Purpose of the study** – to establish the characteristics of the relationship between socio-psychological adaptation and personal anxiety of adolescents under conditions of social instability.*

***Methods.** The study involved 71 ninth-grade students aged 14–15 years. The methodology for diagnosing socio-psychological adaptation by K. Rogers and R. Dymond and the personal anxiety scale by C. Spielberger were used. Descriptive statistics, the Kruskal–Wallis H test, post-hoc pairwise comparisons using Dunn's test, and Spearman's rank correlation coefficient were applied for statistical data processing.*

Results. *It was established that adolescents are generally characterized by a relatively formed level of socio-psychological adaptation (59.9%) and a high prevalence of personal anxiety: a high level was identified in 56.3% of the participants. The highest mean adaptation score was recorded in Class 9-G (63.8%), whereas the lowest was recorded in Class 9-A (55.5%).*

Statistically significant between-class differences were established only for the indicator of emotional comfort (H(3) = 10.212; p = 0.017). Correlation analysis revealed a statistically significant negative relationship between personal anxiety and the overall indicator of socio-psychological adaptation (rs = –0.606; p < 0.001), self-acceptance (rs = –0.552; p < 0.001), emotional comfort (rs = –0.536; p < 0.001), and acceptance of others (rs = –0.286; p < 0.05).

Conclusions. *Personal anxiety is an important psychological indicator associated with socio-psychological adaptation in adolescents. A higher level of anxiety is associated with lower indicators of overall adaptation, emotional comfort, self-acceptance, and acceptance of others. The results obtained substantiate the feasibility of implementing psychological support programs aimed at reducing anxiety, developing emotional self-regulation, and strengthening adolescents' adaptive resources under conditions of social instability.*

Keywords: *socio-psychological adaptation, personal anxiety, adolescents, emotional comfort, self-acceptance, educational environment, social instability.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.9.072:001.891

Валентина СЕМИЧЕНКО
доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-8357-3733*

ДОСВІД РОЗРОБКИ І АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ «ВАШ ЖИТТЄВИЙ ОПТИМІЗМ» В ПОШУКОВОМУ ЕКСПЕРИМЕНТІ

Резюме

У статті ставиться питання про актуальність в сучасних умовах вивчення такої ***проблеми****, як життєвий оптимізм людини. Особливо підкреслюється важливість цього для виявлення ціннісних орієнтацій студентської молоді – тієї соціальної групи, від якої буде залежати наступний прогрес суспільства. Разом з тим проведений теоретичний аналіз доводить, що на сьогодні існує багато різних точок зору відносно сутності оптимізму, що призводить до недостатнього розвитку методичної бази досліджень цього і індивідуально соціально значущого явища. Тому* ***метою статті*** *є розкриття досвіду розробки і виявлення діагностичних можливостей методики «Ваш життєвий оптимізм» в пошуковому експерименті.*

В якості об'єкту дослідження виступив процес визначення модальності ціннісних орієнтацій студентської молоді, а предмету – процедури удосконалення діагностичної бази для емпіричного вивчення такої важливої складової ціннісної сфери, як життєвий оптимізм.

Методами дослідження *виступили: теоретичний аналіз стану вирішення проблеми діагностування життєвого оптимізму, теоретичне моделювання, що дозволило розробити системну модель життєвого оптимізму, пошуковий експеримент, в межах якого відбувалась апробація запропонованої методики шляхом анкетування студентів.*

За ***результатами*** *дослідження розроблено теоретичну модель життєвого оптимізму, який містить ряд шкал, що відображують оптимістичні тенденції в системі ціннісних орієнтацій респондентів в наступних сферах життєдіяльності: світ-людина, людина-суспільство, людина-людина, вихідні життєві принципи, життєва перспектива, оцінка поточних подій, модальність самосприйняття. Показано шляхи пошуку змісту і форми подання запитань в структурі методики. Розкрито напрямки можливих досліджень. Представлені результати польового дослідження, яке довело конструктивний характер запропонованої методики. Намічено перспективи роботи по її подальшій валідизації.*

Ключові слова: *оптимізм, песимізм, принцип полярності, життєдіяльність людини, теоретична модель, активність і пасивність життєвої позиції, пошуковий експеримент.*

Вступ. Глобальні події, що вже багато років спостерігаються як в світі взагалі, так і особливо в Українському суспільстві, обумовлюють гостру необхідність проведення досліджень, яві виявляють зміни, що відбуваються з сучасною людиною. Фактично в соціальному середовищі відбувається докорінна перебудова психологічних механізмів регуляції життєдіяльності, що більш-менш успішно виконували у суспільстві і забезпечували соціальну адаптацію громадян. Сьогодні в Україні відбуваються глобальні перетворення усіх сфер життя. Внаслідок довготривалих соціальних криз відбувається стрімке руйнування у широких верств населення сформованих життєвих орієнтацій, на перший план в суспільній свідомості виходять цінності, які ще недавно не усвідомлювались як життєво значущі. Тому одним з актуальних завдань сучасних наукових досліджень стає виявлення тих змін, що відбуваються в індивідуальних системах життєвих орієнтацій, виявлення їх інваріантної складової (загальні тенденції змін, що відбуваються в суспільстві), так і варіативних тенденцій (в окремих соціальних групах і на індивідуальному рівні).

Однією з важливих соціальних груп в суспільстві є студентська спільнота, яка об'єднує найбільш прогресивну частку молоді, яка в недалекому майбутньому буде визначати тенденції розвитку суспільства, забезпечувати його прогрес. Сьогодні вже явно недостатньо стверджувати, що студентський вік є сенситивним періодом для розвитку особистості, що саме під час навчання у закладі вищої освіти відбувається активне формування професійних, світоглядних і соціальних цінностей студента як майбутнього фахівця і громадянина, що робить його готовим до активного включення в суспільне і професійне середовище. Сьогодні внаслідок об'єктивних причин (вимушений перехід на дистанційне навчання, необхідність працювати, щоб оплачувати навчання, загрози для життя через постійні повітряні атаки, невизначеність життєвих і професійних перспектив і т.п.) значно знизилися можливості закладів вищої освіти щодо здійснення виховної роботи. Найвпливовішим фактором, що обумовлює суб'єктивне самопочуття сучасних студентів, їх ціннісні орієнтири, ставлення до життя в цілому, є події, що відбуваються у суспільстві. А вони часто не тільки не сприяють, а, навпаки, ускладнюють процес формуванню у молоді позитивного ставлення до світу,

Тому одним із важливих і актуальних завдань сьогодення є визначення емоційної модальності і ціннісних ставлень студентів до обставин свого життя. Адже домінування негативних емоцій, формування надмірного критичного ставлення, звичка бачити в житті тільки тіньові сторони значно знижує як адаптованість людини до соціального життя, так і особистісне становлення в цілому.

Опосередкованим поштовхом звернення до проблеми оптимізму послугувало питання, що з'явилося при роботі з методикою на виявлення інтернальності і екстернальності. Як відомо, в цій методиці інтернальність людини подається як безумовно позитивна особистісна риса, яка забезпечує більш активне включення людини у вирішення життєвих проблем, і чим вище рівень її сформованості, тим успішніше відбувається контроль з своїм життям. Але досвід засвідчував, що деякі сфери життя людини не можна підпорядковувати тільки такому тлумаченню. Слід враховувати, що реально може людина зробити, а в чому її можливості вирішити проблему є обмеженими. Тобто, при наявності негативного життєвого досвіду у певній сфері життя, обумовленого об'єктивними обставинами (недостатністю особистісного ресурсу для подолання реальних проблем), людина може проявляти ознаки вимушеної екстернальності. Ця суперечність знімається, якщо розглядати критерії інтернальності в контексті оптимізму, тобто, збереження людиною впевненості в тому, що певна проблема рано чи пізно може бути вирішена, незалежно від сьогоденних умов.

Це вихідне припущення обумовило доцільність проведення аналізу як стану дослідженості проблеми оптимізму в сучасній науці, так і наявності. діагностичних методів його емпіричного дослідження.

Метою проведеного дослідження було розкриття досвіду розробки і діагностичних можливостей методики «Ваш життєвий оптимізм» в пошуковом експерименті.

Відповідно проведене дослідження було спрямовано на вирішення наступних **завдань**:

1. Визначення змісту, формулювання і техніки видачі відповідних завдань, можливих організаційних помилок дослідника, які слід враховувати при проведенні відповідних досліджень.
2. Перевірка здатності респондентів працювати з запропонованим опитувальником в інтроспективному і ретроспективному ракурсах.
3. Розробка способів якісного і кількісного опрацювання отриманих емпіричних даних, оскільки виникає проблема узгодженості між собою не одного, а декількох кількісних параметрів.

4. Визначення співвідношення узагальнених, і індивідуальних способів роботи з отриманою інформацією.

В якості **об'єкту дослідження** виступив процес визначення модальності ціннісних орієнтацій студентської молоді, а **предмету** – процедури удосконалення діагностичної бази для емпіричного вивчення такої важливої складової ціннісної сфери, як життєвий оптимізм

Методами дослідження виступили: теоретичний аналіз стану вирішення проблеми діагностування життєвого оптимізму, теоретичне моделювання, що дозволило розробити системну модель життєвого оптимізму, пошуковий експеримент, в межах якого відбувалась апробація запропонованої методики шляхом анкетування студентів.

Результати. Проблема оптимізму давно і плідно розглядалась філософами, соціологами, психологами. Незважаючи на певні відмінності в їх підходах, обумовлених специфікою відповідної сфери пізнання, спільним є визначення оптимізму як впевненості людини в тому, що світ є, прагне і рухається до досконалості, оптимальності, віри в те, що, незважаючи на перепони і неприємності, рано чи пізно все в житті як людства в цілому, так і самої людини буде добре. Це особливий настрій, очікування успіху, щастя та здійснення сподівань (Філософський енциклопедичний словник, 2002),

Якщо на філософському рівні проблема оптимізму подається в максимальних масштабах, як наявний у людини образ світу як сприятливого і доброзичливого, то в соціології індикаторами оптимізму виступили рівні віри людини в те, що її активність в конкретних сферах життєдіяльності, в соціальних відносинах буде неминуче призводити до кращих результатів.

Стан дослідженості проблеми оптимізму був детально проаналізований О. Рафіковим в його кандидатський дисертації на основі розгляду праць вітчизняних і зарубіжних науковців (Л. Абрамсон, Ч. Карвер, Д. Майєрс, М. Селігман, Дж. Тісдейл, М. Шейєр, Ш. Баташова, Т. Духіна, Л. Кесільман, К. Муздибаєв, Д. Цирінг, Р. Юнацкевич, С. Головаха, Є. Копатько, Н. Паніна). (Рафіков, 2018, с. 17). Він показав, що оптимізм розглядається дослідниками в наступних проекціях, як:

- світоглядна настанова, що містить позитивне світосприйняття;
- базова довіра до світу – успадкований людиною в ранньому дитинстві «природний оптимізм» (К. Роджерс);
- особистісна риса, яка формується на основі здобуття сприятливого життєвого досвіду;
- сукупність стійких уявлень, цінностей і настанов, що визначають наявний у особистості образ світу як доброзичливого, позитивного, справедливого, продуктивного, сприятливого до життя, безпечного;
- потужний соціально-психологічний ресурс людини і соціуму;
- механізм, що виконує світоглядну, мотиваційну, регулятивну та інші функції;
- елемент свідомості, що характеризує належно сформовану, «зрілу» світоглядну і соціальну позицію особистості;
- чинник розвитку активності людини у світі;
- багатофункціональний соціально-психологічний феномен, що врегульовує відносин між людьми в групах, спільнотах, організаціях;
- духовний стан людини, що визначає позитивне сприйняття нею дійсності, впевненість у власних можливостях, в т.ч. у покращенні життя, усвідомленні себе належним до суспільно значущої сили (Р. Юнацкевич);
- суб'єктивна оцінка, задоволення людини якістю і умовами свого буття, своїх можливостей і перспектив та відповідним ставленням до всього цього;
- елемент атрибутивного стилю, здатність людини пояснювати те, що відбувається, за допомогою власного досвіду та настанов, за ступенем гнучкості або ригідності (М. Селігман, К. Патерсон);
- диспозиційні настанови індивіда щодо майбутніх можливостей та очікувань сприятливого розвитку майбутніх подій (Ч. Карвер);
- очікування успіху як у важливих (обумовлених культурними і еволюційними чинниками) і малих справах (в конкретних життєвих ситуаціях) (Л. Тайгер).

Така різноманітність поглядів на явище оптимізму обумовлена складністю цього феномену. Кожен з цих підходів відображує певну сторону оптимізму. Тому намагання надати однозначне, вичерпне визначення поняття «оптимізм» завжди буде базуватись на відокремленні лице частки відповідних ознак.

У нашій роботи використовувалося таке узагальнене визначення цього поняття: *Оптимізм – це особистісна риса, яка являє собою наявний у людини образ світу як переважно безпечного,*

доброзичливого, сприятливого, і бачення себе в цьому світі як активного діяча, впевненого у своїй здатності позитивно вирішувати складні життєві проблеми. Водночас це система оцінки поточних подій, яка базується на переважанні позитивних критеріїв при розгляді будь-яких явищ.

Але поняття «будь-яких явищ» не буде конструктивним, якщо розглядати їх лише у контексті локальних подій. Адже людина існує в цьому світі шляхом інтеграції у значну кількість життєво значущих систем. Тому перспективним напрямом дослідження оптимізму конкретної людини є здійснення процедури узагальнення первинних показників (позитивна чи негативна оцінка конкретних явищ) в інтегровану оптимістичну чи песимістичну позицію відносно основних життєвих систем. До цих систем нами було віднесено: 1) мегарівень – оцінка людиною своїх відносин із світом; 2) метарівень – відносини між людиною у суспільством; 3) мезорівень рівень (міжособистісні відносини); 4) монорівень – сукупність таких складових образу світу людини, як: а) система базових життєвих принципів; б) життєва перспектива; в) модальність оцінки поточних подій; г) модальність сприйняття себе в світі (самоставлення). Ця диференціація склала основу теоретичної моделі життєвого оптимізму.

Виділення цих вихідних теоретичних позицій обумовило необхідність розробки відповідної методичної бази, спрямованої на виявлення як загального рівня життєвого оптимізму людини, так і врахування відповідної орієнтації в умові основних життєво значущих систем.

Процедура розробки відповідної методики містила ряд кроків з визначення:

- вихідних методологічних позицій у дослідженні проблеми оптимізму;
- змісту питань, що відповідають проявам оптимізму людиною;
- способів надання респондентами відповідей на визначені питання;
- загальної кількості і побудови логіки подання питань;
- загальних і локальних критеріїв діагностування оптимізму в життєдіяльності людини;
- кількісних і якісних показників, що відповідають проявам оптимізму в цілому і в окремих сферах життєдіяльності людини;
- процедур розрахунку загальних і локальних показників оптимізму;
- способів тлумачення отриманих емпіричних даних;
- потенційно можливих ракурсів проведення відповідних досліджень.

Розглянемо, як вирішувались відповідні проблеми у процесі розробки методики «Ваш життєвий оптимізм».

Крок 1. Визначення вихідних методологічних позицій при дослідженні проблеми оптимізму.

Основне методологічне питання, яке має бути вирішені на цьому етапі розробки, – це подолання існуючого розгляду досліджуваного явища в контексті різних наукових підходів, реалізація системного підходу до визначення інваріантного змісту і структури життєвого оптимізму людини. Це передбачало:

а) визнання доцільності використання принципу полярності, тобто, наявності у досліджуваного явища його антиподу, який відноситься до прямо протилежного полюс (поняття принципу полярності ввів в психологію Карл Юнг; певною мірою він відповідає діалектичному принципу єдності і боротьби протилежностей);

б) відмова від тлумачення досліджуваної властивості як суто позитивної чи суто негативної, розгляд як самої властивості, так і її антиподу, в контексті потенційно можливих умов і обставин;

в) уточнення психологічних термінів, які визначають сутність і варіативні ознаки досліджуваної властивості в залежності від прив’язаності до відповідного полюсу полярності.

Визнання доцільності звернення до принципу полярності відносно поняття оптимізму обумовлює наступні висновки:

- Антиподом полюсу абсолютного оптимізму як прийняття будь-яких обставин виключно в позитивному ракурсі, незалежно між життєвих обставин, є полюс абсолютного негативізму, тобто, сприйняття і інтерпретації будь-яких подій виключно в негативному ракурсі.
- Будь-який абсолют у методологічному ракурсі має як позитивні, так і негативні властивості, що інколи плутають з характером впливу відповідних властивостей на переживання і організацію життєдіяльності людини. Так, абсолютний негативізм є, безумовно, не самим зручним способом організації життєдіяльності людини, водночас його можна розглядати як відсутність у людини розчарувань, якщо щось в її житті складається не так, як очікувалось.
- Водночас абсолютний оптимізм може викликати у людини розчарування і глибоку кризу, коли виявляється, що її позитивні життєві установки аж ніяк не підтверджуються протягом тривалого часу. Але такі «полюсні» значення в реальності зустрічаються вкрай рідко. Реальний стан оптимізму

є співвідношення між тяжінням до певного полюсу, яке виражається як встановлення співвідношення між негативізмом і оптимізмом, в якому може переважати та або інша тенденція.

Не менш важливим методологічним завданням є уточнення термінологічного апарату, який може бути залучений до тлумачення оптимізму як певної психологічної категорії. Проведений теоретичний аналіз показав, що на сьогодні провідними ознаками оптимізму можуть бути: а) переконання в тому, що все, що відбувається, спрямоване на покращення; б) віра – в щось позитивне, що неминуче відбувається, незалежно від обставин; в) установка – очікування від будь-якої ситуації позитивного результату; г) впевненість – в тому, що людина здатна ефективно керувати обставинами свого життя; д) переважання в емоційній сфері позитивних емоцій; е) особистісна позиція – здійснення особистістю оцінки різних явищ як позитивних у різних сферах життєдіяльності за стійким складом критеріїв.

На підставі проведеного аналізу в якості вихідної методологічної основи визначено, що оптимізм – це системне ціннісно-смислове утворення, яке може розглядатись на різних рівнях і в різних контекстах.

Крок 2. Визначення змісту питань, що відповідають проявам оптимізму людиною.

Завданням цього етапу є визначення тих смислових конструктів, які можуть слугувати індикаторами прояву оптимізму. З цією метою було реалізовано наступні дослідницькі процедури:

- проаналізовано смислові конструкти, які використовувались в вже відомих методиках, з точки зору доцільності подальшого їх використання, уточнено способи їх формулювання;
- проведено опитування студентів-психологів, в якому їм пропонувалось уточнити, що вони розуміють під поняттям «оптимізм», за якими ознаками можна стверджувати, що людина є оптимістом, якими питаннями належність людини до оптимістів можна виявити;
- проаналізовано результати спостережень за особистісними позиціями людей, які характеризуються зовнішньо помітними відмінностями у своїх життєвих стратегіях: зорієнтованістю на позитивне чи зорієнтованістю на негативне.

За результатами проведеного пошуку спочатку було визначено 63 відповідних смислових конструкти.

Крок 3. Визначення способів надання респондентами відповідей на визначені питання.

Важливою складовою процесу проектуванні змісту методики є визначення тієї форми надання відповідей, яка, по-перше, є достатньо зручною для респондентів, а, по-друге, може забезпечити більш широкий обсяг емпіричних даних, якій дозволить розглянути вихідну проблему в більш широкому контексті відносин.

Розглянемо найбільш відомі прийоми, які традиційно використовуються в діагностичних процедурах.

1. Відповіді обираються за принципом «так», або «ні». Респонденту пропонується закреслити, підкреслити або поставити знаки «+» проти номера питання в опитувальному листі, з якими він згодний. При такій процедурі після завершення опитування підраховується кількість питань, з якими респондент погодився. Процедура проста у виконанні, але має достатньо обмежені діагностичні можливості, адже не передбачає виявлення додаткових смислових нюансів. Але можливість здійснювати узагальнення при групових опитуваннях і швидкість підрахування результатів роблять такий підхід дуже розповсюдженим.

2. Задається перелік діаметрально протилежних властивостей, між якими розміщується набір індексів, на основі яких треба діагностувати певну властивість (3 2 1 0 1 2 3). Наприклад, так побудована широковідома шкала САН (Самопочуття, Активність, Настрій). Досліджуваному надається інструкція: «Вам слід співвіднести свій стан з ознаками за багатоступінчастою шкалою. Ви маєте вибрати і позначити цифру, що найбільш точно позначає Ваш стан на даний момент». Взірець подання завдань:

Самопочуття добре	3 2 1 0 1 2 3	Самопочуття погане
Пасивний	3 2 1 0 1 2 3	Активний

Обробка результатів, отриманих при такій формі надання відповідей, передбачає додаткову процедуру перекодування, коли максимально негативному критерію сформованості стану привласнюється 1 бал, а максимально позитивному – 7 балів. Важкість опрацювання посилюється ще і тим, що полюси шкал постійно змінюються. Наприклад, для наведених вище прикладів це буде мати такий вигляд:

Самопочуття добре	3 2 1 0 1 2 3	Самопочуття погане	Перекодування: 7 6 5 4 3 2 1.
Пасивний	3 2 1 0 1 2 3	Активний	Перекодування: 7 6 5 4 3 2 1
Сумний	1 2 3 4 5 6 7	Веселий.	Перекодування - 7 6 5 4 3 2 1

Для оцінки індивідуальних даних розраховуються середньоарифметичні значення по кожній з трьох шкал, порівнюються отримані кількісні показники. Так, у людини, яка відпочила, співвідношення значень за всіма шкалами буде узгодженим. У міру ж наростання втоми рівновага між ними порушується.

Така форма отримання інформації має свої переваги. Перш за все це більш чітке, максимально лаконічне формулювання критеріїв, які використовуються. Одночасна конкретизація обох полюсів створює більш зрозуміле для респондентів семантичне середовище, в межах якого вони можуть здійснювати свій вибір на користь більш привабливої для них сутності.

Така процедура отримання емпіричних даних більш відповідає розгляду індивідуальних станів людини. Можливості узагальнення вимагають введення додаткових способів перекодування первинних емпіричних даних.

Слід також враховувати і труднощі, які виникають при оформленні тексту завдань. Якщо у тесті САН кожен полюс визначався одним або декількома термінами, то при створенні методик, в яких критерії оцінки подаються більш довгими фразами, процес побудови тексту опитувальника значно ускладнений.

3. Ще одним з найбільш розповсюджених прийомів видачі респондентам запиту на первинну інформацію є використання певної системи балів при оцінці ступеню співпадіння завданих питань з думкою респондентів (найчастіше – 5-бальної, хоча зустрічаються випадки 3, 4, 6, 7 і навіть 10-бальної системи). Для цього опитуваним пропонується така інструкція: «Вам пропонується уважно ознайомитись з критеріями, за якими ви будете оцінювати ступінь вашої згоди з кожним наданим в опитувальнику питанням: 5 – повністю згоден; 4 – скоріше згоден, ніж не згоден; 3 – в житті буває по-різному; 2 – скоріше ні, ніж так; 1 – повністю не згоден».

Як показав досвід, така форма отримання даних має ряд переваг. По-перше, вона не передбачає додаткових процедур перекодування. По-друге, вона достатньо проста у виконанні. По-третє, на її основі можна здійснювати подальші узагальнення, наприклад, вводячи певні шкали для оцінки отриманих групових даних. Нарешті, 5-балльна система дозволяє чітко здійснювати структурування відповідей респондентів шляхом переходу від кількісних значень до їх якісних характеристик

Тому таки варіант відповідей від учасників був взятий у нашому дослідженні за вихідну основу надання відповідей по питаннях.

Крок 4. Визначення загальної кількості і побудова логіки подання питань.

Первинний варіант опитувальника містив дещо більше питань. Але після того, як текст опитувальника був використаний при первинному опитуванні, до якого було залучено 53 респонденти, було виявлено питання, які або дублювали попередні, або відповіді на які були визначені учасниками як важки або питання виявились для них не зовсім зрозумілі. Кінцевий варіант опитувальника склали 63 смислових конструкти. Послідовність їх представлення в тексті опитувальника визначалась таким чином, щоб близькі за смислом питання були між собою достатньо розведені.

Крок 5. Визначення загальних і локальних критеріїв діагностування оптимізму в життєдіяльності людини.

Робота з усім масивом отриманих у процесі пошукового експерименту емпіричних даних дозволила здійснити певні узагальнення:

Так, здійснено смисловий аналіз включених в опитувальник питань , що обумовило можливість виділення ряду шкал, які характеризують певні рівні прояву оптимізму людиною в різних сферах життєдіяльності і ракурсах їх розгляду. «світ-людство», «людина-суспільство», «відносини з іншими людьми», «вихідні життєві принципи», «життєва перспектива», «вирішення поточних проблем», «емоційна модальність сприйняття себе у світі» (їх характеристики будуть наведені надалі). В процесі проведення пошукового експерименту було виявлено ще одну шкалу другого порядку: орієнтація респондентів на активний чи на пасивний оптимізм.

Такий спосіб організації емпіричної інформації дозволяє виявляти внутрішньогрупові показники, виявляти і порівнювати загальні і локальні тенденції розвитку.

Крок 6. Загальна і локальна диференціація показників, що відповідають проявам оптимізму в цілому і в окремих сферах життєдіяльності людини.

Прийняття за основу оцінок проявів оптимізму 5-бальної системи дозволило будувати обробку і представлення первинних емпіричних даних на основі таких підходів. У процесі пошукового дослідження було перевірено такі способи представлення результатів:

- Підрахунок кількості балів, проставлених одним респондентом, який містить в собі: а) загальний показник за всіма 63 питаннями, і б) показники по кожній шкалі. Недоліком такого підходу є значний діапазон розкидання кількісних даних, важкість виділення на їх основі відповідних якісних характеристик.
- Підрахунок середньоарифметичних значень, що визначається шляхом поділення отриманих сум балів на число наданих оцінок. Так, якщо респондент отримав за всіма питаннями суму 264 бали, то його середньоарифметичне значення буде складати 4,5 балів. Аналогічні розрахунки можна робити для всіх шкал, в межах яких, незважаючи на різну кількість утворюючих їх смислових конструктів, можна зіставляти індивідуальні значення і вираховувати групові тенденції.

Крок 7. Поєднання якісних і кількісних підходів для оцінки і інтерпретації первинних емпіричних даних.

Кількісні значення будуть мати сенс тільки тоді, коли вони інтерпретуються на якісному рівні. А для цього важливим завданням є характер диференціації цих кількісних даних.

На основі використання 5-бальної шкали оцінювання і розрахунку середньоарифметичних значень по кожному респонденту було проаналізовано перехід від кількісних значень до їх якісних інтерпретацій.

Безумовно, основою для якісної інтерпретації повинні бути ті бали, які були проставлені респондентами. На перший погляд, використання 5-бальної системи оцінювання вже потенційно несе в собі можливість їх якісної диференціації: бал 1 відповідає найнижчому прояву досліджуваної властивості, а бал 5 – максимально високому. Так, на рівні відповіді на конкретне питання такі значення цілком справедливі. Але слід враховувати те, що індивідуальні результати як в цілому, так і по кожній шкалі, будуть виражатись в набраній сумі балів. А оскільки кількість питань як в цілому за методикою, так і в окремих шкалах, суттєво відрізняється, буде важко зіставляти отримані дані. Фактично це означає, що до кожної шкали повинна бути розроблена своя система переходу від кількісних значень (сума набраних балів) до якісних (рівень прояву досліджуваного явищ, як на рівні опрацювання індивідуальних даних, так і при узагальненні даних по групах респондентів.

Звернемось знов до принципу полярності, якій стверджує: психологічне явище в потенціалі може проявлятись у двох крайніх формах – як дві протилежності, але в реальності в конкретних прикладах – це певне співвідношення цих обох тенденцій. Тобто, реальний факт може розміщатись на певному відрізку (континуумі) потенційно можливих значень. При цьому фактично присутні дві тенденції - переважання негативізму (потенційно можливі значення від 1 до 2,9) і переважання оптимізму (значення від 3 до 5)., без уточнення їх якісних відмінностей. А це означає, що будуть враховані не всі тенденції, які реально виявляються.

Водночас цілком логічно припустити, що усю сукупність потенційно можливих середньоарифметичних значень можна розділити на п’ять рівнозначних інтервалів, які віражують якісні відмінності рівнів прояву досліджуваного явища. Але загальна шкала (від 1,0, 1.1, 1,2 … до 4,8, 4,9, 5,0) містить 41 потенційно можливе значення. Тобто, один з інтервалів буде містить на одне значення більше – не 7, а 8. Рішення щодо того, до якого інтервалу (діапазон низьких, середніх чи високих значень) це можна віднести, залежить від дослідника. У нашому дослідженні рівні розподілу індивідуальних показників оптимізму мають такі кількісні значення: рівень низький – від 1,0 до 1,8; рівень нижче середнього – від 1,9 до 2,6; рівень середній – від 2,7 до 3,4; рівень вище середнього - від 3,5 до 4,2; рівень високий – від 4,3 до 5,0. Тобто, можливість попадання індивідуальних показників в зону низьких значень хоча і незначно, але дещо більше, ніж усі інші.

На основі запропонованої системи якісної диференціації кількісних показників були визначені загальні смислові орієнтири для розкриття якісних відмінностей у рівнях прояву оптимізму чи негативізму у конкретних респондентів. Запропоновано такі якісні характеристики представників різних рівнів:

- *Негативісти (низький рівень).* Бачать світ переважно в чорних тонах, не вірять в можливість щось виправити на краще, заперечують будь-яку іншу точку зору, вважають, що лише вони правильно орієнтуються у житті. У подіях, які відбуваються, бачать переважно тіньову сторону.

- *Песимісти (рівень нижче середнього)*. Світ також представлений у них в сірих тонах, хоча є окремі виключення. Можуть вступати в дискусію і навіть погоджуватись з іншою точкою зору, хоча визнають її тоді, коли факти засвідчують її справедливість.
- *Реалісти (середній рівень)*. Можуть дивитись на світ з різних проекцій, як погоджуючись з позитивними аспектами, так і не ігноруючи негативних фактів.
- *Оптимісти (рівень вище середнього)* – ті, хто скоріше бачить позитивне, ніж негативне, не втрачає віри в те, що світ можна змінити до кращого. Це надає їм сили боротись з труднощами, не втрачати віри в краще майбутнє, свої сили і можливості.
- *Ідеалісти (високий рівень)*. Можна сказати, що це люди, які дивляться на світ в рожевих окулярах. Це не дозволяє їм адекватно оцінити небезпеку, розраховувати свої можливості в подоланні труднощів. Їх очікування від життя дещо перебільшені, і хоча вони часто не переглядають своїх позицій навіть при їх явній невідповідності, це забезпечує їм певний комфорт.

Крок 8. Критичний аналіз способів розрахунку загальних і локальних показників оптимізму.

Необхідність привертання уваги до цього етапу роботи над розробкою методики виникла у процесі випробовування різних способів підрахунку загальних показників. Обробка результатів передбачала розрахунок загального показника оптимізму за усією сукупністю відповідей і відповідні розрахунки за окремими шкалами. Для того, щоб спростити процедуру розрахунку, було використано такий порядок роботи: спочатку розраховувались середньоарифметичні показники за окремими шкалами, а потім за їх сукупністю розраховувалось середнє значення як загальний показник оптимізму. Було виявлено складнощі у визначенні загального показника оптимізму як базової особистісної позиції людини.

Апробувались такі прийоми розрахунку загального показника:

а) Визначення загальної суми балів, що були проставлені кожним респондентом за усією сукупність питань. Надалі визначались інтервали, в межах яких кількісні значення переводилися в якісні значення. індивідуальних показників. Наприклад: максимальна кількість балів, яку може набрати один респондент, складає 63 х 5 і рівняється 315. Кількісні значення можна тлумачити таким чином: низький рівень – 63-122 бали, рівень нижче середнього – 123-188 балів, середній рівень – 189-251 бал, рівень вище середнього - 252 бали, рівень високий - 253- 315 балів.

б) Інший підхід базувався на визначенні середньоарифметичних балів: кількість балів, набраних кожним респондентом Наприклад, було отримано такі значення індивідуальних відповідей: загальна кількість – 215, середньозважене значення – 3,8 балів; загальна кількість – 126 балів, середньоарифметичне – 2,0 балів. Нагадаємо, що їх диференціація за рівнями виглядатиме таким чином: низький рівень – 1,0-1,8 балів, рівень нижче середнього –1,9-2,6 балів, середній рівень –2,7-,3,4 бали, рівень вище середнього – 3,5-4,2 бали, рівень високий – 4,3- 5,0 балів.

Така форма розрахунку загального результату значно знижує діапазон кількісних відмінностей між індивідуальними показниками, спрощує процедуру аналізу. .

Крок 9. Контроль за узагальненням індивідуальних даних .

Психологічне дослідження в своїй основі завжди передбачає два ракурси розгляду: 1) визначення і інтерпретація індивідуальних показників, і 2) виявлення групових тенденцій. Так, проблема дослідження оптимізму у студентів може переслідувати більш практичний аспект – виявлення студентів, які під впливом війни втратили свій життєвий оптимізм, бачать світ як ворожий, і надання їм психологічної допомоги. Зрозуміло, що в даному випадку найбільшу цінність мають індивідуальні дані, за якими і робиться висновок про актуальність організації такої допомоги. Але не менш актуальним є і іншій, науковий ракурс – виявлення групових тенденцій. Так, виступаючи в якості об'єкта психологічного дослідження, науковий пошук може здійснюватись у контексті: виділення рівнів оптимізму в різних вікових групах, або врахування гендерного аспекту, або виявлення відмінностей у представників різних професій, у жителів різних регіонів тощо. А для того, щоб виявляти відповідні тенденції, треба певним чином узагальнювати індивідуальні показники.

У проведеному нами пошуковому дослідженні були перевірені різні підходи до узагальнення індивідуальних даних і виявлення певних тенденцій на прикладі такої соціальної групи, як студенти. Отримані емпіричні дані будуть представлені далі.

Уточнивши вихідні позиції і розкривши ті кроки, які були здійснені на попередніх етапах, перейдемо до розгляду конкретного матеріалу.

Опитувальник «Ваш життєвий оптимізм»

Інструкція: Шановний студент, запрошуємо Вас взяти участь в даному дослідженні. Вам пропонується уважно ознайомитись з критеріями, за якими ви будете оцінювати ступінь вашої згоди з кожним питанням: 5 – повністю. згоден; 4 – скоріше згоден, ніж незгоден; 3 – в житті буває по-

різному; 2 – скоріше ін, ніж так; 1 – повністю незгоден. Проставте визначену оцінку проти номера відповідного питання в опитувальному листі.

Текст опитувальника

1. Я вірю у світле майбутнє для усього людства.
2. У відносинах між людьми завжди можна досягти взаєморозуміння і згоди.
3. Держави і народи завжди можуть досягти взаєморозуміння.
4. У світі більше хорошого, ніж поганого.
5. Я впевнений у своєму майбутньому.
6. У важку хвилину я завжди можу розраховувати на допомогу інших людей 7. Я довіряю своїй державі і вважаю що вона турбується про своїх громадян.
8. Я вірю в те, що досягну успіху у своєму житті.
9. Я не дозволяю собі надмірно переживати з приводу незначних подій в моєму житті.
10. Моє життя складається найкращім чином.
11. Люди, що мене оточують, вірять в мене.
12. Я вважаю, що якби я був керівником, я завжди зміг би досягти взаєморозуміння з підлеглими.
13. Я впевнений у своїх можливостях і здібностях.
14. Що б ні відбувалось, ніколи не треба втрачати надію на щасливий випадок.
15. Я в цілому задоволений своїм соціальним статусом.
16. Я впевнений, що мої ідеї, конструктивні пропозиції, зусилля будуть гідно оцінені суспільством.
17. Я вважаю свій професійний вибір найбільш вдалим.
18. Правда і справедливість завжди перемагають.
19. Я впевнений в тому, що, як би не було важко, мені вдасться успішно подолати всі перешкоди у майбутньому.
20. Якщо на мене будуть нападати, я завжди зможу дати гідну відсіч.
21. У мене переважає життєрадісний настрій.
22. Вимоги суспільства до своїх громадян в основному справедливі.
23. Усі неприємності і проблеми рано чи пізно вирішуються.
24. Що б ні трапилось, я не втрачаю віри у щасливий кінець.
25. Я ніколи не погоджусь з людьми, які стверджують, що світ котиться у прірву.
26. Будь-яку хворобу можна вилікувати, якщо прикласти достатньо зусиль і терпіння.
27. Якщо людину несправедливо в чомусь звинуватили, то рано чи пізно її невинність буде доведена.
28. Зло, спричинене людиною іншим людям, завжди обернеться до неї самої.
29. Я ні хвилини не сумніваюсь, що у випадку необхідності завжди отримаю підтримку від рідних і друзів.
30. Люди, якім я довіряю, ніколи мене не зрадять.
31. Мій настрій найчастіше буває радісним, ніякі неприємності не можуть його зіпсувати надовго.
32. Я завжди намагаюсь з гумором ставитись до неприємностей або помилок інших людей.
33. Я довіряю більшості людей.
34. Я вважаю, що будь-яка людина при бажанні може досягти щастя у своєму житті.
35. Люди, які постійно чогось бояться (природних катаклізмів, економічних криз, соціальних зворушень), тільки дарма псують собі життя.
36. Мій настрій у цілому позитивно впливає на досягнення моїх близьких і віддалених цілей.
37. У складних обставинах я скоріше мобілізуюсь, ніж впадаю у відчай.
38. Я згоден з твердженням, що людина сама є господарем своєї долі.
39. Сучасна людина має багато шансів не стати жертвою обставин.
40. Переживати з приводу будь-яких неприємностей доцільно тільки тоді, коли вони відбулися, а не мучити себе уявними подіями.
41. Будь-яка неприємність у майбутньому може обернутись успіхом.
42. Фраза «Людина – це звучить гордо», цілком справедлива.
43. Я вірю в здатність людей рано чи пізно створити суспільство всезагального благоденства і рівних можливостей.
44. У минулому у мене було більше успіхів, ніж невдач.
45. Я вірю в те, що у мене вистачить сил, щоб реалізувати свої життєві плани.
46. Незважаючи на обставини, в цілому моє життя прекрасне.
47. Після ряду невдач завжди приходить успіх.
48. Людина завжди може знайти порозуміння з навколишніми.

49. Я завжди зможу знайти ресурси для того, щоб пройти випробовування, які висуває переді мною життя.
50. Вважаю, що кожна людина може досягти бажаного, якщо буде прикладати зусилля.
51. У важких життєвих обставинах людина завжди може очікувати допомоги з боку інших.
52. Лише від самої людини залежить, чи зможе вона досягти у житті успіху.
53. Я вірю в себе навіть тоді, коли відчуваю, що на даний момент не можу вирішити якусь проблему.
54. Людина може прожити життя так, як хоче.
55. Моє щастя залежить виключно від мене самого
56. Мені здається, що у майбутньому мене чекає багато чого хорошого.
57. Починаючи робочий день, я очікую, що він буде успішним.
58. Будь-яку сварку між людьми можна вирішити.
59. У будь-який час треба вірити в те, що все буде добре.
60. Рано чи пізно фраза «Мир у всьому світі» перестане бути суто формальною.
61. Люди завжди можуть налагодити нормальні відносини, навіть якщо обставини цьому заважають.
62. У сімейному житті не буває таких ситуацій, які не можна було б вирішити за наявності у сторін сильного бажання.
63. Коли я щось планую, я щиро вірю, що мій план може бути здійснений.

Обробка результатів

Шкали опитувальника і їх загальна характеристика:

1. На мегарівні (світ – людство): питання 1, 3, 4, 25, 35 (містить 5 позицій). Шкала відображує максимально узагальнену оцінку відносин людини зі світом: визнання світу як хорошого чи поганого, віру в позитивні перспективи, здатність людства конструктивно долати будь-які кризові ситуації.

Базова установка: «Я вірю у світле майбутнє для усього людства».

2. На макрорівні (людина-суспільство): 7, 16, 22, 27, 39, 42, 43, 60 (8 позицій). Ця шкала вимірює зорієнтованість на конструктивні відносини між людиною і державою: довіру до держави, здатність людей створити людинозорієнтоване суспільство, очікування справедливості від соціуму, впевненість у справедливості вимог суспільства до своїх членів, віру в те, що держава турбується про своїх громадян.

Базова установка: «Вимоги суспільства до своїх громадян в основному справедливі».

3. На мезорівні (міжособистісні відносини): 2, 6, 11, 12, 29, 30, 33, 48, 51, 58, 61 (11 позицій). Ця шкала відображає впевненість людини в тому, що між людьми завжди можна досягти взаєморозуміння, і це залежить від самої людини. Інші люди цілком заслуговують довіри, вони завжди готові надати підтримку, на них завжди можна покластись.

Базова установка: «У відносинах між людьми завжди можна досягти взаєморозуміння і згоди».

4. В якості вихідних життєвих принципів: 14, 18, 23, 24, 28, 34, 37, 38, 40, 52, 54, 55 (12 позицій). Ця шкала відображує ті позиції людини, які пронизують всі сфери її життя: віра в щасливий випадок, в те, що будь-які неприємності не визначають якості життя, адже рано чи пізно закінчуються, що людина має право сама визначати свою долю.

Базова установка: «Правда і справедливість завжди перемагають».

5. У контексті життєвої перспективи: 5, 17, 19, 41, 45, 47, 56, 59, 62 (10 позицій). Ця шкала визначає позицію людини щодо перспектив в своїй життєдіяльності: впевненість в своєму майбутньому, в тому, що врешті-решт, незважаючи на перешкоди, буде досягнуто успіху в житті, і навіть неприємності можуть обернутись перемогою.

Базова установка: «Завжди треба вірити в те, що все буде добре.

6. В оцінці поточних життєвих подій: 9, 13, 20, 26, 33, 49, 50, 53, 57, 63 (10 позицій). Ця шкала відображує реакцію людини на безпосередні обставини життєдіяльності і здатність їх конструктивно вирішувати. Людина не застрягає на негативних подіях, впевнена в своїй здатності долати неприємності, вірить в те, що будь-яке випробовування буде подолано належним чином, що немає таких проблем, які в своєму житті не може подолати людина, варто лише мати відповідне бажання і впевненість у своїх силах.

Базова установка: «Я впевнений у своїх можливостях і здібностях».

7. У емоційній модальності сприйняття себе у світі: 10, 15, 21, 31, 32, 36, 44, 46 (8 позицій). Ця шкала визначає загальну оцінку людиною свого місця в цьому світі як позитивного чи негативного, і фіксує його емоційні наслідки (переважання життєрадісного настрою, навіть при

наявності неприємностей, задоволення своїм соціальним статусом, фіксованість на успіхах, а не невдачах, доброзичливе ставлення до інших.

Базова установка: «Незважаючи на обставини, у цілому моє життя прекрасне».

Виділення базових установок дозволяє вирішити наступні завдання:

1. Відобразити основний смисл тверджень, що складають відповідну шкалу.

2. На їх основі зробити експрес-діагностику тієї сфери, в якій можуть виникати психологічні проблеми (підвищений негативізм чи надмірний оптимізм).

Приклади визначення діагностичних можливостей методики «Ваш життєвий оптимізм».

У процесі пошукового експерименту, крім доведення можливості використання запропонованого опитувальника для роботи над проблемою оптимізму, перевірялись ті напрямки, за якими можна проводити відповідні дослідження.

Напрямок перший. Виявлення індивідуальних показників і тенденцій прояву оптимізму за окремими шкалами.

В межах вирішення даної проблеми обробка отриманих емпіричних даних передбачала виявлення кількісних значень, отриманих в процесі пошукового експерименту, по кожній з виділених шкал.

До участі в дослідженні були залучені 103 студенти – майбутні психологи. Отримані в результаті опитування дані представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл відповідей учасників дослідження за шкалами оптимізму

Шкали	Рівні оптимізму									
	1,0 - 1,8		1,8 - 2,6		2,7 – 3,4		3,5 – 4,2		4,3 – 5,0	
	Низький		Нижче середнього		Середній		Вище середнього		Високий	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
1. Світ-людство	9	8,6	16	13,5	47	45,6	28	27,5	3	2,8
2. Людина-держава	2	1,9	28	27,2	46	44,7	25	24,3	2	1,9
3. Людина-людина	-	-	7	6,8	44	42,8	43	41,8	9	8,6
4. Життєві принципи	2	1,9	7	6,8	36	34,0	38	37,0	20	19,4
5. Перспективи	2	1,9	9	8,6	33	32,1	35	33,9	24	23,5
6. Поточні події	1	1,0	6	5,8	42	40,9	35	33,9	19	18,4
7.Самосприйняття	1	1,0	17	16,5	45	43,8	31	30,1	9	8,6

Як видно з наведених у таблиці даних, за більшістю шкал у студентів спостерігається переважання оптимістичних тенденцій. Найбільш представленими за всіма шкалами виявились респонденти з реалістичними та оптимістичними поглядами і установками.

Особливий інтерес для дослідження являло порівняння даних, отриманих за першою, другою і третьою шкалами, адже в своїй сукупності вони могли б розглядатись як показники соціального оптимізму. Виявлено, що найбільша доля осіб із негативним рівнем оптимізму приходиться на шкали «Світ-людство і «Людина-держава», що можна було цілком очікувати, адже під час воєнного стану молодь дійсно може втрачати віру в переважання позитивних тенденцій у відносинах між людиною і соціумом. Але більш оптимістично учасники налаштовані на міжособистісні відносини: рівень оптимізму за шкалою «Людина-людина» виявлений у 41,8% респондентів. Якщо врахувати, що ще 42,8% опитаних є реалістами, то можна вважати, що така позиція відповідає позитивній тенденції встановлення відносин з іншими людьми. Ці результати свідчать, що проблема визначення єдиного показника соціального оптимізму людини, яка достатньо активно розроблялась в соціальній психології, не може бути вирішена на основі однієї спрощеної процедури: підрахунку загальної кількості балів. Як довели результати проведеного нами пошуку, тут доцільно виділяти декілька аспектів, що надає більш точну інформацію про ті тенденції, які існують у становленні соціального оптимізму людини у сучасному суспільстві.

Аналіз результатів за іншими шкалами виявив загальну тенденцію, а саме – переважання реалістичної і оптимістичної позицій, і в той же час достатньо високі показники ідеалістичної позиції. Так, у значної частини учасників зберігається віра в світле майбутнє (тільки у 8,6% учасників

виявлена схильність до песимізму, і тільки у двох учасників виявлена негативна позиція), водночас у 23,5% опитаних вона досягає рівня надмірної ідеалізації своїх очікувань. За шкалами «Життєві принципи» і «Поточні події» ідеалістична позиція також виявлена у кожного п'ятого учасника.

Напрямок другий. Використання прийому подальшого теоретичного моделювання для більшої візуалізації результатів дослідження.

У процесі дослідження також апробувалась можливість конкретизації індивідуальних моделей оптимізму. Адже та форма представлення інформації, яка є традиційною для психологічних досліджень (як це подано в табл. 1), не дозволяє наочно представити індивідуальні відмінності. В якості прийому для реалізації відповідного завдання був використаний один з варіантів методу моделювання. Для цього кількісні значення, виявлені за результатами загального опрацювання емпіричного матеріалу, були переведені в наступні символи: Н – низький рівень, НС – рівень нижче середнього, С – рівень середній, ВС – рівень вище середнього, В – високий рівень. Це надало можливість визначити спосіб представлення рівневої структури оптимізму на індивідуальному рівні. Результати цієї процедури представлені в табл. 2.

Для того, щоб не перевантажувати текст проміжними результатами, в таблиці наводяться не всі дані, а тільки надаються певні приклади (індивідуальні моделі 15 учасників дослідження, відібрані у довільному порядку).

Таблиця 2

Приклади моделювання індивідуальної структури оптимізму

Шкали оптимізму	Умовні номери респондентів														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	ВС	ВС	С	ВС	НС	С	НС	С	В	НС	С	ВС	ВС	В	ВС
2	ВС	ВС	ВС	В	С	С	С	ВС	ВС	С	ВС	ВС	ВС	В	С
3	ВС	ВС	С	В	ВС	С	ВС	В	В	С	ВС	ВС	С	В	НС
4	ВС	В	В	ВС	С	ВС	С	ВС	ВС	С	ВС	В	С	В	С
5	ВС	В	ВС	В	С	ВС	С	В	В	С	ВС	С	ВС	НС	С
6	ВС	ВС	ВС	С	НС	ВС	НС	ВС	ВС	С	ВС	ВС	НС	В	С
7	ВС	ВС	В	В	С	С	ВС	ВС	ВС	С	ВС	С	НС	ВС	С

Як видно з наведених в таблиці 2 даних, співвідношення різних шкал має індивідуальний характер. Так, у респондента під умовним номером 1 всі шкали знаходяться на рівні «вище середнього» (оптимістична позиція). У респондентів за номерами 2, 9, 12 проявляється тенденція переважання оптимістичних установок, при надмірній ідеалізації певних сфер життєдіяльності. У респондентів за номерами 3, 4, 5, 7, 8 спостерігається наявність суперечливої структури, адже там водночас виявлені показники і нижче середнього, і вище середнього. Респондент за номером 10 продемонстрував реалістичну позицію (середній рівень по всіх шкалах), крім дещо більш низької оцінки відносин між світом і людиною, а у респондентів за номерами 6 і 11 більшість показників за шкалами опинилась а зоні «вище середнього». Респондент за номером 13 демонструє песимістичну позицію за шкалами «Сприйняття себе у світі», що відображує модальність домінуючих емоційних реакцій на зовнішні обставини, а респондент за номером 14 поєднує ідеалістичну позицію за більшістю шкал з песимізмом за шкалою «Життєва перспектива». У респондента за номером 15 в цілому представлений середній рівень, хоча за шкалою «людина-суспільство» цей показник дещо нижче.

Отримані дані засвідчують відносну незалежність оцінки різних сфер з точки зору їх взаємоупорядкованості у окремих осіб. На наш погляд, це може бути викликано як об'єктивними обставинами (респондент в минулому отримав певні травми в системах відповідних відносин, або має негативний досвід при вирішенні певних проблем), або з значущістю для людини певної сфери життєдіяльності (чим вище значущість, тим критичнішою може бути оцінка результатів). У будь-якому випадку отримання таких суперечливих показників засвідчує відсутність у цих респондентів чітких критеріїв оцінки подій своєї життєдіяльності.

Напрямок 3. Розширення діагностичних можливостей опитувальника шляхом виділення шкал другого порядку.

Досі ми диференціювали зміст опитувальника за окремими шкалам, які умовно названо шкалами першого порядку і які були визначені ще на рівні розробки теоретичної моделі життєвого

оптимізму. У даному випадку мова йде про шкали, яка висвітлились при проведенні емпіричного дослідження. Вони базується на тих питаннях, які входять до складу різних шкал, але відображують певні спільні тенденції. Ми назвали їх шкалами другого порядку, що відображують інтегративні ефекти у визначенні способів побудови відносин людини з умовами життєдіяльності. Ці шкали відображують, який тип оптимізму більш притаманний учасникам дослідження: активний чи пасивний.

Шкала активного оптимізму (АО): 2, 3, 12, 13, 16, 19, 20, 26, 34, 37, 38, 43, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 58, 61, 62, 63 (24 позиції).

Активний оптимізм об'єднує питання, які засвідчують, що респондент зорієнтований на досягнення позитивних результатів за рахунок власної активності, впевнений у своїй здатності вирішувати складні життєві проблем,. не чекає готових результатів, а намагається змінити умови життєдіяльності.

Шкала пасивного оптимізму (ПО): 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 30, 33, 39, 40, 41, 47, 51, 56, 57, 59 (22 позиції).

Пасивний оптимізм включає питання, які засвідчують, що людина займає споглядальну позицію в своїй життєдіяльності. Вона очікує позитивних результатів, але способи їх досягнення і ступінь участі самої людини в їх вирішенні не є предметом роздумів і власної активності.

Безумовно, обробка отриманих результатів може базуватись на розрахунку і порівнянні середніх балів. Але при цьому, як вже було показано раніше, виникають складнощі у вигляді нівелювання відповідних тенденцій на етапі визначення загальних показників. Тому при роботі з шкалами другого порядку було опрацьовано методику, яка містить наступні дій:

1) Для розрахунку індивідуальних показників:

- Визначення кількості балів, набраних респондентом за шкалою позитивного оптимізму.
- Визначення кількості балів, набраних респондентом за шкалою негативного оптимізму.
- Розрахунок середньоарифметичного показника для кожної шкали.
- Визначення різниці, між кількісними значеннями першої і другої і виявлення ступеню кількісної відмінності між ними
- Визначення співвідношення значень за першою і другою шкалами.
- Визначення тенденції у відмінностях між першою і другою шкалами. Якщо показник активного оптимізму перевищує показник пасивного оптимізму, проставляється знак «-». Якщо показник пасивного оптимізму перевищує показник активного оптимізму, проставляється знак «+».
- Визначення відсотку у відмінностях між показниками активного і пасивного оптимізму.
- Різниця між показниками активного і пасивного оптимізму може проявлятись у таких варіантах:
- Обидва показники співпали або незначно відрізняються. Тобто, людина визнає і можливість розвитку подій у те тільки в позитивному, а і негативному напрямку, і проявляє потенційну готовність до активного вирішення актуальних проблем і віру у власні можливості.
- Переважає показник активного оптимізму. Людина не чекає від зовнішнього світу позитивних результатів, а готова включатись у процес вирішення життєвих проблем.
- Переважає показник пасивного оптимізму. Це позиція віри в те, що події самі по собі будуть врешті решт позитивними.

2) Для розрахунку групових результатів визначаються інтервали, за якими можна говорити про загальні тенденції. Так, за результатами пошукового дослідження виявлено, що діапазон відмінностей між показниками активного і пасивного оптимізму знаходиться в межах від 0 (відмінності відсутні) до 23,9%. Тому для даної вибірки (103 особи) отримано наступні результати:

1. Показники АО і ПО співпали у 3 учасників.
2. У 44 осіб виявлено незначні відмінності між показниками АО і ПО в межах від 1 до 7,9%.
3. Переважає активний оптимізм у 40 осіб (відмінності в інтервалі від 8,0 до 23,9%).
4. Переважає пасивний оптимізм у 16 учасників (відмінності від 8,0 до 23,9%).

Напрямок 4. Додаткові можливості використання опитувальника при проведенні психологічних досліджень.

Ще одним напрямком дослідження, який перевірявся на рівні пошукового експерименту, була перевірка можливості виявлення тих змін, що відбуваються з життєвими установками людини в умовах глобальних соціальних криз. Одним з перспективних прийомів виявлення відповідних

тенденцій в умовах, коли неможливо реалізувати лонгітюдний метод організації дослідження, є прийом ретроспекції, тобто, порівняння людиною свого сьогоденного стану з минулим, до виникнення критичних ситуацій. Такий прийом дозволяє виявити, наскільки людина усвідомлює окремі складові своєї ідентичності в їх динаміці і трансформації під впливом життєвих обставин.

Учасникам дослідження пропонувалось виконати завдання, яке містило додаткову процедуру:

Інструкція:

Запрошуємо вас взяти участь в даному дослідженні. Для цього вам пропонується виконати наступні процедури:

1. Уважно ознайомтесь з критеріями, за якими ви будете оцінювати ступінь вашої згоди з кожним питанням: 5 – повністю. згоден; 4 – скоріше згоден, ніж незгоден; 3 – в житті буває по-різному; 2 – скоріше ні, ніж так; 1 – повністю незгоден.

2. Перша оцінка стосується вашого сьогоднішнього стану: «Я так вважаю зараз».

3. Друга оцінка стосується того, що було раніше: «Я так вважав раніше, до війни».

Покажемо отримані результати на прикладі однієї групи студентів (16 осіб:

За шкалою «світ-людина»: а) показники не змінилися у 2 осіб, б) показник оптимізму знизився – у 11 осіб, у т. ч.: несуттєво у 4 осіб, середньо – у 5 осіб, суттєво – у 2 осіб; в) показник оптимізму підвищився у 3 осіб, у т.ч.: несуттєво – у 1 особи, середньо – у 1 особи, суттєво – також у 1 особи.

За шкалою «людина-суспільство»: а) показники не змінилися – у 3 осіб б; б) показник оптимізму знизився – у 12 осіб, у т. ч.: несуттєво – у 7 осіб, середньо – у 3 осіб, суттєво – у 2 осіб; в) показник оптимізму несуттєво підвищився – у 1 особи.

За шкалою «людина-людина»: а) показники не змінилися – у 1 особи; б) показник оптимізму знизився – у 12 осіб, у т.ч.: несуттєво –у 11 осіб, суттєво – у 1 особи; в) показник оптимізму підвищився – у 3 осіб, у т.ч. несуттєво – у 2 осіб, середньо – у 1 особи.

За шкалою «вихідні життєві принципи»: а) показники не змінилися – 0 осіб; б) показник оптимізму знизився – у 14 осіб, у т.ч.: несуттєво – у 3 осіб, середньо – у 8 осіб, суттєво – у 3 осіб; в) показник оптимізму підвищився – у 2 осіб, у т.ч. несуттєво – у 1 особи, суттєво – також у 1 особи.

За шкалою «життєва перспектива»: а) показники не змінилися – у 0 осіб; б) показник оптимізму знизився – у 15 осіб, у т.ч: несуттєво – у 2 осіб, середньо – у 10 осіб, суттєво – у 3 осіб; в) показник оптимізму підвищився суттєво у 1 особи.

За шкалою «оцінка поточних подій»: а) показники не змінилися – у 0 осіб; б) показник оптимізму знизився – у 13 осіб, у т.ч.: несуттєво – у 7 осіб, середньо – у 5 осіб, суттєво – у 1 особи; в) показник оптимізму підвищився – у 3 осіб, у т.ч. несуттєво – у 2 осіб, середнє – у 1 особи.

За шкалою «модальність самосприйняття»: а) показники не змінилися – у 0 осіб; б) показник оптимізму знизився – у 13 осіб, у т.ч.: несуттєво – у 6 осіб, середньо – у 5 осіб, суттєво – у 2 осіб; в) показник оптимізму підвищився – у 3 осіб, у т.ч. несуттєво – у 1 особи, середньо – у 1 особи, суттєво – також у 1 особи.

На основі отриманих даних можна робити висновок, що трансформація ціннісних орієнтацій студенів під впливом зовнішніх обставин не однозначною. Так, при початку цього напрямку дослідження було висловлено припущення, що під впливом війни буде суттєво знижуватись рівень оптимізму. Але виявилось, що може бути і зворотна тенденція: погіршення життєвої ситуації призводить до зростання віри в краще майбутнє. Звичайно, перевірка такого висновку потребує залучення значно більшого контингенту респондентів.

Напрямок 5. Визначення інформаційної насиченості окремих складових опитувальника

При оцінці інформаційної цінності будь-якого опитувальника значний інтерес представляє не тільки його загальна діагностична здатність, а і смислова вага окремих запитань. Визначення їх нормативної інформаційної насиченості (чутливості до певних питань) дозволить надалі проводити відповідні порівняння при роботі з різними контингентами досліджуваних. Зрозуміло, що висновок про нормативну інформативну значущість окремих питань можна роботи за умов залучення до дослідження значних контингентів досліджуваних. Але у проведеному нами пошуковому дослідженні одним з напрямів роботи стало визначення загальних показників інформаційної цінності окремих запитань. Для цього розраховувались суми балів по кожному запитанню на основі даних, отриманих від 103 респондентів, залучених до опитування. і визначались відповідні середньоарифметичні показники. Було виявлено, що весь діапазон кількісних значень знаходився в межах від 2,3 до 4,2 балів. Диференціація питань відповідно до отриманих балів представлена в таблиці 3.

Таблиця 3

Розподіл питань опитувальника відповідно до отриманих ними балів

Середні бали	Номери запитань	Середні бали	Номери запитань	Середні бали	Номери запитань
2, 3	18 26 27	3,0	26	3,65	30
2,45	3 9	3,25	56 62	3,7	17 32
2,6	5 25 43 48	3,4	19 23 28 38 41	3,8	11 55
2,7	4	3,55	12 14 24 34	3,85	29 47
2,75	33	3,4	53 58	3,9	59
2,8	3 9 15 21 22 51 57	3,5	50	4,1	6
2,9	2 52	3,55	49	4,2	8
2,95	42	3,6	44		63

Особливий інтерес представляють запитання, які отримали найбільшу і найменшу кількість балів. Так, в нашому дослідженні в якості таких показників виступили питання, які зайняли перші і останні 8 місць у загальному розподілі. Так, найменш переконані респонденти в перемозі справедливості, у позитивних відносинах людини з державою, в здатності контролювати свої емоції стосовно невдач, в те, що можна знайти взаєморозуміння з іншими,

Виявилось, що для досліджуваної вибірки найбільш значущими критеріями оптимізму стали: віра в можливість досягнути успіху в житті, впевненість в тому, що інші люди завжди прийдуть на допомогу, впевненість в тому, що вдасться досягнути бажаного шляхом прикладання власних зусиль, і впевненість в доброзичливості навколишнього світу.

Водночас отримані результати засвідчують про наявність певних конфліктів. Так, низький показник оптимізму відносно свого майбутнього суперечать вірі в можливість досягти успіху.

Дискусія. Наведені дані показують, наскільки складна і відповідальна робота по створенню нової методики. У своїй статті ми намагалися це показати, тобто, проілюструвати, як критичний аналіз може супроводжувати відповідний зміст і процедури ще на ранніх етапах розробки нового діагностичного засобу. Щоб надати матеріали для доведення валідності нової методики, яка, безумовно, є обов'язковою для підтвердження ефективності, слід здійснити аналіз самого процесу розробки методики і проведення окремих діагностичних процедур, перевірити їх доцільність, визначати приблизні сфери використання, конкретизувати ті завдання, які в перспективі можуть вирішуватись. На основі проведеної роботи ми намагались розкрити ті проблеми, які можуть виникати перед розробником, проблеми і суперечності, що можуть виникати, продемонструвати можливі способи їх подолання.

Підводячи підсумки проведеного пошукового дослідження, можна зробити такі **висновки:**

1. Проблема визначення оптимізму людини є вкрай актуальною. В умовах довготривалих кризових станів саме оптимізм може надати людині додаткові ресурси для переживання неперервних стресів і збереження психічного здоров'я. Але проведений теоретичний аналіз показав, що ця проблема ще вимагає свого подальшого розгляду. Так, явно недостатньою є наявна методична база, яка не передбачає виявлення індивідуальних рівнів оптимізму у проекції на різні сфери життєдіяльності. Це обумовило необхідність розробки нових методичних засобів.

2. При аналізі процедур, що традиційно використовуються для перевірки надійності і валідності нових психологічних методик було привернуто увагу на те, що в основному ці процедури стосуються перевірки вже розроблених методик. Сама процедура їх розробки (визначення змісту і форми подання завдань, визначення програм обробки результатів) привертала менше уваги розробників.

3. У процесі підготовки і проведення пошукового експерименту предметом рефлексії стали процедури вибору і упорядкування змісту завдань, визначення логіки подання матеріалу, форми видачі завдань, критеріїв оцінки отриманих емпіричних даних, прийомів обробки отриманих результатів. Перевірялись діагностичні можливості запропонованого опитувальника як перспективного методичного засобу.

4. За результатами первинної апробації запропонованого опитувальника було доведено його різнобічний діагностичний потенціал. Разом з тим виявлені певні проблеми, що дозволили упорядкувати форму і способи опрацювання отриманого емпіричного матеріалу як на рівні окремих респондентів, так і при визначенні загальних і групових тенденцій.

Але проведене пошукове дослідження не може замінити нормативних кваліметричних способів апробації нових методик. Реалізація цього передбачає значне збільшення кількості

респондентів, виявлення ретестової надійності опитувальника тощо. Наступним завданням передбачено проведення перевірки даної методики на основі нормативних кваліметричних процедур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Рафіков, О. Р., & Петрунько, О. Р. (2016). Соціальний оптимізм як психологічний механізм ціннісної взаємодії з референтним оточенням. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI. Психологія обдарованості, 12*, 169–178.

Рафіков, О. Р. (2018). *Соціальний оптимізм як складова організаційної культури сучасного університету* [Дисертація кандидата психологічних наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].

Шинкарук, В. Т. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Абріс.

REFERENCES

Rafikov, O. R., & Petrunko, O. R. (2016). Sotsialnyi optymizm yak psykholohichnyi mekhanizm tsinnisnoi vzaiemodii z referentnym otochenniam [Social optimism as a psychological mechanism of value interaction with the reference environment]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Tom VI. Psykholohiia obdarovanosti, 12*, 169–178 [in Ukrainian].

Rafikov, O. R. (2018). *Sotsialnyi optymizm yak skladova orhanizatsiinoi kultury suchasnoho universytetu* [Social optimism as a component of the organizational culture of a modern university] [Doctoral dissertation, Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk, National Academy of Educational Sciences of Ukraine] [in Ukrainian].

Shynkaruk, V. T. (Ed.). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Abrys. [in Ukrainian].

Valentyna SEMYCHENKO
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-8357-3733*

DEVELOPMENT AND APPROBATION OF THE "YOUR LIFE OPTIMISM" INVENTORY IN A SEARCH EXPERIMENT

Abstract

The article raises the question of the relevance in modern conditions of studying such a ***problem*** *as human optimism in life. The importance of this is especially emphasized for identifying the value orientations of student youth - that social group on which the further progress of society will depend. At the same time, the theoretical analysis proves that today there are many different points of view regarding the essence of optimism, which leads to insufficient development of the methodological base for research on this and individually socially significant phenomenon. Therefore, the* ***purpose of the article*** *is to disclose the experience of developing and identifying the diagnostic capabilities of the "Your Life Optimism" methodology in a search experiment,*

The object of the study was the process of determining the modality of value orientations of student youth, and the subject - the procedure for improving the diagnostic base for empirical study of such an important component of the value sphere as life optimism.

The ***research methods*** *were: theoretical analysis of the state of solving the problem of diagnosing life optimism, theoretical modeling, which allowed developing a systemic model of life optimism, a search experiment, within which the proposed methodology was tested by surveying students.*

Based on the ***results of the research****,, a theoretical model of life optimism was developed, which contains a number of scales that reflect optimistic tendencies in the system of value orientations of respondents in the following areas of life: world-man, man-society, man-man, initial life principles, life perspective, assessment of current events, modality of self-perception. The ways of searching for the content and form of presenting questions in the structure of the methodology are shown. The directions of possible*

research are revealed. The results of a regimental study are presented, which proved the constructive nature of the proposed methodology. The prospects for work on its further validation are outlined.

Key words: *optimism, pessimism, principle of polarity, human life activity, theoretical model, activity and passivity of life position, exploratory experiment.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.923

Євгеній ФІЛОНЕНКО
здобувач ступеня доктора філософії з психології кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0007-9947-8272*

Лада ЯКОВИЦЬКА
доктор психологічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри авіаційної психології та управління людським фактором, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-6858-7704*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРИЙНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ РІШЕНЬ ІТ-ФАХІВЦЯМИ

Резюме

Статтю присвячено теоретичному аналізу сучасних підходів до дослідження психологічних детермінант прийняття професійних рішень ІТ-фахівцями. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій, поширенням систем штучного інтелекту, зростанням складності програмних продуктів і необхідністю прийняття відповідальних професійних рішень в умовах невизначеності, інформаційного перевантаження та високої динаміки технологічних змін.

Метою статті *є узагальнення сучасних теоретичних підходів до вивчення психологічних детермінант прийняття професійних рішень ІТ-фахівцями та визначення найбільш значущих індивідуально-психологічних чинників, що впливають на ефективність професійного вибору.*

Методи. *Основу дослідження становить критичний аналіз наукових публікацій, присвячених проблематиці дослідження, із застосуванням методів порівняльного аналізу, систематизації, інтерпретації та теоретичного узагальнення.*

Результати. *У статті проаналізовано нормативний, дескриптивний, натуралістичний та інженерний підходи до дослідження процесу прийняття рішень, розкрито особливості їх застосування до професійної діяльності ІТ-фахівців. Особливу увагу приділено ролі когнітивної рефлексії, раціонально-інтуїтивного стилю мислення, толерантності до невизначеності, саморегуляції поведінки, схильності до ризику, особистісних рис і впевненості у власних можливостях як психологічних чинників професійного прийняття рішень. Показано, що ефективність професійного вибору в ІТ-сфері визначається взаємодією когнітивних, особистісних і регуляторних механізмів, які забезпечують здатність фахівця діяти в умовах невизначеності, оцінювати альтернативи, прогнозувати наслідки власних дій та адаптуватися до динамічних змін професійного середовища.*

Висновки. *Теоретичний аналіз засвідчив міждисциплінарний характер проблеми прийняття професійних рішень ІТ-фахівцями та недостатність окремих підходів для цілісного пояснення психологічних механізмів професійного вибору в умовах динамічного інформаційно-технологічного середовища. Встановлено, що ефективність прийняття професійних рішень визначається комплексною взаємодією когнітивних, особистісних і регуляторних чинників, зокрема когнітивної рефлексії, раціонально-інтуїтивного стилю мислення, толерантності до невизначеності, саморегуляції, схильності до ризику та впевненості у власних можливостях. Перспективним є їх комплексне емпіричне дослідження, що створить підґрунтя для розроблення психодіагностичного інструментарію, програм психологічного супроводу та розвитку професійної компетентності ІТ-фахівців.*

Ключові слова: *прийняття професійних рішень, ІТ-фахівці, психологічні детермінанти, когнітивна рефлексія, саморегуляція, толерантність до невизначеності.*

Вступ. Цифрова трансформація суспільного життя та виробництва, широке впровадження систем штучного інтелекту, розвиток інформаційних технологій істотно підвищують актуальність досліджень професійної діяльності ІТ-фахівців. На відміну від багатьох інших професій, їхня робота відбувається в умовах швидкої зміни технологічних платформ, дефіциту часу, необхідності опрацювання значних обсягів інформації та прийняття відповідальних рішень, наслідки яких можуть впливати як на ефективність окремих проєктів, так і на функціонування організацій загалом. У таких умовах якість професійних рішень ІТ-фахівців стає одним із ключових чинників успішності виробничої діяльності в цілому.

Аналіз сучасних досліджень прийняття рішень свідчить, що їх ефективність визначається не лише рівнем професійної компетентності чи технічної підготовки фахівця, а й комплексом психологічних чинників. Значний внесок у розуміння психологічних механізмів прийняття рішень зробили F. L. Dragomir, D. Kahneman, A. Tversky, H. A. Simon, G. Klein, K. E. Stanovich та інші дослідники, які обґрунтовують ідею, що вибір людини формується під впливом когнітивних процесів, особистісних характеристик, евристик, емоційних реакцій та особливостей взаємодії із професійним середовищем. Водночас більшість існуючих моделей розглядає окремі аспекти процесу прийняття рішень, тоді як професійна діяльність ІТ-фахівців вимагає інтеграції особистісних, когнітивних та регуляторних процесів.

Особливого значення набувають такі психологічні характеристики, як толерантність до невизначеності, саморегуляція поведінки, стиль мислення, схильність до ризику, упевненість у власних можливостях та індивідуальний стиль прийняття рішень. Поєднання цих чинників визначає здатність фахівця адекватно оцінювати ситуацію, аналізувати альтернативи, прогнозувати наслідки власних дій і приймати обґрунтовані професійні рішення в умовах динамічного технологічного середовища.

Попри значну кількість досліджень в психології прийняття рішень, проблема комплексного аналізу психологічних детермінант професійного вибору ІТ-фахівців залишається недостатньо розробленою. У сучасній літературі переважають роботи, присвячені окремим особистісним характеристикам або когнітивним процесам, тоді як інтегративні моделі, що поєднують індивідуально-психологічні, когнітивні та регуляторні чинники прийняття професійних рішень саме в ІТ-сфері, представлені недостатньо.

Метою статті є теоретичне обґрунтування психологічних детермінант прийняття професійних рішень ІТ-фахівцями та побудова інтегративної моделі взаємозв'язку особистісних, когнітивних та регуляторних чинників, що визначають ефективність прийняття професійних рішень в умовах невизначеності.

Методи дослідження. Основу дослідження становить критичний аналіз наукових публікацій, присвячених проблематиці дослідження, із застосуванням методів порівняльного аналізу, систематизації, інтерпретації та теоретичного узагальнення.

Результати. Проблема прийняття рішень належить до фундаментальних напрямів психологічної науки, оскільки будь-яка професійна діяльність передбачає необхідність вибору оптимального способу дій в умовах різного рівня визначеності, ризику та відповідальності. Особливої актуальності вибір оптимального способу дій набуває у високотехнологічних сферах діяльності, де ефективність професійних рішень визначає не лише успішність виконання окремих виробничих завдань, а й надійність складних інформаційних систем, безпеку користувачів та конкурентоспроможність організацій.

У сучасній науці сформувалося декілька концептуальних підходів до дослідження процесу прийняття рішень, які відрізняються як розумінням природи вибору, так і уявленнями про психологічні механізми, що лежать в його основі. Найбільш поширеними є нормативний (прескриптивний), дескриптивний, натуралістичний, динамічний та інженерний підходи. Кожен із них пояснює окремі аспекти процесу прийняття рішень і водночас має певні методологічні обмеження.

Представники нормативного підходу розглядають процес прийняття рішень як раціональний вибір між кількома альтернативами, що здійснюється на основі логічного аналізу, оцінювання ймовірностей та очікуваної корисності. Основною метою таких моделей є визначення оптимального рішення, яке забезпечує максимальний очікуваний результат за наявних умов. Разом із тим сучасні дослідники наголошують, що класичні прескриптивні моделі описують швидше те, як людина

повинна приймати рішення, ніж те, як вона реально їх приймає. Їх практичне застосування обмежується необхідністю точного визначення ймовірностей, функцій корисності та інших параметрів, які у реальній професійній діяльності часто залишаються невідомими або швидко змінюються. Крім того, нормативні моделі майже не враховують індивідуально-психологічні особливості особи, її когнітивні можливості, емоційні стани та вплив професійного середовища на процес прийняття рішень. Саме тому вони не дозволяють повною мірою пояснити поведінку людини у складних, динамічних і невизначених умовах професійної діяльності (Fox et al., 2013).

Перехід від нормативних до дескриптивних моделей став одним із найважливіших етапів розвитку психології прийняття рішень. На відміну від математичних моделей, дескриптивний підхід орієнтований не на визначення оптимального рішення, а на пояснення того, як людина фактично здійснює вибір у реальних умовах професійної діяльності. Важливим кроком у розвитку цього напряму стала концепція обмеженої раціональності Герберта Саймона, відповідно до якої можливості людини щодо опрацювання інформації є обмеженими, тому під час прийняття рішень вона рідко прагне досягти абсолютної оптимальності. Натомість людина обирає альтернативу, яка є достатньо прийнятною за конкретних умов і відповідає її поточним ресурсам, знанням та часовим обмеженням.

Значний внесок у розвиток дескриптивного підходу зробили також G. Gigerenzer (2021) та P. Todd, H. Brighton (2015), які обґрунтували концепцію екологічної раціональності. На їхню думку, використання простих евристик не є свідченням недосконалості людського мислення, а виступає адаптивним механізмом, що забезпечує ефективне прийняття рішень у складних та мінливих умовах.

Обмеженість традиційних нормативних моделей у поясненні реальних механізмів професійного прийняття рішень зумовила появу наприкінці XX століття нового напряму досліджень – натуралістичного прийняття рішень (*Naturalistic Decision Making, NDM*). На відміну від класичних теорій, які переважно аналізували вибір між заданими альтернативами в лабораторних умовах, натуралістичний підхід орієнтований на вивчення процесу прийняття рішень у природному професійному середовищі, де фахівці працюють за умов невизначеності, часових обмежень, неповної інформації, високої відповідальності та динамічної зміни ситуації. У зв’язку із цим центральним об’єктом дослідження стають не пересічні учасники експериментів, а експерти, які мають значний професійний досвід та здатні ефективно діяти в складних виробничих умовах.

У межах цього підходу експертність розглядається не лише як сукупність спеціальних знань та навичок окремого фахівця, а й як характеристика ефективної командної взаємодії. Одним із засновників натуралістичного підходу є G. Klein (2008), який запропонував відмовитися від традиційного розуміння прийняття рішень як вибору між заздалегідь визначеними альтернативами. На його думку, професійна діяльність насамперед передбачає підтримання ситуаційної обізнаності, інтерпретацію подій, визначення цілей, прогнозування розвитку ситуації та побудову планів подальших дій. Таким чином, прийняття рішення є складовою ширшого процесу осмислення професійної ситуації, а не ізольованим актом вибору.

Водночас аналіз сучасних досліджень свідчить, що навіть натуралістичний підхід не повністю пояснює специфіку професійних рішень у високотехнологічних галузях. У більшості моделей процес прийняття рішень усе ще розглядається як вибір між кількома альтернативами, тоді як у реальній професійній діяльності сам вибір є лише одним із етапів складнішого процесу. Перед ухваленням рішення необхідно своєчасно розпізнати проблему, визначити необхідність втручання, сформувати можливі альтернативи, встановити критерії оцінювання, узгодити суперечливі вимоги та передбачити потенційні наслідки. Такий підхід покладено в основу динамічних моделей прийняття рішень (Dynamic Decision Making, DDM).

Одним із перших дослідників динамічного прийняття рішень був W. Edwards (1962), який визначив його як процес, що характеризується чотирма взаємопов'язаними особливостями: необхідністю прийняття серії взаємозалежних рішень; залежністю кожного нового рішення від попередніх; постійною зміною проблемної ситуації під впливом зовнішнього середовища або дій самого суб'єкта; необхідністю прийняття рішень у режимі реального часу. На відміну від статичних моделей, DDM розглядає процес прийняття рішень як безперервний цикл оцінювання, прогнозування, корекції та адаптації поведінки.

Розвиток ІТ-галузі зумовив також формування інженерного підходу, у межах якого основна увага приділяється математичному моделюванню, алгоритмізації та оптимізації процесу прийняття рішень. Інженерний підхід передбачає формалізацію проблемної ситуації шляхом побудови математичних моделей, визначення критеріїв оптимальності та застосування алгоритмів оцінювання альтернатив (Howard, 2007; Keeney & Raiffa, 1993).

Особливе місце у розвитку інженерної теорії прийняття рішень належить R. Howard (2007), який наголошував, що класична теорія рішень тривалий час залишалася орієнтованою переважно на аналіз відносно простих ситуацій вибору і не відповідала складності сучасних управлінських та корпоративних рішень. На його думку, розвиток комп'ютерних технологій започаткував новий етап становлення аналізу рішень, який поєднав системне моделювання складних динамічних процесів із методами оцінювання невизначеності. Зазначена інтеграція дала можливість одночасно враховувати складність середовища, його динаміку та необхідність прийняття рішень за умов неповної інформації.

На сьогодні більшість досліджень прийняття рішень в ІТ-галузі зосереджені на аналізі впливу демографічних характеристик (віку, статі, раси) на особливості командної взаємодії та вироблення спільних рішень під час реалізації проєктів (Schafer et al., 2006). Водночас поступово формується новий напрям досліджень, у межах якого увага зміщується від зовнішніх характеристик фахівців до вивчення індивідуально-психологічних чинників, що визначають ефективність професійного прийняття рішень. Зокрема, результати досліджень авторського колективу під керівництвом L. Alison свідчать про необхідність урахування індивідуальних відмінностей у психологічних характеристиках особистості, пов'язаних із процесом прийняття рішень (Alison et al., 2018; Kim et al., 2020). Сучасні емпіричні дослідження показують, що індивідуальні відмінності у прийнятті рішень пов'язані також із рівнем когнітивної рефлексії (Frederick, 2005), емоційною стабільністю (Miu et al., 2008) та здатністю до саморегуляції (Byrnes, 2005; Vohs et al., 2008; Halama, 2017).

Дискусія. Отримані результати дають підстави стверджувати, що жоден із розглянутих підходів не забезпечує повного пояснення психологічних механізмів професійного прийняття рішень ІТ-фахівцями. Нормативний підхід забезпечує формальну модель оптимального вибору, однак недостатньо враховує реальні когнітивні та особистісні обмеження суб'єкта. Дескриптивний підхід розкриває механізми фактичної поведінки та значення евристичних стратегій, натуралістичний – роль досвіду й ситуаційної обізнаності, динамічний – безперервність процесу оцінювання та адаптації, а інженерний – можливості формалізації та технологічної підтримки прийняття рішень.

Наші пілотні дослідження доводять, що евристики виступають важливим інструментом адаптації до складних умов сучасного світу, однак їх ефективність залежить від критичного осмислення умов застосування (Філоненко, 2026, с. 127-128). Для ІТ-фахівців це особливо важливо, оскільки професійні рішення нерідко приймаються в умовах дефіциту часу, неповної інформації та швидких технологічних змін.

На нашу думку, саме положення натуралістичного та динамічного підходів найбільш повно відповідають специфіці професійної діяльності ІТ-фахівців. Розроблення програмного забезпечення, управління ІТ-проєктами та командна взаємодія відбуваються в умовах постійної зміни технологій, вимог замовників, високої когнітивної складності та необхідності колективного вироблення рішень.

Водночас для пояснення професійного вибору ІТ-фахівців недостатньо враховувати лише ситуаційні характеристики діяльності. Важливого значення набувають індивідуально-психологічні механізми, які забезпечують здатність людини ефективно діяти за умов високого навантаження, невизначеності, дефіциту часу та необхідності вибору між кількома недосконалими альтернативами. Ці механізми визначають спроможність особистості зберігати послідовність дій, оцінювати ризики та дотримуватися обраної стратегії в динамічному професійному середовищі.

Особливе місце серед таких характеристик посідає саморегуляція, яка забезпечує цілеспрямовану організацію діяльності, контроль за досягненням мети та своєчасну корекцію поведінки відповідно до змін професійної ситуації. «Пильність як найбільш адаптивна стратегія прийняття рішень пов'язана з вищим рівнем емоційної регуляції, саморегуляції, чіткості усвідомлення цілей та використання конструктивних стратегій опрацювання ситуації» (Яковицька, Філоненко, 2026, с. 2385).

Емпіричні результати R. Halama (2017) підтверджують, що високий рівень саморегуляції є важливим предиктором ефективного прийняття рішень у професійній діяльності. Розвинені механізми саморегуляції пов'язані зі зростанням пильності під час оцінювання альтернатив та зниженням імовірності використання дезадаптивних стратегій, таких як прокрастинація, уникнення відповідальності або перекладання прийняття рішення на інших осіб. Водночас підвищення пильності за умов можливих негативних наслідків неправильного рішення свідчить про взаємодію особистісних і ситуаційних чинників у процесі професійного прийняття рішень.

Практичне значення індивідуально-психологічних детермінант особливо чітко проявляється у професійній діяльності ІТ-фахівців, де прийняття рішень відбувається в умовах високої невизначеності, швидкої зміни вимог, дефіциту часу та значної відповідальності за наслідки професійного вибору. За таких умов вирішального значення набувають не лише якість доступної

інформації чи організація інформаційних потоків, а й психологічні ресурси особистості – когнітивна гнучкість, толерантність до невизначеності, саморегуляція, здатність оцінювати ризики та контролювати власні емоційні реакції.

Ці висновки узгоджуються з результатами дослідження І. Шафоренко, які засвідчили, що під час прийняття екстрених управлінських рішень у сфері ІТ респонденти насамперед покладаються на власну відповідальність, а не на колективну думку (Шафоренко, 2025, с. 64). Така тенденція свідчить про високий рівень особистісної автономії, внутрішнього локусу контролю та готовності брати відповідальність за наслідки професійного вибору. Водночас визначальними критеріями прийняття рішень виступають оцінка потенційних ризиків і достовірність інформації, що підтверджує взаємодію когнітивних та особистісних детермінант у процесі професійного прийняття рішень ІТ-фахівцями.

Отже, перспективним напрямом подальшого дослідження є формування інтегративної моделі професійного прийняття рішень ІТ-фахівців, яка поєднуватиме когнітивні, особистісні, регуляторні та ситуаційні детермінанти. Спираючись на динамічні та консенсусно орієнтовані моделі прийняття рішень, запропоновані M. Nelson та співавторами (2006), доцільно визначити, наскільки класичні теорії організаційного прийняття рішень здатні пояснити психологічні механізми професійного вибору ІТ-фахівців та чи потребує сучасна ІТ-галузь формування нової інтегративної моделі.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз сучасних психологічних досліджень засвідчив, що проблема прийняття професійних рішень ІТ-фахівцями має міждисциплінарний характер і розглядається в межах нормативного, дескриптивного, натуралістичного та інженерного підходів. Кожен із них пояснює окремі аспекти процесу прийняття рішень, однак жоден не забезпечує цілісного розуміння психологічних механізмів професійного вибору в умовах динамічного інформаційно-технологічного середовища.

Встановлено, що сучасні дослідження характеризуються поступовим переходом від аналізу зовнішніх чинників професійної діяльності та соціально-демографічних характеристик фахівців до вивчення індивідуально-психологічних детермінант прийняття професійних рішень. Особливого значення набуває дослідження психологічних механізмів, які забезпечують ефективне функціонування особистості за умов невизначеності, інформаційного перевантаження, дефіциту часу та високої відповідальності за наслідки професійного вибору.

Аналіз наукових джерел свідчить, що ефективність професійного прийняття рішень визначається комплексною взаємодією когнітивних, особистісних та регуляторних чинників. До найбільш значущих психологічних детермінант належать когнітивна рефлексія, раціонально-інтуїтивний стиль мислення, толерантність до невизначеності, саморегуляція поведінки, схильність до ризику, особистісні риси та впевненість у власних можливостях. Кожна з цих характеристик робить самостійний внесок у процес оцінювання альтернатив, прогнозування наслідків та реалізації професійного вибору.

Узагальнення сучасних наукових підходів дає підстави стверджувати, що перспективним напрямом подальших досліджень є комплексне емпіричне вивчення взаємозв'язків між когнітивними, особистісними та регуляторними характеристиками особистості, які опосередковують процес прийняття професійних рішень ІТ-фахівцями. Такий підхід дозволить не лише поглибити теоретичні уявлення про психологічні механізми професійного вибору, а й створити науково обґрунтоване підґрунтя для розроблення психодіагностичного інструментарію, програм психологічного супроводу та розвитку професійної компетентності фахівців ІТ-галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Філоненко, Є. (2026). *Евристичні методи у психології прийняття рішень в умовах невизначеності*. Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Яковицької, Л. В. Помиткіної, А. П. Ковальової. Національний університет «Київський авіаційний інститут». Київ: КАІ, С. 122–128.

Шафоренко, І. (2025). Комплексна система оцінювання механізмів прийняття екстрених управлінських рішень в галузі ІТ в умовах невизначеності. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic Sciences, 344*(4), 540–546. https://doi.org/10.31891/2307-5740-2025-344-4-76.

Яковицька, Л. С., Філоненко, Є. А. (2026). Стратегії прийняття рішень у контексті індивідуально-психологічних та емоційно-регуляторних особливостей особистості. *Наукові перспективи, 1*(67), 2377–2387. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-1(67)-2377-2387.

Alison, L., Palasinski, M., Waring, S., Humphrey, A., Humann, M., Shortland, N., et al. (2018). Between a rock and a hard place of geopolitically sensitive threats-critical incidents and decision inertia. *Behav. Sci. Terror. Polit. Aggress*, 10, 207–224. https://doi.org/10.1080/19434472.2017.1373690.

Byrnes, J. P. (2005). The development of self-regulated decision making. In J. E. Jacobs & P. A. Klaczynski (Eds.). *The development of judgment and decision making in children and adolescents* (pp. 5–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Edwards, W. (1962). Dynamic Decision Theory and Probabilistic Information Processings1. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, *4*(2), 59–74.

Fox, J. & Cooper, R. & Glasspool, D. (2013). A Canonical Theory of Dynamic Decision-Making. *Frontiers in psychology*, 4, 150. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00150.

Frederick, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. *Journal of Economic Perspectives*, 19 (4), 25–42**.** https://doi.org/10.1257/089533005775196732.

Gigerenzer, G. (2021). Axiomatic rationality and ecological rationality. *Synthese*, 198. https://doi.org/10.1007/s11229-019-02296-5.

Halama, P. (2017). Self-Regulation Capacity and Decision Making of Slovak Managers in Routine Situations and in Situations with Possible Negative Outcomes. *Studia Psychologica*, 59, 156–168. https://doi.org/10.21909/sp.2017.02.737.

Howard, R. A. (2007). *The Foundations of Decision Analysis Revisited*. In W. Edwards, R. F. Miles Jr., & D. von Winterfeldt (Eds.), Advances in Decision Analysis: From Foundations to Applications. New York, NH: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511611308.004

Keeney, R.L., Raiffa, H. (1993). *Decisions with Multiple Objectives: Preferences and Value Trade-Offs*. Cambridge University Press.

Kim, S., Alison, L., and Christiansen, P. (2020). The impact of individual differences on investigative hypothesis generation under time pressure. *Int. J. Police Sci. Manag*., 22, 2. https://doi.org/10.1177/1461355720905716.

Klein, G. (2008). Naturalistic decision making. *J. Hum. Fact. Ergon. Soc*. 50, 456–460.

Nelson, M., Sen, R., & Subramaniam, C. (2006). Understanding open source software: A research classification framework. *Communications of the Association for Information Systems*, 17, 266–287.

Schäfer C, Putnik K, Dietl B, Leiberich P, Loew TH, Kölbl O. (2006). Medical decision-making of the patient in the context of the family: results of a survey. *Support Care Cancer*, 14(9), 952–959. https://doi.org/10.1007/s00520-006-0025-x.

Todd, P. & Brighton, H. (2015). Building the Theory of Ecological Rationality. *Minds and Machines*, 26. https://doi.org/10.1007/s11023-015-9371-0.

Vohs, K.D., Baumeister, R.F., Schmeichel, B.J., Twenge, J.M., Nelson, N.M., Tice, D.M. (2008). Making choices impairs subsequent self-control: a limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *J Pers Soc Psychol*., 94(5), 883–898. https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.883.

REFERENCES

Filonenko, Ye. (2026). *Evrystychni metody u psykholohii pryiniattia rishen v umovakh nevyznachenosti [Heuristic Approaches to Decision-Making in the Psychology of Uncertainty]*. Aviatsiina ta ekstremalna psykholohiia u konteksti tekhnolohichnykh dosiahnen: zbirnyk naukovykh prats / za zah. red. L. S. Yakovytskoi, L. V. Pomytkinoi, A. P. Kovalovoi. Natsionalnyi universytet «Kyivskyi aviatsiinyi instytut». K.: KAI, S. 122–128 [in Ukrainian].

Shaforenko, I. (2025). Kompleksna systema otsiniuvannia mekhanizmiv pryiniattia ekstrenykh upravlinskykh rishen v haluzi it v umovakh nevyznachenosti [Comprehensive system for evaluating mechanisms for making emergency management decisions in the IT industry in conditions of uncertainty]. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic Sciences*, 344(4), 540–546. https://doi.org/10.31891/2307-5740-2025-344-4-76 [in Ukrainian].

Yakovytska, L. S., Filonenko, Ye. A. (2026). Stratehii pryiniattia rishen u konteksti indyvidualno-psykholohichnykh ta emotsiino-rehuliatornykh osoblyvostei osobystosti [Decision-making strategies in the context of individual psychological and emotional regulation characteristics of personality]. *Naukovi perspektyvy*, 1(67), 2377–2387. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-1(67)-2377-2387 [in Ukrainian].

Alison, L., Palasinski, M., Waring, S., Humphrey, A., Humann, M., Shortland, N., et al. (2018). Between a rock and a hard place of geopolitically sensitive threats-critical incidents and decision inertia.

Behav. Sci. Terror. Polit. Aggress, 10, 207–224. https://doi.org/10.1080/19434472.2017.1373690 [in English].

Byrnes, J. P. (2005). The development of self-regulated decision making. In J. E. Jacobs & P. A. Klaczynski (Eds.). *The development of judgment and decision making in children and adolescents* (pp. 5–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates [in English].

Edwards, W. (1962). Dynamic Decision Theory and Probabilistic Information Processings1. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, *4*(2), 59–74 [in English].

Fox, J. & Cooper, R. & Glasspool, D. (2013). A Canonical Theory of Dynamic Decision-Making. *Frontiers in psychology*, 4, 150. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00150 [in English].

Frederick, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. *Journal of Economic Perspectives*, *19* (4), 25–42. https://doi.org/10.1257/089533005775196732 [in English].

Gigerenzer, G. (2021). Axiomatic rationality and ecological rationality. *Synthese*, 198. https://doi.org/10.1007/s11229-019-02296-5 [in English].

Halama, P. (2017). Self-Regulation Capacity and Decision Making of Slovak Managers in Routine Situations and in Situations with Possible Negative Outcomes. *Studia Psychologica*, 59, 156–168. https://doi.org/10.21909/sp.2017.02.737 [in English].

Howard, R. A. (2007). *The Foundations of Decision Analysis Revisited*. In W. Edwards, R. F. Miles Jr., & D. von Winterfeldt (Eds.), Advances in Decision Analysis: From Foundations to Applications. New York, NH: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511611308.004 [in English].

Keeney, R.L., Raiffa, H. (1993). *Decisions with Multiple Objectives: Preferences and Value Trade-Offs*. Cambridge University Press [in English].

Kim, S., Alison, L., and Christiansen, P. (2020). The impact of individual differences on investigative hypothesis generation under time pressure. *Int. J. Police Sci. Manag*., 22, 2. https://doi.org/1461355720905716 [in English].

Klein, G. (2008). Naturalistic decision making. *J. Hum. Fact. Ergon. Soc*. 50, 456–460 [in English].

Nelson, M., Sen, R., & Subramaniam, C. (2006). Understanding open source software: A research classification framework. *Communications of the Association for Information Systems*, 17, 266–287 [in English].

Schäfer C, Putnik K, Dietl B, Leiberich P, Loew TH, Kölbl O. (2006). Medical decision-making of the patient in the context of the family: results of a survey. *Support Care Cancer*. 14(9), 952–959. https://doi.org/10.1007/s00520-006-0025-x [in English].

Todd, P. & Brighton, H. (2015). Building the Theory of Ecological Rationality. *Minds and Machines*. 26. https://doi.org/10.1007/s11023-015-9371-0 [in English].

Vohs, K.D., Baumeister, R.F., Schmeichel, B.J., Twenge, J.M., Nelson, N.M., Tice, D.M. (2008). Making choices impairs subsequent self-control: a limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *J Pers Soc Psychol*. 94(5), 883–898. https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.883 [in English].

Yevhenii FILONENKO
PhD student in Psychology at the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0007-9947-8272*

Lada YAKOVYTSKA
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Acting Head of the Department of Aviation Psychology and Human Factors Management, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-6858-7704*

THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PROFESSIONAL DECISION-MAKING BY IT-SPECIALISTS

Abstract

The article is devoted to a theoretical analysis of contemporary approaches to studying the psychological determinants of professional decision-making among IT specialists. The relevance of the study is determined by the rapid development of digital technologies, the widespread adoption of artificial intelligence systems, the increasing complexity of software products, and the need to make responsible

professional decisions under conditions of uncertainty, information overload, and highly dynamic technological change.

***The aim of the article** is to generalize contemporary theoretical approaches to studying the psychological determinants of professional decision-making among IT specialists and to identify the most significant individual psychological factors influencing the effectiveness of professional decision-making.*

***Methods.** The study is based on a critical analysis of scientific publications addressing the research problem, using comparative analysis, systematization, interpretation, and theoretical generalization.*

***Results.** The article analyzes normative, descriptive, naturalistic, and engineering approaches to the study of decision-making processes and examines the specific features of their application to the professional activities of IT specialists. Particular attention is paid to the role of cognitive reflection, rational-intuitive thinking style, tolerance for uncertainty, behavioral self-regulation, risk propensity, personality traits, and self-confidence as psychological factors in professional decision-making. It is demonstrated that the effectiveness of professional decision-making in the IT sector is determined by the interaction of cognitive, personal, and regulatory mechanisms that enable specialists to act under conditions of uncertainty, evaluate alternatives, anticipate the consequences of their actions, and adapt to dynamic changes in the professional environment.*

***Conclusions.** The theoretical analysis demonstrated the interdisciplinary nature of professional decision-making among IT specialists and the insufficiency of individual approaches for a comprehensive explanation of the psychological mechanisms underlying professional decision-making in a dynamic information technology environment. The effectiveness of professional decision-making was found to be determined by the complex interaction of cognitive, personal, and regulatory factors, including cognitive reflection, rational-intuitive thinking style, tolerance for uncertainty, self-regulation, risk propensity, and self-confidence. A comprehensive empirical investigation of these factors is a promising direction for developing psychodiagnostic tools, psychological support programs, and approaches to enhancing the professional competence of IT specialists.*

***Keywords:** professional decision-making, IT-specialists, psychological determinants, cognitive reflection, self-regulation, tolerance for uncertainty.*

Дата першого надходження статті до видання: 16.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 159.944.4:61-057.875

Леся ХОМЕНКО-СЕМЕНОВА
кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана по роботі зі студентами факультету наук про здоров'я, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0001-9164-3156*

Софія СЕМЕНОВА
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0009-0006-5070-338X*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Резюме

У сучасних умовах євроінтеграційних процесів та демократизації суспільного життя вища школа в Україні зазнає якісних трансформацій, спрямованих на утвердження принципу рівних можливостей для кожного громадянина. Перехід до інклюзивної освіти у закладах вищої освіти (ЗВО) виходить за межі суто архітектурної або технічної адаптації простору; він вимагає фундаментальної перебудови суспільної свідомості, подолання укорінених стереотипів, стигматизації та архітектури бар'єрів у міжособистісній комунікації. Психологічне сприйняття інклюзивного середовища студентською молоддю виступає ключовим індикатором готовності майбутньої інтелігенції до побудови інклюзивного, безбар'єрного та толерантного суспільства.

Ставлення здобувачів вищої освіти до осіб з інвалідністю, їхній емпатичний потенціал та когнітивні уявлення про спільний освітній простір визначають ефективність соціальної інтеграції та якість міжособистісної взаємодії. Водночас проблема психологічної готовності студентів до сприйняття інклюзії залишається недостатньо вивченою на тлі нових соціально-психологічних викликів сьогодення, що зумовлює високу актуальність та теоретико-прикладну значущість обраної теми.

***Мета дослідження** полягає теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей ставлення студентської молоді до осіб з інвалідністю у контексті інклюзивного середовища з урахуванням структурних компонентів емпатії та особистісного дистресу.*

***Методи.** Дослідження проведено на базі Національного медичного університету імені О. О. Богомольця та Київського авіаційного інституту. Вибірку склали 30 здобувачів вищої освіти віком 17–25 років (за спеціальностями : «Медична психологія» – 43,3%, «Психологія» – 23,3%, «Екологія» – 13,3%, «Цивільна безпека» – 10,0%, «Соціальна робота та консультування» – 6,7%, а також «Терапія та реабілітація» – 3,3%). Для збору емпіричних даних було застосовано психодіагностичний комплекс, що включає «Шкалу міжособистісної реактивності (IRI) Марка Девіса» задля оцінки емпатійного профілю особистості (децентрація, фантазія, емпатійна турбота, особистісний дистрес) та «Шкалу ставлення до осіб з інвалідністю (ATDP)», яка дозволяє виявити рівень толерантності, характер соціальних установок і психологічну готовність до конструктивної міжособистісної взаємодії в інклюзивному освітньому просторі закладу вищої освіти.*

***Результати.** Отримані емпіричні дані демонструють специфіку емпатійного профілю та характер соціальних установок студентської молоді щодо інклюзивного середовища. З одного боку, за «Шкалою міжособистісної реактивності (IRI) Марка Девіса» зафіксовано високі показники емоційної уяви та емпатійної турботи (M = 23,60 за шкалою EC та M = 24,60 за шкалою FS), що свідчить про виражені альтруїстичні тенденції, здатність глибоко співпереживати та готовність до надання підтримки. З іншого боку, когнітивний компонент децентрації (M = 21,87) та показники особистісного дистресу (M = 20,93) відображають наявність певних внутрішніх бар'єрів і тривожності в емоційно напружених ситуаціях. Аналіз результатів за «Шкалою ставлення до осіб з інвалідністю (ATDP)» показує загальну тенденцію до позитивного, толерантного сприйняття інклюзії: понад 70% респондентів цілковито відкидають стигматизуючі стереотипи щодо розумової обмеженості чи недієздатності таких осіб, демонструючи низьку соціальну дистанцію. Водночас виявлено амбівалентні тенденції (у близько 15% вибірки), що проявляються у формі патерналізму, надмірної опіки або очікування особливих пільг, що вказує на потребу в цілеспрямованому психологічному супроводі та розвитку інклюзивної культури в закладах вищої освіти.*

***Висновки.** Встановлено, що ставлення студентської молоді до осіб з інвалідністю пов'язане з особливостями емпатійного профілю та соціальних установок. Високий рівень емпатійної турботи та емоційної уяви може сприяти формуванню толерантного ставлення, тоді як особистісний дистрес і недостатньо виражена когнітивна децентрація можуть супроводжуватися емоційною напругою у безпосередній взаємодії. Виявлено переважно позитивне ставлення студентів до осіб з інвалідністю за наявності окремих патерналістських установок, що актуалізує потребу в психологічному супроводі, просвітницьких програмах і практичній підготовці здобувачів для розвитку безбар'єрного освітнього середовища.*

***Ключові слова:** інклюзивне середовище, студентська молодь, емпатійний профіль, шкала міжособистісної реактивності (IRI), шкала ставлення до осіб з інвалідністю (ATDP), толерантність, соціальні установки, дестигматизація, психологічна готовність, міжособистісна взаємодія.*

Вступ. У сучасних умовах розвитку вищої освіти в Україні проблема розбудови інклюзивного середовища набуває стратегічного значення, перетворюючись із формального дотримання законодавчих норм на якісний показник гуманізації, демократизації та цивілізованості суспільства. Заклади вищої освіти мають забезпечувати рівні можливості для самореалізації, навчання та професійного становлення всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх фізичних чи психологічних особливостей.

Актуальність формування інклюзивного освітнього простору зумовлена об'єктивною потребою суспільства у подоланні будь-яких форм дискримінації та соціальної ексклюзії. Проте

практична реалізація інклюзивних ініціатив у вищій школі стикається з глибокою проблематикою: наявністю латентних стереотипів, упереджень, високою соціальною дистанцією та психологічною неготовністю частини студентського середовища до рівноправної взаємодії. Попри законодавчі гарантії, створення безбар'єрного середовища гальмується внутрішніми психологічними бар'єрами, які потребують наукового осмислення та цілеспрямованої корекції.

Особливої гостроти це питання набуває для студентів, які здобувають освіту за спеціальностями «Психологія» та «Медична психологія», тобто майбутніх фахівців сфери «людина–людина». Для майбутніх психологів і медичних психологів толерантність, здатність до децентрації та дестигматизації не є просто загальнокультурними якостями – вони становлять ядро професійної ідентичності та професійної компетентності. Студентський вік є сензитивним періодом кристалізації світоглядних орієнтацій, тому відсутність цілеспрямованої підготовки до роботи в гетерогенному середовищі може призводити до професійної деформації, емоційного вигорання або нездатності надавати якісну допомогу вразливим категоріям населення.

У процесі розбудови інклюзивного середовища у суспільстві та академічних колаж періодично виникають дискусії та заперечення. Зокрема, існує думка про те, що інтеграція осіб з особливими потребами до звичайних університетів нібито знижує загальний темп або академічні стандарти освітнього процесу, вимагає надмірних ресурсів чи створює штучну напругу в колективі. Дехто схильний розглядати інклюзію виключно як механічне виконання директивних вимог зверху, що породжує формалізм. Проте глибокий психологічний аналіз демонструє хибність таких поглядів: інклюзивне середовище насправді збагачує академічний простір, розвиває емпатію, формує навички толерантної комунікації та підвищує загальний рівень психологічної культури молоді, готуючи її до життя в реальному, багатоманітному світі.

Психологічним підґрунтям для розуміння цих процесів виступає багатовимірний підхід до вивчення емпатії, який охоплює когнітивні компоненти (децентрацію, здатність зрозуміти іншу перспективу) та афективні реакції (емпатійну турботу та особистісний дистрес). У тісному зв'язку з емпатійним профілем перебувають соціальні установки та рівень прийняття інклюзії, які визначають готовність студентської молоді до конструктивної міжособистісної взаємодії та подолання стигматизації.

Попри наявність окремих наукових розвідок, недостатньо дослідженими залишаються психологічні механізми взаємозв'язку між емпатійним потенціалом майбутніх фахівців та їхнім реальним ставленням до інклюзивного простору. Це зумовлює необхідність проведення емпіричного аналізу.

Мета статті полягає теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей ставлення студентської молоді до осіб з інвалідністю у контексті інклюзивного середовища з урахуванням структурних компонентів емпатії та особистісного дистресу.

Методи дослідження. Для проведення дослідження було використано методику «Шкала міжособистісної реактивності (IRI) Марка Девіса» (діагностичний інструмент для оцінки багатовимірного емпатійного профілю особистості, що охоплює чотири субшкали: когнітивну децентрацію (Perspective Taking), емоційну уяву / фантазію (Fantasy), емпатійну турботу (Empathic Concern) та особистісний дистрес (Personal Distress), «Шкалу ставлення до осіб з інвалідністю (ATDP)» (методика для визначення рівня толерантності, соціальних установок, ступеня дестигматизації та готовності студентської молоді до конструктивної міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі), статистичний аналіз.

Дослідження проводилося за використання Google Forms:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeDRgGpQ5vWaxSkQ0YCpjBKGT7JKqFDx2Odh8NyEoLQfVc3xg/viewform?usp=header;

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScjqywdLS8fNvECKknSFv3TQGUP3sJM5XuXZrGg373nrcrC_g/viewform?usp=header.

Результати. У дослідженні взяло участь 30 осіб – студентів Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, Навчально-наукового інституту психічного здоров’я та Київського авіаційного інституту, Факультету наук про здоров’я віком 17–25 років.

Аналіз результатів емпіричного дослідження емпатійного профілю студентської молоді за шкалою міжособистісної реактивності (IRI) Марка Девіса.

Теоретико-методологічні засади та розподіл показників.

Вивчення емпатійного профілю здобувачів вищої освіти у контексті сприйняття інклюзивного середовища вимагає глибокого психологічного аналізу, оскільки емпатія виступає фундаментальним внутрішнім ресурсом, що детермінує здатність особистості до децентрації, прийняття іншого та

побудови рівноправних міжособистісних відносин. Згідно з багатовимірним підходом М. Девіса, емпатія не є монолітною рисою, а розгалуженим конструктом, що охоплює як когнітивні компоненти (здаття стати на перспективу іншого), так і афективні реакції (співчуття, тривогу чи емоційне зараження).

Опрацювання емпіричних даних за методикою IRI у вибірці студентів дозволило отримати такі статистичні показники за основними субшкалами:

Децентрація (Perspective Taking, PT): середнє значення M=21,87 (стандартне відхилення SD=4,09; медіана – 21,50; діапазон від 12 до 30).

Фантазія (Fantasy, FS): середнє значення M=24,67 (стандартне відхилення SD=5,15; медіана – 23,50; діапазон від 13 до 34).

Емпатійна турбота (Empathic Concern, EC): середнє значення M=23,60 (стандартне відхилення SD=5,17; медіана – 24,00; діапазон від 14 до 34).

Особистісний дистрес (Personal Distress, PD): середнє значення M=20,93 (стандартне відхилення SD=4,76; медіана – 21,50; діапазон від 11 до 31).

Афективно-альтруїстичний потенціал: емпатійна турбота та фантазія. Найвищі показники у структурі емпатійного профілю студентської молоді зафіксовані за шкалами емпатійної турботи (M=23,60) та фантазії (M=24,67).

Наукова інтерпретація: Високі бали за субшкалою емоційної уяви та ідентифікації з літературними чи кінематографічними персонажами (Фантазія) свідчать про розвинену здатність студентів до ментального моделювання чужих життєвих ситуацій. Молодь схильна «пропускати через себе» переживання героїв, що є важливим когнітивно-емоційним тренажером для розвитку соціальної чутливості.

Водночас високі показники емпатійної турботи відображають виражені альтруїстичні тенденції, м’якосердечність та щире бажання надати допомогу тим, хто опинився у скрутному становищі. Для студентів соціономічних спеціальностей (зокрема психологів та медичних психологів) цей аспект є базовим профільним ресурсом. Проте надмірна афективна залученість без належної когнітивної регуляції може призводити до емоційного виснаження та зниження професійної ефективності у кризових ситуаціях взаємодії з вразливими категоріями громадян.

Когнітивні механізми децентрації. Показники за шкалою децентрації (Perspective Taking, M=21,87) демонструють помірний рівень розвитку здатності особистості спонтанно приймати точку зору інших людей у повсякденному житті.

Наукова інтерпретація. Децентрація виступає суто когнітивним компонентом емпатії, що відповідає за здатність «поглянути на ситуацію очима іншого» без обов’язкового глибокого афективного співпереживання. Досить помірні показники у вибірці вказують на те, що студентам не завжди легко абстрагуватися від власних стереотипів, установок чи особистої системи координат під час зіткнення з інакшістю.

У контексті розбудови інклюзивного середовища саме децентрація є ключем до подолання формалізму. Якщо емпатійна турбота дає поштовх пожаліти чи допомогти, то децентрація дозволяє зрозуміти справжні, а не нав’язані суспільством потреби особи з інвалідністю, забезпечуючи повагу до її автономії та суб'єктності. Обмеженість цього ресурсу у частини молоді пояснює наявність патерналістських тенденцій та упереджень.

Регуляторні бар’єри та особистісний дистрес. Аналіз показників особистісного дистресу (M=20,93) розкриває аспект власного психологічного дискомфорту, тривоги та напруги, які відчувають студенти в емоційно напружених або критичних міжособистісних ситуаціях.

Помірні та дещо підвищені бали за цією субшкалою свідчать про те, що зіткнення з людським болем, фізичними чи ментальними обмеженнями інших може викликати у студентської молоді захисні реакції у вигляді тривоги, розгубленості або внутрішнього прагнення уникнути контакту.

Особистісний дистрес виступає своєрідним психологічним бар’єром. Замість конструктивної допомоги або спокійного прийняття інклюзивного середовища, особа, схильна до високого дистресу, зосереджується на власних неприємних емоціях. Це пояснює зафіксовані у дослідженні побоювання студентів «сказати чи зробити щось не те» в присутності осіб з інвалідністю. З огляду на це, психологічний супровід у закладах вищої освіти має бути спрямований не лише на декларування толерантності, але й на зниження внутрішньої тривожності молоді через тренінги практичної комунікації, десенсибілізацію та розвиток навичок психологічної саморегуляції.

Аналіз результатів емпіричного дослідження соціальних установок та сприйняття інклюзивного середовища за шкалою ставлення до осіб з інвалідністю (ATDP)

Теоретико-методологічні засади та значущість діагностики соціальних установок. Дослідження психологічних особливостей сприйняття інклюзивного середовища вимагає ґрунтовного аналізу соціальних установок, стереотипів та міжособистісної дистанції студентської молоді щодо осіб з інвалідністю. Ставлення суспільства, а особливо майбутніх фахівців соціономічного профілю (психологів, медичних психологів, соціальних працівників), виступає тим соціально-психологічним фільтром, який визначає реальну якість інтеграції людей з особливими освітніми потребами в університетський простір. Відповідно до концепції вимірювання ставлення до осіб з інвалідністю, соціальні установки можуть варіюватися від відверто стигматизуючих, виключно медичних моделей сприйняття (де людина прирівнюється до свого дефекту) до сучасних екосистемних та дестигматизованих поглядів, що базуються на рівності прав, повазі до гідності та партнерстві.

Дестигматизація та прийняття: позитивні тенденції у студентському середовищі. Отримані емпіричні дані свідчать про переважання у студентів позитивних, толерантних установок та низьку соціальну дистанцію: понад 70% респондентів демонструють високий рівень прийняття інклюзії.

Сучасна студентська молодь демонструє схильність повністю відкидати архаїчні стереотипи про обмеженість інтелектуальних чи особистісних можливостей осіб з інвалідністю. Респонденти визнають їхній правовий статус як рівноправних учасників освітнього процесу, здатних до повноцінної самореалізації та професійного розвитку.

Такий результат відображає загальні тенденції гуманізації вищої освіти та вплив сучасного інформаційного простору, який поступово руйнує традиційні табу. Для студентів-психологів подібна відкритість є важливою передумовою для формування професійної толерантності. Проте за цими високими відсотками позитивних відповідей часто ховається певна декларативність або соціальна бажаність, коли респонденти відповідають відповідно до загальноприйнятих моральних норм цивілізованого суспільства, не маючи при цьому достатнього практичного досвіду реальної взаємодії з людьми з тяжкими порушеннями розвитку.

Амбівалентні тенденції: патерналізм, гіперпротекція та приховані бар'єри. Незважаючи на загалом високий рівень толерантності, аналіз виявленої амбівалентності (у близько 15–20% вибірки) розкриває більш глибокі, латентні психологічні механізми захисту.

У частини студентів фіксуються патерналістські установки – тенденція розглядати особу з інвалідністю не як суб'єкт рівноправної взаємодії, а як об'єкт постійної опіки, жалю чи надмірного покровительства. Подібні погляди базуються на прихованому переконанні у «слабкості» таких людей, що також є формою стигматизації, хоча й замаскованою під турботу та гуманізм.

Патерналізм і гіперпротекція виступають не менш небезпечним бар'єром для інклюзії, ніж відкрите відторгнення, оскільки вони позбавляють людину автономії, самостійності та вільного вибору. Студенти, схильні до патерналізму, очікують наявності особливих пільг або штучних умов, побоюючись висувати рівні вимоги до академічних чи життєвих досягнень. Це вказує на те, що емоційне бажання «допомогти» часто супроводжується когнітивним дефіцитом розуміння справжніх потреб і суб'єктності іншої людини.

Синтез результатів та практичні висновки для освітнього середовища. Комплексний розгляд даних за методикою ATDP у поєднанні із загальним психологічним контекстом дозволяє побачити системну картину сприйняття інклюзивного середовища.

Соціальні установки тісно пов'язані з емпатійним потенціалом: студенти з високим рівнем емпатійної турботи та емоційної уяви демонструють значно нижчу соціальну дистанцію і легше приймають інклюзивні ініціативи. Водночас помірні показники когнітивної децентрації та наявність особистісного дистресу пояснюють ті самі прояви патерналізму й тривоги у комунікації.

Коли студенту бракує гнучких когнітивних навичок децентрації, його висока емпатійна турбота трансформується у тривожну опіку чи психологічне дистанціювання. Звідси випливає важливий практичний висновок: розвиток інклюзивної культури у закладах вищої освіти має будуватися не лише на декларативних закликах до толерантності, а на глибокій психологічній просвіті, тренінгах активного слухання, децентрації та набутті безпечного досвіду міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців соціологічного профілю.

Дискусія. Отримані нами результати дослідження психологічних особливостей сприйняття інклюзивного середовища студентською молоддю демонструють складну картину взаємозв'язку емпатійного профілю та соціальних установок, що узгоджується із загальноосвітніми тенденціями, але має специфічні риси, зумовлені специфікою соціономічного спрямування майбутніх фахівців. Особливістю нашого дослідження є виявлення високого рівня афективно-альтруїстичного потенціалу

(зокрема емпатійної турботи M = 23,60 та емоційної уяви M = 24,67), що вступає у певну дискусію з класичними теоретичними моделями емпатії.

Водночас українські дослідники, зокрема А. Колупаєва (2009) та О. Мельник із колегами (Мельник та ін., 2026), зазначають, що для майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери висока емпатія є фундаментом професійної надійності та прийняття інклюзії. Наші результати щодо переважно позитивних соціальних установок і низької соціальної дистанції (понад 70% високих показників за шкалою ATDP) підтверджують думку науковців про те, що розвинений емпатійний потенціал може тривалий час виступати потужним буфером, який стимулює толерантність і прагнення до дестигматизації осіб з інвалідністю в освітньому просторі.

Проте зафіксовані у нашому опитуванні помірні показники когнітивної децентрації (M = 21,87) та наявність елементів особистісного дистресу (M = 20,93) не можна пояснювати виключно загальним академічним чи психологічним навантаженням. Сучасні дослідження періоду воєнного стану, зокрема праці з психологічної адаптації та бар'єрів комунікації, акцентують увагу на феномені напруги міжособистісної взаємодії в умовах гетерогенного середовища. Якщо закордонні автори, такі як М. Девіс (1994) чи І. Клугова (Klugová & Kaliba, 2026), серед причин труднощів у прийнятті інклюзії називають переважно брак комунікативного досвіду або недостатність інституційної підтримки, то в наших реаліях до цього додаються внутрішні бар'єри тривожності та дефіцит гнучких навичок зміни перспективи.

Зафіксований нами факт, що у частини респондентів (близько 15–20%) виявляються амбівалентні тенденції та патерналістські установки, ілюструє суперечність між декларативним бажанням допомогти і реальними когнітивними можливостями суб’єкт-суб’єктної комунікації. Як застерігають дослідники інклюзивної культури (Губарь та ін., 2024), емоційне бажання опікуватися без належної когнітивної децентрації може призводити до гіперпротекції та збереження прихованої стигматизації. Наші дані свідчать про те, що у студентів цей механізм формується не як злий умисел, а як адаптивна реакція на брак практичного досвіду інтимної та рівноправної взаємодії з людьми з особливими потребами. Результат, згідно з яким помірний дистрес і знижена децентрація породжують тривогу перед прямим контактом, перегукується з дослідженнями психологічного благополуччя та підтримки в різноманітних середовищах (Olalla-Pardo et al., 2026). Це вказує на початок можливих труднощів у практичній роботі майбутніх психологів, коли стикаються емпатійний порив і внутрішній страх «зробити чи сказати щось не так». З огляду на це, процес інтеграції інклюзивних цінностей у закладах вищої освіти вимагає не лише формального декларування толерантності, а й цілеспрямованої психологічної підготовки, тренінгів із розвитку децентрації та зниження особистісного дистресу здобувачів освіти.

Висновки. Узагальнення результатів проведеного емпіричного дослідження дозволяє сформулювати загальний висновок наукової роботи відповідно до поставленої мети. Системне теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення соціально-психологічних детермінант і когнітивно-афективних особливостей сприйняття інклюзивного середовища студентською молоддю підтвердили, що характер інтеграційних процесів у вищій школі безпосередньо залежить від емпатійного профілю та системи соціальних установок майбутніх фахівців.

На основі комплексного аналізу виявлено комплекс чинників, що обумовлюють трансформацію стереотипних уявлень і динаміку толерантних установлень. Встановлено, що високий рівень емпатійної турботи та розвинена емоційна уява виступають потужним внутрішнім ресурсом, який забезпечує позитивне ставлення до осіб з інвалідністю та низьку соціальну дистанцію. Водночас помірні показники когнітивної децентрації і наявність елементів особистісного дистресу зумовлюють виникнення психологічних бар’єрів, внутрішньої напруги та амбівалентних тенденцій у вигляді патерналізму й очікування надмірної опіки.

Доведено, що психологічна готовність здобувачів вищої освіти до реалізації конструктивної міжособистісної взаємодії в інклюзивному освітньому просторі закладу вищої освіти не може формуватися стихійно. Повноцінна дестигматизація та побудова дійсно безбар’єрного середовища вимагають цілеспрямованого психологічного супроводу, впровадження спеціальних просвітницьких програм і тренінгових ініціатив, спрямованих на розвиток навичок децентрації, зниження тривожності та подолання прихованих стереотипів у студентської молоді соціономічного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Галян, І. М. (2011). *Психодіагностика* (2-ге вид.). Академвидав.

Губарь, О. Г., Пахомова, Н. Г., Коваленко, В. В., & Баранець, І. В. (2024). Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи. *Inclusion and Diversity, 3*, 26–33. https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.5 Сумський державний університет

Дуб, Н. (2024). Інклюзивність вищої освіти: ключові ідеї, виклики та бар'єри. *Педагогічний дискурс, 36*, 15–19. https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.36.02

Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Самміт-Книга.

Шелудченко, Л., Мартинова, С., Комарніцький, С., & Фірман, Ю. (2024). Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 25*(1), 138–146. https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.138-146

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*, 85. Wiley Online Library

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113–126. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113 Meta Science Observatory

Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.

Daněk, A., Karkošová, M., Šafránková, D., Kotvová, M., Klugová, I., & Kaliba, M. (2026). Students' perceptions of inclusion in higher education: Early experiences of future professionals. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 18*(1), 253–265. https://doi.org/10.66388/rrem/18.1/16 ResearchGate

Olalla-Pardo, V., Yépez-Moreno, A., & Núñez-Naranjo, A. (2026). Inclusive education and psychological wellbeing: Support strategies for students in diverse settings. *Multidisciplinary Reviews, 9*(10), Article e2026455. https://doi.org/10.31893/multirev.2026455 ResearchGate

Yuker, H. E., Block, J. R., & Campbell, W. J. (1960). *A scale to measure attitudes toward disabled persons*. Human Resources Foundation, Division of Abilities.

Yuker, H. E., Block, J. R., & Young, J. H. (1970). *The measurement of attitudes toward disabled persons*. Human Resources Center.

REFERENCES

Halian, I. M. (2011). *Psykhodiahnostyka* [Psychodiagnostics] (2nd ed.). Akademvydav [in Ukrainian].

Hubar, O. H., Pakhomova, N. H., Kovalenko, V. V., & Baranets, I. V. (2024). Inkliuzyvna kultura v osvitnomu prostori: Problemy ta perspektyvy [Inclusive culture in the educational space: Problems and prospects]. *Inclusion and Diversity, 3*, 26–33. https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.5 [in Ukrainian].

Dub, N. (2024). Inkliuzyvnist vyshchoi osvity: Kliuchovi idei, vyklyky ta bariery [Inclusiveness in higher education: Key ideas, challenges and barriers]. *Pedahohichnyi dyskurs, 36*, 15–19. https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.36.02 [in Ukrainian].

Kolupaieva, A. A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: Realii ta perspektyvy* [Inclusive education: Realities and prospects]. Sammit-Knyha [in Ukrainian].

Sheludchenko, L., Martynova, S., Komarnitskyi, S., & Firman, Yu. (2024). Inkliuzyvne osvitnie seredovyshche u zakladakh vyshchoi osvity [Inclusive educational environment in higher education institutions]. *Osvita doroslykh: Teoriia, dosvid, perspektyvy, 25*(1), 138–146. https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.138-146 [in Ukrainian].

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*, 85 [in English].

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113–126. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113 Meta Science Observatory [in English].

Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press [in English].

Daněk, A., Karkošová, M., Šafránková, D., Kotvová, M., Klugová, I., & Kaliba, M. (2026). Students' perceptions of inclusion in higher education: Early experiences of future professionals. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 18*(1), 253–265. https://doi.org/10.66388/rrem/18.1/16 ResearchGate [in English].

Olalla-Pardo, V., Yépez-Moreno, A., & Núñez-Naranjo, A. (2026). Inclusive education and psychological wellbeing: Support strategies for students in diverse settings. *Multidisciplinary Reviews, 9*(10), Article e2026455. https://doi.org/10.31893/multirev.2026455 ResearchGate [in English].

Yuker, H. E., Block, J. R., & Campbell, W. J. (1960). *A scale to measure attitudes toward disabled*

persons. Human Resources Foundation, Division of Abilities [in English].

Yuker, H. E., Block, J. R., & Young, J. H. (1970). *The measurement of attitudes toward disabled persons*. Human Resources Center [in English].

Lesia KHOMENKO-SEMENOVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Dean for Student Affairs, Faculty of Health Sciences, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-9164-3156*

Sofiia SEMENOVA
Master's Student, Bogomolets National Medical University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0006-5070-338X*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERCEPTION OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT BY STUDENT YOUTH

Abstract

In the modern context of European integration processes and the democratization of public life, higher education in Ukraine is undergoing qualitative transformations aimed at establishing the principle of equal opportunities for every citizen. The transition to inclusive education in higher education institutions (HEIs) goes beyond purely architectural or technical adaptation of space; it requires a fundamental restructuring of public consciousness, the overcoming of ingrained stereotypes, stigmatization, and barriers in interpersonal communication. The psychological perception of an inclusive environment by student youth serves as a key indicator of the future intelligentsia's readiness to build an inclusive, barrier-free, and tolerant society. The attitudes of higher education students toward persons with disabilities, their empathic potential, and cognitive ideas about the shared educational space determine the effectiveness of social integration and the quality of interpersonal interaction. At the same time, the problem of students' psychological readiness for the perception of inclusion remains insufficiently studied against the background of new socio-psychological challenges of the present, which determines the high relevance and theoretical-applied significance of the chosen topic.

The aim of the *study is to provide a theoretical substantiation and empirical investigation of the psychological characteristics of students' attitudes toward persons with disabilities within an inclusive environment, taking into account the structural components of empathy and personal distress.*

Methods. *The study was conducted on the basis of Bogomolets National Medical University and the Kyiv Aviation Institute. The sample consisted of 30 higher education students aged 17–25 (by specialty: "Medical Psychology" – 43.3%, "Psychology" – 23.3%, "Ecology" – 13.3%, "Civil Security" – 10.0%, "Social Work and Counseling" – 6.7%, and "Therapy and Rehabilitation" – 3.3%). To collect empirical data, a psychodiagnostic complex was used, including Mark H. Davis's "Interpersonal Reactivity Index (IRI)" to assess the personality's empathic profile (perspective taking, fantasy, empathic concern, personal distress) and the "Attitudes Toward Disabled Persons (ATDP) scale", which allows identifying the level of tolerance, the nature of social attitudes, and psychological readiness for constructive interpersonal interaction in the inclusive educational space of a higher education institution.*

Results. *The obtained empirical data demonstrate the specifics of the empathic profile and the nature of social attitudes of student youth regarding an inclusive environment. On the one hand, according to Mark H. Davis's "Interpersonal Reactivity Index (IRI)", high indicators of emotional imagination and empathic concern were recorded (M = 23.60 on the EC scale and M = 24.60 on the FS scale), which indicates pronounced altruistic tendencies, the ability to deeply empathize, and readiness to provide support. On the other hand, the cognitive component of perspective taking (M = 21.87) and personal distress indicators (M = 20.93) reflect the presence of certain internal barriers and anxiety in emotionally stressful situations. The analysis of the results according to the "Attitudes Toward Disabled Persons (ATDP) scale" shows a general trend toward positive, tolerant perception of inclusion: over 70% of respondents completely reject stigmatizing stereotypes regarding the mental limitation or incapacity of such persons, demonstrating low social distance. At the same time, ambivalent tendencies were revealed (in about 15% of the sample), manifested in the form of paternalism, excessive care, or expectations of special privileges, which indicates the need for targeted psychological support and the development of an inclusive culture in higher education institutions.*

Conclusions. *The findings indicate that students' attitudes toward persons with disabilities are associated with characteristics of their empathic profile and social attitudes. A high level of empathic concern and emotional imagination may contribute to the development of tolerant attitudes, whereas personal distress and insufficiently pronounced cognitive perspective-taking may be accompanied by emotional tension in direct interpersonal interactions. Students demonstrated predominantly positive attitudes toward persons with disabilities, alongside certain paternalistic attitudes, highlighting the need for psychological support, educational programs, and practical training for students aimed at developing a barrier-free educational environment.*

Keywords: *inclusive environment, student youth, empathic profile, Interpersonal Reactivity Index (IRI), Attitudes Toward Disabled Persons (ATDP) scale, tolerance, social attitudes, destigmatization, psychological readiness, interpersonal interaction.*

Дата першого надходження статті до видання: 16.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

НАШІ АВТОРИ

АЛЕКСЄЄНКО-ЛЕМОВСЬКА Людмила Владиславівна	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки, завідувач кафедри психології та педагогіки Київського міжнародного університету
БАТУРИНСЬКА Галина Миколаївна	практичний психолог, гештальт-терапевт, тренер навчальних програм у Школі психологічної практики, Товариство з обмеженою відповідальністю «Школа Психологічної Практики»
БІЛЬКО Тетяна Артурівна	здобувачка третього (освітньо-наукового) ступеня вищої освіти спеціальності С4 «Психологія» кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ГІРЧУК Олеся Василівна	старша викладачка кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ГОРБАЧУК Василь Олександрович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційних технологій та програмування Українського державного університет імені Михайла Драгоманова
ГОРБЕНКО Світлана Леонідівна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ГОРОДИСЬКИЙ Андрій Володимирович	здобувач третього (освітньо-наукового) ступеня вищої освіти кафедри педагогіки та психології професійної освіти, спеціальності А1 «Освітні науки», факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ГОРОДИСЬКА Юлія Петрівна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»,
ДЕМЧЕНКО Наталія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ДІДУХ Марина Миколаївна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ДУБИНА Анастасія	здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ДУДКА Тетяна Юріївна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ЗАЄЦЬ Наталія Юхимівна	докторка філософії (PhD) за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти, доцентка кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ЗАЙЦЕВА Галина Миколаївна	кандидат хімічних наук, доцент, завідувач кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
ЗАЛЕЦЬКА Олена	здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»
КАРПІЛЯНСЬКА Зінаїда Федорівна	соціальний педагог, Ліцей № 57 Шевченківського райну м. Києва

КАРПІЛЯНСЬКИЙ Дмитро Анатолійович	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
КОВАЛЕНКО Катерина	психолог ГО «Майбутнє плюс» при Державному некомерційному підприємстві «Національна дитяча спеціалізована лікарня «ОХМАТДИТ»
КОВАЛЬОВА Анастасія Павлівна	здобувачка третього (освітньо-наукового) ступеня вищої освіти спеціальності А1 «Освітні науки» кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»,
КОВАЛЬЧУК Олександр Петрович	кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника Управління психологічного забезпечення Міністерства оборони України
КОВТУН Олена Віталіївна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов і перекладу гуманітарно-мистецького факультету Національного університету «Київський авіаційний інститут»,
КОКАРЄВА Анжеліка Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. декана наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
КОСЯК Оксана	здобувачка вищої освіти 2-го курсу ОС «Магістр» спеціальності С4 «Психологія» ОП «Практична психологія» кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
КОШАРНИЙ Ігор	аспірант технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
КРИВЕНКО Таїсія Сергіївна	здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
МАРУХНО Тарас	аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування Українського державного університет імені Михайла Драгоманова
МЕЛЬНИК Наталія Іванівна	доктор педагогічних наук, професор, в.о. декана гуманітарно-мистецького факультету, професор кафедри іноземних мов і перекладу Національного університету «Київський авіаційний інститут»,
МИХЕЄВА Тамара Олександрівна	доктор філософії в галузі освіта/педагогіка, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
МУЖАНОВА Наталія Володимирівна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ПАТРУЛЬ Марія Вікторівна	PhD, заступник декана з наукової та міжнародної діяльності факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ПИРОЖЕНКО Лідія Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор Університету Хучжоу (КНР)
ПЛІСКО Євген Юрійович	доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри соціальної роботи та реабілітації факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»,
ПОГОРЄЛОВ Олександр	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ПОМИТКІНА Любов Віталіївна	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»

ПОПЕЛЮШКО Роман Павлович	доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ПУШКАРЬОВА Ярослава Миколаївна	кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії Національного медичного університету імені О. О. Богомольця,
РЕВА Тетяна Дмитрівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії Національного медичного університету імені О. О. Богомольця,
САВИЧ Тетяна	здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
СЕМЕНОВА Софія Сергіївна	здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Медична психологія» Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
СЕМИЧЕНКО Валентина Анатоліївна	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
СЛОБОДЯНЮК Людмила Володимирівна	доктор філософії у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, викладач-методист вищої категорії Київського фахового коледжу зв'язку
СМОЛІНЧУК Лариса Симонівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України,
ТКАЧЕНКО Ігор	аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
ФІЛОНЕНКО Євгеній	здобувач ступеня доктора філософії з психології кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ХОМЕНКО-СЕМЕНОВА Леся Олексіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана по роботі зі студентами факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»
ХОХЛІНА Олена Петрівна	доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
ЧХАЛО Оксана Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
ШКАРІВСЬКИЙ Вадим	аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ШУЛИГІНА Раїса Андріївна	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ЯКОВИЦЬКА Лада Савеліївна	доктор психологічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри авіаційної психології та управління людським фактором факультету наук про здоров'я Національного університету «Київський авіаційний інститут»

Наукове видання

ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО АВІАЦІЙНОГО ІНСТИТУТУ
ПЕДАГОГІКА
ПСИХОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 1(28)

В авторській редакції

Технічний редактор *Л.О. Хоменко-Семенова*
Комп'ютерна верстка *Л.О. Хоменко-Семенова*

Підписано до друку 17.12.2025 р. Замовлення № 170116
Формат 148х210. Папір офс. друк. Ум. арк. 0.875. 50 прим.

Видавництво: Цифрова та широкоформатна поліграфія
ФОП Нестроєва С.В.
Витяг з реєстру № 180230 від 01.07.2018р.
03067, м. Київ, вул. Гарматна, 31
тел. 044 222-51-16