

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

НАУКА І ОСВІТА

Випуск 1, 2026



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

Науково-практичний журнал
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Рік заснування – жовтень 1997.

Наказом Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. журнал внесено до категорії «Б» Переліку фахових видань України зі спеціальностей: А1 Освітні науки; А2 Дошкільна освіта; А3 Початкова освіта; А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями); А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями); А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями); С4 Психологія; І10 Соціальна робота та консультування; І11 Дитячі та молодіжні служби.
«Наука і освіта» індексується у таких БД: *Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського*; *ULRICHS WEB Global Serials Directory*; *Academic Resource Index (ResearchBib)*; *ERIC PLUS*; *Index Copernicus*; *Google Scholar*; *CrossRef*; *Polska Bibliografia Naukowa (PBN)*; *Scilit (The Scientific Literature database)*; *WorldCat*, *Open Ukrainian Citation Index (OUCI)*, *Directory of Research Journals Indexing*, *Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)*.

Редакційна колегія:

Головний редактор:

Чебикін Олексій Якович, доктор психологічних наук, професор, академік НАПН Україна, професор, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна.

Заступник головного редактора:

Плох Віктор, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна.

Члени редакційної колегії:

Балакірева Вікторія Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна.

Біницька Катерина Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна.

Журавльова Лариса Петрівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Поліський національний університет, Україна.

Квас Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та інновацій, Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна.

Кічук Надія Василівна, докторка педагогічних наук, професорка, декан педагогічного факультету, професорка кафедри дошкільної та початкової освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна.

Койчева Тетяна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна.

Підбуцька Ніна Вікторівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління соціальними системами, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Україна.

Садова Ірина Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Україна.

Симоненко Світлана Миколаївна, доктор психологічних наук, професор кафедри теорії і методики практичної психології, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна.

Скворцова Світлана Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри математики і методики її навчання, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна.

Соколова Ганна Борисівна, доктор психологічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна.

Рафал Абрамцов, доктор психологічних наук, професор Інституту психології, Педагогічний університет ім. Комісії національної освіти в Кракові, Польща.

Марина Бедні, кандидат наук, професор, кафедра психології та нейробіології, Університет Джона Гопкінса, Сполучені Штати Америки.

Ніца Давідович, доктор педагогічних наук, професор, Голова управління інновацій у викладанні та навчанні, кафедра педагогіки, факультет соціальних наук і гуманітарних наук, Голова Ізраїльського консорціуму центрів розвитку викладачів, Аріельський університет, Ізраїль.

Віта Мікулічюте, кандидат наук, доцент, Вільнюський університет, Литва.

Фірат Сарсар, кандидат наук, доцент, директор, Центр застосування та досліджень дистанційного навчання, завідувач кафедри інформатики, Егейський університет, Турція.

Яан Тулвісте, кандидат наук, науковець, Тартуський університет; Національний інститут розвитку здоров'я, Естонія.

Рекомендовано до друку Вченою радою

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(протокол засідання № 11 від 26 березня 2026 р.)

Науковий журнал «Наука і освіта» зареєстровано Міністерством юстиції України
(Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення
№ 225 від 01.02.2024 року. Ідентифікатор медіа R30-02645).

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (вул. Старопортофранківська, буд. 26, м. Одеса, 65020, pdpu@pdpu.edu.ua, тел. (048) 752-98-10).

Мови видання: українська, англійська, французька, німецька та інші офіційні мови країн Європейського союзу.

Періодичність видання: чотири рази на рік.

Офіційний сайт видання: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua>

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

ISSN (print): 2311-8466
ISSN (online): 2414-4665

© ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2026

The state institution “South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky”

SCIENCE AND EDUCATION

Issue 1, 2026



Publishing House
“Helvetica”
2026

Peer-reviewed academic journal
of the state institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”
Year of foundation – October 1997

By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 409 dated March 17, 2020, the journal was included in category “B” of the List of Professional Publications of Ukraine specialties: A1 Education Sciences; A2 Pre-School Education; A3 Primary Education; A4 Secondary Education (with subject specializations); A5 Vocational Education (with specializations); A6 Спеціальна освіта Special Education (with specializations); C4 Psychology; I10 Social Work and Counselling; I11 Child and Youth Services..

“Science and Education” is indexed in the following databases: *V. I. Vernadsky National Library of Ukraine*; *ULRICHS WEB Global Serials Directory*; *Academic Resource Index (ResearchBib)*; *ERIC PLUS*; *Index Copernicus*; *Google Scholar*; *CrossRef*; *Polska Bibliografia Naukowa (PBN)*; *Scilit (The Scientific Literature database)*; *WorldCat*, *Open Ukrainian Citation Index (OUCI)*, *Directory of Research Journals Indexing*, *Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)*.

Editorial board:

Chief editor:

Chebykin Oleksiy, Doctor of Psychology, Professor, Professor at the Department of General Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine.

Deputy chief editor:

Plokhikh Viktor, Doctor of Psychology, Professor, V. N. Karazin Kharkiv National University (Ukraine)

Editorial board members:

Balakirieva Viktoriia Anatoliivna, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogical Technologies of Primary Education, State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Ukraine.

Binytska Kateryna Mykolaivna, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine.

Zhuravlova Larysa Petrivna, Doctor of Psychology, Professor, Professor at the Department of Psychology, Polissia National University, Ukraine.

Kvas Olena Viktorivna, Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Rector for Research and Innovation, Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine.

Kichuk Nadiia Vasylivna, Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of the Faculty of Education, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, Izmail State University for the Humanities, Ukraine.

Koycheva Tetyana Ivanivna, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Pedagogy, State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Ukraine.

Pidbutska Nina Viktorivna, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, Ukraine.

Sadova Iryna Igorivna, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogic and Methods of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ukraine.

Symonenko Svitlana Mykolayivna, Doctor of Psychology, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Practical Psychology, State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Ukraine.

Skvortsova Svitlana Oleksiivna, Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Department of Mathematics and Teaching Methods, State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Ukraine.

Sokolova Hanna Borysivna, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture, Sports and Special Education, State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Ukraine.

Abramciow Rafal, Doctor of Psychology, UKEN Professor, Poland.

Bedny Marina, PhD, Professor, Psychological and Brain Sciences Department, Johns Hopkins University, USA.

Nitza Davidovitch, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Innovations in Teaching and Learning Authority, Department of Education Studies, Faculty of Social Sciences and Humanities, Head of the Israeli Consortium of Faculty Development Centers, Ariel University, Israel.

Vita Mikuličiūtė, PhD, Associate Professor, Vilnius University, Lithuania.

Firat Sarsar, PhD, Associate Professor, Director of Ege University Distance Learning Application and Research Center, Head of Informatics Department, Ege University, Türkiye.

Jaan Tulviste, PhD, Scholar, University of Tartu, National Institute for Health Development, Estonia.

Recommended for printing by the Academic Council of The state institution
“South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”
(Minutes 11 dated March 26, 2026)

The scientific journal “Science and Education” is registered by the Ministry of Justice of Ukraine
(Registration of an entity in the field of printed media: Decision of the National Council of Ukraine on Television and Radio
Broadcasting № 225 dated 01.02.2024, Media ID R30-02645).

Media entity – The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
(65020, Odesa, Staroportofrankivska Str., 26, pdpu@pdpu.edu.ua, tel. (048) 752-98-10).

Languages: English, Ukrainian, French, German etc.

Publication frequency: quarterly.

Official web-site: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua>

Articles are checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ

Ольга Боковець, Юлія Гермаш РЕСУРСНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЖИТЕЛІВ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД ДО КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ.....	9
Лариса Журавльова, Марина Нетикша ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В КРИЗОВИХ УМОВАХ	17
Олена Косьянова РОЗРОБКА ТА ПСИХОМЕТРИЧНА ВАЛІДАЦІЯ УКРАЇНОМОВНОЇ АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ «ВИДИ ТА МОТИВИ ОБМАНУ».....	26
Сергій Крутько, Катерина Мілютіна СИМВОЛІЧНІ ПАТЕРНИ СНОВИДІНЬ ЯК ІНДИКАТОР КОЛЕКТИВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	37
Альона Огнева СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ.....	49
Олексій Чебикін, Бахтіяр Атаханов ПРОЯВ КРИЗОВИХ СТАНІВ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	54
Олена Чиханцова СИНЕРГІЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА ОПТИМІЗМУ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ.....	64

ПЕДАГОГІКА

Наталя Беньковська ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ У ФРАНЦІЇ.....	74
Катерина Бровко ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ TEST ENGLISH ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	79
Катерина Галацин, Алла Фещук ІННОВАЦІЙНІ ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	83
Кирило Гаращук ВИКОРИСТАННЯ КАРТОК PECS ЯК ЗАСОБУ ПІДТРИМКИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	89
Kinga Golubińska, Ren Płoszaj, Laura Piecha, Piotr Kowzan, Daria Braszko COGNITIVE CARTOGRAPHY: MAPPING STUDENT NOTE-TAKING ACROSS DISCIPLINES.....	94
Оксана Даниско, Сергій Хлібкевич ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЯ «COOL GAMES» ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСОБУ ФІЗИЧНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	103
Микола-Олег Єршов ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ ТА АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ.....	109
Ігор Княжев ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	121

Людмила Котлова, Анастасія Іскрижицька

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В РОБОТІ НАД АКТИВІЗАЦІЄЮ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....126

Віктор Кузьмін, Марія Кузьміна, Олексій Зеленський, Єгор Усатий

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....133

Олексій Листопад

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ140

Тетяна Пономаренко, Наталія Пасічник, Марина Бухенська

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У НАВЧАННІ:
ІНСТРУМЕНТ ТА ЗАГРОЗА ДЛЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ.....145

Nataliia Sytailo

THE DIGITAL TRANSFORMATION OF ESP LEARNING: CHALLENGES AND PERSPECTIVES154

Богдан Швець

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСНИХ ІНСТРУМЕНТІВ
У ЦИФРОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....159

Тетяна Шостачук

РОЗВИТОК ПОЛЬСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН
ТА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ (1989–2000 РР.).....167

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Інна Романова, Наталія Єсіна, Людмила Макар

СОЦІАЛЬНА РЕКЛАМА ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ.....174

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Olha Bokovets, Yuliia Hermash A RESOURCE-BASED MODEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF TERRITORIAL COMMUNITY RESIDENTS FOR CRISIS SITUATIONS.....	9
Larysa Zhuravlova, Maryna Netyksha PERSONAL FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN CRISIS CONDITIONS.....	17
Olena Kosyanova PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE AUTHOR'S QUESTIONNAIRE "TYPES AND MOTIVES OF DECEPTION".....	26
Serhiy Krutko, Kateryna Miliutina SYMBOLIC PATTERNS OF DREAMS AS AN INDICATOR OF COLLECTIVE PSYCHOLOGICAL PROCESSES IN WAR CONDITIONS.....	37
Alona Ohneva SOCIAL INTELLIGENCE AS A DETERMINANT OF INTERPERSONAL INTERACTION OF FUTURE PROGRAMMERS.....	49
Oleksiy Chebykin, Bakhtiiar Atakhanov MANIFESTATION OF CRISIS STATES IN YOUTHFUL PERSONS.....	54
Olena Chykhantsova SYNERGY OF RESILIENCE AND OPTIMISM AS A FACTOR OF PERSONAL WELL-BEING UNDER CONDITIONS OF UNCERTAINTY.....	64

PEDAGOGY

Natalia Benkovska ORGANIZATIONAL, PEDAGOGICAL AND DIDACTIC FEATURES OF COMMUNICATIVE TRAINING FOR FUTURE NAVAL OFFICERS IN FRANCE.....	74
Kateryna Brovko THE USE OF THE TEST ENGLISH ONLINE PLATFORM AS A TOOL FOR SHAPING THE STUDENT'S COGNITIVE ORIENTATION IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	79
Kateryna Halatsyn, Alla Feshchuk INNOVATIVE ONLINE TOOLS FOR DEVELOPING ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE ENGINEERS.....	83
Kyrylo Harashchu USE OF PECS CARDS AS A MEANS OF SUPPORTING FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN AN INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENT.....	89
Kinga Golubińska, Ren Ploszaj, Laura Piecha, Piotr Kowzan, Daria Braszko COGNITIVE CARTOGRAPHY: MAPPING STUDENT NOTE-TAKING ACROSS DISCIPLINES.....	94
Oksana Danisko, Serhii Khlibkevych PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE "COOL GAMES" VARIABLE MODULE AS AN INNOVATIVE MEANS OF PHYSICAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS.....	103
Mykola-Oleg Yershov INTERDEPENDENCE OF SOCIAL AND HUMANITIES EDUCATION AND ACADEMIC FREEDOM IN CONTEMPORARY SCIENTIFIC DISCOURSE.....	109
Ihor Kniazhev DIGITAL TECHNOLOGIES AS A TOOL OF MODERN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION.....	121

Lyudmila Kotlova, Anastasia Iskryzhytska CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF SENSORY INTEGRATION MEANS IN WORK ON SPEECH ACTIVATION OF PRESCHOOL CHILDREN.....	126
Viktor Kuzmin, Maria Kuzmina, Oleksii Zelenskyi, Yegor Usaty INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM.....	133
Oleksii Lystopad METHODOLOGICAL POTENTIAL OF THE HERMENEUTIC APPROACH AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS.....	140
Tetiana Ponomarenko, Nataliia Pasichnyk, Maryna Bukhenska ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: A TOOL AND A THREAT TO ACADEMIC INTEGRITY.....	145
Nataliia Sytailo THE DIGITAL TRANSFORMATION OF ESP LEARNING: CHALLENGES AND PERSPECTIVES.....	154
Bohdan Shvets METHODOLOGY FOR USING CORPUS TOOLS IN THE DIGITAL TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS.....	159
Tetiana Shostachuk DEVELOPMENT OF POLISH CULTURAL PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL CHANGES AND EUROPEAN INTEGRATION (1989–2000S).....	167

SOCIAL WORK

Inna Romanova, Natalia Yesina, Lyudmila Makar SOCIAL ADVERTISING AS A TOOL FOR PROTECTING CHILDREN'S RIGHTS.....	174
--	-----

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:316.6

DOI 10.24195/2414-4665-2026-1-1

Ольга Боковець,

доктор філософії з психології,
старший викладач кафедри філософії,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
Берестейський проспект, 37, м. Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6283-8971>

Юлія Гермаш,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та практики управління,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
Берестейський проспект, 37, м. Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1094-2507>

РЕСУРСНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЖИТЕЛІВ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД ДО КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Сучасні українські територіальні громади функціонують в умовах війни та пролонгованих кризових ситуацій, що підвищують психологічне навантаження на населення й актуалізують проблему розвитку психологічної готовності до ефективного реагування.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розроблення ресурсної моделі психологічної готовності жителів територіальних громад до кризових ситуацій. Для цього здійснено теоретичний аналіз наукових джерел із проблематики психологічної готовності та кризового реагування.

Визначено, що психологічна готовність є інтегративним соціально-психологічним утворенням, яке формується у взаємодії психологічних і соціальних ресурсів і проявляється у здатності до проактивної та узгодженої поведінки в умовах невизначеності. Розроблено ресурсну модель психологічної готовності як інтегративну дворівневу систему, що поєднує індивідуальний та колективний рівні.

Індивідуальний рівень охоплює такі психологічні ресурси особистості: когнітивні (адекватне сприйняття ризику, позитивні очікування результату, самоефективність, обізнаність і критичне сприйняття інформації); емоційно-регуляторні (емоційний інтелект, здатність до регуляції тривоги та панічних реакцій, стресостійкість); поведінково-ресурсні (попередній досвід реагування на кризові ситуації, довільність вольових процесів, внутрішній локус контролю та здатність до залучення соціальної підтримки).

Колективний рівень представлений соціальними ресурсами громади (соціальна згуртованість, колективна ефективність, мережі підтримки, лідерська спроможність, довіра до інституцій, співпраця жителів і місцевої влади, практична підготовка та інформаційна доступність).

Встановлено, що самоефективність виступає системоутворювальним компонентом моделі та опосередковує мобілізацію психологічних і соціальних ресурсів, забезпечуючи їх трансформацію в проактивну поведінку.

Отримані результати можуть бути використані для розроблення програм підвищення психологічної готовності громад до кризових ситуацій.

Ключові слова: психологічна готовність, територіальна громада, психологічні ресурси, соціальні ресурси, ресурсна модель, самоефективність, кризові ситуації, проактивна поведінка.

Вступ і сучасний стан досліджуваної проблеми.

В умовах повномасштабної війни українське суспільство функціонує у стані тривалої нестабільності, що супроводжується дестабілізацією звичних умов життєдіяльності та підвищенням психологічного навантаження на населення. Водночас війна як деструктивне явище зумовлює пролонговані кризові умови, що призводять до зростання кількості кризових і надзвичайних ситуацій та різноманітних загроз, наслідки яких безпосередньо проявляються на рівні місцевих спільнот і зумовлюють необхідність системного, оперативного та багаторівневого реагування.

У нормативно-правовому полі України чітко визначено поняття «надзвичайна ситуація» – це обстановка на окремій території або суб'єкті господарювання, спричинена небезпечною подією (катастрофа, аварія, пожежа, стихійне лихо тощо), що характеризується порушенням нормальних умов життєдіяльності населення та може призвести до виникнення загрози їх життя або здоров'ю, матеріальних збитків тощо (Кодекс цивільного захисту України, 2012). Тоді як категорія «кризова ситуація» не має уніфікованого законодавчого визначення та використовується переважно в науковому та управлінському дискурсі для позначення ширшого спектра порушень функціонування місцевих спільнот. Під кризовою ситуацією розуміємо стан безпосередньої або невідвратної небезпеки, спричинений надзвичайними обставинами, що призводять до дезорганізації функціонування громади та зумовлюють необхідність оперативних управлінських і організаційних заходів (наприклад, масовані обстріли, техногенні аварії, масова евакуація населення, повені тощо) (Регламент Європейського Парламенту і Ради, 2018).

У цьому контексті особливого значення набуває рівень територіальних громад як базових осередків життєдіяльності населення, на які покладається значна частина завдань із реагування на кризові виклики, організації підтримки жителів і координації взаємодії між населенням і органами місцевого самоврядування. Саме на рівні громади як самостійної адміністративно-територіальної одиниці відбувається безпосереднє зіткнення з наслідками кризових подій, що зумовлює підвищені вимоги до психологічної готовності як самих жителів, так і громади як соціальної системи (Про місцеве самоврядування в Україні, 1997).

Психологічна готовність є важливою складовою частиною загальної готовності громади до протидії кризовим ситуаціям, оскільки знижує рівень стресу й паніки, покращує якість прийняття зважених рішень, зміцнює соціальну згуртованість і взаємопідтримку в громаді, а також сприяє адаптації та відновленню. Від рівня психологічної готовності суб'єктів залежить, наскільки швидко та ефективно громада може реагувати на кризи, мінімізувати негативні наслідки та забезпечити відновлення після кризових подій (Drury et al., 2019; Bowe et al., 2021; Hall et al., 2023; Ameruddin, Berezina & Yarp, 2025).

У сучасних наукових джерелах психологічна готовність розглядається як психічний стан, що забезпечує

мобілізацію ресурсів особистості для виконання певної цілеспрямованої діяльності, у тому числі в умовах загрози або кризових ситуацій, та сприяє її регуляції, стійкості й ефективності (Кримлова, 2016; Методичні рекомендації щодо формування психологічної готовності, 2022). Психологічна готовність до кризових ситуацій включає такі компоненти, як: когнітивний, емоційний, ціннісно-мотиваційний, вольовий та операційний (Никоненко, 2020). У сучасних наукових дослідженнях також підкреслюється значущість окремих особистісних ресурсів у структурі психологічної готовності (Hersom, Knoop & Justesen, 2025; Rezaei & Mohammadinia, 2025; Zigdon, Lavenda & Lewin, 2026).

Водночас психологічна готовність є не лише індивідуальним, але й колективним феноменом – багатовимірною характеристикою, що визначає здатність членів спільноти зберігати емоційну стійкість, діяти злагоджено, приймати ефективні рішення та підтримувати одне одного під час надзвичайних і кризових ситуацій (Drury et al., 2019; Hall et al., 2023; Ameruddin, Berezina & Yarp, 2025; Ni et al., 2025). Однак у межах наукового дискурсу дослідники переважно зосереджуються на вивченні внутрішніх психічних процесів, тоді як соціально-психологічний вимір психологічної готовності залишається недостатньо врахованим.

У межах цього дослідження пропонується розглядати психологічну готовність як соціально-психологічне явище, що формується в процесі інтеграції індивідуального та колективного рівнів життєдіяльності територіальної громади. Такий підхід надає змогу концептуалізувати психологічну готовність не лише як індивідуальну характеристику, а і як чинник колективної стійкості громади.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення ресурсної моделі психологічної готовності жителів територіальних громад до кризових ситуацій.

Мета дослідження конкретизується через такі **завдання**:

1) визначити психологічні ресурси, що забезпечують психологічну готовність жителів територіальних громад до кризових ситуацій;

2) визначити соціальні ресурси, що забезпечують психологічну готовність жителів територіальних громад до кризових ситуацій;

3) визначити структурні компоненти ресурсної моделі психологічної готовності жителів територіальних громад до кризових ситуацій та обґрунтувати взаємозв'язки між ними.

Методи дослідження. У межах теоретичного дослідження використано такі методи: аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел із проблематики психологічної готовності та реагування на кризові ситуації; порівняльний аналіз наукових підходів до розуміння сутності, структури та змісту психологічної готовності.

Результати. Аналіз наукових джерел показав, що психологічна готовність до кризових ситуацій на індивідуальному рівні розглядається як інтегральне утворення особистості, що містить такі компоненти, як:

1) когнітивний; 2) емоційно-регуляторний; 3) поведінково-ресурсний. Кожен із цих компонентів репрезентує сукупність психологічних ресурсів, що визначає готовність особистості до проактивної поведінки в кризовій ситуації.

Когнітивний компонент включає систему уявлень, знань і переконань, що забезпечують адекватне сприйняття кризової ситуації та раціональне прийняття рішень. До його ресурсів належать: *адекватне сприйняття ризику* як реалістична оцінка ймовірності виникнення загрози та ступеня її потенційної небезпеки; *позитивні очікування результату* як переконання особистості в ефективності власних дій і можливості впливати на перебіг кризової ситуації; *самоефективність* як впевненість особистості у власній здатності виконувати необхідні дії навіть за наявності об'єктивних та/чи суб'єктивних перешкод; *обізнаність* як знання про способи реагування на кризові ситуації та методи зменшення їх негативних наслідків; *критичне сприйняття інформації* як здатність до самостійного оцінення інформації, виявлення недостовірних повідомлень та протидії дезінформації (Errett et al., 2012; Drury et al., 2019; Никоненко, 2020; Ameruddin, Berezina & Yarp, 2025; Rezaei & Mohammadinia, 2025).

Варто наголосити, що високий рівень адекватного усвідомлення ризику сам по собі не забезпечує проактивної поведінки та за відсутності достатніх знань про способи реагування на кризові ситуації й впевненості у власних діях, може призводити до підвищеної тривоги та відчуття безпорадності. Аналіз сучасних емпіричних досліджень свідчить, що позитивні очікування результату та високий рівень самоефективності є тими механізмами, що трансформують адекватне усвідомлення ризику в проактивну поведінку та формують психологічну готовність (Ameruddin, Berezina & Yarp, 2025).

Емоційно-регуляторний компонент репрезентує сукупність ресурсів особистості, які забезпечують ефективну емоційну саморегуляцію в умовах стресової ситуації, а саме: *стресостійкість* як здатність зберігати психічне благополуччя та працездатність навіть в умовах підвищеного стресового навантаження; *здатність до регуляції тривоги та панічних реакцій* як контроль інтенсивних емоційних реакцій, своєчасне розпізнавання проявів паніки й станів гострої тривоги з метою їх подальшої регуляції та запобігання дезорганізації поведінки; *емоційний інтелект* як здатність до ідентифікації, розуміння та регуляції власних і чужих емоцій, яка забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію в умовах кризових ситуацій (Drury et al., 2019; Никоненко, 2020; Ameruddin, Berezina & Yarp, 2025; Rezaei & Mohammadinia, 2025).

Варто зазначити, що тривога може як стимулювати, так і знижувати рівень психологічної готовності залежно від інтенсивності та контексту. Сучасні емпіричні дослідження засвідчують, що високий рівень тривоги зменшує самоефективність, яка водночас є ключовим опосередкованим механізмом трансформації тривоги та усвідомлення ризику в більш адаптивні форми реагування та підвищення психологічної готовності.

У цьому контексті розвиток емоційної регуляції виступає важливою умовою підвищення спроможності осіб і громад до ефективного реагування на загрози (Ameruddin, Berezina & Yarp, 2025).

Поведінково-ресурсний компонент полягає у здатності особистості мобілізувати внутрішні й зовнішні ресурси для подолання труднощів, і включає: *попередній досвід реагування на кризові ситуації* як сформовані практичні вміння та навички подолання кризових подій, що забезпечують швидшу орієнтацію в ситуації, підвищують впевненість у власних діях і сприяють більш ефективному вибору стратегій реагування; *оптимізм* як позитивна орієнтація на майбутнє та очікування можливості успішного подолання кризових подій, що виступає мотиваційним ресурсом активізації копінгової поведінки; *довільність вольових процесів* як здатність особистості до самоконтролю, цілеспрямованості та наполегливості в подоланні труднощів у кризових ситуаціях; *внутрішній локус контролю* як сприйняття себе як активного учасника подолання кризових подій, готовність брати ініціативу та відповідальність за власні дії; *здатність до залучення соціальної підтримки* як готовність звертатися по допомогу та використовувати ресурси родини, друзів, сусідів і членів спільноти для зниження рівня стресу та подолання кризових труднощів (Errett et al., 2012; Никоненко, 2020; Hersom, Klooper & Justesen, 2025; Rezaei & Mohammadinia, 2025; Zigdon, Lavenda & Lewin, 2026).

Слід підкреслити, що здатність до залучення соціальної підтримки є важливим зовнішнім ресурсом, який сприяє зниженню тривоги та підвищенню впевненості у власних діях у відповідь на кризові ситуації. Водночас саме самоефективність є провідним психологічним механізмом, який перетворює соціальну підтримку на реальну готовність до дій, забезпечуючи емоційну стабільність, когнітивну мобілізацію та схильність до проактивної поведінки в умовах ризику (Ameruddin, Berezina & Yarp, 2025).

За результатами сучасних емпіричних досліджень встановлено, що суб'єктивне відчуття психологічної готовності та залучення соціальної підтримки підвищують імовірність самостійного реагування на кризові ситуації. Ключову роль при цьому відіграють самоефективність і підтримка з боку сім'ї, що свідчить про значущість поєднання внутрішніх психологічних ресурсів і зовнішньої підтримки в забезпеченні ефективного подолання кризових ситуацій (Errett et al., 2012).

Психологічна готовність до кризових ситуацій значною мірою визначається тим, як самі жителі оцінюють готовність своєї громади до колективного реагування. Дослідження свідчать, що така готовність формується під впливом соціально-колективних чинників, які створюють умови для реалізації психологічних ресурсів особистості.

Психологічна готовність до кризових ситуацій значною мірою визначається тим, як самі жителі оцінюють готовність своєї територіальної громади до колективного реагування. Дослідження свідчать, що психологічна готовність формується під впливом соціальних ресурсів

громади, які створюють умови для реалізації психологічних ресурсів особистості.

На основі узагальнення наукових підходів доцільно виділити три групи соціальних ресурсів, що забезпечують готовність жителів територіальної громади до кризових ситуацій: 1) соціальні зв'язки та підтримка; 2) лідерство та управління; 3) інформаційна підготовка.

Соціальні зв'язки та підтримка визначають здатність спільноти до взаємодопомоги, зміцнення довіри та мобілізації соціального капіталу в умовах підвищеної невизначеності та загрози, що проявляється через такі соціальні ресурси, як: *соціальна згуртованість* як відчуття належності до спільноти та взаємна довіра між її членами; *колективна ефективність* як впевненість громади у здатності до самоорганізації та подолання наслідків кризових подій, зокрема через традиції взаємодопомоги та позитивний досвід колективних дій; *мережі соціальної підтримки* як наявність формальних і неформальних каналів емоційної, матеріальної та інформаційної допомоги (Hall et al., 2023; Hu, Wu & Zhang, 2024).

Лідерство та управління визначають здатність громади до узгоджених колективних дій у кризових ситуаціях через ефективність управлінських процесів, що проявляється через такі соціальні ресурси, як: *лідерська спроможність* як наявність компетентних лідерів, здатних координувати спільні дії, мобілізувати ресурси та надавати чітку і достовірну інформацію; *довіра до інституцій* як впевненість жителів у тому, що органи місцевої влади та відповідальні структури діятимуть компетентно, послідовно та справедливо під час кризової ситуації; *співпраця жителів і місцевої влади* як здатність громади діяти узгоджено, поєднуючи ресурси громадян і компетенції органів влади для колективного реагування на кризові ситуації (Hu, Wu & Zhang, 2024; Zigdon, Lavenda & Lewin, 2026).

Інформаційна підготовка визначає здатність громади своєчасно реагувати на кризові ситуації, забезпечувати базові потреби населення та мінімізувати негативні наслідки, що проявляється через такі соціальні ресурси, як: *практична підготовка* як здатність громади скоординувано діяти у кризових ситуаціях, що забезпечується наявністю планів реагування, матеріально-технічного забезпечення та проведенням навчальних тренувань; *оперативне отримання інформації* як своєчасне, прозоре та достовірне інформування жителів громади щодо ризиків і алгоритмів дій, що підтримує психоемоційний стан та ефективне реагування на кризові ситуації (Hu, Wu & Zhang, 2024; Mialkovska et al., 2025; Ameruddin, Berezina & Yap, 2025; Rezaei & Mohammadinia, 2025).

Крім вищезазначеного, значну роль відіграє й прихильність до місця проживання як емоційний та ідентифікаційний зв'язок жителів зі своєю територією. Високий рівень такої прихильності підвищує готовність жителів до захисту громади, стимулює взаємодопомогу та сприяє проактивній участі в колективних зусиллях з подолання кризових ситуацій. Водночас дослідження демонструють, що просторово-демографічні чинники, зокрема густота і щільність населення, впливають на

доступ до ресурсів та інфраструктури, а також на рівень соціальної напруженості, що може обмежувати адаптаційний потенціал окремих груп населення (Hu, Wu & Zhang, 2024).

Дискусія. Психологічна готовність жителів територіальних громад до кризових ситуацій є інтегральним утворенням, що формується як поєднання психологічних і соціальних ресурсів. Важливо підкреслити, що ресурси виступають як потенційні можливості, які можуть бути мобілізовані під час кризової ситуації. Тому за умови неповної їх мобілізації психологічна готовність громади як спільноти залишатиметься обмеженою, навіть якщо окремі жителі демонструють високий рівень індивідуальної готовності.

Серед виділених нами ресурсів можна виокремити ключові предиктори, які мають найбільше прогностичне значення для оцінення рівня психологічної готовності жителів територіальної громади до протидії кризовій ситуації. Так, у джерелі (Ameruddin, Berezina & Yap, 2025) виділено ключові предиктори психологічної готовності до повеней, зокрема: сприйняття ризику, очікування результату, самоефективність, соціальна підтримка та рівень тривоги.

У результаті дослідження виявлено, що самоефективність виступає системоутворювальним механізмом психологічної готовності, який сприяє проактивній поведінці в кризовій ситуації та знижує рівень тривоги, що узгоджується з даними сучасних досліджень (Marceron & Rohrbeck, 2018; Park & Avery, 2019; Hu, Wu & Zhang, 2024; Ameruddin, Berezina & Yap, 2025). Водночас соціальна згуртованість та інституційна довіра відіграють важливу роль у формуванні психологічної готовності жителів громади до кризових ситуацій, що підтверджується дослідженнями (Drury et al., 2019; Ludin, Rohaizat & Arbon, 2018; Bowe et al., 2021; Hall et al., 2023; Panahi & Moayerian, 2025).

Отже, узагальнення теоретичних положень та отриманих результатів надає підстави обґрунтувати ресурсну модель психологічної готовності жителів територіальних громад до кризових ситуацій як інтегративну дворівневу систему: 1) індивідуальний рівень – психологічні ресурси (когнітивні, емоційно-регуляторні, поведінково-ресурсні), які забезпечують особистісну мобілізацію в умовах кризи; 2) колективний рівень – соціальні ресурси (соціальні зв'язки та підтримка, лідерство та управління, інформаційна підготовка), що визначають потенціал узгоджених дій громади. Взаємозв'язок рівнів має взаємозумовлений характер: психологічні ресурси мобілізуються за наявності соціальної підтримки та згуртованості, тоді як колективний потенціал реалізується через активність жителів із високим рівнем психологічної готовності (рис. 1).

З рис. 1 видно, що системоутворювальним компонентом моделі виступає самоефективність, яка опосередковує мобілізацію психологічних і соціальних ресурсів і сприяє проактивній поведінці. Взаємодія цих рівнів через механізми ресурсної мобілізації забезпечує формування інтегральної психологічної готовності громади до кризових ситуацій.

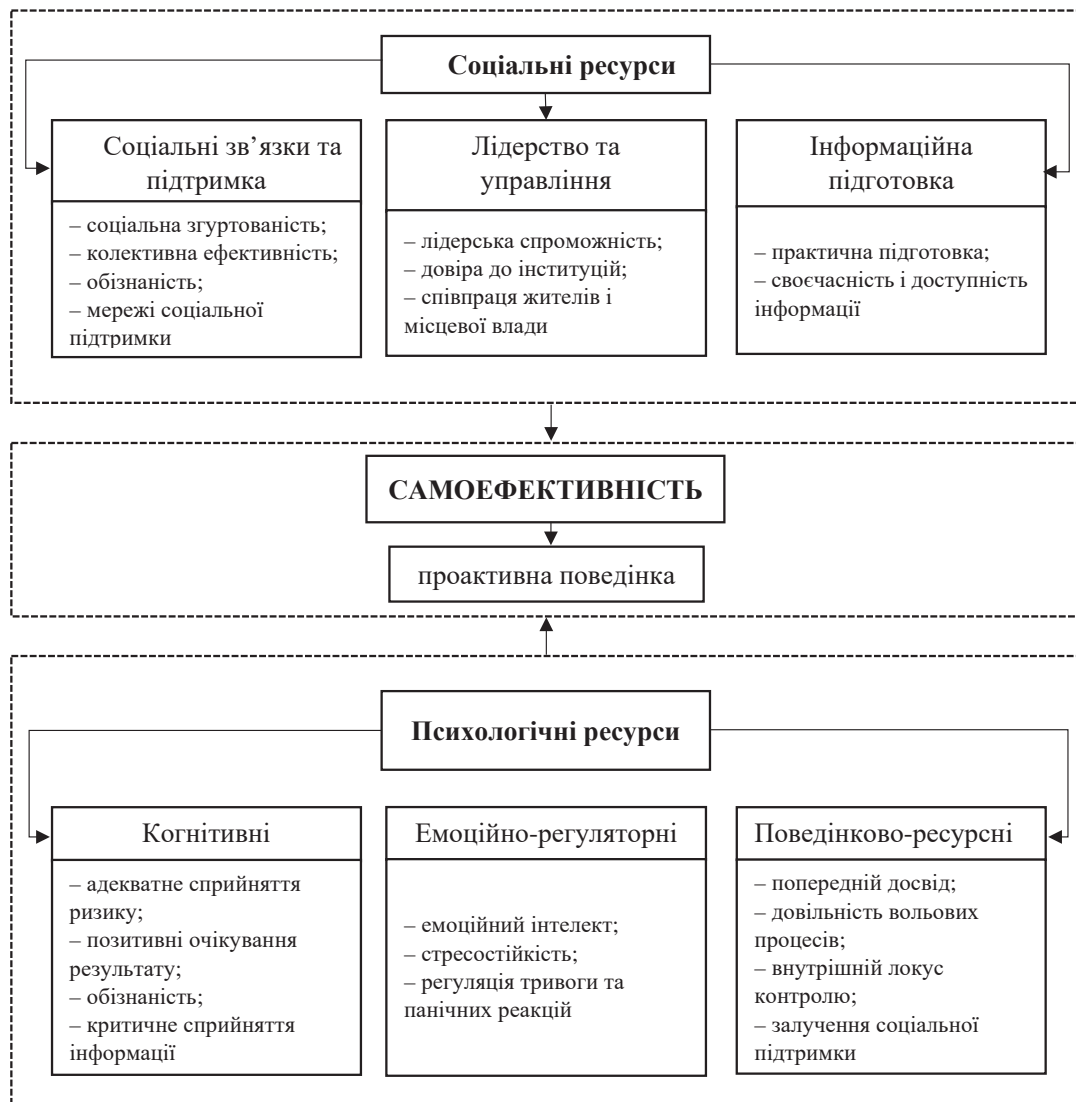


Рис. 1. Ресурсна модель психологічної готовності жителів територіальних громад до кризових ситуацій

Результати дослідження мають прикладне значення, оскільки можуть бути використані для впровадження системної психологічної підготовки та навчання жителів громад, що передбачає проведення тренінгів, програм психоедукації та активну участь психологів у формуванні навичок реагування на кризові ситуації (McLennan et al., 2020). На основі виділених ключових ресурсів можна визначити основні бар'єри розвитку психологічної готовності жителів громади, як-от: відсутність знань, підвищена тривога, недооцінення ризиків, низька довіра до влади, слабка згуртованість та ін. (Drury et al., 2019; Ameruddin, Berezina & Yap, 2025; Ni et al., 2025).

Висновки. На підставі теоретичного аналізу встановлено, що ресурсна модель психологічної готовності жителів територіальних громад до кризових ситуацій є інтегрованою дворівневою системою, що поєднує індивідуальний (психологічні ресурси особистості) та колективний (соціальні ресурси громади) рівні.

Індивідуальний рівень моделі охоплює когнітивні, емоційно-регуляторні та поведінково-ресурсні ком-

поненти, що забезпечують особистісну мобілізацію в умовах кризи. До когнітивних ресурсів належать адекватне сприйняття ризику, позитивні очікування результату, самоефективність, обізнаність і критичне сприйняття інформації; до емоційно-регуляторних – емоційний інтелект, здатність до регуляції тривоги та панічних реакцій, стресостійкість; до поведінково-ресурсних – попередній досвід реагування на кризові ситуації, довільність вольових процесів, внутрішній локус контролю та здатність до залучення соціальної підтримки.

Колективний рівень моделі представлений ресурсами громади, згрупованими за напрямками: соціальні зв'язки та підтримка (соціальна згуртованість, колективна ефективність, мережі підтримки), лідерство та управління (лідерська спроможність, довіра до інституцій, співпраця жителів із місцевою владою), інформаційна підготовка (практична підготовка та доступність оперативної інформації). Сукупність цих ресурсів визначає потенціал узгоджених дій громади.

Системоутворювальну функцію в моделі виконує самоєфективність як інтегративний механізм, що опосередковує мобілізацію психологічних і соціальних ресурсів та забезпечує їх трансформацію в проактивну поведінку в умовах кризи. Взаємодія індивідуального та колективного рівнів через механізми ресурсної мобілізації зумовлює формування інтегральної психологічної готовності громади до ефективного реагування та відновлення після кризових подій.

Розвиток психологічної готовності жителів громад має здійснюватися в межах комплексного підходу, що поєднує індивідуально орієнтовані психологічні інтервенції зі стратегіями зміцнення колективної спроможності громади до координації дій, взаємної підтримки та адаптації в умовах кризової невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кодекс цивільного захисту України : Закон України від 02.10.2012 р. № 5403-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17>
2. Кримлова Ю.М. Модель психологічної готовності юнаків до подолання кризових ситуацій. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2016. Вип. 2. С. 50–60.
3. Методичні рекомендації щодо формування психологічної готовності до дій у надзвичайних ситуаціях. 2022. URL: <https://shorturl.at/HnmHR>
4. Никоненко Л.В. Психологічна готовність працівників закладів освіти до надзвичайних ситуацій. *Актуальні проблеми психологічного забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів* : Міжнародна науково-практична конференція (м. Київ, 30 жовтня 2020 року). 2020. С. 100–102.
5. Про місцеве самоврядування в Україні : Закон України від 21.05.1997 р. № 280/97-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text>
6. Регламент Європейського Парламенту і Ради (ЄС, Євратом) 2018/1046 від 18.07.2018 р. про фінансові правила, що застосовуються до загального бюджету Союзу: Regulation; № 2018/1046. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/984_025-18
7. Ameruddin N., Berezina E., Yap C. Exploring predictors of psychological preparedness for flood victims: A conceptual framework for Malaysia. *F1000Research*. 2025. Vol. 14. Art. 195. <https://doi.org/10.12688/f1000research.160231.1>.
8. Bowe M., Wakefield J., Kellezi B., Stevenson C., McNamara N., Jones B., Sumich A., Heym N. The mental health benefits of community helping during crisis: Coordinated helping, community identification and sense of unity during the COVID-19 pandemic. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 2021. Vol. 32. P. 521–535. <https://doi.org/10.1002/casp.2520>.
9. Drury J., Carter H., Cocking C., Ntontis E., Guven S., Amlôt R. Facilitating Collective Psychosocial Resilience in the Public in Emergencies: Twelve Recommendations Based on the Social Identity Approach. *Frontiers in Public Health*. 2019. Vol. 7. Art. 141. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00141>.
10. Errett N.A., Thompson C.B., Catlett C., Gwon H., Barnett D.J., Semon N. L., Hsu E., Balice R. D. Assessment of psychological preparedness and emergency response willingness of local public health department and hospital workers. *International Journal of Emergency Mental Health*. 2012. Vol. 14 (2). P. 125–133.
11. Hall C., Wehling H., Stansfield J., South J., Brooks S., Greenberg N., Amlôt R., Weston D. Examining the role of community resilience and social capital on mental health in public health emergency and disaster response: a scoping review. *BMC Public Health*. 2023. Vol. 23 (1). <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17242-x>.
12. Hersom C., Knoop H., Justesen J. Psychological resilience training for leaders in extreme times: study protocol of a randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1514954>.
13. Hu Y., Wu X., Zhang H. Housing inequality and psychological resilience among youth Chinese during a pandemic: The influence of community resilience and governance efficacy. 2024. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. Vol. 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2024.104805>.
14. Liu X., Xu Q., Feng Z., Jian Y.I., Wang Q.-C. Understanding subjective well-being in urban emergencies: the role of time use and personality traits. *Computational Urban Science*. 2026. № 6(1). Art. 3. <https://doi.org/10.1007/s43762-026-00236-x>.
15. Ludin S., Rohaizat M., Arbon P. The association between social cohesion and community disaster resilience: A cross-sectional study. *Health & Social Care in the Community*. 2018. Vol. 27. P. 621–631. <https://doi.org/10.1111/hsc.12674>.
16. Marceron J., Rohrbeck C. Disability and disasters: the role of self-efficacy in emergency preparedness. *Psychology, Health & Medicine*. 2018. Vol. 24. P. 83–93. <https://doi.org/10.1080/13548506.2018.1492730>.
17. McLennan J., Marques M., Every D. Conceptualising and measuring psychological preparedness for disaster: *The Psychological Preparedness for Disaster Threat Scale*. *Natural Hazards*. 2020. Vol. 101. P. 297–307. <https://doi.org/10.1007/s11069-020-03866-4>.
18. Mialkowska L., Pimenova O., Savchuk N., Moklytsia H., Stasiuk L., Shkarlatiuk K. Crisis Communications as a Factor of Psychosocial Stress in Human Resource Management: A Qualitative Study. *Premier Journal of Science*. 2025. Vol. 14. <https://doi.org/10.70389/PJS.100114>.
19. Ni M., Xia L., Wang X., Wei Y., Han X., Liu Y., Pan S. Psychological influences and implications for household disaster preparedness: a systematic review. *Frontiers in Public Health*. 2025. Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1457406>.
20. Panahi M., Moayerian N. Seeds of resilience: How social capital cultivates community strength in environmental crisis management. *Journal of environmental management*. 2025. Vol. 380. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2025.124937>.
21. Park S., Avery E. Development and Validation of a Crisis Self-Efficacy Index. *Wiley-Blackwell: Journal of Contingencies & Crisis Management*. 2019. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12257>.
22. Rezaei M.A., Mohammadinia N. The role of society and family in adolescents' disaster resilience: A qualitative study. *BMC Public Health*. 2025. Vol. 14. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22197-2>.
23. Sorina E., Novacescu D., Barb A. C., Ciolofan A., Dumitru C. S., Zara F., Patrascu R., Enache A. From Burnout to Resilience: Addressing Moral Injury in Nursing Through Organizational Innovation in the Post-Pandemic Era. *Healthcare*. 2025. Vol. 13(21). <https://doi.org/10.3390/healthcare13212822>.
24. Zigdon A., Lavenda O., Lewin E. National resilience: Development and validation of a new four-dimensional model for disaster preparedness assessment. *Journal of Safety Science and Resilience*. 2026. Vol. 7(1). <https://doi.org/10.1016/j.jnlssr.2025.100228>.

REFERENCES

1. Kodeks tsyvilnoho zakhystu Ukrainy : Zakon Ukrainy vid 02.10.2012 № 5403-VI [Civil Protection Code of Ukraine: Law of Ukraine dated 02.10.2012 No. 5403-VI]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17> [in Ukrainian].
2. Krymlova, Yu. M. (2016). Model psikhologichnoi hotovnosti yunakiv do podolannya kryzovykh sytuatsii [Psychological readiness for overcoming crisis situations]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity. Seriya : Sotsialni ta povedinkovi nauky – Bulletin of Postgraduate Education. Series: Social and Behavioral Sciences*, 2, 50–60 [in Ukrainian].
3. Metodychni rekomendatsii shchodo formuvannya psikhologichnoi hotovnosti do dii u nadzvychainykh sytuatsiakh [Methodological recommendations for developing psychological readiness for action in emergency situations] (2022). Retrieved from <https://shorturl.at/HnmHR> [in Ukrainian].
4. Nykonenko, L.V. (2020). Psikhologichna hotovnist pratsivnykiv zakladiv osvity do nadzvychainykh sytuatsii [Psychological preparedness of employees of educational institutions for emergencies]. Proceedings from: Mizhnarodna nauково-praktychna konferentsiia “Aktualni problemy psikhologichnoho zabezpechennia sluzhbovoi diialnosti pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv” – International Scientific and Practical Conference “Current Problems of Psychological Support for Law Enforcement Officers”, (pp. 100–102) [in Ukrainian].
5. Pro mistseve samovriaduvannya v Ukraini : Zakon Ukrainy vid 21.05.1997 № 280/97-VR [For local self-government in Ukraine: Law of Ukraine dated 21.05.1997 No. 280/97-VR]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
6. Rehlament Yevropeiskoho Parlamentu i Rady (IeS, Yevratom) 2018/1046 vid 18.07.2018 pro finansovi pravyla, shcho zastosovuiutsia do zahalnoho biudzhetu Soiuzu: Regulation; № 2018/1046 [Regulation of the European Parliament and of the Council (EU, Euratom) 2018/1046 of 18.07.2018 on the financial rules applicable to the general budget of the Union: Regulation; No. 2018/1046]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/984_025-18 [in Ukrainian].
7. Ameruddin, N., Berezina, E., & Yap, C. (2025). Exploring predictors of psychological preparedness for flood victims: A conceptual framework for Malaysia. *F1000Research*, 14. <https://doi.org/10.12688/f1000research.160231.1> [in English].
8. Bowe, M., Wakefield, J., Kellezi, B., Stevenson, C., McNamara, N., Jones, B., Sumich, A., & Heym, N. (2021). The mental health benefits of community helping during crisis: Coordinated helping, community identification and sense of unity during the COVID-19 pandemic. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 32, 52–535. <https://doi.org/10.1002/casp.2520> [in English].
9. Drury, J., Carter, H., Cocking, C., Ntontis, E., Guven, S., & Amlôt, R. (2019). Facilitating Collective Psychosocial Resilience in the Public in Emergencies: Twelve Recommendations Based on the Social Identity Approach. *Frontiers in Public Health*, 7, 141. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00141> [in English].
10. Errett, N.A., Thompson, C.B., Catlett, C., Gwon, H., Barnett, D.J., Semon, N. L., Hsu, E., & Balice, R. D. (2012). Assessment of psychological preparedness and emergency response willingness of local public health department and hospital workers. *International Journal of Emergency Mental Health*, 14 (2), 125–133 [in English].
11. Hall, C., Wehling, H., Stansfield, J., South, J., Brooks, S., Greenberg, N., Amlôt, R., & Weston, D. (2023). Examining the role of community resilience and social capital on mental health in public health emergency and disaster response: a scoping review. *BMC Public Health*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17242-x> [in English].
12. Hersom, C., Knoop, H., & Justesen J. (2025). Psychological resilience training for leaders in extreme times: study protocol of a randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1514954> [in English].
13. Hu, Y., Wu, X., & Zhang, H. (2024). Housing inequality and psychological resilience among youth Chinese during a pandemic: The influence of community resilience and governance efficacy. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2024.104805> [in English].
14. Liu, X., Xu, Q., Feng, Z., Jian, Y.I., & Wang, Q.-C. (2026). Understanding subjective well-being in urban emergencies: the role of time use and personality traits. *Computational Urban Science*, 6(1), 3. <https://doi.org/10.1007/s43762-026-00236-x> [in English].
15. Ludin, S., Rohaizat, M., & Arbon, P. (2018). The association between social cohesion and community disaster resilience: A cross-sectional study. *Health & Social Care in the Community*, 27, 621–631. <https://doi.org/10.1111/hsc.12674> [in English].
16. Marceron, J., & Rohrbeck, C. (2018). Disability and disasters: the role of self-efficacy in emergency preparedness. *Psychology, Health & Medicine*, 24, 83–93. <https://doi.org/10.1080/13548506.2018.1492730> [in English].
17. McLennan, J., Marques, M., & Every, D. (2020). Conceptualising and measuring psychological preparedness for disaster: The Psychological Preparedness for Disaster Threat Scale. *Natural Hazards*, 101, 297–307. <https://doi.org/10.1007/s11069-020-03866-4> [in English].
18. Mialkovska, L., Pimenova, O., Savchuk, N., Moklytsia, H., Stasiuk, L., & Shkarlatiuk, K. (2025). Crisis Communications as a Factor of Psychosocial Stress in Human Resource Management: A Qualitative Study. *Premier Journal of Science*, 14. <https://doi.org/10.70389/PJS.100114> [in English].
19. INi, M., Xia, L., Wang, X., Wei, Y., Han, X., Liu, Y., & Pan, S. (2025). Psychological influences and implications for household disaster preparedness: a systematic review. *Frontiers in Public Health*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1457406> [in English].
20. Panahi, M., & Moayerian, N. (2025). Seeds of resilience: How social capital cultivates community strength in environmental crisis management. *Journal of environmental management*, 380. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2025.124937> [in English].
21. Park, S., Avery E. (2019). Development and Validation of a Crisis Self-Efficacy Index. *Wiley-Blackwell: Journal of Contingencies & Crisis Management*. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12257> [in English].
22. Rezaei, M.A., & Mohammadinia, N. (2025). The role of society and family in adolescents' disaster resilience: A qualitative study. *BMC Public Health*, 14. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22197-2> [in English].
23. Sorina, E., Novacescu, D., Barb, A. C., Ciolofan, A., Dumitru, C. S., Zara, F., Patrascu, R., & Enache, A. (2025). From Burnout to Resilience: Addressing Moral Injury in Nursing Through Organizational Innovation in the Post-Pandemic Era. *Healthcare*, 13(21). <https://doi.org/10.3390/healthcare13212822> [in English].
24. Zigdon, A., Lavenda, O., & Lewin, E. (2026). National resilience: Development and validation of a new four-dimensional model for disaster preparedness assessment. *Journal of Safety Science and Resilience*, 7(1). <https://doi.org/10.1016/j.jnlssr.2025.100228> [in English].

Olha Bokovets,

PhD in Psychology,

Senior Lecturer at the Department of Philosophy,

National Technical University of Ukraine

“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,

prospect Beresteiskyi, 37, Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6283-8971>

Yuliia Hermash,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Management,

National Technical University of Ukraine

“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,

prospect Beresteiskyi, 37, Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1094-2507>

A RESOURCE-BASED MODEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF TERRITORIAL COMMUNITY RESIDENTS FOR CRISIS SITUATIONS

Ukrainian territorial communities currently function under conditions of war and prolonged crises, which intensify psychological strain and increase the need to strengthen psychological readiness for effective crisis response.

This study aims to theoretically substantiate and develop a resource-based model of psychological readiness among territorial community residents. To achieve this goal, we conducted a theoretical analysis of research on psychological readiness and crisis response.

We conceptualize psychological readiness as an integrative socio-psychological construct that emerges from the interaction of psychological and social resources and manifests in proactive and coordinated behavior under conditions of uncertainty.

The proposed resource-based model conceptualizes psychological readiness as a two-level system integrating individual and collective dimensions.

*At the individual level, psychological readiness is supported by three groups of resources: **cognitive resources** (adequate risk perception, positive outcome expectations, self-efficacy, awareness, and critical information processing); **emotional-regulatory resources** (emotional intelligence, the ability to regulate anxiety and panic reactions, and stress resilience); **behavioral resources** (prior crisis response experience, volitional self-regulation, internal locus of control, and the ability to mobilize social support).*

At the collective level, readiness depends on community social resources, including social cohesion, collective efficacy, support networks, leadership capacity, trust in institutions, cooperation between residents and local authorities, practical preparedness, and information accessibility.

Self-efficacy functions as the system-forming component of the model by integrating psychological and social resources and facilitating their transformation into proactive behavior.

The proposed model can inform the design of programs aimed at enhancing community psychological readiness for crisis situations.

Key words: *psychological readiness, territorial community, psychological resources, social resources, resource-based model, self-efficacy, crisis situations, proactive behavior.*

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Лариса Журавльова,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Поліський національний університет,
бульвар Старий, 7, м. Житомир, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4020-7279>

Марина Нетикша,
магістерка ОПП «Практична психологія»
Поліський національний університет
Бульвар Старий, 7, м. Житомир, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-7006-036X>

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Статтю присвячено вивченню соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного часу. У статті подано результати емпіричного дослідження особистісних чинників соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в умовах повномасштабної війни. Метою дослідницької роботи було визначення й схематизація ресурсно-динамічної моделі адаптації особистості, проведення відповідного емпіричного дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації ВПО, а також аналіз її взаємозв'язків з тривожністю, самоповагою, життєвими позиціями та адаптивними особистісними особливостями, зокрема, внутрішніми ресурсами особистості. У дослідженні взяли участь 258 респондентів, серед яких 116 внутрішньо переміщених осіб з різних регіонів України, 71 ВПО з м. Маріуполь та 71 особа без статусу ВПО. Використано опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд, шкалу тривожності Бека, шкалу самоповаги М. Розенберга, методичку життєвих позицій Т. Харріса та Вісбаденський опитувальник позитивної та сімейної психотерапії (WIPPF) Н. Пезешкіана, який дозволяє оцінити особистісні особливості, внутрішні ресурси та способи переробки конфліктів. Застосовано методи описової статистики, кореляційний аналіз (r Пірсона) та порівняння кореляцій за критерієм z -перетворення Фішера.

Встановлено, що тривожність є провідним дезадаптивним чинником респондентів, демонструючи стійкий негативний взаємозв'язок з інтегральним показником адаптації, причому найбільш чутливою її складовою до тривожності є емоційний комфорт. Самоповага та внутрішні ресурси мають стабільний позитивний зв'язок з адаптацією. Найбільш значущими ресурсними особистісними характеристиками виявилися контактність, довіра, активність і наполегливість. У підгрупі ВПО з м. Маріуполь взаємозв'язок між тривожністю та адаптацією є статистично сильнішим, що свідчить про посилення дезадаптивного впливу тривоги в умовах інтенсивнішого травматичного досвіду.

Отримані результати підтверджують ресурсно-динамічну модель адаптації та можуть бути використані для розробки програм психологічної підтримки, спрямованих на зниження тривожності та розвиток внутрішнього потенціалу особистості.

Ключові слова: адаптація, особистісні особливості, тривожність, самоповага, внутрішні ресурси, резильєнтність, психологічне благополуччя, система особистісних чинників.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.
Повномасштабна війна в Україні зумовила глобальні соціальні трансформації та безпрецедентні обсяги внутрішнього переміщення населення. Втрата дому, звичних соціальних ролей, професійної стабільності та соціальних зв'язків створює ситуацію тривалого стресу, що супроводжується підвищенням рівня тривожності, невизначеності, емоційного виснаження та порушенням відчуття базової безпеки. У цих умовах соціально-психологічна адаптація є необхідною умовою відновлення життєвої стабільності, збереження психологіч-

ного благополуччя та інтеграції особистості в нове соціальне середовище.

У сучасній психології адаптація розглядається як багатовимірний процес, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Класичні підходи трактують її як здатність підтримувати внутрішню рівновагу та ефективну взаємодію з соціальним оточенням (Р. Даймонд, К. Роджерс). У межах гуманістичної традиції адаптація пов'язується із самоприйняттям та конгруентністю Я-концепції, тоді як у соціально-психологічному контексті – із прийнят-

тям інших, інтернальність та здатність до конструктивної взаємодії.

Сучасний стан досліджуваної проблеми засвідчує активне зростання наукового інтересу до психічного здоров'я осіб, які зазнали вимушеного переміщення. Міжнародні дослідження демонструють високий рівень тривожних і депресивних симптомів серед внутрішньо переміщених осіб і біженців (Lane et al., 2025; Rizzi et al., 2022). Узагальнення даних гуманітарної психології вказує на те, що тривала невизначеність і повторна травматизація підсилюють ризик дезадаптації (Tol et al., 2011). У межах теорії збереження ресурсів С. Гобфолла (Hobfoll, 1989) підкреслюється, що в умовах втрат запускається «спіраль виснаження ресурсів», яка знижує здатність особистості до ефективного функціонування, тоді як збереження та мобілізація ресурсів виступають основними чинниками відновлення.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням резильєнтності як здатності особистості зберігати функціональність і відновлюватися після травматичних подій (Bonanno, 2004). Резильєнтність розглядається як динамічний процес, що включає когнітивну переоцінку подій, адаптивні копінг-стратегії та підтримку соціальних зв'язків. Поряд із цим значущим чинником адаптації визнається самоповага, яка виступає інтегральним показником позитивної Я-концепції, самоприйняття та внутрішньої опори. Дослідження показують, що адекватна самооцінка, самоприйняття обумовлюють зниження тривожності, підвищення суб'єктивності та збереження інтернального локусу контролю.

У вітчизняному науковому дискурсі в умовах війни особлива увага приділяється трансформації емоційної сфери та копінг-стратегій. Так, встановлено зростання агресивності молодих людей, як реакції на воєнну реальність (Журавльова, Заруднева, 2024), а також зміни в системі емоційних потреб і стратегій подолання стресу у дорослого населення (Журавльова, Баранова, 2024). Ці дані підтверджують, що адаптація в умовах війни має складну ресурсно-динамічну природу та визначається не лише інтенсивністю травматичного досвіду, а й особистісними характеристиками.

Сучасні ресурсні підходи акцентують увагу на ролі внутрішніх цінностей, установок і способів переробки конфліктів у підтриманні адаптивності. У цьому контексті Вісбаденський підхід позитивної психотерапії Н. Пезешкіана розглядає актуальні здібності та внутрішні ресурси як механізми регуляції поведінки й подолання кризових ситуацій. Здатність до встановлення контактів, збереження довіри, активності та наполегливості виступає важливими детермінантами адаптаційного потенціалу.

Разом із тим, попри значну кількість досліджень окремих аспектів психологічного функціонування в умовах війни, проблема комплексного аналізу взаємозв'язків між тривожністю, самоповагою, життєвими позиціями та внутрішніми ресурсами у структурі соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб залишається недостатньо систематизованою. Особливої уваги потребує диференційований аналіз різних груп

ВПО з урахуванням специфіки травматичного досвіду та його впливу на силу адаптаційних зв'язків.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю емпіричного уточнення психологічних детермінант соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб у контексті воєнних подій та визначення провідних чинників ризику й ресурсів підтримки, що можуть бути інтегровані у практику психологічної допомоги в кризових умовах.

Мета та завдання. Метою дослідження є емпіричне визначення рівня соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб відповідно до ресурсно-динамічної моделі адаптації особистості та комплексний аналіз її взаємозв'язків із тривожністю, самоповагою, життєвими позиціями й внутрішніми ресурсами особистості з урахуванням міжгрупових відмінностей.

Для досягнення поставленої мети було визначено наступні **завдання**:

1. Визначити рівень інтегральної соціально-психологічної адаптації та її структурних компонентів у внутрішньо переміщених осіб.
2. Дослідити рівень тривожності, самоповаги, особливості життєвих позицій, особистісних особливостей та проаналізувати їх взаємозв'язки із соціально-психологічною адаптацією.
3. Здійснити порівняльний аналіз сили виявлених взаємозв'язків у групах ВПО, ВПО з м. Маріуполь та осіб без статусу ВПО.

Методи дослідження. Для досягнення мети та виконання завдань дослідження застосовано комплекс валідних психодіагностичних **методик**: опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд (Прикладна психодіагностика, 2020) для оцінки інтегрального показника адаптації та її структурних компонентів (самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінування, уникання проблем); шкала тривожності Бека (Beck et al., 1988) для визначення рівня вираженості тривожних симптомів; шкала самоповаги М. Розенберга (Вельдбрехт, Зінченко & Тавровецька, 2025) для оцінки глобальної самооцінки на рівні самоприйняття; опитувальник життєвих позицій Т. Харріса (Bohlost, 2002) для аналізу базових когнітивно-емоційних установок щодо себе та інших; Вісбаденський опитувальник позитивної та сімейної психотерапії (WIPPF) Н. Пезешкіана та Х. Дайденбаха (адаптація україномовної версії опитувальника Л. Сердюк та С. Отенко (Serdiuk, & Otenko, 2021) з метою оцінки внутрішніх ресурсів, особистісних характеристик і способів переробки конфліктів як чинників адаптаційного потенціалу.

Статистичну обробку даних здійснено із застосуванням методів описової статистики (середні значення, частоти, відсоткові розподіли), кореляційного аналізу (коефіцієнт лінійної кореляції r Пірсона) для визначення сили та напрямку взаємозв'язків між змінними, а також порівняння кореляцій за допомогою перетворення Фішера (критерій Z -перетворення Фішера) метою встановлення міжгрупових відмінностей.

У дослідженні взяли участь 258 осіб віком від 18 до 70 років. Вибірка формувалася за принципом на-

явності або відсутності досвіду внутрішнього переміщення та охоплювала три групи: внутрішньо переміщені особи (ВПО) з різних регіонів України – 116 осіб (71 жінка, 45 чоловіків); внутрішньо переміщені особи з м. Маріуполь (з досвідом переживання гострої кризової ситуації) – 71 особа (35 жінок, 36 чоловіків); особи без статусу ВПО (контрольна група) – 71 особа (39 жінок, 32 чоловіки). Віковий розподіл учасників охоплював такі категорії: 18–21 років; 22–25 років; 26–40 років; 41–55 років; 56–65 років; 66 років і старші. Найбільш кількісно представленою була група молодих та дорослих осіб працездатного віку (22–40 років), що відповідає загальній структурі внутрішньо переміщеного населення в Україні.

Окрім статусу переміщення, у межах дослідження враховувалися додаткові соціально-демографічні та контекстуальні характеристики: стать, вік, характер переміщення (вимушене/добровільне), досвід втрати близьких осіб унаслідок воєнних подій, збереження або роз'єднання родини, а також наміри щодо повернення до місця постійного проживання (найближчим часом, після завершення війни або відсутність планів повернення). Такий підхід до формування вибірки дозволив здійснити як узагальнений аналіз показників соціально-психологічної адаптації, так і порівняльне вивчення міжгрупових відмінностей з урахуванням інтенсивності травматичного досвіду та соціального контексту. Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів психологічної науки: участь була добровільною, респонденти надавали інформовану згоду, а отримані дані використовувалися в узагальненому вигляді.

Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб (ВПО) є складним багаторівневим процесом, що розгортається в умовах тривалого стресу, невизначеності та втрати базових життєвих опор. Вимушене переміщення порушує усталений спосіб життя, систему соціальних ролей і відчуття контролю над подіями, що зумовлює необхідність комплексного аналізу чинників, які визначають адаптаційний потенціал особистості.

У межах цього дослідження соціально-психологічна адаптація розглядається як інтегральний результат взаємодії дестабілізуючих психоемоційних чинників і ресурсного потенціалу особистості (Lane et al., 2025; Rizzi et al., 2022). Відповідно, адаптація інтерпретується не як лінійне «приспособлення», а як динамічна система, у якій наслідки травматичного досвіду можуть посилюватися або компенсуватися залежно від сформованості внутрішніх ресурсів та якості соціальної підтримки.

Базовою умовою, що запускає адаптаційні процеси, є феномен вимушеного переміщення як критична життєва подія, пов'язана з втратою дому, соціального статусу, професійної реалізації та усталених міжособистісних зв'язків. У цьому контексті дестабілізуючі психоемоційні стани (хронічний стрес, підвищена тривожність, емоційне виснаження) виступають фоновими умовами адаптації та впливають на ефективність взаємодії з новим соціальним середовищем. Висока тривожність знижує резильєнтність, звужує репертуар копінг-стратегій і підвищує ймовірність дезадаптивних моделей реагування (Журавльова & Баранова, 2024; Rizzi et al., 2022).

Разом із тим адаптація ВПО не зводиться лише до подолання наслідків травматизації. Ресурсний блок виконує буферну функцію, визначаючи, чи матимуть стресові чинники руйнівний ефект, чи сприятимуть мобілізації внутрішнього потенціалу (Титаренко et al., 2019; Lane et al., 2025). Резильєнтність розглядається як здатність відновлювати психологічну рівновагу й зберігати функціональність в умовах стресу (Lane et al., 2025). Самоповага виступає регулятором адаптаційного потенціалу (Вельдбрехт et al., 2025). Соціальна підтримка зменшує відчуття ізольованості та підсилює суб'єктивне відчуття безпеки (Tol et al., 2011).

Узагальнення зазначених компонентів дозволило інтегрувати їх у цілісну теоретичну конструкцію, що відображає умови та чинники соціально-психологічної адаптації ВПО (рис. 1). Запропонована модель підкреслює системний характер адаптації ВПО та вказує, що адаптаційні труднощі не є фатальними наслідками травматичного досвіду: вони значною мірою опосередковуються наявністю внутрішнього потенціалу, відповідних особистісних особливостей та якістю соціальної підтримки. Це створило концептуальне підґрунтя для подальшого емпіричного аналізу взаємозв'язків між адаптацією та особистісними особливостями респондентів: тривожністю, самоповагою, життєвими позиціями та ресурсним потенціалом.

Результати. Наступним етапом роботи стало емпіричне дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації ВПО та аналіз взаємозв'язків між інтегральним показником адаптації, тривожністю, самоповагою, життєвими позиціями та внутрішніми ресурсами з урахуванням міжгрупових відмінностей. Визначались та порівнювались особистісні кореляти соціально-психологічної

Адаптації внутрішньо переміщених осіб з різним травматичним досвідом та респондентів без статусу ВПО. Узагальнені результати кореляційного аналізу між показниками інтегральної адаптації та особистісних особливостей у трьох групах подано в таблиці 1. Найбільш виразний ефект (найвищі значення коефіцієнта Пірсона) виявлено у взаємозв'язках показників тривожності: у всіх трьох вибірках вона має тісний негативний взаємозв'язок з інтегральними показниками адаптації (ВПО: $r = -0,60$; без статусу ВПО: $r = -0,76$; ВПО з Маріуполя: $r = -0,85$; $p < 0,001$). Це свідчить, що зі зростанням тривожності адаптаційні можливості стабільно знижуються, а у маріупольській підгрупі дезадаптивний вплив тривожності є найбільш вираженим.

Змінні ресурсних особистісних особливостей демонструють протилежний напрямок взаємозв'язків. Показники самоповаги у трьох групах також мають високий позитивний зв'язок із соціально-психологічною адаптацією ($r = 0,58-0,70$; $p < 0,001$), що дозволяє трактувати її як стабілізуючий чинник, який підтримує суб'єктивність та впевненість у ситуації невизначеності. Індекс актуальних здібностей за WIPPF також позитивно корелює з адаптацією ($r = 0,50-0,64$; $p < 0,001$), підтверджуючи ресурсну роль внутрішніх характеристик і способів переробки конфліктів у регуляції поведінки та соціальної взаємодії.

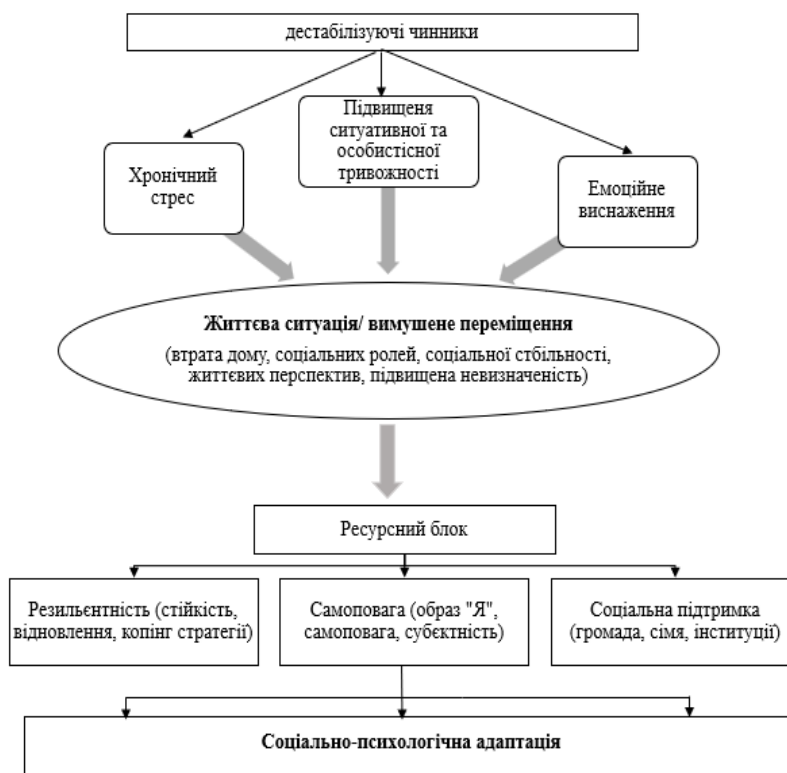


Рис. 1. Теоретична ресурсно-динамічна модель соціально-психологічної адаптації

Матриця кореляційних взаємозв'язків між показниками інтегральної адаптації та особистісних особливостей у респондентів з різним статусом ВПО

Таблиця 1

Показник	r	p
ВПО		
Тривожність	-0.60	<0.001
Самоповага	0.58	<0.001
Індекс актуальних здібностей/внутрішні ресурси	0.50	<0.001
Позиція «Я–ОК, Ти–ОК»	0.52	<0.001
«Я–не ОК, Ти–ОК»	-0.55	<0.001
«Я–ОК, Ти–не ОК»	-0.28	<0.05
«Я–не ОК, Ти–не ОК»	-0.58	<0.001
Без статусу ВПО		
Тривожність	-0.76	<0.001
Самоповага	0.66	<0.001
Індекс актуальних здібностей/внутрішні ресурси	0.60	<0.001
Позиція «Я–ОК, Ти–ОК»	0.62	<0.001
«Я–не ОК, Ти–ОК»	-0.64	<0.001
«Я–ОК, Ти–не ОК»	-0.34	<0.05
«Я–не ОК, Ти–не ОК»	-0.68	<0.001
ВПО Маріуполь		
Тривожність	-0.85	<0.001
Самоповага	0.70	<0.001
Індекс актуальних здібностей/внутрішні ресурси	0.64	<0.001
Позиція «Я–ОК, Ти–ОК»	0.68	<0.001
«Я–не ОК, Ти–ОК»	-0.70	<0.001
«Я–ОК, Ти–не ОК»	-0.40	<0.05
«Я–не ОК, Ти–не ОК»	-0.78	<0.001

Примітка: r – коефіцієнти лінійної кореляції Пірсона; p – рівень статистичної значущості

У блоці життєвих позицій позитивна установка «Я – ОК, Ти – ОК» має прямо пропорційні взаємозв'язки з адаптацією в усіх групах ($r = 0,52-0,68$; $p < 0,001$). Очікувано, що всі життєві позиції, які містять хоч одне «не ОК» є дезадаптивними та мають негативні взаємозв'язки з адаптацією. Найсильніший негативний взаємозв'язок серед цих позицій демонструє установка «Я – не ОК, Ти – не ОК»: від $r = -0,58$; $p < 0,001$ у респондентів зі статусом ВПО до $r = -0,78$; $p < 0,001$ у респондентів з Маріуполя. Отже, інтегральна адаптація формується в полі протилежних впливів: тривожність та життєва позиція «Я – не ОК, Ти – не ОК» виступають провідним дезадаптивними чинниками, тоді як самоповага, ресурсний потенціал і позитивна життєва позиція виконують компенсаторно-підтримувальну функцію.

Для конкретизації ресурсних характеристик було проаналізовано взаємозв'язки інтегральної адаптації з окремими актуальними здібностями за WIPPF (табл. 2). Найбільш стабільні та сильні кореляційні взаємозв'язки з інтегральними показниками адаптації в усіх групах демонструють показники шкал «Контакти» та «Довіра» (відповідно, $r = 0,50-0,58$; $p < 0,001$ та $r = 0,48-0,62$; $p < 0,001$). Це вказує на те, що вирішальним для успішної адаптації у кризових ситуаціях війни росії з Україною є здатність підтримувати соціальну активність, вибудовувати взаємодію та зберігати довіру до людей та світу. Другий ресурсний кластер охоплює особистісні характеристики, які репрезентують активне подолання труднощів: «Діяльність», «Наполегливість», «Відкритість» (загалом $r = 0,42-0,52$; $p < 0,05-0,001$). Отже, ці характеристики можуть відображати актуальні та ефективні копінг-стратегії в умовах нестабільності.

Коефіцієнти кореляції між показниками «Тіло/відчуття» та адаптації у всіх групах не мають статистичної значущості ($p > 0,05$). Отже, в межах даної моделі сенсорний компонент не виступає провідним чинником інтегральної адаптації, порівняно із соціально-комунікативними та поведінково-вольовими ресурсами.

Подальший аналіз здійснено на рівні окремих компонентів/шкал соціально-психологічної адаптації (таблиця 3), що дало змогу визначити їхню диференційну чутливість до особистісних особливостей.

Найбільші коефіцієнти кореляції виявлено між показниками тривожності респондентів, зокрема, внутрішньо переміщених осіб та їх емоційним комфортом: без статусу ВПО – $r = -0,63$, $p < 0,001$; ВПО – $r = -0,84$, $p < 0,001$; ВПО з Маріуполя – $r = -0,94$, $p < 0,001$. Це означає, що тривожність найбільш негативно впливає саме на емоційне самопочуття як центральний компонент адаптації, а в маріупольській групі цей ефект суттєво посилюється.

Самоповага та індекс актуальних здібностей (внутрішній ресурс, копінги) демонструють позитивні взаємозв'язки майже з усіма шкалами адаптації, найбільш тісно – із самоприйняттям, емоційним комфортом та внутрішнім контролем. Отже, особистісні характеристики, що репрезентують внутрішню опору, суб'єктивність особистості складають систему чинників адаптаційної ефективності.

Окремої інтерпретації потребує шкала уникнення (ескапізму). Вона має позитивний взаємозв'язок із тривожністю (у всіх групах $r = 0,55$) і негативний – із самоповагою та внутрішніми ресурсами (у всіх групах, відповідно, $r = -0,45$ та $r = -0,42$). Отже, уникнення в цій моделі виступає маркером психоемоційної напруги: зі зростанням тривожності зростає ймовірність використання стратегій уникнення, тоді як зростання ресурсності зменшує потребу в ескапізмі.

Для виявлення статистично значущих відмінностей у структурі кореляційних взаємозв'язків між адаптацією та досліджуваними особистісними особливостями у групах респондентів з різним статусом перебування та різним психотравматичним досвідом застосовано перетворення Фішера (критерій Z-перетворення Фішера) (табл. 4).

Аналіз матриці кореляційних взаємозв'язків за допомогою Z-перетворення Фішера дозволив виявити специфіку внутрішньої структури адаптаційного потенціалу респондентів залежно від їхнього статусу. Найбільш статистично значущі розбіжності зафіксовано за показником «Тривожність». Зокрема, порівняння груп «ВПО (Маріуполь)» та «не ВПО» продемонструвало достовірну різницю в силі кореляційного зв'язку ($z = -2,33$ при $p < 0,05$). Встановлено, що у респондентів із

Таблиця 2

Матриця кореляційних взаємозв'язків між інтегральними показниками адаптації та актуальними здібностями у респондентів з різним статусом ВПО

Здібність (WIPPF)	Статус					
	Без статусу ВПО		ВПО		ВПО з Маріуполя	
	г	р	г	р	г	р
Пунктуальність	0.38	0.01	0.42	0.01	0.40	0.05
Наполегливість	0.42	0.01	0.48	0.001	0.46	0.05
Відкритість	0.45	0.01	0.46	0.001	0.44	0.05
Контакти	0.50	0.001	0.55	0.001	0.58	0.001
Довіра	0.48	0.001	0.58	0.001	0.62	0.001
Діяльність	0.44	0.01	0.50	0.001	0.52	0.01
Любов	0.40	0.01	0.44	0.01	0.46	0.05
Віра/сенс/ релігія	0.28	0.05	0.35	0.05	0.42	0.05
Фантазії/ майбутнє	0.33	0.05	0.40	0.01	0.48	0.01
Тіло/відчуття	0.22	0.121	0.18	0.210	0.15	0.423

Примітка: г – коефіцієнти лінійної кореляції Пірсона; р – рівень статистичної значущості.

досвідом евакуації з зони активних бойових дій (Маріуполь) тривожність має значно потужніший деструктивний вплив на загальну адаптацію ($r=-0,85$), ніж у осіб без статусу переселенця ($r=-0,06$). Це свідчить про те, що для цієї категорії осіб тривожність виступає критичним чинником, який фактично «цементує» сценарій неуспішної адаптації.

Щодо інших показників, таких як «Самоповага», «Індекс актуальних здібностей» та позиція «Я–ОК, Ти–ОК», спостерігається односпрямована тенденція до посилення кореляцій у групах ВПО, проте різниця між коефіцієнтами не досягла рівня статистичної значущості ($p \geq 0,05$). Це вказує на відносну стабільність ролі цих ресурсних станів у структурі адаптації незалежно від соціального статусу респондентів.

Окремої уваги заслуговує тенденція до посилення зв'язку між адаптацією та екзистенційною позицією «Я–не ОК, Ти–не ОК» у групі ВПО з Маріуполя ($r=-0,78$), порівняно з контрольною групою ($r=-0,58$, $\Delta r=-0,20$). Хоча показник r (0.113) перевищує поріг значущості, така виражена різниця може свідчити про формування специфічного «депресивного сценарію» як реакції на надтравматичні події.

Отже, статус ВПО, особливо пов'язаний із безпосереднім перебуванням у зоні бойових дій, призводить до реструктуризації адаптаційних механізмів, де тривожність стає домінуючим фактором, що вимагає пріоритетної уваги в ході психокорекційної роботи.

Дискусія. Отримані результати підтверджують, що соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб є інтегральним результатом взаємодії дестабілізуючих психоемоційних станів та ресурсних характеристик особистості. Кореляційний аналіз засвідчив системну закономірність: тривожність у всіх групах виступає найпотужнішим дезадаптивним чинником ($p \leq 0,001$), тоді як самоповага, ресурсний потенціал (за WIPPF) і конструктивні життєві позиції є стабільними чинниками підтримки адаптації ($p \leq 0,001$). Особливо показовим є те, що у підгрупі ВПО з м. Маріуполь зв'язок між адаптацією та тривожністю є статистично сильнішим порівняно з групою не ВПО ($p < 0,05$), що свідчить про посилення дезадаптивного впливу тривоги в умовах більш інтенсивного або пролонгованого травматичного досвіду.

Негативний зв'язок тривожності з адаптацією узгоджується з теорією збереження ресурсів С. Гобфолла, відповідно до якої значні втрати й невизначеність спричиняють «спіраль виснаження ресурсів», що погіршує психологічне функціонування та підвищує вразливість до дезадаптації (Hobfoll, 1989). Отримані дані також співвідносяться з сучасними дослідженнями психічного здоров'я осіб, які вимушено перемістилися через війну в Україні: у таких людей фіксуються високі рівні тривожності й емоційної напруги як чинники погіршення психологічного благополуччя та соціального функціонування (Rizzi et al., 2022). У нашому дослідженні найбільш чутливою до тривожності складовою

Таблиця 3

Матриця кореляційних взаємозв'язків між показниками адаптації, її структурних компонентів та особистісних особливостей у респондентів з різним статусом ВПО

Особистісні характеристики	Інтегральна адаптація	Самоприйняття	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Внутрішній контроль	Домінування	Ескапізм (уникнення)
Без статусу ВПО							
Тривожність	-0.60 ($p < 0.001$)	-0.63 ($p < 0.001$)	-0.54 ($p < 0.001$)	-0.63 ($p < 0.001$)	-0.57 ($p < 0.001$)	-0.42 ($p < 0.01$)	0.55 ($p < 0.001$)
Самоповага	0.58 ($p < 0.001$)	0.61 ($p < 0.001$)	0.52 ($p < 0.001$)	0.61 ($p < 0.001$)	0.55 ($p < 0.001$)	0.41 ($p < 0.01$)	-0.45 ($p < 0.01$)
Актуальні здібності (індекс)	0.50 ($p < 0.001$)	0.53 ($p < 0.001$)	0.45 ($p < 0.01$)	0.53 ($p < 0.001$)	0.47 ($p < 0.001$)	0.35 ($p < 0.05$)	-0.42 ($p < 0.01$)
ВПО							
Тривожність	-0.76 ($p < 0.001$)	-0.76 ($p < 0.001$)	-0.65 ($p < 0.001$)	-0.84 ($p < 0.001$)	-0.68 ($p < 0.001$)	-0.49 ($p < 0.001$)	0.55 ($p < 0.001$)
Самоповага	0.66 ($p < 0.001$)	0.66 ($p < 0.001$)	0.56 ($p < 0.001$)	0.73 ($p < 0.001$)	0.59 ($p < 0.001$)	0.43 ($p < 0.01$)	-0.45 ($p < 0.01$)
Актуальні здібності (індекс)	0.60 ($p < 0.001$)	0.60 ($p < 0.001$)	0.51 ($p < 0.001$)	0.66 ($p < 0.001$)	0.54 ($p < 0.001$)	0.39 ($p < 0.01$)	-0.42 ($p < 0.01$)
ВПО з Маріуполя							
Тривожність	-0.85 ($p < 0.001$)	-0.81 ($p < 0.001$)	-0.68 ($p < 0.001$)	-0.94 ($p < 0.001$)	-0.72 ($p < 0.001$)	-0.51 ($p < 0.01$)	0.55 ($p < 0.01$)
Самоповага	0.70 ($p < 0.001$)	0.66 ($p < 0.001$)	0.56 ($p < 0.01$)	0.77 ($p < 0.001$)	0.59 ($p < 0.001$)	0.42 ($p < 0.05$)	-0.45 ($p < 0.05$)
Актуальні здібності (індекс)	0.64 ($p < 0.001$)	0.61 ($p < 0.001$)	0.51 ($p < 0.01$)	0.70 ($p < 0.001$)	0.54 ($p < 0.01$)	0.38 ($p < 0.05$)	-0.42 ($p < 0.05$)

Порівняння щільності кореляційних взаємозв'язків між інтегральними показниками адаптації та особистісними характеристиками у респондентів з різним статусом ВПО

Чинник	Група 1	Група 2	r_1	r_2	Δr	z	p
Тривожність	ВПО	без статусу ВПО	-0.76	-0.6	-0.16	-1.47	0.142
	ВПО (Маріуполь)	без статусу ВПО	-0.85	-0.6	-0.25	-2.33	0.050
	ВПО (Маріуполь)	ВПО	-0.85	-0.76	-0.09	-1.08	0.282
Самоповага	ВПО	без статусу ВПО	0.66	0.58	0.08	0.63	0.527
	ВПО (Маріуполь)	без статусу ВПО	0.7	0.58	0.12	0.85	0.396
	ВПО (Маріуполь)	ВПО	0.7	0.66	0.04	0.31	0.758
Індекс актуальних здібностей	ВПО	без статусу ВПО	0.6	0.5	0.10	0.70	0.486
	ВПО (Маріуполь)	без статусу ВПО	0.64	0.5	0.14	0.86	0.387
	ВПО (Маріуполь)	ВПО	0.64	0.6	0.04	0.27	0.788
Позиція «Я–ОК, Ти–ОК»	ВПО	без статусу ВПО	0.62	0.52	0.10	0.72	0.471
	ВПО (Маріуполь)	без статусу ВПО	0.68	0.52	0.16	1.05	0.295
	ВПО (Маріуполь)	ВПО	0.68	0.62	0.06	0.43	0.666
Позиція «Я–не ОК, Ти–не ОК»	ВПО	без статусу ВПО	-0.68	-0.58	-0.10	-0.81	0.419
	ВПО (Маріуполь)	без статусу ВПО	-0.78	-0.58	-0.20	-1.59	0.113
	ВПО (Маріуполь)	ВПО	-0.78	-0.68	-0.10	-0.90	0.370

Примітка: r – коефіцієнти лінійної кореляції Пірсона; Δr – різниця між коефіцієнтами лінійної кореляції Пірсона; z – критерій z -перетворення Фішера; p – рівень статистичної значущості.

адаптації виявився емоційний комфорт ($r = -0,94$ у ВПО з Маріуполя), що вказує на провідну роль емоційної стабільності як «базового» компонента адаптації.

Позитивні кореляції адаптації з самоповагою підтверджують значущість для особистості внутрішньої опори: самоприйняття, відчуття власної цінності та суб'єктності. Самоповага, ймовірно, підтримує інтернальний локус контролю та здатність до активних дій у ситуації невизначеності, що підвищує адаптивність. З огляду на наявність валідної української адаптації шкали М. Розенберга та її психометричні характеристики, цей результат має додаткове методичне підґрунтя щодо коректності вимірювання показника самоповаги (Вельдбрехт, Зінченко & Тавровецька, 2025). На рівні змістової інтерпретації отримані дані узгоджуються з вітчизняними спостереженнями про трансформацію емоційних потреб і копінг-стратегій у дорослих українців в умовах війни, де ресурси Я-концепції можуть виступати чинником психологічної стабілізації (Журавльова & Баранова, 2024). Також вони корелюють із даними про напруження та реактивні форми поведінки (зокрема агресивність) у молоді, що може бути одним із проявів дезадаптаційного тиску воєнного стресу (Журавльова & Заруднева, 2024).

Зв'язок інтегральної адаптації з ресурсним індексом WIPPF підтверджує ресурсну природу адаптації та відповідає підходам позитивної психотерапії Н. Пезешкіана, де актуальні здібності та внутрішні ресурси розглядаються як чинники саморегуляції, міжособистісної взаємодії та переробки конфліктів (Peseschkian, 2016). Високі достовірні кореляції в усіх групах мають такі особистісні особливості, як «Контакти» та «Довіра», а також «Діяльність», «Наполегливість» і «Відкритість». Це дозволяє інтерпретувати адаптаційний потенціал як переважно соціально-комунікативний і поведінковий. Таким чином, вирішального значення для успішної соціально-психологічної адаптації особистості мають її здатність до встановлення взаємин, збереження довіри та активна взаємодія

з новим середовищем. Водночас показник «Тіло/відчуття» не має статистично значущих взаємозв'язків, що може свідчити про вторинність сенсорного компонента у структурі інтегральної адаптації в даній вибірці чи, можливо, про необхідність додаткових інструментів для оцінювання тілесно-орієнтованих маркерів стресу.

Аналіз життєвих позицій показав, що установка «Я–ОК, Ти–ОК» позитивно впливає на адаптацію, тоді як наявність в екзистенційній установці особистості хоча б однієї негативної є деструктивним чинником її адаптивного потенціалу. Це узгоджується з логікою транзакційного аналізу, де базові установки щодо себе та інших визначають стиль міжособистісної взаємодії й психологічного функціонування (Штайнер, 2023). Отже, адаптація зумовлюється не лише об'єктивними умовами переміщення, а й когнітивно-емоційною інтерпретацією себе та соціального світу.

Виявлені зв'язки ескапізму (уникнення) з тривожністю та його негативні зв'язки із самоповагою й ресурсами дозволяють розглядати уникання як індикатор психологічного перевантаження, що є релевантним для практик реабілітаційної психології та технологій відновлення після травматичних подій (Гриджовець, 2018; Титаренко, Дворник, & Климчук, 2019).

Важливо, що відносна універсальність ресурсних механізмів у різних групах поєднується зі специфічним посиленням ролі тривожності у маріупольській підгрупі. Це узгоджується з підходами гуманітарної психічної допомоги, де наголошується на необхідності поєднувати зниження симптоматичного навантаження з підтримкою ресурсів і соціальної включеності (Tol et al., 2011), а також із загальною концепцією резильєнтності як здатності зберігати/відновлювати функціональність після втрат і травми (Bonanno, 2004).

Висновки. Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб є системним багатоконпонентним утворенням, що формується у взаємодії дестабілі-

зуючих психоемоційних станів та внутрішніх ресурсів особистості. Емпіричні дані підтверджують ресурсно-динамічний характер адаптаційного процесу та можуть бути використані як підґрунтя для розробки програм підтримки ВПО з урахуванням специфіки пережитого досвіду.

Існує як відносно універсальна система особистісних ресурсних чинників соціально-психологічної адаптації, так і специфічна система особистісних дезадаптивних чинників. Універсальна структурна система особистісних ресурсних чинників соціально-психологічної адаптації містить соціально-комунікативний (контактність, довіра, відкритість), когнітивно-емоційний (самоповага, позитивна життєва позиція, любов, віра, майбутнє) та поведінково-вольовий (активність, наполегливість, пунктуальність). Емоційна складова соціально-психологічної адаптації (емоційний комфорт) є найбільш чутливою до впливу кризових умов, що засвідчує вагоме значення емоційної стабільності у підтримці загального психологічного функціонування. Система особистісних дезадаптивних чинників є емоційно-когнітивною та містить тривожність й неконструктивні життєві позиції.

Інтенсивність травматичного досвіду виступає вагомим модератором соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб. За умов більш інтенсивного травматичного досвіду тривожність виступає системоутворювальним дезадаптивним чинником та істотно порушує емоційний комфорт, самоприйняття й внутрішній контроль особистості. При умові зростання сили травматичного впливу вирішального значення набуває своєчасна стабілізація тривожності та підтримка внутрішніх і соціальних ресурсів. Інтенсивність травматичного досвіду визначає, чи збережеться баланс між дезадаптивними та компенсаторними механізмами.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням вибірки, застосуванням лонгітюдного дизайну для відстеження динаміки адаптаційних процесів, а також аналізом медіаційних і модераційних механізмів впливу ресурсів на взаємозв'язок між тривожністю та адаптацією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вельдбрехт О., Зінченко Н., Тавровецька Н. Шкала самооцінки Розенберга: українська адаптація та психометричні властивості. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2025. № 13. С. 142–172. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-7>
2. Гридковець Л. М. *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи*. Київ: ОБСЄ, 2018. 240 с.
3. Журавльова Л., Заруднева В. Агресія особистості юнацького віку в умовах війни. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2024. Вип. 25 (70). С. 81–91. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25\(70\).09](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25(70).09)
4. Журавльова Л. П., Баранова А. В. Емоційні потреби та копінг-стратегії дорослих українців в умовах війни. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*. 2024. Вип. 2. С. 20–26. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.4>
5. *Прикладна психодіагностика в Національній гвардії України: метод. посіб.* / Колесніченко О. С. та ін.; за заг. ред. І. І. Приходька. Харків: НАНГУ, 2020. 388 с.
6. Титаренко Т. М., Дворник М. С., Климчук В. О. *Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій* / за ред. Т. М. Титаренко. Київ: Імекс-ЛТД, 2019. 240 с.

7. Штайнер К. *Сценарії життя людей*. Харків: Вид-во «Ранок»: Фабула, 2023. 448 с.

8. Beck A. T., Epstein N., Brown G., Steer R. A. An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1988. Vol. 56, No. 6. P. 893–897. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>

9. Boholst F. A. A Life Position Scale. *Transactional Analysis Journal*. 2002. Vol. 32, No. 1. P. 28–32. DOI: <https://doi.org/10.1177/036215370203200105>

10. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, No. 1. P. 20–28. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>

11. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, No. 3. P. 513–524. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>

12. Lane R., Taylor H., Ellis F., Rushworth I., Chiu K. Resilience and its association with mental health among forcibly displaced populations: A systematic review and meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*. 2025. Vol. 379. P. 387–400. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.03.015>

13. Peseschkian N. *Positive Psychotherapy: Theory and Practice of a New Method*. Wiesbaden: Springer VS, 2016. 356 p.

14. Rizzi D., de Angelis P., Scavuzzo G., Nych M., Landoni M., Ionio C. Running away from the war in Ukraine: The impact on mental health of internally displaced persons (IDPs) and refugees in transit in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, No. 24. Article 16439. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph192416439>

15. Serdiuk L., Otenko S. The Ukrainian-language adaptation for the Wiesbaden inventory for positive psychotherapy and family therapy (WIPPF). *The Global Psychotherapist*. 2021. Vol. 1, No. 1. P. 11–14. DOI: <https://doi.org/10.52982/lkj135>

16. Tol W. A., Barbui C., Galappatti A., Silove D., Betancourt T. S., Souza R., Golaz A., van Ommeren M. Mental health and psychosocial support in humanitarian settings: Linking practice and research. *The Lancet*. 2011. Vol. 378, No. 9802. P. 1581–1591. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)61094-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)61094-5)

REFERENCES

1. Veldbrekht, O., Zinchenko, N., Tavrovetska, N. (2025). Shkala samoocinky Rozenberha: ukrainska adaptatsiia ta psikhometrychni vlastyvyosti [Rosenberg Self-Esteem Scale: Ukrainian adaptation and psychometric properties]. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 13, 142–172. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-7> [in Ukrainian].
2. Hrydkovets, L. M. (2018). *Osnovy reabilitatsiinoi psikhologii: podolannia naslidkiv kryzy [Foundations of rehabilitation psychology: overcoming crisis consequences]*. Kyiv: OSCE [in Ukrainian].
3. Zhuravlova, L., Zarudnieva, V. (2024). Ahresiia osobystosti yunatskoho viku v umovakh viiny [Aggression of youth personality in wartime conditions]. *Scientific Journal of Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Series 12. Psychological Sciences*, 25(70), 81–91. Retrieved from [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25\(70\).09](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25(70).09) [in Ukrainian].
4. Zhuravlova, L. P., Baranova, A. V. (2024). Emotsiini potreby ta kopinh-stratehii doroslykh ukrainsiv v umovakh viiny [Emotional needs and coping strategies of Ukrainian adults in wartime]. *Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Psychology Series*, 2, 20–26. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.4> [in Ukrainian].

5. Kolesnichenko, O. S., Prykhodko, I. I., et al. (2020). Prykladna psykholohiia v Natsionalnii hvardii Ukrainy [Applied psychodiagnostics in the National Guard of Ukraine]. Kharkiv: NANGU [in Ukrainian].
6. Tytarenko, T. M., Dvornyk, M. S., Klymchuk, V. O. (2019). Sotsialno-psykholohichni tekhnolohii vidnovlennia osobystosti pislia travmatychnykh podii [Socio-psychological technologies of personality recovery after traumatic events]. Kyiv: Imeks-LTD [in Ukrainian].
7. Steiner, K. (2023). Stsenarii zhyttia liudei [Life scripts]. Kharkiv: Ranok: Fabula [in Ukrainian].
8. Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893–897. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>
9. Boholst, F. A. (2002). A Life Position Scale. *Transactional Analysis Journal*, 32(1), 28–32. <https://doi.org/10.1177/036215370203200105>
10. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
11. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
12. Lane, R., Taylor, H., Ellis, F., Rushworth, I., Chiu, K. (2025). Resilience and its association with mental health among forcibly displaced populations: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 379, 387–400. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.03.015>
13. Peseschkian, N. (2016). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Wiesbaden: Springer VS.
14. Rizzi, D., de Angelis, P., Scavuzzo, G., Nych, M., Landoni, M., Ionio, C. (2022). Running away from the war in Ukraine: The impact on mental health of internally displaced persons (IDPs) and refugees in transit in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16439. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416439>
15. Serdiuk, L., Otenko, S. (2021). The Ukrainian-language adaptation for the Wiesbaden inventory for positive psychotherapy and family therapy (WIPPF). *The Global Psychotherapist*, 1(1), 11–14. <https://doi.org/10.52982/lkj135>
16. Tol, W. A., Barbui, C., Galappatti, A., Silove, D., Betancourt, T. S., Souza, R., Golaz, A., van Ommeren, M. (2011). Mental health and psychosocial support in humanitarian settings: Linking practice and research. *The Lancet*, 378(9802), 1581–1591. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)61094-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)61094-5)

Larysa Zhuravlova,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology
Polissia National University
10008, 7 Staryi Blvd., Zhytomyr, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4020-7279>

Maryna Netyksha,

Master of the educational and professional program "Practical Psychology"
Polissia National University
10008, 7 Staryi Blvd., Zhytomyr, Ukraine
ORCID ID: maryna.netyksha@childrenheroes.org

PERSONAL FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN CRISIS CONDITIONS

The article is devoted to the study of socio-psychological adaptation of internally displaced persons in wartime conditions. The article presents the results of an empirical study of personal factors of socio-psychological adaptation of internally displaced persons (IDPs) in conditions of full-scale war. The research method also determined the schematization of the resource-dynamic model of personality adaptation, conducted a corresponding empirical study of the features of socio-psychological adaptation of IDPs, as well as analyzed its relationships with anxiety, self-esteem, life positions and adaptive personality characteristics, in particular, internal resources of the personality. The study involved 258 respondents, including 116 internally displaced persons from different regions of Ukraine, 71 IDPs from Mariupol and 71 persons without IDP status. The socio-psychological adaptation questionnaire by K. Rogers and R. Diamond, Beck's anxiety scale, M. Rosenberg's self-esteem scale, T. Harris's life positions methodology and the Wiesbaden researcher of positive and family psychotherapy (WIPPF) N. Pezeschkian were used, which allows assessing personal characteristics, internal resources and ways of processing conflicts. Descriptive statistics methods, correlation analysis (Pearson's r) and comparison of correlations using Fisher's z -transformation criterion were used. It was established that anxiety is the leading maladaptive factor of respondents, demonstrating a negative relationship with the integral indicator of adaptation, which is why its most sensitive component to anxiety is emotional comfort. Self-esteem, internal and resources have a stable positive relationship with adaptation. The most significant resource personal characteristics are perceived as contact, trust, activity and perseverance. In the subgroup of IDPs from Mariupol, the relationship between anxiety and adaptation is statistically stronger, which affects the strengthening of the maladaptive impact of anxiety in conditions of intense traumatic experience.

The obtained confirmed results provide a resource-dynamic model of adaptation and can be used to develop psychological support programs aimed at reducing anxiety and developing the internal potential of the individual.

Key words: adaptation, personal characteristics, anxiety, self-esteem, internal resources, resilience, psychological well-being, system of personal factors.

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Олена Косьянова,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри теорії та методики практичної психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9532-9981>

РОЗРОБКА ТА ПСИХОМЕТРИЧНА ВАЛІДАЦІЯ УКРАЇНОМОВНОЇ АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ «ВИДИ ТА МОТИВИ ОБМАНУ»

У сучасній українській психологічній практиці відчувається дефіцит стандартизованих україномовних інструментів для діагностики схильності особистості до різних форм обману. Саме обман як феномен людської поведінки має багатогранну природу та потребує комплексного підходу до вивчення. Мета дослідження – розроблення та психометрична апробація авторської україномовної методики «Види та мотиви обману» для комплексної діагностики схильності особистості до різних форм нещирої поведінки та виявлення мотивів обману. Методи дослідження: аналіз внутрішньої узгодженості (α -Кронбаха), кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона), експлораторний факторний аналіз (метод головних компонент із варімакс-ротацією), конфірмаційний факторний аналіз (CFA) з використанням IBM SPSS AMOS 26. Вибірка: $N = 570$ респондентів (18–55 років, 64% жінок). Опитувальник містить 65 тверджень, що оцінюються за 4-бальною шкалою Лікерта. Структура включає 13 шкал видів обману та 8 шкал мотивів. Надійність більшості шкал прийнятна ($\alpha = 0,71–0,88$). Конструктивну валідність підтверджено кореляційним аналізом: виявлено логічно очікувані зв'язки між мотивами та видами обману. Факторний аналіз ($KMO = 0,81$) виділив шість надфакторів: «егоїстичний», «альтруїстичний», «захисний», «самопрезентаційний», «креативний» та «несвідомий» обман. CFA підтвердив конструктивну та конвергентну валідність ($CFI = 0,95$, $RMSEA = 0,06$) та повне охоплення шкал методики І. П. Шкуратової, підвищивши конструктивну та конвергентну валідність. Розроблено нормативні рівні для інтерпретації результатів. Конвергентна валідність підтверджена високими кореляціями ($r = 0,70–0,87$) з валідованими інструментами (LPQ, PDS, BDR тощо). Методика є першим комплексним україномовним інструментом для діагностики обману, з високою надійністю та валідністю, придатним для профвідбору, консультування та роботи з правопорушниками.

Ключові слова: обман, нещира поведінка, мотиви обману, види обману, психодіагностика, валідність, надійність, факторний аналіз.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Проблема обману залишається однією з найактуальніших у соціальній психології та психології особистості. Обман як феномен людської поведінки має багатогранну природу: від невинних соціальних умовностей до серйозних форм маніпуляції та шахрайства. Діагностика схильності до обману є важливим завданням сучасної психології з огляду на її застосування в профвідборі, судовій психології та клінічній практиці. Незважаючи на значний доробок зарубіжних дослідників, українська психологічна практика потребує валідованих національних інструментів, адаптованих до культурного контексту.

У наших попередніх дослідженнях ми вивчали психологічні аспекти обману, зокрема сучасні тенденції та перспективи використання поліграфної методики в психологічних дослідженнях та специфіку категоріального апарату, особливості проведення бесід під час поліграфного обстеження, взаємозв'язок емоційної зрілості та схильності до обману згідно з моральними цінностями юнацтва з використанням поліграфу (Косьянова, 2015), емоційну сферу як основу даних

показників поліграфного методу (Косьянова, 2016), обманливість за показниками емоційної зрілості та поліграфного обстеження (Chebykin, Kosyanova, 2017), емоційний розвиток і схильність до обману за допомогою поліграфного методу (Chebykin, Kosyanova, 2025), а також взаємозв'язки обманливості із задоволеністю життям в юнацькому віці (Косьянова, 2021), відповідальністю як детермінантою схильності до обману (Косьянова, 2024), використанням поліграфу для виявлення прихованої інформації (Косьянова, Щербіна, 2024), взаємозв'язком самооцінки, мотивації та обману в підлітків (Косьянова, Чебикін, 2024), особливостями акцентуацій та самооцінки мотивації схвалення в підлітків самотністю та самообманом як детермінантами кризи (Косьянова, 2025), захисними механізмами та самообманом, роллю мотиваційної сфери у психотипів (Косьянова, 2025), психологічними профілями обманщиків та їхніми мотивами (Chebykin, Kosyanova, 2025), роллю акцентуацій в адаптивних стратегіях, самообманом як захисним механізмом (Косьянова, 2025), тощо. Ці роботи підкреслюють роль обману в контексті емоційного розвитку, адаптації, стресостійкості та між-

особистісних відносин, що формує основу для розроблення комплексних діагностичних інструментів.

Сучасні дослідники наголошують на критичній нестачі валідованих інструментів для вимірювання диспозиційної схильності до обману. Д. Маковські та співавтори зазначають: «Концептуалізація обману як диспозиційної риси недостатньо представлена в науковій літературі. Незважаючи на наукові докази існування індивідуальних відмінностей у схильності до брехні, валідований інструмент для вимірювання диспозиційного обману досі відсутній» (Makowski et al., 2023). Розроблений ними Lying Profile Questionnaire (LPQ) оцінює чотири виміри брехні: частоту, здатність, негативність і контекстуальність, однак не охоплює мотиваційну структуру обману та не адаптований для українськомовних респондентів.

Аналогічну проблему констатують Е. Армас-Варгас та співавтори: «Попередні дослідження мотивів брехні не мають факторних моделей, що дозволяють групувати мотиви в специфічні категорії» (Armas-Vargas et al., 2023). Їхній опитувальник СЕМА-А спрямований на вивчення мотивів брехні, проте не включає типологію видів обману. К. Харт та співавтори розробили шкалу Lying in Everyday Situations Scale (LESS), що охоплює сім мотивів нещирості в романтичних стосунках (Hart et al., 2019), однак цей інструмент обмежений специфічним контекстом міжособистісних відносин.

Більшість наявних методик для діагностики обману розроблені англійською мовою та потребують культурної адаптації для використання в українському контексті. Широко використовується шкала Paulhus Deception Scales (PDS) та її попередник Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR) вимірюють самообман та управління враженням як компоненти соціально бажаного реагування (Paulhus, 1998), але не призначені для комплексної діагностики різноманітних форм нещирої поведінки.

У науковій літературі представлено різноманітні класифікації видів обману. П. Екман виділяє приховування та викривлення інформації як базові форми брехні (Ekman, 2009). Б. ДеПауло та співавтори аналізують брехню в повсякденному житті, виділяючи різні типи та частоту обману (DePaulo et al., 1996). Теорія істини за замовчуванням (truth-default theory) Т. Левіна та співавторів постулює, що люди зазвичай говорять правду і схильні вірити іншим, вдаючись до брехні лише, коли правда стає перешкодою для досягнення цілей (Levine et al., 2022).

К. Кемден, М. Мотлі та А. Вілсон запропонували таксономію «білої» брехні в міжособистісній комунікації, виділяючи егоїстичні та альтруїстичні мотиви (Camden et al., 1984). Т. Левін та співавтори здійснили спробу створення панкультурної типології мотивів обману, виявивши такі категорії: управління стосунками, управління ідентичністю, уникнення конфлікту та матеріальна вигода (Levine et al., 2016). Проте, як зазначають дослідники, кроскультурна валідація інструментів діагностики обману залишається критичною прогалиною (Makowski et al., 2023). Комплексних українськомовних інструментів, які б одночасно діагностували

як види обману, так і їх мотиви, натепер не існує, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета та завдання. Мета дослідження – розроблення та психометрична апробація авторської українськомовної методики «Види та мотиви обману» автора О. Ю. Косьянкової для комплексної діагностики схильності особистості до обману та його мотивів.

Завдання дослідження: 1) розробити зміст опитувальника, що охоплює основні види та мотиви обману, з інтеграцією теоретичних класифікацій і власних емпіричних даних; 2) перевірити надійність методики (внутрішня узгодженість, ретестова стабільність); 3) оцінити валідність опитувальника (конструктивна, структурна, конвергентна, дискримінантна); 4) визначити нормативні рівні для інтерпретації результатів та запропонувати практичні рекомендації.

Щодо першого завдання, спираючись на теоретичні основи типології видів обману, використовували класифікації П. Екмана (Ekman, 1985), Б. ДеПауло (DePaulo et al., 1996), О. Фрай (Vrij, 2008), а також результати власних емпіричних досліджень. Спочатку було проаналізовано понад 300 тверджень, з яких в остаточному варіанті залишилось 65.

Психометричний аналіз передбачав кілька послідовних етапів. Спершу три експерти (психологи та лінгвісти) оцінили змістовну валідність кожного пункту, тобто відповідність тверджень культурному контексту та суті конструкту кожної шкали методики. Після врахування їхніх зауважень провели пілотажне тестування. Так, 30 волонтерів (студенти університету) заповнили попередню версію методики, проводячи самооцінювання по кожній шкалі, що дало змогу перевірити зрозумілість інструкції та тверджень. За результатами пілотажу дещо відредаговано формулювання окремих пунктів для підвищення їх чіткості. Оновлену версію методики застосували в основному дослідженні.

Опитувальник заповнили 570 респондентів віком від 18 до 55 років, серед яких 64% жінок та 36% чоловіків. Усі учасники надали інформовану згоду та заповнювали опитувальник анонімно в груповій формі. Для оцінення ретестової надійності через чотири тижні після першого тестування повторно опитано 434 особи. Розмір вибірки відповідає рекомендаціям для психометричних досліджень та факторного аналізу (Tabachnick, Fidell, 2013; Comrey, Lee, 1992).

Методи дослідження. Методика базується на інтегративному підході до розуміння обману як багатовимірного психологічного феномену. На відміну від наявних інструментів, що фокусуються або на частоті брехні (LPQ, Makowski et al., 2021), або на мотивах нещирості (СЕМА-А, Armas-Vargas et al., 2023), запропонована методика поєднує два виміри:

- типологічний вимір як різноманіття форм нещирої поведінки;
- мотиваційний вимір як причини вдавання до обману.

Опитувальник «Види та мотиви обману» містить 65 тверджень, що відображають різноманітні ситуації нещирої поведінки. Респондент оцінює ступінь харак-

терності кожного твердження для себе за 4-бальною шкалою Лікєрта: 0 – «це зовсім не про мене», 1 – «скоріше ні», 2 – «скоріше так», 3 – «цілком про мене». Структура опитувальника включає 13 шкал видів обману (по 5 тверджень на кожну шкалу, максимум 15 балів) та 8 шкал мотивів обману (по 8 тверджень на шкалу, максимум 24 бали).

Методика діагностує 13 видів обману: 1) Самообман – внутрішнє викривлення сприйняття реальності для захисту самооцінки; 2) Приховування – замовчування фактів для уникнення розголосу; 3) Конвенціональний обман – соціально прийнята нещирість заради етикету; 4) Благородний обман – неправда на благо іншої особи; 5) Обман-помилка – поширення хибної інформації через власну оману; 6) Фантазійний обман – творча вигадка для естетичного ефекту; 7) Хвастоці – перебільшення досягнень для самопрезентації; 8) Гра ролі – створення фіктивного іміджу; 9) Розіграш – жартівливе введення в оману; 10) Самоприниження – применшення власних якостей для соціальної адаптації; 11) Наклеп – зухвала брехня з почуттям переваги; 12) Шахрайство – маніпулятивний обман для матеріальної вигоди; 13) Зрада – порушення довіри заради особистої користі. Інтегральний показник обману розраховується як сума балів по всіх шкалах видів обману, поділена на 13 (кількість шкал). А також 8 мотивів обману: 1) Уникнення відповідальності – ухилення від наслідків власних дій; 2) Самозахист – захист від емоційного дискомфорту; 3) Самопрезентація – підвищення статусу через неправду; 4) Корисливість – отримання матеріальної чи соціальної вигоди; 5) Маніпуляція – вплив на інших для досягнення цілей; 6) Збереження стосунків – підтримка гармонії через нещирість; 7) Альтруїзм – обман заради допомоги іншим; 8) Загроза покарання – брехня під впливом страху санкцій. Ін-

тегративний показник обману поданий сумою за всіма шкалами, поділений на кількість шкал обману. Шкали мотивів обману формуються шляхом перерозподілу тих самих 65 тверджень за мотиваційними факторами, виявленими в результаті факторного аналізу, без створення окремих блоків питань. Кожна шкала мотивів включає вид тверджень, при цьому деякі з них можуть входити до кількох шкал мотивів, відображаючи багатогранність і перетин мотивів у нещирій поведінці респондента. Це забезпечує комплексне оцінювання, де види обману та мотиви аналізуються на основі єдиного набору тверджень, уникаючи дублювання питань.

Слід зазначити, що структура опитувальника інтегрує види та мотиви обману в єдиному наборі тверджень, без окремих блоків для мотивів, що забезпечує комплексне оцінювання нещирої поведінки через взаємопов'язані аспекти.

Наведемо по одному прикладу для кожної шкали видів обману.

Результати. Для оцінювання рівнів прояву за шкалами видів обману використовуються такі градації, виявлені завдяки статистичному аналізу на основі квартильного поділу даних, що дозволив емпірично встановити границі (низький – до 25-го перцентилля, середній – між 25-м і 75-м перцентиллями, високий – понад 75-й перцентиль) на базі розподілу балів у вибірці N=570: низький (0–5 балів) – рідкісне використання або відсутність цієї форми обману, що вказує на високу чесність і реалістичність поведінки; середній (6–10 балів) – помірне використання за певних обставин, де нещирість є ситуаційною і не домінує; високий (11–15 балів) – яскраво виражена схильність до цієї форми нещирості, що може вказувати на систематичну стратегію поведінки з потенційними ризиками для стосунків чи самооцінки.

Таблиця 1

Приклади тверджень методики «Види та мотиви обману» (Косьянова, 2025) за шкалами видів обману

№	Назва шкали	Опис конструкту
1	Самообман	«Я можу переконати себе, що мої здібності кращі, ніж є насправді, аби підвищити свою самооцінку»
2	Приховування	«Я часто приховую певні факти про себе, щоб не зіпсувати свою репутацію»
3	Конвенціональний обман	«Я іноді вдаю, що поділяю певні погляди чи інтереси, щоби зберегти гармонію в стосунках»
4	Благородний обман	«Я збрешу про щось, якщо це позбавить когось сильного душевного болю»
5	Обман-помилка	«Коли я розумію, що ненавмисно ввів когось в оману, я можу не пояснювати правду, щоб не псувати наші стосунки»
6	Фантазійний обман	«Я часто фантазую про своє життя і навіть розповідаю ці історії іншим, щоб відчувти себе краще»
7	Хвастоці	«Я іноді перебільшую свої досягнення, щоб інші мене поважали»
8	Гра ролі	«Я часто ховаю своє справжнє «я» за певним чином або роллю, аби залишити особисте життя приватним»
9	Розіграш	«Мені подобається невинно обманути когось, щоб просто побачити їхню реакцію»
10	Самоприниження	«Я часто применшую свої успіхи чи здібності, щоб іншим навколо було комфортніше»
11	Наклеп	«Коли я говорю про себе неправду, я навіть відчую задоволення і певну перевагу»
12	Шахрайство	«Я вмію створити оманливий образ, щоб люди мені довіряли і я справляв(ла) враження респектабельної людини»
13	Зрада	«Якщо на кону моя репутація, я можу діяти всупереч очікуванням того, хто мені довіряє»

У другому завданні задля оцінки надійності отриманих результатів за шкалами було використано коефіцієнти α -Кронбаха (Cheung et al., 2023), оскільки цей показник дозволяє оцінити внутрішню узгодженість пунктів кожної шкали, підтверджуючи, наскільки вони вимірюють один і той самий конструкт (у нашому випадку – види та мотиви обману), що є ключовим для забезпечення стабільності та послідовності вимірювання в психометричних інструментах. Для оцінювання надійності кожної з 21 шкали опитувальника (13 видів + 8 мотивів) було розраховано коефіцієнти α -Кронбаха (таблиця 2).

Як видно з таблиці 2, усі шкали опитувальника демонструють прийнятні та високі значення α -Кронбаха (від 0,76 до 0,88), що свідчить про добру внутрішню узгодженість пунктів. Найвищу надійність демонструють шкали «Самообман» ($\alpha = 0,84$), «Приховування» ($\alpha = 0,81$) та «Шахрайство» ($\alpha = 0,81$).

Шкали мотивів обману також демонструють задовільну надійність. Найвищу внутрішню узго-

дженість мають мотиви «Збереження стосунків» ($\alpha = 0,88$), «Уникнення відповідальності» ($\alpha = 0,84$), що відображає чітку тематичну спрямованість цих конструктів.

Ретестова надійність оцінювалась на підвбірці 434 осіб з інтервалом 4 тижні. Результати засвідчили високу часову стабільність методики: коефіцієнти кореляції між першим та повторним тестуванням варіюють від 0,79 до 0,89 ($M = 0,84$), що перевищує рекомендований поріг 0,70 для психодіагностичних інструментів. Найвищу ретестову надійність продемонстрували шкали «Збереження стосунків» ($r = 0,89$), «Самообман» ($r = 0,87$) та «Шахрайство» ($r = 0,86$). Дані наведено в таблиці 3.

Для перевірки конструктної валідності було побудовано матрицю кореляцій між шкалами видів обману та мотивами обману (таблиця 4). У таблиці наведено коефіцієнти Пірсона r для кожної пари «мотив – вид обману». За критерієм $p < 0,05$ для даної вибірки статистично значущими є $|r| \geq 0,12$.

Таблиця 2

Внутрішня надійність (α -Кронбаха) за видами та мотивами обману ($N = 570$)

Шкала	α	Шкала	α
Самообман	0.84	Уникнення відповідальності	0.84
Приховування	0.81	Самозахист	0.79
Конвенціональний обман	0.77	Самопрезентація	0.78
Благородний обман	0.78	Корисливість	0.76
Обман-помилка	0.78	Маніпуляція	0.76
Фантазійний обман	0.76	Збереження стосунків	0.88
Хвастоці	0.77	Альтруїзм	0.76
Гра ролі	0.76	Загроза покарання	0.78
Розіграш	0.77		
Самоприниження	0.79		
Наклеп	0.77		
Шахрайство	0.81		
Зрада	0.76		

Таблиця 3

Ретестова надійність шкал опитувальника ($N = 434$, інтервал 4 тижні)

Шкала (види)	r	Шкала (мотиви)	r
Самообман	0.87	Уникнення відповідальності	0.85
Приховування	0.84	Самозахист	0.82
Конвенціональний обман	0.81	Самопрезентація	0.81
Благородний обман	0.79	Корисливість	0.80
Обман-помилка	0.80	Маніпуляція	0.81
Фантазійний обман	0.82	Збереження стосунків	0.89
Хвастоці	0.83	Альтруїзм	0.80
Гра ролі	0.84	Загроза покарання	0.82
Розіграш	0.81		
Самоприниження	0.83		
Наклеп	0.80		
Шахрайство	0.86		
Зрада	0.83		

Примітка. Усі коефіцієнти статистично значущі ($p < 0,001$).

Аналіз кореляційної матриці виявляє логічно очікувані зв'язки між мотивами та видами обману. Мотив «Самопрезентація» достовірно пов'язаний із хвастощами ($r = 0,55, p < 0,01$) та приховуванням ($r = 0,34, p < 0,01$): людина може перебільшувати досягнення або замовчувати факти заради підвищення статусу. Мотив «Корисливість» найбільше корелює з наклепом ($r = 0,45, p < 0,01$) та зрадою ($r = 0,30, p < 0,01$), що підтверджує: брехня з метою отримання матеріальної чи соціальної вигоди проявляється через обмовлення та зрадництво.

Мотив «Альтруїзм» має високий зв'язок із благородним обманом ($r = 0,52, p < 0,01$) та конвенціональним обманом ($r = 0,35, p < 0,01$): неправда використовується для допомоги іншим та соціальної гармонії. Особливо сильний зв'язок ($r = 0,65, p < 0,01$) спостерігається між мотивом «Самозахист» та видом «Приховування», що вказує на змістову близькість цих шкал; також цей мотив пов'язаний з конвенціональним обманом ($r = 0,40, p < 0,01$), підкреслюючи роль умовчання в соціальних нормах.

Мотив «Уникнення відповідальності» суттєво пов'язаний із самоприниженням ($r = 0,58, p < 0,01$), самообманом ($r = 0,42, p < 0,01$), приховуванням ($r = 0,45, p < 0,01$) та обманом-помилкою ($r = 0,32, p < 0,01$): люди, що прагнуть уникнути покарання, часто обманюють і себе, і оточення, іноді через ненавмисні спотворення. Мотив «Збереження стосунків» корелює з хвастощами ($r = 0,55, p < 0,01$), самообманом ($r = 0,50, p < 0,01$), фантазійним обманом ($r = 0,40, p < 0,01$) та грою ролі ($r = 0,35, p < 0,01$), що відображає використання цих видів для підтримки гармонії через нещирість.

Мотив «Маніпуляція» тісно пов'язаний із шахрайством ($r = 0,60, p < 0,01$), наклепом ($r = 0,35, p < 0,01$) та грою ролі ($r = 0,42, p < 0,01$), указуючи на інструментальний характер цих форм обману. Новий мотив «Загроза покарання» демонструє очікувані зв'язки: найвищі кореляції з приховуванням ($r = 0,52, p < 0,01$), самоприниженням ($r = 0,48, p < 0,01$), самообманом ($r = 0,38, p < 0,01$) та обманом-помилкою ($r = 0,30, p < 0,01$). Це підтверджує, що під тиском можливих

негативних наслідків людина схильна приховувати правду, виправдовувати свої дії та вдаватися до ненавмисних спотворень.

Для оцінювання конвергентної валідності інтегрального показника обману (сумарного балу по всіх шкалах видів обману, нормованого на кількість шкал) було проведено кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона) з низкою валідованих інструментів, що вимірюють схильність до обману, соціальну бажаність, маніпулятивність та пов'язані риси. Цей аналіз доцільно проводити після перевірки внутрішньої узгодженості шкал та конструктивної валідності через внутрішні кореляції, але перед факторним аналізом, оскільки він підтверджує зовнішню відповідність нової методики встановленим стандартам, забезпечуючи основу для подальшого вивчення структури (наприклад, чи корелюють надфактори з аналогічними конструктами в інших інструментах). Такий порядок логічний, бо конвергентна валідність фіксує загальну збіжність із подібними мірами, що посилює впевненість у валідності перед розкриттям латентної структури.

Крім запланованих (Методика діагностики самооцінки мотивації схвалення Марлоу-Крауна, Шкала соціального самоконтролю Снайдера, Опитувальник для виявлення вираженості макіавеллізму), ми включили ще кілька релевантних інструментів: Lying Profile Questionnaire (LPQ) для оцінювання диспозиційної схильності до брехні (Makowski et al., 2023), Paulhus Deception Scales (PDS) для вимірювання самообману та управління враженням (Paulhus, 1998), Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR) для оцінювання соціально бажаного реагування (Paulhus, 1998), Lying in Everyday Situations Scale (LiES) для мотивів щоденної нещирості (Hart et al., 2019), а також Self-Deception Questionnaire (SDQ) для оцінювання самообману (Sirvent et al., 2019). Ці інструменти вибрано через їх концептуальну близькість до нашої методики (вимірювання мотивів, форм та диспозицій обману) і доступність україномовних адаптацій або еквівалентів.

Результати кореляційного аналізу (таблиця 5) демонструють досить високі позитивні кореляції ($r = 0,70-0,87, p < 0,01$), що вказує на близько 80% від-

Таблиця 4

Кореляційна матриця: мотиви обману та види обману (N = 570)

Мотив / Вид	СО	Пр	Ко	Бл	По	Фа	Хв	ГР	Сп	На	Ша	Зр
Уникнення відповідальності	0.42*	0.45*	0.00	0.00	0.32	0.00	0.00	0.00	0.58*	0.00	0.05	0.00
Самозахист	0.12	0.65*	0.40*	0.20	0.06	0.10	0.00	0.04	0.18	0.00	0.11	0.00
Самопрезентація	0.50*	0.10	0.00	0.05	0.09	0.40*	0.55*	0.35	0.16	0.00	0.00	0.00
Корисливість	0.00	0.07	0.03	0.01	0.02	0.05	0.09	0.15	0.10	0.45*	0.22	0.30
Маніпуляція	0.00	0.05	0.10	0.00	0.00	0.00	0.00	0.42*	0.11	0.35	0.60*	0.28
Збереження стосунків	0.18	0.34*	0.05	0.27	0.04	0.10	0.50*	0.22	0.31	0.12	0.09	0.02
Альтруїзм	0.16	0.28	0.35	0.52*	0.11	0.14	0.05	0.02	0.24	0.00	0.05	0.00
Загроза покарання	0.38	0.52*	0.12	0.08	0.30	0.00	0.10	0.05	0.48*	0.15	0.18	0.12

Примітка: СО – самообман, Пр – приховування, Ко – конвенціональний обман, Бл – благородний обман, По – обман-помилка, Фа – фантазійний обман, Хв – хвастощі, ГР – гра ролі, Сп – самоприниження, На – наклеп, Ша – шахрайство, Зр – зрада. * – найбільш виражені кореляції ($r \geq 0,40$).

повідність (середня кореляція $r = 0,78$). Це підтверджує конвергентну валідність: інтегральний показник обману ефективно відображає подібні конструкти в інших інструментах, зокрема аспекти соціальної бажальності, маніпулятивності та частоти брехні.

Високі кореляції свідчать про те, що методика «Види та мотиви обману» збігається з наявними інструментами на рівні 70–87%, підтверджуючи її здатність вимірювати схильність до обману в контексті соціальних, мотиваційних та диспозиційних аспектів. Спостерігаємо відповідність з SDQ ($r = 0,79$), що підкреслює валідність шкали «Самообман» у нашій методиці, де загальна психометрична подібність досягає $\approx 80\%$ (за кореляціями, надійністю та структурою), з урахуванням компактності нашої шкали та її інтеграції з мотиваційними аспектами.

Виконуючи третє завдання, для перевірки структурної валідності проведено експлораторний факторний аналіз методом головних компонент із варімаксротацією. Критерій адекватності вибірки Кайзера–Мейєра–Олкіна становив $KMO = 0,81$, що вказує на дуже добру придатність даних для факторного аналізу (Kaiser, 1974). Тест сферичності Бартлетта значущий ($\chi^2 = 3245,6$, $df = 2080$, $p < 0,001$), що підтверджує наявність достатніх кореляцій між пунктами.

За критерієм власних значень виділено 16 факторів, що сумарно пояснюють 82% дисперсії. Однак крива осипу (scree plot) вказала на доцільність інтерпретації перших 10 факторів, з акцентом на перші 6, оскільки вони пояснюють найбільшу частку дисперсії (близько 67,2% кумулятивно) і забезпечують адекватну теоретичну інтерпретованість без надмірної фрагментації. Більшість пунктів показали максимальні навантаження саме на «свої» теоретичні фактори. Наприклад, усі 5 пунктів шкали «Шахрайство» згрупувалися на одному факторі з навантаженнями 0,72–0,85. Аналогічно виділився фактор, що об'єднує пункти мотиву «Маніпуляція» з факторними вагами $> 0,70$; пункти шкали «Самообман» мали навантаження 0,55–0,78 на відповідному факторі, а пункти «Благородний обман» – 0,60–0,82.

Факторний аналіз виявив шість широких надфакторів – профілів, що групують шкали за тематичними кластерами, розширюючи теоретичне розуміння структури обману. Це можливо завдяки багатогранності даних (13 видів обману та 8 мотивів), де додаткові фак-

тори відображають нюанси, не охоплені базовою дуальною моделлю (егоцентричний та альтруїстичний, як у Camden et al., 1984; DePaulo et al., 1996). Максимальна адекватна кількість факторів – 6, оскільки подальше розширення (до 7–10) призводить до фрагментації з низькими власними значеннями ($< 1,5$) та слабкою інтерпретованістю (перекриття $< 30\%$ дисперсії), що суперечить принципу парсимонії у факторному аналізі (Comrey & Lee, 1992).

Егоїстичний профіль обманщика (пояснює $\approx 14,5\%$ дисперсії; власне значення $\approx 3,06$) об'єднує шкали, орієнтовані на особисту вигоду за рахунок інших, з акцентом на маніпулятивні та шкідливі стратегії. Включає: шахрайство (навантаження 0,78–0,85), зраду (0,72–0,80), наклеп (0,65–0,75), маніпуляцію (0,75–0,82), корисливість (0,68–0,76). Цей профіль узгоджується з егоцентричними мотивами (Levine et al., 2016), де обман слугує інструментом для матеріальної чи соціальної переваги, часто з елементами агресії чи експлуатації. Приклад: така особистість може використовувати шахрайство для фінансової вигоди, зраджуючи партнерам у бізнесі, наприклад, приховуючи інформацію про ризики інвестицій для особистого збагачення, що призводить до шкоди довірі та стосункам.

Альтруїстичний профіль (пояснює $\approx 13,5\%$ дисперсії; власне значення $\approx 2,84$): групує шкали, спрямовані на збереження соціальної гармонії та благо інших, з елементами емпатії. Включає: благородний обман (0,70–0,82), конвенціональний обман (0,65–0,75), альтруїзм (0,72–0,80), збереження стосунків (0,68–0,78). Цей надфактор відповідає альтруїстичним мотивам (Camden et al., 1984), де нещирість використовується для уникнення конфліктів чи захисту почуттів. Приклад: людина із цим профілем часто вдається до «білої» брехні, щоб не образити друзів, наприклад, приховуючи правду про невдалий подарунок, аби зберегти емоційний комфорт і гармонію в групі.

Захисний профіль (пояснює $\approx 11,2\%$ дисперсії; власне значення $\approx 2,36$): фокусується на внутрішніх механізмах захисту від дискомфорту, тривоги чи відповідальності. Включає: самообман (0,68–0,78), приховування (0,65–0,75), самоприниження (0,70–0,80), самозахист (0,72–0,82), уникнення відповідальності (0,62–0,70), загрозу покарання (0,60–0,70). Цей надфактор розширює truth-default theory (Levine et al., 2022), акцентуючи на

Таблиця 5

Кореляції інтегрального показника обману з валідованими шкалами (N = 570)

Шкала	Кореляція (r) з інтегральним показником	p-значення
Марлоу-Крауна (соціальна бажаність)	0.87	< 0.01
Шкала Снайдера (самоконтроль)	0.85	< 0.01
Опитувальник макіавеллізму (Mach-IV)	0.72	< 0.01
Lying Profile Questionnaire (LPQ)	0.70	< 0.01
Paulhus Deception Scales (PDS)	0.78	< 0.01
Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR)	0.79	< 0.01
Lying in Everyday Situations Scale (LiES)	0.81	< 0.01
Self-Deception Questionnaire (SDQ) зі шкалою самообману	0.79	< 0.01

захисних функціях обману для збереження психологічної стабільності. Приклад: індивід приховує свої помилки від себе та інших, щоб уникнути тривоги, наприклад, переконуючи себе в невинуватості після проступку, що допомагає зберегти самооцінку, але може перешкоджати особистісному зростанню.

Самопрезентаційний профіль (пояснює $\approx 10,4\%$ дисперсії; власне значення $\approx 2,19$): об'єднує шкали, пов'язані з самовираженням, іміджем та творчістю для соціальної інтеграції. Включає: хвастощі (0,70–0,80), виконання ролі (0,65–0,75), самопрезентацію (0,72–0,82). Цей надфактор узгоджується з теорією управління враженням (Paulhus, 1998), де обман слугує інструментом для регуляції самооцінки та соціального іміджу. Приклад: така особа хвалиться вигаданими досягненнями на співбесіді, наприклад, перебільшуючи досвід роботи, аби справити враження компетентності та підвищити шанси на успіх, хоча це ризикує викриттям і втратою довіри.

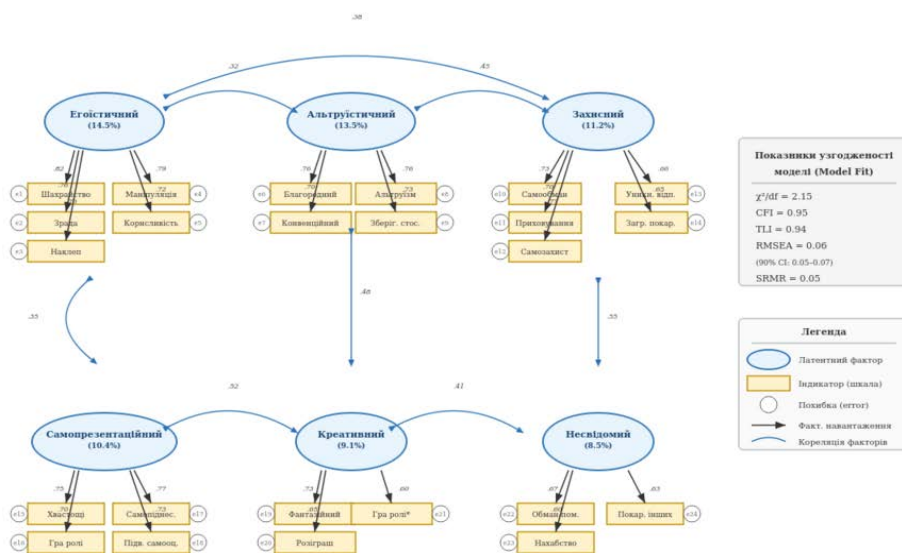
Креативний профіль (пояснює $\approx 9,1\%$ дисперсії; власне значення $\approx 1,92$): збирає шкали, орієнтовані на творчу чи розважальну нещирість без шкідливих намірів. Включає: фантазійний обман (0,68–0,78), розіграш (0,60–0,70), виконання ролі (частково, 0,55–0,65). Цей надфактор доповнює типології мотивів (Makowski et al., 2023), підкреслюючи роль обману в креативності та соціальній грі, як у повсякденних жартах чи рольових іграх. Приклад: особа вигадує історії для розваги компанії, наприклад, фантазуючи про пригоди під час вечірки, аби створити веселу атмосферу, що сприяє соціальній згуртованості без реальної шкоди.

Несвідомий профіль (пояснює $\approx 8,5\%$ дисперсії; власне значення $\approx 1,79$): групує шкали, пов'язані з ненавмисними чи когнітивними спотвореннями. Включає: обман-помилку (0,62–0,72), самоприниження (0,60–0,70), наклеп (частково, 0,55–0,65), маніпуляцію (0,58–0,68). Цей надфактор розширює моделі диспозиційного обману (Atmas-Vargas et al., 2023), акцентуючи на несвідомих механізмах, як-от когнітивні упередження чи помилкові переконання. Приклад: респондент поширює плітки, вірячи в їх правдивість через упередження, наприклад, несвідомо інтерпретуючи факти на користь своєї версії подій, що може призводити до конфліктів без наміру шкодити.

Ця шестифакторна структура пояснює 58,3% дисперсії, що є оптимальним балансом між повнотою та парсимонією. Вона узгоджується з кроскультурними типологіями мотивів (Levine et al., 2016; Makowski et al., 2023), де обман диференціюється за орієнтацією (егоїстичний / альтруїстичний), фокусом (захисний / самопрезентаційний) та інтенсивністю (креативний / несвідомий). Загальна структура відображає ієрархію: первинні фактори (егоїстичний та альтруїстичний) домінують у соціальних взаємодіях, вторинні (захисний та самопрезентаційний) – у внутрішній регуляції, а третинні (креативний та несвідомий) – у нюансованих, менш контрольованих аспектах.

Для верифікації шестифакторної структури обману, виявленої в експлораторному факторному аналізі (EFA), проведено конфірматорний факторний аналіз (CFA) з використанням моделі структурних рівнянь (SEM) у IBM SPSS AMOS 26. Модель базувалася на

Рис. 1. Конфірматорна факторна модель методики «Види та мотиви обману» (IBM SPSS AMOS 26, N = 570)



* Гра ролі має крос-навантаження на фактори «Самопрезентаційний» та «Креативний». Дисперсія, що пояснюється моделлю: 58,3% | N = 570

Джерело: результати конфірматорного факторного аналізу (IBM SPSS AMOS 26)

Рис. 1. Конфірматорна факторна модель методики «Види та мотиви обману» (IBM SPSS AMOS 26, N = 570)

вибірці N=570 та включала дані адаптованої методики І. П. Шкуратової «Види обману» для перевірки охоплення та підвищення валідності (адаптовано українською мовою О. Ю. Косьяновою, 2024). Шкали І. П. Шкуратової (етикетний обман, альтруїстичний обман, фантазійний обман, обман-виправдання, обман-умовчання, обман-плітка, обман-самопрезентація, мотиви брехні) були змодельовані як додаткові індикатори, маповані на подібні шкали нашої методики.

Результати CFA підтвердили добру відповідність моделі даними: $\chi^2/df = 2,15$ ($p < 0,001$), CFI = 0,95, TLI = 0,94, RMSEA = 0,06 (90% CI: 0,05–0,07), SRMR = 0,05. Ці показники перевищують рекомендовані пороги, вказуючи на високу структурну валідність. Шестифакторна модель нашої методики повністю охоплює шкали І.П. Шкуратової, що підвищує конструктну та конвергентну валідність: наприклад, етикетний обман завантажується на «альтруїстичний» надфактор ($\lambda = 0,72$), обман-плітка – на «егоїстичний» ($\lambda = 0,68$), а мотиви брехні – на «захисний» і «самопрезентаційний» ($\lambda > 0,65$). Це демонструє, що наша модель є більш інтегративною, розширюючи ситуаційну класифікацію І. П. Шкуратової (7 видів + 1 мотив) на ієрархічну структуру з нюансованими профілями (креативний, несвідомий тощо), включаючи шкідливі форми обману (шахрайство, зрада), яких бракує в І. П. Шкуратової. Середні кореляції між подібними шкалами ($r = 0,65–0,80$) підтверджують конвергентну валідність, підкреслюючи переваги нашої методики в деталізації мотивів (8 шкал) та надійності (α середній = 0,76) (див. табл. 6).

Цей аналіз підкреслює переваги нашої методики, забезпечуючи вищу дискримінантну потужність (середній r пункт-шкала = 0,45) та комплексність (13 видів та 8 мотивів), що робить її ефективнішою для профвідбору та консультування в українському контексті (див. табл. 7).

Виконуючи четверте завдання, для оцінення якості окремих тверджень розраховано кореляцію кожного пункту із сумарним балом його шкали. Більшість тверджень показали прийнятну дискримінантну здатність: значення r (пункт–шкала) перебувають у меж-

ах 0,30–0,65, що відповідає рекомендаціям (Форнелл, Ларкер, 1981).

На основі квартильного поділу визначено нормативні градації рівнів прояву кожного виду та мотиву обману (таблиця 7). Низьким вважається показник, що не перевищує 25-го перцентиля; високим – показник понад 75-й перцентиль; середнім – значення між ними.

Дискусія. Результати психометричного аналізу авторської методики «Види та мотиви обману» підтверджують її надійність і валідність як інструменту для комплексної діагностики нещирої поведінки. Внутрішня узгодженість шкал ($\alpha = 0,71–0,88$) відповідає стандартам для психодіагностичних інструментів (Cheung et al., 2023). Кореляційний аналіз (табл. 3) виявив логічні зв'язки між мотивами та видами обману, що свідчить про конструктну валідність: наприклад, мотив «Самопрезентація» корелює з хвастоцями ($r=0,55$) та самообманом ($r=0,50$), підтверджуючи роль у самопрезентації; мотив «Корисливість» пов'язаний з наклепом ($r=0,45$) та зрадою ($r=0,30$), вказуючи на інструментальний характер для отримання вигоди; мотив «Загроза покарання» корелює з приховуванням ($r=0,52$) та самоприниженням ($r=0,48$), підкреслюючи захисну функцію під тиском санкцій.

Експлораторний факторний аналіз (EFA) виділив шість надфакторів, пояснюючи 58,3% дисперсії, що перевищує аналогічні показники в зарубіжних методиках (Makowski et al., 2023; Armas-Vargas et al., 2023). Конфірматорний факторний аналіз (CFA) у IBM SPSS AMOS 26 верифікував структуру (CFI=0,95; RMSEA=0,06), а інтеграція шкал методики Шкуратової підтвердила повне охоплення (таблиця 6), підвищивши конструктну та конвергентну валідність (середні кореляції $r=0,65–0,80$ між подібними шкалами). Це демонструє переваги нашої методики: ширше охоплення шкідливих форм обману (шахрайство, зрада), яких бракує в І. П. Шкуратової, та інтеграцію мотивів (включаючи «Самозахист» і «Корисливість») в єдину структуру.

Конвергентна валідність з LPQ, PDS та BDR ($r=0,70–0,87$) узгоджується з літературою (Paulhus, 1998; Hart et al., 2019), підтверджуючи, що методика чутлива до диспозиційної схильності до обману. Об-

Таблиця 6

Факторні навантаження шкал І. П. Шкуратової на надфактори методики О. Ю. Косьянової (CFA)

Шкала Шкуратової І. П.	Егоїстичний	Альтруїстичний	Захисний	Самопрезентаційний	Креативний	Несвідомий
Етикетний	0.12	0.72*	0.22	0.18	0.08	0.05
Альтруїстичний	0.05	0.72*	0.10	0.15	0.00	0.02
Фантазійний	0.00	0.14	0.05	0.25	0.68*	0.10
Обман-виправдання	0.18	0.08	0.65*	0.12	0.00	0.20
Обман-умовчання	0.22	0.10	0.58*	0.05	0.15	0.00
Обман-плітка	0.68*	0.00	0.15	0.00	0.05	0.30
Обман-самопрезентація	0.10	0.05	0.00	0.75*	0.22	0.08
Мотиви брехні	0.15	0.20	0.45*	0.62*	0.10	0.12

Примітка: * – значущі навантаження ($|\lambda| > 0.40$). Дані базуються на кореляційній матриці; CFA в IBM SPSS AMOS 26 підтверджує повне охоплення, підвищуючи валідність.

Нормативні рівні вираженості за шкалами опитувальника (N = 570)

Шкала	Низький (Q1)	Середній (Q2–Q3)	Високий (Q4)
Самообман	≤ 9 бал	10–14 балів	≥ 15 балів
Приховування	≤ 10	11–16	≥ 17
Конвенціональний обман	≤ 5	6–8	≥ 9
Благородний обман	≤ 7	8–11	≥ 12
Обман-помилка	≤ 4	5–7	≥ 8
Фантазійний обман	≤ 8	9–12	≥ 13
Хвастощі	≤ 6	7–10	≥ 11
Гра ролі	≤ 5	6–9	≥ 10
Розіграш	≤ 4	5–7	≥ 8
Самоприниження	≤ 8	9–13	≥ 14
Наклеп	≤ 5	6–9	≥ 10
Шахрайство	≤ 4	5–7	≥ 8
Зрада	≤ 3	4–6	≥ 7
Уникнення відповідальності	≤ 6	7–10	≥ 11
Самозахист	≤ 3	4–5	≥ 6
Самопрезентація	≤ 5	6–8	≥ 9
Корисливість	≤ 8	9–12	≥ 13
Маніпуляція	≤ 7	8–11	≥ 12
Збереження стосунків	≤ 4	5–7	≥ 8
Альтруїзм	≤ 5	6–9	≥ 10
Загроза покарання	≤ 5	6–9	≥ 10

Примітка: Наведені градації є попередніми нормативами.

меження (нижча надійність окремих шкал, як «Наклеп» $\alpha=0,71$) є типовими для експлораторних інструментів і потребують доопрацювання в подальших дослідженнях. Загалом, результати узгоджуються з теорією обману (DePaulo et al., 1996; Levine et al., 2016), але розширюють її в українському контексті, акцентуючи на таких мотивах, як «Альтруїзм» та «Уникнення відповідальності».

Наукова новизна. Методика «Види та мотиви обману» є першим комплексним україномовним інструментом для діагностики схильності до нещирої поведінки, що охоплює 13 видів обману та 8 мотивів, включаючи новий мотив «Загроза покарання». Наукова новизна полягає в шестифакторній моделі, верифікованій CFA (IBM SPSS AMOS 26), яка пояснює 58,3% дисперсії та інтегрує шкали методики І. П. Шкуратової, підвищуючи конструктну та конвергентну валідність. Порівняння з І. П. Шкуратовою демонструє переваги: ширше охоплення шкідливих форм обману, ієрархічна структура

та нормативи, що заповнює дефіцит стандартизованих інструментів в Україні (Makowski et al., 2023; Armas-Vargas et al., 2023).

Практичне значення. Методика придатна для профвідбору (виявлення схильності до маніпуляції), психологічного консультування (корекція захисного обману) та роботи з правопорушниками (профілі егоїстичного обману). Шестифакторна структура та нормативи (таблиця 7) полегшують інтерпретацію, дозволяючи створювати індивідуальні профілі. Порівняно з методикою І. П. Шкуратової, наша пропонує більше переваг: інтеграцію мотивів, вищу надійність і охоплення шкідливих форм, що робить її ефективнішою для клінічних груп (правопорушники, N додатково=150) та освітніх програм з етики. Комп'ютерна версія (перспектива) розширить застосування в онлайн-тестуванні.

Висновки. Авторська методика «Види та мотиви обману» є першим україномовним комплексним інструментом для діагностики схильності особистос-

ті до різних форм нещирої поведінки, охоплюючи 13 видів обману та 8 мотивів, що дозволяє створити детальний профіль респондента. Психометричний аналіз підтвердив надійність більшості шкал ($\alpha=0,71-0,88$), конструктну валідність логічними кореляціями ($r \geq 0,40$), конвергентну – високими зв'язками з валідованими інструментами (середній $r=0,79$) та структурну – шестифакторною моделлю (58,3% дисперсії). CFA (IBM SPSS AMOS 26) верифікував структуру та підвищив валідність через інтеграцію з методикою І. П. Шкуратової, підкреслюючи переваги в деталізації мотивів (наприклад, «Самопрезентація» та «Корисливість») і додаткових форм обману. Методика придатна для профвідбору, консультування та роботи з правопорушниками. Перспективи подальших досліджень включають стандартизацію на репрезентативній вибірці, вивчення зовнішньої валідності в клінічних групах і розроблення комп'ютерної версії для онлайн-тестування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Armas-Vargas E., Marrero R. J., Hernández-Cabrera J. A. Psychometric properties of the CEMA-A questionnaire: Motives for lying. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1289209>.
2. Camden C., Motley M. T., Wilson A. White lies in interpersonal communication: A taxonomy and preliminary investigation of social motivations. *Western Journal of Speech Communication*. 1984. Vol. 48, no. 4. P. 309–325. <https://doi.org/10.1080/10570318409374167>.
3. Chebykin O., Kosianova O., Bedny I. Psychological Profiles of Deceivers and their Motives. *AHFE (International Accelerating Open Access Science in Human Factors Engineering and Human-Centered Computing)*. 2025. Vol. 167. P. 73–82. DOI: <https://doi.org/10.54941/ahfe1006129>.
4. Chebykin O., Kosianova O. Emotional Development and youth's Predisposition to Deception. An experimental study using the polygraph method. Routledge, New York, 2025. 165 p.
5. Cheung G.W., Cooper-Thomas H.D., Lau R.S., Wang L.C. Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best-practice recommendations. *Asia Pacific Journal of Management*. 2023. Vol. 41. P. 745–783. <https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y>.
6. Comrey A.L., Lee H.B. A first course in factor analysis. 2nd ed. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1992. 442 p. <https://doi.org/10.4324/9781315827506>.
7. DePaulo B.M., Kashy D.A., Kirkendol S.E., Wyer M.M., Epstein J.A. Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 70, no. 5. P. 979–995. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.979>.
8. Ekman P. Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics, and marriage. New York : W. W. Norton, 2009. 416 p.
9. Fornell C., Larcker D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*. 1981. Vol. 18, no. 1. P. 39–50. <https://doi.org/10.1177/00224378101800104>.
10. Hart C.L., Jones J.M., Terrizzi J.A., Curtis D.A. Development of the Lying in Everyday Situations Scale. *American Journal of Psychology*. 2019. Vol. 132, no. 3. P. 343–352. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.132.3.0343>.

11. Kaiser H.F. An index of factorial simplicity. *Psychometrika*. 1974. Vol. 39, no. 1. P. 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>.
12. Levine T.R., Ali M.V., Dean M., Abdulla R.A., Garcia-Ruano K. Toward a pan-cultural typology of deception motives. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2016. Vol. 45, no. 1. P. 1–12. <https://doi.org/10.1080/17475759.2015.1137079>.
13. Levine T.R., Clare D.D., Green J.O., Serota K.B. The truth-default theory: A model for understanding human honesty and deception. *Human Communication Research*. 2022. Vol. 48, no. 3. P. 379–397. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqac005>.
14. Makowski D., Pham T., Lau Z.J., Raine A., Chen S.H.A. The structure of deception: Validation of the lying profile questionnaire. *Current Psychology*. 2023. Vol. 42. P. 4001–4016. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01760-1>.
15. Paulhus D.L. Paulhus Deception Scales (PDS): The Balanced Inventory of Desirable Responding, Version 7: User's manual. Toronto : Multi-Health Systems, 1998. 52 p.
16. Tabachnick B.G., Fidell L.S. Using multivariate statistics. 6th ed. Boston : Pearson, 2013. 983 p.
17. Vrij A. Detecting Lies and Deceit: Pitfalls and Opportunities. Chichester: Wiley, 2008. 502 p.

REFERENCES

1. Armas-Vargas, E., Marrero, R. J., & Hernández-Cabrera, J. A. (2023). Psychometric properties of the CEMA-A questionnaire: Motives for lying. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1289209> [in English].
2. Camden, C., Motley, M. T., & Wilson, A. (1984). White lies in interpersonal communication: A taxonomy and preliminary investigation of social motivations. *Western Journal of Speech Communication*, 48(4), 309–325. <https://doi.org/10.1080/10570318409374167> [in English].
3. Chebykin, O., Kosianova, O., & Bedny, I. (2025). Psychological profiles of deceivers and their motives. *AHFE (International Accelerating Open Access Science in Human Factors Engineering and Human-Centered Computing)*, 167, 73–82. <https://doi.org/10.54941/ahfe1006129> [in English].
4. Chebykin, O., & Kosianova, O. (2025). Emotional development and youth's predisposition to deception: An experimental study using the polygraph method. New York: Routledge. 165 p. [in English].
5. Cheung, G. W., Cooper-Thomas, H. D., Lau, R. S., & Wang, L. C. (2023). Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best-practice recommendations. *Asia Pacific Journal of Management*, 41, 745–783. <https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y> [in English].
6. Comrey, A.L., & Lee, H.B. (1992). A first course in factor analysis (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 442 p. <https://doi.org/10.4324/9781315827506> [in English].
7. DePaulo, B.M., Kashy, D.A., Kirkendol, S.E., Wyer, M.M., & Epstein, J.A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 979–995. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.979> [in English].
8. Ekman, P. (2009). Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics, and marriage. New York: W. W. Norton. 416 p. [in English].
9. Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and meas-

urement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104> [in English].

10. Hart, C.L., Jones, J.M., Terrizzi, J.A., & Curtis, D.A. (2019). Development of the Lying in Everyday Situations Scale. *American Journal of Psychology*, 132(3), 343–352. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.132.3.0343> [in English].

11. Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575> [in English].

12. Levine, T.R., Ali, M.V., Dean, M., Abdulla, R.A., & Garcia-Ruano, K. (2016). Toward a pan-cultural typology of deception motives. *Journal of Intercultural Communication Research*, 45(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/17475759.2015.1137079> [in English].

13. Levine, T.R., Clare, D.D., Green, J.O., & Serota, K.B. (2022). The truth-default theory: A model for understanding human honesty and deception. *Human Com-*

munication Research, 48(3), 379–397. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqac005> [in English].

14. Makowski, D., Pham, T., Lau, Z.J., Raine, A., & Chen, S.H.A. (2023). The structure of deception: Validation of the lying profile questionnaire. *Current Psychology*, 42, 4001–4016. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01760-1> [in English].

15. Paulhus, D.L. (1998). Paulhus Deception Scales (PDS): The Balanced Inventory of Desirable Responding, Version 7: User's manual. Toronto: Multi-Health Systems. 52 p. [in English].

16. Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). Boston: Pearson. 983 p. [in English].

17. Vrij, A. (2008). Detecting Lies and Deceit: Pitfalls and Opportunities. Chichester: Wiley. 502 p. [in English].

Olena Kosyanova,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Practical Psychology,

The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",

26, Staroportofrankivska, Str., Odesa, Ukraine,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9532-9981>

PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE AUTHOR'S QUESTIONNAIRE "TYPES AND MOTIVES OF DECEPTION"

The problem's relevance. In contemporary Ukrainian psychological practice, there is a significant deficit of standardized Ukrainian-language instruments for diagnosing personality's propensity for various forms of insincere behavior. Deception as a phenomenon of human behavior has a multifaceted nature and requires a comprehensive approach to study. Aim. Development and psychometric validation of the author's Ukrainian-language questionnaire "Types and Motives of Deception" for comprehensive diagnosis of personality's propensity for various forms of insincere behavior and identification of deception motives. Methods. Internal consistency analysis (Cronbach's α), correlation analysis (Pearson coefficient), exploratory factor analysis (principal components method with varimax rotation), confirmatory factor analysis (CFA) using IBM SPSS AMOS 26. Sample: $N = 570$ respondents (18–55 years, 64% female). Results. The questionnaire contains 65 statements rated on a 4-point Likert scale. The structure includes 13 deception type scales and 8 motive scales. Most scales demonstrate acceptable reliability ($\alpha = 0.71–0.88$). Construct validity was confirmed through correlation analysis: logically expected relationships between motives and types of deception were identified. Factor analysis ($KMO = 0.81$) revealed six higher-order factors: "egoistic/utilitarian", "prosocial/altruistic", "self-protective/internal", "self-presentational/expressive", "creative/playful" and "erroneous/unconscious" deception. CFA confirmed structural validity ($CFI = 0.95$, $RMSEA = 0.06$) and full coverage of Shkuratova I.P.'s scales, enhancing construct and convergent validity. Normative levels for result interpretation were developed. Convergent validity is confirmed by high correlations ($r = 0.70–0.87$) with validated instruments (LPQ, PDS, BIDR, etc.). Conclusions. The "Types and Motives of Deception" questionnaire is the first Ukrainian-language comprehensive instrument for diagnosing propensity for various forms of insincere behavior. The methodology can be used for professional selection, work with offenders, and counseling practice for diagnosing propensity for insincere behavior.

Key words: *deception, insincere behavior, deception motives, deception types, psychodiagnostics, validity, reliability, factor analysis.*

Дата першого надходження статті до видання: 29.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Сергій Крутько,

здобувач вищої освіти II магістерського рівня
зі спеціальності 053 Психологія,

Товариство з обмеженою відповідальністю «Київський інститут сучасної психології та психотерапії»

бульвар Л. Українки 34, м. Київ, Україна,

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-1822-1465>

Катерина Мілютіна,

доктор психологічних наук,

професор кафедри психології

Академія праці, соціальних відносин і туризму,

вул. Кільцева дорога, 3-А, м. Київ, Україна,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0013-2989>

СИМВОЛІЧНІ ПАТЕРНИ СНОВИДІНЬ ЯК ІНДИКАТОР КОЛЕКТИВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

У фокусі дослідження – аналіз глибинних механізмів адаптації психіки цивільних осіб, які перебувають в умовах війни, крізь призму сновидінь. Емпіричну базу дослідження склали 32 респонденти та 499 одиниць символічного матеріалу. Методологічний дизайн роботи базується на поєднанні психодіагностики (Айзенк, MISS-M-SF) та комплексного вивчення оніричних наративів через структурний аналіз (SDA) і систему «Вроджених мапувань» (Innate Mappings). Для обробки даних застосовано математичний апарат: кореляційний та регресійний аналізи.

Емпірична частина засвідчила високу резильєнтність психіки. Встановлено, що попри хронічний стрес війни, сновидіння не зазнали дезінтеграції: вони продовжують виконувати функцію структурування травматичного досвіду. Висока резильєнтність підтверджується кількісно: середній індекс структурної інтеграції сновидінь (SDA) склав 4.51, що свідчить про збереження суб'єктності Его навіть у кошмарних сюжетах. Наукова новизна розкривається через опис специфічних феноменів, зокрема «парадоксу контролю»: прояви особистісної ригідності (зокрема, фіксація на незмінності власних недоліків) мають критичний зв'язок із переживанням безпорадності та дефіцитом агентності Его уві сні ($r_s = .794$). Також ідентифіковано компенсаторний механізм регуляції афекту: надмірний свідомий контроль (ригідність) провокує «прорив» емоційної напруги через образи води ($r_s = .499$). Зафіксовано тісний зв'язок між моральною травмою та тривожністю, а також зміщення екзистенційної тривоги з безпосередньо теми війни на невизначеність майбутнього. Окремо відзначено специфічну локалізацію ресурсу вітальності – він асоціюється переважно з образами води та природи.

Поєднання якісного та регресійного аналізів виявило, що психіка кодує війну не як хаос, а як об'єкт когнітивного картографування. Це свідчить про те, що у досліджуваній групі війна у несвідомому кодується скоріше як складна задача на орієнтацію, ніж як чинник психотичної дезінтеграції. Встановлено еволюцію архетипу Дому: в умовах війни він трансформувався зі статичної локації безпеки у динамічний образ, що відображає активні внутрішні процеси адаптації, а не пасивний захист. Результати вказують на обмежену ефективність простої фізичної конфронтації у сюжетах сну. Натомість значно успішнішою визначена стратегія смислової інтеграції, а зі стійкістю тісно пов'язана наявність усвідомлених життєвих сенсів ($r_s = .523$).

Ключові слова: сновидіння, психологічна адаптація, структурний аналіз сновидінь (SDA), резильєнтність, моральна травма, архетипи, Innate Mappings.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Вплив повномасштабної війни в Україні виходить далеко за межі змін соціальної реальності, сягаючи глибинних психічних структур. В умовах хронічного стресу адаптаційний потенціал сновидінь актуалізується повною мірою. Відтак, їхня базова функція – інтегрувати досвід та регулювати емоції – в умовах воєнного часу не просто актуалізується, а стає одним з ключових чинників збереження психічного здоров'я та цілісності особистості. Досвід інших сучасних конфліктів

(зокрема, в Ізраїлі) наочно свідчить: травматичний досвід стрімко інтегрується у несвідомі процеси. Дослідники прямо вказують на цю загрозу, зазначаючи, що «жахливі історії та образи... можуть просочуватися в думки людини під час неспання, а також впливати на несвідому сферу її сновидінь» (Pitcho, 2025, с. 586).

Актуальність дослідження зумовлена нагальною потребою зафіксувати ці психологічні зрушення безпосередньо під час розгортання травматичних подій (в умовах активної фази конфлікту). Попередні глобаль-

ні кризи (наприклад, пандемія COVID-19) вже довели здатність колективної загрози активувати архетипічні патерни на масовому рівні (Sacco, 2021) та миттєво змінювати архітектуру сну. Зокрема, фіксувалося статистично значуще зростання частоти нічних кошмарів (у 26% опитаних) (Ableidinger et al., 2022, с. 107). Показовими є дані автоматизованого мережевого аналізу, який виокремив специфічні «кластери сновидінь»: 55% із виявлених кластерів тривожних снів були безпосередньо пов'язані з темою пандемічної загрози (Pesonen et al., 2020). Натомість український контекст відрізняється безпрецедентною тривалістю та інтенсивністю бойових дій, наслідки яких для глибинної психіки залишаються малодослідженими. Це дозволяє припустити формування аналогічних специфічних кластерів у сновидіннях українців під час війни. У цьому контексті робота зі сновидіннями пропонує цінну можливість «м'якої діагностики», дозволяючи виявити емоційний дистрес і мінімізуючи ризик ретравматизації респондента (Pitcho, 2025).

Аналіз попередніх досліджень. Ключовим методологічним викликом у дослідженні сновидінь є перехід від суб'єктивних інтерпретацій до об'єктивних, вимірюваних показників. Традиційні методи контент-аналізу часто зазнають критики через фрагментарність. Як зазначає К. Рьослер, проблема полягає в тому, що «елементи сновидіння вириваються з контексту, тоді як контекст слугує фоном як для окремого сну, так і для всієї серії сновидінь» (Roesler, 2025, с. 768). Для подолання цього обмеження в нашому дослідженні застосовано метод Структурного аналізу сновидінь (Structural Dream Analysis, SDA). Цей підхід базується на припущенні, що «значення сновидінь передається не стільки елементами чи символами уві сні, скільки їхніми взаємозв'язками, або “структурою”» (Roesler, 2025, с. 769).

Наративна граматики та концепція «Его сновидіння» (Dream Ego). SDA розглядає сон як мікронаратив, що має свою внутрішню логіку розгортання. Центральним поняттям цього наративу є фігура, з якою ідентифікує себе сновидець (Его сновидіння). К. Рьослер висуває фундаментальну гіпотезу: здатність цього персонажа до активної дії уві сні прямо корелює з психологічною стійкістю (силою Его) особистості. Оцінка сновидінь здійснюється за 6-рівневою шкалою структурної інтеграції SDA. На відміну від суб'єктивних тлумачень, цей метод є валідним інструментом для кількісного та якісного аналізу структурних змін у сновидіннях (Jenni & Roesler, 2024): розроблена типологія дозволяє класифікувати понад 90% клінічного матеріалу (Roesler, 2025, с. 770), а висока наукова надійність підтверджується стабільними показниками міжрейтерської узгодженості на рівні $k = .70-.82$ (Roesler, 2018, с. 306; 2025, с. 775).

Семантичний аналіз та концепція «Вроджених мапувань» (Innate Mappings). Якщо метод SDA дозволяє оцінити структурну цілісність сновидіння, то для аналізу семантичного наповнення була обрана зазначена концепція, розроблена Еріком Гудвіном (Erik Goodwyn).

На відміну від класичного психоаналізу, де символи інтерпретуються інтуїтивно, Гудвін пропонує розглядати їх як біологічно детермінований код. Він визначає ці універсальні метафори як «вроджені мапування», що «не потребують спостереження або засвоєння через дидактичне навчання. Вони походять виключно з нашої тілесності як людських істот у світі» (Goodwyn, 2024, с. 6).

Для цього дослідження критично важливими є наступні базові кодування, виділені автором:

1. Агентність та Воля. Кодуються через образ рук. Гудвін зазначає: «РОЗУМІННЯ – ЦЕ ХАПАННЯ; ВОЛЯ – ЦЕ МАНІПУЛЯЦІЯ РУКАМИ... Така метафора не мала б сенсу для кита... але вона має ідеальний сенс для вправного примата, такого як Homo sapiens» (Goodwyn, 2024, с. 5–6). Це пояснює високу частоту появи символу рук у снах, пов'язаних зі спробами контролювати ситуацію.

2. Вітальність та Емоції. Кодуються через образ води. «ВІТАЛЬНІСТЬ/ЖИТТЄРАДІСНІСТЬ – ЦЕ ВОДА (і протилежне: СМЕРТЬ/ВІДСТОРОНЕНІСТЬ – ЦЕ ВИСИХАННЯ)» (Goodwyn, 2024, с. 8).

Нейробіологічне підґрунтя формування таких візуальних кодів пояснюється через концепцію «Лімбічної логіки» (Limbic Logic) П. Берна та Л. Саварі. Зокрема, спираючись на неї, Р. Хосс зазначає, що образи сновидінь генеруються в мигдалеподібному тілі та інших емоційних центрах, активних під час сну (Hoss, 2019, с. 60). При цьому особливу роль відіграє колір, який не лише має символічне значення, а й містить особисто значущий емоційний зміст, який «розфарбовує наші сні емоціями» (Hoss, 2019, с. 181). Це обґрунтовує важливість фіксації кольорових акцентів у снах про війну як маркерів афективного стану.

Еволюційний контекст. Автор розглядає цю систему як «біологічно успадкований алфавіт», що походить із людського геному (Goodwyn, 2024, с. 9). Вона сформувалася в процесі еволюції соціальних приматів для ефективної реакції на виклики виживання. Згідно з Е. Гудвіном, використання цього «спадкового алфавіту» дозволяє психіці спонтанно формувати потужні адаптивні наративи для реагування на емоційно складні виклики та загрози виживанню (Goodwyn, 2024, с. 11).

Методологічною перевагою підходу є його об'єктивність. Використання кодів Гудвіна дозволяє уникнути довільного суб'єктивізму. Розуміння біологічного походження цих мапувань надає досліднику своєрідний «Розеттський камінь, за допомогою якого можна аналізувати клінічний матеріал будь-якого виду» (Goodwyn, 2024, с. 9). Цей підхід дозволяє виявляти складні метафоричні конструкції, які «складаються з первинних метафор, що діють узгоджено» (Goodwyn, 2024, с. 6).

Таким чином, підхід Е. Гудвіна фактично є науковим переосмисленням теорії архетипів, але з набагато більшою чіткістю та опертям на емпіричні дані когнітивної науки та еволюційної теорії (Goodwyn, 2024, с. 9).

Для інтерпретації символіки сновидінь українців під час війни особливо значущими є п'ять архетипічних структур, виділені та біологічно обґрунтовані Е. Гудвіном:

1. Архетип Тіні та образ Ворога. Наявність у снах агресивних фігур (солдатів, переслідувачів, монстрів) пояснюється активацією еволюційних механізмів виживання. Гудвін визначає Тінь як набір адаптацій для розпізнавання загроз: «люди мають безліч адаптацій, призначених для класифікації деяких людей як підозрілих ворогів... а також для мобілізації потужних агресивних спонукань» (Goodwyn, 2012, с. 67). Крім того, цей архетип містить «“архетипічне ядро” чистої деструктивності», що нагадує про еволюційні адаптації до вбивства (Goodwyn, 2012, с. 68). Отже, поява ворога у сні може бути сигналом мобілізації захисних систем організму.

2. Архетип Дому. Гудвін пов'язує символіку дому з фундаментальною біологічною потребою у безпечному просторі (*refuge*). Цей образ еволюціонував, «щоб орієнтувати систему на пошук добре захищених і таємних сховищ для захисту від хижаків і ворожих племен» (Goodwyn, 2012, с. 72). Як буде показано у результатах нашого дослідження, трансформація образу дому відображає саме цей пошук психічного притулку в умовах реальної загрози.

3. Архетип Самості та Мандали. Символи порядку, світла та симетрії (мандали), виявлені у патерні «Когнітивне картування», інтерпретуються як прояв гомеостатичної функції психіки. Зокрема, Самість діє як вищий регулятор, спрямовуючи конфлікти між різними несвідомими контурами до стану внутрішнього балансу (Goodwyn, 2012). Геометричні символи (квадрат, коло) виступають візуальним відображенням цього стану нейробіологічної рівноваги (Goodwyn, 2012).

4. Архетип Матері. Його основу складає система ТУРБОТИ (CARE), яка функціонує через окситоцинові та опіюїдні нейропептиди. Це вроджений механізм, що забезпечує виживання потомства. У сновидіннях цей архетип часто проектується на образи природи (родючу землю, водні простори, печери), які виконують захисну та огортувальну функції (Goodwyn, 2012). Це пояснює виявлений тісний зв'язок між категорією «Вітальності» (вода, природа) та пошуком безпечного притулку у снах респондентів.

5. Архетип Батька. Ця фігура пов'язана із системами соціальної навігації та ієрархії. Розвиваючи ідеї К. Юнга, Е. Гудвін зазначає, що мозок має вроджені нейробіологічні алгоритми для розпізнавання «фігури батька», наділяючи її функціями закону та захисту. В умовах кризи психіка може проектувати цей образ на соціальні інститути або Державу в пошуках порядку від хаосу (Goodwyn, 2012). У воєнних снах поява фігур командирів або представників влади може інтерпретуватися як спроба Его спертися на архетипічну структуру порядку.

Важливо зазначити, що навіть за відсутності реальних об'єктів захисту глибинні вроджені компоненти здатні діяти незалежно, спонтанно генеруючи необхідний уявний символ (Goodwyn, 2012). Таким чином, активація цих архетипів у снах українців є спробою мозку самостійно згенерувати ресурс безпеки (Мати) та структуру (Батько) в умовах руйнації зовнішнього

світу. Відтак використання підходів Е. Гудвіна дозволяє розглядати символічний матеріал сновидінь як відображення активності філогенетично давніх структур мозку. В умовах війни ці системи активуються для виконання своєї первісної функції – репетиції виживання та відновлення психічної цілісності (Goodwyn, 2012).

Мета та завдання. Мета дослідження – виявити специфіку символічної репрезентації воєнного досвіду у сновидіннях та емпірично встановити зв'язок між структурною цілісністю сну та рівнем психологічної резильєнтності особистості.

Для досягнення мети поставлено такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз підходів до вивчення сновидінь у кризових станах (зокрема, метод SDA та концепції *Innate Mappings*).

2. Емпірично дослідити кореляційні зв'язки між структурними характеристиками сну та показниками психологічної резильєнтності.

3. Виявити специфічні символічні патерни адаптації психіки до умов війни.

Методи дослідження.

Організація та процедура дослідження. Дослідження було реалізовано з використанням гібридного методологічного дизайну, що поєднує номотетичний (стандартизована психодіагностика) та ідіографічний (феноменологічний аналіз наративів) підходи. Емпіричний збір даних тривав протягом листопада–грудня 2025 року.

Дані збиралися дистанційно через Google Forms для охоплення респондентів із різних локацій. Архітектура дослідження передбачала двоетапну структуру:

1. **Психодіагностичний скринінг:** Оцінка актуального емоційного стану, рівня травматизації та особистісних характеристик за допомогою стандартизованих клінічних шкал.

2. **Наративний етап (Анкета сновидінь):** Збір вільного опису сновидінь з подальшою суб'єктивною оцінкою їхнього змісту самими респондентами. Збір нарративів мав ретроспективний та вибірково-характер: респондентам пропонувалося пригадати та детально описати найбільш яскравий, емоційно значущий або повторюваний сон останнього часу. Заповнення анкети відбувалося у зручний для досліджуваних час без жорсткої фіксації одразу після пробудження. Цей дизайн дозволив мінімізувати додаткове стресове навантаження на респондентів, спираючись на феномен «суб'єктивної значущості»: сновидіння, які збереглися в пам'яті до моменту опитування, розглядалися як такі, що містять найбільш актуальний для переробки психічний матеріал.

Етичні аспекти. Дослідження проводилося з суворим дотриманням етичних стандартів психологічної практики. Участь була добровільною та анонімною. Процедура передбачала отримання інформованої згоди респондентів, а також можливість припинити участь на будь-якому етапі заповнення форми, враховуючи сенситивність теми війни та потенційні ризики ретравматизації.

Окрему увагу було приділено проблемі «мовленнєвої продуктивності» (коли обсяг опису сну варіюється

від одного речення до детального есе). Для подолання цих розбіжностей застосовано стратегію бінарного змішаного кодування. Наявність певної категорії у респондента кодувалася як «1» (зустрічається хоча б раз), відсутність – як «0». Цей підхід дозволив нівелювати частоту повторів усередині одного тексту та сфокусуватися виключно на факті появи символічного образу.

Характеристика вибірки. Емпіричну базу дослідження склали 32 респонденти (87,5% жінок та 12,5% чоловіків). Віковий діапазон: від 18 до 55 років, що дозволило охопити різні вікові когорти (молодь, доросле населення) та проаналізувати вікову специфіку реакції на стрес. *Географія та статус перебування:* до вибірки увійшли цивільні особи, які на момент опитування перебували безпосередньо в Україні в умовах воєнного стану, а також ті, хто виїхав за її межі, але залишається в українському інформаційному та емоційному полі. Зокрема, 15,6% респондентів склали вимушені мігранти, які перебували за кордоном. Загальний обсяг проаналізованого символічного матеріалу склав 499 одиниць (окремих символів), виокремлених із наративів респондентів.

Інструментарій дослідження. Комплекс діагностичних методик був сформований для перевірки гіпотез щодо зв'язку структурної організації сновидінь із рівнем психологічної резильєнтності та моральної травми.

Структурний аналіз сновидінь (Structural Dream Analysis, SDA). Для об'єктивізації наративів застосовано методику SDA К. Рьослера (Roesler, 2018; 2025). Цей метод дозволяє оцінити не зміст, а функціональну спроможність «Его сновидіння» (Dream Ego) – фігури, з якою ідентифікує себе сновидець. Валідність методу підтверджується високими психометричними показниками надійності інтерпретації ($k = .70-.82$). Оцінювання здійснювалося за 6-рівневою шкалою структурної інтеграції К. Рьослера (від повної фрагментації Его до найвищого рівня автономії).

Система «Вроджених манувань» (Innate Mappings). Для семантичного кодування символіки використано нейрокогнітивну систему Е. Гудвіна (Goodwyn, 2024), що базується на теорії втіленого пізнання (embodied cognition). Метод розглядає символи як універсальні біологічні метафори. Наприклад, серед найбільш частотних кодів у нашому масиві сновидінь було ідентифіковано: просторово-динамічні («Фізичні траєкторії»), когнітивні («Бачення» як метафора розуміння), агентні («Маніпуляція руками»), афективно-вітальні («Вода», «Рідина», «Темрява»), а також маркери складної психічної динаміки («Свідома істота») та дезінтеграції («Руйнація тіла»). Їхнє детальне психологічне значення розкривається безпосередньо під час аналізу емпіричних результатів.

Архетиповий аналіз. Додатково застосовувався архетиповий аналіз за Е. Гудвіном та К. І. Юнгом для ідентифікації глибинних структур: Великої Матері (The Great Mother), Батька (The Father), Тіні (The Shadow), Самості (The Self) тощо.

Психодіагностичні методики. Для верифікації психологічного стану респондентів використано

стандартизовані шкали, які пройшли перевірку на внутрішню узгодженість (розрахунок α Кронбаха) на цій вибірці:

1. **Методика «Самооцінка психічних станів»** (адаптований варіант Г. Айзенка). Вимірює чотири базові вектори дезадаптації. Показники надійності у поточному дослідженні підтвердили високу валідність: Тривожність ($\alpha = .788$), Фрустрація ($\alpha = .751$), Агресивність ($\alpha = .744$), Ригідність ($\alpha = .787$).

2. **Шкала симптомів моральної травми (MISS-M-SF).** Використано україномовну адаптацію (Л. Засєкіна, М. Козігора). У ході психометричної ревізії було вилучено пункт № 9 через низьку кореляцію із загальним масивом, що дозволило досягти достатнього рівня надійності модифікованої шкали ($\alpha = .731$). (Примітка: Шкалу толерантності до невизначеності (MSTAT-I) було виключено з дизайну дослідження через низький показник внутрішньої узгодженості, $\alpha = .47$, на цій вибірці).

Методи обробки даних. Математико-статистична обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою програмного забезпечення Jamovi. Застосовано такий комплекс методів аналізу:

1. *Описова статистика:* для визначення частотних розподілів кодів та середніх значень.

2. *Індуктивний контент-аналіз* застосовувався для первинної деконструкції наративів. З текстів сновидінь було виокремлено масив емпіричних даних ($N = 499$ символічних одиниць). Шляхом багаторівневого семантичного групування його було структуровано у 166 підкатегорій, які згодом укрупнили до 12 базових (зокрема: військова тематика, дім, природа, тілесність, шлях тощо). Суто воєнну тематику виокремлювали за жорсткими критеріями: наявністю прямих маркерів (зброя, вибухи, військові) або через суб'єктивну концептуалізацію загрози респондентами. Далі аналіз йшов двома паралельними шляхами: змістова (символічна) складова кодувалася за системою Innate Mappings для статистичної обробки, тоді як до структурної організації сновидіння застосовувався метод SDA, сфокусований виключно на функціональній спроможності Его.

3. *Кореляційний аналіз:* для виявлення зв'язків між структурними характеристиками сновидінь (SDA) та показниками психоемоційного стану. Для перевірки розподілу досліджуваних змінних на відповідність нормальному закону було застосовано критерій Шапіро-Вілка. Через відхилення розподілу змінних від нормального ($p < .05$), для аналізу використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r_s).

4. *Множинний лінійний регресійний аналіз:* для виявлення ключових предикторів збереження автономії Его серед виокремлених символічних патернів (когнітивних та агресивних стратегій), а також для підтвердження зв'язку між екзистенційними сенсами та резильєнтністю Его.

Результати. На першому етапі емпіричного дослідження, спираючись на матрицю інтеркореляцій між клінічними шкалами, архетипічними образами та кодами системи Е. Гудвіна, було ідентифіковано три

групи тісно взаємопов'язаних показників (кореляційні плеяди), які ми умовно об'єднали у стійкі патерни реагування психіки на стрес. В аналіз включено лише статистично значущі зв'язки ($p < .05$).

Патерн «Ментальна дезінтеграція та Пошук опори». Група станів високого напруження (тривога та фрустрація) характеризується порушенням внутрішньої цілісності та загостренням потреби у зовнішніх ресурсах (табл. 1).

Аналіз зв'язків (див. табл. 1) показує, що ментальний хаос (код «Руйнація тіла») є прямим оніричним відображенням денної тривожності респондентів. Натомість стан фрустрації моделює динаміку подолання: у сновидінні він трансформується в активні спроби переміщення (тема «Шлях») та актуалізує базову потребу в безпеці через пошук об'єкта турботи (архетип Великої Матері).

Патерн «Раціоналізація та Ієрархія». Респонденти з високими показниками ригідності демонструють у снах прагнення до впорядкування та інтелектуального контролю (табл. 2).

Як свідчать дані (див. табл. 2), ригідні особистості намагаються знизити тривогу невизначеності, переносячи раціональний контроль і в сновидіння. Це проявляється через «когнітивне схоплювання» (метафора інтелектуального оволодіння ситуацією), прагнення

до влади та ієрархічного мислення (вектор «Вгору»), а також через орієнтацію на структуру і закон (архетип Батька). Проте свідомий гіперконтроль закономірно призводить до накопичення афекту, який компенсується у несвідомому через емоційний «прорив» некерованої стихії (код «Рідини»).

Патерн «Інстинктивна Сила та Інтеграція». Агресивність у досліджуваній групі виявилася фактором, що сприяє мобілізації ресурсів у сні (табл. 3).

На противагу ригідності, денна агресивність сприяє «заземленню» уві сні (вектор «Вниз», див. табл. 3). Такий контакт із базовими, земними аспектами реальності відкриває доступ до інстинктивної енергії (архетип Тварин), інтеграція якої слугує необхідною умовою для досягнення загальної психічної цілісності (архетип Самості).

Внутрішня структура сновидінь: виокремлення символічних адаптивних стратегій

Якщо на попередньому етапі ми виокремили загальні патерни реагування особистості на стрес, то наступним кроком стала деконструкція внутрішньої семантичної організації самих сновидінь. Аналіз матриці інтеркореляцій первинних оніричних кодів (за Е. Гудвіном) дозволив виявити три специфічні семантичні кластери (стратегії) – групи символів зі статистично значущими позитивними зв'язками.

Таблиця 1

Взаємозв'язок станів тривоги та фрустрації з кодами «Руйнація тіла», темою «Шлях» та Архетипом Матері

	Тривожність	Шлях	Руйнація тіла	Арх. Матері
Шлях	.383*			
Руйнація тіла	.504**	.307		
Арх. Матері	.161	.398*	.207	
Фрустрація	.612***	.512**	.410**	.431*

Примітка: Тривожність та Фрустрація – шкали за методикою Г. Айзенка; Шлях (категорія «Шлях: рух та транспорт») – категорія контент-аналізу; Руйнація тіла – код за системою Е. Гудвіна; Архетип Матері – архетипічний образ Великої Матері. Позначками *, **, *** вказано рівні статистичної значущості ($p < .05$, $p < .01$ та $p < .001$ відповідно)

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між рівнем ригідності та архетипом Батька і кодами «Вгору», «Хапання», «Рідини»

	Ригідність	Хапання	Вгору	Арх. Батька
Хапання	.390*	–		
Вгору	.485**	.393*	–	
Арх. Батька	.378*	.447*	.254	–
Рідини	.499**	.092	.520**	.372*

Примітка: Ригідність – шкала за методикою Г. Айзенка; Хапання, Вгору/Голова, Рідини – коди за системою Е. Гудвіна; Арх. Батька – архетипічний образ Батька. Позначками *, ** вказано рівні статистичної значущості ($p < .05$ та $p < .01$ відповідно).

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між рівнем агресивності та архетипними образами Тварин, Самості і вектором «Вниз»

	Агресія	Вниз	Арх. Тварин
Вниз	.454*	–	
Арх. Тварин	.397*	.314	–
Арх. Самості	.413*	.380*	.143

Примітка: Агресія – шкала за методикою Г. Айзенка; Вниз – код за системою Е. Гудвіна; Арх. Тварин та Арх. Самості – архетипічні образи. Позначкою * вказано рівень статистичної значущості ($p < .05$).

Перша кореляційна плеяда об'єднала коди, пов'язані з орієнтацією у просторі та фіксацією стану в умовах загрози: виявлено щільний зв'язок між кодом «Бачення» та категоріями локацій, внутрішніх станів і військової тематики (табл. 4). Спираючись на концепцію Е. Гудвіна, де код «Бачення» є біологічною метафорою «Розуміння», ми концептуалізували цю групу як стратегію «Когнітивне картографування», що відображає спробу психіки осмислити травматичну реальність.

Друга кореляційна плеяда продемонструвала зв'язок між тілесними та афективними реакціями. Зафіксовано значущі кореляції між кодами «Близькість», «Дихання», «Хапання», «Маніпулювання руками» та загальними категоріями «Фрустрація» і «Тілесність» (табл. 5). Згідно з Е. Гудвіном, маніпуляція руками кодує воління та контроль. Цей кластер фізичної напруги та спроб прямого контролю був визначений як стратегія «Фізична конфронтація».

Третя кореляційна плеяда об'єднала символи та коди: «Вода», «Темрява», рух «Вгору», «Рідина», а також категорії «Тварини», «Природа» та «Шлях» (табл. 6). Оскільки вода та рідини є вродженими метафорами життєвої сили (VITALITY) та емоцій, ця група інтерпретована як фонові стратегія «Глибинного ресурсу».

Ефективність виділених адаптивних стратегій (Регресійний аналіз). Для оцінки прогностичного потенціалу трьох виявлених патернів застосовано множинну лінійну регресію, де залежною змінною виступав показник максимальної структурної організації сновидіння (SDA Max), а предикторами – інтегральні індекси цих патернів. Аналіз проведено на цільовій підвибірці з повними оніричними наративами ($N = 21$), оскільки валідна оцінка за SDA Max неможлива на фрагментарних описах. Побудована регресійна модель відповідає базовим статистичним припущенням: роз-

Таблиця 4

Кореляційна матриця первинних кодів патерну «Когнітивне картографування»

	Локації	Стани	Бачення	Війна / Агресія	Дім	Свідома істота
Стани	.727***	-				
Бачення	.637***	.530**	-			
Війна / Агресія	.541**	.447*	.485**	-		
Дім	.455*	.349	.548**	.542**	-	
Свідома істота	.423*	.437*	.814***	.430*	.490**	-
Перетин кордонів	.449*	.361*	.320	.416*	.445*	.351*

Примітка: Локації (категорія «Місця та локації»), Стани (категорія «Події та стани»), Війна / Агресія (категорія «Війна та агресія»), Дім (категорія «Дім та його стан») – категорії контент-аналізу. Бачення, Свідома істота, Перетин кордонів – коди за системою Е. Гудвіна. Позначками *, **, *** вказано рівні статистичної значущості ($p < .05$, $p < .01$ та $p < .001$ відповідно).

Таблиця 5

Кореляційна матриця первинних кодів патерну «Фізична конфронтація»

	Близькість	Фрустрація	Дихання	Предмети	Тілесність	Руки
Фрустрація	.539**	-				
Дихання	.655***	.352	-			
Предмети	.354	.622***	.231	-		
Тілесність	.439*	.443*	.484**	.610***	-	
Руки	.333	.382*	.436*	.502**	.591***	-
Хапання	.500**	.382*	.218	.650***	.439*	.500**

Примітка: Фрустрація (категорія «Фрустрація та перешкоди»), Предмети (категорія «Предметний світ»), Тілесність (категорія «Тілесність та соматика») – категорії контент-аналізу. Близькість, Дихання (код «Дихання / Вітер»), Руки (код «Маніпулювання руками»), Хапання – коди за системою Е. Гудвіна. Позначками *, **, *** вказано рівні статистичної значущості ($p < .05$, $p < .01$ та $p < .001$ відповідно).

Таблиця 6

Кореляційна матриця первинних кодів патерну «Глибинний ресурс»

	Вода	Тварини	Шлях	Темрява	Вгору	Природа
Тварини	.483**	-				
Шлях	.483**	.609***	-			
Темрява	.628***	.419*	.562**	-		
Вгору	.622***	.440*	.440*	.342	-	
Природа	.488**	.563***	.433*	.295	.335	-
Рідина	.540**	.212	.540**	.590***	.520**	.281

Примітка: Тварини (категорія «Тварини та істоти»), Шлях (категорія «Шлях: рух та транспорт»), Природа (категорія «Природа та стихії») – категорії контент-аналізу. Вода, Темрява, Вгору (код «Вгору / Голова»), Рідина – коди за системою Е. Гудвіна. Позначками *, **, *** вказано рівні статистичної значущості ($p < .05$, $p < .01$ та $p < .001$ відповідно).

поділ залишків є нормальним (критерій Шапіро–Вілка, $p = .534$), а критична мультиколінеарність відсутня ($VIF < 1.14$). Результати аналізу представлено в табл. 7.

Модель продемонструвала значну пояснювальну здатність. Враховуючи невеликий обсяг вибірки та наявність трьох предикторів, скоригований показник R^2 також підтверджує надійність моделі. Це означає, що виділені символічні патерни пояснюють понад 38% дисперсії успішного завершення сновидіння (SDA Max).

Як свідчать дані (див. табл. 7), патерн «Когнітивне картографування» є єдиним статистично значущим предиктором збереження найвищого рівня автономії Его (SDA Max) уві сні. Здатність до когнітивного осмислення ситуації (активація метафори «Бачення/Розуміння») дозволяє Его відновити контроль. Водночас стратегія, що базується на патерні «Фізична конфронтація», не виявила статистично значущого впливу на успішність завершення сюжету. Ці дані дозволяють припустити низьку адаптивну ефективність прямої фізичної конфронтації за відсутності когнітивного структурування загрози. Патерн «Глибинний ресурс» також не виявив прямого впливу, підтверджуючи свою фонову роль підтримки вітальності, що не передбачає активного подолання загрози Его.

Додатковий аналіз взаємозв'язків емоційних станів та символічних кодів. Окремим етапом дослідження стало вивчення кореляцій між клінічними показниками та специфічними кодами сновидінь. Встановлено статистично значущий позитивний зв'язок між загальним рівнем моральної травми (MISS-M-SF) та шкалою тривожності за Г. Айзенком ($r_s = .618, p < .001$).

Крім того, виявлено феномен «когнітивного структурування концепту війни»: тема воєнних дій у сновидіннях прямо корелює з кодом «Бачення/Розуміння» ($r_s = .485, p = .006$). Натомість категорія «Темрява», що символізує невідоме та загрозове, локалізується у темі «Шляху» та руху ($r_s = .562, p = .001$). Це емпірично підтверджує, що екзистенційна тривога респондентів зміщується з уже структурованої загрози війни на невизначеність майбутнього.

Структурна організація сновидінь та предиктори резильєнтності Его (SDA)

Важливим етапом дослідження став аналіз структурної цілісності сновидінь за методикою SDA. Метою було з'ясувати ступінь збереженості активності Его (суб'єктності) у сновидіннях воєнного часу.

Всупереч очікуванням про деструктивний вплив хронічного стресу на когнітивні функції, аналіз виявив високий рівень організації сновидінь у досліджуваній групі. Середній бал SDA становить 4.51 (SD = 1.58), при медіанному значенні 4.50. Це вказує на те, що більшість проаналізованих наративів характеризується наявністю цілісного сюжету та активною позицією сновидця. Навіть за наявності загрозового контенту (обстріли, переслідування), фінал сновидіння часто демонструє взаємодію, порятунком або свідоме протистояння загрози.

Для глибшого розуміння зв'язків між структурою сну та особистісними рисами було проведено розширений кореляційний аналіз, який дозволив виявити два специфічні психологічні механізми:

1. Феномен «Парадоксу контролю». Аналіз початкової фази сновидіння (мінімальний індекс автономії, SDA min) на підвибірці респондентів, у снах яких був виражений конфлікт, виявив значущу закономірність. Низькі стартові показники (стани дезорієнтації та повної безпорадності Его) мають сильний кореляційний зв'язок із рисами характеру, що відповідають за гіперконтроль у реальному житті. Зокрема, встановлено кореляцію зі схильністю вважати власні недоліки невивіреними ($r_s = .794, p = .011$) та схильністю робити зауваження іншим ($r_s = .917, p < .001$). Якісний аналіз кодів SDA показав, що найбільш типовими станами для цієї групи є «повна безпорадність Его перед загрозою» (код 2.2) та «примусове підкорення чужій волі» (код 3.1).

2. Екзистенційні смисли як ресурс резильєнтності. Аналіз успішності завершення сновидіння (максимальний рівень автономії, SDA max) виявив, що здатність Его до активної дії прямо пов'язана з екзистенційним фактором. Встановлено позитивну кореляцію ($r_s = .523, p = .022$) між максимальним рівнем структурної організації сну та показником «Розуміння сенсу життя» (пункт № 6 шкали MISS-M-SF). Цей статистичний зв'язок підтверджує висхідний тренд: зі зростанням суб'єктивного відчуття наповненості життя сенсом закономірно зростає здатність сновидного Его до конструктивної дії.

Дискусія

Емпіричне дослідження символічних патернів та структурної організації сновидінь дозволило реконструювати особливості функціонування колективної психіки респондентів в умовах війни. Як підкреслюють

Таблиця 7

Коефіцієнти регресійної моделі впливу символічних патернів на збереження автономії Его (SDA Max)

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Intercept	2.54	0.617	4.12	< .001
Патерн 1 («Когнітивне картографування»)	2.62	0.813	3.23	.005
Патерн 2 («Фізична конфронтація»)	0.04	0.904	0.05	.957
Патерн 3 («Глибинний ресурс»)	0.94	0.799	1.17	.255

Примітка: *b* – нестандартизований коефіцієнт регресії; *SE* – стандартна похибка (Standard Error); *t* – значення t-критерію Стьюдента; *p* – рівень статистичної значущості. $R^2 = .475$ (Скоригований $R^2 = .382$) – коефіцієнти детермінації; $N = 21$ – обсяг підвибірки.

вітчизняні науковці, за умови екзистенційної загрози війна стає потужним каталізатором міфотворчості, пробуджуючи «прадавні міфологічно-символічні форми» (Вітюк, 2022). Дослідження фольклорних наративів свідчать, що проговорення та аналіз снів у такий період перетворюється на необхідну комунікативну практику, де актуальні сюжети змішуються з архаїкою (орнітосимволами, тілесними метафорами), виконуючи важливу функцію опрацювання колективної травми (Кузьменко, 2023).

Отримані нами результати не лише підтверджують цю макротенденцію, а й дозволяють реконструювати конкретні глибинні механізми психологічної адаптації цивільних. Вони вибудовують логічну послідовність: від первинного зіткнення з екзистенційною тривогою та компенсаторних спроб свідомого контролю наяву – до формування складних когнітивних стратегій збереження автономії Его уві сні. Зібрані дані (на вибірці $N = 32$) дають змогу емпірично уточнити та розширити низку сучасних еволюційних та психоаналітичних концепцій сновидінь (Goodwyn, 2024; Pitcho, 2025; Revonsuo, 2000; Roesler, 2025).

Против «буферів тривоги» та семантика ментального хаосу. Дані нашого дослідження дають підстави припустити, що хронічний стрес війни миттєво відбивається на оніричній феноменології, виснажуючи психологічні захисти. Відповідно до табл. 1, високий рівень тривожності закономірно корелює з кодом «Руйнація тіла» (*DISMEMBERMENT*, $r_s = .504$), який у системі «Вроджених мапувань» Е. Гудвіна розглядається як універсальний біологічний маркер ментального хаосу та дезінтеграції (Goodwyn, 2024).

Ці висновки перегукуються з дослідженням Ш. Пітчо (Pitcho, 2025). Спираючись на Теорію управління страхом смерті (Teror Management Theory), авторка зазначає, що війна руйнує базові психологічні «буфери» (зокрема, культурне уявлення про безпеку дому), внаслідок чого жах проникає у сні. Однак наші дані вносять важливий нюанс: навіть у стані виснаження психіка не паралізується тотально. Стан фрустрації (див. табл. 1) трансформується у снах в активні спроби руху («Шлях/Транспорт», $r_s = .512$) та пошук архетипу Великої Матері ($r_s = .431$). Це дозволяє припустити, що психіка намагається компенсувати фрустрацію активацією базової системи турботи (CARE system за Е. Гудвіном), ініціюючи пошук безпечного прихистку.

«Парадокс контролю» та зустріч із вразливістю особистості. Особливий науковий інтерес становить виявлений феномен «парадоксу контролю», який демонструє, як риси характеру наяву визначають базові реакції Его уві сні. Згідно з нашими розрахунками, найнижчі показники структурної організації сну (мінімальний індекс автономії, SDA min), що відображають дефіцит автономної агентності Его, мають сильну кореляцію ($r_s = .794$) з рисами гіперконтролю (ригідності) у реальному житті.

Як видно з табл. 2, ригідні особистості намагаються перенести свій раціональний контроль і в сновидіннях: це підтверджується зв'язком із кодом «Хапанья»

(*GRASP* – метафора інтелектуального оволодіння), вектором «Вгору» (*UPWARD* – орієнтація на силу) та архетипом Батька (структура). Проте паралельно саме в цій групі зафіксовано сильний зв'язок з образами «Рідин/Води» ($r_s = .499$). Спираючись на теорію компенсації, можна висунути гіпотезу: що жорсткіший свідомий контроль людина утримує вдень, то вищою є ймовірність компенсаторної актуалізації афекту (репрезентованого через символіку стихійної води) у сновидіннях.

Ці результати знаходять пряме клінічне підтвердження у працях вітчизняних дослідників. Зокрема, Д. Дроздова (2020) у психоаналітичному дослідженні індивідуальної символіки фіксує ідентичний компенсаторний механізм: пацієнти, які мають надмірну потребу «тримати контроль над ситуацією» наяву, у сновидіннях стикаються з неконтрольованою стихією – наприклад, вибухом води, що символізує прорив пригніченого афекту. Це переконливо підкріплює нашу тезу про компенсаторну функцію оніричних символів: статистично виявлений нами зв'язок (див. табл. 2) відображає саме ту межу, де надмірний свідомий контроль провокує емоційну декомпенсацію у несвідомому.

Іншу, глибинну стратегію демонструють респонденти з високим рівнем агресивності (див. табл. 3). Всупереч очікуваній експансії, агресія наяву корелює уві сні з рухом «Вниз/Стопи» (*DOWNWARD*, $r_s = .454$). Спираючись на подвійне значення цього коду за Е. Гудвіном, ми можемо припустити складний динамічний процес. З одного боку, рух «Вниз» кодує стан слабкості (*WEAKNESS*), що дозволяє трактувати денну агресивність як компенсаторний «захисний фасад» перед внутрішньою вразливістю. Проте з іншого боку, напрямок «Вниз» символізує звернення до фундаментальних принципів (*FUNDAMENTAL PRINCIPLES*) – базису особистості. Такий символічний «спуск до основ» дозволяє Его відмовитися від зовнішньої афективної агресії на користь прямого контакту з архетипами Тварини ($r_s = .397$) та Самості ($r_s = .413$). Звернення до цієї інстинктивної сфери та актуалізація фауносимволів знаходить підтвердження у дослідженнях оніричних наративів українців часів повномасштабної війни. Зокрема, О. Кузьменко (2023) розглядає появу різноманітних образів тварин (змій, ведмедів, птахів тощо) у сновидіннях як несвідому стратегію внутрішнього спротиву ворожому злу та механізм подолання психологічної травми. Таким чином, виявлена нами стратегія «заземлення» через спуск до фундаменту психіки дозволяє сновидцю опрацювати загрозу на глибинному рівні, отримуючи доступ до первинних вітальних ресурсів, які здійснюють захисну функцію замість виснаженого свідомого Его.

Еволюція симуляції загрози: когнітивне картографування як адаптивний механізм реагування. Найбільш вагомим результатом дослідження є дані регресійного аналізу (див. табл. 7), які пропонують специфічний погляд на еволюційні функції сновидінь. Фундаментальна теорія симуляції загрози (TST) А. Ревонсуо (Revonsuo, 2000) постулює, що сні є полігоном для репетиції реакцій «бий або біжи». Проте наша

регресійна модель виявила несподівану тенденцію. В умовах сучасної війни патерн «Фізична конфронтація» не продемонстрував статистичної значущості ($p = .957$) для збереження автономії Его (SDA Max). Натомість єдиним значущим предиктором ($p = .005$) успішного розв'язання конфлікту виявився патерн «Когнітивне картографування» (поєднання метафори «Бачення/Розуміння» з орієнтацією у просторі).

Цей результат не суперечить теорії А. Ревонсуо, а дозволяє її розширити. Крім того, цей висновок концептуально узгоджується з нейробіологічною моделлю С. Скарпеллі (Scarpelli et al., 2019), де сновидіння розглядаються як симуляція для вирішення проблем на основі стратегій емоційного подолання («*problem-solving based on emotional coping*»), а включення «елементів свідомого оволодіння» («*mastery elements*») знижує емоційне навантаження. В умовах сучасної дистанційної війни, яка супроводжується регулярними ракетними обстрілами, базові інстинкти прямої боротьби виявляються неадаптивними, тому механізм симуляції переходить на вищий когнітивний рівень: психіка компенсує вплив стресора шляхом когнітивного структурування реальності. Це перегукується з ідеєю Е. Гартманна (Hartmann, 1999) про те, що сновидіння після травми прагнуть не просто відтворити жах, а «контекстуалізувати» його. Зафіксовано специфічну трансформацію образу Дому: еволюціонуючи від базової біологічної потреби у притулку (*REFUGE* за Е. Гудвіном), у сновидіннях він часто набуває ознак персоніфікованої «Свідомої істоти» (*CONSCIOUS BEING*), що маркує перехід від пасивного укриття до складної динамічної системи внутрішньої адаптації.

Сенс життя як оніричний маркер резильєнтності. Аналіз за методом SDA засвідчив високий середній рівень цілісності Его у нашій вибірці (середній бал SDA = 4.51). За К. Рьослером (Roesler, 2025), збереження агентності Его уві сні є відображенням загальної зрілості особистості. У нашому дослідженні здатність Его зберігати автономію (SDA max) виявила статистично значущий позитивний зв'язок із показником осмисленості життя наяву ($r_s = .523$).

Цей результат перегукується з висновками Б. Сакко (Sacco, 2021), яка, описуючи сновидіння періоду пандемії, зазначає, що первинна реакція на глобальну кризу трансформується у глибинний пошук екзистенційного сенсу. Такий паралелізм прямо віддзеркалює виявлений нами зв'язок між оніричною цілісністю Его та осмисленістю життя респондентів наяву.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що за умови збереження розуміння власних екзистенційних сенсів сновидне Его здатне конструктивно діяти, зберігаючи власну інтегрованість (цілісність) перед лицем травматичного досвіду. Отримані дані дозволяють розглядати сновидіння українців під час війни не як пасивний симптом дезадаптації, а як високоструктурований простір психологічного спротиву, в якому безперервно триває робота з відновлення суб'єктності.

Обмеження дослідження та перспективи. Обсяг цільової підвибірки ($N = 21$) для побудови регресійної

моделі накладає певні методологічні обмеження. Попри успішне виконання базових статистичних припущень (нормальність залишків, відсутність мультиколінеарності) та високу значущість ключового предиктора, результати регресії слід розглядати виключно як експлораторні через ризик перенавчання моделі. Тому для остаточної генералізації цих висновків виявлені тенденції потребують подальшої емпіричної верифікації на розширених вибірках. Перспективою подальших розвідок також є лонгітюдне дослідження динаміки оніричних наративів на різних етапах проживання воєнного дистресу.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз засвідчив, що методологія структурного аналізу сновидень (SDA) та концепція «Вроджених мапувань» (Innate Mappings) дозволяють фундаментально переосмислити функцію сновидень в умовах війни. Оніричний простір функціонує не як пасивне чи хаотичне відображення травми, а як високоструктурований полігон для емоційної інтеграції. Базуючись на теорії втіленого пізнання, можна стверджувати, що психіка використовує універсальні біологічні метафори не для втечі від реальності, а для активного опрацювання афекту. Відповідно, наративна архітектура сну слугує адаптивним механізмом переробки дистресу, де збереження структурної організації сюжету відображає здатність сновидного Его до автономії та вирішення конфліктів.

Емпіричне дослідження виявило стійкі взаємозв'язки між стратегіями структурування сну та психологічною резильєнтністю. Виокремлені патерни є концептуальними предикторами збереження цілісності Его. Зокрема, виявлено феномен «парадоксу контролю»: специфічні риси ригідності (фіксація на невинності недоліків) симетрично корелюють із переживанням безпорадності сновидного Его ($r_s = .794$), що своєю чергою компенсується адаптивним емоційним проривом через вітальні образи води ($r_s = .499$). Дослідження також показало, що висока тривожність тісно пов'язана з моральною травмою, проте екзистенційна тривога зміщується з безпосередньої теми війни на невизначеність майбутнього. Водночас, за даними регресійного аналізу, найдієвішим механізмом збереження цілісності Его виявилася здатність до когнітивного картографування ($p = .005$), а не фізична конфронтація ($p = .957$).

Якісний аналіз масиву символічних одиниць висвітлив специфіку метафоризації воєнного досвіду. Встановлено, що воєнний досвід репрезентується у сновидіннях не як тотальний хаос, а піддається активному когнітивному картографуванню та структуруванню. Джерелом вітальності здебільшого є образи природи та води, що символічно протистоять руйнації. Виявлена глибинна трансформація базових архетипів – зокрема, еволюція архетипу Дому від статичної локації пасивного укриття (*REFUGE*) до динамічного образу «Свідомої істоти» (*CONSCIOUS BEING*) – відображає активний процес внутрішньої адаптації. Успішна взаємодія з цими трансформованими символами демонструє, що психіка знаходить опору не в запереченні небезпеки, а в переосмисленні своїх стосунків із нею.

Загальним підсумком дослідження, що засвідчує досягнення поставленої мети, є емпіричне спростування поширеного припущення про те, що психіка під час війни перебуває виключно в стані регресу чи травматичного паралічу. Навпаки, аналіз сновидінь респондентів демонструє незламну здатність Его протистояти тиску обставин, зберігаючи активну та дієву позицію. У не-свідомому вимірі українців війна постає як невідворотна, проте пізнавана реальність, яка підлягає структуруванню, а виявлений зв'язок між оніричною цілісністю та осмисленістю життя наяву ($r_s = .523$) підтверджує високий адаптивний потенціал особистості. Таким чином, сновидіння в умовах екстремального стресу постає не лише симптомом дезадаптації, а й простором активного психологічного спротиву та інструментом збереження суб'єктності та цілісності сновидного Его.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх застосування як інструменту екологічної «м'якої діагностики» та орієнтури в кризовому консультуванні. Комплексний аналіз сновидінь дозволяє фахівцям об'єктивізувати глибинний стан клієнта та виявляти приховані ризики дезадаптації ще до появи клінічних симптомів, мінімізуючи ризик ретравматизації. У психотерапевтичній практиці обґрунтовано доцільність уникнення передчасної прямої конфронтації з травматичним досвідом. Натомість фокус інтервенцій має зміщуватися на когнітивне структурування загрози, використання образів природи й води як безпечного ресурсу для емоційного відновлення, а також розбудову внутрішніх екзистенційних опор. У перспективі виокремлені патерни адаптації мають потенціал стати емпіричним підґрунтям для розробки спеціалізованих феноменологічних протоколів психологічного супроводу, спрямованих на відновлення суб'єктності та проактивної позиції особистості в умовах хронічного стресу.

Декларація про використання інструментів ШІ. Під час підготовки рукопису цієї статті автор використовував великі мовні моделі з метою перекладу та адаптації іншомовних джерел, верифікації англійської термінології, стилістичного редагування тексту, покращення академічної читабельності та структурування описових блоків. Увесь науковий зміст, дизайн дослідження, збір наративів, розрахунки в програмі Jamovi та фінальна психологічна інтерпретація результатів є виключно авторським доробком. Автор ретельно перевіряв увесь відредагований матеріал і бере на себе повну особисту відповідальність за достовірність та наукову цінність змісту цієї статті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітюк І. К. Міфопоетичний символізм російсько-української війни у медіапросторі: містично-міфологічні наративи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки*. 2022. Вип. 1 (91). С. 116–135. [https://doi.org/10.35433/PhilosophicalSciences.1\(91\).2022.116-135](https://doi.org/10.35433/PhilosophicalSciences.1(91).2022.116-135)
2. Дроздова Д. С. Індивідуальна неповторність символіки сновидінь та архетипної символіки. *Пробле-*

ми сучасної психології. 2020. № 2 (18). <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-2-3>

3. Кузьменко О. Коли традиція має значення: віщі сні про російську війну проти України в контексті української фольклорної культури. *Народознавчі зошити*. 2023. № 5 (173). С. 1271–1283. <https://doi.org/10.15407/nz2023.05.1271>

4. Ableidinger S., Nierwetberg F., Holzinger B. Dreams and nightmares during the pandemic. *Somnologie*. 2022. Vol. 26(2). P. 106–110. <https://doi.org/10.1007/s11818-022-00351-x>

5. Goodwyn E. *The neurobiology of the gods: How brain physiology shapes the recurrent imagery of myth and dreams*. Routledge, 2012. 288 p. <https://doi.org/10.4324/9780203141526>

6. Goodwyn E. Understanding spontaneous symbolism in psychotherapy using embodied thought. *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14(4). 319. <https://doi.org/10.3390/bs14040319>

7. Hartmann E. The nightmare is the most useful dream. *Sleep and Hypnosis*. 1999. Vol. 1, No. 1. P. 2–7.

8. Hoss R. J. *Dream Language: Handbook for Dreamwork*. 2nd ed. Robert J. Hoss, 2019. 312 p.

9. Jenni P., Roesler C. A New Way of Analysing Dreams on Its Profoundest Level: The Development of Motif Analysis and Phase Model (MAP) as an Extension of Structural Dream Analysis (SDA). *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14(8). 658. <https://doi.org/10.3390/bs14080658>

10. Pesonen A.-K., Lipsanen J., Halonen R., Elovainio M., Sandman N., Mäkelä J.-M., Antila M., Bécharde D., Ollila H. M., Kuuola L. Pandemic Dreams: Network Analysis of Dream Content During the COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. 573961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.573961>

11. Pitcho S. The stuff that nightmares are made of: Israeli dreams in times of the Israel-Hamas war. *Death Studies*. 2025. Vol. 49(5). P. 586–596. <https://doi.org/10.1080/07481187.2024.2348054>

12. Revonsuo A. The reinterpretation of dreams: An evolutionary hypothesis of the function of dreaming. *Behavioral and Brain Sciences*. 2000. Vol. 23, No. 6. P. 877–901. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X00004015>.

13. Roesler C. Dream content corresponds with dreamer's psychological problems and personality structure and with improvement in psychotherapy: A typology of dream patterns in dream series of patients in analytical psychotherapy. *Dreaming*. 2018. Vol. 28(4). P. 303–321. <https://doi.org/10.1037/drm0000092>

14. Roesler C. Jung's theory of dreaming and the findings of empirical and clinical dream research. *Journal of Analytical Psychology*. 2025. Vol. 70(5). P. 764–786. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.70011>

15. Sacco B. Archetypes of the pandemic. *Journal of Analytical Psychology*. 2021. Vol. 66(3). P. 506–516. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12676>

16. Scarpelli S., Bartolacci C., D'Atri A., Gorgoni M., De Gennaro L. The functional role of dreaming in emotional processes. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Art. 459. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00459>.

REFERENCES

1. Drozdova, D. S. (2020). Individualna nepovtornist symboliky snovydin ta arkhetyпноi symboliky [Individual uniqueness of dream symbolism and archetypal sym-

- bolism]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 2(18). <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-2-3> [in Ukrainian].
2. Kuzmenko, O. (2023). Koly tradytsiia maie znachennia: vishchi sny pro rosiisku viinu proty Ukrainy v konteksti ukrainskoi folklornoi kultury [When tradition matters: prophetic dreams about the Russian war against Ukraine in the context of Ukrainian folklore culture]. *Narodoznavechi zoshyty*, 5(173), 1271–1288. <https://doi.org/10.15407/nz2023.05.1271> [in Ukrainian].
3. Vitiuk, I. K. (2022). Mifopoetychnyi symbolizm rosiisko-ukrainskoi viiny u mediaprostori: mistychno-mifolohichni naratyvy [Mythopoetic symbolism of the Russian-Ukrainian war in the media space: mystical-mythological narratives]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filosofski nauky*, 1(91), 116–135. [https://doi.org/10.35433/PhilosophicalSciences.1\(91\).2022.116-135](https://doi.org/10.35433/PhilosophicalSciences.1(91).2022.116-135) [in Ukrainian].
4. Ableidinger, S., Nierwetberg, F., & Holzinger, B. (2022). Dreams and nightmares during the pandemic. *Somnologie*, 26(2), 106–110. <https://doi.org/10.1007/s11818-022-00351-x>
5. Goodwyn, E. (2012). *The neurobiology of the gods: How brain physiology shapes the recurrent imagery of myth and dreams*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203141526>
6. Goodwyn, E. (2024). Understanding spontaneous symbolism in psychotherapy using embodied thought. *Behavioral Sciences*, 14(4), 319. <https://doi.org/10.3390/bs14040319>
7. Hartmann, E. (1999). The nightmare is the most useful dream. *Sleep and Hypnosis*, 1(1), 2–7.
8. Hoss, R. J. (2019). *Dream Language: Handbook for Dreamwork* (2nd ed.). Robert J. Hoss.
9. Jenni, P., & Roesler, C. (2024). A New Way of Analysing Dreams on Its Profoundest Level: The Development of Motif Analysis and Phase Model (MAP) as an Extension of Structural Dream Analysis (SDA). *Behavioral Sciences*, 14(8), 658. <https://doi.org/10.3390/bs14080658>
10. Pesonen, A.-K., Lipsanen, J., Halonen, R., Elovainio, M., Sandman, N., Mäkelä, J.-M., Antila, M., Béchar, D., Ollila, H. M., & Kuula, L. (2020). Pandemic Dreams: Network Analysis of Dream Content During the COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Psychology*, 11, 573961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.573961>
11. Picho, S. (2025). The stuff that nightmares are made of: Israeli dreams in times of the Israel-Hamas war. *Death Studies*, 49(5), 586–596. <https://doi.org/10.1080/07481187.2024.2348054>
12. Roesler, C. (2018). Dream content corresponds with dreamer's psychological problems and personality structure and with improvement in psychotherapy: A typology of dream patterns in dream series of patients in analytical psychotherapy. *Dreaming*, 28(4), 303–321. <https://doi.org/10.1037/drm0000092>
13. Roesler, C. (2025). Jung's theory of dreaming and the findings of empirical and clinical dream research. *Journal of Analytical Psychology*, 70(5), 764–786. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.70011>
14. Sacco, B. (2021). Archetypes of the pandemic. *Journal of Analytical Psychology*, 66(3), 506–516. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12676>
15. Revonsuo, A. (2000). The reinterpretation of dreams: An evolutionary hypothesis of the function of dreaming. *Behavioral and Brain Sciences*, 23(6), 877–901. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00004015>
16. Scarpelli, S., Bartolacci, C., D'Atri, A., Gorgoni, M., & De Gennaro, L. (2019). The functional role of dreaming in emotional processes. *Frontiers in Psychology*, 10. Article 459. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00459>

Serhiy Krutko,

Master's Student in Specialty 053 Psychology,
Limited Liability Company "Kyiv Institute of Modern Psychology and Psychotherapy",
34, Lesi Ukrainky Blvd., Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-1822-1465>

Kateryna Miliutina,

Doctor of Psychological Sciences,
Professor at the Department of Psychology,
Academy of Labour, Social Relations and Tourism,
3-A, Kiltseva Road, Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0013-2989>

SYMBOLIC PATTERNS OF DREAMS AS AN INDICATOR OF COLLECTIVE PSYCHOLOGICAL PROCESSES IN WAR CONDITIONS

The study focuses on analyzing the deep mechanisms of psychological adaptation of civilians in war conditions through the prism of dreams. The empirical base of the study consisted of 32 respondents and 499 symbolic units. The methodological design of the research is based on a combination of psychodiagnostics (Eysenck, MISS-M-SF) and a comprehensive examination of oneiric narratives using Structural Dream Analysis (SDA) and the Innate Mappings system. Statistical methods, specifically correlation and regression analyses, were applied for data processing.

The empirical findings demonstrated high psychological resilience. It was established that despite the chronic stress of war, dreams have not undergone disintegration: they continue to perform the function of structuring traumatic experiences. High resilience is confirmed quantitatively: the mean index of structural dream integration (SDA) was 4.51, indicating the preservation of Ego agency even in nightmare scenarios. The scientific novelty is revealed through the description of specific

phenomena, particularly the "paradox of control": manifestations of personal rigidity (specifically, fixation on the immutability of one's own flaws) have a critical relationship with the experience of helplessness and a deficit of Ego agency in dreams ($r_s = .794$). A compensatory mechanism of affect regulation was also identified: excessive conscious control (rigidity) provokes a "breakthrough" of emotional tension through water imagery ($r_s = .499$). A close relationship was recorded between moral injury and anxiety, as well as a shift of existential anxiety from the immediate topic of war to the uncertainty of the future. Separately, a specific localization of the vitality resource was noted – it is primarily associated with images of water and nature.

A combination of qualitative and regression analyses revealed that the psyche encodes war not as chaos, but as an object of cognitive mapping. This suggests that within the studied group, war is encoded in the unconscious as a complex orientation task rather than as a factor of psychotic disintegration. The evolution of the Home archetype was established: under war conditions, it transformed from a static location of safety into a dynamic image reflecting active internal adaptation processes rather than passive protection. The results indicate the limited effectiveness of simple physical confrontation in dream plots. Instead, the strategy of semantic integration was determined to be significantly more successful, while resilience is significantly associated with the presence of conscious life meanings ($r_s = .523$).

Key words: dreams, psychological adaptation, Structural Dream Analysis (SDA), resilience, moral injury, archetypes, Innate Mappings.

Дата першого надходження статті до видання: 26.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

УДК 159.955.4:316.6:004
DOI 10.24195/2414-4665-2026-1-5

Альона Огнева,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія,
Міжнародний університет;
старший викладач кафедри загальної та диференціальної психології
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
бул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-4836-8038>

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ

У статті досліджено соціальний інтелект як психологічну детермінанту міжособистісної взаємодії майбутніх програмістів. Актуальність проблеми зумовлена трансформацією професійної діяльності в ІТ-сфері, де ефективність фахівця визначається не лише технічними компетентностями, а й здатністю до конструктивної командної взаємодії, соціальної адаптації та регуляції міжособистісних відносин. Метою дослідження є емпіричне визначення ролі соціального інтелекту у формуванні конструктивних типів міжособистісної поведінки студентів ІТ-спеціальностей.

У дослідженні взяли участь 105 студентів спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» віком 18–22 років. Для вивчення соціального інтелекту використано тест Дж. Гілфорда – М. О'Саллівена, для діагностики типів міжособистісної поведінки – методику Т. Лірі. Статистична обробка здійснювалася з використанням описової статистики, коефіцієнта кореляції Пірсона та *t*-критерію Стьюдента.

Результати засвідчили наявність статистично значущих додатних кореляцій між компонентами соціального інтелекту та конструктивними типами міжособистісної поведінки (дружелюбність, альтруїзм, кооперативність, конструктивне домінування) при $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$. Водночас виявлено від'ємні зв'язки між показниками соціального інтелекту та деструктивними стратегіями взаємодії (агресивність, егоцентризм, підозрілість). Студенти з високим рівнем соціального інтелекту характеризуються більшою соціальною відкритістю, адаптивністю та здатністю до ефективної кооперації.

Отримані результати підтверджують системоутворювальну роль соціального інтелекту у структурі соціально-психологічного функціонування майбутніх програмістів та обґрунтовують доцільність розробки програм його розвитку у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: соціальний інтелект, міжособистісна взаємодія, майбутні програмісти, типи міжособистісних стосунків, соціальна адаптація.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Стрімкий розвиток цифрових технологій та трансформація професійної діяльності у сфері інформаційних технологій зумовлюють перегляд вимог до підготовки майбутніх програмістів. Сучасний ІТ-фахівець функціонує в умовах командної розробки, гнучких методологій управління проектами, постійної міжкультурної комунікації та інтеграції у глобальні професійні спільноти. За таких умов професійна успішність визначається не лише рівнем технічної компетентності, а й здатністю до ефективної міжособистісної взаємодії, соціальної адаптації та емоційної регуляції.

У психологічній науці соціальний інтелект традиційно визначається як здатність до розуміння соціальних ситуацій, інтерпретації поведінки інших людей та прогнозування міжособистісних наслідків. У класичних концепціях він розглядався як специфічна когнітивна здатність до опрацювання соціальної інформації (Guilford, 1967).

Подальші дослідження розширили це трактування, включивши до структури соціального інтелекту емоцій-

ні та регуляторні компоненти (Goleman, 1995; Bar-On, 2006). У сучасних підходах соціальний інтелект розуміється як інтегративна характеристика, що забезпечує ефективність соціального функціонування особистості (Silvera et al., 2001; Kihlstrom & Cantor, 2011).

Аналіз фундаментальних наукових публікацій засвідчує зростання інтересу до дослідження соціального інтелекту у зв'язку з командною діяльністю та професійною ефективністю (Ferris et al., 2007; Boyatzis, 2018), а у технічній освіті дедалі більше уваги приділяється розвитку соціально-комунікативних компетентностей майбутніх фахівців (Succi & Canovi, 2020, Семеріков та ін., 2021).

Особливу увагу сучасні дослідники приділяють ролі соціально-когнітивних механізмів у формуванні ефективної командної взаємодії, вирішенні конфліктів, розподілі ролей у групі та побудові довірливих професійних відносин. У цьому контексті соціальний інтелект виступає не лише характеристикою індивідуальних здібностей, а й важливим ресурсом соціальної інтеграції та психологічної стійкості.



Аналіз сучасних публікацій дозволив виокремити три основні напрями дослідження соціального інтелекту: когнітивний, емоційно-регулятивний та соціально-поведінковий. Встановлено тенденцію до зростання кількості емпіричних досліджень, присвячених ролі соціального інтелекту у професійній діяльності та командній взаємодії, водночас проблема його функціонування у студентів ІТ-спеціальностей залишається недостатньо конкретизованою.

Попри зростання кількості досліджень, проблема соціального інтелекту як детермінанти міжособистісної взаємодії саме майбутніх програмістів залишається недостатньо вивченою, оскільки переважно зосереджуються на розгляді загальних моделей соціальної компетентності або емоційного інтелекту без чіткого розмежування понять і без системного аналізу структурних компонентів соціального інтелекту у взаємозв'язку з типами міжособистісної поведінки. Відсутність комплексних емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення соціального інтелекту у студентів ІТ-спеціальностей, ускладнює розробку психологічно обґрунтованих програм розвитку їхніх соціальних компетентностей.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю системного аналізу соціального інтелекту як психологічної детермінанти успішної міжособистісної взаємодії майбутніх програмістів. Чітке визначення структури соціального інтелекту, виявлення його зв'язків із типами міжособистісної поведінки та характеристиками соціальної адаптації дозволяє поглибити розуміння механізмів професійного становлення фахівців ІТ-сфери та окреслити напрями їх психолого-педагогічної підтримки.

Мета та завдання. Мета статті – емпірично дослідити соціальний інтелект як детермінанту успішної міжособистісної взаємодії майбутніх програмістів.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати показники соціального інтелекту студентів ІТ-спеціальностей за методикою Дж. Гілфорда.
2. Дослідити особливості міжособистісної взаємодії за методикою Т. Лірі.
3. Встановити взаємозв'язки між компонентами соціального інтелекту та типами міжособистісної поведінки.

Методи дослідження. У дослідженні взяли участь 105 студентів спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» віком від 18 до 22 років ($M = 19,6$). Серед респондентів – 68 юнаків (64,8%) та 37 дівчат (35,2%). До вибірки було включено студентів I–III курсів денної форми навчання, які надали добровільну згоду на участь у дослідженні.

Дослідження проводилося протягом 2020–2023 навчальних років в умовах офлайн-роботи. Процедура була групувою, із дотриманням принципів конфіденційності та добровільності.

Для дослідження соціального інтелекту та особливостей міжособистісної взаємодії було використано тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда. Методика

спрямована на вимірювання когнітивних компонентів соціального інтелекту та включає чотири субтести, що фіксують здатність до прогнозування поведінки інших людей, розуміння невербальних сигналів, інтерпретації соціальних ситуацій та встановлення причинно-наслідкових зв'язків у міжособистісній взаємодії. Результати подаються у балах за кожним субтестом та у вигляді інтегрального показника соціального інтелекту.

Низький рівень соціального інтелекту характеризується труднощами прогнозування поведінки інших, обмеженим розумінням емоційних реакцій та складністю інтерпретації соціальних ситуацій.

Середній рівень відображає достатню здатність до аналізу міжособистісних взаємодій та адекватне розуміння соціальних сигналів.

Високий рівень проявляється у розвиненій здатності до прогнозування соціальних подій, точному розпізнаванні невербальних проявів та ефективній адаптації у міжособистісній взаємодії.

Ще однією методикою, яка була використана у дослідженні є методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі. Її застосування дозволяє визначити домінуючі типи міжособистісної поведінки за вісьмома шкалами комплексної моделі. Показники вимірюються у балах, що відображають ступінь вираженості відповідного стилю взаємодії.

Високі показники за домінуючими шкалами свідчать про схильність до лідерства та контролю, тоді як високі значення за підлеглими шкалами вказують на конформність та залежність. Високі значення за дружельюбними шкалами відображають кооперативність і соціальну адаптивність.

Методики мають достатні показники внутрішньої узгодженості та конструктивної валідності, що підтверджено результатами попередніх емпіричних досліджень.

За рівнем вираженості сумарного показника соціального інтелекту респонденти були розподілені на дві групи: з високим рівнем соціального інтелекту (CI^+) та з відносно низьким рівнем (CI^-). Критерієм розподілу виступало значення першого та четвертого квартилів.

Для аналізу даних використовувалися методи описової статистики (M , SD), а також коефіцієнт кореляції Пірсона для визначення взаємозв'язків між показниками соціального інтелекту та типами міжособистісної взаємодії. Обробка результатів здійснювалася за допомогою SPSS 21.0.

Результати. Кореляційний аналіз показників соціального інтелекту за методикою Дж. Гілфорда та типів міжособистісної поведінки за методикою Т. Лірі показав наявність статистично значущих взаємозв'язків між компонентами соціального пізнання та стратегіями міжособистісної взаємодії (табл. 1).

Встановлено, що конструктивні типи міжособистісної поведінки – дружельюбний (FRI), альтруїстичний (ALT), товариський (FRND) та конструктивно-домінантний (DOM) – мають статистично значущі додатні кореляції з усіма компонентами соціального інтелекту ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$). Найвищі коефіцієнти зафіксова-

но між показником пізнання систем поведінки (CBS) та домінуванням ($r = 0,425$; $p \leq 0,01$), а також між пізнанням класів поведінки (CBC) і дружелюбністю ($r = 0,389$; $p \leq 0,01$).

Натомість типи поведінки, пов'язані з егоцентризмом (EGO), агресивністю (AGR), підозрлістю (SUS), залежністю (DEP) та авторитарністю (AUT), демонструють статистично значущі від'ємні кореляції з компонентами соціального інтелекту (r від $-0,141$ до $-0,369$; $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$). Найбільш виражені від'ємні зв'язки встановлено між агресивністю та показником пізнання систем поведінки ($r = -0,369$; $p \leq 0,01$), а також між егоцентризмом і пізнанням результатів поведінки ($r = -0,340$; $p \leq 0,01$).

Отримані результати свідчать, що соціальний інтелект пов'язаний із конструктивними, кооперативними формами міжособистісної взаємодії та знижується за наявності конфліктно-деструктивних стратегій поведінки.

Порівняльний аналіз міжособистісних профілів студентів з високим (CI^+) та низьким (CI^-) рівнем соціального інтелекту представлено на рис. 1.

Порівняльний аналіз груп студентів із високим (CI^+) та низьким (CI^-) рівнем соціального інтелекту підтвердив наявність статистично значущих відмінностей за шкалою «Доброзичливість» (FRI) методики Т. Лірі ($t = 2,244$; $p < 0,05$). Студенти з високим рівнем соціального інтелекту характеризуються вищими показниками доброзичливості, альтруїзму та дружелюбності, що відображає їхню соціальну відкритість і кооперативну спрямованість.

Респонденти з низьким рівнем соціального інтелекту демонструють вищі показники підозрливості та агресивності, що може ускладнювати формування ефективних міжособистісних зв'язків.

Отримані результати узгоджуються з дослідженнями, що підтверджують позитивний зв'язок соціального інтелекту з конструктивними формами міжособистіс-



Рис. 1. Показники міжособистісних стосунків студентів з високим та низьким рівнем соціального інтелекту

Таблиця 1

Значущі взаємозв'язки між показниками соціального інтелекту та міжособистісних стосунків

		Показники соціального інтелекту			
		СВІ	СВС	СВТ	СВС
Показники міжособистісних стосунків	AUT	-252**	244**	244**	323**
	EGO	-340**	-328**	-204**	-316**
	AGR	-170*	-280**	-279**	-369**
	SUS		-219**	-255**	-292**
	SUB			-205**	-166*
	DEP			-217**	-141*
	FRI	307**	386**	257**	374**
	ALT	159*	350**	218**	331**
	DOM	181*	341**	376**	425**
	FRND	300**	389**	232**	376**

Примітки: 1) параметри міжособистісних стосунків: AUT – «авторитарний», фактор EGO – «егоїстичний», AGR – «агресивний», SUS – «підозрливий», SUB – «підпорядковується», DEP – «залежний», FRI – «доброзичливий», ALT – «альтруїстична», DOM – «домінування», FRND – «дружелюбність»; 2) «*», «**» – 5%, 1% рівні значущості, відповідно; 3) значення відображено без нулів та ком.

ної поведінки (Ferris et al., 2007; Lopes et al., 2004). Водночас виявлені від'ємні кореляції між соціальним інтелектом та агресивністю відповідають даним сучасних емпіричних досліджень соціальної дезадаптації (Brackett et al., 2011).

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують, що соціальний інтелект виступає детермінантою стилю міжособистісної взаємодії та пов'язаний із конструктивними формами соціальної поведінки.

Дискусія. Отримані результати підтверджують положення класичної теорії соціального інтелекту, відповідно до якої здатність до розуміння соціальних ситуацій та прогнозування поведінки інших людей виступає ключовою умовою ефективною міжособистісної взаємодії (Guilford, 1967). Виявлені статистично значущі додатні кореляції між компонентами соціального інтелекту та конструктивними типами міжособистісної поведінки узгоджуються з сучасними уявленнями про соціальний інтелект як інтегративний регулятор соціального функціонування (Kihlstrom & Cantor, 2011).

Зокрема, встановлений зв'язок між показником пізнання систем поведінки та домінуванням у його конструктивному прояві свідчить про те, що соціально інтелектуальні студенти здатні реалізовувати лідерські позиції без переходу до авторитарності. Подібні результати отримано у дослідженнях, що демонструють взаємозв'язок соціального інтелекту та соціальної ефективності у професійних групах (Ferris et al., 2007).

Додатні кореляції між соціальним інтелектом і дружельюбністю, альтруїстичністю та кооперативністю узгоджуються з висновками про те, що соціально-когнітивні здібності сприяють формуванню адаптивних стратегій взаємодії та зниженню конфліктності (Lopes et al., 2004). У технічному середовищі, де командна діяльність є домінуючою формою організації праці, такі характеристики набувають особливої значущості (Succi & Canovi, 2020, Семеріков та ін., 2021).

Натомість встановлені від'ємні зв'язки між соціальним інтелектом і агресивністю, підозрлістю та егоцентризмом доповнюють дані сучасних досліджень щодо ролі соціально-емоційних здібностей у профілактиці дезадаптивних форм поведінки (Brackett et al., 2011). Це свідчить про регуляторну функцію соціального інтелекту, що забезпечує контроль імпульсивних реакцій та сприяє більш конструктивному соціальному позиціонуванню особистості, що узгоджується з моделями емоційно-соціальної компетентності (Bar-On, 2006).

Наукова новизна отриманих результатів полягає у конкретизації ролі соціального інтелекту саме у вибірці майбутніх програмістів, де традиційно акцент робиться на технічних компетентностях. У дослідженні конкретизовано зв'язки між структурними компонентами соціального інтелекту (за Дж. Гілфордом) та циркумплексною моделлю міжособистісної поведінки (за Т. Лірі) у студентів ІТ-спеціальностей.

Отримані результати є значущими в програмі налагодження міжособистісних стосунків, розвитку соціального інтелекту у процесі професійної підготовки

майбутніх програмістів. З урахуванням зростання ролі командної роботи у сфері інформаційних технологій, розвиток соціально-когнітивних компетентностей може розглядатися як важливий чинник підвищення професійної ефективності та психологічної адаптації молодих фахівців.

Висновки. Соціальний інтелект є системоутворювальною детермінантою міжособистісної взаємодії майбутніх програмістів. Встановлено статистично значущі додатні кореляції між компонентами соціального інтелекту та конструктивними типами міжособистісної поведінки (дружелюбність, альтруїзм, кооперативність, конструктивне домінування), що свідчить про адаптивну функцію соціально-когнітивних здібностей.

Виявлено від'ємні зв'язки між соціальним інтелектом та деструктивними формами взаємодії (агресивність, егоцентризм, підозрлість, авторитарність), що підтверджує регуляторну роль соціального інтелекту у профілактиці конфліктних стратегій поведінки.

Студенти з високим рівнем соціального інтелекту характеризуються більшою соціальною відкритістю, кооперативністю та здатністю до конструктивної міжособистісної взаємодії, що є значущим чинником їхньої професійної адаптації в ІТ-середовищі.

Отримані результати створюють підґрунтя для розробки психолого-педагогічних програм розвитку соціального інтелекту у процесі професійної підготовки майбутніх програмістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Семеріков С. О., Стрюк А. М., Стрюк Л. Б., Стрюк М. І., Шалацька Г. М. Формування загальнопрофесійних компетентностей майбутніх інженерів-програмістів. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*. 2021. № 49. С. 34–60. DOI: <https://doi.org/10.14308/ite000751>
2. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 13–25.
3. Boyatzis R. E. The behavioral level of emotional intelligence and its measurement. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article 1438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01438>
4. Brackett M. A., Rivers S. E., Salovey P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*. 2011. Vol. 5(1). P.88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
5. Ferris G. R., Treadway D. C., Perrewé P. L., Brouer R. L., Douglas C., Lux S. Political skill in organizations. *Journal of Management*. 2007. Vol. 33(3). P.290–320. <https://doi.org/10.1177/0149206307300813>
6. Goleman D. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.
7. Guilford J. P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
8. Kihlstrom J. F., Cantor N. Social intelligence. In: Sternberg R. J., Kaufman S. B. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. P.564–581. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.029>
9. Leary, T. *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press, 1957.

10. Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)

11. Silvera D. H., Martinussen M., Dahl T. I. The Tromsø Social Intelligence Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2001. Vol. 42(4). P.313–319. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00242>

12. Succi C., Canovi M. Soft skills and employability. *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45(9). P.1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>

REFERENCES

1. Semerikov, S. O., Stryuk, A. M., Stryuk, L. B., Stryuk, M. I., & Shalatska, H. M. (2021). Formuvannia zahalnoprofesiinykh kompetentnostei maibutnikh inzheneriv-prohramistiv [Formation of general professional competencies of future software engineers]. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, 49, P.34–60. <https://doi.org/10.14308/ite000751> [in Ukrainian].

2. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25 [in English].

3. Boyatzis, R. E. (2018). The behavioral level of emotional intelligence and its measurement. *Frontiers in Psychology*, 9, 1438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01438> [in English].

4. Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality*

Psychology Compass, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x> [in English].

5. Ferris, G. R., Treadway, D. C., Perrewé, P. L., Brouer, R. L., Douglas, C., & Lux, S. (2007). Political skill in organizations. *Journal of Management*, 33(3), 290–320. <https://doi.org/10.1177/0149206307300813> [in English].

6. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books [in English].

7. Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. McGraw-Hill [in English].

8. Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2011). Social intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 564–581). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.029> [in English].

9. Leary, T. (1957). Interpersonal diagnosis of personality. Ronald Press.

10. Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8) [in English].

11. Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313–319. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00242> [in English].

12. Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills and employability. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420> [in English].

Alona Ohneva,

Postgraduate Student (Educational and Scientific Level), Specialty 053 Psychology, International Humanitarian University;

Senior Lecturer at the Department of General and Differential Psychology,

The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", 26, Staroportofrankivska, Str., Odesa, Ukraine,

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-4836-8038>

SOCIAL INTELLIGENCE AS A DETERMINANT OF INTERPERSONAL INTERACTION OF FUTURE PROGRAMMERS

The article examines social intelligence as a psychological determinant of interpersonal interaction of future programmers. The relevance of the study is determined by the transformation of professional activity in the IT sphere, where specialist effectiveness is determined not only by technical competencies but also by the ability for constructive teamwork, social adaptation, and regulation of interpersonal relations. The aim of the study is to empirically determine the role of social intelligence in the formation of constructive types of interpersonal behavior among IT students.

The study involved 105 students majoring in Computer Science aged 18–22. The Guilford–O’Sullivan Social Intelligence Test was used to assess cognitive components of social intelligence, and the Leary Interpersonal Diagnosis of Personality was applied to determine dominant types of interpersonal behavior. Statistical analysis included descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, and Student’s t-test.

The results revealed statistically significant positive correlations between components of social intelligence and constructive types of interpersonal behavior (friendliness, altruism, cooperativeness, constructive dominance) at $p \leq 0.05$ and $p \leq 0.01$. Negative correlations were identified between social intelligence indicators and destructive interaction strategies (aggressiveness, egocentrism, suspiciousness). Students with high levels of social intelligence demonstrated greater social openness, adaptability, and cooperative orientation.

The findings confirm the system-forming role of social intelligence in the socio-psychological functioning of future programmers and substantiate the necessity of developing programs aimed at enhancing social intelligence within professional training.

Key words: social intelligence, interpersonal interaction, future programmers, interpersonal behavior types, social adaptation, professional training.

Дата першого надходження статті до видання: 03.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Олексій Чебикін,

доктор психологічних наук, професор,
дійсний член Національної академії педагогічних наук України,
професор кафедри теорії та методики практичної психології,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7905-2708>

Бахтіяр Атаханов,

аспірант кафедри теорії та методики практичної психології,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1078-7092>

ПРОЯВ КРИЗОВИХ СТАНІВ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті на основі теоретичних та емпіричних досліджень узагальнено різні міжгалузеві підходи з огляду на мету дослідження до розуміння психологічного змісту кризового стану. Виділено основні тенденції сучасних досліджень, що розкривають специфіку прояву різних кризових станів. Побудовано методику діагностики психологічних особливостей прояву кризового стану в сучасних умовах життєдіяльності молоді. На основі емпіричних досліджень показано, що у молоді фіксуються три рівні психологічного кризового стану – завищений, середній та оптимальний. За результатами факторного аналізу показано, що кожному рівню прояву кризового стану притаманні певні комплекси емоційно-особистісних особливостей, серед яких виділяються провідні. Описано психологічні характеристики різних профілів емоційно-особистісних особливостей, окремі з яких можуть дублюватися у виділених рівнях кризового стану молоді. До них слід віднести емоційно зрілий, виразно кризовий та ситуативно регульований. Останні можуть виступити важливими для побудови оптимальної системи профілактики та корекції кризових станів у молоді.

Ключові слова: рівні психологічного стану, емоційно-особистісні особливості, психологічні характеристики, життєдіяльність, тривога, депресія, фрустрація, емоційна зрілість.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Проблема вивчення кризових станів у людей за останні роки набуває значного поширення у зв'язку з ускладненням умов життєдіяльності, пов'язаних із різними епідеміологічними, екологічними, політичними, інформаційними, військовими та іншими факторами, з якими стикається сучасне суспільство (Lass-Hennemann et al., 2025; Prucnal-Wójcik, Gulati, 2023 та ін.). У цьому аспекті на особливу увагу заслуговують кризові стани юнацького віку, що формуються під впливом як внутрішніх чинників розвитку особистості, так і зовнішніх соціальних чинників (Lifang et al., 2023; Xia Yu et al., 2024 та ін.). За даними досліджень, виникнення таких кризових станів може суттєво ускладнювати як життєдіяльність, так і суттєво погіршувати ментальне здоров'я (Jacobson, 1979; Марута, Федченко, 2020 та інші). Аналіз показує, (VandenBos, 2015; Simpson, Weiner, 1989 та ін.), що існують неоднозначні підходи до визначення змісту розуміння психологічного кризового стану. Нерідко фахівці прямо чи опосередковано ототожнюють психологічні кризові стани з депресивними, стресовими, психічними розладами та іншими, що ускладнюють їх пізнання. Розглядаючи різні дані

(Соловей-Лагода, Шель, 2024 та інші) у характеристиці психологічного кризового стану, серед суттєвих фахівці виділяють емоційно-особистісні особливості. Аналізуючи ці та інші дослідження, можна дійти висновку, що такий психофункціональний стан розглядається як відносно тривалий, перехідний і незадовільний психоемоційний стан, який може періодично спричиняти дезорганізацію діяльності під час пошуку шляхів подолання життєвих труднощів і призводити до спаду або, навпаки, до нової активізації психічної діяльності. Спираючись у цьому аспекті на різні дослідження (Бусел, 2005; Дзюба, 2014 та ін.), ми будемо дотримуватися його розуміння як незадовільного емоційно-особистісного стану, який діє від 10–14 днів і більше за інтенсивністю вираженості прояву від оптимально регульованого до завищеного наближено дезадаптаційного.

Як свідчать сучасні дослідження (Поліщук, 2023; Іванова, 2016 та ін.), на особливу увагу заслуговують психологічні кризові стани в осіб юнацького віку, що виникають під впливом небезпечних соціально-психологічних умов їх життєдіяльності. Аналіз різних наукових праць (Титаренко, 2023; Косьянова, 2024 та ін.) показав, що фактори, які спричиняють такі пси-



хологічні кризові стани, умовно можна поділити на зовнішні та внутрішні. До внутрішніх слід віднести як природні, так й індивідуально емоційно-особистісні особливості, які домінують у молоді на певних вікових періодах. До зовнішніх – чисельні перешкоди у формі дії екстремальних, небезпечних впливів, що суттєво ускладнюють їх життєдіяльність.

Не менш актуальною проблемою є визначення та систематизація ознак, що можуть характеризувати психологічний кризовий стан (Гаркуша, Дубінський 2022 та ін.). Так, деякі дослідники (Bazrafshan et al., 2024; Fatchurrahmi et al., 2022 та ін.) ознаками, що можуть характеризувати психологічну кризу, вважають передусім певні прояви емоційно-особистісних особливостей, як за їх модальністю, так і за інтенсивністю вираження та тривалості прояву. До таких проявів відносять стани тривоги, депресії, фрустрації, відчаю, невротизації, збудження та інші (Журавльова, Закусілова 2005 та ін.). При цьому одним із ключових факторів цих ознак у наших дослідженнях є тривалість їх дії, яка може бути як відносно короткостроковою, так і довгостроковою (Чебикін, Атаханов, 2023 та інші).

Незважаючи на певні досягнення у пошуку методологічних підходів (Caplan, 1964; Lazarus, 1991 та ін.), проблема розробки інструментів для діагностики психологічних кризових станів за тривалістю їх прояву та інтенсивністю вираженості залишається ще недостатньо опрацьованою.

Мета та завдання. З огляду на вищевикладене, в роботі поставлено за *метою* на емпіричному рівні дослідити ключові ознаки прояву психологічного кризового стану з урахуванням тривалості, інтенсивності вираженості, а також емоційно-особистісних особливостей, які можуть виступити їх детермінантами в складних сучасних умовах життєдіяльності в осіб юнацького віку в Україні.

Спираючись на принципи системності, комплексності, взаємозумовленості, виокремлено такі *завдання*: по-перше, визначити та побудувати комплекс методик, які б дозволяли діагностувати специфіку рівнів прояву кризового стану та різні емоційно-особистісні особливості, що можуть їх характеризувати; по-друге, на основі емпіричного дослідження описати специфіку прояву психологічного кризового стану та відповідні емоційно-особистісні особливості, які їх можуть детермінувати.

Гіпотеза. У своїй роботі ми виходили з припущення, що різні психологічні кризові стани можуть зумовлюватися комплексом як даних, котрі торкаються їх змістових ознак, так і різних емоційно-особистісних особливостей. Таких комплексів може бути кілька. Розкриття останніх дозволить описати певні профілі проявів психологічного кризового стану та провідні емоційно-особистісні детермінанти, що можуть виступити основою як їх характеристики, так і профілактика та корекції.

Методи дослідження. Щодо першого завдання було встановлено, що для вивчення психологічних кризових станів у різних дослідженнях використовуються як

прямі методики, так і опосередкові. До перших можна віднести методики, що пропонують С. Духновський, В. Василенко, О. Саннікова, І. Бринза, М. Шевель, О. Довгань та інші. До других слід віднести чисельні методики дослідження емоційно-особистісних особливостей (Beck, 1967; Cattell, 1957; Hamilton, 1960 та інші), що можуть виступати певними ознаками, які характеризують кризові стани.

З огляду на зазначені методичні підходи для дослідження прояву змісту прямих даних психологічних кризових станів було вибрано: по-перше, опитувальник «Переживання кризи особистістю» С. Духновського; по-друге, розроблений нами опитувальник «Види криз та особливості їх прояву в життєдіяльності молоді» (Чебикін, Атаханов, 2023). Останній дозволяє виявити: фактори кризового стану, що їх зумовлюють (епідеміологічні, екологічні, політичні, інформаційні, воєнні та інші); його тривалість та рівні прояву (оптимальний, середній, завищений).

Важливим був вибір методів діагностики різних показників емоційно-особистісних особливостей, що можуть детермінувати психологічний кризовий стан. До них було залучено: Госпітальну шкалу тривоги і депресії «HADS» А. С. Зігмунд, Р. П. Снайп; шкалу сприйманого стресу «PSS 10» С. Коен; опитувальник діагностики рівня агресивності Басса-Перрі «BPAQ»; опитувальник «Емоційна зрілість» О. Я. Чебикіна; опитувальник структури темпераменту «ОСТ 77», В. М. Русалова в адаптації І. М. Трофімової.

Вказані методики дозволяли виявити і кількісно оцінити такі показники психологічних особливостей прояву кризи, як-от: частота її виникнення (П1), тривалість (П2), стан напруги (П3), вплив на життєдіяльність (П4), рівень загальної кризи (П5), емоційний дисбаланс (П6), песимістичність реакції (П7), негативний баланс (П8), демобілізація (П9), опозиція (П10), дезорганізація (П11), психологічна стійкість (П12), образ себе (П13), індекс ситуаційного реагування (П14), а також такі емоційно-особистісні особливості, як тривога (П15), депресія (П16), перенапруга (П17), протидія стресу (П18), сприймання стресу (П19), фізична агресія (П20), гнів (П21), ворожість (П22), інтраекспресивність (П23), екстраекспресивність (П24), загальна експресивність (П25), інтрасаморегуляція (П26), екстрасаморегуляція (П27), загальна саморегуляція (П28), інтраемпатія (П29), екстраемпатія (П30), загальна емпатія (П31), інтегральний показник емоційної зрілості (П32), увага (П33), фізична витривалість (П34), гострота відчуттів (П35) соціальна ергічність (П36), соціальний темп (П37), емпатія (П38), інтелектуальна витривалість (П39), соціальна пластичність (П40), інтелект (П41), задоволеність (П42), імпульсивність (П43) і нейротизм (П44). Тут і надалі зазначені показники можуть подані в скороченому вигляді.

Результати. Усього емпіричним дослідженням було охоплено 200 осіб. Проведений аналіз первинних даних засвідчив, що показники, які характеризують специфіку прояву кризи та емоційно-особистісні особливості, мають певну варіативність у вираженості. На основі

цих даних умовно було виділено із загальної вибірки три групи, які диференціювалися за проявом кризового стану, а саме: завищений – група 1 (28%), середній – група 2 (48%) та оптимальний – група 3 (24%). Подальший аналіз засвідчив наявні відмінності між групами за діагностованими показниками рівнів прояву кризового стану (табл. 1). Розглядаючи наведені дані, було встановлено, що між виділеними групами за діагностованими показниками фіксуються статистично достовірні відмінності ($P \geq 0,001$).

Надалі було проведено кореляційний аналіз. При цьому ми припускали, що він дозволить установити, які саме емоційно-особистісні особливості можуть бути пов'язані з різними рівнями кризових станів, та схарактеризувати їх специфіку.

У результаті отриманого кореляційного аналізу відносно специфіки діагностованих показників психологічного кризового стану та емоційно-особистісних особливостей в осіб юнацького віку із завищеним рівнем у цій структурі між ними було виявлено 19 взаємозв'язків. Які характеризують негативний дисбаланс, демобілізація, опозиція, дезорганізація, ситуативне реагування, тривога, депресія, перенапруга, стрес, агресія, гнів, ворожість, нейротизм на рівні $P \geq 0,001$, та зворотними взаємозв'язками із загальною емпатією, увагою, соціальною ергічністю, задоволеністю на рівні $P \geq 0,001$.

Таким чином, можна стверджувати, що особи із підвищеним рівнем кризового стану характеризується песимістичною реакцією, негативним балансом, певною опозицією, дезорганізацією, а також недостатньою емоційною стійкістю, які можуть призводити до тривоги, депресії, стресу та певної агресивності. При цьому надмірна емпатійність, недостатня фізична витривалість, незадоволеність і нейротизм можуть слугувати індикаторами змін у прояві кризового стану.

Отримані результати в групі із середнім рівнем кризового стану виявили 10 взаємозв'язків, а саме: емоційного дисбалансу, песимістичної реакції та негативного

балансу. Останні тісно пов'язані з демобілізацією, опозицією, дезорганізацією, ситуативним реагуванням, тривогою, депресією, перенапругою, протидією стресу, сприйняттям стресу, агресією, ворожістю, нейротизмом переважно на рівні $P \geq 0,001$.

З огляду на викладене, можна стверджувати, що показники емоційно-особистісних властивостей осіб із середнім рівнем прояву психологічної кризи мають тенденцію, подібну до показників осіб із підвищеним рівнем прояву кризи. Проте прояви емоційного та негативного дисбалансу, песимістичної реакції, незважаючи на їх провідну роль, спостерігаються на нижчому рівні порівняно із середніми даними. Крім того, відзначається менш виражена опозиція, дезорганізація, ситуативне реагування, тривожність, депресивні прояви, негативна самооцінка та інші емоційно-особистісні особливості на фоні більш гнучкого усвідомлення власного образу в таких станах.

Щодо осіб, в яких спостерігається оптимальний рівень прояву психологічного кризового стану, то за своїми емоційно-особистісними особливостями з кореляційного аналізу встановлено, що, як і в попередніх двох групах, на провідні позиції тут виходять, крім урівноваженого емоційного дисбалансу, ще й опозиція, песимістична реакція та занижена демобілізація. Останні мають тісні кореляційні зв'язки із врівноваженою опозицією, заниженою дезорганізацією, ситуативним реагуванням, тривогою, депресією, перенапругою, сприйняттям стресу, інтерекспресивністю, достатньо сформованою емоційною зрілістю на рівні саморегуляції, емпатії, нейротизму на тлі відмінних взаємозв'язків образу себе, саморегуляції, соціальної ергічності. Вони, очевидно, мають тенденцію до змін, тобто можуть бути більш гнучкими й впливати на характерні прояви інших емоційно-особистісних особливостей.

На основі вищенаведеного кореляційного аналізу прослідковується наступне: прояв досліджуваних рівнів психологічної кризи може зумовлюватися різними їх комплексами емоційно-особистісних особливостей, де виділяються домінантні, якнайбільш важливі.

Таблиця 1

Статистично достовірні відмінності діагностованих показників, що характеризують різні рівні кризового стану між виділеними групами

П-к Групи	П1		П2		П3		П4		П5	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
x	9,8	8,0	8,5	5,1	10,3	7,0	10,0	7,0	9,7	6,8
x ²	1,0	1,2	2,0	1,4	1,3	1,4	1,2	1,4	0,9	1,0
t	9,2		12,3		14,2		13,6		17,2	
P	0,001		0,001		0,001		0,001		0,001	
Групи	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
	x	9,8	5,9	8,5	1,4	10,3	3,1	10,0	3,1	9,7
x ²	1,0	0,9	2,0	1,2	1,3	1,3	1,2	1,3	0,9	1,0
t	20,0		19,8		27,7		27,8		33,0	
P	0,001		0,001		0,001		0,001		0,001	
Групи	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
	x	8,0	5,9	5,1	1,4	7,0	3,1	7,0	3,1	6,8
x ²	1,2	0,9	2,0	1,2	1,4	1,3	1,4	1,3	1,0	1,0
t	10,8		13,3		16,3		16,3		18,0	
P	0,001		0,001		0,001		0,001		0,001	

Для того, щоб підтвердити чи спростувати їх вагомість, під час оцінювання психологічних кризових станів нами було проведено факторний аналіз усіх діагностованих показників у виділених групах. Ми припустили, що саме завдяки цьому аналізу можна більш точно виявити психологічні профілі емоційно-особистісних особливостей, характерні для кожного рівня прояву психологічних кризових станів. Результати аналізу в групі з високим рівнем кризового стану дозволили виділити кілька ключових факторів.

Перший фактор, умовно названий нами «Емоційна гностична динамічність» (46%), дозволяє схарактеризувати специфіку переважно емоційно-особистісних особливостей на фоні психічної стійкості завдяки інтрасаморегуляції, інтелектуальній ергічності та може змінюватися в умовах діяльності (табл. 2). Другий фактор, названий як «Емоційна зрілість» (33%), свідчить про вагомість загальної емоційної зрілості та таких її складників, як емпатія, саморегуляція, експресивність, на тлі прояву уваги, імпульсивності та гостроти відчуттів. Третій фактор – «Напруги та депресії» (21%) – відображає як загальний стан кризи, так і емоційно-особистісні особливості. Певною мірою цей фактор посилює специфіку важливості емоційно-особистісних особливостей попереднього з даними, що характеризують ознаки кризового стану.

Вказані результати факторного аналізу в групі із завищеним рівнем досить суттєво оптимізують і уточнюють виявлені попередні дані кореляційного аналізу, як прояву кризового стану, так і ролі емоційно-особистісних особливостей. Спираючись на зазначені фактори, їх можна віднести до певних умовних проміжних характеристик, які теж можуть диференціювати обстежених.

Розглядаючи отримані результати аналогічного аналізу в групі осіб із середнім проявом кризового стану, ми виявили три фактори, які за специфікою та силою впливу відрізняються. Перший фактор (39%), умовно названий нами «Виразність кризи» (табл. 3), характеризується позитивними зв'язками, домінантними в цьому стані. Щодо другого фактора, (38%) умовно названого «Емоційна зрілість», який формується за допомогою різних її складників, ще недостатньо сформовано з даними витривалості, уваги, заниженої психічної стійкості, пластичності за від'ємного значення протидії стресу.

Третій фактор (23%) у цій групі – Фактор ситуативного реагування та емоційного дисбалансу – відображає взаємозв'язок ситуаційного реагування з різними емоційно негативними особливостями (дисбалансу, демобілізації, дезорганізації, тривоги, ворожості, депресії, гніву, імпульсивності та іншими) а також від'ємними значеннями образу себе та інтелектуальної ергічності.

Таблиця 2

Факторний аналіз досліджуваних показників у групі із завищеним кризовим станом

Фактор 1 (46%) Емоційна гностична динамічність			Фактор 3 (21%) Напруга та депресія			Фактор 2 (33%) Емоційна зрілість			Перенапруга	П17	0,714
Інтелектуальна ергічність	П39	-0,526	Індекс ситуаційного реагування	П14	0,890	Загальна емоційна зрілість	П32	0,867	Реакція дезорганізації	П11	0,710
Соціальна ергічність	П36	0,449				Загальна емпатія	П31	0,681	Напруга в кризі	П3	0,703
Інтелект	П41	-0,437	Реакція демобілізації	П9	0,819	Загальна експресивність	П25	0,640	Частота кризи	П1	0,692
Пластичність	П40	0,352	Песимістична реакція	П7	0,813	Екстра-експресивність	П24	0,604	Тривалість кризи	П2	0,660
Інтра-саморегуляція	П26	-0,318	Тривога	П15	0,741	Екстра-саморегуляція	П27	0,589	Нейротизм	П44	0,633
Протидія стресу	П18	0,315	Загальна криза	П5	0,734	Інтраемпатія	П29	0,497	Реакція опозиції	П10	0,602
Емпатія	П38	0,305	Реакція негативного балансу	П8	0,725	Увага	П33	0,456	Сприймання стресу	П19	0,587
Психологічна стійкість	П12	-0,287				Екстраемпатія	П30	0,442	Образ себе	П13	-0,576
Вплив кризи на життєдіяльність	П4	0,719				Загальна саморегуляція	П28	0,440	Ворожість	П22	0,573
						Інтра-експресивність	П23	0,402	Задоволеність	П42	-0,501
						Імпульсивність	П43	0,384	Фізична витривалість	П34	-0,465
						Гостри відчуття	П35	0,246	Гнів	П21	0,455
									Депресія	П16	0,439
									Фізична агресія	П20	0,325
									Соціальний темп	П37	-0,286

Загалом, факторний аналіз у групі із середнім рівнем кризового стану дозволив не тільки оптимізувати зв'язки з емоційно-особистісними особливостями, а також угрупувати їх відповідну вагу в класи, що можуть теж характеризувати їх специфіку.

Аналіз отриманих результатів у групі з оптимальним кризовим станом також дозволив виявити три фактори. Перший фактор (37%), названий «Емоційна

зрілість та емоційність», сформувався шляхом позитивних зв'язків різних емоційно-особистісних особливостей (загальної експресивності, саморегуляції, екстра-саморегуляції, екстраекспресивності, екстраемпатії, інтраекспресивності), а також таких особистісних особливостей, як соціальна ергічність, увага, фізична витривалість та ін. (табл. 4). Щодо другого фактора, (37%) умовно названого «Виразність кризи», то його основу

Таблиця 3

Факторний аналіз досліджуваних показників у групі з середнім кризовим станом

Фактор 1 – Виразності кризи (39%)			Фактор 3 – Ситуативного реагування та емоційного дисбалансу (23%)		
Загальна криза	П5	0,935	Індекс ситуаційного реагування	П14	0,903
Напруга в кризі	П3	0,886	Емоційний дисбаланс	П6	0,830
Вплив кризи на життєдіяльність	П4	0,884	Песимістична реакція	П7	0,828
Частота кризи	П1	0,833	Тривога	П15	0,790
Тривалість кризи	П2	0,820	Реакція дезорганізації	П11	0,775
Гостри відчуття	П35	-0,369	Ворожість	П22	0,718
Фактор 2 – Емоційної зрілості (38%)			Реакція демобілізації	П9	0,713
Загальна емоційна зрілість	П32	0,961	Реакція негативного балансу	П8	0,661
Загальна емпатія	П31	0,818	Сприймання стресу	П19	0,654
Загальна саморегуляція	П28	0,737	Образ себе	П13	-0,632
Екстра саморегуляція	П27	0,724	Перенапруга	П17	0,617
Екстраемпатія	П30	0,715	Нейротизм	П44	0,575
Загальна експресивність	П25	0,662	Депресія	П16	0,524
Інтраемпатія	П29	0,597	Гнів	П21	0,517
Екстра експресивність	П24	0,581	Реакція опозиції	П10	0,510
Соціальна ергічність	П36	0,569	Імпульсивність	П43	0,491
Інтраекспресивність	П23	0,540	Фізична агресія	П20	0,463
Фізична витривалість	П34	0,492	Інтелектуальна ергічність	П39	-0,418
Увага	П33	0,482			
Інтрсаморегуляція	П26	0,475			
Протидія стресу	П18	-0,459			
Психологічна стійкість	П12	0,427			
Соціальний темп	П37	0,404			
Пластичність	П40	0,392			
Задоволеність	П42	0,387			
Емпатія	П38	0,194			

становлять взаємозв'язки переважною більшістю прямих помірних показників кризи, а також інтраемпатії, інтелекту та від'ємного показника пластичності. Третій фактор – ситуативного реагування – формується на основі різних емоційно-особистісних особливостей (сприйняття стресу, тривоги, ворожості, стресу, агресії, протидії стресу) а також від'ємних даних, що характеризують такий психологічний кризовий стан, та від'ємних таких особистісних особливостей, як образ себе, інтелектуальна ергічність, психологічна стійкість, задоволеність та інтрасаморегуляція.

Таким чином, слід зазначити, що проведений факторний аналіз у виділених групах підтвердив наше припущення відносно провідних даних попереднього аналізу та оптимізував їх у комплекси більш важливих, що можуть характеризувати як рівні кризового стану, так і емоційно-особистісні особливості, притаманні обстеженим у вигляді певних дев'яти психологічних профілів. У межах високого рівня кризового стану можливе формування першого профілю – «Емоційна гностична динамічність», який характеризується нестабільною психологічною стійкістю, зниженими можливостями протидії стресу, низьким рівнем інтрасаморегуляції, а також високою інтелектуальною ергічністю та пластичністю.

Другий профіль – «Фактор емоційної зрілості», у якому різні прояви емоційної зрілості виступають ознаками кризового стану у певних співвідношеннях та демонструють недостатню взаємодію з іншими особистісними особливостями. Третій профіль – «Напруженість і депресивність» – характеризується тривожністю, депресивними проявами, песимістичним ставленням, нейротизмом та неадекватними ситуативними реакціями.

В осіб, у яких фіксується середній рівень кризового стану, виділяються такі профілі: четвертий – «Виразності кризи» (домінують суто змістові ознаки, що характеризують специфічні особливості кризи на рівні частоти, тривалості, напруги, впливу на життєдіяльність і відповідні відчуття); п'ятий – «Виразності кризи» (оптимальна емоційна зрілість на рівні емпатії, саморегуляції, експресії, а також відповідної протидії стресу, прояву психічної стійкості та пластичності); шостий – «Ситуативного реагування та емоційного дисбалансу» (характеризує осіб з підвищеним ситуативним реагуванням на рівні емоційного дисбалансу, а також песимістичності, тривожності, депресії, перенапруги, гніву, ворожості та інтелектуальної ергічності).

Особи, в яких фіксується оптимальний регулювальний кризовий стан, мають певну резильєнтність, тобто не відчують його так гостро в різних негативних умовах своєї життєдіяльності. Слід відмітити: сьомий профіль «Емоційної зрілості та емоційності», для якого характерні достатня емоційна зрілість із такими її ознаками, як експресивність, саморегуляція, емпатія та оптимальний динамічний темп; восьмий профіль «Виразності кризи», в якому фіксується адекватність реагування на зовнішні та внутрішні умови, що відбивається не тривалими її станами, рідкою частотою прояву,

напругою та несуттєвим впливом на життєдіяльність на фоні пластичності, інтраемпатії та інтелектуальних особливостей, що його супроводжують; дев'ятий профіль «Ситуативного реагування», що характеризується відповідним реагуванням, низькою сенситивністю, оптимістичністю до сприйняття стресу та інших негативних емоцій. У цьому випадку йдеться про специфіку емоційно-особистісних особливостей, що можуть їх характеризувати в кожному рівні кризового стану.

Зазначимо, що на індивідуальному рівні вказані профілі можуть бути у різному співвідношенні з домінантними. Важливо відмітити, що зазначені профілі за своїми характеристиками представлені як за профілем емоційної зрілості (у всіх рівнях), так і за профілями ситуативного реагування та виразності кризи (у двох рівнях).

З огляду на наявне дублювання для оптимізації підходу з урахуванням таких даних під час розроблення системи профілактики та корекції кризових станів можна спиратися на три з них, які дублюються, як зазначалося вище, за своїми ознаками з різними проявами, а саме профілів емоційної зрілості, виразності кризи та ситуативного реагування.

Безумовно, виявлені комплекси та провідні фактори в цих наведених профілях можуть стати основою для більш диференційованого підходу, пов'язаного як з організацією процесу оптимізації діагностики кризових станів, так і підбором адекватних інструментів його профілактики та корекції.

Дискусія. На основі теоретичного аналізу в дослідженні актуалізовано тему пізнання прояву кризового стану в осіб юнацького віку з урахуванням складних умов життєдіяльності, що в певній мірі розширює сучасні уявлення (Lass-Hennemann et al., 2025; Титаренко, 2023 та ін.). Уточнено розуміння психологічного змісту кризового стану за допомогою його ключових специфічних ознак – тривалості та інтенсивності прояву. В аспекті методологічних підходів до методів дослідження психологічного кризового стану запропоновано комплексну методiku його оцінювання, яка охоплює три класи показників, що суттєво збагачує наявні можливості його вивчення (Bazrafshan et al., 2024; Поліщук, 2023 та ін.). До новизни отриманих результатів слід віднести виділені умовно дев'ять психологічних профілів, що характеризують кризові стани в осіб юнацького віку. Останні мають як відмінні, так і спільні ознаки. За спільними слід виділити три, які є базовими. Врахування та використання зазначених психологічних профілів може сприяти оптимізації процесу пошуку засобів профілактики та психокорекції небажаних кризових станів у молоді, з урахуванням як їх рівня прояву, так і емоційно-особистісних особливостей.

Висновки

1. Показано, що проблема дослідження психологічного кризового стану в складних умовах життєдіяльності молоді є надзвичайно актуальною, як у теоретичному, так і в практичному аспекті.

2. Зазначено, що під психологічним змістом кризового стану можна розглядати незадовільний емоційно-

Факторний аналіз досліджуваних показників у групі з оптимальним кризовим станом

Фактор 1 – Емоційній зрілості та емоційності (37%)			Фактор 3 – Ситуативного реагування (26%)		
Загальна емоційна зрілість	П32	0,850	Індекс ситуативного реагування	П14	0,845
Емпатія	П38	0,647	Реакція демобілізації	П9	0,787
Загальна експресивність	П25	0,641	Песимістична реакція	П7	0,787
Екстра саморегуляція	П27	0,638	Перенапруга	П17	0,769
Соціальна ергічність	П36	0,638	Емоційний дисбаланс	П6	0,752
Екстраекспресивність	П24	0,564	Реакція негативного балансу	П8	0,704
Увага	П33	0,543	Реакція опозиції	П10	0,702
Екстраемпатія	П30	0,523	Сприймання стресу	П19	0,690
Фізична витривалість	П34	0,469	Реакція дезорганізації	П11	0,666
Інтраекспресивність	П23	0,453	Тривога	П15	0,646
Загальна саморегуляція	П28	0,435	Ворожість	П22	0,563
Емпатія	П38	0,352	Образ себе	П13	-0,534
Гостри відчуття	П35	0,280	Нейротизм	П44	0,521
Соціальний темп	П37	0,224	Імпульсивність	П43	0,484
Фактор 2 – Виразності кризи (37%)			Інтелектуальна ергічність	П39	-0,436
Тривалість кризи	П2	0,849	Гнів	П21	0,426
Загальна криза	П5	0,840	Психологічна стійкість	П12	-0,383
Частота кризи	П1	0,809	Депресія	П16	0,378
Напруга в кризі	П3	0,768	Задоволеність	П42	-0,354
Вплив кризи на життєдіяльність	П4	0,761	Інтрасаморегуляція	П26	-0,341
Інтраемпатія	П29	0,455	Фізична агресія	П20	0,323
Пластичність	П40	-0,443	Протидія стресу	П18	0,247
Інтелект	П41	0,314			

особистісний стан, який діє від 10–14 днів і більше, за інтенсивністю вираженості прояву від оптимального до завищеного наближено-дезадаптаційного.

3. Розкрито, що емоційно-особистісні особливості є одними з найбільш інформативних ознак, які можуть характеризувати психологічний кризовий стан.

4. На основі результатів емпіричних досліджень виділено в обстеженій вибірці молоді три групи осіб за проявом психологічного кризового стану (завищений – 28%, середній – 48% та оптимальний – 24%), між якими виявлені статистично достовірні відмінності на рівні $P \geq 0,001$.

5. Встановлено за результатом кореляційного аналізу, що кожен рівень прояву психологічного кризового стану може характеризуватися певним комплексом емоційно-особистісних особливостей, серед яких домінують провідні. Зокрема, в осіб з оптимальним кризовим рівнем це занижена демобілізація, емоційний дисбаланс, опозиція та інші; в осіб із середнім кризовим рівнем – емоційний дисбаланс, песимістична реакція, негативний баланс тощо; в осіб із підвищеним кризовим рівнем – дезорганізація, песимістична реакція, негативний баланс та інші.

6. На основі факторного аналізу виділено дев'ять психологічних профілів кризового стану. Так, в осіб першої групи – це профілі емоційної зрілості та напруги з депресією, в яких домінують емоційно-гностична динамічність. В осіб другої групи – це профілі емоційної зрілості та ситуативного реагування з емоційним дисбалансом, в яких домінують вираженість кризи. У третій групі – це профілі вираженості кризи та ситуативного реагування, в яких домінують емоційна зрілість з емоційністю.

7. Наголошено, що для оптимізації процесу профілактики та корекції кризових станів осіб юнацького віку важливими виступають дані першого, другого та третього профілів, які дублюються на всіх рівнях, з огляду на середні значення даних емоційно-особистісних особливостей обстежених.

На перспективу важливим є поглиблення досліджень в аспекті інших вікових груп з урахуванням статі та специфіки діяльності; вивчення емоційно-особистісних характеристик профілів у системах їх профілактики та корекції; на рівні спеціальної тренінгової системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бусел Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ : Ірпінь: *Перун*, 2005. 588 с.
2. Гаркуша І.В., Дубінський С.В. Щодо проблеми життєвої кризи особистості. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2022. Т. 1. № 23. С. 49–58. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-6>.
3. Дзюба Н. Енциклопедія сучасної України. Київ : *Інститут енциклопедичних досліджень НАН України*. 2014. Том 14. 187 с.
4. Журавльова Л., Закусілова О. Психологічна адаптація особистості в умовах кризи: вплив досвіду бойових дій та окупації. *Scientific publication «Expert opinion»*. 2025. № 2. С. 55–64. URL: <https://expert-opinion.pp.ua/iss/issue/view/ghjd/rtf>

5. Косьянова О. Особливості переживання криз юнацького віку в екстремальних умовах. *Наука і освіта*. 2024. № 2. С. 54–63. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-8>.

6. Марута Н.О., Федченко В.Ю. Тривожно-депресивні порушення в структурі розладів адаптації (клініка, діагностика, терапія). *Family Medicine*. 2020. № 10. С. 23–30. <https://doi.org/10.30841/2307-5112.5-6.2020.224988>.

7. Поліщук В.М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси. 2023. 148 с.

8. Соловей-Лагода. О.А., Шель Н.В. Психологічна криза особистості та способи її опанування. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 3 (31). С. 16–22. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3\(31\)-1369-1381](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3(31)-1369-1381).

9. Титаренко Т. Випробування кризою. Одиссея подолання. Київ : Каравела. 2023. 248 с.

10. Чебикін О.Я., Атаханов Б. Дослідження емоційно-особистісних особливостей як вірогідних детермінант психологічної кризи в молоді. *Наука і освіта*. 2023. № 2. С. 95–103. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-2-14>.

11. Bazrafshan Mohammad-Rafi, Bargrizaneh Farshad, Sarvi Fatemeh & SarviShow Fatemeh. Psychological distress and coping skills used by individuals in the crisis caused by the COVID-19 pandemic. *Journal of Education and Health Promotion*. 2024. Vol. 13 (1). P. 1–15. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_759_23.

12. Beck A.T. Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects. New York: *Harper & Row*. 1967. 370 p.

13. Caplan G. Principles of Preventive Psychiatry. New York : Basic Books. 1964. 304 p.

14. Cattell R.B. Personality and Motivation Structure and Measurement. New York : World Book. 1957. 948 p.

15. Fatchurrahmi, R., & Urbayatun, S. The Role of Emotional Intelligence in Quarter Life Crisis in Final Year Students. *Journal of Theoretical and Applied Psychology*. 2022. Vol. 13(2). P. 102–113. <https://doi.org/10.26740/jpt.v13n2.p102-113>.

16. Hamilton M. A rating scale for depression. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*. 1960. Vol. 23. P. 56–62.

17. Jacobson G.F. Crisis-oriented psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*. 1979. Vol. 136, No. 5. P. 548–552.

18. Lass-Hennemann Johanna, Sopp Roxanne, Ruf Norma, Equit Monika. Generation climate crisis, COVID-19, and Russia–Ukraine–War: global crises and mental health in adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2024. Vol. 33. P. 2203–2216. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02300-x>.

19. Lazarus R.S. Emotions and Adaptation. New York : Oxford University Press. 1991. 557 p.

20. Lifang Li, Jiandong Zhou, Jun Zhuang, Qingpeng Zhang. Gender-specific emotional characteristics of crisis communication on social media: Case studies of two public health crises. *Information Processing & Management*. 2023. Vol. 60 (3). 103299. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2023.103299>.

21. Prucnal-Wójcik Marta, Gulati Nidhi. Children and Families in Times of Crisis. Editorial: Children and Families in Times of Crisis. *Horyzonty Wychowania*. 2023. Vol. 22, № 64. 149 p. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2264.01>.

22. Simpson J.A., Weiner E.S. The Oxford English Dictionary. Volume IV. *Clarendon press*. Oxford. 1989. P. 1–27.

23. VandenBos Gary (ed.). Dictionary of Psychology. Washington : American Psychological Association. 2015. 265 p.

REFERENCES

1. Busel, T. (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. *Perun*, 588 [in Ukrainian].
2. Harkusha, I.V., & Dubinskyi, S.V. (2022). Shchodo problemy zhyttievoi kryzy osobystosti [Regarding the problem of the life crisis of the personality]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedagogika i psykholohiia»*, 1(23), 49–58. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-6> [in Ukrainian].
3. Dziuba, N. (2014). Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of Modern Ukraine]. *Institut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy*, 14, 187 [in Ukrainian].
4. Zhuravlova, L.M., & Chebykin, O.Ya. (2004). Emotsiina rehulatsiia diialnosti ta povedinky osobystosti [Emotional regulation of individual activity and behavior]. *Monohrafiia. Astroprynt*, 240 [in Ukrainian].
5. Kosianova, O. (2024). Osoblyvosti perezhyvannia kryz yunatskoho viku v ekstremalnykh umovakh [Peculiarities of experiencing adolescent crises in extreme conditions]. *Nauka i osvita – Science and education*, 2, 54–63. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-8> [in Ukrainian].
6. Maruta, N.O., & Fedchenko, V.Yu. (2020). Tryvozno-depresyvni porushennia v strukturi rozladiv adaptatsii (klinika, diahnozyka, terapiia) [Anxiety-depressive disorders in the structure of adaptation disorders (clinic, diagnostics, therapy)]. *Family Medicine*, 10, 23–30. <https://doi.org/10.30841/2307-5112.5-6.2020.224988> [in Ukrainian].
7. Polishchuk, V.M. (2023). Vikovi kryzy v pidlitkovomu i yunatskomu vitsi: bazovi symptomokompleksy [Age crises in adolescence and young adulthood: basic symptom complexes]. *Vydavnytstvo: Universytetska knyha*, 148 [in Ukrainian].
8. Solovei-Lahoda, O.A., & Shel, N.V. (2024). Psykholohichna kryza osobystosti ta sposoby yii opanuvannia [Psychological crisis of personality and ways to overcome it]. *Zhurnal: Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 3(31), 16–22. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3\(31\)-1369-1381](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3(31)-1369-1381) [in Ukrainian].
9. Tytarenko, T. (2023). Vyprovuvannia kryzoiu. Odisseia podolannia [The Trials of Crisis. The Odyssey of Overcoming]. *Vydavnytstvo: Koravela*, 248 [in Ukrainian].
10. Chebykin, O.Ya., & Atakhanov, B. (2023). Doslidzhennia emotsiino-osobystisnykh osoblyvostei yak virohidnykh determinant psykholohichnoi kryzy v molodi [Research on emotional and personal characteristics as probable determinants of psychological crisis in youth]. *Nauka i osvita – Science and education*, 2, 95–103. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-2-14> [in Ukrainian].
11. Bazrafshan Mohammad-Rafi, Bargrizaneh Farshad, Sarvi Fatemeh & SarviShow Fatemeh. (2024). Psychological distress and coping skills used by individuals in the crisis caused by the COVID-19 pandemic. *Journal of Education and Health Promotion*, 13(1), 1–15. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_759_23 [in English].
12. Beck, A.T. (1967). Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects. New York: *Harper & Row*, 370 [in English].
13. Caplan, G. (1964). Principles of Preventive Psychiatry. New York: *Basic Books*, 304 [in English].
14. Cattell, R.B. (1957). Personality and Motivation Structure and Measurement. New York: *World Book*, 948 [in English].
15. Fatchurrahmi, R., & Urbayatun, S. (2022). The Role of Emotional Intelligence in Quarter Life Crisis in Final Year Students. *Journal of Theoretical and Applied Psychology*, 13(2), 102–113. <https://doi.org/10.26740/jptt.v13n2.p102-113> [in English].
16. Hamilton, M. (1960). A rating scale for depression. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 23, 56–62 [in English].
17. Jacobson, G.F. (1979). Crisis-oriented psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*, 136(5), 548–552 [in English].
18. Lass-Hennemann Johanna, Sopp Roxanne, Ruf Norma & Equit Monika. (2024). Generation climate crisis, COVID-19, and Russia–Ukraine–War: global crises and mental health in adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 2203–2216. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02300-x> [in English].
19. Lazarus, R.S. (1991). Emotions and Adaptation. New York: *Oxford University Press*, 557 [in English].
20. Lifang, Li, Jiandong, Zhou & Jun, Zhuang, Qingpeng, Zhang. (2023). Gender-specific emotional characteristics of crisis communication on social media: Case studies of two public health crises. *Information Processing & Management*, 60(3), 103299. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2023.103299> [in English].
21. Prucnal-Wójcik, Marta, Gulati, Nidhi. (2023). Children and Families in Times of Crisis. Editorial: Children and Families in Times of Crisis. *Horyzonty Wychowania*, 22(64), 149. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2264.01> [in English].
22. Simpson, J.A., & Weiner, E.S. (1989). The Oxford English Dictionary. *Clarendon press*. Oxford, IV, 27 [in English].
23. VandenBos Gary (ed.) (2015). APA Dictionary of Psychology. Washington: *American Psychological Association*, 265 [in English].

Oleksiy Chebykin,

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Full Member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Professor at the Department of Theory and Methods of Practical Psychology,
The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,
26, Staroportofrankivska, Str., Odesa, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7905-2708>*

Bakhtiiar Atakhanov,

*Postgraduate Student at the Department of Theory and Methodics of Practical Psychology,
The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,
26, Staroportofrankivska, Str., Odesa, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1078-7092>*

MANIFESTATION OF CRISIS STATES IN YOUTHFUL PERSONS

The article, based on theoretical and empirical research, summarizes various interdisciplinary approaches to understanding the psychological content of a crisis state, taking into account the purpose of the study. The main trends of modern research that reveal the specifics of the manifestation of various crisis states are highlighted. A methodology for diagnosing the psychological features of the manifestation of a crisis state in modern conditions of youth life is built. Based on empirical research, it is shown that three levels of psychological crisis state are recorded in youth (excessive, average and optimal). According to the results of factor analysis, it is shown that each level of manifestation of a crisis state is characterized by certain complexes of emotional and personal characteristics, among which the leading ones stand out. The psychological characteristics of different profiles of emotional and personal characteristics are described, some of which may be duplicated in the selected levels of the crisis state of youth (such as emotionally mature, expressively crisis and situationally regulating). The latter may be important for building an optimal system for preventing and correcting crisis states in youth.

Key words: *levels, emotional and personal characteristics, factors, profiles, characteristics, life activities, anxiety, depression, frustration, emotional maturity.*

Дата першого надходження статті до видання: 26.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Олена Чиханцова,
доктор психологічних наук, старший дослідник,
в.о. завідувача лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
вул. Панківська, 2, м. Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2661-3265>

СИНЕРГІЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА ОПТИМІЗМУ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У статті теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено синергетичну взаємодію резильєнтності й оптимізму як цілісного психологічного ресурсу особистості. В умовах сучасних соціально-економічних трансформацій та глобальних криз традиційні механізми адаптації втрачають ефективність, що актуалізує пошук внутрішніх опор для збереження ментального здоров'я. Запропоновано концептуальну модель, де резильєнтність і оптимізм формують емерджентне новоутворення, яке запобігає трансформації стійкості в пасивне виживання. Емпіричне дослідження проводилось у 2023 році за участю 422 досліджуваних (середній вік 39,9 років) – мешканців зон бойових дій, стабільних регіонів України та мігрантів. Емпіричні дані отримано комбінованим шляхом: онлайн та офлайн. У дослідженні було використано такі методики: опитувальники резильєнтності Ніколсона МакБрайда та «Вивчення якості життя особистості», шкали оптимізму-активності та психологічного благополуччя К. Ріфф. Результати кореляційного аналізу виявили значущі зв'язки між резильєнтністю та оптимізмом, а також активністю. Доведено, що резильєнтність виступає базовим конструктом, який детермінує психологічне благополуччя, особливо через параметри екологічної майстерності та наявності мети в житті. Встановлено, що синергетичний ефект досліджуваних ресурсів забезпечує механізм випереджальної адаптації. Виявлено позитивну кореляцію між рівнем резильєнтності та якістю життя, що підкреслює практичну значущість інтеграції цих ресурсів для профілактики емоційного вигорання та стимулювання посттравматичного зростання. За допомогою регресійного аналізу доведено, що синергія резильєнтності та оптимізму формує цілісний ресурсний комплекс, який детермінує 31,8% дисперсії психологічного благополуччя. Встановлено, що взаємодія цих чинників виступає фундаментальною основою збереження ментального здоров'я особистості в екстремальних умовах, вони функціонують не як автономні феномени, а як взаємопідсилювальні компоненти єдиної адаптаційної системи. Зроблено висновок, що саме взаємопідсилення психологічної стійкості та позитивних когнітивних установок є фундаментальною основою життєздатності людини в умовах хронічної невизначеності.

Ключові слова: адаптаційний потенціал, особистісні ресурси, життєстійкість, психологічна стійкість, диспозиційний оптимізм, психологічне благополуччя, якість життя, ментальне здоров'я, копінг-стратегії, складні життєві обставини.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Соціально-економічні трансформації, стрімкі зміни ринку праці та глобальні кризи ставлять людину перед необхідністю діяти в умовах браку інформації та прогнозованості. За таких обставин традиційні методи планування та контролю втрачають ефективність, що призводить до зростання тривожності та емоційного вигорання. Завдання психологічної практики полягає у вивченні цілісних механізмів саморегуляції, а не окремих характеристик людини. Ці ресурси допомагають успішно долати життєві труднощі, зберігаючи при цьому психологічний комфорт і високу якість життя в умовах невизначеності.

Нині існує низка досліджень, які розкривають взаємозв'язок між резильєнтністю та оптимізмом (Сердюк, 2024; Carver, Scheier & Segerstrom, 2010; Chykhantsova & Denchuk, 2024; Meevissen, Peters &

Alberts, 2011; Harum, Latif & Al-Ussrah, 2025; Sabouripour & Roslan, 2015). Зокрема, М. Селігман (Seligman, 1991) припустив, що оптимісти є стійкими, а тому досягають успіху в житті. Вони мають кращий стан здоров'я і навіть можуть жити довше. Е. Клонен (Klohn, 1996) зазначив, що резильєнтні люди мають оптимістичний, життєрадісний та енергійний підхід до життя, вони допитливі та відкриті до нового досвіду, а також характеризуються високим рівнем позитивної емоційності. Резильєнтність залежить від того, як саме оптимісти пояснюють собі несприятливі обставини. Це, у свою чергу, дозволяє їм ставати сильнішими в житті.

Так, К. Юссеф і Ф. Лутанс (Youssef & Luthans, 2007) досліджували вплив надії, оптимізму та резильєнтності на робочому місці. Дослідження виявило значущі позитивні зв'язки між надією, оптимізмом і резильєнтністю та задоволеністю роботою й відчуттям щастя

працівників. С. Атсі, Дж. Хук, Н. Фішер та Б. Белвет (Utsey, Hook, Fischer & Belvet, 2008) вивчали культурну орієнтацію, резильєнтність, оптимізм і суб'єктивне благополуччя серед студентів коледжів. Вони виявили, що резильєнтність позитивно корелює з оптимізмом, а релігійність і расова гордість виступають позитивними предикторами психологічного функціонування та благополуччя.

Зі свого боку, Д. Болдвін, Д. Джексон, Л. Окон та Р. Кеннон (Baldwin, Jackson, Okon & Cannon, 2011), вивчаючи психологічні ресурси (резильєнтність і диспозиційний оптимізм), дослідили, що географічне розташування та резильєнтність негативно корелюють із дистресом і позитивно – з оптимізмом. Диспозиційний оптимізм мав негативний кореляційний зв'язок із рівнями психологічного дистресу. Люди похилого віку афроамериканського походження, які проживали на півночі, повідомляли про значно менший рівень дистресу, ніж ті, хто проживав на півдні. Автори також зазначили, що резильєнтність і оптимізм виступають буферами стресу серед літніх афроамериканців.

Проблема психологічної стійкості та відновлення особистості перебувають у центрі уваги багатьох українських науковців. Зокрема, феномен резильєнтності як здатності конструктивно долати несприятливі обставини розкрито в працях О. Кокун (Кокун, 2025; Kokun, 2025), О. Руденко та Ю. Гонтар (Руденко & Гонтар, 2022), Л. Сердюк, (Сердюк 2024), О. Чиханцової (Чиханцова, 2021; Chykhantsova & Denchuk, 2024).

Дослідження диспозиційного оптимізму як очікування позитивних результатів майбутнього представлені в роботах М. Селігмана (Seligman, 1991) та Ч. Карвера та ін. (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010). Водночас концепція психологічного благополуччя як інтегрального показника якості життя особистості детально розроблена в межах еудаймонічного та гедонічного підходів (Ryff, 2003; Wrosch & Scheier, 2013). Вплив оптимізму на психологічне та фізичне благополуччя описані в праці М. Шайєра і Ч. Карвера (Scheier & Carver, 1992). Питання практичного застосування внутрішніх ресурсів широко розглядається у працях Дж. Бонано та ін. (Bonanno et al., 2007), А. Мастена та ін. (Masten & Wright, 2010), М. Селігмана (Seligman, 1991), які розкривають прикладний аспект резильєнтності як здатності до швидкої мобілізації психіки.

Аналіз результатів попередніх етапів нашого дослідження (Сердюк, 2024; Чиханцова, 2023; Chykhantsova & Denchuk, 2024) дозволяє окреслити, що резильєнтність, позбавлена оптимістичного вектора, має тенденцію до трансформації в пасивну витривалість, яка вичерпує психоенергетичний потенціал суб'єкта. У протилежному випадку оптимізм за низької резильєнтності демонструє свою функціональну нестійкість, провокуючи гостру фрустрацію особистості в умовах реальної життєвої опозиції.

З огляду на наведені аргументи, ми пропонуємо концептуальний розгляд синергетичної взаємодії резильєнтності та оптимізму як цілісного психологічного ресурсу детермінації психологічного благополуччя. Ця

модель базується на ефекті взаємопотенціювання, за якого інтеграція резильєнтності та оптимізму формує емерджентне ресурсне новоутворення, що виступає фундаментальною основою адаптації в умовах невизначеності.

У ситуаціях невизначеності, де зовнішні опори втрачають свою валідність, вивчення саме такої взаємодії є критично важливим для розуміння механізмів збереження ментального здоров'я та задоволеності й якості життям (Wrosch & Scheier, 2023).

Науковці підкреслюють, що резильєнтність – це не вроджена стійкість, а ціла система факторів (Кокун, 2025; Bonanno et al., 2007; Masten & Wright, 2010; Ryff, 2003). Вона включає внутрішні ресурси людини, підтримку з боку сім'ї та допомогу ззовні. Цей конструкт залежить як від характеру та психологічних особливостей особистості, так і від умов, у яких вона перебуває.

Ми розглядаємо резильєнтність як динамічний особистісний ресурс, що забезпечує здатність індивіда до ефективного подолання кризових станів і стресорів при збереженні психічного здоров'я (Сердюк, 2024; Чиханцова, 2023). Цей конструкт виступає внутрішнім захисним бар'єром (буфером), який сприяє не лише адаптації до несприятливих умов, а й стимулює посттравматичне зростання. Як зазначалося раніше, резильєнтність не є незмінною даністю; вона постійно трансформується та зміцнюється, виступаючи фундаментом для зрілої саморегуляції та прийняття себе.

Обґрунтування синергетичної взаємодії цих двох феноменів базується на тому, що вони не просто існують паралельно, а створюють якісно нове психологічне новоутворення (Harum, Latif & Al-Ussrah, 2025; Pathak & Lata, 2018; Seligman, 1991; Thompson et al., 2018). Взаємодія резильєнтності та оптимізму формує ефект взаємопідсилення. При цьому оптимістичні установки стають функціональним каталізатором, який активує внутрішні ресурси людини та стимулює її до активних дій. Він забезпечує мотиваційний вектор, спрямовуючи увагу людини на пошук можливостей навіть у ситуації невизначеності. Резильєнтність дає сили вистояти, а оптимізм дає сенс, заради якого варто це робити. Без оптимізму резильєнтність може перетворитися на пасивне виживання, а без резильєнтності оптимізм може стати наївною ілюзією, що руйнується за першої перешкоди.

Мета та завдання. Мета дослідження – виявити та теоретично обґрунтувати особливості синергетичної взаємодії резильєнтності та оптимізму як цілісного ресурсу, що сприяє збереженню суб'єктивного благополуччя особистості в умовах невизначеності.

Завдання дослідження: емпірично дослідити та статистично перевірити наявність і характер взаємозв'язків між резильєнтністю, оптимізмом та показниками психологічного благополуччя і якості життя досліджуваних; виявити особливості функціонування виявленого ресурсного новоутворення (синергії резильєнтності та оптимізму) як детермінанти збереження психічного здоров'я та адаптації особистості до стресових умов життя.

Методи дослідження. Емпіричне дослідження було проведено влітку 2023 року протягом двох місяців. Географія опитування охопила три ключові групи респондентів: мешканців зон безпосередніх бойових дій, жителів відносно стабільних регіонів України, а також вимушених мігрантів за кордоном. Вибіркову сукупність становили 422 особи (54% – жінки, 46% – чоловіки), середній вік досліджуваних – 39,9 років. Вибірка була сформована за принципом репрезентативності щодо актуального соціально-психологічного контексту в Україні. Територіальна неоднорідність досліджуваних дозволила забезпечити необхідну варіативність емпіричних даних, відображаючи спільний для всіх груп досвід життєдіяльності в умовах високої невизначеності. На поточному етапі наукового пошуку фокус уваги був зосереджений на виявленні фундаментальних психологічних закономірностей та механізмів синергетичної взаємодії резильєнтності й оптимізму як універсальних ресурсів особистості. Ми вибрали такий підхід, щоби перевірити головну ідею: чи працює поєднання резильєнтності та оптимізму як єдина система. На цьому етапі нам було важливо побачити, чи є цей ресурс універсальним для всіх людей, незалежно від їхньої статі чи віку, коли вони опиняються в однакових важких життєвих умовах.

Збір даних здійснювався комбінованим шляхом: через онлайн-платформу Google Forms та за допомогою паперових бланків. Процедура передбачала обов'язкове ознайомлення учасників з інформацією, де роз'яснювалася мета роботи та декларувалося дотримання принципу конфіденційності.

Емпіричне дослідження базувалося на застосуванні чотирьох стандартизованих психодіагностичних методик:

1. Опитувальник резильєнтності Ніколсона МакБрайда (NMRQ) (Сердюк, 2024): експрес-діагностика з 12 пунктів. Досліджувані оцінювали твердження за 5-бальною шкалою (від 1 – повна незгода до 5 – повна згода), де загальний рівень стійкості визначався шляхом сумування балів. Коефіцієнт α -Кронбаха для цієї вибірки – 0,82.

2. Опитувальник «Вивчення якості життя особистості» (Чиханцова, 2020): спрямований на визначення суб'єктивного рівня задоволеності життям. Методика складається із 16 тверджень, оцінюваних за 7-бальною

шкалою (від дуже низького до дуже високого рівня). Коефіцієнт α -Кронбаха – 0,85.

3. Шкала оптимізму-активності (AOS) І. Шуллера і А. Комуніані: дає змогу типологізувати особистість за критеріями віри у власні сили (оптимізм) та рівня життєвої енергії (активність). Результати інтерпретуються через координатну модель, де поєднання субшкал вказує на конкретний психологічний тип. α -Кронбаха – 0,78 для субшкали оптимізму.

4. Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф: коротка версія на 18 тверджень для оцінення психологічного здоров'я та самореалізації. Учасники використовували 7-бальну шкалу для вираження ступеня згоди з пунктами опитувальника. α -Кронбаха для загального показника – 0,88.

Статистичне оброблення даних проводилося за допомогою програми SPSS Statistics 22.0. Достовірність отриманих висновків підтверджено за допомогою описової статистики та кореляційного аналізу (розрахунок коефіцієнта r -Пірсона) для встановлення зв'язків між резильєнтністю, оптимізмом та іншими психологічними показниками. Для емпіричної верифікації запропонованої теоретичної моделі було використано метод множинної лінійної регресії. Застосування цього методу дозволило оцінити сукупний внесок особистісних ресурсів у дисперсію показника психологічного благополуччя, а також диференціювати питому вагу оптимізму та резильєнтності у структурі цього впливу.

Результати. У результаті кореляційного аналізу було виявлено позитивні зв'язки між віком досліджуваних та показниками резильєнтності й оптимізму. Так, вік корелює із загальним рівнем резильєнтності ($r=0,23$; $p<0,01$). Аналогічно встановлено позитивний кореляційний зв'язок між віком і рівнем оптимізму ($r=0,29$; $p<0,01$), що свідчить про тенденцію до зростання позитивних очікувань щодо майбутнього в міру вікового розвитку. Аналіз зв'язків зі статтю показав наявність слабких кореляцій між статтю досліджуваних і резильєнтністю ($r=0,20$; $p<0,05$).

У таблиці 1 подано результати кореляційного аналізу між резильєнтністю, оптимізмом та психологічним благополуччям особистості.

У процесі емпіричного дослідження було зафіксовано статистично значущий позитивний взаємозв'язок

Таблиця 1

Зв'язок резильєнтності з оптимізмом та психологічним благополуччям особистості

Показники	Резильєнтність	
Шкала оптимізму-активності	Оптимізм	,344**
	Активність	,429**
Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф	Самосприйняття	,304**
	Мета в житті	,305**
	Позитивні стосунки з іншими	,297**
	Особистісне зростання	,195**
	Екологічна майстерність	,337**
	Автономія	,295**

Примітка: ** Кореляція значуща на рівні $p<0,01$.

між резильєнтністю та якістю життя особистості ($r=0,472$, $p<0,01$) (табл. 2).

Згідно з критеріями інтерпретації кореляційних зв'язків, цей показник відображає високу детермінаційну роль резильєнтності у формуванні загального благополуччя індивіда.

Для перевірки прогностичної здатності особистісних ресурсів було застосовано метод лінійної регресії. Побудована модель, до якої ввійшли резильєнтність, оптимізм та якість життя, виявилася статистично значущою ($F=12,532$; $p<0,001$). Коефіцієнт детермінації $R^2=0,389$ вказує на те, що вибрані предиктори спільно зумовлюють 38,9% дисперсії показника психологічного благополуччя особистості. Високе значення множинної кореляції ($R=0,624$) підтверджує вагомий сукупний внесок цих ресурсів у підтримання ментального здоров'я в умовах невизначеності.

Але метою нашого дослідження є виявлення синергетичної взаємодії резильєнтності та оптимізму як цілісного ресурсу, тому надалі нами застосовано регресійний аналіз, де ми перевіряли вплив лише двох основних змінних – резильєнтності та оптимізму на психологічне благополуччя (див. табл. 3 та 4).

Коли ми прибрали показник «Якість життя», R^2 понизився з 0,389 до 0,318. Це означає, що саме резильєнтність і оптимізм становить ядро нашої моделі, пояснюючи понад 30% результату, а «Якість життя» додає лише близько 7%.

Статистична значущість отриманої регресійної моделі підтверджується значенням F-критерію Фішера ($F=13,966$, за $p<0,001$), що свідчить про високу надійність установлених закономірностей. Цей результат демонструє, що поєднання оптимізму та резильєнтності не є випадковим статистичним артефактом, а виступає детермінованим предиктором, який справляє значущий емпірично верифікований вплив на рівень психологічного благополуччя особистості.

Статистична значущість побудованої регресійної моделі (табл. 5) підтверджується результатами дисперсійного аналізу (ANOVA), згідно з якими модель є значущою ($F=13,966$, за $p<0,001$). Аналіз стандартизованих коефіцієнтів Beta дозволив визначити питому вагу кожного ресурсу в структурі загального показника психологічного благополуччя.

Таблиця 2

Зв'язок резильєнтності та якості життя особистості

Показники	Якість життя
Резильєнтність	,472**

Примітка: ** Кореляція значуща на рівні $p<0,01$.

Таблиця 3

Підсумок моделі ^b										
Модель	R	R-квадрат	Скоригований R-квадрат	Ст. помилка оцінки	Статистика змін					Durbin-Watson
					Зміна R-квадрат	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,564 ^a	,318	,295	11,9673	,318	13,966	2	60	,000	2,544

Примітки: а. Предиктори: (Constant), Резильєнтність, Оптимізм

б. Залежна змінна: Психологічне благополуччя.

Таблиця 4

Таблиця 4

Дисперсійний аналіз (ANOVA) ^a						
Модель	Сума квадратів	Ст.св. df	Середній квадрат	F	Значущість Sig.	
1	Регресія	4000,427	2	2000,214	13,966	,000 ^b
	Залишок	8593,002	60	143,217		
	Загалом	12593,429	62			

Примітки: ^a Залежна змінна: Психологічне благополуччя

^b Предиктори: (Constant), Резильєнтність, оптимізм.

Таблиця 5

Коефіцієнти ^a					
Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значущість Sig.
	B	Ст. помилка	Beta		
1	(Константа)	28,311	12,315	2,299	,025
	Оптимізм	1,821	,517	,390	,001
	Резильєнтність	,651	,228	,316	2,857

Примітка: ^a Залежна змінна: Психологічне благополуччя.

Установлено, що найбільш вагомим предиктором є оптимізм ($\text{Beta}=0,390$; $t=3,525$; $p=0,001$). Суттєвий внесок також належить резильєнтності ($\text{Beta}=0,316$; $t=2,857$; $p=0,006$). Отримані дані свідчать про те, що обидва ресурси роблять самостійний та статистично значущий внесок у підтримання ментального здоров'я особистості.

Адекватність моделі підтверджена аналізом стандартизованих залишків (табл. 6), розподіл яких наближається до нормального (Середнє= $0,00$; Ст. відхилення= $0,984$), а також значенням критерію Дарбіна-Уотсона ($2,544$) (див. табл. 3).

Дискусія. На даному етапі наукового пошуку пріоритетним завданням було теоретичне та емпіричне обґрунтування синергетичної взаємодії резильєнтності та оптимізму як єдиної системи. Виявлені кореляційні зв'язки параметрів із віком та статтю підтвердили динамічність досліджуваних ресурсів, проте детальний порівняльний аналіз групових відмінностей не виступав окремим завданням. Це зумовлено прагненням спочатку верифікувати універсальні механізми функціонування цього мета-ресурсу, які діють як загальна стратегія адаптації особистості в умовах екстремального стресу, незалежно від соціально-демографічної диференціації.

Отримані коефіцієнти кореляції, що перебувають у межах слабких значень, можемо інтерпретувати як пластичний характер резильєнтності та оптимізму, що вказують на можливість їх поетапного формування та розвитку, починаючи з дитячого віку під впливом соціальних і виховних чинників.

Також аналіз отриманих емпіричних даних підтверджує думку про те, що резильєнтність не є ізольованою рисою, а функціонує в синергії з позитивними когнітивними установками особистості (див. табл. 1).

Виявлені статистичні залежності вказують на те, що резильєнтність та оптимізм перебувають у стані синергії, де кожен ресурс посилює дію іншого, створюючи цілісну систему психологічного захисту. Зв'язок між резильєнтністю та оптимізмом ($r=0,344$, $p<0,01$) свідчить, що оптимізм виконує роль когнітивного фільтра. Це дозволяє нам припустити, що оптимістично налаштована особистість інтерпретує негативні події як тимчасові, локальні та керовані. Тобто можемо зазначити, що резильєнтність без оптимізму перетворюється на виснажливу боротьбу, тоді як оптимізм надає процесу опірності сенсу та впевненості. Оптимізм формує випереджальну адаптацію: людина готується до успіху, що мобілізує її внутрішні ресурси ще до моменту подолання кризи.

Найвищий кореляційний зв'язок резильєнтності з активністю ($r=0,429$, $p<0,01$) підкреслює, що резильєнтність – це не пасивне витримування психологічного навантаження, а динамічний процес. Енергійність і життєрадісність трансформують потенційну здатність до резильєнтності в реальні стратегії подолання (копінг-стратегії). Таким чином, активність виступає медіатором, який перетворює внутрішню установку на стійкість у конкретні життєві дії.

Проведений кореляційний аналіз параметрів за шкалою психологічного благополуччя К. Ріфф дозволяє стверджувати, що резильєнтність виступає базисним конструктом, який детермінує загальний рівень психологічного благополуччя. Зокрема, встановлені статистично значущі зв'язки з показниками «Екологічна майстерність» ($r=0,337$, $p<0,01$) та «Мета в житті» ($r=0,305$, $p<0,01$) розкривають цілепокладальну природу резильєнтності. Це свідчить про те, що здатність до відновлення тісно пов'язана з наявністю стійких життєвих орієнтирів, які структурують майбутнє індивіда та надають сенсу процесу подолання кризових станів.

На особливу увагу заслуговують кореляційні взаємозв'язки резильєнтності, самосприйняття та автономії. Отримані дані доводять, що резильєнтна особистість характеризується вираженою орієнтацією на внутрішні стандарти оцінки, що мінімізує вразливість перед зовнішньою деструкцією та соціальним тиском. У такому контексті резильєнтність виконує роль захисного периметра «Я-концепції», забезпечуючи збереження цілісності суб'єкта в умовах несприятливого, небезпечного середовища. Синергетичний ефект у системі психологічного благополуччя проявляється через підтримання почуття компетентності: високий рівень резильєнтності дає змогу індивіду зберігати екологічну майстерність навіть за умови ворожості чи непередбачуваності зовнішніх обставин. Таким чином, формується циклічний механізм позитивного зворотного зв'язку, де досвід успішного подолання труднощів стабілізує самооцінку, що, своєю чергою, екстраполюється на подальше зміцнення адаптаційного потенціалу.

Помірний зв'язок із параметром «Особистісне зростання» ($r=0,195$, $p<0,01$) актуалізує розгляд феномену посттравматичного зростання. Резильєнтність у поєднанні з оптимістичною налаштованістю створює умови для трансформації кризи в точку біфуркації – переходу функціонування особистості на якісно новий рівень. За такого підходу оптимізм виступає інструментом когнітивної переоцінки травматичного досвіду, а резильєнтність забезпечує ресурс для його конструктивної

Таблиця 6

Статистика залишків ^a					
	Мінімум	Максимум	Середнє	Ст. відхилення	N
Прогнозоване значення	67,619	104,332	92,762	8,0326	422
Залишок	-23,6334	22,5431	,0000	11,7727	422
Станд. прогнозоване значення	-3,130	1,440	,000	1,000	422
Станд. залишок	-1,975	1,884	,000	,984	422

Примітка: ^a Залежна змінна: Психологічне благополуччя.

інтеграції в особистісну структуру. Таким чином, резильєнтність не просто корелює з оптимізмом, а утворює з ним динамічну єдність, що визначає загальну життєздатність особистості та її здатність до психологічного благополуччя.

Результати регресійного аналізу підтверджують, що поєднання резильєнтності та оптимізму утворює потужний ресурсний комплекс, який самостійно зумовлює 31,8% дисперсії психологічного благополуччя особистості ($F=13,966$; $p<0,001$). Висока статистична значущість моделі за $R=0,564$ свідчить про те, що взаємодія цих двох чинників є фундаментальною основою для збереження ментального здоров'я, що підкріплює нашу гіпотезу про їх синергетичний ефект.

Синтез емпіричних результатів і теоретичний аналіз фундаментальних праць зарубіжних дослідників (Agarwal & Malhotra, 2019; Martin-Krumm, 2023) дозволяють висувати, що синергетична взаємодія резильєнтності та оптимізму зумовлює формування цілісного метаресурсу особистості. Таке інтегративне утворення виступає базисом адаптаційного потенціалу суб'єкта, де когнітивні установки позитивного очікування посилюються динамічними механізмами психологічної стійкості, створюючи емерджентний ефект у забезпеченні ментального здоров'я. Це поєднання дозволяє психологічному благополуччю залишатися стабільним не шляхом ігнорування проблем, а завдяки внутрішній впевненості в здатності їх подолати.

Наші дані доповнюють спостереження К. Вроша та М. Шейєра (Wrosch & Scheier, 2003), а також К. Юссефа та Ф. Лютанса (Youssef & Luthans, 2007), вказуючи на те, що взаємодія резильєнтності з оптимістичною налаштованістю сприяє формуванню дієвої системи адаптації. Це дозволяє розглядати оптимізм як важливий ресурс для реінтерпретації негативних подій, що, своєю чергою, позитивно позначається на якості життя людини в екстремальних умовах.

Отримані нами результати кореляційного аналізу узгоджуються з положеннями К. Ріффа та Б. Сінгера (Ryff & Singer, 2003), підтверджуючи фундаментальний зв'язок резильєнтності з ключовими параметрами психологічного благополуччя. Зокрема, як і в дослідженнях зарубіжних авторів, у нашому досвіді було виявлено значущі кореляції резильєнтності з такими доменами, як екологічна майстерність, наявність життєвої мети, самосприйняття та автономія особистості. Це свідчить про її системоутворювальну функцію в структурі «Я» та здатність забезпечувати збереження цілісності особистості в умовах хронічної невизначеності й загрози (Милосласька & Богдановський, 2023). Виявлений помірний, але значущий зв'язок із показником особистісного зростання дозволяє розглядати резильєнтність у поєднанні з оптимізмом як психологічну основу пост-травматичного зростання та трансформації кризового досвіду.

Результати нашого аналізу доповнюють наявний науковий доробок (Чиханцова, 2023; Сердюк, 2024; Кокун, 2025), засвідчуючи наявність значущого зв'язку між резильєнтністю та якістю життя. Це слугує ще

одним емпіричним доказом того, що внутрішня стійкість виступає фундаментом для збереження життєвої повноти попри вплив екстремальних стресорів. Взаємодія з оптимізмом активізує ресурсний потенціал особистості, створюючи передумови для адаптації на випередження. Це дозволяє суб'єкту виходити за межі простого реагування на стресори та активно моделювати життєві перспективи на основі позитивних когнітивних настанов.

Виявлені статистичні закономірності дають підстави для поглибленого розуміння синергетичної взаємодії досліджуваних феноменів. Оскільки обидва чинники (оптимізм і резильєнтність) виявилися значущими предикторами в одній моделі, це підтверджує нашу гіпотезу про їх взаємодоповнюваність.

Оптимізм, маючи вищий показник Beta (0,390), виконує роль когнітивного стимулятора, що формує позитивну установку на майбутнє. Водночас резильєнтність (Beta=0,316) виступає фундаментом, який дозволяє реалізувати ці установки через механізми психологічної стійкості. Синергія проявляється в тому, що без резильєнтності оптимізм залишався б лише теоретичною очікуваною позицією, а без оптимізму резильєнтність виснажувала б суб'єкта через відсутність позитивного смислового вектора. Таким чином, саме їх поєднання створює цілісну систему, де когнітивна віра у краще (оптимізм) підкріплюється здатністю пережити стресогенні ситуації (резильєнтність).

Порівнюючи отримані дані з результатами Ч. Карвера та М. Шайєра (Carver, Scheier, 2014; Carver, Scheier & Segerstrom, 2010), ми бачимо подібну тенденцію до буферної ролі оптимізму. Проте, на відміну від західних колег, у нашому дослідженні (в умовах воєнного стану) зв'язок резильєнтності з автономією є вищим, що може свідчити про специфіку адаптації через внутрішню опору.

Проте, попри отримані статистично значущі результати, запропоноване дослідження має певні методологічні обмеження, які слід урахувати в інтерпретації висновків. Використаний кореляційний дизайн та метод лінійної регресії дозволяють встановити лише наявність та силу зв'язку між змінними, але не дають підстав для однозначних висновків про каузальність. Це дослідження має зрізовий характер, що дозволяє зафіксувати стан психологічних ресурсів лише в конкретний часовий проміжок воєнного стану протягом 2023 року. З огляду на те, що резильєнтність за своєю природою є динамічним конструктом, отримані результати можуть зазнавати змін залежно від тривалості перебування під впливом стресогенних факторів та трансформації загальної соціальної ситуації в країні.

Водночас виявлені тенденції створюють надійне підґрунтя для проведення майбутніх лонгітюдних досліджень на ширших вибірках.

Висновки. У результаті проведеного дослідження було теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано роль оптимізму та резильєнтності як ключових детермінант психологічного благополуччя особистості в умовах воєнного стану.

Застосування регресійного аналізу дозволило емпірично обґрунтувати синергетичний характер взаємодії особистісних ресурсів. Синергія в даному контексті виявляється через статистичну значущість обох предикторів у межах єдиної моделі, де оптимізм і резильєнтність виступають як взаємодоповнювальні компоненти. Сукупний показник детермінації підтверджує, що саме інтеграція оптимізму та резильєнтності створює емерджентний ефект, який забезпечує стійкість психологічного благополуччя особистості.

Доведено, що це поєднання діє як цілісний мета-ресурс. Без оптимістичного компонента резильєнтність схильна трансформуватися в пасивну витривалість, що веде до вичерпання психоенергетичного потенціалу, тоді як їх інтеграція забезпечує функціональну відкритість світу та здатність до посттравматичного зростання. Таким чином, отримані дані підкреслюють необхідність переходу від фрагментарного вивчення окремих рис до системного розвитку цілісних ресурсних систем особистості.

Практичне значення отриманих висновків полягає в можливості використання запропонованої синергетичної моделі як теоретичної основи для розроблення програм психологічної підтримки, профілактики емоційного вигорання та розвитку внутрішніх ресурсів особистості в ситуаціях невизначеності та кризових трансформацій. А також пріоритетним завданням є проведення порівняльного аналізу за критеріями статі та віку, оскільки зафіксована в поточному дослідженні динамічна природа цих ресурсів вказує на наявність специфічних вікових та гендерних особливостей їх функціонування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокур О.М. Ресурси особистісного зростання під час війни. *Вектори соціальної, організаційної та економічної психології* : тези доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф.(Київ, 28 лют. 2025 р.) / відп. ред. С. Миронець. Київ : Держ. торг.-екон. ун-т, 2025. С. 130-133. URL: https://ket.stu.cn.ua/wp-content/uploads/2025/03/zbirnyk_vektory-soczialnoyi-organizacijnoyi.pdf#page=131
2. Кокур О.М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
3. Милосласька О., Богдановський С. Особливості саморегуляції у військовослужбовців із різним рівнем резильєнтності. *Наука і освіта*. 2023. № 1. С. 51–57. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-1-8>
4. Руденко О.В., Гонгар Ю.В. Структура резилієнсу в контексті розвитку резильєнтності особистості. *Вчені записки ТНУ імені ВІ Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33. № 72. С. 73–78. URL: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/12>
5. Психологічні технології сприяння позитивному психічному здоров'ю різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практичний посібник / Л.З. Сердюк та ін. ; за ред. Л.З. Сердюк. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 168 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742839/>

6. Чиханцова О.А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34(73). № 1. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07>

7. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості : монографія. Київ : Талком, 2021. 319 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727629/>

8. Чиханцова О.А. Роль резильєнтності як особистісного ресурсу людини в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Том 36 (75). № 3. С. 55–61. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/09>

9. Чиханцова О.А. Якість життя особистості та особливості її вимірювання. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2020. № 4. С. 11–28. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-4-1>

10. Agarwal N., Malhotra M. Relationship between optimism, resilience and psychological well-being in young adults. *International Journal of Social Science and Economic Research*. 2019. Vol. 04, Issue 09. P. 6141–6148.

11. Baldwin D.R., Jackson D., Okon L., Cannon R.L. Resilience and optimism: An African American senior citizen's perspective. *The Journal of Black Psychology*. 2011. № 37(1). P. 24–41. <https://doi.org/10.1177/0095798410364394>

12. Bonanno G.A., Galea S., Bucciarelli A., Vlahov D. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of consulting and clinical psychology*. 2007. № 75(5). P. 671–682. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.75.5.671>

13. Carver C.S., Scheier M.F. Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*. 2014. № 18(6). P. 293–299. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>

14. Carver C.S., Scheier M.F., Segerstrom S.C. Optimism. *Clinical psychology review*. 2010. № 30 (7). P. 879–889. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>

15. Chykhantsova O., Denchyk A. Specific features of Ukrainian military personnel resilience and its relationship with Actual Capacities. *The Global Psychotherapist*, 2024. Vol. 4(2). P. 37–48. DOI: <https://doi.org/10.52982/lkj231>

16. Klohnen E. C. Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. № 70(5). P. 1067–1079. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.5.1067>

17. Kokun O. The Stability of Mental Health During War: Survey Data from Ukraine. *Journal of Loss and Trauma*. 2025. № 30(2). P. 242–263. <https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2328649>

18. Martin-Krumm C. Optimism, a conceptual complexity but a health resource? In J. Burke, I. Boniwell, B. Frates, L. Lianov, & O. Boyle (Eds.). *The International Routledge Handbook of Positive Health*. 2024. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003378426>

19. Masten A.S., Wright M. Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery. In: Reich, J. W., Zautra. A. J., & Hall, J.S. *Handbook of adult resilience*. 2010. The Guilford Press, New York, London. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2010-10101-011>

20. Meevissen Y., Peters M. L., Alberts H. J. Become more optimistic by imagining a best possible self: Effects of a two week intervention. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*. 2011. № 42(3). P. 371–378. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbtep.2011.02.012>

21. Harum A., Latif S., Al-USrah M. Exploration of the Relationship between Optimism, Resilience and Psychological Well-Being in Guidance and Counseling Students. *Edu Consil: Jurnal Bimbingan dan Konseling Pendidikan Islam*. 2025. Vol. 6. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.19105/ec.v6i1.18081>.

22. Pathak R., Lata S. Optimism in relation to resilience and perceived stress. *Journal of Psychosocial Research*. 2018. № 13(2). P. 359–367. <https://doi.org/10.32381/JPR.2018.13.02.10>

23. Ryff C. D., Singer B. Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In: C. L. M. Keyes & J. Haidt (Ed.), *Positive psychology and the life well-lived* (pp. 15–36). 2003. Washington, D C: APA.

24. Sabouripour F. Roslan S. Resilience, Optimism and Social Support among International Students. *Asian Social Science*. 2015. Vol. 11, No. 15. P. 159–170. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n15p159>

25. Scheier M. F., Carver Ch. Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*. 1992. № 16(2). P. 201–228. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01173489>.

26. Seligman M. E. P. *Learned optimism*. New York: Knopf. 1991.

27. Soury H., Hasanirad T. Relationship between Resilience, Optimism and Psychological Well-Being in Students of Medicine. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 30. P. 1541–1544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.299>

28. Thompson K.A., Bulls H.W., Sibille K.T., Bartley E.J., Glover T.L., Terry E.L., Vaughn I.A., Cardoso J.S., Sotolongo A., Staud R., Hughes L.B., Edberg J.C., Redden D.T., Bradley L.A., Goodin B.R., Fillingim R.B. Optimism and Psychological Resilience are Beneficially Associated With Measures of Clinical and Experimental Pain in Adults With or at Risk for Knee Osteoarthritis. *The Clinical journal of pain*. 2018. № 34(12). P. 1164–1172. <https://doi.org/10.1097/AJP.0000000000000642>

29. Utsey S.O., Hook J.N., Fischer N., Belvet B. Cultural orientation, ego resilience, and optimism as predictors of subjective well-being in African Americans. *The Journal of Positive Psychology*. 2008. № 3(3). P. 202–210.

30. Wrosch C., Scheier M. F. Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*. 2023. № 12(1). P. 59–72. <https://doi.org/10.1023/A:1023529606137>

31. Youssef CM., Luthans F. Positive organizational behaviour in the workplace: the impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*. 2007. № 33(5). P. 774–800. <https://doi.org/10.1177/0149206307305562>

REFERENCES

1. Kokun, O.M. (2025). Resursy osobystisnoho zrostanania pid chas viiny [Resources for personal growth during the war]. *Vektory sotsialnoi, orhanizatsiinoi ta ekonomichnoi psykholohii: tezy dop. IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (Kyiv, Feb 28, 2025). Ed. S. Myronets. Kyiv: Derzh. torh.-ekon. un-t, 130–133. Retrieved from https://ket.stu.cn.ua/wp-content/uploads/2025/03/zbirnyk_vektory-soczialnoyi-organizacziynoyi.pdf#page=131 [in Ukrainian]

2. Kokun, O.M. (2025). *Zhyttiistiikist i rezylientsnist liudyny v suchasnomu sviti: teoriia, doslidzhennia, praktyka: monohrafiia* [Hardiness and human resilience in the modern world: theory,

research, practice: monograph]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian]

3. Myloslaska, O., & Bohdanovskiy, S. (2023). Osoblyvosti samorehuliatcii u viiskovosluzhbovtstv iz riznym rivnem rezylientsnosti [Peculiarities of self-regulation of military personnel with different levels of resilience]. *Nauka i osvita*, (1), 51–57. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-1-8> [in Ukrainian]

4. Rudenko, O.V., & Hontar, Yu.V. (2022). Struktura rezylientsu u konteksti rozvytku rezylientsnosti osobystosti [Resilience structure in the context of personality resilience development]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*, 33(72), 73–78. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/12> [in Ukrainian]

5. Serdiuk, L. Z., Danyliuk, I. V., Chykhantsova, O. A., Turban, V. V., et al. (2024). *Psykholohichni tekhnolohii spryannannu pozytyvnomu psykhychnomu zdorov'iu riznykh verstv naseleennia Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia: praktychnyi posibnyk* [Psychological technologies for promoting positive mental health of various segments of the population of Ukraine under martial law and post-war recovery: a practical guide]. Ed. L. Z. Serdiuk. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742839/> [in Ukrainian]

6. Chykhantsova, O.A. (2023). Rozvytok rezylientsnosti osobystosti v sytuatsiiakh nevypravdanosti [Development of personal resilience in situations of uncertainty]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*, 34(73), 1, 35–40. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07> [in Ukrainian]

7. Chykhantsova, O. (2021). *Psykholohichni osnovy zhyttiistiikosti osobystosti: monohrafiia* [Psychological foundations of personality hardiness: monograph]. Kyiv: Talkom. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727629/> [in Ukrainian]

8. Chykhantsova, O.A. (2025). Rol rezylientsnosti yak osobystisnoho resursu liudyny v sytuatsiiakh nevyznachenosti [The role of resilience as a personal resource in situations of uncertainty]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia*, 36(75), 3, 55–61. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/09> [in Ukrainian]

9. Chykhantsova, O.A. (2020). Yakist zhyttia osobystosti ta osoblyvosti yii vymiriuvannia [A person's quality of life and features of its measurement]. *Insait: psykholohichni vymiry suspilstva*, (4), 11–28. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-4-1>

10. Agarwal, N., & Malhotra, M. (2019). Relationship between optimism, resilience and psychological well-being in young adults. *International Journal of Social Science and Economic Research*, 4(9), 6141–6148.

11. Baldwin, D.R., Jackson, D., Okon, L., & Cannon, R.L. (2011). Resilience and optimism: An African American senior citizen's perspective. *The Journal of Black Psychology*, 37(1), 24–41. <https://doi.org/10.1177/0095798410364394>

12. Bonanno, G.A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 671–682. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.75.5.671>

13. Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293–299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>

14. Carver, C.S., Scheier, M.F., & Segerstrom, S.C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879–889. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
15. Chykhantsova, O., & Denchyk, A. (2024). Specific features of Ukrainian military personnel resilience and its relationship with Actual Capacities. *The Global Psychotherapist*, 4(2), 37–48. <https://doi.org/10.52982/lkj231>
16. Klohnen, E.C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067–1079. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.5.1067>
17. Kokun, O. (2025). The stability of mental health during war: Survey data from Ukraine. *Journal of Loss and Trauma*, 30(2), 242–263. <https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2328649>
18. Martin-Krumm, C. (2024). Optimism, a conceptual complexity but a health resource? In J. Burke, I. Boniwell, B. Frates, L. Lianov, & O. Boyle (Eds.), *The International Routledge Handbook of Positive Health*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003378426>
19. Masten, A.S., & Wright, M. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213–237). The Guilford Press.
20. Meevissen, Y., Peters, M. L., & Alberts, H.J. (2011). Become more optimistic by imagining a best possible self: Effects of a two week intervention. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(3), 371–378. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbtep.2011.02.012>
21. Harum, A., Latif, S., & Al-Usrah, M. (2025). Exploration of the relationship between optimism, resilience and psychological well-being in guidance and counseling students. *Edu Consil: Jurnal Bimbingan dan Konseling Pendidikan Islam*, 6(1). <https://doi.org/10.19105/ec.v6i1.18081>
22. Pathak, R., & Lata, S. (2018). Optimism in relation to resilience and perceived stress. *Journal of Psycho-social Research*, 13(2), 359–367. <https://doi.org/10.32381/JPR.2018.13.02.10>
23. Ryff, C.D., & Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Positive psychology and the life well-lived* (pp. 15–36). American Psychological Association.
24. Sabouripour, F., & Roslan, S. (2015). Resilience, optimism and social support among international students. *Asian Social Science*, 11(15), 159–170. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n15p159>
25. Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201–228. <https://doi.org/10.1007/BF01173489>
26. Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Knopf.
27. Souri, H., & Hasanirad, T. (2011). Relationship between resilience, optimism and psychological well-being in students of medicine. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 1541–1544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.299>
28. Thompson, K.A., Bulls, H.W., Sibille, K.T., Bartley, E.J., Glover, T.L., Terry, E.L., ... & Fillingim, R.B. (2018). Optimism and psychological resilience are beneficially associated with measures of clinical and experimental pain in adults with or at risk for knee osteoarthritis. *The Clinical Journal of Pain*, 34(12), 1164–1172. <https://doi.org/10.1097/AJP.0000000000000642>
29. Utsey, S.O., Hook, J.N., Fischer, N., & Belvet, B. (2008). Cultural orientation, ego resilience, and optimism as predictors of subjective well-being in African Americans. *The Journal of Positive Psychology*, 3(3), 202–210. <https://doi.org/10.1080/17439760802035351>
30. Wrosch, C., & Scheier, M. F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*, 12(1), 59–72. <https://doi.org/10.1023/A:1023529606137>
31. Youssef, C.M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behaviour in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774–800. <https://doi.org/10.1177/0149206307305562>

Olena Chykhantsova,

*Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher,
Acting Head of the P.R. Chamata Laboratory of Personality Psychology,
Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences,
2, Pankivska Str., Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2661-3265>*

SYNERGY OF RESILIENCE AND OPTIMISM AS A FACTOR OF PERSONAL WELL-BEING UNDER CONDITIONS OF UNCERTAINTY

The article provides a theoretical substantiation and empirical investigation into the synergistic interaction between resilience and optimism as a holistic psychological resource. In the context of contemporary socio-economic transformations and global crises, traditional adaptation mechanisms often lose efficacy, necessitating the search for internal supports to maintain mental health. The author proposes a conceptual model wherein resilience and optimism form an emergent property that prevents the transformation of endurance into passive survival.

The empirical study was conducted in 2023 with 422 participants (mean age 39.9 years), including residents of active combat zones, stable regions of Ukraine, and migrants. Data were collected using a mixed-methods approach (online and offline). The research utilized the following instruments: the Nicholson McBride Resilience Questionnaire (NMRQ), the Quality of Life Questionnaire, the Optimism-Activity Scale (AOS), and The Ryff Scales of Psychological Well-Being.

Correlation analysis results revealed significant links between resilience, optimism, and activity. It was demonstrated that resilience serves as a foundational construct determining psychological well-being, particularly through the parameters of environmental mastery and purpose in life. The study established that the synergistic effect of these resources facilitates a

mechanism of proactive adaptation. A positive correlation was found between resilience and quality of life, underscoring the practical significance of integrating these resources for preventing burnout and stimulating post-traumatic growth.

Regression analysis proved that the synergy of resilience and optimism forms a cohesive resource complex, accounting for 31.8% of the variance in psychological well-being. The interaction of these factors serves as the fundamental basis for maintaining mental health under extreme conditions, functioning not as autonomous phenomena but as mutually reinforcing components of a unified adaptive system. The study concludes that the mutual reinforcement of resilience and positive cognitive mindsets constitutes the bedrock of human viability in conditions of chronic uncertainty.

Key words: *adaptive potential, personal resources, hardiness, psychological resilience, dispositional optimism, psychological well-being, quality of life, mental health, coping strategies, difficult life circumstances.*

Дата першого надходження статті до видання: 21.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.013.75:355.33

DOI 10.24195/2414-4665-2026-1-8

Наталія Беньковська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри мовної підготовки,
Інститут Військово-Морських Сил
Національного університету «Одеська морська академія»,
вул. Дідріхсона, 8, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5857-6991>

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО- МОРСЬКИХ СИЛ У ФРАНЦІЇ

У статті проаналізовано організаційно-педагогічні та дидактичні особливості комунікативної підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил у закладах військово-морської освіти Франції. Актуальність дослідження зумовлена сучасними викликами безпекового середовища, посиленням міжнародного військового співробітництва та зростанням ролі професійної комунікації в діяльності військових фахівців. Ефективне володіння іноземними мовами та професійно орієнтованими комунікативними навичками є необхідною умовою успішної взаємодії у багатонаціональних операціях, навчаннях і миротворчих місіях. Метою статті є аналіз системи організації комунікативної підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил Франції, виявлення її дидактичних особливостей та визначення можливостей адаптації прогресивного зарубіжного досвіду в освітньому просторі України. У дослідженні використано комплекс теоретичних і емпіричних методів, зокрема аналіз і узагальнення наукових джерел, нормативно-правових документів, освітніх стандартів, а також вивчення навчально-методичної документації та практики підготовки курсантів. У результаті дослідження встановлено, що система комунікативної підготовки у Франції ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному та міжкультурному підходах, передбачає інтеграцію мовної, професійної та соціокультурної складових навчання. Особлива увага приділяється використанню інтерактивних методів, моделюванню професійних ситуацій, цифрових технологій та міждисциплінарній взаємодії. Визначено роль практичної спрямованості навчання, системи оцінювання та індивідуалізації освітнього процесу. Практичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні можливостей упровадження ефективних організаційно-педагогічних і дидактичних підходів французького досвіду у систему підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил України. Отримані результати можуть бути використані в процесі модернізації військово-морської освіти, розроблення навчальних програм і методичних матеріалів.

Ключові слова: організаційно-педагогічні особливості, дидактичні особливості, комунікативна підготовка, майбутні офіцери, Військово-Морські Сили, військова освіта, Франція, Україна.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

У сучасних умовах розвитку безпекового середовища і динамічних змін у глобальній морській сфері підготовка майбутніх офіцерів військово-морських сил (ВМС) набуває стратегічного значення. Комунікативна компетентність офіцера ВМС виступає ключовою складовою професійної майстерності, що визначає здатність ефективно взаємодіяти в багатокультурному та багатомовному середовищі, приймати рішення в умовах високої невизначеності, координувати дії підрозділів та забезпечувати успішну реалізацію операційних завдань.

Засади і практика комунікативної підготовки майбутніх офіцерів ВМС у Франції вирізняються комплексним поєднанням педагогічних стратегій, дидактичних

моделей, сучасних технологій навчання та організаційних форм, що забезпечують розвиток комунікативної компетентності на усіх етапах освітнього процесу.

Актуальність дослідження зумовлена рядом ключових чинників: 1. Зростання значення комунікативної компетентності в умовах сучасних безпекових викликів. У Контексті міжнародних операцій, гуманітарних місій та багатонаціональних навчань офіцери ВМС мають діяти в мультикультурному інформаційному полі, де ефективна комунікація є необхідною умовою взаємодії з союзниками, цивільними структурами та міжнародними організаціями. 2. Недостатня розробленість методологічних підходів у вітчизняній науковій літературі. Українська педагогіка військової підготовки має обме-



жену кількість комплексних досліджень, що ґрунтовно аналізують організаційно-педагогічні і дидактичні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів на прикладах зарубіжних країн, зокрема Франції. 3. Практична потреба модернізації підготовки офіцерів ВМС України. В умовах інтеграції української оборонної освіти до європейських стандартів та активної співпраці з країнами-членами НАТО, адаптація успішних педагогічних практик та дієвих моделей комунікативної підготовки, апробованих у Франції, може сприяти підвищенню якості професійної підготовки здобувачів вищої військової освіти. 4. Пошук ефективних дидактичних рішень у військовій освіті. Аналіз організаційних механізмів і дидактичних засад французької системи підготовки дозволяє виокремити інноваційні підходи та практики, які можуть бути теоретично обґрунтовані та впроваджені в навчальні програми українських військових закладів освіти. 5. Формування компетентнісного підходу як стратегічного ресурсу. Перехід до компетентнісної моделі освіти ставить у центр підготовки не лише знання, а й здібності, навички та особистісні якості, що визначають здатність майбутнього офіцера ефективно виконувати завдання у складних соціокультурних умовах. Таким чином, проведене дослідження має не лише теоретичну значимість для розвитку педагогічної науки, але й вагомим практичне значення для удосконалення системи комунікативної підготовки майбутніх офіцерів ВМС України на основі кращих французьких практик.

Мета та завдання. Мета статті – здійснити системний аналіз організаційно-педагогічних та дидактичних особливостей комунікативної підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил Франції та визначити можливості імплементації продуктивних положень у систему підготовки офіцерів ВМС України.

Завдання дослідження: 1. Проаналізувати систему організації комунікативної підготовки майбутніх офіцерів ВМС у закладах військово-морської освіти Франції, зокрема її нормативно-правове, структурне та кадрове забезпечення. 2. Охарактеризувати основні дидактичні підходи, методи, форми та засоби навчання, що застосовуються у процесі формування іншомовної та професійно-комунікативної компетентності курсантів ВМС Франції. 3. Визначити можливості адаптації та впровадження прогресивного досвіду Франції у систему підготовки майбутніх офіцерів ВМС України з урахуванням сучасних викликів і потреб оборонної сфери.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети у дослідженні використано комплекс взаємодоповнювальних *методів*, а саме:

– теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми комунікативної підготовки майбутніх офіцерів ВМС, нормативно-правових документів і освітніх стандартів Франції та України; вивчення та аналіз освітньої практики підготовки курсантів у військово-морських закладах Франції, аналіз навчально-методичної документації;

– методи якісного аналізу: інтерпретація отриманих результатів, змістове опрацювання дослідницьких матеріалів.

Результати. Вагомим критерієм вибору саме Франції є участь держави у багатонаціональних морських і військово-морських операціях, що зумовлює підвищену відповідальність за якість професійної комунікації та об'єктивно підвищує «ціну» комунікативних помилок у реальних умовах служби. У наукових і нормативних джерелах з військової освіти та безпеки така участь безпосередньо пов'язується з вимогами до інтегрованості персоналу, узгодженості процедур і стандартизованого професійного спілкування (NATO Standardization Office; STANAG 6001).

Окремого значення набуває нормативно-стандартизаційна інтегрованість підготовки до міжнародних вимог, передусім у частині мовної сумісності, застосування уніфікованих комунікаційних протоколів і процедур професійної взаємодії. Міжнародні документи Міжнародної морської організації та НАТО фіксують комунікацію як структурний елемент безпеки мореплавства і військово-морської діяльності, що робить цей критерій об'єктивно релевантним для порівняльного аналізу освітніх систем (International Maritime Organization, 2001; International Convention, 2011).

Водночас змістовим «спільним знаменником» для обраної країни є усвідомлення морського середовища як високоризикового з погляду безпеки, що зумовлює розгляд стандартизованої професійної комунікації не як допоміжної навички, а як системоутворювального чинника запобігання інцидентам та підвищення взаємосумісності екіпажів і штабних структур у національному та багатонаціональному вимірах (IMO Resolution A.918(22), 2002).

Францію доцільно розглядати як репрезентативний континентально-європейський кейс із чітко регламентованою інституційною моделлю первинної офіцерської підготовки та системною увагою до мовної підготовки в межах військово-морської служби. Наявність офіційно визначених цілей викладання англійської мови у Військово-морських силах Франції, де вона трактується як інструмент професійної придатності та службової ефективності, створює підстави для розгляду комунікативної підготовки як нормативно закріпленого компонента професійного стандарту морського офіцера, а не факультативного елементу освітньої траєкторії (Ministère des Armées). Паралельно інституційні описи первинної офіцерської підготовки в *École navale* дають змогу простежити, яким чином початкові організаційні етапи підготовки (*formation initiale*) забезпечують входження майбутніх офіцерів у професійний дискурс, мовно-комунікативні практики та культуру військово-морської служби (*École navale*).

Вибір цієї країни додатково обґрунтовується наявністю наднаціональних стандартів, що об'єктивують вимоги до професійної комунікації в морській та багатонаціональній військовій діяльності. Зокрема, International Maritime Organization у *Standard Marine Communication Phrases* безпосередньо пов'язує стандартизовану комунікацію з подоланням мовних бар'єрів і запобіганням інцидентам, що дає підстави трактувати комунікативну підготовку як складник культури

безпеки (IMO SMCP; Resolution A.918(22)). Водночас для держав – членів і партнерів НАТО (США, Велика Британія, Німеччина, Норвегія, Канада) методологічно значущим є застосування єдиних підходів до мовної підготовки та оцінювання відповідно до STANAG 6001, що забезпечує порівнювану основу аналізу іншомовної складової комунікативної підготовки майбутніх офіцерів (NATO STANAG 6001).

Система підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил Франції (Marine nationale) характеризується інституційною цілісністю, багаторівневістю та чіткою інтеграцією гуманітарно-комунікативної складової у професійно-військову освіту. Центральною ланкою цієї системи є *École navale* (м. Ланвеок-Пульмік), яка функціонує як військова *grande école* – елітний спеціалізований заклад вищої освіти Франції з надзвичайно конкурентним відбором і малочисельними наборами, що традиційно готує керівні кадри для збройних сил та державної служби. У статусі військової *grande école* та інженерного закладу *École navale* забезпечує інтегровану академічну, морську й командно-лідерську підготовку, спрямовану на формування управлінських і комунікативних компетентностей майбутніх офіцерів флоту (Ministère des Armées; Cour des comptes, 2024; Marine nationale).

Формування освітніх траєкторій майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил Франції розпочинається ще на допрофесійному рівні у *Lycée naval de Brest* – спеціалізованому ліцеї Міністерства збройних сил Франції, який реалізує програми загальної середньої освіти та так звані CPGE (Classes préparatoires aux grandes écoles – підготовчі класи до елітних вищих шкіл), спрямовані на інтенсивну академічну і мовно-гуманітарну підготовку кандидатів до складних конкурсних іспитів для вступу до військових *grandes écoles*, зокрема *École navale*. Саме на цьому етапі акцентовано посилену підготовку з французької та англійської мов, філософії й гуманітарних дисциплін, що розглядаються як ключові передумови успішного вступу до офіцерських шкіл і як базис подальшої комунікативної підготовки (Ministère des Armées; Lycée Naval).

Організаційно-педагогічна модель *École navale* передбачає підготовку офіцерів різних статусних і професійних категорій: кар'єрних офіцерів (*officiers de carrière* – осіб, які проходять повний цикл офіцерської освіти з подальшим довгостроковим проходженням служби у складі професійного корпусу Marine nationale), офіцерів за контрактом (*officiers sous contrat* – військовослужбовців, залучених до служби на визначений термін), а також представників інших офіцерських корпусів і спеціалізованих служб Військово-Морських Сил (інженерні, адміністративно-логістичні, інформаційно-технічні та інші профілі). Така різноманітність контингенту зумовлює модульність освітніх програм і поєднання спільного ядра підготовки з диференційованими траєкторіями професійної спеціалізації.

За результатами державного аудиту, проведеного Cour des comptes – Рахунковою палатою Французької Республіки, у структурі *École navale* інституційно виокремлено

напрями, орієнтовані на розвиток лідерства, психологічної стійкості та наук про людину і суспільство, що відображає інституційне визнання значущості гуманітарно-комунікативних компетентностей у підготовці сучасного морського офіцера (Cour des comptes, 2024).

Комунікативна підготовка у французькій військово-морській освіті не ізольована у межах окремих мовних курсів, а інтегрована як наскрізний дидактичний компонент у гуманітарну, командно-управлінську та професійно-операційну площину. У структурі підготовки значну роль відіграють гуманітарні дисципліни (*humanités, sciences humaines et sociales*), які забезпечують формування дискурсивної компетентності, здатності до аргументованого мовлення, критичного аналізу та міжкультурної комунікації, що є необхідним для офіцера, орієнтованого на діяльність у коаліційних та міжвідомчих середовищах (*Bibliothèques numériques*).

Особливу увагу в системі підготовки майбутніх офіцерів ВМС Франції приділено розвитку комунікації як невід'ємної складової командування і лідерства. У нормативних та аналітичних документах підкреслюється необхідність оцінювання не лише рівня сформованості знань і вмінь, а й поведінкових характеристик, зокрема *savoir-être* (сукупність особистісно-поведінкових якостей офіцера: культура спілкування, відповідальність, етичність, здатність до взаємодії) та *aptitude au commandement* (здатність до командування, що охоплює вміння організовувати взаємодію в підрозділі, здійснювати управлінський вплив, коректно формулювати накази, забезпечувати ефективний зворотний зв'язок і підтримувати дисципліну комунікації в умовах ризику та невизначеності) (*Bibliothèques numériques*).

Професійно-операційна комунікація формується у контексті поєднання військової, морської та інженерної підготовки. Кваліфікаційні характеристики диплома інженера *École navale* засвідчують орієнтацію на підготовку фахівців, здатних діяти у складному морському середовищі, управляти особовим складом і взаємодіяти з різними структурами сектору оборони (*France compétences*). Це зумовлює дидактичну спрямованість комунікативної підготовки на опанування стандартів службового мовлення, штабної документації, процедур брифінгу, післядійового аналізу та міжфункціональної взаємодії.

Дискусія. Отже, система підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил Франції вирізняється раннім формуванням гуманітарно-комунікативних компетентностей на допрофесійному етапі навчання у *Lycée naval*, їх подальшою інтеграцією у зміст офіцерської освіти *École navale*, а також інституційним визнанням комунікації як системоутворювального елемента командування та показника професійної придатності. Зазначена модель відображає цілісний підхід до підготовки офіцера як суб'єкта управління, лідера військового колективу і носія високої культури військово-професійного мовлення.

Аналіз організаційно-педагогічних та дидактичних засад показує, що комунікативна підготовка у ВМС Франції є структурно інтегрованою, системною та

адаптованою до вимог сучасної багатомовної армії. Освітній процес характеризується чіткою поетапністю, сильним акцентом на практичну комунікацію, високим рівнем міжкультурної орієнтації, активним використанням сучасних ІТ та симуляційних технологій. Це суттєво відрізняється від вітчизняних традиційних форм мовної підготовки, які часто обмежуються аудиторними заняттями без достатнього контекстуального навантаження.

У порівнянні з українськими підходами (наприклад, в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія»), де мовна підготовка часто здійснюється як окремий курс із слабкою інтеграцією з професійними дисциплінами, французька модель вирізняється взаємопов'язаністю комунікації з професійною діяльністю офіцера. Українські дослідники (Мельник, 2024) наголошують на необхідності практико-орієнтованих методів, однак у реальних програмах їхнє застосування часто залишається фрагментарним. Французька система більш комплексна й ефективно реалізує ці ідеї. З іншого боку, англомовні дослідження (наприклад, Roberts, 2019) підтверджують важливість симуляцій у підготовці військових моряків, що цілком узгоджується з французькою практикою.

Дослідження французької моделі комунікативної підготовки дозволяє виявити ефективні організаційно-дидактичні практики, запропонувати конкретні методичні рішення для удосконалення української військової освіти, сприяти оновленню стандартів навчання іноземних мов у ЗСУ.

Запропоновані ідентифіковані елементи можуть бути інкорпоровані у програми підготовки офіцерів ВМС України, курси підвищення кваліфікації викладачів, симуляційні тренінги під час підготовки особового складу.

Висновки. Узагальнення досвіду Франції дозволяє зробити висновок, що комунікативна підготовка майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил у Франції в ХХІ столітті має системний, міждисциплінарний і компетентісно орієнтований характер. Вона інституційно інтегрується у структуру підготовки офіцерів з високим рівнем лідерської компетентності. Ця підготовка поєднує академічну, військово-професійну й практичну складові та спрямована на формування здатності до управлінського мовлення, командної взаємодії, міжкультурної комунікації і кризового спілкування в багатонаціональному морському середовищі. Виявлені організаційно-педагогічні та дидактичні підходи засвідчують пріоритет підготовки офіцера як комунікативно компетентного лідера, що має безпосереднє значення для удосконалення вітчизняної системи підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельник А., Дуда О. Комунікативна компетентність як основа професіоналізму прикордонників. *Вчені записки Університету «КРОК», № 75, 2024. С. 269–279.* <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-75-269-279>

2. Bibliothèques numériques du ministère des Armées. Enseignement militaire et ouverture aux sciences sociales [En ligne]. URL : <https://bibliotheques-numeriques.defense.gouv.fr/koha/documents/cdem/D487.pdf> (Accessed: 21.12.2025).

3. Cour des comptes. Observations définitives : L'École navale [En ligne]. 2024. URL : https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2024-08/20240828-S2024-0731_Ecole%20navale.pdf (Accessed: 21.12.2025).

4. École navale. La formation initiale des officiers de marine. Brest : École navale, n.d. URL : <https://www.ecole-navale.fr/formation/formation-initiale> (Accessed: 21.12.2025).

5. France compétences. Titre ingénieur – Ingénieur diplômé de l'École navale (RNCP 16354) [En ligne]. URL : <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/16354/> (Accessed: 21.12.2025).

6. International Maritime Organization. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), including 2010 Manila Amendments. London : IMO, 2011.

7. International Maritime Organization. Standard Marine Communication Phrases (SMCP). London : IMO, 2001. 116 p.

8. Lycée Naval – Brest. Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) [En ligne]. URL : <https://lycee-naval.ac-rennes.fr/spip.php?article209=> (Accessed: 21.12.2025).

9. Lycée Naval – Brest. Site officiel [En ligne]. URL : <https://lycee-naval.ac-rennes.fr/> (Accessed: 21.12.2025).

10. Marine nationale (recrutement). École navale : formez-vous au commandement... [En ligne]. URL : <https://lamarinerecrite.gouv.fr/trouver-sa-voie/decouvrir-les-ecoles-pour-integrer-la-marine-nationale/ecole-navale> (Accessed: 21.12.2025).

11. Ministère des Armées. L'École navale [En ligne]. URL : <https://www.defense.gouv.fr/marine/mieux-nous-connaître/ecoles-formations/lecole-navale> (Accessed: 21.12.2025).

12. Ministère des Armées. Marine nationale. Instruction relative à l'enseignement de l'anglais dans la Marine. Paris : Ministère des Armées, n.d. URL : <https://www.defense.gouv.fr> (Accessed: 02.01.2026).

13. Ministère des Armées. Marine nationale. Le Lycée naval [En ligne]. URL : <https://www.defense.gouv.fr/marine/lycee-naval> (Accessed: 02.01.2026).

14. NATO. Allied Joint Doctrine for Maritime Operations (AJP-3.1). Brussels : NATO Standardization Office, latest edition.

15. NATO Standardization Office. STANAG 6001. NATO Standardized Language Profile. Brussels : NATO, latest edition.

16. Roberts A., Stanton N., Plant K., Fay D., Pope K. Simulation: An application divided by lack of common language. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*. № 21(3). Research Gate. 2019. pp. 1–30. DOI:10.1080/1463922X.2019.1683913

17. Standard Marine Communication Phrases (SMCP). IMO Resolution A.918(22). London: IMO, 2002.

REFERENCES

1. Melnyk, A., Duda, O. (2024). *Komunikatyvna kompetentnist yak osnova profesionalizmu prykordonnykiv* [Communicative competence as the basis of professionalism of border guards]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK», № 75*, pp. 269–279. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-75-269-279> [in Ukrainian]

2. Bibliothèques numériques du ministère des Armées. Enseignement militaire et ouverture aux sciences sociales

[Digital libraries of the Ministry of the Armed Forces. Military education and openness to social sciences. URL : <https://bibliothèques-numeriques.defense.gouv.fr/koha/documents/cdem/D487.pdf> (Accessed: 21.12.2025). [in French]

3. Cour des comptes. Observations définitives : L'École navale. (2024). [Court of Auditors. Final observations: The Naval Academy]. URL : https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2024-08/20240828-S2024-0731_Ecole%20navale.pdf (Accessed: 21.12.2025). [in French]

4. École navale. La formation initiale des officiers de marine [Naval Academy. The initial training of naval officers]. Brest : École navale, n.d. URL : <https://www.ecole-navale.fr/formation/formation-initiale> (Accessed: 21.12.2025). [in French]

5. France, compétences. Titre ingénieur – Ingénieur diplômé de l'École navale (RNCP 16354) [France Skills. Engineering degree – Graduate engineer from the Naval Academy]. URL : <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/16354/> (Accessed: 21.12.2025). [in French]

6. International Maritime Organization. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), including 2010 Manila Amendments. London : IMO, 2011. [in English]

7. International Maritime Organization. Standard Marine Communication Phrases (SMCP). London : IMO, 2001. 116 p. [in English]

8. Lycée Naval – Brest. Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) [Naval High School – Brest. Preparatory classes for the Grandes Écoles (CPGE)]. URL : <https://lycee-naval.ac-rennes.fr/spip.php?article209=> (Accessed: 21.12.2025). [in French]

9. Lycée Naval – Brest. Site officiel [Naval High School – Brest. Official website]. URL : <https://lycee-naval.ac-rennes.fr/> (Accessed: 21.12.2025). [in French]

10. Marine nationale (recrutement). École navale : formez-vous au commandement... [French Navy

(recruitment). Naval Academy: train for command...]. URL : <https://lamarinerecrite.gouv.fr/trouver-sa-voie/decouvrir-les-ecoles-pour-integrer-la-marine-nationale/ecole-navale> (Accessed: 21.12.2025). [in French]

11. Ministère des Armées. L'École navale [Ministry of the Armed Forces. The Naval Academy]. URL : <https://www.defense.gouv.fr/marine/mieux-nous-connaître/ecoles-formations/lecole-navale> (Accessed: 21.12.2025). [in French]

12. Ministère des Armées. Marine nationale. Instruction relative à l'enseignement de l'anglais dans la Marine. Paris : Ministère des Armées, n.d. [Ministry of the Armed Forces. French Navy. Instruction relating to the teaching of English in the Navy. Paris: Ministry of the Armed Forces, n.d.]. URL : <https://www.defense.gouv.fr> (Accessed: 02.01.2026). [in French]

13. Ministère des Armées. Marine nationale. Le Lycée naval [Ministry of the Armed Forces. French Navy. The Naval High School]. URL : <https://www.defense.gouv.fr/marine/lycee-naval> (Accessed: 02.01.2026). [in French]

14. NATO. Allied Joint Doctrine for Maritime Operations (AJP-3.1). Brussels : NATO Standardization Office, latest edition. [in English]

15. NATO Standardization Office. STANAG 6001. NATO Standardized Language Profile. Brussels : NATO, latest edition. [in English]

16. Roberts A., Stanton N., Plant K., Fay D., Pope K. Simulation: An application divided by lack of common language. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*. № 21(3). Research Gate. 2019. pp. 1–30. DOI:10.1080/1463922X.2019.1683913 [in English]

17. Standard Marine Communication Phrases (SMCP). IMO Resolution A.918(22). London: IMO, 2002. [in English]

Natalia Benkovska,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Language Training Department,*

*Naval Institute of National University «Odessa Maritime Academy»,
8, Didrichson Str., Odesa, Ukraine,*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5857-6991>

ORGANIZATIONAL, PEDAGOGICAL AND DIDACTIC FEATURES OF COMMUNICATIVE TRAINING FOR FUTURE NAVAL OFFICERS IN FRANCE

The article analyzes the organizational, pedagogical, and didactic features of communicative training for future naval officers in French military maritime education institutions. The relevance of the study is determined by contemporary security challenges, the intensification of international military cooperation, and the growing importance of professional communication in the activities for military specialists. Effective foreign language proficiency and professionally oriented communicative skills are essential for successful interaction in multinational operations, joint exercises, and peacekeeping missions. The purpose of the article is to examine the system of communicative training for future officers of the French Navy, identify its didactic characteristics, and determine the possibilities of adapting advanced foreign experience to the educational environment of Ukraine. The study employs a set of theoretical and empirical methods, including analysis and generalization of scientific sources, regulatory documents, and educational standards, as well as examination of instructional materials and training practices. The findings indicate that the communicative training system in France is based on competency-based, activity-oriented, and intercultural approaches and ensures the integration of linguistic, professional, and sociocultural components of learning. Special attention is paid to the use of interactive teaching methods, simulation of professional situations, digital technologies, and interdisciplinary cooperation. The study highlights the importance of practice-oriented instruction, effective assessment systems, and individualization of the educational process. The practical significance of the research lies in substantiating the possibilities of implementing effective organizational, pedagogical, and didactic approaches of the French experience in the system of training future naval officers of Ukraine. The results may be used in the modernization of naval education, development of curricula, and preparation of methodological materials.

Key words: *organizational and pedagogical features, didactic features, communicative training, future officers, Naval Forces, military education, France, Ukraine.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Катерина Бровко,
доктор філософії в галузі педагогіки,
старший викладач кафедри англійської мови та комунікації,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
вул. Левка-Лук'яненка, 13-Б, м. Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8572-9316>

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ TEST ENGLISH ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції новітніх технологій у процес навчання іноземних мов в університетах для формування пізнавальної спрямованості студентів. Оскільки традиційні методи навчання не відповідають сучасним вимогам, важливим інструментом є використання онлайн-платформ, зокрема Test English. Означена платформа надає можливості для ефективного тестування знань, самостійної перевірки рівня володіння мовою, а також сприяє розвитку когнітивних і мовних навичок студентів завдяки інтерактивним методикам. Процес формування інішомовної компетентності в університетах має міждисциплінарний характер, що поєднує лінгвістичні знання, розвиток комунікативних і культурних компетенцій, а також сприяє готовності до професійної мобільності в глобалізованому світі. У контексті цифровізації освітнього процесу, онлайн-платформи стають важливим інструментом для забезпечення індивідуалізації навчання, інтерактивності, самостійності та розвитку цифрової грамотності студентів. Дослідження підкреслює значення застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для підвищення пізнавальної спрямованості студентів, формування мотивації до вивчення іноземної мови через інтерактивні завдання. Визначено, що інтеграція таких технологій у навчальний процес дає змогу створити середовище для відкритої комунікації та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій. У статті розглянуто використання онлайн-платформи Test English як інструменту для розвитку пізнавальної спрямованості студентів у процесі вивчення іноземних мов, зокрема англійської. Зосереджено увагу на перевагах цієї платформи, таких як тестування рівня знань, доступ до автентичних матеріалів, тренування всіх мовних навичок, що забезпечує інтегрований підхід до навчання та стимулює критичне мислення і рефлексію. Зроблено висновок, що ефективне формування пізнавальної спрямованості вимагає використання інноваційних підходів, таких як ІКТ, що сприяють розвитку професійної компетентності, самостійності та критичного мислення студентів. Перспективи подальших досліджень пов'язані із здійсненням компаративного аналізу різних онлайн-платформ для вивчення іноземних мов з метою порівняння їхнього впливу на формування пізнавальної спрямованості студентів університету.

Ключові слова: пізнавальна спрямованість, студенти, університет, іноземна мова (ІМ), онлайн-платформи.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. На тлі глобальних трансформацій системи вищої освіти згідно зі стандартами Європейського Союзу, важливість набуття інішомовної мовленнєвої компетентності стає дедалі очевиднішою. Означений попит зумовлений багатьма факторами, як от: укорінення Болонського процесу, і як наслідок адаптація ЗВО України до європейських освітніх стандартів, що передбачають використання міжнародних мов спілкування, зокрема англійської як провідної міжнародної мови спілкування; інтернаціоналізація вищої освіти; поширеність безкоштовних інтерактивних онлайн-платформ з доступом до міжнародних онлайн-курсів англійською мовою; забезпечення глобальної конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти; політичні та економічні чинники, тощо.

У зв'язку з цим, постає необхідність у формуванні пізнавальної спрямованості студентів університету

в процесі вивчення іноземної мови, адже застарілі методи навчання вже не відповідають сучасним вимогам освіти та не сприяють ефективному засвоєнню мовних навичок. Саме тому одним із ефективних підходів у досягненні цієї мети є інтеграція сучасних інтерактивних технологій у процес навчання, зокрема використання онлайн-платформи Test English, що спеціалізується на різноманітних автентичних тестових методиках для перевірки рівня знань з англійської мови.

Варто наголосити на тому, що питанню впливу інтерактивних тестових онлайн-платформ на формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземних мов присвячені праці багатьох науковців українського та зарубіжного сектору, зокрема окремим його аспектам, а саме: практичним аспектам застосування сучасних онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх фахівців (М. Конєва, О. Колтунова) (Конєва, Колтунова, 2022); ролі інтер-

активних платформ у вивченні іноземних мов (О. Ланських, А. Дернова, І. Рябцева) (Ланських, Дернова, Рябцева, 2022); сучасним тенденціям вивчення іноземної мови із застосуванням CALL (Р. Годвін-Джонс (англ. R. Godwin-Jones) (Godwin-Jones, 2025); віртуальним платформам та їх використанню для викладання та вивчення англійської мови онлайн (Е. Басантес-Аріас (ісп. E. Basantes-Arias), К. Каїса-Мора (ісп. C. Caiza-Mora), М. Баррос-Левія (ісп. M. Barros-Levyа та О. Куєро-Гонсалес (ісп. O. Cuero-González) (Basantes-Arias, Caiza-Mora, Barros-Levyа, Cuero-González, 2022) та ін.

Мета та завдання. Мета статті полягає в аналізі ефективності використання онлайн-платформи Test English як ефективного засобу формування пізнавальної спрямованості студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Для вирішення мети роботи було поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз сучасного стану проблеми за даними науково-педагогічної літератури та оцінити вплив інтерактивних тестових онлайн-платформ на формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземних мов.

2. Окреслити переваги застосування тестових методик онлайн-платформи Test English щодо формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови.

Методи дослідження. У дослідженні використовувалися такі загальнонаукові методи, як: *теоретичний аналіз наукової літератури, порівняння й узагальнення науково-педагогічного досвіду, наукової абстракції, індукції та дедукції* при висвітленні українського та зарубіжного досвіду щодо впливу застосування інтерактивних онлайн-платформ на формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземних мов; *моделювання освітнього процесу* при представленні прикладу практичних занять з іноземної мови з елементами інтеграції автентичних тестових методик онлайн-платформи Test English в освітній процес університету з метою формування пізнавальної спрямованості студентів; *абстрактно-логічний* (для теоретичного узагальнення результатів дослідження та формулювання висновків).

Результати. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що використання інтерактивних онлайн-платформ для вивчення іноземної мови має значний мотиваційний вплив на особистість студента, й зокрема на формування їхньої пізнавальної спрямованості у процесі вивчення іноземної мови, оскільки вони адаптуються до індивідуальних потреб і темпів навчання кожного студента; містять завдання, спрямовані на вивчення актуального лексичного матеріалу; пропонують автентичні тексти та відповідні тестові завдання до них, що використовуються для розвитку навичок читання, письма та аудіювання, які відображають важливі соціальні та глобальні проблеми сучасності.

У цьому контексті дослідники М. Конєва та О. Колтунова вважають, що відмінною перевагою навчальних онлайн-платформ є їх укомплектованість креативними завданнями з опису зображень, аналізу ситуацій, які до-

зволяють охопити не лише професійні компетентності, але й змушують студентів критично підійти до виконання того чи іншого завдання. Означене на їх думку безперечно сприяє вдосконаленню навичок усного та писемного мовлення; дедукції, критичного мислення, рефлексії, а також значно підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови завдяки інтерактивному і гейміфікованому підходу (Конєва, Колтунова, 2022).

З точки зору О. Ланських, А. Дернової та І. Рябцевої застосування інтерактивних онлайн-платформ у вивченні іноземних мов завдяки варіативності тестових завдань, можливості перевірки та контролю знань, а також отримання зворотного зв'язку формують умови для мотивації студентської молоді на досягнення високих результатів у вивченні іноземних мов (Ланських, Дернова, Рябцева, 2022).

У своїх наукових доробках науковці також наголошують на ефективності застосування наступних навчальних онлайн-платформ, як-от: Coursera, edX, XueetangX, FutureLearn, Udacity, Arzamas, General Assembly, Khan Academy, Duolingo, LinguaLeo, BBC Learning English, Livemocha, Exam English, Simpler, LyricsTraining, Bussu, Callan Method, Lingohut, Hosgeldi.com, Babbel, LearningApps.org, Second Life, Preply, тощо.

На переконання американського професора університету Вірджинії Р. Годвін-Джонса (англ. R. Godwin-Jones) використання онлайн-платформ для вивчення іноземних мов сприяють активізації пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземних мов, адже уможливають доступність для здобувачів освіти до навчальних матеріалів в умовах мобільності (Godwin-Jones, 2025).

Схожої думки дотримуються дослідники з Еквадору Е. Басантес-Аріас (ісп. E. Basantes-Arias), К. Каїса-Мора (ісп. C. Caiza-Mora), М. Баррос-Левія (ісп. M. Barros-Levyа та О. Куєро-Гонсалес (ісп. O. Cuero-González). Вони зауважують, що навчальні онлайн-платформи є інструментом, який дозволяє створювати та керувати освітнім процесом у зручний спосіб, включаючи широкий спектр заходів, та уважно відстежувати роботу студентів. До того ж розширення навчання за межі аудиторних занять за допомогою онлайн-платформ на основі ігрового компоненту заохочують студентів до набуття іншомовної мовленнєвої компетентності у форматі, максимально наближеному до мовлення сучасної молоді, переважно більшість з яких складають саме студенти (Basantes-Arias, Caiza-Mora, Barros-Levyа, Cuero-González, 2022).

Дискусія. Зважаючи на окреслені перед початком дослідження мету та завдання, вважаємо за необхідне окреслити переваги застосування тестових методик онлайн-платформи Test English щодо формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови, серед яких виокремлюємо такі:

1. опція перевірки власного рівня знань шляхом проходження вхідного зрізу знань у вигляді тестування;

2. зручний інтерфейс та навігація за розділами (Grammar, Vocabulary, Listening, Reading, Use of English, Writing, Exams);

3. розподіл тестових завдань за рівнями знань від А-2 до С-1;

4. наявність завдань, які ефективно тренують такі мовні навички, як граматику, лексику, аудіювання, читання, використання англійської мови, письмо та підготовка до іспитів;

5. наявність завдань із постійним оновленням навчального матеріалу з акцентом на сучасні тенденції, які представлені в соціальних мережах, Інтернеті, модних трендах тощо;

6. опція отримання зворотного зв'язку від системи після виконання кожного завдання, з поясненнями та прикладами;

7. можливість потренуватися перед спробою складання міжнародних іспитів, як от KET, PET, FCE, IELTS, TOEFL.

Вважаємо за необхідне також представити елементи практичних занять з іноземної мови з елементами інтеграції автентичних тестових методик онлайн-платформи Test English в освітній процес університету з метою формування пізнавальної спрямованості студентів.

До прикладу в межах практичного заняття на тему: «CyberMinds: Exploring AI, Robotics, and the Digital Future» студентам можна перш за все запропонувати зосередитися на лексичному матеріалі, що стосується сучасних технологій, таких як штучний інтелект, робототехніка, цифрові платформи та інноваційні розробки в галузі високих технологій. В цьому розрізі онлайн-платформа Test English пропонує тестові завдання націлені на вправління у знанні лексичного матеріалу на такі теми, як от: Technology; Managing your devices; Social media actions.

Ще однією з переваг цієї онлайн-платформи є те, що навчальний матеріал до заняття можна підібрати таким чином, щоб теми з різних розділів, таких як читання, письмо, лексика та аудіювання, перепліталися між собою, формуючи єдиний інтегрований урок, націлений на вивчення однієї теми. Це дозволяє студентам тренувати всі мовні навички в контексті однієї загальної теми, що підвищує їх мотивацію та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Відтак, що стосується тестових завдань на читання, аудіювання та письмо з вищезазначеного спрямування, то вони представлені автентичними матеріалами за такими темами, як от: «Welcome to the home of the future», «eBay tips for selling successfully», «AI boomers vs AI doomers», «Scamming the Scammers», «Deadly TikTok challenges», «Binge-watching», «Regulating deepfakes», «Using AI to talk to the deceased», «Crypto addicts», «Teenage Social Media Millionaires», «Have we taken security too far?», «Will humans become supermachines?», «The Hyperloop: the future of transportation?», «The Ecocapsule», «Solar road», «Detox camps for internet addicts», тощо.

Такого роду друковані та аудіо тести привертають увагу студентів та мотивують до вивчення іноземної мови, адже вони торкаються тих проблем, які є актуальними в сучасному цифровому світі.

Висновки. З огляду на результати дослідження, можна зробити висновок, щодо використання онлайн-платформи Test English як ефективного інструменту

формування пізнавальної спрямованості студентів у процесі вивчення іноземної мови. По-перше, інтерактивний підхід онлайн-платформи Test English включає адаптовані завдання та індивідуальний підхід до кожного студента, що значно підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови та сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу шляхом залучення до сучасних тем. По-друге інтеграція різних мовних навичок в межах одного заняття (читання, письмо, аудіювання, лексика) забезпечує більш глибоке і всебічне засвоєння матеріалу.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у здійсненні компаративного аналізу різних онлайн-платформ для вивчення іноземних мов з метою порівняння їхнього впливу на формування пізнавальної спрямованості студентів університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конєва М. З., Колтунова О. І. Практичні аспекти застосування сучасних онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх філологів англійської мови. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»*. 2022. Вип. 95. С. 85–91. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2022-95-11>

2. Ланських О., Дернова А., Рябцева І. Роль інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44. Т. 2. С. 18–23. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.3>

3. Godwin-Jones R. Trends in Pedagogical Approaches to CALL. In: McCallum, L., Tafazoli, D. (eds) *The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning*. Palgrave Macmillan, Cham. 2025. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51447-0_12-1

4. Basantes-Arias E. A., Caiza-Mora C. A., Barros-Levy M., & Cuero-González, O. V. Virtual platforms and its use to teach and learn English online. *Ciencias de la Educación*. 2022. 7(2), 707–723. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2671>

REFERENCES

1. Konieva M., Koltunova O. (2022). Praktychni aspekty zastosuvannya suchasnykh onlain-platform u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh filolohiv anhliiskoi movy [Practical aspects of application of modern online platforms in professional training of future philologists of English]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya «Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov»*, 95, 85–91 [in Ukrainian].

2. Lanskykh O., Dernova A., Riabtseva I. (2022). Rol interaktyvnykh platform u vyvchenni inozemnykh mov [The role of interactive platforms in the study of foreign languages]. *Innovatsiina pedahohika*, 44(2), 18–23. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.3> [in Ukrainian].

3. Godwin-Jones, R. (2025). Trends in Pedagogical Approaches to CALL. In: McCallum, L., Tafazoli, D. (eds) *The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51447-0_12-1 [in English].

4. Basantes-Arias E. A., Caiza-Mora C. A., Barros-Levy M., & Cuero-González, O. V. (2022). Virtual platforms and its use to teach and learn English online. *Ciencias de la Educación*. 7(2), 707–723. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2671> [in English].

Kateryna Brovko,

Doctor of Philosophy in Pedagogy,

Senior Lecturer at the English Language and Communication Department,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,

13B, Levka Lukianenka Str., Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8572-9316>

THE USE OF THE TEST ENGLISH ONLINE PLATFORM AS A TOOL FOR SHAPING THE STUDENT'S COGNITIVE ORIENTATION IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The relevance of the research is determined by the need to integrate modern technologies into the process of learning foreign languages at universities to shape students' cognitive orientation. Since traditional teaching methods do not meet modern requirements, an important tool is the use of online platforms, in particular Test English. This platform provides opportunities for effective knowledge testing, self-assessment of language proficiency, and contributes to the development of students' cognitive and language skills through interactive methods. The process of forming foreign language competence at universities is interdisciplinary in nature, combining linguistic knowledge, the development of communication and cultural competencies, and also fostering readiness for professional mobility in a globalized world. In the context of digitalization of the educational process, online platforms become an important tool for ensuring personalized learning, interactivity, independence, and the development of students' digital literacy. The study emphasizes the importance of using information and communication technologies (ICT) to enhance students' cognitive orientation and to form motivation for learning foreign languages through interactive tasks. It is determined that the integration of such technologies into the learning process allows for the creation of an environment for open communication and support for individual educational trajectories. The article discusses the use of the Test English online platform as a tool for developing students' cognitive orientation in the process of learning foreign languages, particularly English. The advantages of this platform, such as knowledge testing, access to authentic materials, training of all language skills, which ensures an integrated approach to learning and stimulates critical thinking and reflection, are highlighted. The conclusion is that effective cognitive orientation formation requires the use of innovative approaches such as ICT, which contribute to the development of professional competence, independence, and critical thinking in students. The prospects for further research are related to conducting a comparative analysis of different online platforms for learning foreign languages in order to compare their impact on the formation of cognitive orientation in university students.

Key words: *cognitive orientation, students, university, foreign language (FL), online platforms.*

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Катерина Галацин,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
Берестейський проспект, 37, м. Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3297-8284>

Алла Фещук,

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
Берестейський проспект, 37, м. Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3683-099X>

ІННОВАЦІЙНІ ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Актуальність проблеми зумовлена тим, що в період глобалізаційних та інтеграційних процесів, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, необхідною є підготовка таких фахівців технічного профілю, які, оперуючи різними інформаційно-комунікативними технологіями, вміло оперують професійною лексикою, популяризують досягнення української науки на європейському та світовому рівні, організовуючи англомовну комунікацію з представниками різних країн. Водночас у практиці вищої технічної освіти недостатньо обґрунтовано педагогічний потенціал інноваційних онлайн-інструментів саме для формування англомовної комунікативної компетентності магістрів інженерних спеціальностей.

Мета статті полягає в обґрунтуванні інноваційних онлайн-інструментів ефективного формування англомовної комунікативної компетентності в магістрів – майбутніх інженерів. Для реалізації мети розв'язано такі завдання: 1) визначити сутність і види онлайн-інструментів; 2) обґрунтувати специфіку використання інноваційних онлайн-інструментів під час викладання магістрам закладів вищої технічної освіти освітнього компонента «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації».

Для обґрунтування основних положень статті використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, умовисновків та моделювання.

У результаті дослідження уточнено поняття інноваційних онлайн-інструментів, які дозволяють суб'єктам освітнього процесу організовувати різноманітну взаємодію, забезпечуючи її інтерактивність, навчальне співробітництво і розвиток soft skills.

Виявлено та обґрунтовано доцільність використання інноваційних онлайн-інструментів для ефективного формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів: WebEx, GoToMeetin, Slack, MindMaps, Mural, Padlet, Dropbox, Trello, Playbuzz тощо. Запропоновано приклади застосування інноваційних онлайн-інструментів (Mural, Trello, Playbuzz) під час викладання освітнього компонента «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації (англійська)». Використання цих платформ у синхронному й асинхронному режимі сприяє ефективній організації командної роботи, виконанню проєктів, підготовці презентацій і ментальних карт, а також дає змогу оцінити сформованість мовленнєвих та професійних компетенцій.

Інтеграція інтерактивних онлайн-інструментів у процес навчання магістрів технічних спеціальностей підвищує мотивацію до навчання, ефективність засвоєння англомовної термінології та розвиток міжособистісних навичок. Застосування онлайн-платформ забезпечує індивідуалізацію навчання та створює умови для формування висококваліфікованих фахівців з англомовною компетентністю. Подальші дослідження будуть спрямовані на експериментальне оцінювання впливу інноваційних онлайн-інструментів на рівень комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Ключові слова: англомовна комунікативна компетентність, майбутні інженери, онлайн-інструменти, штучний інтелект.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, пріоритетним завданням діяльності закладів вищої освіти ставлять підготовку таких фахівців технічного профілю, які,

володіючи різними інформаційно-комунікативними технологіями, вміло оперують професійною лексикою, популяризують досягнення української науки на європейському та світовому рівні, організовуючи англомовну комунікацію з представниками різних країн.



Відповідно до Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» англійська мова є мовою міжнародного спілкування. У цьому нормативному документі зазначено, що, «утверджуючи світовий імідж України, її конкретність», важливо володіти англійською мовою. Держава всіляко сприяє опануванню англійської мови, підвищенню рівня її володіння шляхом «створення умов для впровадження діяльності з надання суб'єктами освітньої діяльності послуг із вивчення англійської мови, створюючи відповідні онлайн-платформи (Закон України «Про застосування англійської мови в Україні», 2024). Особливий акцент у цьому контексті відводиться закладам вищої освіти, які здійснюють підготовку висококваліфікованих фахівців, зі сформованою англомовною компетентністю.

Таким чином, актуальність проблеми формування англомовної комунікативної компетентності зумовлена соціальними потребами в підготовці спеціалістів зі сформованими мовною, мовленнєвою, лінгвосоціокультурною, навчально-стратегічною та професійною компетенціями загалом та у технічній сфері зокрема. Важливими засобами вивчення англійської мови є онлайн-інструменти.

Питання формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів активно вивчається Л. Вікторовою, П. Воробієнко, О. Єфімовою, С. Жицькою, Г. Кузнецовою, О. Мельник, І. Озарко та ін. Зокрема, О. Мельник, І. Озарко розкривають фактори неуспішного вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей, серед яких: небажання здобувачів освіти вивчати англійську мову, боязнь включатися в англомовну комунікацію через низький рівень сформованих компетенцій; пропуски занять; низька підготовка викладачів; неактуальність питань, які розглядаються на заняттях; використання застарілих методів навчання; відсутність сучасної матеріально-технічної бази. Науковиці доходять висновків, що однією з умов ефективного формування англомовної компетентності є використання сучасних інтерактивних технологій (Мельник, Озарко, 2019, с. 44).

Особливості викладання англійської мови на технічних факультетах досліджують П. Воробієнко і Г. Кузнецова, аналізуючи вимоги до системи оволодіння англійською мовою, серед яких створення англомовного середовища, викладання англійської мови і фахових предметів на високому рівні, забезпечення повним набором навчальної літератури, стимулювання студентів і викладачів (Воробієнко, Кузнецова, 2024, с. 12).

Проблеми застосування онлайн-платформ та штучного інтелекту під час вивчення англійської мови вивчають Н. Бойчук, М. Гладун, С. Жицька, С. Зайцева, О. Єфімова, Н. Руденко, М. Сабліна, А. Хомик і низка інших науковців. Так, С. Жицька і О. Єфімова аналізують переваги штучного інтелекту в процесі вивчення англійської мови: можливість адаптувати навчальний матеріал відповідно до можливостей кожного здобувача освіти; зручність навчання на вибраній онлайн-платформі; миттєвий зворотний зв'язок якості засвоєного матеріалу; інтерактивність і цікавість процесу здобуття

знань (Єфімова, Жицька, 2019, с. 221). Н. Хомик досліджує особливості штучного інтелекту на заняттях англійської мови. На думку авторки, застосування мультимедійних модулів, віртуальних мовних лабораторій, ігрових стратегій сприяє формуванню англомовних компетенцій (Єфімова, Жицька, 2019, с. 222). Цікавий підхід до вивчення англійської мови за допомогою онлайн-інструментів пропонують М. Гладун та М. Сабліна, які вивчають використання різних освітніх платформ на кожному етапі заняття в процесі інтерактивного навчання; аналізують можливості онлайн-платформ для організації навчання у співробітництві (Гладун, Сабліна, 2018, с. 33).

Отже, як засвідчує проведений аналіз, питання застосування онлайн-платформ і штучного інтелекту активно вивчаються в наукових колах. Менше уваги приділено дослідженню впровадження інноваційних онлайн-інструментів для підвищення ефективності формування в майбутніх інженерів англомовної комунікативної компетентності на заняттях англійської мови.

Мета та завдання. Мета статті полягає в обґрунтуванні інноваційних онлайн-інструментів ефективного формування англомовної комунікативної компетентності в магістрів – майбутніх інженерів. Для реалізації мети розв'язуємо такі **завдання**: 1) визначити сутність і види онлайн-інструментів; 2) обґрунтувати специфіку використання інноваційних онлайн-інструментів під час викладання магістрам закладів вищої технічної освіти освітнього компонента (далі – ОК) «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації (англійська)».

Методи дослідження. Для обґрунтування основних положень статті використано методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію, умовисновки та моделювання.

Результати. У процесі наукового пошуку англомовну комунікативну компетентність розглядаємо як здатність фахівців технічної сфери успішно взаємодіяти з іншими суб'єктами професійної діяльності – носіями іноземної мови задля постановки та розв'язання професійних завдань із використанням вербальних і невербальних засобів комунікації. Структурними компонентами англомовної комунікативної компетентності є мовна, мовленнєва, лінгвосоціокультурна, навчально-стратегічна та професійна компетенції, кожна з яких базується на комплексній взаємодії відповідних знань, навичок, умінь та особистісних якостей (Галацин, Фещук, Ярошенко, 2021, с. 255–256). Формування англомовної комунікативної компетентності ефективно за умови використання інноваційних технологій, які Є. Дурманенко і О. Бартків розглядають як сукупність нових методів та прийомів, педагогічних дій і засобів, які характеризуються новизною, оптимальністю і творчістю (Бартків, Дурманенко, Дурманенко, 2023, с. 99).

Нині в закладах вищої технічної освіти навчання відбувається очно, проте в період воєнного стану в Україні через блекаути і систематичні тривоги та задля узагальнення й систематизації компетенцій англомовної комунікативної компетентності на допомогу здобувачам освіти приходять онлайн-інструменти.

Під онлайн-інструментами розуміємо цифрові ресурси, сервіси, програми, які використовуються в процесі навчання за наявності мережі Інтернет. Традиційними натепер є:

Zoom – одна з найпопулярніших програм, яка дозволяє організувати комунікацію зі студентами за допомогою відеозв'язку протягом 40 і більше хвилин. Це можуть бути заняття, конференції, консультації, зустрічі; до участі може бути залучено більше сотні учасників. Серед унікальних можливостей Zoom – це наявність кімнат-очікування; приватних чатів і створення сесійних залів (breakout rooms) для організації різних видів групової роботи;

– Google Meet – одна з онлайн-платформ відеозв'язку, яка працює через онлайн-пошту і також дозволяє організувати зустрічі ста і більше здобувачів освіти;

– Canva – онлайн-ресурс, за допомогою якого можна створювати презентації, навчальні матеріали, додаткові матеріали тощо, котрі можуть використовувати здобувачі освіти, завантажуючи самостійно зразки, символи, фотографії та ін.

Проте актуалізація трендів цифрової освіти висуває на перший план онлайн-ресурси, засновані на інтерактивності, співробітництві та використанні штучного інтелекту. Тому інноваційними називаємо онлайн-інструменти, які дозволяють суб'єктам освітнього процесу організувати різноманітну взаємодію, забезпечуючи її інтерактивність, навчальне співробітництво, використовуючи штучний інтелект і спрямованість на розвиток *soft skills* (м'яких навичок).

Під час вивчення освітнього компонента «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації (англійська)» (Галацин, 2025) на різних етапах заняття активно використовуємо сучасні онлайн-інструменти (табл. 1).

Для викладача важливо вміти відібрати якісну онлайн-платформу та створювати контент, завдання для студентів.

Дискусія. Отже, під час вивчення теми «An electronic world. Develop essay writing skills» (Галацин, 2025) пропонуємо магістрам освітньо-професійної програми «Технології виробництва літальних апаратів» скористатися онлайн-платформою Playbuzz. Її використання активізує пізнавальну активність здобувачів вищої технічної освіти, сприяє закріпленню технічної термінології та документації з теми, розвиває комунікативні навички. Наприклад, пропонуємо магістрам підготувати есе на тему «Розумний автомобіль», вікторину «Історія технологій» про ключові винаходи в електронному світі, дати або імена винахідників та ін.

Як основу для виконання домашніх завдань або самостійної роботи створюємо тематичні плейлисти з технічними відео та пропонуємо перегляд каналів «The Verge», «Linus Tech Tips», Veritasium і описати одну з новинок світу технологій. Наприклад, користуючись цим онлайн-інструментом, ставимо завдання: Prepare a thematic playlist «Innovations and achievements in aircraft construction», «Airplanes that changed the world», etc. (Галацин, 2025).

Цікавим у використанні є онлайн-інструмент Trello. Це гнучка платформа візуалізації освітнього контенту, яка спрямована на організацію групової роботи або роботи в малих групах для виконання проєктів та завдань. Під час вивчення теми «Water. Write academic reports» (Галацин, 2025) пропонуємо здобувачам освіти підготувати групові проєкти на теми «Storing potable water in airplanes» або «Operation of a hydrogen engine in airplanes». Кожна група отримує заплановані завдання, виконує і захищає проєкт у вигляді презентації. Серед завдань пропонуємо: «Analyze the main components of potable water tanks in modern aircraft and justify the principles of their operation», «Justify the essence of cryogenic combustion», «Compare the use of hydrogen and kerosene in modern jet aircraft», «Determine the end product of hydrogen combustion with oxygen», «Justify the methods of hydrogen storage in aircraft». «Determine and justify your own concept of the state of hydrogen storage in aircraft». Варто наголосити, що цей онлайн-інструмент ефективно використовувати і на підсумкових заняттях, якщо потрібно узагальнити сформованість англійської компетентності у магістрів.

Під час вивчення ОК (Галацин, 2025) активно використовуємо онлайн-платформу «Mural», яка також спрямована на організацію командної взаємодії магістрів, яка базується на роботі з віртуальною дошкою. Платформа дозволяє візуалізувати виконання завдань командами через презентацію й обговорення схем, ментальних карт або інфографіки. Так, створення ментальних карт припускає структурування висловлених магістрами планів, концепцій, ідей візуально, у логічному форматі.

Наведемо приклад технології створення ментальної карти на тему «Potable water in modern airplanes».

1. We formulate the main idea for the development of the mental map “Potable water in modern aircraft”.

2. Branches (key aspects of the topic) depart from the central idea:

– sources of water on board (tap water, packaged water, passengers' own water);

– water quality (pollution, condition of water tanks, frequency of maintenance);

– regulations and standards (international requirements, regulatory requirements, airline procedures);

– recommendations and solutions (for the airline, passengers, technology).

3. Presentation of the mental map.

Поряд із цим пропонуємо одній із команд схематично представити обґрунтування вказаного завдання.

Магістри можуть виконувати завдання на платформі як на занятті, так і асинхронно. Виконання завдання командами за вказаною структурою допоможе закріпити англійську термінологію, виявити рівень сформованості компетенцій з теми; систематизувати та узагальнити у студентів англійські комунікативні компетенції (в аудіюванні, письмі, говорінні), розвитку гнучких навичок: критичного мислення, організації діалогічної взаємодії учасників команд, здатностей аналізувати проблеми, висловлювати власні ідеї, доводити право-

Інноваційні онлайн-інструменти формування в майбутніх інженерів англomовної комунікативної компетентності

Онлайн-інструменти	Спрямованість	Характеристика
WebEx https://www.webex.com/	Комунікація з групою	Хмарна платформа, що дозволяє здійснювати дзвінки, обмін файлами; проводити онлайн-зустрічі, спілкуватися в чаті; записувати конференції та спільно працювати з документами, використовуючи єдиний додаток. Вона базується на відкритих стандартах і уможливає підключення з різних пристроїв, має функції на базі штучного інтелекту
GoToMeeting https://www.gotomeeting.com/		Професійно-навчальний сервіс для проведення онлайн-конференцій та нарад, який дозволяє учасникам спілкуватися за допомогою аудіо- та відеозв'язку, спільно працювати над документами, демонструвати свій екран та обмінюватися файлами в реальному часі
Slack https://slack.com/		Корпоративний месенджер, який уможливає здійснювати в одному вікні обговорення загальних питань у приватних групах і особистих повідомленнях; має власний хостинг, режим попереднього перегляду зображень; підтримує інтеграцію з майже 100 сторонніми сервісами, як-от Dropbox, Google Drive, GitHub, Google Docs, Google Hangouts, Twitter, Trello, MailChimp, Heroku, Jira.
MindMaps https://mindmup.com	Сумісна візуалізація	Мапа думок, розуму, пам'яті, асоціативна карта, що містить ідеї, елементи завдання, які розташовані навколо основного слова або ідеї
Padlet https://uk.padlet.com		Онлайн-платформа, що дозволяє створювати віртуальні дошки для спільної роботи, збирання та організації контенту; на ній розміщують зображення, відео, текстові нотатки, посилання та файли, а також є можливість додавати коментарі. Часто використовується в навчанні для створення творчих проєктів завдяки простому інтерфейсу та гнучкості форматів (наприклад, стіна, сітка, лінія часу)
Mural https://mural.co/		Онлайн-платформа для візуальної співпраці, яка надає командам цифрове полотно для спільної роботи в реальному часі або асинхронно; дозволяє створювати майнд-карти, інфографіку, схеми, інші візуальні матеріали для планування проєктів, розв'язання проблем та фасилітації онлайн-зустрічей
Google Drive https://gsuite.google.com	Спільне використання файлів	Хмарне сховище даних, яке безпечно зберігає файли, уможливає доступ до них з будь-якого пристрою; інтегрує інструменти для спільної роботи, як-от Google Документи, Таблиці, Презентації, що дозволяє спільно створювати і редагувати документи в реальному часі
Dropbox https://dropbox.com		Хмарна платформа, спрямована на зберігання, синхронізацію та спільне використання файлів між різними пристроями через мережу Інтернет. Користувачі можуть створювати єдину папку на своїх комп'ютерах, яка синхронізується з їхнім хмарним сховищем, роблячи файли доступними будь-де через вебінтерфейс або мобільні додатки
Trello https://trello.com/	Управління проєктом та завданнями	Візуальний інструмент для управління проєктами та завданнями , який допомагає командам організувати роботу за допомогою дошок, списків і карток; дозволяє учасникам/командам спільно працювати над проєктами, відстежувати прогрес та ефективно розподіляти завдання
Asana https://asana.com		Платформа (мобільне або вебпрограме забезпечення) для управління проєктами та роботою команд, яка допомагає організувати завдання, відстежувати прогрес, керувати файлами та співпрацювати
Playbuzz https://playbuzz.com	Інтерактивні вправи	Онлайн-платформа для створення тестів, опитувальників, вікторин та слайдшоу тощо
Quip https://quip.com	Спільна робота	Безкоштовна програма (месенджер), що дозволяє спілкуватись в онлайн-режимі по протоколу ICQ; швидко доставляє текстові повідомлення і відразу приймає відповідь
Office Online https://www.office.com/		Вебверсія програм Microsoft Office (Power Point Excel, Word), яка дає можливість створювати, редагувати та ділитися документами безпосередньо у веббраузері, без необхідності встановлювати програми на комп'ютер

мірність своєї думки, лідерство, емоційний інтелект тощо.

Інтегруючи онлайн-інструменти Trello і Playbuzz, пропонуємо групам презентувати проєкт за допомогою створеного інтерактивного слайд-шоу або мультимедійної презентації. Саме мультимедійні презентації засвідчили свою ефективність під час вивчення та закріплення лексичного, граматичного, країнознавчого матеріалу як опори в навчанні монологічного та діалогічного англomовлення.

Висновки. Отже, аналіз поглядів учених і власний досвід роботи з інноваційними онлайн-інструментами на заняттях з ОК «Практичний курс іноземної мови для

наукової комунікації (англійська)» (Галацин, 2025) дозволив визначити такі їх переваги в процесі формування в майбутніх інженерів англomовної комунікативної компетентності:

- ігровий та інтерактивний формат і робота з мобільними пристроями мотивує магістрів до активної роботи на занятті;
- через створення власного контенту на онлайн-платформі у здобувачів вищої освіти вдосконалюється практика мовлення технічної англomовної термінології;
- синхронність чи асинхронність використання онлайн-інструментів дозволяє виконувати завдання як в аудиторії, так і поза її межами;

– забезпечується оцінювання і самооцінка сформованості кожного зі складників англійської комунікативної компетентності (лінгвосоціокультурної, мовної, навчально-стратегічної та професійної).

Викладач у процесі відбору онлайн-інструментів має враховувати зручність їх використання, параметри конфіденційності, рівень співпраці команд, загальнодоступність файлів.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд проблеми. Подальшого вивчення потребують питання експериментального визначення використання інноваційних онлайн-інструментів під час формування англійської комунікативної компетентності в майбутніх інженерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробієнко П., Кузнецова Г. Особливості викладання англійської мови на технічних факультетах у сучасних умовах. *Наука і освіта*. 2024. № 2. С. 12–18. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-2>

2. Галацін К.О. Силабус освітнього компоненту «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації. Частина 1». 2025. URL: <https://lnk.ua/LVbrjbrRVy> (дата звернення: 20.12.2025).

3. Галацін К.О., Фещук А.М., Ярошенко О.Л. Педагогічні умови ефективного формування англійської комунікативної компетентності майбутніх інженерів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 44. Т. 1. С. 254–260. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/44-1-40>

4. Гладун М.А., Сабліна М.А. Сучасні онлайн інструменти інтерактивного навчання як технологія співробітництва. *Open educational e-environment of modern University*. 2018. № 4. С. 33–43. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/125/170> (дата звернення: 21.12.2025).

5. Бартків О.С., Дурманенко Є.А., Дурманенко О.Л. Підготовка майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 58. С. 98–102. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.19>

6. Єфімова О.М., Жицька С.А. Штучний інтелект у іншомовній підготовці студентів закладів вищої освіти. *Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації*. 2019. С. 212–225. URL: <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/550> (дата звернення: 25.12.2025).

7. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України від 04 червня 2024 р. № 3760-IX / *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3760-20>

8. Мельник О.А., Озарко І.І. Фактори успішного вивчення англійської мови студентами немовних спеціальностей у закладах вищої технічної освіти. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2019. № VII (35). Issue 213. С. 42–47. <https://doi.org/10.31174/SEND-HS2019-213VII35-09>

9. Хомик А. Роль штучного інтелекту у процесі вивчення англійської мови майбутніми фахівцями з інформаційних технологій у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 84. Т. 3. С. 303–309. URL: https://www.apfn-journal.in.ua/archive/84_2025/part_3/46.pdf (дата звернення: 28.12.2025).

REFERENCES

1. Vorobiienko, P., & Kuznietsova H. (2024). Osoblyvosti vykladannia anhliskoi movy na tekhnichnykh fakultetakh u suchasnykh umovakh [The particular features of the English language teaching at technical faculties under modern conditions]. *Nauka i osvita*, 2, 12–18. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-2> [in Ukrainian].

2. Halatsyn, K.O. (2025). Syllabus osvitnoho komponentu “Praktychnyi kurs inozemnoi movy dlia naukovoï komunikatsii. Chastyna 1” [Syllabus of the educational component “Foreign Language for Academic Communication, Part 1”]. Retrieved from <https://lnk.ua/LVbrjbrRVy> [in Ukrainian].

3. Halatsyn, K.O., Feshchuk, A.M., & Yaroshenko, O.L. (2021). Pedahohichni umovy efektyvnoho formuvannia anhlomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh inzheneriv [Pedagogical conditions for effective formation of English-language communicative competence of future engineers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 44(1), 254–260. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/44-1-40> [in Ukrainian].

4. Hladun, M.A., & Sablina, M.A. (2018). Suchasni onlain instrumenty interaktyvnoho navchannia yak tekhnolohiia spivrobotnytstva [Modern online instruments of interactive education as technology of cooperation]. *Open educational e-environment of modern University*, 4, 33–43. Retrieved from <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/125/170> [in Ukrainian].

5. Bartkiv, O.S., Durmanenko, Ye.A., & Durmanenko, O.L. (2023). Pidhotovka maibutnykh pedahohiv do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi [Preparation of future teachers for the use of innovative technologies in the educational process]. *Innovatsiina pedahohika*, 58, 98–102. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.19> [in Ukrainian].

6. Yefimova, O.M., & Zhytska, S.A. (2019). Shtuchnyi intelekt u inshomovniï pidhotovtsi studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Artificial intelligence in foreign language training of higher education students]. *Novitni zasoby navchannia: problemy vprovadzhennia ta standartyzatsii*, 212–225. Retrieved from <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/550> [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy “Pro zastosuvannia anhliskoi movy v Ukraini” [The Law of Ukraine “On the use of English in Ukraine”]. (2024). zakon.rada.gov.ua/go/3760-20 [in Ukrainian].

8. Melnyk, O.A., & Ozarko, I.I. (2019). Faktory uspishnoho vyvchennia anhliskoi movy studentamy nemovnykh spetsialnostei u zakladakh vyshchoi tekhnichnoi osvity [Factors of effective English language learning by students of higher technical education institutions majoring in engineering and technical sciences]. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, VII (35), Issue 213, 42–47. <https://doi.org/10.31174/SEND-HS2019-213VII35-09> [in Ukrainian].

9. Khomyk, A. (2025). Rol shtuchnoho intelektu u protsesi vyvchennia anhliskoi movy maibutnimi fakhivtsiamy z informatsiinykh tekhnolohii u zakladakh vyshchoi osvity [The role of artificial intelligence in the process of learning English by future information technology specialists in higher education institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 84(3), 303–309. Retrieved from https://www.apfn-journal.in.ua/archive/84_2025/part_3/46.pdf [in Ukrainian].

Kateryna Halatsyn,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English for Engineering № 2,
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
37, Beresteiskyi avenue Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3297-8284>*

Alla Feshchuk,

*Lecturer at the Department of English for Engineering № 2,
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
37, Beresteiskyi avenue, Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3683-099X>*

INNOVATIVE ONLINE TOOLS FOR DEVELOPING ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE ENGINEERS

The relevance of the problem consists in the fact that, in the context of globalisation and integration processes in contemporary Ukrainian society, there is a critical need to train technical specialists who, utilizing various information and communication technologies, demonstrate proficiency in vocational vocabulary, promote the achievements of Ukrainian science at the European and global levels, and organize English-language communication with international partners. At the same time, within the practice of higher technical education, the pedagogical potential of innovative online tools for the development of English-language communicative competence among master's students in engineering disciplines remains insufficiently explored and substantiated.

The aim of the article is to substantiate the use of innovative online tools for the effective development of English-language communicative competence in future engineers at the master's level. To achieve this aim, the study addresses the following objectives: (1) to define the essence and classification of online tools; (2) to justify the specifics of implementing innovative online tools in teaching the educational component (hereinafter referred to as the EC) “Foreign Language for Academic Communication” to master's students at higher technical education institutions.

The study employs methods of analysis, synthesis, generalization, systematization, inference, and modeling to substantiate its key propositions.

The concept of innovative online tools was clarified, highlighting their capacity to facilitate diverse interactions within the educational process, ensuring interactivity, collaborative learning, and the development of soft skills.

The study identifies and justifies the feasibility of using online tools such as WebEx, GoToMeeting, Slack, MindMaps, Mural, Padlet, Dropbox, Trello, Playbuzz, among others, for effectively developing English-language communicative competence. Practical examples of their application (Mural, Trello, Playbuzz) are provided within the framework of the EC “Foreign Language for Academic Communication (English)”. The use of these platforms in both synchronous and asynchronous formats supports effective teamwork, project implementation, preparation of presentations and mental maps, and allows assessment of the development of both linguistic and professional competencies.

The integration of interactive online tools into the learning process of master's students in technical fields enhances motivation, improves the acquisition of English terminology, and fosters interpersonal skills. Online platforms provide opportunities for individualised learning and create conditions for cultivating highly qualified specialists with English-language competence. Further research should focus on the experimental evaluation of the impact of innovative online tools on the communicative competence of future engineers.

Key words: *English-language communicative competence, future engineers, online tools, artificial intelligence.*

Дата першого надходження статті до видання: 09.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

УДК 372.881.111.1:159.955
DOI 10.24195/2414-4665-2026-1-11

Кирило Гаращук,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови
з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4518-3114>

ВИКОРИСТАННЯ КАРТОК PECS ЯК ЗАСОБУ ПІДТРИМКИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається можливість використання системи альтернативної комунікації PECS (Picture Exchange Communication System) у процесі навчання англійської мови. Визначено сутність, етапи та педагогічний потенціал цього методу. Метою дослідження є визначення ефективності використання карток PECS як засобу підтримки іншомовної комунікативної діяльності учнів початкової школи в умовах інклюзивного навчання. Методи дослідження: аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел із проблеми використання альтернативної та додаткової комунікації (AAC), зокрема карток PECS, у процесі навчання іноземних мов; порівняння наукових підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників з метою обґрунтування педагогічної доцільності застосування карток PECS у початковій школі; педагогічне спостереження за навчальною діяльністю учнів під час уроків англійської мови; бесіди з учителями та асистентами вчителя; аналіз продуктів навчальної діяльності учнів. Проаналізовано доцільність упровадження карток PECS в освітній процес, зокрема під час формування лексичних, граматичних і комунікативних навичок учнів. Доведено, що застосування карток PECS сприяє розвитку мовленнєвої активності, формуванню позитивної мотивації до навчання, а також створенню інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: PECS, англійська мова, інклюзивна освіта, комунікація, альтернативні методи навчання, розвиток мовлення.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Сучасна освіта ґрунтується на принципах доступності, рівності та інклюзії, що вимагає впровадження новітніх педагогічних технологій, спрямованих на задоволення освітніх потреб усіх учнів. Особливу увагу нині приділяють розвитку комунікативних навичок, адже саме комунікація є основою навчання іноземної мови. Одним з ефективних засобів формування мовленнєвої компетентності в учнів, зокрема тих, які мають труднощі з мовленням або тільки починають опановувати англійську мову, є система обміну зображеннями PECS (Picture Exchange Communication System).

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливої актуальності набуває пошук ефективних засобів підтримки комунікації учнів з особливими освітніми потребами (ОПП). Як зазначають Е. Бонді та Л. Фрост (Bondy & Frost, 2001) – автори системи Picture Exchange Communication System (PECS), використання візуальних символів сприяє формуванню функціональної комунікації в дітей з порушеннями мовлення та розладами аутистичного спектра, незалежно від рівня сформованості усного мовлення.

Дослідження С.К. Ходждона (Hodgdon, 1995) доводять, що візуальні підтримки значно підвищують

рівень розуміння мовленнєвих інструкцій та сприяють зниженню навчальної тривожності в дітей з комунікативними труднощами. У контексті навчання іноземної мови це має особливе значення, оскільки, за твердженням С. Крашена (Krashen, 1982), ефективне оволодіння мовою можливе лише за умови зниження «афективного фільтра» та забезпечення зрозумілого мовного введення (comprehensible input). Використання візуальних підтримок, зокрема карток PECS, узгоджується з положеннями теорії зрозумілого мовного введення С. Крашена, відповідно до якої ефективне засвоєння другої мови можливе за умови подання навчального матеріалу в доступній та знижувальній тривожності формі. Як зазначає С.К. Ходждон, візуалізація мовного матеріалу сприяє структуризації навчальної діяльності, покращенню концентрації уваги та зменшенню афективних бар'єрів у дітей з мовленнєвими труднощами.

Наукові праці М. Аллена та П. Кінгера (Allen & Cowdery, 2015) підкреслюють, що альтернативні та додаткові засоби комунікації (AAC), зокрема PECS, є ефективними інструментами підтримки мовленнєвого розвитку та можуть успішно інтегруватися в освітній процес, включаючи вивчення іноземних мов. Це підтверджується також дослідженнями Д. Біккера та



К. Міренди (Beukelman & Mirenda, 2013), які наголошують на ролі ААС у розвитку словникового запасу та мовленнєвих ініціатив. Українські науковці В. Тарасун, Н. Савінова, А. Колупаєва зазначають, що використання візуальних засобів та альтернативної комунікації є необхідною умовою забезпечення доступності навчання дітей з ООП в інклюзивному середовищі (Тарасун, 2018; Савінова, Колупаєва, 2023). Зокрема, А. Колупаєва підкреслює важливість адаптації навчального матеріалу відповідно до індивідуальних можливостей дитини, що повністю відповідає принципам застосування карток PECS на уроках англійської мови. Таким чином, актуальність використання карток PECS у процесі навчання англійської мови обґрунтовується як зарубіжними, так і вітчизняними науковими дослідженнями, які підтверджують їх ефективність у розвитку комунікативних навичок, збагаченні лексичного запасу та забезпеченні інклюзивного освітнього середовища.

Мета та завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання карток PECS як засобу підтримки іншомовної комунікативної діяльності учнів початкової школи в умовах інклюзивного навчання.

Відповідно до поставленої мети у статті передбачено розв’язання таких *завдань*: 1) обґрунтувати педагогічну доцільність застосування карток PECS у процесі навчання англійської мови учнів початкової школи; 2) описати особливості практичного впровадження карток PECS на різних етапах уроку англійської мови; 3) визначити критерії та рівні сформованості іншомовної комунікативної діяльності учнів початкової школи; 4) експериментально перевірити вплив використання карток PECS на рівень сформованості іншомовної комунікації учнів.

Методи дослідження: аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел із проблеми використання альтернативної та додаткової комунікації (ААС), зокрема карток PECS, у процесі навчання іноземних мов; порівняння наукових підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників з метою обґрунтування педагогічної доцільності застосування карток PECS у початковій школі; педагогічне спостереження за навчальною діяльністю учнів під час уроків англійської мови; бесіди з учителями та асистентами вчителя; аналіз продуктів навчальної діяльності учнів; педагогічний експеримент (констатувальний та контрольний етапи) з метою перевірки ефективності використання карток PECS.

Результати. Методика PECS була розроблена Л. Бонді та Е. Фростом (Bondy & Frost, 1998) у 1994 році як система альтернативної та додаткової комунікації для осіб із розладами спектра аутизму. Вона базується на використанні карток із малюнками, які символізують предмети, дії, почуття чи поняття, та дозволяють людині висловлювати свої думки шляхом обміну цими картками з партнером по спілкуванню. Система передбачає шість основних етапів – від навчання простому обміну картою до побудови повноцінних речень і ведення діалогу. У педагогічній практиці PECS може бути адаптована для навчання будь-яких учнів, зо-

крема в процесі вивчення іноземних мов. Застосування карток PECS у навчанні англійської мови є доцільним як на початковому етапі, так і в разі поглибленого вивчення. Основними напрямками використання карток є: 1. Засвоєння лексики. Картки допомагають швидше встановити зв’язок між візуальним образом і англійським словом. Учні легше запам’ятовують нові слова через зорово-асоціативне сприйняття; 2. Формування граматичних структур. За допомогою карток створюються прості конструкції (I want an apple, This is a cat, I like reading), що сприяє розвитку навичок побудови речень; 3. Розвиток комунікативної компетентності. Учні можуть ставити запитання, висловлювати побажання, описувати ситуації, використовуючи набори карток, що стимулює природне спілкування; 4. Ігрові та інтерактивні методи. Робота з PECS може бути організована у формі рольових ігор, вправ на пошук відповідної картки, складання історій чи описів. Така діяльність підвищує мотивацію та знижує мовленнєвий бар’єр.

Застосування PECS має низку переваг: сприяє активізації пізнавальної діяльності та мотивації до вивчення мови; формує стійкі асоціації між словом і зображенням; допомагає учням із мовленнєвими або когнітивними труднощами брати участь у комунікації; створює інклюзивне середовище, де кожен учень має змогу самовиразитись; розвиває зорову, слухову та моторну пам’ять, що підвищує ефективність засвоєння іншомовного матеріалу. Практичні результати впровадження PECS свідчать, що цей метод дозволяє учням краще розуміти структуру англійської мови, долати мовні бар’єри та впевненіше використовувати нову лексику в спілкуванні. Практичне використання карток PECS на різних етапах уроку англійської мови в початковій школі відображено в таблиці 1.

Експериментальне дослідження проводилося на базі початкової школи та охоплювало учнів 1–2 класів, у тому числі дітей з порушеннями мовлення та іншими особливими освітніми потребами. Метою було визначення ефективності використання карток PECS у процесі навчання англійської мови.

З метою перевірки ефективності використання карток PECS на уроках англійської мови в початковій школі було проведено педагогічний експеримент, який включав констатувальний та контрольний етапи. Оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної діяльності учнів здійснювалося за трьома рівнями: низький, середній та достатній (таблиця 2).

Після первинної діагностики ми впроваджували використання карток PECS під час уроків англійської мови впродовж 6 місяців. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів експерименту засвідчив позитивну динаміку розвитку іншомовної комунікативної діяльності. Зокрема, кількість учнів з низьким рівнем розуміння іншомовної лексики зменшилася, тоді як частка учнів із середнім та достатнім рівнями значно зросла. Спостерігалось підвищення рівня мовленнєвої ініціативи, зменшення кількості відмов від виконання усних завдань та зростання активності під час уроку. Результати педагогічного спо-

стереження та аналізу виконаних завдань показали, що використання карток PECS сприяло:

- покращенню розуміння інструкцій англійською мовою;
- збільшенню активного словникового запасу;
- формуванню навичок побудови простих фраз;
- зниженню емоційного напруження та підвищенню мотивації до навчання.

Отримані емпіричні дані підтверджують доцільність використання карток PECS як ефективного засобу підтримки комунікативної діяльності учнів початкової школи під час вивчення англійської мови, особливо в умовах інклюзивного навчання. Аналіз отриманих результатів засвідчив суттєві позитивні зміни у сформованості іншомовної комунікації учнів після впровадження карток PECS в освітній процес. Зокрема, частка учнів з низьким рівнем іншомовної комунікативної діяльності зменши-

лася на 25%, тоді як кількість учнів із середнім рівнем зросла на 10%, а з достатнім рівнем – на 15%. Найбільш виражені зміни спостерігаються в зменшенні низького рівня та збільшенні достатнього рівня іншомовної комунікації, що свідчить про підвищення мовленнєвої ініціативи, покращення розуміння іншомовних інструкцій та активізацію лексичного запасу учнів. Отримані емпіричні результати підтверджують доцільність і педагогічну ефективність упровадження карток PECS у процес навчання англійської мови в початковій школі, особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Дискусія. Результати експериментального впровадження карток PECS на уроках англійської мови в початковій школі з інклюзивною формою навчання свідчать про суттєве підвищення рівня сформованості іншомовної комунікативної діяльності учнів: зменшилася частка учнів із низьким рівнем комунікації (на 20–30%), а кількість учнів із

Таблиця 1

Використання карток PECS на різних етапах уроку англійської мови в початковій школі

Етап уроку	Мета використання PECS	Зміст діяльності	Очікуваний результат
Мотиваційний етап	Активізація уваги та інтересу	Вибір карток із зображеннями теми уроку (<i>Animals, Colours</i>), відповідь на запитання <i>What is it?</i>	Залучення учнів до навчальної діяльності, зниження тривожності
Введення лексики	Формування розуміння нових слів	Пред'явлення карток PECS із лексичними одиницями, співвіднесення слова та зображення	Засвоєння іншомовної лексики на рецептивному рівні
Закріплення матеріалу	Автоматизація лексичних навичок	Вибір та обмін картки з одночасною вимовою слова або фрази (<i>I want a cat</i>)	Перехід від невербальної до вербальної комунікації
Формування фразового мовлення	Побудова простих речень	Послідовне викладання карток для моделювання речення (<i>I see a dog</i>)	Формування елементарних мовленнєвих структур
Комунікативні ігри	Розвиток мовленнєвої ініціативи	Рольові ігри, виконання інструкцій із використанням PECS	Активізація функціональної комунікації
Рефлексія	Перевірка розуміння	Вибір картки, що відповідає виконаному завданню або емоційному стану	Усвідомлення результатів навчальної діяльності

Таблиця 2

Критерії та рівні сформованості іншомовної комунікативної діяльності учнів початкової школи (на констатувальному етапі)

Критерій	Показники	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
Рецептивно-комунікативний	Розуміння іншомовних слів та інструкцій; співвіднесення слова із зображенням (PECS)	45% Розуміє окремі слова лише за постійної візуальної підтримки; реагує вибірково	40% Розуміє основні інструкції з опорою на картки PECS; реагує адекватно	15% Упевнено розуміє інструкції з мінімальною візуальною підтримкою
Експресивно-комунікативний	Використання слів і простих фраз; мовленнєва ініціатива	50% Використовує поодинокі слова; ініціатива відсутня або нестійка	35% Використовує окремі слова й прості фрази в типових ситуаціях	15% Активно використовує слова та фразові конструкції; ініціює спілкування
Мотиваційно-діяльнісний	Зацікавленість; активність на уроці	35% Низька мотивація; часті відмови від виконання завдань	40% Ситуативна зацікавленість; виконує завдання за стимулювання	15% Стойка мотивація; активна участь у мовленнєвій діяльності
Регулятивно-поведінковий	Дотримання правил спілкування; контроль поведінки	35% Часто порушує правила; потребує постійної допомоги	50% Переважаюче дотримується правил за підтримки вчителя	15% Самостійно дотримується правил; стабільна комунікативна поведінка

середнім та достатнім рівнями зростає на 10–20%. Зарубіжні дослідження підтверджують ефективність карток PECS у навчанні дітей із мовленнєвими порушеннями та розладами аутистичного спектра. Е. Бонді та Л. Фрост (2011) відзначають, що PECS сприяє розвитку функціональної комунікації та мовленнєвої ініціативи в дітей з обмеженим усним мовленням. Аналіз практики навчання англійської мови показує, що візуальна підтримка, подібна до PECS, забезпечує легше засвоєння лексики та простих мовленнєвих конструкцій (Hodgdon, 1995; Beukelman & Mirenda, 2013).

Вітчизняні дослідження також підтверджують практичну цінність подібних технологій. Так, Колупаєва (2018) та Тарасун (2020) наголошують на доцільності використання візуальних і альтернативних засобів комунікації як засобу забезпечення доступності навчання та формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів з особливими освітніми потребами.

Також Н. Литвин вказує, що використання таких видів альтернативної комунікації, як жести, піктограми, комунікативні картки, предметні та візуальні символи, сприяють пізнавальній активності та розвитку мовлення й соціальної взаємодії дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, розладами аутистичного спектра, інтелектуальними та комплексними порушеннями (Литвин, 2019).

На думку О. Бондар, використання цифрових, інтерактивних та комунікативно орієнтованих технологій у викладанні іноземних мов, зокрема мультимедійних засобів, онлайн-платформ, мобільних застосунків, проєктної та змішаної форм навчання підвищують мотивацію здобувачів освіти, розвиток мовленнєвих компетентностей та формування автономності навчальної діяльності (Бондар, 2023).

Порівняльний аналіз показує, що отримані результати:

- узгоджуються із зарубіжними даними, підтверджуючи ефективність PECS у розвитку комунікативної активності;
- доповнюють вітчизняний контекст, демонструючи практичну ефективність для початкової школи та уроків англійської мови;
- підтверджують роль візуальної підтримки в подоланні мовленнєвих та когнітивних бар'єрів, що особливо важливо для інклюзивного навчання.

Дослідження забезпечує емпіричне підтвердження ефективності карток PECS у навчанні англійської мови, що раніше було обмежено вітчизняними публікаціями. Розроблено систему критеріїв і рівнів оцінювання іншомовної комунікативної діяльності, адаптовану до учнів початкової школи з особливими освітніми потребами. Отримані дані дозволяють побудувати доказову базу для застосування PECS у навчальних програмах початкової школи та для організації інклюзивного навчання. Порівняльний аналіз дає можливість визначити напрями практичного використання:

1. Інклюзивне навчання: впровадження PECS для учнів із мовленнєвими порушеннями та особливими освітніми потребами, забезпечення рівного доступу до іншомовної освіти;
2. Формування мовленнєвої активності: використання карток PECS для розвитку словникового запасу,

побудови простих фраз і мовленнєвої ініціативи на уроках англійської мови;

3. Методичне забезпечення: розроблення дидактичних матеріалів і навчальних посібників з інтеграцією PECS на різних етапах уроку;

4. Професійна підготовка педагогів: використання результатів дослідження для навчання вчителів та асистентів у підготовці до роботи з дітьми з ООП.

Висновки. Отже, використання карток PECS на уроках англійської мови є ефективним педагогічним інструментом, який забезпечує розвиток мовленнєвої компетентності, підвищує рівень комунікативної активності та сприяє створенню позитивного освітнього середовища. Методика PECS поєднує візуальний, когнітивний та практичний складники навчання, що робить її універсальною для використання як у звичайних, так і в інклюзивних класах. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні дидактичних матеріалів на основі PECS для різних вікових категорій учнів і вивченні ефективності цієї системи в дистанційному форматі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар О. Особливості використання інформаційних технологій майбутніми вчителями іноземної мови у професійній діяльності. *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність*: матеріали II Міжнародної наукової конференції, м. Луцьк, 3 березня, 2023 р. ; Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2023. С. 166–167. <https://doi.org/10.36074/mcnd-03.03.2023>.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів : навчально-методичний посібник. Серія «Інклюзивна освіта». Київ, 2023. 232 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovovo.pdf>
3. Кравченко І.О. Інклюзивні підходи у викладанні англійської мови. *Іноземні мови в школі*. 2021. № 4. С. 15–19.
4. Литвин Н.М. Використання альтернативних засобів комунікації у роботі з дітьми з особливими потребами. *Корекційна педагогіка*. 2019. № 3. С. 24–28.
5. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Київ : «Вадекс», 2018. 590 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714863/1/%D0%90%D0%A3%D0%A2%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%AF.pdf>
6. Allen K.E., Cowdery G.E. The exceptional child: Inclusion in early childhood education (8th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning. 2015.
7. Beukelman D., Mirenda P. *Augmentative and Alternative Communication*. 2013.
8. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System. *Pyramid Educational Consultants*. 1998. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1064055>.
9. Bondy A., & Frost L. A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism (2nd ed.). 2001. Woodbine House. <https://doi.org/10.1080/07317107.2012.684657>.
10. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*. 2001. № 25. P. 725–744. <http://dx.doi.org/10.1177/0145445501255004>.
11. Hodgdon L. *Visual Strategies for Improving Communication*. 1995.
12. Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. 1982.

REFERENCES

1. Bondar, O. (2023). Osoblyvosti vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii maibutnomy vchyteliamy inozemnoi movy u profesiinii diialnosti [Features of using information technologies by future foreign language teachers in professional activity.]. Kompleksnyi pidkhd do modernizatsii nauky: metody, modeli ta multydystrylinarnist – *A comprehensive approach to the modernization of science: Methods, models, and multidisciplinary*. Proceedings of the II International Scientific Conference, Lutsk, March 3, (pp. 166–167). Vinnytsia: European Scientific Platform. <https://doi.org/10.36074/mend-03.03.2023> [in Ukrainian].
2. Kolupaieva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2023). Inkliuziia: pokrokovy dlia pedahohiv [Inclusion: Step-by-step for educators]. Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7393171/Kolupaieva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovy.pdf> [in Ukrainian].
3. Kravchenko, I.O. (2021). Inkliuzyvni pidkhody u vykladanni anhliiskoi movy [Inclusive approaches in teaching English]. *Inozemni movy v shkoli – Foreign languages at school*, (4), 15–19 [in Ukrainian].
4. Lytvyn, N.M. (2019). Vykorystannia alternatyvnykh zasobiv komunikatsii u roboti z ditmy z osoblyvymy potrebamy [Use of alternative communication means in working with children with special needs]. *Korektsiina pedahohika – Correctional pedagogy*, (3), 24–28 [in Ukrainian].
5. Tarasun, V. (2018). Autolohiia: teoriia i praktyka [Autology: Theory and practice]. Vadeks. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714863/1/АУТОЛОГІЯ.pdf> [in Ukrainian].
6. Allen, K.E., & Cowdery, G.E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning
7. Beukelman, D.R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Paul H. Brookes Publishing.
8. Bondy, A., & Frost, L. (1998). *The Picture Exchange Communication System*. *Pyramid Educational Consultants*. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1064055>
9. Bondy, A., & Frost, L. (2001). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism* (2nd ed.). Woodbine House. <https://doi.org/10.1080/07317107.2012.684657>
10. Bondy, A., & Frost, L. (2001). *The Picture Exchange Communication System*. *Behavior Modification*, 25(5), 725–744. <https://doi.org/10.1177/0145445501255004>
11. Hodgdon, L. (1995). *Visual strategies for improving communication*. QuirkRoberts Publishing.
12. Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Kyrylo Harashchuk,

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of English with Teaching Methods in Preschool and Primary Education,
Zhytomyr Ivan Franko State University,
40, Velyka Berdychivska Str. Zhytomyr, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4518-3114>*

USE OF PECS CARDS AS A MEANS OF SUPPORTING FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN AN INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENT

The article examines the possibilities of using the alternative communication system PECS (Picture Exchange Communication System) in the process of teaching English. The essence, stages, and pedagogical potential of this method are defined. The aim of the study was to determine the effectiveness of using PECS cards as a means of supporting foreign-language communicative activity of primary school students in the context of inclusive education.

The research methods included analysis, systematization, and generalization of scientific sources on the use of augmentative and alternative communication (AAC), in particular PECS cards, in foreign language teaching; comparison of scientific approaches of domestic and foreign researchers in order to substantiate the pedagogical feasibility of using PECS cards in primary school; pedagogical observation of students' learning activities during English lessons; interviews with teachers and teacher assistants; and analysis of students' learning products.

The feasibility of introducing PECS cards into the educational process was analyzed, particularly in the formation of students' lexical, grammatical, and communicative skills. It was proven that the use of PECS cards contributes to the development of speech activity, the formation of positive learning motivation, and the creation of an inclusive educational environment.

Key words: PECS, English language, inclusive education, communication, alternative teaching methods, speech development.

*Дата першого надходження статті до видання: 09.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026*

Kinga Golubińska,

Graduate student,

Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences of the University of Gdańsk,

prof. Marii Janion 3, 80-309 Gdańsk, Poland,

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3243-4006>

Ren Płoszaj,

Graduate student,

Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences of the University of Gdańsk,

prof. Marii Janion 3, 80-309 Gdańsk, Poland,

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-9812-0067>

Laura Piecha,

Graduate student,

Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences of the University of Gdańsk,

prof. Marii Janion 3, 80-309 Gdańsk, Poland,

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-3545-8755>

Piotr Kowzan,

PhD, Assistant Professor,

Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences of the University of Gdańsk

prof. Marii Janion 3, 80-309 Gdańsk, Poland

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6506-8327>

Daria Braszko,

Graduate student,

Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences of the University of Gdańsk,

prof. Marii Janion 3, 80-309 Gdańsk, Poland,

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6059-7315>

COGNITIVE CARTOGRAPHY: MAPPING STUDENT NOTE-TAKING ACROSS DISCIPLINES

We qualitatively examined student note-taking across engineering, medical, and social sciences to understand how artifacts reflect disciplinary epistemologies. Using completed notes (n = 17 students; 617 pages) and brief elicitation interviews, we analysed cognitive structuring, affective/aesthetic cues, and social affordances. Engineering notes were linear and monochrome, optimised for application and exams; medical notes relied on schematic icons and comparative tables for memorisation; social-science notes showed the widest variety, including humour, mind maps, and collaborative artefacts that supported reflection. We do not assess learning outcomes; rather, we interpret note-taking as information practices and extended cognition. Findings suggest that instruction should move beyond uniform, reproduction-based habits towards adaptive strategies that align with disciplinary demands whilst supporting metacognition and collaborative sense-making. We provide implications for teaching note-taking as a transferable, lifelong skill.

Key words: *note-taking, mind mapping, disciplinary epistemologies, information practices, extended cognition, higher education.*

Introduction and current state of the research problem. Alongside the growing popularity of chatbots that summarise literature (Chen et al., 2025), alternative forms of note-taking, such as mind mapping, concept mapping, and collaborative note-taking, have gained worldwide traction (Buzan, 2018; Barta et al., 2022; Asyah, Faradiba &

Bahri, 2024). As a result, we are observing a growing number of studies on their effectiveness in learning, ranging from collaborative note-taking (Costley, Fanguy, 2021) to the application of mind mapping with children in early education (Kaczor, 2020) and on an academic level (Radomski, 2019).



Both the skills required for note-taking and the perceived importance of notes are gradually permeating Polish education, even though neither primary nor secondary schools provide systematic support for developing these skills (Gryboś, 2021). Despite some changes in teachers' attitude, the core curriculum offers little variety in acceptable note-taking approaches (cf. MEN, n.d.), and teachers still inspect these competencies even at the high-school level (Kowalikowa, 2012). Materials that go beyond traditional note-taking methods have appeared on the Integrated Educational Platform (ZPE, n.d.), a service of the Ministry of National Education dedicated to support teachers. However, due to the instructions accompanying these materials, students have limited freedom of action. As a result, note-taking ceases to fulfil its primary function – supporting the creation of individual associations and building personal connections with the content (Braszko et al., 2025). Drawing on diverse examples of student notes from Poland, we argue that mind mapping may be especially valuable in educational systems with stronger teacher–student hierarchies and higher deference to authority, where opportunities for critical-thinking can be constrained (Ho et al., 2023).

A year ago, we set out to examine our classmates' note-taking habits and needs (Braszko et al., 2025). It was intended as participatory action research, yet, we did not anticipate our peers being reluctant to share their notes, which resulted in a small sample size (4 out of 39). The limited scope of our initial study prompted us to investigate more broadly. This time, we sampled beyond our cohort and discipline, including courses distant from the social sciences that require learning approaches different than we used to. The small sample still restricted the generalizability of our findings, but the diversity of approaches to note-taking in the general population must be no smaller than within our poll of the gathered examples.

In the theoretical background, we draw on heutagogy to frame note-taking as self-determined sense-making. Heutagogy refers to self-determined learning in which learners assume responsibility for content, pace, and style of learning (Blaschke, 2012). In this view, note-taking becomes a tool for reflection and sense-making rather than mere transcription. Annie Murphy Paul (2021) explores how human thinking expands beyond the brain through external tools and social interactions. She examines the concept of "joint attention" – when multiple individuals focus collectively on the same object or idea – demonstrating how this shared focus amplifies information processing and meaning-making. Whilst Paul provides numerous examples of extended cognition in action, from gesture-enhanced learning to distributed problem-solving, she doesn't specifically investigate collaborative note-taking practices. This omission leaves room for inquiry into whether the cognitive benefits she describes might extend to shared note-taking scenarios. In the context of note-taking, Jamie Costley and Mik Fanguy (2021) expand this concept by examining how cooperative work affects cognitive processes. Their research demonstrates that shared note-taking can enhance comprehension yet risks added coordination load. Their study, however, lacks broader descriptions of the methods presented to students before implementation, which led to the overload.

Collaborative note-taking can be extended to include mind mapping. The collaborative mind mapping intervention demonstrated dual cognitive and social benefits: (1) it scaffolds deeper structural understanding of complex concepts through visual-spatial representation, whilst (2) functioning as boundary objects that minimize disciplinary tensions and aligns divergent perspectives through shared artifact creations (Zahedi & Heaton, 2016). This approach can increase students' critical thinking, despite different challenges across disciplines and various learning styles. According to Ho et al. (2023) collaborative learning promotes critical thinking, by encouraging learners to discuss different viewpoints, their strengths and weaknesses and construct new ideas. By creating a shared mind map, all students can explore a topic or problem and develop it further grounding on input of others, thus realising the idea of "multiple perspectives" (Buzan & Griffiths, 2011 as cited in Ho et al., 2023). Through working together, students can better "identify the relationships between different ideas, concepts, and pieces of information" (Paul & Elder, 2006 as cited in Ho et al., 2023) and, by finding relationships between concepts, students can "achieve metacognition" crucial to deeper understanding of the topic and improve later recall (Willingham, 2008). This method works not only for academic students but also for preschool children in developing social skills (Özgül et al., 2021).

Goal and objectives. We conducted a qualitative, exploratory study of students' note-taking practices in higher education, focusing on cross-disciplinary differences across engineering, medical sciences, humanities and social sciences. Rather than testing effects on memory or performance, we explored how students create and organize notes and how these information practices reflect broader epistemic orientations.

Accordingly, the goal of the study was to map cross-disciplinary note-taking practices, and the objectives were operationalised as the three research questions:

- how do students from different disciplines organise and present their notes?
- what visual and material affordances characterize students' note-taking artifacts?
- what implicit strategies, values, and emotional investments emerge through students' annotated materials?

Research methods. This framing informed our decision to analyse completed note-taking artefacts as situated, tool-mediated traces of students' engagement with disciplinary knowledge. Note-taking is a nearly ubiquitous practice in higher education, yet it remains undertheorised as a form of *information practice* (Zhong, Han, & Hansen, 2022). Drawing from this framework, our study views note-taking not only as an individual cognitive aid, but also as a socially situated, tool-mediated activity that reveals how students interact with disciplinary knowledge, construct meaning, and prepare for both exams and future professional tasks.

The study was based on the collection and analysis of completed student notes – primarily final versions, not drafts or notes taken in real time. These artefacts were supplemented by short, informal interviews and chat-based exchanges with the authors of the notes. Standard guiding

questions included: ‘How did you come to this note-taking approach?’ and ‘How has it changed over time?’

This dialogical component allowed us to gain insights into personal trajectories of note-taking practices, including prior educational influences and evolving preferences.

As an ethical statement, we note that the study was conducted in accordance with the principles of research ethics and received approval from the Ethics Committee at the University of Gdańsk (No. 46/2024/WNS). Participants were informed about the purpose and nature of the study, as well as the anonymity of their data. We obtained their oral consent to participate, along with electronic confirmations. Written consent was waived for practical reasons whilst maintaining compliance with ethical requirements.

Regarding our analytical strategy, we combined visual-content inspection and theoretical coding. We did not assess knowledge accuracy or learning outcomes. Instead, we attended to how content was selected, organised, visualised, and annotated. Specifically, we examined:

- Cognitive structuring: graphical representation of information (e.g., diagrams, tables, colour coding) as indicators of extended cognition (Clark & Chalmers, 1998; Hyerle, 2009).
- Emotional and aesthetic features (e.g., humour, personalisation, stylisation) as signals of affective engagement.
- Social affordances: signs that notes were shared, reused, or designed with communicative value (e.g., summary tables, clarity of layout).

Our theoretical lens integrates Illeris' (2003) three dimensions of learning (cognitive, emotional, social) with affordance theory (Gibson, 1979; Ditzler et al., 2018), which shifts attention from what notes are to what they afford (e.g., highlighting, copying, teaching from, revisiting). Table 1 summarises the corpus we analysed (participants, page counts, mode of note production, and tools used), broken down by discipline.

Results. Amongst students of medical and health-related disciplines, a strong tendency to use symbols or pictures could be observed, often repeated in similar patterns. For example, a drawing of a face with a tissue, represented illness. These aesthetically neat graphics were primarily functional rather than expressive. The symbols lacked abstraction and often resembled textbook diagrams. The use of notes primarily served individual purposes, with memorisation being their main function. The figures are presented as illustrative exemplars of the observed note-taking styles rather than as representative averages of disciplinary practice. An anonymised example of this functional, exam-oriented note-taking style is shown in Fig. 1.

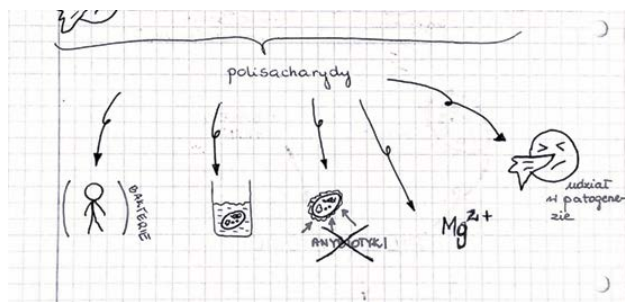


Fig. 1. An anonymised excerpt of a medical/health sciences note page (handwritten, paper-based, squared paper)

It shows a fragment of the notes of study participants who declared they were studying biology. The iconographic diagram of the development of polysaccharides is repeated on subsequent pages of the notes. The figure illustrates a functional, exam-oriented style in which arrows, simple pictorial symbols, and sparse verbal labels condense causal or associative relations for memorisation. Reproduced in grayscale for print compatibility.

However, they may also be useful to other students because of the universal nature of the notes, for example comparative charts. There were attempts to create personalised notes, but elements of reflection or the transformation of knowledge into new meaning were minimal. This suggests that the notes functioned more as condensed micro-learning aids, focused on compressed and rapid microlearning, rather than as a foundation for personal knowledge, where connections between texts and individual associations are most important.

According to the students, effective memorisation depends primarily on highlighting key information using large text or capital letters, and drawing attention to content (Sweller, 2024) through the use of different colours (colour coding). Students expressed dissatisfaction with their previous, linear note-taking techniques, which proved ineffective at the university level because of the sheer volume of material that needed to be learned.

The broadest diversity within the field was observed in the notes of students in the social sciences. These were the only ones that included collective note-taking, along with a wide variety of forms and styles. Their notes widely employ symbols, small graphic, aesthetic features (seemingly unrelated text icons, drawings and frames), humorous elements (slang references, emoticons), and even personal reflections on complex topics, which indicated emotional and cognitive engagement. In addition to the traditional function of memorisation, reflective and interpretative

Table 1

Corpus overview by discipline (participants, pages, note-production mode, and tools used; n = participants; y = pages; values in the “Mode” and “Tools” columns are reported as participants/pages)

Discipline	Participants (n)	Pages (y)	Mode (n/y)	Tools (n/y)
Engineering	2	32	Individual (2/32); Collective (0/0)	Paper (0/0); Digital (2/32)
Medical sciences	4	160	Individual (4/155); Collective (4/5)	Paper (2/20); Digital (4/140)
Social sciences	11	425	Individual (6/308); Collective (5/117)	Paper (2/37); Digital (10/388)

purposes of notes were also noticeable here. At times, the notes resembled a way of organizing personal thoughts through mind maps or humorous descriptions. Figure 2 provides an anonymised example of such a mind-map-like note, where visual structuring coexists with expressive and humorous cues.

It shows a three-fold abbreviated version of the notes from the lecture "Pedagogical Diagnosis." It was created by the study authors as part of preparation for the exam. The figure illustrates a mind-map-like organisation in which conceptual clustering is combined with decorative framing, icons and humorous or expressive cues, showing that note-taking can support both memorisation and interpretation. Reproduced in grayscale for print compatibility.

Students pointed to key elements that supported memorisation, such as highlighting essential information with colorful headings, subheadings, and structuring content according to its level of complexity or difficulty. They

also created drawings and graphics – ranging from simple icons serving as associative cues to more complex visual representations. Within the same field, more traditional, text-based forms of note-taking were also observed. These were well-organised and aesthetically, clearly structured, primarily aimed at memorisation, though sometimes supplemented with personal comments, especially on topics considered important for their future career. Even within these more mechanical approaches to learning, elements of reflection (like personal insights and questions) were still present.

Our analysis and interviews revealed that most social science students changed their note-taking methods during their studies, expressing dissatisfaction with the strategies they had used in school. Some students reported being accustomed to transcribing lessons word-for-word during their earlier education. Others mentioned that they did not take notes at all, as there had been no real need for learn-

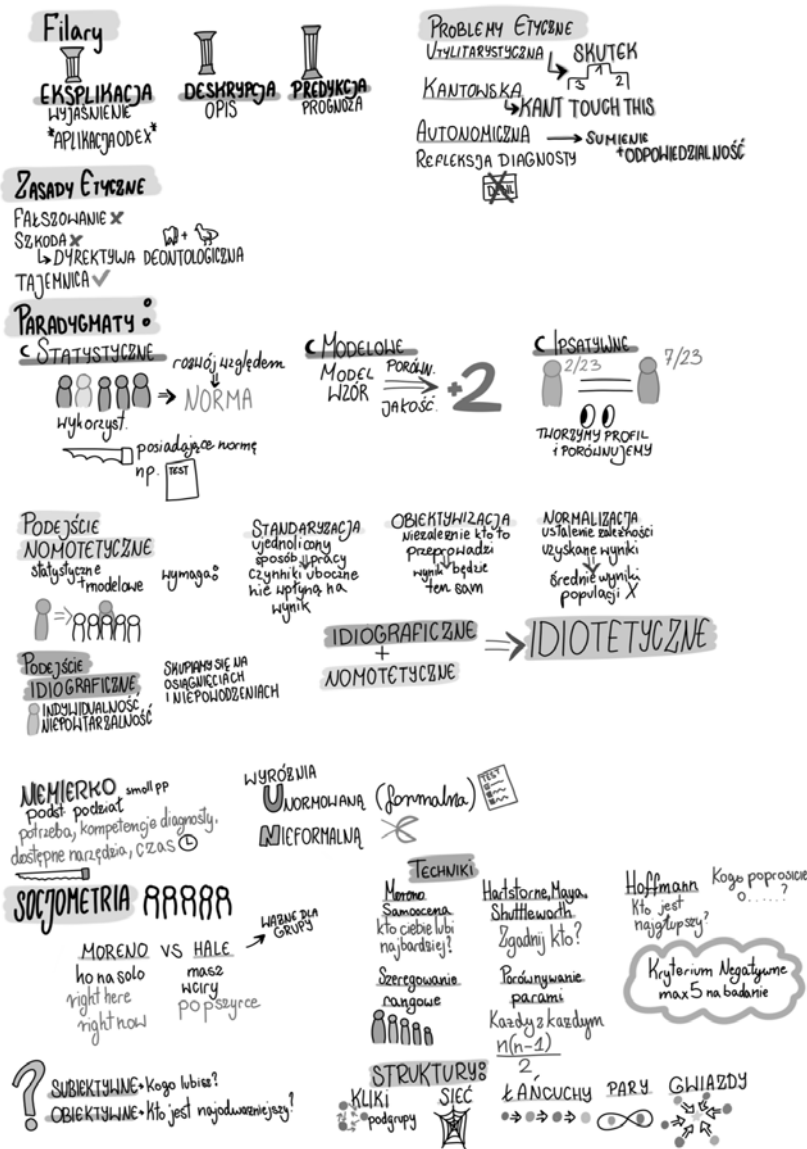


Fig. 2. An anonymised excerpt of a social sciences note page (handwritten, paper-based)

ing outside the classroom. That corresponds with warnings about gifted children who later struggle because early schooling did not require them to develop learning-to-learn strategies (Kanapathy et al., 2022) However, some students experienced self-imposed pressure to create aesthetically pleasing notes, even though they wished to experiment with alternative approaches.

Engineering students (e.g., computer science, bio-engineering) tended to prefer a linear and monochromatic note-taking format. Their notes often consisted of uninterrupted sequences of sentences. No images or symbols were found in the collected materials, which may reflect the nature of their field of study with unambiguous and clear-cut structured information. The content of their notes is primarily focused on information that could be applied in project work, exams, or future professional practice. Even coloured headings are absent – colours were almost entirely nonexistent in any of the materials analysed. Students used either continuous text or column-based layouts when the volume of information made a linear structure impractical. The dominant purpose of note taking in this group was memorisation, with little to no signs of expressiveness or reflection on the subject matter. One student even used the basic Windows Notepad program to create notes, which seems to be the least flexible option.

Engineering students reported that their current note-taking style is similar to what they used in earlier stages of education. The form has remained consistent, with only the content adapting to academic requirements i.e. coding, memorising, comprehension, application. This stands in clear contrast to students in social science disciplines, who tend to adapt their notes in various ways, from details to the point of modifying the whole structure in response to the demands of higher education.

The collected data indicate that the function and style of note-taking depend on the field of study. Students in medical disciplines tend to produce simple, schematic, and functional notes – dominated by symbols, with little evidence of reflection. The primary purpose appears to be memorization. In technical disciplines, notes are strictly textual, lacking colour, graphics, or commentary. They serve as practical tools, created with exams or professional application in mind.

The greatest variety of forms and functions was observed in the notes of social science students. These included graphic elements, humour, personal comments, and attempts at interpretation. In this context, note-taking becomes not only a tool for memorisation but also a form of thinking and collaboration. Alongside creative and expressive examples, more traditional and structured formats were also present – though even these carried traces of individual engagement.

Despite these differences, a shared need for clarity, content organisation, and adaptation of note-taking methods to individual cognitive needs and learning goals was evident across all student groups, except for technical studies.

Discussion. Our study was based on the finalised notes only, which makes it difficult to reconstruct the temporal and processual aspects of note production. We also could

not distinguish between prior and new knowledge that were both embedded in the notes. Consequently, higher-order thinking or critical reflection (Cañas et al., 2017; Kinchin et al., 2019) could not be directly assessed. The scarcity of Polish-language research on note-taking practices further limited our theoretical framework regarding cultural specificity, necessitating reliance primarily on international sources.

In the Polish context, students' accounts suggest that note-taking is still shaped by a school culture of reproduction and evaluation (e.g., notebook checking), which can limit early experimentation with form. This may partly explain why many participants reported changing their strategies only at university, where they begin to treat notes as an adaptive learning tool rather than a compliance artefact.

Although some differences between disciplines were observed, it remains unclear whether these variations can be directly attributed to the field of study itself, as other factors, such as the year of study, were not controlled for in this research. Nevertheless, given that students from different disciplines did not receive formal training in note-taking, the observed variation in both the structure and function of their notes – which reflects differing degrees of departure from conventional, protocol-based note-taking – can be plausibly explained by two complementary mechanisms. First, the specific nature of each discipline and the type of knowledge conveyed during lectures, appear to shape note-taking practices. Second, students may select disciplines that align with their preferred learning and note-taking styles, suggesting a reciprocal relationship between individual preferences and disciplinary demands. These patterns should be read with potential confounds in mind (year of study, instructor style, course mode). Besides, format alignment to discipline does not guarantee effectiveness – we did not evaluate knowledge accuracy or learning outcomes and our claims concern form, function and variety.

Disciplines that focus on practical or applied knowledge, such as medicine and engineering, typically favour note-taking styles that are structured, schematic, and functional. In contrast, disciplines that emphasize interpretation and meaning, such as the social sciences, tend to encourage more reflective and expressive approaches. These patterns illustrate that note-taking might not only be a cognitive skill but also a cultural practice, shaped by the norms and expectations inherent in each discipline.

From an educational perspective, these findings highlight the need to reconsider how students are taught to take notes at different stages of their education. Many students reported dissatisfaction with the traditional, reproduction-based note-taking habits acquired in primary school. Introducing more flexible and adaptive strategies could foster deeper understanding and critical reflection.

For teachers, a practical implication is to treat mind mapping not as a single technique to be adopted wholesale, but as a teachable repertoire that learners can appropriate and modify. The strongest gains may come from socialising note-taking: making notes visible as shareable study artefacts, organising brief “note galleries” where students

compare solutions to the same content, and occasionally producing a collective mind map that functions as a boundary object across different interpretations. This shifts notes from private compliance to public learning craft, while still respecting that effective formats remain personal and context-dependent.

Encouraging students to view notes not merely as a record of classroom teaching content but as a personal, evolving learning tool could help bridge rote memorisation and genuine comprehension. Importantly, developing the ability to adapt one's note-taking approach represents a broader life skill, reflecting the necessity to continuously learn and adjust to new knowledge and changing circumstances.

Conclusions. Previous research has shown that many students are dissatisfied with traditional note-taking methods taught in primary school. A particularly criticised aspect was the obligation to submit notebooks for checking and the lack of creative freedom. Here, in contrast, during their university studies, students appreciate the ability to tailor their notes to their individual needs. Our research confirms this shift: students employ a variety of strategies, including linear, graphic, and mind-mapping approaches, selecting them according to personal preferences and to learning requirements of their disciplines, to some extent. Customization is key. Aesthetics and structure can support memory retention, even when the artifact is idiosyncratic to its author. Technologies such as Notion or Onenote may facilitate organization and modification of content, though many students still prefer analog methods. The diversity of practices highlights a lack of sufficient education in modern note-taking techniques and tools.

Effective note-taking is strongly linked to individual approaches to organizing knowledge. Whilst school education favoured linear, aesthetically pleasing notes aligned with imposed standards, university students often experimented with various formats, ranging from abbreviations and colourful diagrams to drawings and humorous elements. The creative freedom not only improved their memory retention but also helped them develop personal learning strategies. The use of Tony Buzan's (2006) principles – such as colour, associations, rhythm and exaggeration – occurred intuitively rather than systematically. Even without knowing the theory, students appeared to apply some of its elements in practice, which they perceived as helpful. Adapting note-taking styles to one's needs and thinking patterns, proved to be an issue that needs further studies, especially in relation to academic disciplines and years of study.

Group work also emerges as a crucial factor for some students. Sharing materials, participating in joint revision sessions, and recording collaborative note-taking sessions enriched content comprehension and supported the development of deeper understanding.

The study further highlights the need to reconsider how note-taking is taught in formal education. Current methods – dominant since the early 2000s and still largely focused on uniformity, rigid structure, and visual neatness – fail to support the cognitive processes of many learners. The study adds to the argument that alternative techniques, such as mind maps, drawings, gestures or associative strat-

egies, should be further introduced (cf. Ho et al. 2023). Instead of promoting a single “correct” way to take notes, schools in Poland should start providing space for exploration and reflection on students' own learning style.

The findings suggest that note-taking is a highly personal and context-dependent practice. Whilst school education often emphasizes uniformity, effective note-taking in higher education must align with individual learning needs and disciplinary requirements. Effective note-taking combines functional organization, personal expression and collaborative elements allowing students to both retain information and develop deeper understanding.

BIBLIOGRAPHY

1. Asyah S., Faradiba A., Bahri A. Systematic Literature Review: Using Mind Mapping to Improve Students' Creative Thinking Abilities. *Journal of Digital Learning and Distance Education*. 2024. Vol. 3, No. 1. P. 921–929. DOI: <https://doi.org/10.56778/jdlde.v3i1.269>
2. Barta A., Fodor L. A., Tamas B., Szamoskozi I. The development of students critical thinking abilities and dispositions through the concept mapping learning method – A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2022. Vol. 37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100481>
3. Blaschke L. M. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2012. Vol. 13, No. 1. P. 56–71. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
4. Braszko D., Golubińska K., Kierbedź N., Płoszaj R., Piecha L., Kowzan P. Kognitywna Kartografia: Mapowanie Studenckich Strategii Notowania we Wczesnej Edukacji. *Parezja*. 2025. Vol. 23, No. 1. P. 101–111. DOI: <http://dx.doi.org/10.15290/parezja.2025.23.09>
5. Buzan T. *Mind Maps for Kids*. London : Thorsons, 2004.
6. Buzan T. *Genialna pamięć*. Warszawa : Wydawnictwo JK, 2007.
7. Buzan T., Buzan B. *The Mind Map Book: How to Use the Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. London : Penguin Books Ltd., 1993.
8. Cañas A. J., Reiska P., Möllits A. Developing higher-order thinking skills with concept mapping: A case of pedagogic frailty. *Knowledge Management & E-Learning*. 2017. Vol. 9, No. 3. P. 348–365. DOI: <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2017.09.021>
9. Chen X., Ruan K., Ju K. P., Yap N., Wang X. More AI Assistance Reduces Cognitive Engagement: Examining the AI Assistance Dilemma in AI-Supported Note-Taking. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2025. Vol. 9, No. 7. P. 1–29. DOI: <https://doi.org/10.1145/3757632>
10. Clark A., Chalmers D. The extended mind. *Analysis*. 1998. Vol. 58, No. 1. P. 7–19. DOI: <https://doi.org/10.1093/analysis/58.1.7>
11. Ditzler L., Klerkx L., Chan-Dentoni J. et al. Affordances of agricultural systems analysis tools: A review and framework to enhance tool design and implementation. *Agricultural Systems*. 2018. Vol. 164. P. 20–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.agsy.2018.03.006>
12. Gębuś D. Zastosowanie map myśli w procesie dydaktycznym: Mindmapping a weryfikacja efektów kształcenia z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej.

- Edukacyjna Analiza Transakcyjna*. 2014. No. 3. P. 139–151. DOI: <https://doi.org/10.16926/eat.2014.03.08>
13. Gibson J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton Mifflin, 1979.
14. Gryboś M. Notatka na lekcjach języka polskiego: (nie)obecność – perspektywy – twórczość. *Dydaktyka Polonistyczna*. 2021. No. 7(16). P. 158–172. DOI: <https://doi.org/10.15584/dyd.pol.16.2021.12>
15. Hyerle D. *Visual tools for transforming information into knowledge*. 2nd ed. Thousand Oaks : Corwin Press, 2009.
16. Illeris K. *Three Dimensions of Learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Malabar : Krieger Publishing Company, 2003.
17. Kaczor A. Zastosowanie mapy myśli w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. *Spoleczeństwo. Edukacja. Język*. 2020. No. 12. P. 73–81. DOI: [https://doi.org/10.19251/sej/2020.12\(7\)](https://doi.org/10.19251/sej/2020.12(7))
18. Kanapathy S., Hamuzan H. A., Menon P., Woon Y. H. Gifted and Talented Students “Underachievement” and Intervention: A Case Study. *European Journal of Education and Pedagogy*. 2022. Vol. 3, No. 5. P. 114–122. DOI: <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.5.453>
19. Kinchin I. M., Möllits A., Reiska P. Uncovering types of knowledge in concept maps. *Education Sciences*. 2019. Vol. 9, No. 2. P. 131. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9020131>
20. Kowalikowa J. Notatka uczniowska jako tekst edukacyjny. *Postscriptum Polonistyczne*. 2012. Vol. 2, No. 10. P. 137–148.
21. Ministerstwo Edukacji i Nauki. Kilka rad dla czwartoklasistów: Jak napisać dobrą notatkę. URL: <https://zpe.gov.pl/a/kilka-rad-dla-czwartoklasistow-jak-napisac-dobra-notatke>
22. Polat Ö., Sezer T., Akyol N. A. Collaborative Learning with Mind Mapping in the Development of Social Skills of Children. *Participatory Educational Research*. 2022. Vol. 9, No. 1. P. 463–480. DOI: <https://doi.org/10.17275/per.22.25.9.1>
23. Radomski A. O zastosowaniu map myśli w nauce i edukacji. *Kultura i Historia*. 2019. No. 36. P. 1–16.
24. Sweller J. Cognitive load theory and individual differences. *Learning and Individual Differences*. 2024. Vol. 110. Article 102423. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102423>
25. Willingham D. T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*. 2008. Vol. 109, No. 4. P. 21–32. DOI: <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
26. Yueh-Ren H., Bao-Yu C., Chien-Ming L., Edward Gao-Yi C. The distance between the humanities and medicine: Building a critical thinking mindset by interdisciplinary dialogue through mind mapping. *Thinking Skills and Creativity*. 2023. Vol. 50. Article 101420. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101420>
27. Zahedi M., Heaton L. Mind mapping as a tool, as a process, as a problem/solution space. *Proceedings of the 18th International Conference on Engineering and Product Design Education*. Aalborg, Denmark, 2016. P. 166–171.
28. Zhong H., Han Z., Hansen P. A systematic review of information practices research. *Journal of Documentation*. 2022. Vol. 79, No. 1. P. 245–267. DOI: <https://doi.org/10.1108/JD-02-2022-0044>
- Creative Thinking Abilities. *Journal Of Digital Learning And Distance Education*, 3(1), 921–929. <https://doi.org/10.56778/jdlde.v3i1.269> [in English].
2. Barta, A., Fodor, L.A., Tamas, B., Szamoskozi, I. (2022). The development of students critical thinking abilities and dispositions through the concept mapping learning method – A meta-analysis, *Educational Research Review*, 37, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100481> [in English].
3. Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56–71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076> [in English].
4. Braszko, D., Golubińska, K., Kierbedź, N., Płoszaj, R., Piecha, L., Kowzan, P. (2025). Kognitywna Kartografia: Mapowanie Studenckich Strategii Notowania we Wczesnej Edukacji [Cognitive Cartography: Mapping Student Note-Taking Strategies in Early Childhood Education]. *Parezia*, 23(1), 101–111. <http://dx.doi.org/10.15290/parezia.2025.23.09> [in Polish].
5. Buzan, T. (2004). *Mind Maps for Kids*. Wydawnictwo: Thorsons [in English].
6. Buzan, T. (2007). *Genialna pamięć [Brilliant memory]*. Wydawnictwo JK [in Polish].
7. Buzan, T., & Buzan, B. (1993). *The Mind Map Book: How to Use the Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. Londyn: Penguin Books Ltd [in English].
8. Cañas, A. J., Reiska, P., & Möllits, A. (2017). Developing higher-order thinking skills with concept mapping: A case of pedagogic frailty. *Knowledge Management & E-Learning*, 9(3), 348–365. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2017.09.021> [in English].
9. Chen, X., Ruan, K., Ju, K. P., Yap, N., & Wang, X. (2025). More AI Assistance Reduces Cognitive Engagement: Examining the AI Assistance Dilemma in AI-Supported Note-Taking. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 9(7), 1–29. <https://doi.org/10.1145/3757632> [in English].
10. Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19. <https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7> [in English].
11. Ditzler, L., Klerkx, L., Chan-Dentoni, J., et al. (2018). Affordances of agricultural systems analysis tools: A review and framework to enhance tool design and implementation. *Agricultural Systems*, 164, 20–30. <https://doi.org/10.1016/j.agsy.2018.03.006> [in English].
12. Gębuś, D. (2014). Zastosowanie map myśli w procesie dydaktycznym: Mindmapping a weryfikacja efektów kształcenia z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej [The Use of Mind Maps in the Teaching Process. Mindmapping and the Verification of the Effects of Education in the Area of Educational Transactional Analysis]. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, (3), 139–151. <https://doi.org/10.16926/eat.2014.03.08> [in Polish].
13. Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin [in English].
14. Gryboś, M. (2021). Notatka na lekcjach języka polskiego: (nie)obecność – perspektywy – twórczość [Notes on Polish language lessons: (absence) – perspectives – creativity]. *Dydaktyka Polonistyczna*, nr 7(16)2021, s. 158–172. <https://doi.org/10.15584/dyd.pol.16.2021.12> [in Polish].
15. Hyerle, D. (2009). *Visual tools for transforming information into knowledge* (2nd ed.). Corwin Press [in English].
16. Illeris, K. (2003). *Three Dimensions of Learning: Contemporary learning theory in the tension field between*

REFERENCES

1. Asyah, S., Faradiba, A., & Bahri, A. (2024). Systematic Literature Review: Using Mind Mapping to Improve Students'

the cognitive, the emotional and the social. Malabar, Florida: Krieger [in English].

17. Kaczor, A. (2020). Zastosowanie mapy myśli w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym [Using mind mapping in work with early school age children]. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 12, 73–81. [https://doi.org/10.19251/sej/2020.12\(7\)](https://doi.org/10.19251/sej/2020.12(7)) [in Polish].

18. Kanapathy, S., binti Hamuzan, H. A., Menon, P., & Woon, Y. H. (2022). Gifted and Talented Students “Underachievement” and Intervention: A Case Study. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(5), 114–122. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.5.453> [in English].

19. Kinchin, I. M., Möllits, A., & Reiska, P. (2019). Uncovering types of knowledge in concept maps. *Education Sciences*, 9(2), 131. <https://doi.org/10.3390/educsci9020131> [in English].

20. Kowalikowa, J. (2012). Notatka uczniowska jako tekst edukacyjny [Student notes as an educational text]. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(10), 137–148. <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/10587> [in Polish].

21. Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEN] [Ministry of Education and Science]. (n.d.). Kilka rad dla czwartoklasistów: Jak napisać dobrą notatkę [Some tips for fourth graders: How to write a good note]. Zintegrowana Platforma Edukacyjna. <https://zpe.gov.pl/a/kilka-rad-dla-czwartoklasistow-jak-napisac-dobra-notatke/DSzhSf63Z> [in Polish].

22. Polat, Ö., Sezer, T., & Akyol, N. A. (2022). Collaborative Learning with Mind Mapping in the Development of Social Skills of Children. *Participatory Educa-*

tional Research, 9(1), 463–480. <https://doi.org/10.17275/per.22.25.9.1> [in English].

23. Radomski, Andrzej. 2019. O zastosowaniu map myśli w nauce i edukacji [On the use of mind maps in science and education]. *Kultura i Historia*, nr 36, 1–16 [in Polish].

24. Sweller, J. (2024). Cognitive load theory and individual differences. *Learning and Individual Differences*, 110, 102423. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102423> [in English].

25. Willingham, D. T. (2008). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32> [in English].

26. Yueh-Ren, H., Bao-Yu, C., Chien-Ming, L., & Edward Gao-Yi, C. (2023). The distance between the humanities and medicine: Building a critical thinking mindset by interdisciplinary dialogue through mind mapping. *Thinking Skills and Creativity*, 50, Article 101420. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101420> [in English].

27. Zahedi, M., & Heaton, L. (2016). Mind mapping as a tool, as a process, as a problem/solution space. In DS 83: Proceedings of the 18th International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE16), Design Education: Collaboration and Cross-Disciplinarity, Aalborg, Denmark, 8th-9th September 2016 (pp. 166–171) [in English].

28. Zhong, H., Han, Z., & Hansen, P. (2022). A systematic review of information practices research. *Journal of Documentation*, 79(1), 245–267. <https://doi.org/10.1108/JD-02-2022-0044> [in English].

Кінга Голубінська,

аспірантка,

Інститут педагогіки, факультет соціальних наук Гданського університету
вул. проф. Марії Яніон 3, 80-309 Гданськ, Польща,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3243-4006>

Рен Плошай,

аспірант,

Інститут педагогіки, факультет соціальних наук Гданського університету,
вул. проф. Марії Яніон 3, 80-309 Гданськ, Польща,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-9812-0067>

Лаура Пієха,

аспірантка,

Інститут педагогіки, факультет соціальних наук Гданського університету,
вул. проф. Марії Яніон 3, 80-309 Гданськ, Польща,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-3545-8755>

Пьотр Ковзан,

кандидат наук, доцент,

Інститут педагогіки, факультет соціальних наук Гданського університету
вул. проф. Марії Яніон 3, 80-309 Гданськ, Польща
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6506-8327>

Дарія Брашко,

аспірантка,

Інститут педагогіки, факультет соціальних наук Гданського університету,

вул. проф. Марії Яніон 3, 80-309 Гданськ, Польща,

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6059-7315>

КОГНІТИВНА КАРТОГРАФІЯ: СИСТЕМАТИЗАЦІЯ СПОСОБІВ КОНСПЕКТУВАННЯ СТУДЕНТІВ У РІЗНИХ ДИСЦИПЛІНАХ

Проведено якісний аналіз способів ведення студентами конспектів з інженерних, медичних та соціальних наук з метою з'ясування того, як такі артефакти відображають епістемології відповідних дисциплін. Використовуючи завершені нотатки (n = 17 студентів; 617 сторінок) та короткі інтерв'ю, проаналізовано когнітивну структуру, афективні/естетичні маркери, а також соціальні можливості взаємодії. Інженерні нотатки були лінійними та монохромними, оптимізованими для застосування та складання іспитів; медичні – ґрунтувалися на використанні схематичних піктограм і порівняльних таблиць для запам'ятовування; нотатки з соціальних наук характеризувалися найбільшою різноманітністю, зокрема гумористичними елементами, ментальними карти та спільно створеними артефактами, що сприяли рефлексії. Результати навчання не були предметом аналізу; натомість конспектування інтерпретується як інформаційні практики та прояв розширеного пізнання. Отримані результати свідчать, що навчання має вийти за межі одноманітних звичок, заснованих на відтворенні, у бік адаптивних стратегій, що відповідають вимогам конкретних дисциплін і водночас сприяють розвитку метакогніції та спільного осмислення знань. У роботі запропоновано рекомендації щодо викладання конспектування як універсальної навички, необхідної впродовж усього життя.

Ключові слова: конспектування, ментальні карти, дисциплінарні епістемології, інформаційні практики, розширене пізнання, вища освіта.

Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Оксана Даниско,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури,
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4040-562X>

Сергій Хлібкевич,

доктор філософії (PhD) у галузі освіти,
асистент кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури,
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0866-6021>

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЯ «COOL GAMES» ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСОБУ ФІЗИЧНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті обґрунтовано педагогічний потенціал варіативного модуля «Cool Games» як інноваційного засобу комплексного розвитку фізичних, соціально-комунікативних та особистісних якостей учнів 5–6 класів у процесі фізичного виховання в умовах реалізації концепції Нової української школи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переорієнтації фізичного виховання з нормативно-функціональної моделі на компетентнісну, що передбачає формування здатності учнів до ефективно-ї взаємодії, саморегуляції, креативності та відповідальної поведінки в соціальному середовищі.

Здійснено аналіз сучасних підходів до використання інноваційних ігрових технологій у фізичному вихованні учнів адаптаційного циклу навчання та обґрунтовано доцільність розгляду варіативного модуля «Cool Games» як цілісної педагогічної технології, що поєднує рухову активність із комунікативними, когнітивними та емоційно-вольовими завданнями. Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено ефективність впровадження варіативного модуля «Cool Games» у процес фізичного виховання учнів 5–6 класів. Педагогічний експеримент проведено за участю 56 школярів, поділених на експериментальну та контрольну групи. Використано педагогічне тестування, анкетування, спостереження, експертне оцінювання і методи математичної статистики. Формувальний етап передбачав систематичне використання командних ігрових естафет, варіативність змісту та умов виконання завдань, змішаний за статтю склад команд і створення ситуації педагогічної невизначеності. Результати дослідження засвідчили статистично значуще покращення показників фізичного, соціально-комунікативного, когнітивно-креативного та емоційно-вольового розвитку учнів експериментальної групи порівняно з контрольною. Отримані результати підтверджують ефективність варіативного модуля «Cool Games» як інструменту реалізації компетентнісної парадигми фізичного виховання та обґрунтовують доцільність його впровадження в освітню практику закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: фізична культура, Нова українська школа, інновації, варіативний модуль, командні рухливі ігри, Cool Games, фізичні якості, соціально-особистісний розвиток, педагогічні технології.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблем.

Система загальної середньої освіти України на сучасному етапі зазнає суттєвих змістових і структурних трансформацій, детермінованих реформуванням освітньої галузі відповідно до концепції Нової української школи (далі – НУШ). У контексті зростання гіподинамії, зниження рівня фізичної активності дітей і підлітків, а також потреби у формуванні стійкої мотивації до занять руховою діяльністю особливої актуальності набувають інноваційні педагогічні технології, здатні поєднувати розвиток фізичних якостей з формуванням ключових компетентностей. Згідно з результатами опитувань, 40,7% школярів висловлюють запит на

оновлення змісту уроків фізичної культури шляхом впровадження нових форм змагальної та ігрової діяльності (Сороколіт, Римар, Ханікянц, 2024, с. 43). Це свідчить про необхідність пошуку більш привабливих форматів організації освітнього процесу, соціалізації учнів, формування в них комунікативних умінь, емоційної стійкості та здатності до конструктивної взаємодії.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема модернізації фізичного виховання школярів активно досліджується в кількох взаємопов'язаних напрямках. Зокрема, теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у фізичному вихованні обґрунтовано в працях Н. Де-



нисенко, Л Северіни (Денисенко, Северіна, 2023), М. Чистякової (Чистякова, 2022), де акцентується увага на розвитку особистості учня як суб'єкта освітнього процесу та необхідності гуманізації фізкультурної діяльності. Проблематика використання інноваційних форм рухової активності, варіативних модулів і нетрадиційних засобів фізичного виховання розглядається в дослідженнях О. Каліберди, А. Мельникова (Каліберда, Мельников, 2024), Н. Ковальчук (Ковальчук, 2025), які підкреслюють потенціал ігрових та змагальних форм у підвищенні мотивації школярів до занять фізичною культурою, зниженні психоемоційної напруги та задоволенні гедоністичних і аперцептивних потреб. Окремий науковий напрям становлять праці, присвячені організації спортивно-масової та командної ігрової діяльності учнів, зокрема дослідження Н. Сороколіт, О. Римар, О. Ханікянц (Сороколіт та ін., 2024), Л. Аззірато та С. Енніс (Azzarito, Ennis, 2003), С. Брук зі співавторами (Brock et al., 2009) підтверджує роль таких заходів у розвитку фізичних якостей, соціальної згуртованості, лідерства та відповідальності, а також позитивного емоційного фону занять.

Водночас узагальнення результатів наявних досліджень дає підстави стверджувати, що соціально-комунікативні та особистісні результати фізичного виховання переважно розглядаються фрагментарно, без цілісного аналізу механізмів їх формування. Недостатньо висвітленими залишаються питання впливу командних ігрових технологій нового формату на розвиток в учнів навичок співпраці, саморегуляції, креативності та відповідального прийняття рішень. У цьому контексті науковий інтерес становить варіативний модуль «Cool Games», що в межах чинної модельної навчальної програми з фізичної культури для учнів 5–9 класів позиціонується як інноваційна форма організації рухової діяльності. Концептуальні засади модуля ґрунтуються на системному використанні командних ігрових естафет, що забезпечують інтеграцію рухової активності з комунікативними та пізнавальними завданнями і створюють педагогічні умови для розвитку ключових компетентностей випускника НУШ, зокрема здатності до конструктивної міжособистісної взаємодії в соціумі та адаптації до викликів сучасного суспільства. Таким чином, попри наявність окремих наукових напрацювань, педагогічний потенціал варіативного модуля «Cool Games» як цілісної технології розвитку фізичних, соціально-комунікативних і особистісних якостей учнів базової школи потребує подальшого теоретичного осмислення та експериментального підтвердження.

Мета та завдання. *Мета* статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічного потенціалу інноваційного варіативного модуля «Cool Games» як цілісної педагогічної технології розвитку фізичних, соціально-комунікативних та особистісних якостей школярів на уроках фізичної культури.

Для досягнення виокремлено такі *завдання*:

1) теоретично обґрунтувати педагогічний потенціал варіативного модуля «Cool Games» як цілісної педаго-

гічної технології розвитку фізичних, соціально-комунікативних та особистісних якостей школярів;

2) розробити та експериментально перевірити методу впровадження варіативного модуля «Cool Games» на уроках фізичної культури учнів першого циклу базової середньої освіти (5–6 класи);

3) здійснити кількісний та якісний аналіз результатів педагогічного експерименту та визначити ефективність експериментальної методики порівняно з традиційною організацією освітнього процесу.

Методи дослідження. У ході дослідження використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів, зокрема: *теоретичні методи* (аналіз, узагальнення та систематизація науково-методичної літератури з проблем фізичного виховання, інноваційних педагогічних технологій і компетентнісного підходу в НУШ; *педагогічне моделювання* структури експерименту та критеріїв оцінювання результатів; *емпіричні методи* (педагогічне тестування – біг на короткі дистанції, човниковий біг, координаційні вправи з метою оцінювання рівня фізичної підготовленості учнів; анкетування школярів – для виявлення рівня розвитку комунікативних навичок, мотивації до занять; педагогічне спостереження за проявами взаємодії, саморегуляції, відповідальності та емоційних реакцій у процесі виконання естафет; експертна оцінка вчителів фізичної культури – для діагностики когнітивно-креативних і емоційно-вольових характеристик учнів у командній діяльності; педагогічний експеримент, що охоплював констатувальний, формувальний і контрольний етапи та був спрямований на перевірку ефективності впровадження варіативного модуля «Cool Games» як цілісної педагогічної технології розвитку фізичних, соціально-комунікативних та особистісних якостей школярів); *методи математичної статистики* (обчислення середніх арифметичних значень, порівняльний аналіз показників контрольної та експериментальної груп, а також перевірка статистичної значущості відмінностей за допомогою t-критерію Стьюдента на рівнях значущості $p < 0,05$ та $p < 0,01$).

Результати. Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань дослідження було проведено педагогічний експеримент. Передбачалося, що систематичне впровадження варіативного модуля «Cool Games» з гейміфікованою структурою, високою варіативністю естафет і елементами командної взаємодії (тимблдингу) забезпечить покращення показників фізичної підготовленості, комунікативних умінь, креативного мислення та соціально-емоційної компетентності учнів.

У педагогічному експерименті взяли участь учні двох шостих класів (вік 11–12 років) ліцею № 2 «Подільський» Полтавської міської ради. Загальна кількість учасників становила 56 осіб, з яких експериментальну групу (ЕГ) становили 27 учнів; контрольну групу (КГ) – 29 учнів. У кожній групі впродовж навчальної чверті проводилося три уроки фізичної культури на тиждень. Уроки фізичної культури для учнів контрольної групи здійснювалися за чинними навчальними програмами з використанням альтернативних варіативних модулів.

З учнями ЕГ системно реалізовувався варіативний модуль «Cool Games» як педагогічна технологія, що передбачала використання командних ігрових естафет з акцентом на гендерно збалансовану взаємодію, колективну творчість, креативність, комунікативність, лідерство.

Структура педагогічного експерименту передбачала послідовну реалізацію трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного. Відповідно до структури дослідження було визначено чотири критерії оцінювання: фізичний, соціально-комунікативний, когнітивно-креативний та емоційно-вольовий. Для кожного критерію виокремлено три рівні сформованості: початковий, середній та високий.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту встановлено домінування середнього та низького рівнів за всіма визначеними критеріями в обох групах. Статистично значущих відмінностей між показниками ЕГ і КГ не виявлено ($p > 0,05$), що підтвердило їх порівнюваність і створило передумови для реалізації формувального впливу.

На формувальному етапі в ЕГ було використано різні комбінації з 22 рекомендованих естафет («Біатлон», «Переправа», «Дід Мазай і зайці», «Класики», «Котигорошко», «Конвеєр», «Флеш», «Змійка», «Великі складнощі» тощо). Перелік естафет для кожного уроку визначався безпосередньо перед початком уроку, що створювало ситуацію педагогічної невизначеності та активізувало креативне мислення учнів. Команди формувалися за принципом обов'язкового змішаного складу, що забезпечувало рівноправну участь хлопців і дівчат. Успішність виконання естафет визначалася не лише за показниками швидкості чи сили, а й за здатністю команди вибрати ефективну стратегію та узгоджувати спільні дії. Виконання естафет вимагало постійної вербальної й невербальної координації, швидкого обміну інформацією та колективного прийняття рішень. Несподівана зміна умов, правила «Аут»,

правила формування команд стимулювали здатність школярів діяти в нестандартних ситуаціях. Командний характер гри сприяв формуванню емпатії, саморегуляції, толерантного ставлення до помилок партнерів і дотримання принципів чесної гри. Різноманітність естафет дозволила кожному учневі реалізувати власні сильні сторони незалежно від статі чи рівня рухового досвіду, що створювало рівний доступ до активностей і ролей у дружній атмосфері.

На контрольному етапі здійснено повторну діагностику за тим самим інструментарієм, що й на констатувальному етапі. Порівняльний аналіз результатів дозволив виявити динаміку показників у межах кожної групи та встановити відмінності між ЕГ і КГ після завершення формувального впливу (табл. 1). Отримані результати підтвердили висунуту гіпотезу дослідження.

Наведені в таблиці 1 дані відображають динаміку рівнів сформованості досліджуваних показників учнів ЕГ та КГ на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту.

Зокрема, на констатувальному етапі в обох групах спостерігалася подібна структура розподілу учнів за рівнями сформованості за всіма критеріями. Так, за фізичним критерієм у ЕГ частка учнів із початковим рівнем становила 37,0%, із середнім – 48,1%, із високим – 14,9%, тоді як у КГ відповідні показники становили 34,5%, 51,7% і 13,8%. Подібна тенденція простежувалася і за соціально-комунікативним, когнітивно-креативним та емоційно-вольовим критеріями, де переважали середній і початковий рівні сформованості. Частка учнів із високим рівнем на початку експерименту коливалася в межах 13,8–17,3% і не мала істотних міжгрупових відмінностей, що свідчить про вихідну однорідність вибірки та забезпечує коректність подальшого порівняльного аналізу результатів.

На контрольному етапі експерименту в ЕГ зафіксовано виразну позитивну динаміку за всіма визначеними

Таблиця 1

Динаміка рівнів сформованості показників учнів ЕГ та КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Критерій	Група	Етап	Початковий рівень	Середній рівень	Високий рівень
Фізичний	ЕГ	Констатувальний	37,0	48,1	14,9
		Контрольний	14,8	48,1	37,1
	КГ	Констатувальний	34,5	51,7	13,8
		Контрольний	27,6	48,3	24,1
Соціально-комунікативний	ЕГ	Констатувальний	40,7	44,4	14,9
		Контрольний	11,1	44,4	44,5
	КГ	Констатувальний	37,9	44,8	17,3
		Контрольний	31,0	41,4	27,6
Когнітивно-креативний	ЕГ	Констатувальний	44,4	40,7	14,9
		Контрольний	14,8	40,7	44,5
	КГ	Констатувальний	41,4	44,8	13,8
		Контрольний	34,5	41,4	24,1
Емоційно-вольовий	ЕГ	Констатувальний	37,0	48,1	14,9
		Контрольний	11,1	48,1	40,8
	КГ	Констатувальний	34,5	51,7	13,8
		Контрольний	27,6	48,3	24,1

критеріями. Так, за фізичним критерієм частка учнів із високим рівнем зросла з 14,9% до 37,1%, водночас кількість учнів із початковим рівнем зменшилася більш ніж удвічі – з 37,0% до 14,8%. Це свідчить про ефективний вплив ігрових естафет на розвиток координаційних і швидкісних здібностей. Особливо значущими є зміни за соціально-комунікативним критерієм, де частка учнів із високим рівнем у ЕГ збільшилася з 14,9% до 44,5%, а кількість учнів із початковим рівнем зменшилася з 40,7% до 11,1%. Отримані дані підтверджують позитивний вплив ігрових технологій та командної діяльності на розвиток умінь співпраці, толерантності й ефективної взаємодії. За когнітивно-креативним критерієм також зафіксовано суттєве зростання показників високого рівня (з 14,9% до 44,5%), що можна пояснити систематичним створенням ситуацій педагогічної невизначеності та необхідністю колективного прийняття рішень у процесі виконання естафет. Виявлено стійку позитивну динаміку і за емоційно-вольовим критерієм – частка учнів із високим рівнем зросла з 14,9% до 40,8%, що свідчить про формування навичок саморегуляції, емпатії та свідомого дотримання принципів чесної гри.

Водночас у КГ позитивні зрушення мали менш виражений характер. Зростання кількості учнів із високим рівнем за окремими критеріями не перевищувало 10–11%, а кількість учнів із початковим рівнем залишалася відносно значною. Це вказує на обмежений розвивальний потенціал традиційного використання варіативних модулів без цілеспрямованого командно-ігрового акценту.

Дискусія. Отримані в процесі педагогічного експерименту результати дають підстави для осмислення ролі варіативного модуля «Cool Games» у сучасній системі фізичного виховання учнів базової школи та їх співвіднесення з висновками попередніх наукових досліджень. Передусім варто наголосити, що виявлена позитивна динаміка за всіма визначеними критеріями підтверджує концептуальну ідею про доцільність зміщення акцентів фізичного виховання з виключно фізіологічних параметрів на соціально-психологічні й особистісні аспекти розвитку школярів.

Фундаментальна відмінність «Cool Games» від традиційних видів рухової активності полягає в зміщенні акцентів з абсолютної фізичної переваги на інтелектуальному та креативному складниках рухової діяльності. Це яскраво відображено в слогані проєкту: «БУДЬ РОЗУМНИМ, АКТИВНИМ, ТВОРЧИМ. БУДЬ COOL GAMES!» (COOL GAMES, 2021). Основою модулю є набір естафет, які відзначаються варіативністю та інноваційним інвентарем. Так, програма «Cool Games» містить 22 естафети, кожна з яких має свою специфіку, спрямовану на розвиток конкретних фізичних та психологічних якостей. Саме інтелектуальний і креативний складники рухової діяльності, що знаходять відображення в ідеології проєкту та його ціннісній тріаді «розумний – активний – творчий», на нашу думку, зумовлює суттєві зрушення за соціально-комунікативним і когнітивно-креативним критеріями, що виявили-

ся найбільш чутливими до впровадження командних ігрових естафет інноваційного формату.

Результати дослідження узгоджуються з висновками науковців О. Каліберди, А. Мельнікова (Каліберда, Мельников, 2024), Н. Скороколіт, О. Римар, О. Ханікаєнц (Сороколіт та ін., 2024), котрі розглядають варіативний модуль «Cool Games» як ефективний засіб підвищення інтересу школярів до систематичних занять фізичною культурою та розвитку навичок командної взаємодії. Водночас на відміну від низки попередніх праць Н. Денисенко, Л. Северина (Денисенко, Северина, 2023), М. Чистякової (Чистякова, 2022), де акцент зроблено переважно на мотиваційному або фізкультурно-оздоровчому аспектах, у дослідженні експериментально доведено вплив модуля на формування соціально-комунікативних та особистісних характеристик учнів, зокрема здатності до співпраці, саморегуляції, емпатії та відповідального прийняття рішень. Отримані дані також розширюють ідеї соціального та оздоровчого потенціалу інноваційних видів рухової активності, зокрема покращення фізичного стану, зниження тривожності та стресу, окреслених у працях Н. Ковальчук (Ковальчук, 2025), С. Сичова та О. Сиротинської (Сичов, Сиротинська, 2025). Особливу роль у цьому процесі відіграла варіативність змісту модуля та використання різних командних естафет, що відрізняються за структурою, правилами, ролями та вимогами до учасників. Можливість їх довільного комбінювання забезпечила створення ситуацій педагогічної невизначеності, що активізували креативне мислення, лідерські якості учнів і стимулювали колективний пошук ефективних стратегій виконання завдань у руховій діяльності. Разом із тим такі умови сприяли розвитку фізичних якостей (спритності, швидкості, координації), формуванню навичок комунікації, емпатії та відповідальності школярів. Отримані експериментальні дані підтверджують відповідність модуля стратегічним орієнтирам Нової української школи, зокрема в частині формування ключових компетентностей і соціально-особистісних результатів навчання та повністю узгоджуються із програмними завданнями освітньої галузі «Фізична культура» (Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти, 2022).

Таким чином, у дискусійному вимірі результати дослідження дозволяють розглядати варіативний модуль «Cool Games» як інноваційну форму організації рухової діяльності та як педагогічну технологію створення інтегрованого простору взаємодії, у межах якого поєднуються фізичний (руховий), когнітивний, комунікативний та емоційно-вольовий компоненти розвитку учнівської молоді. Це окреслює нові можливості для подальшого переосмислення ролі уроків фізичної культури як важливого чинника соціалізації та особистісного становлення школярів у сучасному освітньому середовищі.

Висновки. У процесі дослідження теоретично обґрунтовано педагогічний потенціал варіативного модуля «Cool Games» як цілісної педагогічної технології,

спрямованої на комплексний розвиток фізичних, соціально-комунікативних та особистісних якостей учнів базової школи. Розроблено та експериментально апробовано методику впровадження варіативного модуля «Cool Games», що базується на принципах системного застосування командних ігрових естафет, варіативності умов виконання завдань, гендерно-змішаного складу команд і цілеспрямованого створення ситуацій педагогічної невизначеності. Результати педагогічного експерименту засвідчили статистично значуще покращення показників в експериментальній групі за соціально-комунікативним і когнітивно-креативним критеріями. Узагальнені результати дослідження доводять, що варіативний модуль «Cool Games» є ефективним інструментом реалізації компетентнісної парадигми фізичного виховання, що забезпечує інтегрований розвиток фізичних, соціально-комунікативних і особистісних якостей учнів, та обґрунтовують доцільність його ширшого вивчення.

Подальших досліджень потребує аналіз потенціалу варіативного модуля «Cool Games» у контексті реалізації інклюзивного навчання, зокрема щодо участі учнів із різним рівнем фізичної підготовленості та освітніми потребами в командній ігровій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисенко Н., Северіна Л. Особистісно-зорієнтоване фізичне виховання. Розробка уроків за стандартом НУШ (проєтуємо разом), (Серія 2) : навч.-метод. посіб.-практикум для студ. : спец. 014.11 «Середня освіта (Фізична культура)». Луцьк : ПП Мажула Ю. М., 2023. 121 с.
2. Каліберда О., Мельников А. Сучасні форми спортивно-масової роботи серед учнівської молоді. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*. 2024. С. 82–91. URL: <https://journals.uran.ua/hdafk-tmfv/article/view/307554>
3. Ковальчук Н. Проблематика використання варіативних модулів з предмету «Фізична культура». *Фізична активність і якість життя людини* : зб. тез доп. ІХ Міжнар. наук.-практ. конф., 12–13 черв. 2025 р. ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2025. С. 95–96. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/28607/3/kovalchuk_2025.pdf
4. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти / О.С. Педан та ін. ; затв. Наказом М-ва освіти і науки України від 17.08.2022 № 752. 291 с.
5. Сичов С., Сиротинська О. Зміцнення психічного здоров'я здобувачів вищої освіти засобами фізичної активності. *Наука і освіта*. 2025. № 1. С. 92–96. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-1-11>.
6. Сороколіт Н.С., Рymar О.В., Ханікянц О.В. Позакласний спортивно-масовий захід «Cool Games» як нововведення у розвитку фізичних якостей школярів. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура*. 2024. № 43. С. 42–48. <https://doi.org/10.15330/fcult.43.43-49>.
7. Чистякова М.О. Особливості організації рухової діяльності у закладах загальної середньої освіти. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підсумками звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2022.

№ 21. С. 360–362. URL: <https://science.kpnu.edu.ua/naukovi-pratsi-vykladachiv/>

8. COOL GAMES : методичні матеріали, 2021. URL: https://sportgart.com.ua/doc/metodychka-2_compressed.pdf

9. Azzarito L., Ennis C. D. A Sense of Connection: Toward Social Constructivist Physical Education. *Sport, Education and Society*. 2003. Vol. 8. № 2. P. 179–197. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573320309255>.

10. Brock S.J., Rovegno I., Oliver K.L. The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2009. № 14 (4). P. 355–375. <https://doi.org/10.1080/17408980802400494>.

REFERENCES

1. Denysenko, N., & Severina, L. (2023). Osobystisno-zoriientovane fizychnе vykhovannya. Rozrobka urokiv za standartom NUSH (proektuiemo razom) [Personality-oriented physical education. Lesson development according to the New Ukrainian School standard]. Lutsk: PP “Mazhula Yu. M.” [in Ukrainian].
2. Kaliberda, O., & Melnykov, A. (2024). Suchasni formy sportyvno-masovoi roboty sered uchnivskoi molodi [Modern forms of sports and mass activities among school youth]. Aktualni problemy fizychnoho vykhovannya riznykh verstv naselennia – *Current problems of physical education of different strata of the population*, 82–91. Retrieved from <https://journals.uran.ua/hdafk-tmfv/article/view/307554> [in Ukrainian].
3. Kovalchuk, N. (2025). Problematyka vykorystannia variatyvnykh moduluiv z predmetu “Fizychna kultura” [Issues of using variable modules in the subject “Physical Education”]. In *Fizychna aktyvnist i yakist zhyttia liudyny –Physical activity and quality of human life* (pp. 95–96). Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University [in Ukrainian].
4. Pedan, O.S., et al. (2022). Modelna navchalna prohrama “Fizychna kultura. 5–6 klasy” dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum “Physical Education. Grades 5–6” for general secondary education institutions]. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine [in Ukrainian].
5. Sychov, S., & Syrotynska, O. (2025). Strengthening the mental health of higher education students through physical activity. *Science and Education*, (1), 92–96. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-1-11> [in Ukrainian].
6. Sorokolit, N.S., Rymar, O.V., & Khanikiants, O.V. (2024). Pozaklasnyi sportyvno-masovy zakhid “Cool Games” yak novovvedennia u rozvytku fizychnykh yakosteiv shkoliariv [Extracurricular sports and mass event “Cool Games” as an innovation in the development of physical qualities of schoolchildren]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Seria: Fizychna kultura –Bulletin of the Precarpathian University. Series: Physical Culture*, 43, 42–48. <https://doi.org/10.15330/fcult.43.43-49> [in Ukrainian].
7. Chystiakova, M.O. (2022). Osoblyvosti orhanizatsii rukhovoi diialnosti u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Features of organizing motor activity in general secondary education institutions]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka – Scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University*, 21, 360–362. Retrieved from <https://science.kpnu.edu.ua/naukovi-pratsi-vykladachiv/> [in Ukrainian].
8. Cool Games. (2021). Cool Games: Metodychni materialy [Cool Games: Methodical materials]. Retrieved from https://sportgart.com.ua/doc/metodychka-2_compressed.pdf [in Ukrainian].

9. Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179–197. <https://doi.org/10.1080/13573320309255>

10. Brock, S.J., Rovegno, I., & Oliver, K.L. (2009).

The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355–375. <https://doi.org/10.1080/17408980802400494> [in English].

Oksana Danisko,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education, Adaptive and Mass Physical Culture,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
2, Ostrohradskoho Str., Poltava, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4040-562X>*

Serhii Khibkevych,

*Doctor of Philosophy,
Assistant Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education,
Adaptive and Mass Physical Culture,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
2, Ostrohradskoho Str., Poltava, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0866-6021>*

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE “COOL GAMES” VARIABLE MODULE AS AN INNOVATIVE MEANS OF PHYSICAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS

The article substantiates the pedagogical potential of the “Cool Games” variable module as an innovative means for the comprehensive development of physical, social-communicative, and personal qualities of students in grades 5–6 within the context of the New Ukrainian School concept implementation. The relevance of the study is determined by the need to reorient physical education from a normative-functional model to a competence-based one, which aims to form students’ ability for effective interaction, self-regulation, creativity, and responsible behavior in a social environment.

An analysis of contemporary approaches to the use of innovative game technologies in the physical education of students at the adaptation stage of learning has been carried out. The study substantiates the expediency of considering the “Cool Games” variable module as a holistic pedagogical technology that combines motor activity with communicative, cognitive, and emotional-volitional tasks. The effectiveness of implementing the module in the physical education process has been theoretically substantiated and experimentally proven. The pedagogical experiment was conducted with the participation of 56 schoolchildren divided into experimental and control groups. Pedagogical testing, questionnaires, observation, expert assessment, and methods of mathematical statistics were used. The formative stage involved the systematic use of team-based game relays, variability in the content and conditions of task performance, mixed-gender team composition, and the creation of situations of pedagogical uncertainty. The results of the study demonstrated a statistically significant improvement in the indicators of physical, social-communicative, cognitive-creative, and emotional-volitional development of students in the experimental group compared to the control group. The findings confirm the effectiveness of the “Cool Games” variable module as a tool for implementing the competence-based paradigm of physical education and substantiate the feasibility of its introduction into the educational practice of general secondary education institutions.

Key words: *physical education, New Ukrainian School, innovations, variable module, team-based physical games, Cool Games, physical qualities, social and personal development, pedagogical technology.*

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Микола-Олег Єршов,

доктор філософії в галузі освітніх/педагогічних наук,
директор ТОВ «Український центр дуальної освіти»,
вул. Мала Бердичівська, 17, м. Житомир, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6839-622X>

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ ТА АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

В умовах геополітичної нестабільності зростає потреба формування у молоді світоглядних компетентностей, що є фундаментом для ефективного реалізації академічної свободи та відповідального вибору особистості. Проте аналіз результатів опитування випускників і студентів (2025) свідчить про системний розрив між декларативними цілями та практикою: понад 37% респондентів не мали реального вибору дисциплін, а 58% не задоволені якістю соціогуманітарної підготовки через її формалізм. Необхідність подолання цієї імітаційної моделі та посилення ролі соціогуманітарних наук у підготовці суб'єктного, критично мислячого фахівця зумовлює актуальність даного дослідження. Мета статті – виявити й охарактеризувати зв'язок між соціогуманітарною освітою та академічною свободою. У роботі було використано низку методів: інформаційно-пошуковий аналіз публікацій із наукометричних баз – для вивчення стану дослідженості проблеми; контент-аналіз – для систематичної обробки інформації і виявлення частоти вживання ключових понять; контекстний аналіз – для вивчення академічної свободи у нерозривному зв'язку з конкретними соціокультурними, політичними та історичними обставинами, що визначають трансформацію змісту соціогуманітарної освіти; філософсько-соціальний аналіз джерельної бази – для дослідження феноменів «академічна свобода» й «соціогуманітарна освіта» через призму філософських питань про природу, розвиток, цінності й закони суспільства; порівняння й узагальнення – для зіставлення зарубіжного й вітчизняного дискурсу; аналіз сучасних моніторингових досліджень, аналітичних звітів, результатів авторського онлайн-опитування випускників і здобувачів українських закладів вищої освіти – для оцінювання стану академічної свободи й соціогуманітарної освіти у вітчизняних закладах освіти. Застосування означених методів дало змогу отримати наступні результати: проаналізовано публікації, отримані завдяки моніторингу наукових баз даних HPAT, Google-Академія, видавництва Taylor & Francis; здійснено аналіз освітніх програм різних рівнів на наявність у них соціогуманітарної компоненти; проведено опитування випускників і здобувачів вищої освіти та виявлено їх погляди щодо академічної свободи та якості соціогуманітарної підготовки студентської молоді до життя; розроблено алгоритм моніторингу гуманітаризації освітніх програм і чек-лист для експертів. Узагальнення отриманих результатів дає можливість зробити наступні висновки: маргіналізація соціогуманітарної освіти та зниження рівня академічної свободи є взаємозумовленими процесами, що утворюють єдину динамічну систему; якісна гуманітарна підготовка формує середовище для реалізації свободи вибору, тоді як академічна автономія є необхідною умовою для розвитку змісту та етики самої освіти; баланс цих елементів впливає на інтелектуальну стійкість суспільства та його здатність до критичної саморефлексії в умовах воєнних викликів. Зкладам освіти запропоновано інструментарій для самостійного оцінювання своїх освітніх програм щодо реального забезпечення академічної свободи і підвищення якості соціогуманітарної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: вища освіта, соціогуманітарна освіта, свобода вибору, академічна свобода, академічна автономія, освітня програма.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. В умовах соціально-економічної й геополітичної нестабільності зростає актуальність розвитку у всіх суб'єктів освітнього процесу компетентностей (світоглядної, етичної, культурної, правової, соціальної) і наскрізних умінь (критичне мислення, аналітична компетентність, міждисциплінарна гнучкість, толерантність, медіаграмотність, етична відповідальність, громадянська активність, здатність діяти автономно в освітньому та науковому середовищі тощо), які впливають на здатність особистості ефективно користуватися законодавчо наданою свободою вибору, зокрема – академічною свободою (свободою викладання, навчання, дослідження, вираження думок, інституційною авто-

номією). Такі компетентності покликана формувати соціогуманітарна освіта на основі інтеграції знань із гуманітарних (філософія, педагогіка, філологія, культурологія) та суспільних (історія, соціологія, політологія, демографія, економіка тощо) наук. Рівень їх сформованості у випускників і педагогів визначає здатність продуктивно використовувати академічну свободу для особистісного і професійного розвитку, зміцнення іміджу вітчизняної освіти й науки. Чим краще розвинені ці компетентності у суб'єктів освітнього процесу, тим глибше вони розумітимуть значення соціогуманітарної освіти, більше приділятимуть їй уваги і тим ефективніше вона відповідатиме на виклики сучасності. Отже, місія соціогуманітарної освіти – розвинути критичність



мислення, сформувати стійку систему загальнолюдських, національних і демократичних цінностей, навчити користуватися свободою вибору.

Стратегічне значення гуманітарних наук для розуміння великих викликів людства було визнано головною метою створеної у 1949 р. Міжнародної ради з філософії та гуманітарних наук (The International Council for Philosophy and Human Sciences, 2020). Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європейському регіоні (2004) сфокусувала предмет світової уваги на інтелектуальну свободу, соціальну й моральну відповідальність. На всесвітній гуманітарній конференції у Льєжі (Бельгія, 2017) було акцентовано увагу на відповідальності гуманітарних наук у просуванні ідеалів свободи й формуванні критичного мислення. Існує також низка міжнародних документів, які визначають сутність і місію академічної свободи. Лімська декларація про академічну свободу і автономію закладів вищої освіти (далі: ЗВО) називає академічну свободу правом науковців на викладання, дослідження й публікації без втручання (The Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education, 1988). Рекомендації ЮНЕСКО щодо статусу викладацького складу вищої освіти визначають цей феномен як умову професійної діяльності викладачів – свободу викладання, досліджень, участі в управлінні (Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel, 1997). Боннська декларація про свободу наукових досліджень (підкреслює важливість захисту науковців від політичного тиску, цензури та репресій (Bonn Declaration on Freedom of Scientific Research, 2020). Римське комюніке «Європейський простір вищої освіти» визнає академічну свободу ключовим принципом Болонського процесу (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

У нормативно-правовому полі України створено відповідну базу, що засвідчує право на свободу вибору в сучасній українській освіті. Межі реалізації права на саморозвиток визначено у ст. 23 Конституції України, що засвідчує право кожної людини на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей. Закон України «Про освіту» (2017, ст. 5, 6, 12) визначає мету освіти як всебічний розвиток особистості, формування компетентностей для усвідомленого суспільного вибору та самореалізації, гарантує право здобувача освіти на вибір змісту навчання, форм і темпів його реалізації, визначає зміст поняття «автономія». Закон України «Про вищу освіту» (ред. 2014, ст. 1, 29) чітко закріплено поняття «академічна свобода» як самостійність учасників освітнього процесу у виборі методів, змісту, форм навчання та досліджень.

Однак попри значну нормативно-правову базу, в сучасних наукових джерелах проблеми визначення феноменів «свобода вибору» та «академічна свобода», вимірювання ступеня виявлення та аналізу чинників, які впливають на розвиток академічної свободи, досі залишаються дискусійними. Відсутня також єдність підходів до розуміння змісту, структури та обсягу академічної свободи (Заєць, 2023).

За даними Academic Freedom Index (AFI) (Kinzelbach et al., 2023) у 2023 р. академічна свобода перебуває у стагнації у 152 країнах (50% населення світу) і лише в п'яти державах цей індекс упродовж останніх 10 років покращився, що принесло користь лише 0,7% світового населення. У звітах AFI йдеться про посилення політичного контролю над університетами у Мексиці та Індії, фіксується істотне, статистично значуще зниження індексу академічної свободи у Турції, Польщі, Великій Британії, США та ін. (Kinzelbach et al., 2023). Це спонукає до висновку про те, що показники академічної свободи погіршуються навіть у демократичних країнах, якщо в них з'являються ознаки авторитаризації, що призводить до ідеологізації змісту соціогуманітарної освіти і знижує критичне мислення громадян.

За останні десять років індекс академічної свободи в Україні також значно знизився (Kinzelbach et al., 2023). Це можна пояснити посиленням централізації влади в умовах воєнного стану. Водночас аналіз сучасних вітчизняних наукових джерел засвідчує наявність і інших причин цього явища: наявність у багатьох українців синдрому постколоніальної свідомості, що досі впливає на розуміння сутності поняття «гідність індивіда» та його готовність користуватися наданою академічною свободою (Савчин, 2019); незадовільний стан досліджень сутності і цінності академічної свободи в українській науковій думці (Melnychuk, 2020), невизначеність приватноправових меж права на свободу та автономію у сфері освіти, наявність колізії між інституційною свободою та свободою індивіда, що виражається через конфронтацію індивідуального та колективного інтересів (Давидова, 2018), відсутність узагальнень зарубіжного і вітчизняного досвіду оцінювання академічної свободи у світі та в Україні та відсутність спільних підходів до вимірювання ступеню академічної свободи (Заєць, 2023). Це засвідчує актуальність обраної проблеми, її недостатню розробленість та відкриває перспективу для подальших міждисциплінарних студій, які можуть поєднати філософсько-правові та освітньо-педагогічні підходи до визначення характеру зв'язків між соціогуманітарною освітою та академічною свободою.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є виявлення характеру зв'язків між станом соціогуманітарної освіти та рівнем розвитку академічної свободи. Досягнення мети потребувало реалізації низки завдань: 1. здійснити інформаційно-пошуковий аналіз публікацій у наукометричних базах, зробити теоретичний аналіз сформованої джерельної бази; 2. описати виявленні в науковому дискурсі тенденції щодо характеру зв'язку між досліджуваними феноменами; 3. розробити алгоритм моніторингу гуманітаризації освітніх програм та рекомендації для його застосування в освітній практиці України.

Методи дослідження. Вивчення проблеми взаємного зв'язку між «академічною свободою» та «соціогуманітарною освітою» здійснювалося на основі застосування філософсько-соціального аналізу зібраних джерел. Це міждисциплінарний підхід, який досліджує

суспільство як цілісну систему через призму філософських питань про його природу, розвиток, закони, місце людини та її цінності, поєднуючи концептуальне мислення з розумінням соціальних процесів, механізмів і взаємодій. Для формування джерельної бази дослідження і визначення стану розробленості проблеми застосовано інформаційно-пошуковий аналіз публікацій у наукових базах: Національного репозитарія академічних текстів (далі НРАТ) (10), Google Академія (44), онлайн-платформи видавництва Taylor & Francis (74), журнали якої включені до наукових баз Scopus і Web of Science. Застосовувалися функції розширеного пошуку за пошуковими запитами «свобода вибору», «академічна свобода», «соціогуманітарна освіта» українською та англійською мовами. Для систематичної обробки інформації та виявлення частоти вживання ключових понять дослідження здійснено контент-аналіз сформованих переліків джерел за певними критеріями (приналежність до наукової галузі, вид і рік видання, цитованість, зв'язок із соціогуманітарною освітою). Для вивчення академічної свободи не як ізольованого явища, а в нерозривному зв'язку з конкретними соціокультурними, політичними та історичними обставинами, що визначають трансформацію змісту соціогуманітарної освіти, застосовано контекстний аналіз зібраних джерел.

Методи порівняння й узагальнення використовувалися для зіставлення українського й зарубіжного дискурсів. Виокремлено групи зарубіжних і вітчизняних досліджень, присвячених питанням свободи вибору та академічної свободи, здійснено аналіз їх змісту для виявлення зв'язку з геополітичним і соціальним контекстами. Проведено узагальнюючий аналіз сформованої джерельної бази – для з'ясування стану академічної свободи у світі й Україні, виявлення поглядів учених на спроможність соціогуманітарної освіти впливати на розвиток особистості, її здатність і готовність здійснювати усвідомлений вільний вибір та збереження демократичних цінностей держави. Емпіричний матеріал для оцінювання стану академічної свободи і соціогуманітарної освіти у вітчизняних закладах освіти зібрано на основі аналізу моніторингових досліджень (Інститут освітньої аналітики, Інститут стратегічних досліджень, Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Український інститут соціальних досліджень, Центр «Соціальний моніторинг», Національна молодіжна рада України тощо) та авторського онлайн-опитування 568 випускників і здобувачів українських закладів вищої освіти військового, освітнього, мистецького, медичного, економіко-правового та інших напрямів підготовки. Висновки формувалися із використанням результатів філософсько-соціального аналізу зібраних джерел, що дало змогу простежити вплив соціально-історичного контексту на розвиток досліджуваного феномену і сформулювати рекомендації щодо використання виявлених тенденцій в освітній практиці України.

Результати. У базі наукових текстів НРАТ за пошуковими запитами «академічна свобода» і «свобода

вибору» виявлено лише 10 наукових джерел. Серед дисертацій домінують роботи в галузі права, що фокусуються на регулюванні та юридичних обмеженнях феномена «свобода». Дослідження з філософії і політичних наук формують світоглядну рамку, де свобода постає як відповідальність і чинник вибору. У психології фокус дослідницької уваги переноситься зі «свободи від» (об'єктність) на «свободу для» (суб'єктність). Лише одне дослідження (Маслова, 2013) присвячене безпосередньо проблемі функціонування в Україні феномена «академічна свобода». Дисертація акцентує увагу на проблемі «інфляція вищої освіти», що є критично важливою для розуміння того, чому академічна свобода в Україні часто сприймалася як формальність, а не як реальний інструмент розвитку університетів. Це дослідження з'явилося напередодні прийняття нового Закону «Про вищу освіту» (2014), який суттєво розширив університетську автономію.

Застосування функції розширеного пошуку Google Академії дало змогу виявити 44 джерела, назви яких містять поняття «академічна свобода». Відсотковий аналіз цих джерел дав змогу зробити низку висновків. Так, 29 джерел (66%) належать до освітньої та педагогічної тематики. Переважають наукові журнали (73%), що свідчить про академічну легітимність теми. У 24 джерелах (55%) соціогуманітарна освіта згадується у тексті, але не є центральною у назві. Лише 14 публікацій (32%) прямо сфокусовані на соціогуманітарній освіті. 75% джерел опубліковані після 2018 року і більшість із них (61%) ще не мають цитувань. Отже, проблеми академічної свободи і соціогуманітарної освіти перебувають на стадії початкової розробленості і потребують глибшого представлення в педагогічному дискурсі.

Для виявлення тенденцій зарубіжного контексту вивчення феноменів «свобода слова» і «соціогуманітарна освіта» було здійснено моніторинг матеріалів, розміщених на онлайн платформі міжнародного видавництва «Taylor & Francis». Основні критерії відбору текстів: публікація матеріалів за останні 10 років (2018–2026 рр.) у різногалузевих наукових журналах, що входять до міжнародних баз даних (Scopus, Web of Science), з фіксацією їх цитованості. Близько 60% усіх зібраних джерел мають прямий або опосередкований зв'язок із соціогуманітарним контекстом (підготовка вчителів, викладання прав людини, етика). Академічна свобода згадується в статтях, присвячених управлінню вищою освітою, акредитації та деколонізації. Соціогуманітарна освіта є домінуючим полем для обговорення етики, інклюзії та соціальної рівності. Найбільш цитованими є оглядові статті (systematic reviews) й дослідження в галузі охорони здоров'я і цифрових технологій в освіті. Хоча в них і підкреслюється важливість гуманітарного підходу, проте академічна свобода розглядається здебільшого опосередковано. Найбільш цитованими є міждисциплінарні дослідження, де медицина перетинається з соціальними питаннями (нерівність, етика, психологічна підтримка). Це свідчить, що соціогуманітарний аспект робить вузькоспеціалізовані

дослідження більш значущими для широкої наукової спільноти.

Моніторинг зарубіжних публікацій останніх років дав змогу виявити низку робіт, що вказують на існування безпосереднього зв'язку між соціогуманитарною освітою та академічною свободою. Варто звернути увагу на праці професорки Каліфорнійського університету Є. Даріан-Сміт (Darian-Smith, 2025a; 2025b), яка здійснила спробу довести, що університети в багатьох демократичних країнах (США, Угорщина, Бразилія, Індія, Філіппіни, Німеччина) перетворилися на фронтіві зони запеклої боротьби за політичну, економічну та соціальну владу. Цей процес, на її думку, характеризується не просто випадковими конфліктами, а системним наступом світового авторитаризму на академічну свободу, що є екзистенційною загрозою основі демократичного суспільства – можливості вільного виробництва та розповсюдження знань (Darian-Smith, 2025). Академічну свободу дослідниця вважає не індивідуальним привілеєм викладача, а колективним правом академічної спільноти на самоврядування та визначення стандартів істини на основі наукової методології та експертизи, а не політичної доцільності. Е. Даріан-Сміт (Darian-Smith, 2025a) вказує також і на те, що соціогуманитарні науки (соціологія, антропологія, історія, філософія та критичні студії) перебувають під найсильнішим ударом саме тому, що вони є фундаментом критичного мислення і становлять пряму загрозу для авторитарного режиму, який прагне до абсолютної контрольованості суспільства. Авторка описує кілька механізмів впливу обмежень академічної свободи на стан соціогуманитарної сфери: цензуру навчальних програм; недофінансування гуманітарних дисциплін на користь прикладних наук і STEM-технологій; дискредитацію соціогуманитарних експертів та ігнорування їх висновків щодо соціальної політики або прав людини; «корпоративне захоплення» (corporate capture) університетів донорами, що підриває їхню автономію. Попри негативне ставлення Е. Даріан-Сміт до внеску Європи у розвиток академічної свободи (Darian-Smith, 2025b) та суперечливі висновки щодо оцінювання протестів викладачів і студентів окремих університетів США проти війни у Газі (Darian-Smith, 2025b), її позиція щодо визнання академічної свободи і соціогуманитарної освіти основними індикаторами життєздатності демократії заслуговує на увагу.

Схожими є також погляди Д. Уоллак Скотт (Wallach Scott, 2024), яка називає академічну свободу колективним правом професійної спільноти, яке захищає процес дослідження, а не індивідуальним правом на «свободу слова». Викладачі в її трактування є «фронтівими працівниками» демократії, а університет має залишатися місцем, де думка функціонує як постійне запитання. У цій праці простежується прямий і глибокий зв'язок між академічною свободою та соціогуманитарною освітою. Дослідниця робить акцент на критичній природі соціогуманитарних дисциплін, покликаних аналізувати владу і панівні норми, що робить ці дисципліни та їх викладачів найбільш вразливими. Місією соціогуманитарної освіти вона називає формування інтелектуальної

чесності і здатності громадян до критичного аналізу, що є стратегічно важливим для демократичного громадянства.

Для розуміння причин глобальної кризи інтелектуального лідерства важливе значення має стаття Н. Руан (Ruau, 2021), присвячена дослідженню того, як жінки-професорки виборюють академічну свободу в умовах неоліберального університету. Зв'язок між академічною свободою і соціогуманитарною освітою у цій публікації є ключовим, оскільки базується на досвіді 16 жінок-професорів у галузі соціогуманитарних наук (HSS) і простежується через описи вразливості соціогуманитарних дисциплін, які вимагають більше часу для досліджень, мають обмежену «ринкову вартість» і комерційну непривабливість для інвесторів.

Зв'язок між соціогуманитарною освітою та академічною свободою є також центральною темою публікації С. Вудман та Т. Прингла (Woodman, Pringle, 2022), які вважають соціальні й гуманітарні науки найбільш «ризикованими» у сучасному політичному й економічному контексті Китаю, де академічна свобода у викладанні окремих тем сильно обмежується (транснаціональні рухи, соціальна боротьба, класи, гендер, фемінізм, раса, етнічність, права людини), встановлено технологічний контроль за викладачами в аудиторіях; посилюється маргіналізація критичних соціальних досліджень та ідеологізація університетів.

У книзі М. Берубе та Д. Рут (Berube, Rute, 2015) також простежується нерозривний зв'язок між станом гуманітарної освіти та академічною свободою. Автори стверджують, що академічна свобода в соціогуманитарній сфері сьогодні перебуває під загрозою не через ідеологічні суперечки, а через зміну економічної структури університету. Дослідники аналізують кілька факторів зовнішнього впливу на академічну свободу, серед яких: депрофесіоналізація (залучення до викладання гуманітарних дисциплін близько 70% позаштатних викладачів, що робить їх фінансово й морально залежними від системи); ідентифікація студента як клієнта (в умовах комерціалізації освіти викладачі, які не мають постійних контрактів (tenure), змушені уникати «гострих» або «незручних» тем, щоб не викликати невдоволення у студентів як покупців послуг); деформація природи гуманітарного знання (обмеження можливостей учених-гуманітаріїв виконувати свою місію – критично аналізувати суспільство). Публікація показує, що без інституційного захисту академічної свободи викладачів соціогуманитарна освіта втрачає свою критичну функцію і перетворюється на інструмент патронажу та конформізму.

Для оцінювання стану академічної свободи і соціогуманитарної освіти у закладах вищої освіти України впродовж вересня-грудня 2025 р. проведено авторське онлайн-опитування 568 випускників і здобувачів українських закладів вищої освіти військової (27%), гуманітарної (24,3%), економіко-правової (11,7%), технічної (12,1%), медичної (14,2%), мистецької (7,6%) та інших галузей. Результати опитування показали, що близько 59% опитаних незадоволені або лише частково задо-

волені якістю соціогуманітарної підготовки, вважаючи отримані знання недостатніми для повноцінної самореалізації як особистості чи громадянина. Причому незадоволення якістю підготовки спостерігається у всіх вікових та галузевих групах. Досить низьким залишається оцінений респондентами рівень академічної свободи: 37% вказали, що взагалі не вибирали соціогуманітарні дисципліни, оскільки за них це робила адміністрація закладу, і лише третина опитаних (здебільшого студенти) засвідчила наявність можливості свідомого вибору. Головними недоліками недосконалої гуманітарної компоненти вони вважають відсутність системного підходу (43%) та формалізм у викладанні (41%), що призводить до труднощів у вирішенні суспільно-політичних (40%) та сімейних (23%) проблем у дорослому житті.

Отже, здійснений аналіз джерел і отримані емпіричні дані свідчать про існування певних зв'язків між рівнем академічної свободи та якістю соціогуманітарної підготовки майбутніх фахівців. Визначення характеру цих зв'язків становить наукову новизну дослідження.

Дискусія. Аналіз освітньої практики й наукової діяльності в Україні доводить існування багатьох проблем у реалізації юридичного права українців на академічну свободу. У *шкільній освіті* свобода вибору реалізується через варіативну складову навчальних планів, але часто обмежується браком ресурсів, кваліфікованих кадрів або адміністративною інерцією. У *вищій освіті* студенти мають право обирати дисципліни, викладачів, теми досліджень, однак рівень реалізації академічної свободи залежить від внутрішньої політики ЗВО, що не завжди забезпечує умови для реалізації цього права. *Педагоги* мають право вибору форм і методів викладання, але на практиці не завжди готові користуватися цим правом через консервативність досвіду, фінансову невмотивованість, опір бюрократичної системи управління. *Науковці* офіційно наділені свободою наукових досліджень, однак також мають низку проблем, що обмежують цю свободу (втручання державних або корпоративних структур у вибір тематики наукових досліджень; надмірна бюрократизація оформлення грантів і звітності; фінансова неспроможність реалізовувати академічну мобільність; формалізм наукових атестацій, що стимулює кількість, а не якість публікацій; гіперболізація вагомості наукометричних баз Scopus та Web of Science для отримання наукових ступенів і звань, що посилює корупційну складову публікаційної активності; відмова від публікації критичних або чутливих тем через страх втрати посад, фінансування, репутації).

В Україні бракує інструментів для комплексного аналізу як рівня академічної свободи, так і якості соціогуманітарної освіти. Дещо більше уваги вітчизняні науковці приділяють питанням розвитку свободи в освіті, зокрема: необхідності забезпечення системного вимірювання рівня академічної свободи та її компонентів у закладах освіти України, застосування міждисциплінарного підходу до розроблення національних методик моніторингу стану академічної свободи (Заєць, 2023). Деяку інформацію, що дає змогу

оцінити стан академічної свободи у закладах загальної середньої освіти, можна отримати з серії моніторингових досліджень з аналізу результатів ключової реформи освітньої галузі – Нової Української Школи (далі – НУШ) (Результати моніторингових досліджень, 2020). Одним із завдань дослідження було виявлення готовності педагогів і керівників до впровадження реформи, важливими умовами ефективності якої визнавалася автономія закладу освіти зі сприятливим освітнім середовищем та автономія вмотивованого вчителя. Проте результати моніторингу виявили низку проблем, що гальмують реформування освітньої галузі, зокрема, не сприяють формуванню й розвитку в молоді компетентностей, необхідних для здійснення усвідомленого самостійного вибору. Наприклад, майже 55% педагогів (від 26086 опитаних осіб) не відчують свободи в освітньому процесі, визнаючи, що адміністрація контролює дотримання ними принципів НУШ, що суперечить принципам партнерства й автономії вчителя (Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи: аналітичний звіт, 2020). Понад 60% учителів переконані в необхідності максимальної передачі учням масиву знань, якими вони самі володіють, що свідчить про збереження значного впливу знанневої парадигми на свідомість сучасного вчителя. Попри те, що 85,5% вчителів визнають важливість місії формування критичного мислення учнів, лише 53,3% із них висловили впевненість у спроможності досягати цього на практиці (Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи: аналітичний звіт, 2020). Лише 0,3% опитаних учителів користуються самостійно створеними освітніми програмами (Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ: аналітична довідка, 2020). Тобто, переважна більшість педагогів не готові до самостійного педагогічного пошуку і здебільшого працюють лише за типовими програмами, використовуючи традиційні форми й методи роботи. Отже, надання суб'єктам освіти права на академічну свободу не спричинило інноваційного педагогічного прориву, оскільки здатність користуватися цією свободою потребує не лише юридичного «права», але й внутрішньої свободи педагога. За висновками Інституту освітньої аналітики (2020), середньостатистичний учитель – це особа віком 41–50 років (Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи: аналітичний звіт, 2020), директор школи – 51–60 років (Дослідження щодо потреб опорних закладів освіти: оперативна інформація, 2020). Тобто більшість педагогічних працівників і керівників закладів освіти – є вихованцями радянської освітньої системи, що впроваджувала культ знань і вторинність особистісної свободи.

Для подолання пострадянських освітніх стереотипів потрібно було забезпечити таку соціогуманітарну підготовку педагогів для роботи в закладах освіти усіх рівнів, яка б допомагала їм реалізовувати академічну свободу де-факто. Проте, ще у 2017 р. в аналітичній

записці Національного інституту стратегічних досліджень йшлося про загальне скорочення суспільно-гуманітарного компоненту освіти (особливо у закладах вищої освіти), наголошувалося на необхідності посилення ролі і значення суспільствознавчих дисциплін у навчально-виховному процесі, підкреслювалася важливість вдосконалення програм професійної підготовки та перепідготовки викладачів суспільствознавчих дисциплін для забезпечення високого рівня затребуваних часом загальнонаукових, професійних, спеціалізованих знань і практичних навичок (Лозовий, 2017). Попри це, в Україні і досі триває маргіналізація соціогуманітарної освіти – процес поступового зниження статусу, престижу, ресурсного забезпечення й суспільної значущості дисциплін соціогуманітарного циклу в освітньому процесі. Це продовжує провокувати відтік педагогічних кадрів із системи освіти. Станом на 2024 р. середній вік вчителя – 46 років, 15% – старші за 50 років і лише 5% педагогів є особами віком до 25 років. Молодь не хоче працювати в системі освіти через низьку зарплату, відсутність ефективного менторства на першому робочому місці, бюрократію, швидке виснаження від надмірної відповідальності, психічного й фізичного навантаження.

Описане вище оцінювання стану академічної свободи і соціогуманітарної освіти, проведене у вітчизняних закладах вищої освіти впродовж вересня–грудня 2025 р. дало змогу уперше обґрунтувати взаємну залежність цих двох феноменів. Зокрема, доведено наступне: якість соціогуманітарної підготовки є чинником формування «рефлексивної суб'єктності» студента; обмеження автономії вибору дисциплін (зафіксоване у 37% респондентів) блокує трансформаційний потенціал освіти, перетворюючи її на формальний інструмент трансляції знань, а не засіб ціннісного самовизначення; існує пряма кореляція між дефіцитом академічної свободи в соціогуманітарній сфері та неспроможністю випускників ефективно вирішувати суспільно-політичні виклики; відсутність системного підходу та адміністративний диктат у виборі дисциплін є ключовими бар'єрами на шляху переходу від технократичної до людиноцентричної освітньої моделі. Це дає підстави вважати соціогуманітарну освіту не просто блоком освітніх компонентів, а фундаментом «когнітивної стійкості» особистості. Відтак можна стверджувати, що реальна академічна свобода є необхідною умовою для деконструкції застарілих соціальних догм та подолання формалізму, який, за результатами опитування, для більшості здобувачів (59%) залишається головною перешкодою для повноцінної самореалізації.

Акредитація освітніх програм стала частиною масштабного реформування системи вищої освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір. Водночас в Україні і світі триває дискусія навколо балансу між необхідністю зовнішнього контролю якості (акредитацією) та збереженням права науковців і закладів освіти на автономію (Karkouti, Romanowski, 2022; Заєць, 2023). Ми проаналізували соціогуманітарну підготовку у Львівській політехніці фахівців за спе-

ціальністю 122 «Комп'ютерні науки» на різних освітніх рівнях. З'ясовано, що мета освітньо-професійної програми бакалаврського рівня (Яковина, 2024) містить соціогуманітарну компоненту, яка виражається в орієнтації програми на забезпечення студентів такими знаннями і навичками, які необхідні для прийняття ними рішень «у різних галузях науки, техніки, фінансів, соціально-економічній та політичній сферах, глобальних та локальних екологічних проблемах та різних сферах суспільного та економічного життя». Програма містить 18 загальних компетентностей, більшість із яких сприяють формуванню здатності і готовності майбутніх фахівців здійснювати свідомий відповідальний вибір у навчання, професійній діяльності та суспільно-політичному житті (ЗК10 – здатність бути критичним і самокритичним, ЗК11 – здатність приймати обґрунтовані рішення; ЗК13 – здатність діяти на основі етичних міркувань; ЗК14 – здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; ЗК15 – здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства тощо). Для формування цих здатностей програмою передбачено викладання чотирьох обов'язкових освітніх компонентів (СК1. Іноземна мова (за професійним спрямуванням); СК2. Історія державності та культури України; СК3. Українська мова (за професійним спрямуванням); СК4. Філософія та етика штучного інтелекту). Програмою визначається також 6 кредитів – для гуманітарного блоку за вільним вибором. Проте зміст цього блоку у програмі не деталізується, отже проаналізувати його не можна. Аналіз взаємозв'язку між певними соціогуманітарними компетентностями та компонентами освітньої програми дає змогу стверджувати, що для їх формування передбачено залучення резервів не лише дисциплін гуманітарного блоку, але й спеціального (СК2.8 Управління ІТ-проектами; СК 34. Проектно-технологічна практика; СК35 Практика за темою бакалаврської кваліфікаційної роботи; СК36 Виконання та захист бакалаврської кваліфікаційної роботи). Перелік навчальних дисциплін можна оглянути через спеціальний каталог на сайті університету.

Соціогуманітарна компонента освітньої програми магістерського рівня за цією спеціальністю (Лобур, 2023) є відчутно меншою: вона не представлена в меті програми; має лише сім загальних компетентностей, пов'язаних із соціогуманітарними знаннями (здатність до креативності, абстрактного і критичного мислення тощо). У деякій мірі це компенсуються в розділах «Комунікація» та «Автономія і відповідальність», якими передбачено уміння ефективно спілкуватися на професійному і соціальному рівнях, бути готовим вчитися впродовж життя, відповідально ставитися до роботи, самостійно приймати рішення, досягати поставленої мети з дотриманням вимог професійної етики тощо).

На третьому освітньо-науковому рівні освітньою програмою (Медиковський, 2021) також передбачено

низку програмних результатів, що містять розвинені соціогуманітарні знання, уміння й навички, які виражаються через здатність демонструвати: розуміння впливу технічних рішень в суспільному, економічному і соціальному контексті; знання психолого-педагогічних аспектів професійно-наукової діяльності, власний науковий світогляд та морально-культурні цінності тощо.

Для здійснення об'єктивного оцінювання того, наскільки «людиноцентричною» є підготовка майбутніх фахівців у негуманітарних закладах освіти (аграрних, технічних, медичних тощо), пропонуємо **алгоритм моніторингу соціогуманітарної компоненти освітніх програм** (рис. 1). Відтак, кожен заклад освіти, зацікавлений у недопущенні формального підходу до розвитку соціогуманітарної освіти, може самостійно здійснити такий моніторинг.

Для оцінювання соціогуманітарної компоненти підготовки фахівців за певною освітньою програмою пропонуємо також орієнтовний зразок чек-листа для внутрішніх експертів (табл. 1).

Окрім освітніх програм у закладах освіти питання академічної свободи включаються до стратегій розвитку, планів позааудиторної і виховної роботи, соціогуманітарного розвитку тощо. Ефективність соціогуманітарної підготовки здобувачів освіти можна визначити шляхом аналізу діяльності освітніх установ (анкетування здобувачів освіти, педагогів і стейкхолдерів, аналіз річних звітів закладу освіти, звітів про виконання стратегій, концепцій, планів, що містять соціогуманітарну компоненту) та збір інформації про академічну мобільність, навчальну, соціальну й політичну активність сту-

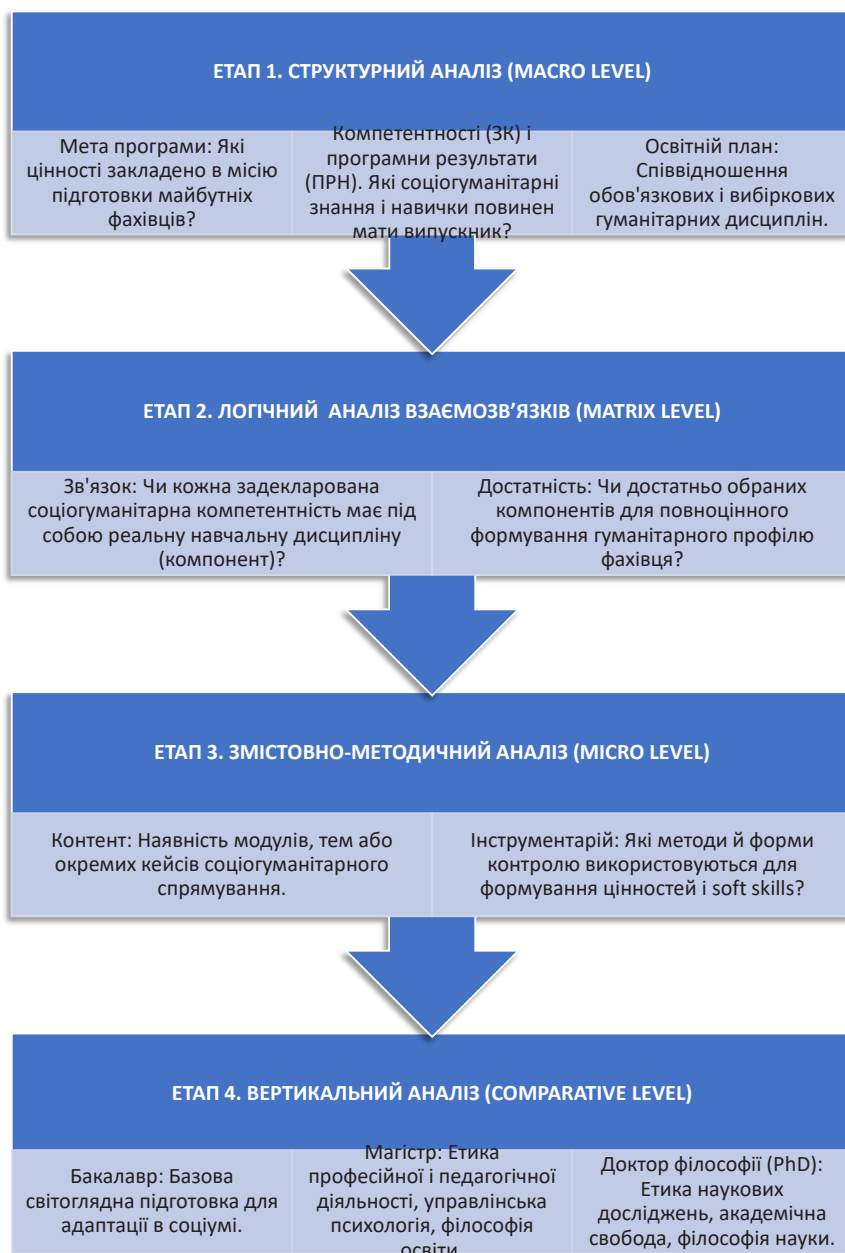


Рис. 1. Алгоритм моніторингу соціогуманітарної компоненти освітніх програм

Складено автором.

Чек-лист моніторингу соціогуманітарної компоненти освітньої програми (ОП)

Спеціальність: _____

Рівень освіти: (Бакалавр / Магістр / PhD)

№	Критерій аналізу	Індикатори наявності	Оцінка (0–2)	Коментар експерта
1	Структурні компоненти ОП	Наявність у меті ОП згадок про етику, цінності, соціальну і громадянську відповідальність, всебічний розвиток особистості.		
		Наявність соціогуманітарних компетентностей у переліку ЗК (наприклад, здатність до критичного мислення, міжособистісної взаємодії).		
2	Логіка побудови програми	Матриця відповідності підтверджує, що для кожної із ЗК, що передбачає формування соціогуманітарних умінь і навичок, призначено конкретний освітній компонент (соціогуманітарну дисципліну).		
		Співвідношення обсягу (кредитів ECTS) соціогуманітарних дисциплін достатнє для досягнення ПРН.		
3	Зміст та інструментарій (Силабуси/робочі програми)	До програми включено спеціальні вибіркові освітні компоненти (міждисциплінарні курси) для формування соціогуманітарних компетентностей		
		У силабусах/робочих програмах технічних/профільних дисциплін є модулі з професійної етики, історії галузі, соціальної і громадянської відповідальності, розвитку особистості.		
		Використання активних методів: дебати, дискусії, кейс-стаді на морально-етичну тематику, соціальні проєкти.		
4	Вертикальна послідовність	Для магістрів/PhD: наявність компонентів, що поглиблюють соціогуманітарну підготовку (порівняно з попереднім освітнім рівнем).		
		Відсутність дублювання тем між бакалаврським та магістерським рівнями (наступність змісту).		

Складено автором.

дентів (участь у гуртках, товариствах, волонтерських і громадських організаціях, рухах, політичних партіях тощо).

Варто зазначити, що до Революції Гідності політична свідомість і активність української молоді Національним інститутом стратегічних досліджень (2013) визнавалася фрагментарною і суперечливою, участь молоді у громадсько-політичному житті України не відповідає соціально-демографічній значущості цієї категорії населення (Свиридов, 2014). Геополітичні і соціально-економічні виклики останніх десятиліть суттєво змінили образ сучасної української молоді, яка в багатьох подіях загальнодержавного і національного значення, що потребували свідомого вибору, демонструвала високий рівень свободи й готовності її захищати. Свідченням того є звіт про результати дослідження, проведеного в рамках проєкту «Level up

of youth NGOs for the democratic future of Ukraine», що реалізовувався Національною молодіжною радою Німеччини (далі: DBJR) у партнерстві з Національною молодіжною радою України (далі: НМРУ) за підтримки Міністерства закордонних справ Німеччини. У цьому звіті зазначається, що молодіжні громадські організації відіграють ключову роль у сучасному житті українського суспільства, першими реагують на кризові виклики в громадах, відстоюють цінності молодих людей у процесі творення майбутнього. Аналіз діяльності молодіжних громадських організацій засвідчив їх виразне соціогуманітарне спрямування (64% – освіта, просвітництво, 51% – розвиток участі молоді у прийнятті рішень, 44% – волонтерство, організація культурних заходів; 40% – психологічна підтримка, 25% – адвокація власних ідей). Серед основних потреб – розвиток людських ресурсів, стійкість, профе-

сійність. Найбільш затребуваною навичкою визнано лідерство, з яким пов'язано низку важливих якостей: відповідальність, проактивність, взаєморозуміння, уміння працювати в команді, готовність до змін, адаптивність (Звіт за результатами дослідження «Участь молоді та стан молодіжних організацій під час війни», 2025). Ці потреби говорять про недопустимість і надалі залишати цей аспект підготовки молоді до життя у полі відповідальності неформальної та інформальної освіти. Важливо більш ефективно використовувати можливості держави у питанні соціогуманітарної освіти молоді шляхом покращення цього складника у закладах освіти різних рівнів.

Висновки. Зниження рівня академічної свободи в Україні фіксується на тлі посилення маргіналізації соціогуманітарної освіти. Це може свідчити про їхню взаємозалежність: якість соціогуманітарної освіти впливає на стан академічної свободи, а рівень академічної свободи – на умови розвитку соціогуманітарної освіти. Висока якість соціогуманітарної освіти формує середовище, де академічна свобода реалізується. Академічна свобода, своєю чергою, дозволяє розвивати зміст, методики та етику соціогуманітарної освіти. Таким чином, соціогуманітарна освіта і академічна свобода утворюють систему, в якій кожен елемент є водночас умовою і наслідком іншого. Цей зв'язок є динамічним і самопідсилювальним, або навпаки – самозгубним у разі деградації одного з елементів. Їхній баланс визначає інтелектуальну стійкість освітнього простору та здатність суспільства до критичного саморефлексивного розвитку, особливо необхідного для функціонування суспільства в умовах гібридних і збройних війн. Зкладам освіти запропоновано інструментарій для самостійного оцінювання своїх освітніх програм щодо реального забезпечення академічної свободи і підвищення якості соціогуманітарної підготовки майбутніх фахівців

ЛІТЕРАТУРА

1. Давидова Н. Академічна свобода та автономія закладу освіти: межі здійснення. *Підприємництво, господарство і право*, 2018. Вип. 6. С. 21–24. URL: <http://pgp-journal.kiev.ua/archive/2018/6/5.pdf>
2. Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи: аналітичний звіт. Інститут освітньої аналітики. Міністерство освіти і науки України. 2020. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/13.-Teachers_Report_2020.pdf
3. Дослідження щодо потреб опорних закладів освіти: оперативна інформація. Міністерство освіти і науки України. Інститут освітньої аналітики. 2020. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/11/Operational_information_Research_on_the_hub_schools-needs_2020.pdf
4. Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ: аналітична довідка. Міністерство освіти і науки України. Інститут освітньої аналітики. 2020. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/Uprovadzhennya-NUSH_2020.pdf
5. Заєць С.В. Академічна свобода в університетах України: стан та шляхи зміцнення. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка*. 2023. Вип. 1. С. 33–41. <https://doi.org/10.54929/pmp-2023-1-02-03>
6. Звіт за результатами дослідження «Участь молоді та стан молодіжних організацій під час війни». 2025. URL: https://drive.google.com/file/d/13mdS_Q4WjURNRoRVnBhKYc4XclJNFinK/view
7. Лобур М. та ін. *Освітньо-наукова програма «Комп'ютерні науки» другого (магістерського) рівня вищої освіти*. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2023. 24 с. <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/17497/122-mag-kn-2024.PDF>
8. Лозовий В.С. Суспільні науки в контексті модернізації освітньої системи в Україні. *Національний інститут стратегічних досліджень* 2017, 26 листопада. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/suspilni-nauki-v-konteksti-modernizacii-osvitnoi-sistemi-v>
9. Маслова Н. Г. Конституційно-правові засади академічної свободи в Україні : дис. ... кандидата юрид. наук : 12.00.02 / Маслова Наталія Григорівна. Харків, 2013. 220 с.
10. Медиковський М.О. та ін. *Освітньо-наукова програма третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 122 Комп'ютерні науки галузі знань 12 Інформаційні технології*. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2021. 16 с. <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/12423/onp-2021-asp-122.PDF>
11. Результати моніторингових досліджень. Міністерство освіти і науки України. Інститут освітньої аналітики, 2020. URL: <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist-analitika/rezultati-monitoringovih-doslidzenh/>
12. Савчин М. Академічна свобода та індивідуальне право на розвиток (на формування та обмін світом ідей). *Наукові нотатки університету*. 2019. Вип. 19 (1–2 (69–70)). С. 6–26. <https://doi.org/10.37491/UNZ.69-70.1>
13. Свиридов К. О. Соціально-політична активність студентів у контексті державної політики. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*, 2014. Вип. 2(70). С. 344–352. URL: <http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-000119540>
14. Яковина В. С. та ін. *Освітньо-професійна програма «Комп'ютерні науки (системи штучного інтелекту)»*. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2024. 26 с. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/17191/122-bak-knssh-opp-2025.PDF>
15. Berube M., Rute J. The humanities, higher education, and academic freedom: Three necessary arguments – A forum. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2016. Vol. 15, № 2. <https://doi.org/10.1177/1474022216634699>
16. Bonn Declaration on Freedom of Scientific Research. 20 October 2020. URL: https://www.humboldt-foundation.de/fileadmin/user_upload/Bonn_Declaration_en_final.pdf
17. Darian-Smith E. Policing Higher Education. The Antidemocratic Attack on Scholars and Why It Matters. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2025a. URL: https://muse.jhu.edu/pub/1/oa_monograph/book/126855/pdf
18. Darian-Smith E. The global attack on academic freedom: the limits and potentials of international law. *London Review of International Law*. 2025. Vol. 13. P. 135–145. <https://doi.org/10.1093/lril/lraf012>
19. Kinzelbach K., Lindberg S. I., Lott L., Spannagel J. Academic Freedom Index Update 2023. Gothenburg : V-Dem Institute, University of Gothenburg, 2023. <https://doi.org/10.25593/opus4-fau-21630>

20. Melnychuk O. F. Academic freedom: doctrinal and legislative scopes. *Yearly journal of scientific articles Almanac of law*. 2020. Vol. 11. P. 63–69. <https://doi.org/10.33663/2524-017X-2020-11-11>

21. Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. Paris : UNESCO, 11 November 1997. URL: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel>

22. Romanowski M. H., Karkouti I. M. United States accreditation in higher education: does it dilute academic freedom. *Quality in Higher Education*. 2022. Vol. 30, № 1. P. 97–111. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2127165>

23. Rome Ministerial Communiqué. EHEAROME2020, 19 November. URL: https://eha2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communicating-link.pdf

24. Ruan N. Accumulating academic freedom for intellectual leadership: Women professors' experiences in Hong Kong. *Educational Philosophy and Theory*. 2021. Vol. 53, № 11. P. 1097–1107. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1773797>

25. The Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education., 10 September 1988. URL: <http://www.ace.ucv.ro/pdf/lima.pdf>

26. The International Council for Philosophy and Human Sciences (CIPSH). Humanities Arts and Societi. 2020. URL: <https://humanitiesartsandsociety.org/magazine/the-international-council-for-philosophy-and-human-sciences/>

27. Wallach Scott J. Academic Freedom & the Politics of the University. *Daedalus*. 2024. Vol. 153, № 3. P. 149–165. https://doi.org/10.1162/daed_a_02095

28. Woodman S., Pringle T. Differentiating risks to academic freedom in the globalised university in China. *Philosophy & Social Criticism*. 2022. Vol. 48, № 4. P. 642–651. <https://doi.org/10.1177/01914537221092176>

29.

REFERENCES

1. Davydova, N. (2018). Akademichna svoboda ta avtonomiia zakladu osvity: mezhi zdiisnennia [Academic freedom and autonomy of educational institutions: limits of implementation]. *Pidpriemnytstvo, gospodarstvo i pravo [Entrepreneurship, Economy and Law]*, 6, 21–24. <http://pgp-journal.kiev.ua/archive/2018/6/5.pdf> [in Ukrainian]

2. *Doslidzhennia shchodo hotovnosti pedahohichnykh pratsivnykiv do realizatsii Kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly: analitychnyi zvit (2020) [Study on the readiness of teaching staff to implement the Concept of the New Ukrainian School: analytical report (2020)]*. Instytut osvitoi analityky. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Institute of Educational Analytics. Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/13.-Teachers_Report_2020.pdf [in Ukrainian].

3. *Doslidzhennia shchodo potreby opornykh zakladiv osvity: operativna informatsiia (2020) [Research on the needs of base educational institutions: operational information (2020)]*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Instytut osvitoi analityky [Ministry of Education and Science of Ukraine. Institute of Educational Analytics]. Retrieved from: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/11/Operational_information_Research_on_the_hub_schools_needs_2020.pdf [in Ukrainian].

4. *Zahalnoderzhavne monitorynhove doslidzhennia vprovadzhennia reformy NUSh: analitychna dovidka, (2020)*.

[*Nationwide monitoring study of the implementation of the NUS reform: analytical report, (2020)*]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Instytut osvitoi analityky [Ministry of Education and Science of Ukraine. Institute of Educational Analytics]. Retrieved from: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/Uprovadzhennya-NUSH_2020.pdf [in Ukrainian].

5. Zaiets, S.V. (2023). Akademichna svoboda v universytetakh Ukrainy: stan ta shliakhy zmitsnennia [Academic freedom in Ukrainian universities: current state and ways to strengthen it.]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriya: pedahohika [Problems of modern transformations. Series: pedagogy]*, 1, 33–41. <https://doi.org/10.54929/pmtp-2023-1-02-03> [in Ukrainian].

6. Zvit za rezultatamy doslidzhennia «Uchast molodi ta stan molodizhnykh orhanizatsii pid chas viiny» [Report on the results of the study “Youth participation and the state of youth organizations during the war”] (2025). Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/13mdS_Q4WjURNRoRVnBh-KYc4XclJNFinK/view [in Ukrainian].

7. Lobur, M. (harant) ta in. (2023). *Osvitno-naukova prohrama «Kompiuterni nauky» druho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational and scientific program “Computer Science” of the second (master's) level of higher education]*. Lviv: Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnik» [Lviv Polytechnic National University]. Retrieved from: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/17497/122-mag-kn-2024.PDF> [in Ukrainian].

8. Lozovyi, V.S. (2017, 26 lystopada). *Suspilni nauky v konteksti modernizatsii osvitoi systemy v Ukraini [Social sciences in the context of modernization of the education system in Ukraine]*. Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzen [National Institute for Strategic Studies]. Retrieved from: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/suspilni-nauki-v-konteksti-modernizatsii-osvitoi-sistemi-v> [in Ukrainian].

9. Maslova, N. H. (2013). Konstytutsiino-pravovi zasady akademichnoi svobody v Ukraini [Constitutional and legal foundations of academic freedom in Ukraine]. *Candidate's thesis*. Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi universytet vnutrishnikh sprav [Kharkiv National University of Internal Affairs] [in Ukrainian].

10. Medykovskyi, M.O. (harant) ta in. (2021). *Osvitno-naukova prohrama tretoho (osvitno-naukovoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 122 Kompiuterni nauky haluzi znan 12 Informatsiini tekhnologii [Educational and scientific program of the third (educational and scientific) level of higher education in the specialty 122 Computer Science in the field of knowledge 12 Information Technology]*. Lviv: Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnik». Retrieved from: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/12423/onp-2021-asp-122.PDF> [in Ukrainian].

11. Rezultaty monitorynhovykh doslidzen [Results of monitoring studies] (2020). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Instytut osvitoi analityky [Ministry of Education and Science of Ukraine. Institute of Educational Analytics]. Retrieved from: <https://iea.gov.ua/naukovo-analitchna-diyalnist/analitika/rezultati-monitoringovih-doslidzen/> [in Ukrainian].

12. Savchyn, M. V. (2019). Akademichna svoboda ta individualne pravo na rozvytok (na formuvannia ta obmin svitom idei) [Academic Freedom and Individual Right to Development (To Formation and Exchange of the World of Ideas)]. *Naukovi notatky universytetu [University Scientific Note]*, 19(1–2 (69–70), 6–26. <https://doi.org/10.37491/UNZ.69-70.1> [in Ukrainian].

13. Svyrydov, K. O. (2014). Sotsialno-politychna aktyvnist studentiv u konteksti derzhavnoi polityky [Social and political activity of students in the context of state policy]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy* [Scientific notes of the I. F. Kurasa Institute of Political and Ethnic Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine], 2(70), 344–352. <http://jnas.nbu.gov.ua/article/UJRN-0001119540> [in Ukrainian].
14. Iakovyvna, V. S. (harant) ta in. (2024). *Osvitno-profesiina prohrama «Kompiuterni nauky (systemy shtuchnoho intelektu)»* [Educational and professional program “Computer Science (Artificial Intelligence Systems)”]. Lviv: Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnika» [Lviv Polytechnic National University]. Retrieved from: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/17191/122-bak-knsshi-opp-2025.PDF> [in Ukrainian].
15. Berube, M., & Rute, J. (2016). The humanities, higher education, and academic freedom: Three necessary arguments – A forum. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/1474022216634699> [in English].
16. Bonn Declaration on Freedom of Scientific Research. (2020, 20 October). Retrieved from: https://www.humboldt-foundation.de/fileadmin/user_upload/Bonn_Declaration_en_final.pdf [in English].
17. Darian-Smith, E. (2025a). Policing Higher Education. The Antidemocratic Attack on Scholars and Why It Matters. Baltimore : Johns Hopkins University Press. Retrieved from: https://muse.jhu.edu/pub/1/oa_monograph/book/126855/pdf [in English].
18. Darian-Smith, E. (2025b). The global attack on academic freedom: the limits and potentials of international law. *London Review of International Law*, 2025, 13, 135–145. <https://doi.org/10.1093/lril/lraf012> [in English].
19. Kinzelbach, K., Lindberg, S. I., Lott, L., & Spannagel, J. (2023). Academic Freedom Index Update 2023. V-Dem Institute, University of Gothenburg. Retrieved from: https://www.v-dem.net/documents/29/V-Dem_Academic_Freedom_Index_2023.pdf [in English].
20. Melnychuk, O. F. (2020). Academic freedom: doctrinal and legislative scopes. *Yearly journal of scientific articles Almanac of law*, 11, 63–69. <https://doi.org/10.33663/2524-017X-2020-11-11> [in English].
21. Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. Paris, France (1997, 11 November). UNESCO. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel> [in English].
22. Romanowski, M. H., & Karkouti, I. M. (2022). United States accreditation in higher education: does it dilute academic freedom. *Quality in Higher Education*, 30 (1), 97–111. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2127165> [in English].
23. Rome Ministerial Communiqué. EHEAROME2020, 19 November. Retrieved from: https://ehearome2020.rome.it/storage/uploads/5d29d1cd46164dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf [in English].
24. Ruan, N. (2021). Accumulating academic freedom for intellectual leadership: Women professors' experiences in Hong Kong. *Educational Philosophy and Theory*, 53(11), 1097–1107. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1773797> [in English].
25. The Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education (1988, 10 September). Retrieved from: <http://www.ace.ucv.ro/pdf/lima.pdf> [in English].
26. The International Council for Philosophy and Human Sciences (CIPSH). (2020). Humanities Arts and Society. Retrieved from: <https://humanitiesartsandsociety.org/magazine/the-international-council-for-philosophy-and-human-sciences/> [in English].
27. Wallach Scott, J. (2024). Academic Freedom & the Politics of the University. *Daedalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 153 (3), 149–165. https://doi.org/10.1162/daed_a_02095 [in English].
28. Woodman, S., & Pringle, T. (2022). Differentiating risks to academic freedom in the globalised university in China. *Philosophy & Social Criticism*, 48(4), 642–651. <https://doi.org/10.1177/01914537221092176> [in English].

Mykola-Oleg Yershov,

PhD in Educational / Pedagogical Sciences,
Director of Ukrainian Center for Dual Education LLC,
17, Mala Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6839-622X>

INTERDEPENDENCE OF SOCIAL AND HUMANITIES EDUCATION AND ACADEMIC FREEDOM IN CONTEMPORARY SCIENTIFIC DISCOURSE

In conditions of geopolitical instability, there is a growing need to develop worldview competencies in young people, which are the foundation for the effective realization of academic freedom and responsible personal choice. However, an analysis of the results of a survey of graduates and students (2025) reveals a systemic gap between declarative goals and practice: more than 37% of respondents did not have a real choice of disciplines and 58% are dissatisfied with the quality of social and humanitarian education due to its formalism. The need to overcome this imitation model and strengthen the role of social sciences and humanities in the training of subject-oriented, critically thinking specialists determines the relevance of this study. The purpose of the article is to identify and characterize the relationship between social and humanitarian education and academic freedom. To this end, a number of methods were used: information search analysis of publications from well-known scientometric databases – to study the state of research on the problem; content analysis – for systematic processing of information and identification of the frequency of use of key concepts; contextual analysis – to study academic freedom in inseparable connection with specific sociocultural, political, and historical circumstances that determine the transformation of the content of social and humanitarian education; philosophical and social analysis of source materials to study the phenomena of “academic freedom” and “social and humanities education” through the prism of philosophical questions about the nature, development, values,

and laws of society; comparison and generalization for comparing foreign and domestic discourses; analysis of contemporary monitoring studies, analytical reports, and the results of the author's online survey of graduates and applicants to Ukrainian higher education institutions – to assess the state of academic freedom and social and humanitarian education in domestic educational institutions. The application of these methods yielded the following results: publications obtained as a result of monitoring scientific databases NRAT, Google Scholar, and Taylor & Francis were analyzed; educational programs of various levels were analyzed for the presence of a social and humanitarian component; a survey of graduates and higher education applicants was conducted to identify their attitudes towards academic freedom and the quality of socio-humanitarian training of students for life; an algorithm for monitoring the humanisation of educational programmes and a checklist for experts were developed. A summary of the results allows us to draw the following conclusions: the marginalization of social and humanitarian education and the decline in academic freedom are interdependent processes that form a single dynamic system; high-quality humanities education creates an environment for the realization of freedom of choice, while academic autonomy is a necessary condition for the development of the content and ethics of education itself; the balance of these elements affects the intellectual stability of society and its ability to engage in critical self-reflection in the context of military challenges. Educational institutions are offered tools for independent assessment of their educational programs in terms of the actual provision of academic freedom and improving the quality of socio-humanitarian training of future specialists.

Key words: higher education, social and humanitarian education, freedom of choice, academic freedom, academic autonomy, educational program.

Дата першого надходження статті до видання: 19.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Ігор Княжев,
аспірант кафедри педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-5754-9621>

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Цифрові технології, що стають потужним інструментом змін у різних сферах суспільства, мають ключове значення для модернізації вищої освіти в Україні. Запит на впровадження зазначених технологій зумовлений процесами євроінтеграції України та відповідає вимогам і стандартам, встановленим у документах Європейського Союзу. Ці технології відображають прагнення країни до інтеграції в європейську освітню спільноту та зорієнтовані на адаптацію до загальних європейських принципів розвитку освіти, зокрема в контексті цифровізації та інноваційних підходів до освітнього процесу. У статті доведено, що впровадження таких інновацій в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти відкриває нові можливості для студентів і викладачів, дозволяючи підвищити ефективність навчання, зробити його більш доступним та інтерактивним. Здійснений у статті аналіз сучасних підходів до цифровізації вищої педагогічної освіти підтверджує їх значущість для підготовки висококваліфікованих педагогів, здатних працювати в умовах цифрового освітнього середовища та активно інтегрувати інноваційні технології в освітній процес. У статті схарактеризовано ключові цифрові інструменти та платформи, що застосовуються в освітньому процесі закладів вищої освіти для формування професійних компетентностей майбутніх педагогів. Проаналізовано можливості систем управління навчанням, інтерактивних онлайн-платформ і спеціалізованих цифрових середовищ у забезпеченні синхронних та асинхронних форм навчання, розвитку комунікації й співпраці суб'єктів освітнього процесу. Особливу увагу приділено досвіду впровадження інноваційних цифрових рішень у межах міжнародного проєкту MoPED (Erasmus+), зокрема використанню інтерактивних освітніх екосистем, що сприяють практико-орієнтованій професійній підготовці та професійному становленню майбутніх педагогів.

Ключові слова: професійна підготовка, освітній процес, заклади вищої освіти, майбутні педагоги, технології, цифрові технології, професійна компетентність, цифровізація, цифрове освітнє середовище, інноваційні підходи.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Цифровізація нині є глобальною інновацією, що змінює сучасний світ, визначаючи напрям розвитку суспільства, перетворюючи його на технологічно інтегровану, динамічну й адаптовану до нових реалій структуру. Саме тому цифрові технології стали невід'ємною частиною сучасного життя. Вони проникають у всі аспекти діяльності людини – від професійної сфери до культурного простору та повсякденних потреб. За цих умов цифрова грамотність стає одним із ключових складників, що забезпечує успішну адаптацію молоді до вимог сучасного ринку праці та ефективної участі в суспільно-економічному процесі. Для України це питання набуває особливої актуальності, оскільки саме впровадження цифрових технологій у всі сфери життя є шляхом до економічного зростання, а також важливою умовою соціальної та культурної трансформації нації. Ці зміни вимагають нового підходу до освіти, зокрема вищої педагогічної, де сучасні інструменти та методи навчання стають важливою частиною підготовки майбутніх педагогів, здатних адаптуватися до технологічних змін та розвивати свою професійну компетентність. У цьому контексті саме впровадження

інноваційних цифрових технологій у вищу освіту є критично важливим для забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на глобальному ринку праці та для досягнення економічного і соціального прогресу. Про це наголошується в законах України «Про освіту» (2017), «Про Національну програму інформатизації» (2023), Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021), Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі (2021) тощо. Так, затверджена урядом Стратегія розвитку вищої освіти до 2030 р. передбачає створення сприятливих умов для розвитку науково-дослідницької діяльності, інтеграції цифрових технологій в освітній процес. Такі ініціативи є невід'ємною частиною трансформації освіти, яка відповідає вимогам часу та глобальним процесам цифрової ери, євроінтеграційним суспільним запитам і потребам та повною мірою відповідають таким документам ЄС, як, наприклад, Digital Education Action Plan. Цей план, ініційований Європейською комісією, є стратегічною ініціативою, спрямованою на покращення інтеграції цифрових технологій в освітні системи країн Європи. Він визначає ключові напрями модернізації освітніх процесів, зокрема шляхом підвищення цифрових компетенцій учителів

і стимулювання впровадження інноваційних цифрових інструментів. План дій охоплює широке коло питань, серед яких: підтримка розвитку професійних навичок педагогів у сфері цифрових технологій, популяризація нових методик навчання, подолання гендерного розриву в STEM-освіті, а також посилення партнерства між освітянами та представниками індустрії. Окрему увагу план надає розвитку цифрових компетентностей серед педагогів Європейського Союзу, що стає основою для підготовки освітніх програм, адаптованих до запитів і проблем сучасності. Важливою частиною цієї стратегії є рамковий документ DigCompEdu. Це Європейська рамка цифрових компетентностей педагогів, що встановлює стандарт для оцінювання та розвитку цифрових навичок викладачів. Цей документ акцентує увагу на необхідності цифрової трансформації в освіті та формує основу для навчальних ініціатив, які відповідають вимогам швидкоплинного світу технологій.

М. Кастельс у концепції «мережевого суспільства» підкреслює, що розвиток цифрових мереж радикально змінює способи взаємодії людей, організацій та держав, визначаючи нову соціальну динаміку, де інформація стає ключовим ресурсом (Castells et al., 2004). Я. ван Дейк акцентує увагу на інфраструктурній єдності цифрових комунікацій, що формує основу глобальної взаємопов'язаності та забезпечує безперервний доступ до інформаційних ресурсів (Van Dijk, 1993). Аналізуючи зміни, що відбуваються в умовах постіндустріального суспільства, Д. Белл підкреслює ключову роль інформаційного обміну, доводячи, що в постіндустріальному суспільстві знання стають основним ресурсом, який визначає економічний і культурний розвиток, а отже, потребує кардинальних змін у системах освіти, що повинні стати інструментами для підготовки фахівців, здатних ефективно оперувати інформацією та технологіями (Bell, 2009).

У дослідженнях сучасних вітчизняних науковців (В. Биков, І. Богданова, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, Л. Карташова, В. Кремень, В. Лапінський, О. Листопад, С. Литвинова, Н. Морзе, В. Олексюк, О. Спирін та ін.) розкрито проблематику формування інформаційного освітнього простору, доведено залежність прогресивних суспільних змін, зокрема й в освіті, від інформатизації освітнього процесу, впровадження новітніх цифрових технологій (Богданова, 2014; Биков та ін., 2020; Гринько, Кошелев, 2019 та ін.), продемонстровано роль цифрових технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх педагогів (Кундіс та ін., 2023; Листопад та ін., 2025; Моторіна та ін., 2024; Ткаченко та ін., 2024 та ін.). Обґрунтовано, що цифрове освітнє середовище трансформує структуру навчання, перетворюючи його на мережу взаємопов'язаних платформ і пристроїв, створює умови для персоналізованої освітньої траєкторії, дозволяючи здобувачу освіти самостійно вибирати активності та ресурси, необхідні саме в конкретний момент його навчання (Литвинова, 2016; Олексюк, 2023; Ткачов та ін., 2022 та ін.). Продемонстровано роль штучного інтелекту у створенні освіти майбутнього (Арата, 2025; Bahrini et al, 2023; Zadorina et al., 2024).

Усвідомлення важливості та нагальності проблеми цифровізації освіти стало основою для вибору теми статті та визначення її завдань, оскільки саме ці аспекти дозволяють дослідити ефективність упровадження цифрових технологій у вищій педагогічній освіті й оцінити їх вплив на підвищення її якості та конкурентоспроможності.

Мета та завдання. Метою статті є обґрунтування актуальності, ефективності та визначення перспективних шляхів упровадження цифрових технологій навчання у процес професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасного закладу вищої освіти.

Завдання дослідження: проаналізувати сучасні підходи щодо цифровізації освіти та довести їх значення для професійної підготовки педагогів; схарактеризувати ключові цифрові інструменти та платформи, що застосовуються в освітньому процесі ЗВО для формування професійних компетентностей майбутніх педагогів; визначити перспективні шляхи впровадження цифрових технологій у підготовку педагогічних кадрів у сучасних закладах вищої освіти.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано теоретичні методи дослідження, а саме: аналіз, узагальнення – для з'ясування сучасних підходів щодо цифровізації освіти з метою підвищення її якості та можливостей використання цифрових інструментів для формування професійних компетентностей здобувачів освіти; якісний аналіз досвіду реалізації цифрових технологій у сучасному освітньому процесі ЗВО – для визначення перспективних шляхів їх упровадження в освітній процес сучасних педагогічних закладів вищої освіти.

Результати. Сучасна освіта активно переживає процес цифровізації, що визначає нові виміри навчального процесу та професійної підготовки педагогів. У наукових дослідженнях під цифровізацією освіти розуміється широке впровадження електронно-цифрових засобів, інструментів та систем у навчально-інформаційне середовище. Цей процес передбачає технологічну інтеграцію та організацію ефективного електронного взаємозв'язку між усіма компонентами освітнього процесу, зокрема в організацію навчальних матеріалів, комунікацію між викладачем і студентом, оцінювання результатів навчання тощо, що дозволяє формувати кіберфізичну освітню екосистему (Биков та ін., 2020; Гуревич та ін., 2021).

Аналіз сучасних підходів демонструє, що цифровізація освіти охоплює кілька основних напрямів: мережеві та хмарні технології забезпечують доступ до ресурсів незалежно від місця та часу, що дозволяє створювати гнучкі та персоналізовані освітні траєкторії; інтерактивні платформи та цифрові інструменти формують умови для активного залучення здобувачів освіти, розвитку їх критичного мислення та практичних умінь і навичок; аналітика навчальних даних дає змогу відстежувати успішність студентів та коригувати освітній процес у реальному часі. Отже, цифровізація освіти здійснює на неї комплексний трансформаційний вплив, який проявляється в кількох взаємопов'язаних аспек-

тах, а саме: вона значно розширює доступ до навчальних ресурсів і освітніх можливостей через онлайн-курси, електронні бібліотеки, віртуальні лабораторії тощо, забезпечуючи навчання незалежно від просторових і часових обмежень. Цифрові технології модернізують освітній процес, стимулюючи застосування інноваційних інструментів, як-от інтерактивні платформи, навчальні симулятори, а також технології доповненої та віртуальної реальності, що дозволяє поєднувати теоретичну підготовку з практичними вправами в безпечному і гнучкому середовищі. Цифровізація створює нові форми взаємодії між студентами та викладачами, сприяючи набуттю професійних компетентностей, що дозволяють ефективно розв'язувати складні професійно-педагогічні проблеми та завдання.

Сучасний освітній процес у закладах вищої освіти активно інтегрує цифрові технології, що забезпечують формування професійних компетентностей майбутніх педагогів. До ключових цифрових інструментів, які широко застосовуються, належать системи управління навчанням (LMS), серед яких Moodle, Google Classroom, Canvas, що дозволяють організовувати курси, контролювати прогрес здобувачів освіти, забезпечувати комунікацію суб'єктів освітнього процесу та надавати доступ до навчальних матеріалів у режимі онлайн. Значну роль відіграють інтерактивні освітні платформи та інструменти колективної роботи, зокрема Kahoot, Padlet, Mentimeter, Microsoft Teams та Zoom. Вони сприяють здатності до співпраці та ефективної комунікації, а також дозволяють моделювати педагогічні ситуації у віртуальному середовищі та знаходити креативні способи їх вирішення. Для формування практичних компетентностей особливо ефективними є симулятори, віртуальні лабораторії та платформи доповненої та віртуальної реальності (AR/VR), що дозволяють майбутнім педагогам відпрацьовувати педагогічні прийоми та методики в умовах максимально наближених до реальної практики без ризику помилок. Крім того, дедалі важливішим стає використання аналітичних інструментів навчання (Learning Analytics), що забезпечують моніторинг успішності здобувачів освіти, дозволяють персоналізувати освітній процес та адаптувати його до індивідуальних потреб. Отже, використання цифрових платформ та інструментів автоматизує організаційні процеси, створює умови для інтерактивного, практико-орієнтованого та персоналізованого навчання, що сприяє формуванню професійних компетентностей майбутніх педагогів у сучасному ЗВО.

В університеті Ушинського в межах проекту MoPED і за підтримки ЄС Erasmus+ створено екосистему ICR, що включає навчально-наукову лабораторію, інноваційні аудиторії, поєднує цифрові платформи, інтерактивні середовища та сучасні педагогічні технології. Функціонування цієї екосистеми ґрунтується на використанні інноваційних освітніх моделей, зокрема Bring Your Own Device (BYOD), що передбачає залучення персональних цифрових пристроїв здобувачів освіти до

освітнього процесу. Такий підхід сприяє підвищенню мобільності навчання, розвитку цифрової автономності та формуванню здатності відповідального використання технологій у професійній діяльності педагога. Важливим складником екосистеми є Inquiry Learning Spaces (ILS) – цифрові навчальні середовища, орієнтовані на дослідницьке навчання. Вони стимулюють активну пізнавальну діяльність майбутніх педагогів, розвиток аналітичного мислення та здатності самостійно конструювати знання, що є ключовими характеристиками сучасного педагога. Не менш значущим є впровадження технології Problem Based Learning (PBL), яка забезпечує практико-орієнтований характер навчання шляхом розв'язання професійно спрямованих проблемних ситуацій. Застосування PBL у цифровому середовищі дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практичними вміннями, формувати навички командної роботи, рефлексії та прийняття педагогічних рішень.

Дискусія. Створення в Університеті Ушинського такого сучасно оснащеного навчального середовища створює умови для підвищення ефективності професійної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю. Завдяки використанню актуальних технічних засобів, цифрового обладнання та інноваційних технологій майбутні педагоги отримують можливість поглиблювати й закріплювати теоретичний матеріал та застосовувати його в процесі виконання практичних, проектних і дослідницьких завдань. Таке освітнє середовище підтримує як аудиторну, так і позааудиторну діяльність, стимулюючи самостійну роботу здобувачів освіти та розвиток їхніх творчих і дослідницьких здібностей. У результаті формується активна позиція студента як суб'єкта навчання, здатного до критичного осмислення інформації, експериментування та професійного саморозвитку в умовах цифрового освітнього простору.

За допомогою цифрових технологій здобувачі освіти активно беруть участь у процесах аналізу проблем і можливостей, проектуванні, розробленні й оцінюванні цифрових рішень, а також створенні та обміні інформацією, що відповідає низці поточних і майбутніх потреб, учаться безпечно та етично використовувати потенціал інформаційних систем для створення цифрових рішень. Цифрові інструменти в умовах сьогодення стали потужною силою та необхідним інструментарієм сучасного покоління.

Висновки. Отже, роль цифрових технологій у вищій освіті є незаперечною, оскільки вони сприяють удосконаленню освітнього процесу, формують нові підходи до побудови освітнього середовища, основними ознаками якого є інноваційність і створення простору для креативності й умотивованості для всіх його учасників. Цифрові технології розширюють освітні ресурси ЗВО та змінюють методологію навчання, роблячи його більш інтерактивним, персоналізованим та орієнтованим на формування ключових компетентностей сучасного педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю., Спірін О.М., Пінчук О.П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Неперервна професійна освіта XXI століття: вісник Кафедри ЮНЕСКО*. 2020. № 1. С. 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36).

2. Богданова І.М. Аналіз особливостей процесу інновації підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 30–33.

3. Гринько В.О., Кошелєв О.Л. Цифрові технології в гуманістичному дискурсі навчання майбутніх учителів: методичний посібник; за заг. ред. проф. М.П. Лещенко. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. 124 с.

4. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Опущко Н.Р., Ільницька Т.С., Плахотнюк Г.М. Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Т. 62. С. 28–38. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38>.

5. Кундис Р.Ю., Дмитрієнко О.О., Бойченко С.В. Цифрові технології в професійній підготовці педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Академічні візії*. 2023. № 16. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7665825>

6. Листопад О. Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2(65). С. 183–189.

7. Литвинова С.Г. Теоретико-методичні основи проектування хмароорієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2016. 469 с.

8. Моторіна В.Г., Дем'яненко О.О., Марущак О.В. Аналіз впливу цифрових технологій на якість вищої освіти в Україні в умовах глобальних викликів. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 10. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13846988>.

9. Олексюк В.П. Теоретико-методичні основи проектування адміністрування та використання хмароорієнтованого середовища навчання майбутніх учителів інформатики: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2023. 467 с.

10. Ткачов С.І., Ткачова Н.О., Щєбликіна Т.А. Реалізація індивідуальної траєкторії навчання здобувачів вищої освіти у цифровому середовищі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. Харків, 2022. С. 190–193.

11. Ткаченко Л.П., Плетеницька Л.С., Алексєєва О.Р. Роль цифрових технологій у формуванні компетентностей майбутніх педагогів в умовах Нової української школи. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 7. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12592609>.

12. Apata O.E. ChatGPT in Higher Education: A Systematic Review of Opportunities, Percepti, ns, and Challenges. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5456094

13. Bahri A., Khamoshifar M., Abbasimehr H., Riggs R. J., Esmaceli M., Majdabadkohne R. M., Pashvar M. ChatGPT: Applications, Opportunities, and Threats. 2023 systems and information engineering design symposium (SIEDS). IEEE. 2023. P. 274–279.

14. Bell D. Cyberspace/Cyberculture. *International Encyclopedia of Human Geography*. 2009. P. 468–472. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00937-8>.

15. Castells M. et al. *The Mobile Communication Society*. 2004. URL: <http://hack.tion.free.fr/textes/MobileCommunicationSociety.pdf>

16. Hess Matt, Benlian, & Wiesböck. Options for Formulating a Digital Transformation Strategy. *MIS Quarterly Executive*. 2016. № 15(2). P. 123–139. <https://doi.org/10.1177/009365093020003003>.

17. Van Dijk J.A.G.M. Communication networks and modernization. *Communication Research*. 1993. № 20(3). P. 384–407. <https://doi.org/10.1177/009365093020003003>.

18. Zadorina O., Hurskaya V., Sobolyeva S., Grekova L., Vasylyuk-Zaitseva S. The role of artificial intelligence in creation of future education: possibilities and challenges. *Futurity education*. 2024. Vol. 4, № 2. P. 163–185. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED.2024.06.25.095>.

REFERENCES

1. Bykov, V.Yu., Spirin, O.M., Pinchuk, O.P. (2020). Sychasni zavdannia tsyfrovoy transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Neperervna profesii-na osvita XXI stolittia: visnyk Kafedry YuNESKO*, 1, 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) [in Ukrainian].

2. Bohdanova, I.M. (2014). Analiz osoblyvosti protsesu innovatyzatsii pidhotovky maibutnix sotsialnykh pedahohiv [Analysis of peculiarities of the innovation process in the training of future social pedagogues]. *Nauka i osvita*, 10, 30–33. [in Ukrainian].

3. Hrynko, V.O., Kosheliev, O.L. (2019). Tsyfrovі tekhnolohii v humanistychnomu dyskursi navchannia maibutnix uchyteliv [Digital technologies in the humanistic discourse of training future teachers]. *Metodychni posibnyk; zah. red. M. P. Leshchenko. Sloviansk: Vyd-vo B. I. Matorina*. 124 p. [in Ukrainian].

4. Hurevych, R.S., Kademiia, M.Yu., Opushko, N.R., Il-nitska, T.S., Plakhotniuk, H.M. (2021). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii navchannia v epokhu tsyvilizatsiinykh zmin [The role of digital learning technologies in the era of civilizational changes]. *Sychasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 62, 28–38. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38>. [in Ukrainian].

5. Kundys, R.Yu., Dmytrienko, O.O., Boichenko, S.V. (2023). Tsyfrovі tekhnolohii v profesiinii pidhotovtsi pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity [Digital technologies in professional training of academic staff of higher education institutions]. *Akademichni vizii*, 16. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7665825> [in Ukrainian].

6. Lystopad, O. (2019). Pidhotovka maibutnix vykhovateliv do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii v zakladakh doshkilnoi osvity [Training future educators to use innovative technologies in preschool education institutions]. *Naukovi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, 2(65), 183–189. [in Ukrainian].

7. Lytvynova, S.H. (2016). Teoretyko-metodychni osnovy proiektuvannia khmaroorientovanoho navchalnoho seredovyscha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Theoretical and methodological foundations of designing a cloud-oriented learning environment of a general education institution]. *Doctor's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

8. Motorina, V.H., Demianenko, O.O., Marushchak, O.V. (2024). Analiz vplyvu tsyfrovyykh tekhnolohii na yakist vyshchoi osvity v Ukraini v umovakh hlobalnykh vyklykiv [Analysis of the impact of digital technologies on the quality of higher education in Ukraine under global challenges]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*, 10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13846988>. [in Ukrainian].

9. Oleksiuk, V.P. (2023). Teoretyko-metodychni osnovy proiektuvannya, administruvannya ta vykorystannya khmaroorientovanoho seredovyshcha navchannia maibutnikh uchyteliv informatyky [Theoretical and methodological foundations of design, administration and use of cloud-oriented learning environment for future computer science teachers]. *Doctor's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
10. Tkachov, S.I., Tkachova, N.O., Shcheblykina, T.A. (2022). Realizatsiia indyvidualnoi traiektorii navchannia zdobuvachiv vyshchoi osvity u tsyfrovomu seredovyshchi [Implementation of individual learning trajectories of higher education students in a digital environment]. *Psykholoho-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka*. Kharkiv, 190–193. [in Ukrainian].
11. Tkachenko, L.P., Pletenytska, L.S., Aleksieieva, O.R. (2024). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii u formuvanni kompetentnosti maibutnikh pedahohiv v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [The role of digital technologies in forming competencies of future teachers in the context of the New Ukrainian School]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky*, 7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12592609>. [in Ukrainian].
12. Apata, O.E. (2024). ChatGPT in higher education: A systematic review of opportunities, perceptions, and challenges. SSRN. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5456094.
13. Bahrini, A., Khamoshifar, M., Abbasimehr, H., Riggs, R.J., Esmaceli, M., Majdabadkohne, R.M., Pasehvar, M. (2023). ChatGPT: Applications, opportunities, and threats. *Systems and Information Engineering Design Symposium (SIEDS)*. IEEE, 274–279.
14. Bell, D. (2009). Cyberspace/Cyberculture. *International Encyclopedia of Human Geography*, 468–472. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00937-8>.
15. Castells, M. et al. (2004). The mobile communication society. Retrieved from <https://hack.tion.free.fr/textes/MobileCommunicationSociety.pdf>.
16. Hess, T., Benlian, A., Wiesböck, F. (2016). Options for formulating a digital transformation strategy. *MIS Quarterly Executive*, 15(2), 123–139.
17. Van Dijk, J.A.G.M. (1993) Communication networks and modernization. *Communication Research*, 20(3), 384–407. <https://doi.org/10.1177/009365093020003003>.
18. Zadorina, O., Hurskaya, V., Sobolyeva, S., Grekova, L., Vasylyuk-Zaitseva, S. (2024). The role of artificial intelligence in creation of future education: possibilities and challenges. *Futurity Education*, 4(2), 163–185. <https://doi.org/10.57125/FED.2024.06.25.095>

Ihor Kniazhev,

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy,
The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
26, Staroportofrankivska, Str., Odesa, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-5754-9621>*

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A TOOL OF MODERN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Digital technologies, which are becoming a powerful driver of change in various spheres of society, play a key role in the modernization of higher education in Ukraine. The demand for the implementation of these technologies is driven by Ukraine's European integration processes and corresponds to the requirements and standards set out in European Union policy documents. These technologies reflect the country's aspiration to integrate into the European educational community and are oriented toward adaptation to common European principles of educational development, particularly in the context of digitalization and innovative approaches to the educational process.

The article demonstrates that the introduction of such innovations into the educational process of higher pedagogical education institutions opens new opportunities for both students and teachers, making learning more effective, accessible, and interactive. The analysis of contemporary approaches to the digitalization of higher pedagogical education conducted in the study confirms their significance for training highly qualified teachers capable of working in a digital educational environment and actively integrating innovative technologies into teaching practice.

The article characterizes key digital tools and platforms used in the educational process of higher education institutions to develop the professional competencies of future teachers. The possibilities of learning management systems, interactive online platforms, and specialized digital environments in supporting synchronous and asynchronous forms of learning, as well as in enhancing communication and collaboration among participants in the educational process, are analyzed. Particular attention is paid to the experience of implementing innovative digital solutions within the framework of the international MoPED (Erasmus+) project, specifically the use of interactive educational ecosystems that promote practice-oriented professional training and the professional development of future teachers.

Key words: professional training, educational process, higher education institutions, future teachers, technologies, digital technologies, professional competence, digitalization, digital educational environment, innovative approaches.

*Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026*

Людмила Котлова,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>

Анастасія Іскрижицька,

асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-2999-8838>

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В РОБОТІ НАД АКТИВІЗАЦІЄЮ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дослідження присвячено аналізу специфіки активізації мовлення дітей дошкільного віку через залучення сенсорного досвіду. В основу роботи покладено принцип формування нейронних зв'язків засобами сенсорної інтеграції, що забезпечує вдосконалення координації, концентрації уваги та мовленнєвої діяльності. Використовувався комплекс методик, як-от: адаптована методика формування навичок читання через візуальні та звукові стимули; методика поєднання розвитку мовлення з активним рухом; методика Монтессорі; методика стимуляції зорової пам'яті та швидкого розширення словникового запасу; система логопедичної сенсорної інтеграції. У роботі поглиблено наукові уявлення про роль сенсорних стимулів у корекційному процесі та розкрито механізми взаємозв'язку між якістю оброблення сенсорної інформації та формуванням мовленнєвих функцій. Систематизовано сучасні логопедичні підходи до використання мультисенсорного впливу. Практична цінність полягає в розробленні та апробації комплексу вправ, що базується на тактильних, вестибулярних, пропріоцептивних і візуально-аудіальних стимулах. Запропонований інструментарій адаптований для впровадження в інклюзивне середовище та корекційно-розвивальну роботу закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільний вік, логопедія, сенсорна інтеграція, мовленнєвий розвиток, сенсорні технології, сенсорна дієта, сенсорна стимуляція, сенсорний профіль дитини, поведінкова регуляція, комплексний вплив, корекційно-розвивальний процес.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Розвиток мовлення в дошкільному віці є фундаментом усієї майбутньої життєдіяльності людини. Це не просто здатність вимовляти слова, а складний процес, що охоплює інтелектуальний, емоційний та соціальний аспекти зростання дитини. Тому активізація мовлення є не просто збільшенням кількості слів у словнику, а запуском складного механізму її розвитку. Це процес переходу мовних знань із пасивного стану («розумію, але мовчу») в активний («висловлююся вільно та усвідомлено»). В освітньому просторі сьогодення особливої актуальності набуває впровадження новітніх методичних підходів і технологічних рішень, серед яких значну роль відіграють спеціальні інформаційні засоби сенсорної інтеграції. Застосування цих ресурсів дає змогу сформувати результативне, насичене позитивними емоціями навчальне середовище, що стає потужним стимулом для мовленнєвої активності вихованців. Завдяки такому інструментарію відбувається ефективне

засвоєння лексичного матеріалу та граматичних структур, а також інтенсивно розвивається здатність дитини до прояву ініціативності та автономності в процесі спілкування.

У сучасній корекційній педагогіці та терапії посилюється увага до комплексного поєднання різних форм активності. У цьому контексті сенсорна інтеграція виступає як інноваційний підхід, що забезпечує синергію ігрових, рухових та мовленнєвих компонентів. Таке поєднання дозволяє значно вдосконалити освітній процес і підвищити його загальну ефективність.

Активізація мовлення дітей дошкільного віку через сенсорну інтеграцію є не лише інноваційним напрямом, але й практичною вимогою сучасної спеціальної освіти. Такий підхід дає змогу гнучко підлаштовуватися під індивідуальні особливості кожної дитини, прискорюючи не лише розвиток мовлення, а й загальний розвиток особистості. Фундамент цього напрямку заклала Джин Айрес (Айрес, 2024) чия теорія базується на принципах



системної роботи мозку. Вона довела, що те, як дитина обробляє відчуття, безпосередньо впливає на її поведінку та здатність до навчання. Нині вивчення того, як саме сенсорні процеси допомагають дитині почати говорити, стає дедалі популярнішим серед дослідників. Це дає нам шанс розробляти та впроваджувати нові навчальні програми, які здатні суттєво підвищити рівень і якість спеціальної освіти.

У межах нашого дослідження ми розглядаємо методи сенсорної інтеграції як дієвий інструментарій у логопедичній практиці, що сприяє розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок у дошкільників. Такий підхід дозволяє організувати комплексні заняття, спрямовані на одночасну підтримку моторної, когнітивної та емоційної сфер дитини. Це критично важливо для вихованців із мовленнєвими порушеннями, які потребують системного корекційного впливу. Крім того, використання сенсорних стимулів заохочує мозкову активність, що є основою для розроблення інноваційних методик у сфері соціальної взаємодії та мовленнєвого розвитку.

Сенсорна інтеграція охоплює такі процеси, як: перцептивне оброблення даних (механізм інтерпретації мозком імпульсів, що надходять від аналізаторів (зорового, слухового, тактильного та пропріоцептивного)) та синтез сенсорних сигналів (процес об'єднання розрізнених сигналів у цілісний психофізіологічний образ, що забезпечує адекватне сприйняття довкілля та точну координацію рухової активності). Ця технологія є фундаментом для успішної логопедичної та корекційної роботи. Її суть полягає в синергії всіх органів чуття: тактильні, зорові та вестибулярні стимули працюють спільно, забезпечуючи передумови для навчання. Активна сенсорна стимуляція підвищує нейронну пластичність мозку, дозволяючи йому ефективно структурувати досвід та керувати життєво важливими функціями, зокрема мовленням. Практичне застосування методів сенсорної інтеграції (ігри, вправи на баланс) допомагають дітям із неврологічними порушеннями адаптуватися до навколишнього світу та покращити свої когнітивні можливості.

Зокрема, А. Заплатинська розглядає сенсорно-інтегративну терапію як інструмент стимуляції центральної нервової системи. Через подачу інтенсивних сенсорних сигналів відбувається якісне вдосконалення синаптичних з'єднань, що є основою для покращення функціонального стану нервової системи дитини (Заплатинська, 2013). Елізабет Вотлінг (Renee L. Watling, 2007) – дослідниця, що активно вивчала сенсорну інтеграцію та працювала над розвитком підходів до оцінювання сенсорного оброблення у дітей з різними порушеннями. Її праці спрямовані на глибше розуміння впливу сенсорної інтеграції на поведінку та соціальну адаптацію.

Питаннями сенсорної інтеграції в Україні активно займається докторка педагогічних наук, професорка Тетяна Скрипник. Відома дослідниця присвятила численні праці пошуку інноваційних підходів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Зокрема, вона обґрунтовує потенціал сенсорно-інтегративного підходу в подоланні проблем мовленнєвого розвитку

та регуляції поведінки. Т. Скрипник займається розробленням методичних рекомендацій та програм, які спрямовані на інтеграцію сенсорної терапії в корекційну роботу. В її дослідженнях підкреслено важливість індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами та значення сенсорної інтеграції в стимуляції їх розвитку, вони сприяють поширенню знань про сенсорну інтеграцію в Україні та підтримці фахівців, які працюють з дітьми, що мають труднощі в сенсорній обробці (Скрипник, 2017).

Мета та завдання. Отже, метою дослідження є висвітлення теоретичних аспектів та проведення емпіричного аналізу ролі сенсорної інтеграції в активізації мовлення дітей дошкільного віку. Відповідно до мети нами було виокремлено **завдання дослідження:**

1) розкрити теоретико-методичні основи проблеми сенсорної інтеграції;

2) схарактеризувати особливості впливу сенсорних стимулів на розвиток мовлення дітей дошкільного віку;

3) обґрунтувати, розробити та експериментально оцінити результативність логопедичного інструментарію, що базується на сенсорному підході.

Роль ключових сенсорних систем у генезисі мовлення було вперше теоретично обґрунтовано Джин Айрес. У межах її підходу особливе значення мають *зорова система та зоровий аналізатор*, що забезпечують сприйняття візуальних образів, диференціацію форм і кольорів, а також просторову орієнтацію. Зоровий контакт постає як базис невербальної комунікації, що дозволяє дитині ідентифікувати об'єкти та людей. Завдяки візуальному сприйняттю формуються стійкі асоціативні зв'язки між словами, ситуаціями та реальними предметами, що є необхідною умовою для розширення словникового запасу, розвитку понятійного мислення та подальшого опанування навичок письма й читання. *Слуховий аналізатор* є базисом для формування фонематичного слуху. Здатність дитини диференціювати звуки та їх комбінації безпосередньо впливає на якість артикуляції та глибину розуміння мовних конструкцій. Через сприйняття інтонаційних та ритмічних характеристик мовлення людей з оточення дитина опановує навички звуконаслідування. Слід підкреслити, що порушення в роботі слухової системи нерідко стають причиною затримки мовленнєвого розвитку та перешкоджають засвоєнню граматичних норм мови. *Тактильна стимуляція* виступає чинником розвитку дрібної моторики, що безпосередньо корелює із процесом формування артикуляційної бази. Сприйняття дотиків, тиску, а також маніпулятивна діяльність із предметами різної фактури та форми сприяють зміцненню м'язів кистей і пальців. Це своєю чергою активізує відповідні зони кори головного мозку та позитивно позначається на функціонуванні мовленнєвого апарату. Роль *вестибулярної системи* в логопедичній практиці полягає в забезпеченні стабільної координаційної основи для мовлення. Оскільки мовленнєвий акт вимагає високої точності рухів, розвиток рівноваги та відчуття тіла стає підґрунтям для формування артикуляційних навичок. Використання вестибулярних

вправ допомагає дітям подолати моторну незграбність, що позитивно позначається на вмінні контролювати органи мовлення. Це особливо важливо для подолання наслідків вестибулярної дисфункції, яка заважає дитині опанувати складні звукові конструкції. Завдяки *пропріоцепції* дитина відчуває своє тіло «зсередини», що дозволяє їй виконувати точні та узгоджені рухи. У логопедичному контексті цей вид чутливості відповідає за мікромоторику артикуляційного апарату. Коли дитина добре відчуває рухи свого язика та щелепи, вона значно швидше опановує правильну вимову звуків. Таким чином, пропріоцептивна стимуляція стає невід'ємною частиною створення надійної артикуляційної основи (Айрес, 2024).

Згідно з концепцією Дж. Айреса, вестибулярний апарат виступає фундаментальною системою, що координує роботу всієї нервової системи. Вона виконує функцію «диригента», інтегруючи сигнали від різних сенсорних каналів. Вестибулярна система відіграє вирішальну роль у процесі опанування мовлення, регуляції м'язового тону та в невербальній комунікації. Зниження її активності часто призводить до артикуляційних розладів та затримок у мовленнєвому розвитку (Молчанов, 2013). Це зумовлено нездатністю дитини адекватно ідентифікувати пропріоцептивні сигнали від артикуляційного апарату, що ускладнює виконання точних рухів, необхідних для мовлення. Дисфункція сенсорного оброблення створює бар'єри для розвитку комунікації. Зокрема, гіпер- або гіпочутливість до аудіальних стимулів перешкоджає якісному сприйняттю мови, що сповільнює формування мовних навичок.

Методи дослідження. Використовувався комплекс методик: адаптована методика формування навичок читання через візуальні та звукові стимули; методика поєднання розвитку мовлення з активним рухом; методика Монтесорі; методика стимуляції зорової пам'яті та швидкого розширення словникового запасу; система логопедичної сенсорної інтеграції.

Результати. У межах дослідження ми реалізували комплексний підхід, де першочерговою ланкою стала поглиблена діагностика мовленнєвого профілю кожної дитини, що дозволило нам не лише виявити характер порушень, а й сформувані персоналізовані корекційні плани. У практичній діяльності ми поєднали класичні методичні посібники з інноваційними інструментами: від механічної стимуляції артикуляційного апарату за допомогою зондів та дзеркал до впровадження ігрових і мультимедійних технологій, що забезпечило високий рівень мотивації дітей. Особливу увагу в роботі було приділено створенню адаптивного сенсорно-розвивального середовища та використанню систем альтернативної комунікації (ААС), що в поєднанні з чітким документальним супроводом та моніторингом прогресу дозволило нам забезпечити системність і результативність проведеного дослідження.

Основними скаргами батьків стали мовленнєві порушення (відсутність або затримка мовлення) та поведінкові прояви (неуважність, імпульсивність). Оскільки мовлення базується на якісному сенсорному обробленні,

ми зосередилися на розвитку здатності дитини інтерпретувати слухові, зорові та пропріоцептивні сигнали. Для цього було інтегровано методи сенсорної корекції в логопедичні заняття. Ключові кроки реалізації: 1) впровадження спеціалізованого протоколу мовленнєвої діагностики; 2) розроблення гнучких індивідуальних корекційних планів; 3) залучення батьків до корекційного процесу через оцінювання сенсорного профілю дитини та організацію «сенсорної дієти» вдома.

За результатами проведеного обстеження було систематизовано основні сенсорні труднощі, виявлені в дітей. Кількісний розподіл проблем модуляції відчуттів (де в кожній дитини могло спостерігатися одне або декілька порушень) виглядає таким чином:

- **Гіперчутливість (1 дитина):** виражена гостра реакція на стандартні зовнішні подразники, як-от світло, шум або запахи;

- **Гіпочутливість (1 дитина):** слабка або уповільнена реакція на сенсорні стимули;

- **Тактильні порушення (2 дитини):** складнощі з ідентифікацією частин тіла та диференціацією різних типів дотику (наприклад, дискомфорт під час обійм, розчісування чи погладження);

- **Пропріоцептивні труднощі (1 дитина):** порушення здатності відчувати власне тіло та його розташування у просторі.

Діти, що мають зазначені дефіцити, часто дезорієнтовані в просторі: вони не можуть точно спрогнозувати власну траєкторію руху, через що часто наштовхуються на предмети. Водночас у вихованців зі зниженою вестибулярною чутливістю спостерігається «сенсорний голод» – постійна потреба в інтенсивній стимуляції (бажання безперервно гойдатися чи крутитися на стільці). Крім цього, у дітей з руховими порушеннями зафіксовано м'язову гіпотонію та слабкість графомоторних навичок (недостатня сила захоплення предметів). Часто проявляються ознаки диспраксії – дитині важко зрозуміти алгоритм виконання певної дії. Ситуація ускладнюється тим, що малюк не може чітко ідентифікувати власні відчуття, пропускаючи критично важливі деталі навколишньої інформації. Такі сенсорні дисфункції є першопричиною серйозних труднощів у мовленнєвому розвитку. З огляду на актуальні запити батьків щодо подолання затримки мовлення було організовано корекційно-розвивальну роботу. В її основу покладено поєднання логопедичних методик із засобами сенсорної інтеграції, що дозволяє максимально реалізувати індивідуальний потенціал кожної дитини.

Корекційна програма була побудована на подоланні дисфункцій сенсорної інтеграції. Під час розроблення занять керувалися такими засадничими принципами, як: індивідуалізація, поступовість, мультимодальність, ігровий підхід, партнерство з родиною, системний моніторинг. Ми застосовували завдання, де сенсорна стимуляція органічно переплітається з мовленнєвим навантаженням: *тактильний блок:* стимуляція дотикового сприйняття через ігри з текстурами (пісок, крупи, гелі), роботу з сенсорними коробками та логопедичний масаж рук і обличчя; *слуховий блок:* формування

фонематичного слуху через розпізнавання немовленевих звуків (музичні інструменти, побутові шуми) та імітацію голосів природи; *зоровий блок*: розвиток зорової уваги та асоціативного мислення за допомогою вправ на відстеження об'єктів, сортування за кольором і формою, а також роботу з ілюстративним матеріалом; *вестибулярний блок*: вправи на балансирах, гойдалках та обертанні, що поєднуються з промовлянням звуків або слів під час руху; *пропріоцептивний блок*: розвиток відчуття тіла через подолання опору (штвхання / тягнення вантажів), роботу з пластичними матеріалами (ліплення) та подолання смуг перешкод (тунелі, лабіринти), *комплексні та ігрові методи*: створення «сенсорних історій», рольові ігри з водою та піском, використання бізбордів (сенсорних панелей) для інтеграції різних систем сприйняття; *артикуляційний блок*: безпосередня підготовка мовленнєвого апарату через дихальні вправи, гімнастику м'язів обличчя та автоматизацію звукових рядів.

За підсумками експерименту в усіх учасників спостерігається позитивна корекційна динаміка. На рис. 1 подано дані щодо застосування сенсорної інтеграції на індивідуальних заняттях.

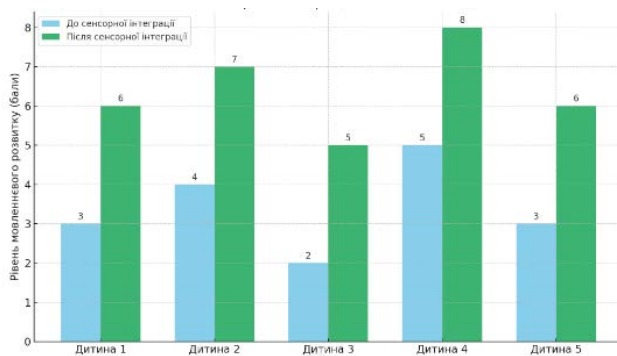


Рис. 1. Порівняння рівня мовлення у дітей з вибірки на початку та наприкінці експериментальної роботи

Оцінювання ефективності застосування сенсорних засобів здійснювалося шляхом моніторингу мовленнєвого розвитку вихованців. Дослідження охоплювало аналіз таких ключових параметрів, як стан артикуляційних навичок, обсяг словникового запасу, рівень сформованості фразового мовлення та ступінь комунікативної залученості дітей.

Результати проведеного дослідження підтверджують, що системне впровадження сенсорної інтеграції є актуальним та вискоелективним інструментом стимуляції мовлення. Створення сенсорно збагаченого середовища та інтеграція спеціальних вправ у щоденну активність дітей забезпечують оптимальні умови для оволодіння новими мовленнєвими навичками. Такий підхід у логопедичній практиці гарантує всебічний розвиток дитини, враховуючи її індивідуальні сенсорні потреби. Підсумовуючи результати дослідження, варто зазначити, що використання елементів сенсорної інтеграції кардинально змінило ставлення дітей до корекційного процесу. На заняттях панувала атмосфера підвищеного інтересу та пізнавального азарту, що дозволило кожній дитині стати активним учасником навчання, а не просто стороннім спостерігачем.

Дискусія. Результати нашого дослідження узгоджуються з теоретичними положеннями сенсорно-інтегративної теорії Дж. Айрес, відповідно до якої мовленнєвий розвиток дитини безпосередньо залежить від якості оброблення та інтеграції сенсорної інформації (Айрес, 2024). Зокрема, зафіксоване покращення артикуляційних навичок і точності звуковимови можна пояснити активізацією пропріоцептивних та тактильних каналів, що створюють нейрофізіологічне підґрунтя для формування контрольованих рухів мовленнєвого апарату. Аналогічні висновки представлені у працях Д. Молчанова (2012), який наголошує на визначальній ролі вестибулярної та пропріоцептивної систем у формуванні складних моторно-мовленнєвих актів. Виявлена в дослідженні тенденція до зростання комунікативної активності та ініціативності дітей корелює з резуль-

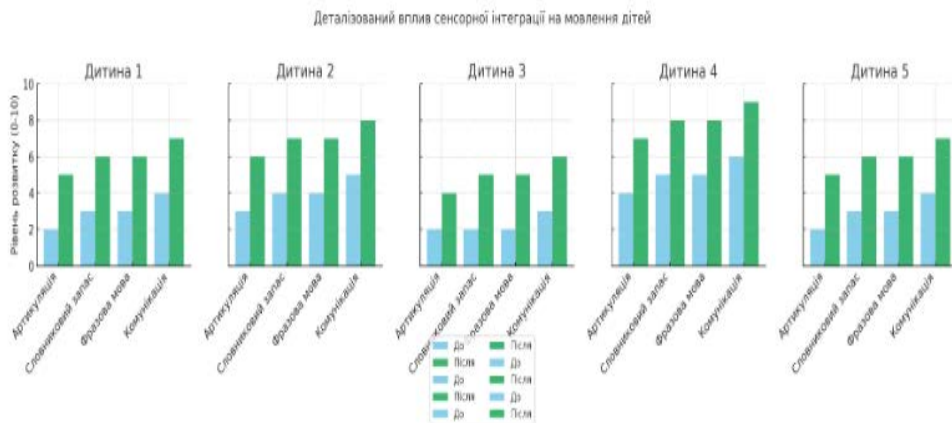


Рис. 2. Рівень розвитку різних аспектів мовлення (артикуляція, словниковий запас, фразова мова, комунікація) у дітей з вибірки на початку та наприкінці експериментальної роботи

татами зарубіжних емпіричних досліджень. Зокрема, Е. Вотлінг (Renee L. Watling, 2007) довела, що застосування терапії, побудованої на принципах сенсорної інтеграції, сприяє не лише зниженню поведінкових проявів дезадаптації в дітей, а й опосередковано впливає на розвиток мовлення та соціальної взаємодії. Наші результати доповнюють ці дані, конкретизуючи механізми впливу сенсорної стимуляції саме на мовленнєву сферу дошкільників.

Порівняльний аналіз із вітчизняними дослідженнями (Заплатинська, 2013; Скрипник, 2017; Кіпаренко, 2020) засвідчує спільність підходів щодо розуміння сенсорної інтеграції як базису для розвитку вищих психічних функцій. Водночас проведене нами дослідження розширює наукові уявлення про практичну реалізацію сенсорно-інтегративного підходу в логопедичній роботі, оскільки демонструє його ефективність не лише в контексті корекції поведінкових або моторних порушень, а й у цілеспрямованій активізації мовлення. На особливу увагу заслуговує встановлений у дослідженні взаємозв'язок між зниженням проявів сенсорної дезорганізації (гіпер- та гіпочутливості, тактильних і пропріоцептивних труднощів) та покращенням мовленнєвих показників. Це підтверджує положення Ю. Вакуленко щодо необхідності попередньої оцінки сенсорного профілю дитини як передумови ефективного корекційного втручання (Вакуленко, 2021). У нашому дослідженні індивідуалізація сенсорного впливу та впровадження «сенсорної дієти» сприяли стабілізації емоційного стану дітей, що створювало сприятливі умови для мовленнєвої активності. Наукова цінність отриманих результатів полягає в поглибленні уявлень про сенсорну інтеграцію як багатовимірний феномен, що забезпечує не лише нейрофізіологічну основу мовлення, а й формує мотиваційно-емоційні передумови комунікації. Дослідження доповнює наявні наукові напрацювання конкретизованим логопедичним інструментарієм, адаптованим до умов інклюзивного освітнього середовища.

Практичне значення результатів полягає в можливості їх широкого використання в діяльності вчителів-логопедів, дефектологів, психологів та асистентів вихователя. Запропонований комплекс сенсорно-мовленнєвих вправ може бути інтегрований у програми корекційно-розвивальної роботи закладів дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів та приватної логопедичної практики. Крім того, результати дослідження можуть слугувати основою для розроблення навчально-методичних матеріалів і програм підвищення кваліфікації фахівців у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Висновки. Проведене дослідження довело результативність використання методів сенсорної інтеграції як дієвого інструменту для стимулювання мовленнєвого розвитку в дошкільників. Спираючись на теоретичне підґрунтя та практичні результати експерименту, можна стверджувати, що:

1) сенсорна інтеграція виступає фундаментальною психофізіологічною основою мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Якість оброблення та

інтеграції сенсорної інформації (зорової, слухової, тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної) безпосередньо впливає на формування артикуляційних навичок, фонематичного слуху, словникового запасу та комунікативної активності. Узагальнення положень сенсорно-інтегративної теорії Дж. Айрес і результатів вітчизняних та зарубіжних досліджень підтвердило доцільність використання сенсорного підходу як науково обґрунтованого засобу активізації мовлення, особливо в дітей з мовленнєвими порушеннями та сенсорними дисфункціями;

2) розроблена система логопедичної роботи, що базується на принципах сенсорної інтеграції, довела свою теоретичну та методичну обґрунтованість. Її структура передбачає поєднання сенсорної стимуляції з мовленнєвими завданнями, індивідуалізацію корекційного впливу відповідно до сенсорного профілю дитини, мультимодальність і системність реалізації. Інтеграція тактильних, слухових, зорових, вестибулярних і пропріоцептивних вправ у логопедичні заняття створює умови для формування цілісної нейрофункціональної основи мовлення, підвищує мотивацію дітей та забезпечує активне залучення їх до комунікативної взаємодії;

3) результати експериментальної апробації розробленої системи підтвердили її ефективність у процесі активізації мовлення дітей дошкільного віку. Зафіксовано позитивну динаміку за всіма ключовими мовленнєвими показниками: покращення артикуляційних навичок, збільшення обсягу словникового запасу, формування фразового мовлення та зростання рівня комунікативної залученості. Поряд із мовленнєвими змінами спостерігалися зниження проявів сенсорної дезорганізації та стабілізація емоційно-поведінкової сфери, що свідчить про комплексний вплив сенсорно-інтегративного підходу та підтверджує його практичну доцільність у сучасній логопедичній та інклюзивній практиці.

Щодо перспективи дослідження у сфері сенсорно-логопедичних технологій, то вони мають зосередитися на науковому обґрунтуванні нових підходів до розвитку мовлення та вивченні впливу сенсорної інтеграції на когнітивну й емоційно-вольову сфери дитини. Інтеграція знань із суміжних галузей дозволить підготувати фахівців нового покоління, здатних створювати ефективні корекційні програми для повноцінної соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айрес Е.Д. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Видавництво Ростислава Бурлаки, 2024. 272 с.
2. Алісова А. Методи сенсорної інтеграції в роботі із зоровим гнозисом на профорієнтаційних заняттях у старшій школі : магістерська робота. Кривий Ріг : КДПУ, 2021. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5558/1/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%90%D0%BB%D1%96%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>
3. Боклашук Н.Д. Технології мовленнєвого розвитку. Різновікові групи. *Логопед.* 2014. № 8. С. 32–37.

4. Вакуленко Ю.В. «Сенсорний профіль (коротка версія)»: адаптація на українській вибірці нормотипових дітей та дітей з розладами аутистичного спектра. *Український психологічний журнал*. 2020. № 1(13). С. 44–57. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi14.149.

5. Вакуленко Ю. Роль сенсорно-інтегративної терапії у розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектра. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2021. №. 3 (52). С. 36–43.

6. Заплатинська А.Б. Становлення поняття «сенсорна інтеграція» у педагогіці. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23(1). С. 48–57. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23(1)_8)

7. Кіпаренко О. Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей. *Проблеми сучасної психології*. 2020. Вип. 49. С. 152–176. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49>.

8. Молчанов Д. Теорія сенсорної інтеграції Джин Айрес та її застосування у дитячій нейрореабілітації. *Здоров'я України*. 2012. № 4. С. 42. URL: http://health-ua.com/pics/pdf/ZU_2012_Nevro_4/42-43.pdf

9. Скрипник Т.В. Сенсомоторна інтеграція як основа успішного навчання дитини з аутизмом : метод. рек. Київ, 2017. 42 с.

10. Watling R. Immediate Effect of Ayres's Sensory Integration-Based Occupational Therapy Intervention on Children with Autism Spectrum Disorders. *The American Journal of Occupational Therapy*. 2007. С. 574–583. <https://doi.org/10.5014/AJOT.61.5.574>.

REFERENCES

1. Iris, E.D. (2024). Child and sensory integration. Understanding hidden development problems [Dytyna i sensorna intehratsiia. Rozuminnia prykhovanykh problem rozvytku]. Vydavnytstvo Rostyslava Burlaky, 272 p. [in Ukrainian].

2. Alisova, A. (2021). Metody sensornoi intehratsiiv v roboti iz zorovym hnozysom na proforiientatsiinykh zaniattiakh u starshii shkoli [Methods of sensory integration in working with visual gnosis on career guidance concepts in high school]: master's thesis. Kryvyi Rih. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5558/1/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%90%D0%B-%D1%96%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf> [in Ukrainian].

3. Boklaschuk, N.D. (2014). Tekhnologii movlennievoho rozvytku. Riznovikovi hrupy [Technologies of speech development. Different age groups]. *Lohoped – Speech therapist*, 8, 32–37 [in Ukrainian].

4. Vakulenko, Yu.V. (2020). Sensornii profil (korotka versiia): adaptatsiia na ukraïnskii vybirtsi normotypovykh ditei ta ditei z rozladamy autystychnoho spektra ["Sensory profile (short version)": adaptation in a Ukrainian sample of normotypical children and children with autism spectrum disorders]. *Ukrainskyi psykhologichnyi zhurnal – Ukrainian Psychological Journal*, 1(13), 44–57. https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi14.149 [in Ukrainian].

5. Vakulenko, Yu.V. (2021). Rol sensorno-intehrativnoi terapii u rozvytku movlennia ditei z rozladamy autystychnoho spektra [The Role of Sensory Integration Therapy in the Speech Development of Children with Autism Spectrum Disorders]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Psykholohia – Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Psychology*, 3(52), 36–43 [in Ukrainian].

6. Zaplatynska, A.B. (2013). Stanovlennia poniattia "sensorna intehratsiia" u pedahohitsi [Formation of the concept of "sensory integration" in pedagogy]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii: Sotsialno-pedahohichna – Collection of scientific papers of the Ivan Ohienko Kamyanets-Podilsky National University. Series: Socio-pedagogical*, 23(1), 48–57. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23(1)_8) [in Ukrainian].

7. Kiparenko, O. (2020). Sensorna intehratsiia yak metod korektsii rozladiv u ditei [Sensory integration as a method of correcting disorders in children]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 49, 152–176. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49> [in Ukrainian].

8. Molchanov, D. (2012). Teoriia sensornoi intehratsiiv Dzhyn Aires ta yii zastosuvannia u dytiachii neiroreabilitatsii [Theory of sensory integration of Jean Ayres and its application in children's neurorehabilitation]. *Zdorovia Ukrainy – Health of Ukraine*, 4, 42. Retrieved from http://health-ua.com/pics/pdf/ZU_2012_Nevro_4/42-43.pdf [in Ukrainian].

9. Skrypnyk, T.V. (2017). Sensomotorna intehratsiia yak osnova uspishnoho navchannia dytyny z autyzmom [Sensory-motor integration as a basis for successful learning of a child with autism] Kyiv, 42 p. [in Ukrainian].

10. Watling, R. (2007). Immediate Effect of Ayres's Sensory Integration-Based Occupational Therapy Intervention on Children with Autism Spectrum Disorders. *The American Journal of Occupational Therapy*. <https://doi.org/10.5014/AJOT.61.5.574>

Ljudmila Kotlova,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Psychology, Speech Therapy and Inclusive Education,
Ivan Franko Zhytomyr State University,
40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>*

Anastasia Iskryzhytska,

*Assistant at the Department of Psychology, Speech Therapy and Inclusive Education,
Ivan Franko Zhytomyr State University
40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-2999-8838>*

CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF SENSORY INTEGRATION MEANS IN WORK ON SPEECH ACTIVATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The study is dedicated to analyzing the specifics of speech activation in preschool children through the engagement of sensory experience. The work is based on the principle of forming neural connections through sensory integration, which ensures the improvement of coordination, attention concentration, and speech activity. Methods employed include: Zaicev's method (for developing reading skills through visual and auditory stimuli, such as cubes and charts); Chebotaryova's method; the Montessori method; Glenn Doman's system (chosen to stimulate visual memory and rapidly expand vocabulary); methods of play-based speech therapy; and the system of speech-therapeutic sensory integration. The study deepens scientific understanding of the role of sensory stimuli in the corrective process and reveals the mechanisms linking the quality of sensory information processing with the development of speech functions. Contemporary speech therapy approaches to the use of multisensory influence are systematized. The practical significance lies in the development and testing of a set of exercises based on tactile, vestibular, proprioceptive, and visual-auditory stimuli. The proposed toolkit is adapted for implementation in inclusive environments and for corrective and developmental work in preschool educational institutions.

Key words: *preschool age, speech therapy, sensory integration, speech development, sensory technologies, sensory diet, sensory stimulation, sensory profile of the child, behavioral regulation, complex influence, correctional and developmental process.*

та першого надходження статті до видання: 21.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

УДК 316:378.147-048.78
DOI 10.24195/2414-4665-2026-1-17

Віктор Кузьмін,

кандидат соціологічних наук, доцент,
доцент кафедри «Психологія», учений секретар вченої ради,
Національний університет «Запорізька політехніка»,
вул. Жуковського 64, м. Запоріжжя, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4940-9395>

Марія Кузьміна,

доктор філософії зі спеціальності 231 «Соціальна робота»,
доцент кафедри «Соціальна робота»,
Національний університет «Запорізька політехніка»,
вул. Жуковського 64, м. Запоріжжя, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2101-0630>

Олексій Зеленський,

здобувач вищої освіти зі спеціальності D3 «Менеджмент»,
освітньо-професійна програма «Управління персоналом»,
Національний університет «Запорізька політехніка»,
вул. Жуковського 64, м. Запоріжжя, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-3292-4706>

Єгор Усатий,

аспірант кафедри «Соціальна робота»,
Національний університет «Запорізька політехніка»,
вул. Жуковського 64, м. Запоріжжя, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-8517-8757>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Активна цифровізація освітнього середовища та динаміка ринку праці формують нові вимоги щодо умінь та навичок майбутніх соціальних працівників, що потребує апгрейду традиційних педагогічних методик. Мета статті полягає в аналізі потенціалу сучасних інноваційних освітніх технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у середовищі вищої школи. Методологія дослідження складена із системного методу, компаративного аналізу, теоретичних методів (аналітично-синтетичний, класифікація, систематизація, узагальнення). У дослідженні розкрито особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери за допомогою інноваційного педагогічного інструментарію: навчання через аргументацію, імерсивних проєктів, онлайн-навчання, практико-орієнтованого та самостійного навчання, соціальної методики, персоналізованого навчання. Узагальнено методологічний базис розвитку м'яких навичок. Розглянуто динаміку впровадження інноваційних методик навчання в європейських країнах та Україні в розрізі 2019–2023 рр. Виокремлено ключові можливості цифровізації освітнього поля вищої школи: розвиток компетентностей за допомогою інтерактивних технологій та імерсивного досвіду, колаборація через освітні соціальні платформи, автономність та індивідуалізація навчання за допомогою штучного інтелекту, розвиток соціально-комунікативних навичок у цифровій екосистемі. Доведено, що інтеграція інноваційних педагогічних технологій до вищої освіти дозволяє підвищити рівень умотивованості студентів, стимулює розвиток основних навичок для професійної реалізації, підтримує конкурентоспроможність на ринку праці, сприяє безперервному саморозвитку та самовдосконаленню. Обґрунтовано необхідність інтеграції системного підходу до розвитку конкурентоспроможного майбутнього соціального працівника – випускника закладу вищої освіти, адаптованого до вимог глобального ринку праці.

Ключові слова: освітні технології, методика навчання, цифровізація, компетентність, м'які навички, емоційний інтелект, вища освіта, майбутні соціальні працівники, вмотивованість.



Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

На тлі активної трансформації сфери освіти традиційні навчальні підходи та інструменти не в змозі вповні реалізувати функціонал з формування стійких професійних компетенцій майбутніх соціальних працівників. Забезпечення конкурентоспроможності фахівця потребує підвищення рівня якості освіти, інтеграції нових педагогічних методик, формування навичок саморозвитку. При цьому актуальною формулою формування професійної компетентності працівників соціальної сфери стає поєднання розвитку жорстких і м'яких навичок у системі вищої освіти. Власне, *soft skills* (емоційний інтелект, комунікативні навички, здатність до командної роботи та розв'язання проблем, організаційні здібності) не пов'язані безпосередньо з професійними вміннями (*hard skills*), але наділені ключовим значенням для успішної кар'єри випускника закладу вищої освіти. Інноваційні освітні технології формування таких компетенцій передбачені масштабною цифровізацією та залучають онлайн-платформи, інтерактивні форми навчання, потенціал віртуального середовища, мобільного навчання, гейміфікації тощо.

Підвищений інтерес дослідників у межах сучасного наукового педагогічного дискурсу викликають питання розвитку цифрової компетентності здобувачів фаху соціального спрямування, вплив м'яких навичок на успішність кар'єрного зростання, можливості медіаосвіти, інтерактивних платформ, іммерсивного середовища. Зокрема, науковці (Kennedy, 2020; Stanley, 2021) переконують, що емоційний інтелект наділений максимальною значимістю для досягнення професійної успішності та слугує основою формування стресостійкості та адаптивності особистості, її здатності до ефективної взаємодії з оточенням. В окремих публікаціях (Halimi, 2021; Parmentier, 2019; Cebrián, 2020) акцентовано на важливості формування лідерських якостей, опанування студентами навичок командної взаємодії та усвідомленого прийняття рішень, що сприяє професійній реалізації молодих фахівців.

Науковці (Bauman, 2021; Pate, 2020; Burbules, 2020) ґрунтовно аналізують ризики, дотичні до процесу інтеграції освітніх інновацій (надмірний вплив цифрового освітнього поля на когнітивну сферу, питання етичного складника та потенційна залежність), обґрунтовуючи потенціал штучних нейронних мереж у формуванні професійної компетентності. Учені зауважують, що забезпечення стійкого позитивного ефекту потребує розроблення навчально-методичного забезпечення процесу, стимулювання вмотивованості студентів, інтегральної реалізації проблемно-контекстного навчання, впровадження автоматизованих систем оцінювання. На продовження, окремі вчені (Haleem, 2022; Лу, 2021) пропонують підсилувати ефективність інноваційних освітніх технологій шляхом ефективного структурування освітнього процесу, забезпечення безперешкодної зворотної комунікації, оптимізації психологічного середовища.

Незважаючи на значні напрацювання в галузі, чимало аспектів досліджуваної проблематики вивчені

фрагментарно. Цифрова трансформація підходів у системі вищої освіти вміщує організаційний, етичний та соціально-культурний контексти, що потребує комплексних підходів до її реалізації. Необхідними є практичні розробки в цьому напрямі.

Мета та завдання. *Метою статті* є аналіз потенціалу сучасних інноваційних освітніх технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у середовищі вищої школи. У межах окресленої мети доцільно виділити низку **завдань**:

1) дослідити специфіку опанування студентами різних типів компетентностей за допомогою інноваційного освітнього інструментарію;

2) проаналізувати перспективи використання окремих сучасних методик щодо розвитку стійких фахових компетенцій;

3) сформувати рекомендації для формування інноваційного освітнього підходу до вищої освіти майбутніх соціальних працівників.

Методи дослідження. Методологію дослідження складено низкою сучасних наукових методів, зокрема, були використані:

– системний метод, що дозволяє досліджувати феномен інноваційної педагогіки як системне утворення, а методологію розвитку основних професійних компетенцій у здобувачів освіти – як його цілісну підсистему, що функціонує на підґрунті стверджених теоретичних поглядів та дієвих практик;

– компаративний аналіз, що дозволяє досліджувати специфіку впливу педагогічних стратегій та методик різних країн на рівень якості освіти, з урахуванням практичного досвіду та сучасних викликів; компаративний аналіз у науковому дослідженні було використано під час зіставлення характеристик двох або більше двох методів навчання з метою виявлення в них спільного й відмінного, ідентифікації інноваційної компоненти, здійснення типологізації;

– теоретичні методи (аналіз, класифікація, систематизація, узагальнення): аналітично-синтетичний метод застосований для ідентифікації факторів та етапів розвитку досліджуваного об'єкту, індукція – для прогнозування показників перспективного розвитку, метод наукової абстракції – для формування теоретичних узагальнень, уточнення понятійного апарату, виділення основних понять та категорій, формування висновків дослідження.

Результати. Досліджуючи процес формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, необхідно окреслити різницю між поняттями «інноваційні технології» та «інноваційні методики». У першому випадку йдеться про комплексні системи, що залучають цифрові інструменти, мультимедіа, системи дистанційного навчання для підтримки всього освітнього процесу. Водночас інноваційні методики необхідно розглядати як конкретні методологічні прийоми – проекти, кейси, інтерактивні ігри тощо. Загалом, доцільно стверджувати, що інноваційні технології створюють навчальне середовище, а методики – ін-

струментарій взаємодії для ефективного формування професійної компетентності.

У контексті формування компетентних соціальних працівників особлива увага нині має приділятися розвитку універсальних «м'яких» навичок (soft skills) – соціально-психологічних якостей, котрі значною мірою детермінують ефективність діяльності соціального фахівця. Серед них – комунікативні навички, уміння взаємодіяти в команді, стресостійкість, тайм-менеджмент, а також емоційний інтелект, котрий охоплює здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції та емоції інших, що є критичним для лідерства та прийняття рішень.

Впровадження інноваційних освітніх технологій розглядається сьогодні з позиції підвищення якості вищої освіти та ефективного освоєння студентами практичних фахових компетенцій. Інтеграція різноманітних інтерактивних технологій може суттєво підвищити результативність навчання. Зокрема, середовище навчання, максимально наближене до реальних умов діяльності, доцільно формувати із залученням імерсивних технологій, що є способом інтеграції віртуального контенту до фізичного середовища, що дозволяє усвідомлювати віртуальні компоненти як невід'ємну частину дійсності. Ситуативне віртуальне моделювання дозволяє краще засвоїти навчальний матеріал у практико-орієнтованому форматі, більш залучено, візуалізує абстрактні та складні дефініції, розвиває креативність, емоційно-когнітивну сферу та рефлексію (Papanastasiou, 2019).

У контексті професійного становлення соціальних працівників важливим стає не лише володіння професійними вміннями, знаннями та навичками (hard skills, котрі оперують дефініціями, знаннями, особистісним досвідом та піддаються індикаторно-категорійному оцінюванню), але й готовність до постійного саморозвитку, навички пошуку нестандартних рішень проблемних ситуацій, уміння налагодити командну роботу. Загалом, феномен soft skills передбачає навички комунікації і формування

позитивних взаємин, а також аспекти особистісного розвитку – здатність до самоконтролю, інноваційне мислення та креативність, ефективність у стресовій ситуації, адаптивність, емоційний інтелект, ефективність у команді, лідерство тощо (Dolce, 2020).

Серію досліджень OECD Skills Studies, реалізованих формацією European Education Area (2023), спрямовано на розроблення стратегічного підходу до кваліфікації сучасних випускників закладів вищої освіти, що включає якість навчальних програм та рівень інноваційності. Зокрема, динаміку впровадження інноваційних освітніх методик за період 2019–2023 рр. у країнах європейської спільноти відображено на рис. 1.

Як продемонстровано на рис. 1, очевидною є тенденція активного впровадження сучасних методик навчання. У контексті формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у системі вищої освіти можуть бути успішно використані такі методи, як метод «спроб і помилок», що мотивує до самостійного пошуку відповідей на проблемні питання; застосування освітніх онлайн-платформ, мобільних додатків, чатів, що адаптують освітній процес до актуальної концепції світобачення.

Аналітична інформація щодо інтеграції інноваційних педагогічних технологій в європейському освітньому середовищі акумулюється Holon IQ у звітності 2023 Europe EdTech 200 (рис. 2).

Необхідно зауважити, що учасники освітнього процесу можуть бути не готові до масштабних змін традиційної освітньої програми, що потребує коректної та поступової інтеграції інноваційних методик:

1) онлайн-платформ – для формування стійких компетенцій критичного мислення, уміння організувати концепції, ідеї та факти в логічну структуру, стимулювання прагнення до самовдосконалення, підтримки мотивації;

2) практико-орієнтованого та самостійного навчання для укріплення навичок взаємонавчання та аналітично-

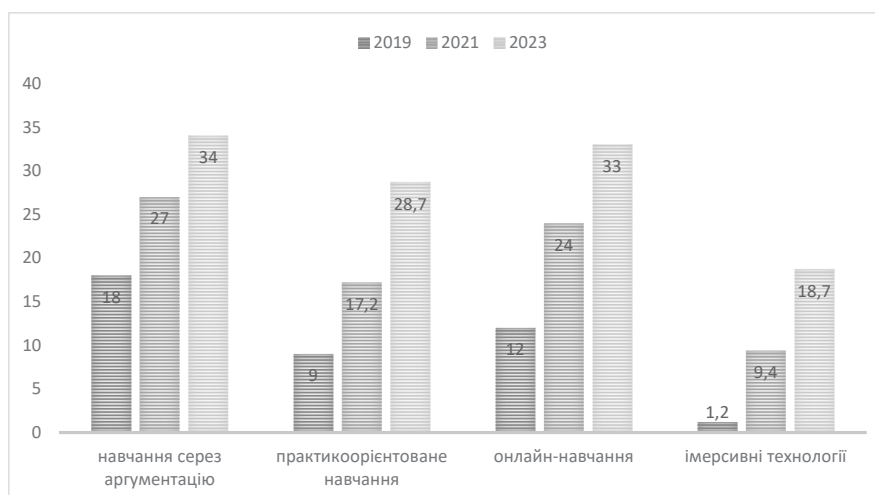


Рис. 1. Впровадження інноваційних методик навчання в ЄС, % здобувачів вищої освіти

Джерело: систематизовано автором на основі (European Education Area, 2023).

го мислення, креативності, ініціативності, поліпшення комунікаційних процесів;

3) імерсивних технологій – для візуалізації складних понять, розвитку креативності та стресостійкості;

4) персоналізованого навчання – з метою освоєння методології мозкового штурму, методу важелів та аналітичного мислення, адаптації освітнього процесу до індивідуальних запитів студента;

5) соціальної методики, що передбачає залучення освітніх онлайн-проектів та колаборацій з метою розвитку комунікаційної компетентності, соціальних навичок, уміння суперечити особистій логіці, навичок продуктивних дебатів.

Середовище вищої освіти в Україні активно інтегрує цифрові інноваційні рішення (рис. 3).

Як свідчить динаміка, приведена на рис. 3, цифрові інновації активно впроваджуються в середовище вищої освіти в Україні.

Підсумовуючи, необхідно зауважити, що професійна компетентність майбутніх соціальних працівників передбачає формування емоційного інтелекту, що являє

собою стійке вміння оцінювати та врегульовувати власні емоції та емоційний стан інших людей, а також застосовувати такі знання та уміння з метою оптимізації процесів мислення, міжособистісної взаємодії та прийняття рішень. Власне, емоційний інтелект необхідно розглядати як базову компетенцію, котра відкриває нові можливості в досягненні професійних цілей, є інструментом адаптації та резильєнтності, необхідним ресурсом для формування навичок соціальної підтримки. Можливості цифровізації освіти, які доцільно застосовувати в контексті розвитку емоційного інтелекту, – творчість через мультимедійні проекти, автономність та індивідуалізація навчання, колективна робота через інтерактивні платформи, розвиток комунікативних навичок шляхом онлайн-обговорення.

Саме емоційний інтелект як одна з основних soft skill, є передумовою формування всіх трьох ключових навичок, що, відповідно до висновків Всесвітнього економічного форуму (Weforum, 2023), були визначені основою формування професійної компетентності кожного здобувача освіти: навички вирішення проблемних

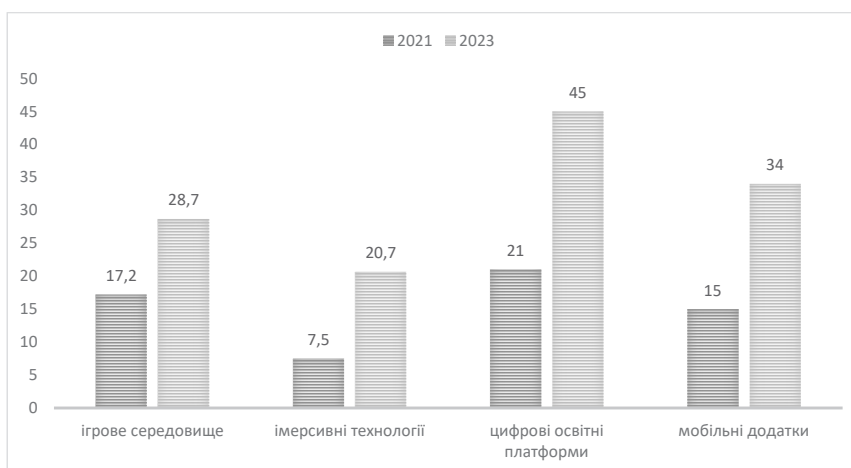


Рис. 2. Інноваційні методи навчання у ЗВО ЄС, 2021–2023 рр., % залучених студентів

Джерело: систематизовано автором на основі (Holon IQ, 2023).

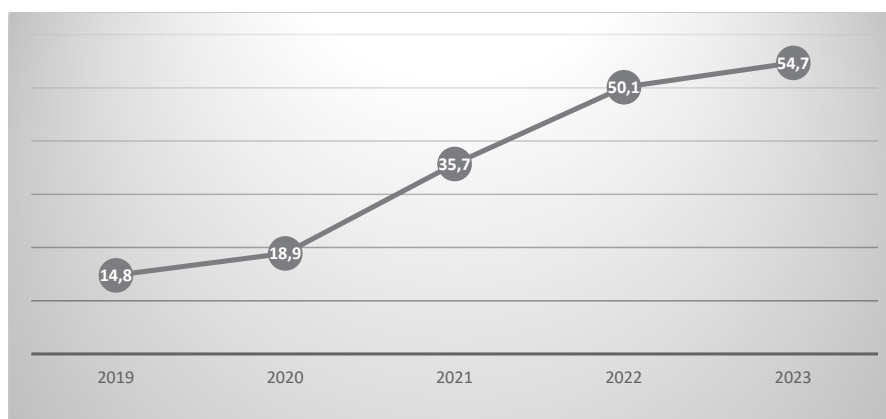


Рис. 3. Інтеграція цифрових рішень у вищій освіті України, %

Джерело: складено автором на основі (Міністерство освіти і науки України, 2024).

ситуацій; взаємодія та співпраця; адаптивність. Щодо майбутніх соціальних працівників ці навички є важливим аспектом розвитку їх психологічної стійкості, гармонійного професійного розвитку.

Дискусія. Концептуальні межі проблематики розширюються в публікаціях дослідників (Putra, 2020), де пропонується створення нових освітніх траєкторій за допомогою персоналізованого навчання та інтерактивних технологій для розвитку *soft skills*. Учені просять поєднання індивідуальної та групової форми роботи, максимальної інтеграції дискусійних практик, проєктного навчання та тренінгів, у тому числі в онлайн-форматі. Висновки авторів комплементарні результатам поточного дослідження в контексті необхідності формування нової освітньої парадигми підготовки майбутніх соціальних працівників.

У роботах низки авторів (Qizi, 2020; Touloumakos, 2020) просувається необхідність розвитку супервізії для досягнення професіоналізму сучасними фахівцями в соціальній сфері. Супервізія має розглядатись як процес професійної підтримки та консультації, який допомагає соціальним працівникам удосконалювати свої навички, розв'язувати робочі проблеми та безперервно професійно зростати. У контексті висновків поточної статті такий підхід має передбачати формування у студентів закладів вищої освіти стійких навичок аналізу практичної роботи, рефлексії складних ситуацій і пошуку нових рішень.

Окремими дослідниками (Zhao, 2021) вивчено потенціал дискусійних методик та навчання через аргументацію. Серед переваг залучення цифрових технологій у вищу освіту автори зазначають відкритий доступ, економічність, надання можливості студентам самостійно виконувати навчальні та дослідницькі завдання, розвиток дослідницьких проєктів та цифрового моделювання, підвищення ефективності оцінювання, удосконалення зворотного зв'язку. Дослідники виокремлюють низку навичок та компетенцій, які оцінюються сучасними роботодавцями як найбільш важливі: навички комунікації; навички критичного мислення; вміння слухати; професіоналізм та особиста мотивація. Результати досліджень відповідають основним наративам поточної статті. Водночас необхідно відзначити необхідність синергізації найбільш ефективних інноваційних методик навчання та подальших активних науково-методологічних розробок їх практичного втілення в освітній процес вищої школи.

Висновки. Аналіз особливостей формування професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників за допомогою інноваційного освітнього інструментарію демонструє перспективи розвитку окремих інноваційних методик навчання із залученням цифрових технологій: онлайн-платформ, інтерактивних та імерсивних проєктів, персоналізації, практико-орієнтованого та самостійного навчання, соціальної методики. Зазначені підходи дозволяють укріпити навички взаємонавчання та аналітичного мислення, сприяють розвитку креативності, ініціативності, поліпшення комунікаційних процесів, візуалізації складних понять, аналітичного мислення.

Залучення освітніх онлайн-проєктів та колаборацій дозволяє розвивати соціальні навички, вміння суперечити особистій логіці, вести продуктивні дебати.

Роль цифрових інструментів у розвитку м'яких навичок студентів закладів вищої освіти вбачається в розвитку соціальної компетентності, розширенні активної взаємодії з навчальними матеріалами, вдосконаленні професійних навичок, в умінні формування позитивних взаємин, креативності. Важлива роль при цьому має відводитись розвитку емоційного інтелекту, що позиціонується засобом оптимізації міжособистісної взаємодії, подолання професійних труднощів, укріплення результативності. Емоційний інтелект впливає на формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників через розвиток емпатії, вміння керувати власними емоціями, навичок ефективного лідерства.

Інтеграція інноваційних педагогічних технологій до вищої освіти дозволяє підвищити рівень вмотивованості студентів, стимулює розвиток основних навичок для професійної реалізації, підтримує конкурентоспроможність на ринку праці, сприяє безперервному саморозвитку та самовдосконаленню.

Перспективи майбутніх досліджень убагачуються в розробленні методологічної основи імерсивного курсу практико-орієнтованого навчання майбутніх соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. 2023 Europe EdTech 200. Holon IQ. URL: <https://www.holoniq.com/notes/2023-europe-edtech-200>
2. Міністерство освіти і науки України. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/>
3. Bauman A., Lucy C. Enhancing entrepreneurial education: Developing competencies for success. *The International Journal of Management Education*. 2021. № 19(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.005>
4. Burbules N.C., Fan G., Repp P. Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and sustainability*. 2020. № 1(2). P. 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>
5. Cebrián G., Junyent M., Mulà I. Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging Teaching and Research Developments. *Sustainability*. 2020. № 12(2). <https://doi.org/10.3390/su12020579>
6. Dolce V., Emanuel F., Cisi M., Ghislieri C. The soft skills of accounting graduates: perceptions versus expectations. *Accounting Education*. 2020. № 29(1). P. 57–76. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1697937>
7. Education 4.0: Here are 3 skills that students will need for the jobs of the future. Weforum, 2023. URL: <https://www.weforum.org/stories/2023/01/skillsets-cultivated-by-education-4-0-davos23/>
8. *European Network of Innovative Higher Education Institutions*. European Education Area, 2023. URL: <https://education.ec.europa.eu/>
9. Haleem A., Javaid M., Qadri M.A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*. 2022. № 3. P. 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
10. Halimi F., AlShammari I., Navarro C. Emotional intelligence and academic achievement in higher education.

Journal of Applied Research in Higher Education. 2021. № 13(2). P. 485–503. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2019-0286>.

11. Kennedy T.J., Sundberg C.W. *21st Century Skills. Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_32.

12. Lyu W., Liu J. Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy*. 2021. № 300. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307>.

13. Papanastasiou G., Drigas A., Skianis C. Virtual and augmented reality effects on K-12, higher and tertiary education students' twenty-first century skills. *Virtual Reality*. 2019. № 23. P. 425–436. <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0363-2#>

14. Parmentier M., Pirsoul T., Nils F. Examining the impact of emotional intelligence on career adaptability: A two-wave cross-lagged study. *Personality and Individual Differences*. 2019. № 151. 109446. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.052>.

15. Pate D.L. *The skills companies need most in 2020 – and how to learn them*. LinkedIn The learning blog, 2020. URL: <https://softskillsguide.com/wp-content/uploads/2021/08/2020-linkedin-survey-soft-skills.pdf>

16. Putra A.S., Novitasari D., Asbari M., Purwanto A., Iskandar J., Hutagalung D., Cahyono Y. Examine relationship of soft skills, hard skills, innovation and performance: The mediation effect of organizational learning. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*. 2020. № 3(3). P. 27–43. Retrieved from <https://www.ijmsjournal.org/2020/volume-3%20issue-3/ijms-v3i3p104.pdf>

17. Qizi K.N.U. Soft skills development in higher education. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. № 8(5). P. 1916–1925. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080528>

18. Stanley S., Mettilda G. Professional competencies in social work students: emotional intelligence, reflective ability and empathy-a comparative and longitudinal analysis. *Social Work Education*. 2021. № 40(7). P. 827–842. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1724933>

19. Touloumakos A.K. Expanded yet restricted: A mini review of the soft skills literature. *Frontiers in psychology*. 2020. № 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207>

20. Zhao Y., Llorente A.M.P., Gómez M.C.S. Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*. 2021. № 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

REFERENCES

1. 2023 Europe EdTech 200. Holon IQ. Retrieved from <https://www.holoniq.com/notes/2023-europe-edtech-200>

2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). Retrieved from <https://mon.gov.ua/> [in Ukrainian]

3. Bauman, A., & Lucy, C. (2021). Enhancing entrepreneurial education: Developing competencies for success. *The International Journal of Management Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.005>

4. Burbules, N.C., Fan, G., & Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and sustainability*, 1(2), 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>

5. Cebrián, G., Junyent, M., & Mulà, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging

Teaching and Research Developments. *Sustainability*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/su12020579>

6. Dolce, V., Emanuel, F., Cisi, M., & Ghislieri, C. (2020). The soft skills of accounting graduates: perceptions versus expectations. *Accounting Education*, 29(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1697937>

7. Education 4.0: Here are 3 skills that students will need for the jobs of the future. *Weforum*. (2023). Retrieved from <https://www.weforum.org/stories/2023/01/skillsets-cultivated-by-education-4-0-davos23/>

8. *European Network of Innovative Higher Education Institutions*. (2023). European Education Area. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/>

9. Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>

10. Halimi, F., AlShammari, I., & Navarro, C. (2021). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 485–503. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2019-0286>

11. Kennedy, T.J., & Sundberg, C.W. (2020). *21st Century Skills. Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_32

12. Lyu, W., & Liu, J. (2021). Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy*, 300. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307>

13. Papanastasiou, G., Drigas, A., & Skianis, C. (2019). Virtual and augmented reality effects on K-12, higher and tertiary education students' twenty-first century skills. *Virtual Reality*, (23), 425–436. <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0363-2>.

14. Parmentier, M., Pirsoul, T., & Nils, F. (2019). Examining the impact of emotional intelligence on career adaptability: A two-wave cross-lagged study. *Personality and Individual Differences*, 151, 109446. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.052>

15. Pate, D.L. (2020). *The skills companies need most in 2020—and how to learn them*. LinkedIn The learning blog. Retrieved from <https://softskillsguide.com/wp-content/uploads/2021/08/2020-linkedin-survey-soft-skills.pdf>

16. Putra, A.S., Novitasari, D., Asbari, M., Purwanto, A., Iskandar, J., Hutagalung, D., & Cahyono, Y. (2020). Examine relationship of soft skills, hard skills, innovation and performance: The mediation effect of organizational learning. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 3(3), 27–43. Retrieved from <https://www.ijmsjournal.org/2020/volume-3%20issue-3/ijms-v3i3p104.pdf>

17. Qizi, K. N. U. (2020). Soft skills development in higher education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1916–1925. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080528>

18. Stanley, S., & Mettilda, G. (2021). Professional competencies in social work students: emotional intelligence, reflective ability and empathy-a comparative and longitudinal analysis. *Social Work Education*, 40(7), 827–842. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1724933>

19. Touloumakos, A.K. (2020). Expanded yet restricted: A mini review of the soft skills literature. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207>

20. Zhao, Y., Llorente, A.M.P., & Gómez, M.C.S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

Viktor Kuzmin,

*Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology,
Scientific Secretary of the Academic Council,
National University Zaporizhzhia Polytechnic,
64, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4940-9395>*

Maria Kuzmina,

*Doctor of Philosophy in specialty 231 "Social Work",
Associate Professor at the Department of "Social Work",
National University Zaporizhzhia Polytechnic,
64, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2101-0630>*

Oleksii Zelenskyi,

*Student of Speciality D3 "Management", Educational and Professional Program "Human Resource Management",
National University Zaporizhzhia Polytechnic,
64, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-3292-4706>*

Yegor Usaty,

*Postgraduate Student at the Department of Social Work,
National University Zaporizhzhia Polytechnic,
64, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-8517-8757>*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Relevance of the problem. Active digitalization of the educational environment and the dynamics of the labor market form new requirements for the skills and abilities of future social workers, which requires an upgrade of traditional pedagogical methods. **The purpose** of the article is to analyze the potential of modern innovative educational technologies in the formation of professional competence of future social workers in the higher education environment. **The research methodology** is composed of a systemic method, comparative analysis, theoretical methods (analytical-synthetic, classification, systematization, generalization). **Results.** The study reveals the features of the formation of professional competence of future social specialists using innovative pedagogical tools: learning through argumentation, immersive projects, online learning, practice-oriented and independent learning, social methodology, personalized learning. The methodological basis for the development of soft skills is summarized. The dynamics of the implementation of innovative teaching methods in European countries and Ukraine for 2019–2023 are considered. Key opportunities for digitalization of the educational field of higher education are identified: development of competencies using interactive technologies and immersive experience, collaboration through educational social platforms, autonomy and individualization of learning using artificial intelligence, development of social and communicative skills in the digital ecosystem. It is proven that the integration of innovative pedagogical technologies into higher education allows to increase the level of student motivation, stimulates the development of basic skills for professional realization, supports competitiveness in the labor market, promotes continuous self-development and self-improvement. The need for integration of a systemic approach to the development of a competitive future social worker – a graduate of a higher educational institution, adapted to the requirements of the global labor market is substantiated.

Key words: educational technologies, teaching methodology, digitalization, competence, soft skills, emotional intelligence, higher education, future social workers, motivation.

*Дата першого надходження статті до видання: 07.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026*

Олексій Листопад,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3121-324X>

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті трансформації сучасної освіти, цифровізації освітнього середовища та орієнтації на розвиток творчої особистості фахівця. Сукупність означених тенденцій зумовлює потребу в методологічних підходах, спрямованих на поглиблення розуміння педагогічної діяльності та розвитку творчої й рефлексивної позиції майбутніх педагогів. Одним із таких підходів є герменевтичний, який орієнтований на інтерпретацію смислів педагогічних явищ, освітніх практик і професійного досвіду. Метою статті є теоретичне обґрунтування методологічного потенціалу герменевтичного підходу у формуванні творчої педагогічної позиції майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, порівняння та систематизацію наукових джерел, що дозволило розкрити сутність герменевтики як наукового поняття та методологічного інструменту педагогічних досліджень. Застосування герменевтичного підходу дало змогу виокремити його ключові характеристики та визначити педагогічні умови ефективної реалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти. Результати дослідження засвідчують, що герменевтичний підхід сприяє розвитку педагогічної рефлексії, критичного осмислення освітнього змісту, відкритості до багатозначності педагогічних явищ і готовності до творчого розв'язання професійних завдань. Реалізація визначених педагогічних умов забезпечує цілеспрямований розвиток педагогічної творчості майбутніх педагогів та формування їхньої творчої педагогічної позиції.

Ключові слова: герменевтика, герменевтичний підхід, методологія педагогічних досліджень, педагогічна творчість, творча педагогічна позиція, професійна підготовка педагогів, педагогічна рефлексія, освітній процес, заклад вищої освіти.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Сучасні освітні трансформації, зумовлені глобалізаційними процесами, цифровізацією освітнього простору та переорієнтацією на особистісно зорієнтовану парадигму організації освітнього процесу, актуалізують проблему розвитку педагогічної творчості майбутніх педагогів. За сучасних освітніх трансформацій педагог розглядається не лише як носій професійних знань і вмінь, а як суб'єкт смислотворення, здатний до інтерпретації освітніх ситуацій, творчого конструювання педагогічної взаємодії та самореалізації в професійній діяльності. Саме педагогічна творчість постає важливою умовою ефективності професійної підготовки та подальшої педагогічної діяльності.

У наукових дослідженнях (В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, О. Вознюк, Н. Гузій, О. Дубасенюк, С. Калашнікова, Н. Кічук, В. Кремень, О. Лавріненко, В. Луговий, Л. Лук'янова, В. Моляко, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, П. Саух, С. Сисоєва, О. Топузов, О. Чебикін та ін.) підкреслюється, що розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів є складним багатовимірним процесом, який потребує спеціально організованого освітнього середовища та застосування адекват-

них методологічних підходів. Зокрема, увага науковців зосереджується на пошуках інноваційних педагогічних технологій, здатних активізувати креативні здібності здобувачів освіти, стимулювати їх самостійність і рефлексивність (Койчева, Княжева, 2017; Зданевич, Курило, Попович, 2019). Водночас, попри наявність значної кількості праць, проблема методологічних засад розвитку педагогічної творчості залишається відкритою та потребує подальшого теоретичного осмислення.

Особливої актуальності набуває необхідність переосмислення методологічних підходів до професійної підготовки педагогів у контексті переходу від репродуктивних моделей організації освітнього процесу до таких, що ґрунтуються на розумінні, інтерпретації та особистісному смислотворенні. Відповідно до сучасних освітніх запитів герменевтичний підхід розглядається як перспективна методологічна основа педагогічної освіти, оскільки він орієнтований на осмислення педагогічної реальності, інтерпретацію освітніх текстів і ситуацій, розвиток рефлексії та суб'єктної позиції майбутнього педагога (Литвиненко, 2006; Линенко, 2018).

У наукових працях з педагогічної герменевтики обґрунтовується її роль як інтегративного підходу, що по-



єднує філософські, психологічні та педагогічні аспекти процесу розуміння й інтерпретації. Дослідники наголошують, що герменевтичний підхід сприяє глибшому осмисленню освітнього змісту, розвитку критичного мислення та формуванню творчого ставлення до педагогічної діяльності (Линенко, 2007; Пухта, 2016). З огляду на зазначене герменевтика виходить за межі суто методичного інструментарію й постає як універсальний світоглядний і методологічний ресурс освіти.

Проблема творчості в педагогічному контексті також отримала ґрунтовне висвітлення в працях, присвячених феномену творчої діяльності, її мотиваційним і особистісним чинникам. У дослідженнях підкреслюється, що педагогічна творчість пов'язана з внутрішньою мотивацією, здатністю до саморефлексії, відкритістю до нового досвіду та готовністю до інтерпретації педагогічних ситуацій (Листопад, 2011; Листопад, 2017). Водночас розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх інтеграція в освітню практику створюють нові можливості для реалізації творчого потенціалу майбутніх педагогів, але водночас посилюють потребу в осмисленому, інтерпретативному підході до освітнього контенту (Листопад, Мардарова, Листопад, 2025).

Аналіз наукових джерел свідчить про наявність значного теоретичного доробку з проблем розвитку педагогічної творчості та застосування герменевтичного підходу в освіті. Проте не досить дослідженими залишаються питання розкриття саме методологічного потенціалу герменевтичного підходу як чинника цілеспрямованого розвитку педагогічної творчості майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, що зумовлює необхідність подальших теоретичних досліджень, спрямованих на системне обґрунтування можливостей герменевтичного підходу в сучасній педагогічній освіті.

Мета і завдання. Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні методологічного потенціалу герменевтичного підходу як чинника розвитку педагогічної творчості майбутніх педагогів. Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**: 1. проаналізувати сутність і ключові положення герменевтичного підходу в педагогічній науці; 2. з'ясувати зміст і структурні компоненти педагогічної творчості майбутніх педагогів; 3. визначити методологічні можливості герменевтичного підходу в розвитку педагогічної творчості; 4. окреслити педагогічні умови реалізації герменевтичного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань у дослідженні використано комплекс взаємодоповнювальних методів. Зокрема, застосовано теоретичні методи – аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел, що дало змогу з'ясувати ступінь наукової розробленості проблеми та окреслити теоретичні засади розвитку педагогічної творчості майбутніх педагогів. Важливе місце в дослідженні посіли методи педагогічної герменевтики, зокрема інтерпретація, розуміння та смисловий аналіз педагогічних явищ, освітніх ситуацій і науково-педагогічних текстів, що забезпечило глибше

осмислення методологічного потенціалу герменевтичного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів. Також використано порівняльно-методологічний аналіз підходів до розвитку педагогічної творчості, що дало змогу виявити специфіку герменевтичного підходу, його переваги та можливості інтеграції в сучасну систему педагогічної освіти.

Результати. Герменевтика розглядається як міждисциплінарна галузь наукового знання, спрямована на теорію та практику розуміння, тлумачення й інтерпретації смислів. У широкому значенні герменевтика постає як вчення про закономірності розуміння текстів, знаків, символів і соціокультурних явищ, що функціонують у певному історичному, культурному та ціннісному контексті. В освітньо-педагогічному дискурсі герменевтика орієнтована на осмислення педагогічних феноменів не лише як сукупності фактів чи дій, а як носіїв смислів, що формуються в процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Основною характеристикою герменевтики є акцент на діалогічності процесу пізнання, у межах якого розуміння постає результатом взаємодії інтерпретатора з текстом, освітньою ситуацією або педагогічною практикою. Важливою ознакою герменевтичного підходу є принцип контекстуальності, що передбачає врахування історичних, культурних, соціальних та особистісних умов виникнення й функціонування досліджуваного явища. Не менш значущою характеристикою є принцип герменевтичного кола, відповідно до якого розуміння цілого досягається через осмислення його частин, а інтерпретація окремих елементів можлива лише з урахуванням цілісного смислового поля.

До ключових характеристик герменевтики належить також рефлексивність, що забезпечує усвідомлення дослідником власних смислових установок, цінностей і попереднього досвіду, які впливають на процес інтерпретації. Такий підхід дозволяє уникнути спрощеного або формалізованого аналізу педагогічних явищ і сприяє глибшому розкриттю їхнього смислового потенціалу.

Як методологічний інструмент наукового дослідження герменевтика виступає системою принципів, процедур і способів пізнання, спрямованих на інтерпретацію складних соціально-педагогічних процесів. Герменевтичний підхід у дослідженні дозволяє аналізувати педагогічні тексти, освітні практики, професійний досвід і взаємодію суб'єктів освіти крізь призму смислотворення та розуміння. Його методологічна цінність полягає в можливості поєднання теоретичного аналізу з рефлексією практичного педагогічного досвіду, що особливо важливо в умовах трансформації сучасної освіти.

Застосування герменевтики як методологічного інструменту забезпечує інтеграцію когнітивного, ціннісного та діяльнісного вимірів дослідження, сприяє розвитку критичного мислення, педагогічної рефлексії та творчого підходу до розв'язання професійних завдань. У контексті педагогічної освіти герменевтика створює підґрунтя для осмислення освітніх інновацій, інтерпретації цифрових освітніх середовищ і формування творчої педагогічної позиції майбутніх фахівців.

У процесі дослідження розкрито сутність герменевтичного підходу як методологічної основи професійної

підготовки майбутніх педагогів. З'ясовано, що герменевтичний підхід у педагогічному контексті орієнтований на процеси глибокого розуміння, інтерпретації та осмислення педагогічної реальності, що забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх особистісного привласнення (Литвиненко, 2006; Линенко, 2018). У межах означеної проблематики освітній процес перестає бути лише механічним відтворенням інформації, а стає простором для формування власних смислів і ціннісних орієнтацій майбутнього педагога. За сучасних освітніх трансформацій студент сприймається не як пасивний отримувач знань, а як активний суб'єкт, здатний до рефлексивного осмислення освітніх ситуацій, аналізу педагогічних практик та критичного оцінювання власного професійного досвіду (Линенко, 2007; Пухта, 2016).

Герменевтичний підхід також стимулює розвиток інтерпретативних навичок, що дозволяють майбутньому педагогу глибше розуміти поведінкові, мотиваційні та соціальні аспекти діяльності вихованців, адаптувати педагогічні стратегії до конкретного освітнього контексту та створювати умови для реалізації творчого потенціалу учнів (Листопад, 2011; Листопад, 2017). Водночас він сприяє формуванню педагогічної рефлексії, яка є ключовою передумовою розвитку творчої педагогічної позиції, оскільки дозволяє осмислювати як власну діяльність, так і освітній процес загалом, виявляти нові педагогічні смисли та моделювати інноваційні підходи до організації освітньої взаємодії (Зданевич, Курило, Попович, 2019). Отже, герменевтичний підхід створює основу для цілісного професійного становлення майбутнього педагога, поєднуючи особистісний розвиток із розвитком творчої компетентності та педагогічної самостійності.

Обґрунтовано тісний взаємозв'язок між процесами інтерпретації, смислотворення та розвитку педагогічної творчості майбутніх педагогів. Досліджено, що інтерпретація педагогічних текстів, освітніх ситуацій та практик не обмежується лише розумінням їхнього змісту, а спрямована на створення власного смислу, який враховує індивідуальні особистісні характеристики, ціннісні орієнтації та професійні наміри студента (Листопад, 2011; Зданевич, Курило, Попович, 2019). Формування таких індивідуальних смислів виступає внутрішнім джерелом творчої активності, стимулюючи здатність до нестандартного розв'язання педагогічних завдань, адаптації методів навчання до конкретних освітніх умов та прояву ініціативи в педагогічній діяльності.

Смислотворення, у свою чергу, забезпечує перехід від зовнішньо заданих освітніх вимог до внутрішньо мотивованої, рефлексивної та творчої педагогічної діяльності, що виступає фундаментом становлення творчої особистості педагога (Листопад, 2017). Відповідний механізм передбачає не лише осмислення змісту навчального матеріалу, а й інтеграцію особистісного досвіду, цінностей та професійних уявлень, що дозволяє майбутньому педагогу формувати власну педагогічну позицію та творчо конструювати освітні взаємодії. Отже, інтерпретація і смислотворення стають ключовими механізмами розвитку педагогічної творчості,

поєднуючи когнітивні, мотиваційні та ціннісно-сміслові аспекти професійної підготовки (Листопад, 2011; Листопад, 2017; Зданевич, Курило, Попович, 2019).

У процесі дослідження визначено методологічний потенціал герменевтичного підходу у формуванні творчої педагогічної позиції майбутніх педагогів. З'ясовано, що застосування герменевтичного підходу сприяє розвитку здатності до педагогічної рефлексії, критичного осмислення освітнього змісту, відкритості до багатозначності педагогічних явищ, а також готовності до творчого розв'язання професійних завдань (Литвиненко, 2006; Листопад, 2011; Линенко, 2018). Зазначений методологічний потенціал проявляється в здатності майбутніх педагогів аналізувати освітні ситуації з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, передбачати можливі наслідки педагогічних рішень та активно моделювати освітній процес відповідно до конкретних умов.

З огляду на викладене творча педагогічна позиція розглядається як інтегративне утворення, що поєднує ціннісні орієнтації, внутрішню мотивацію до творчої діяльності та здатність до інтерпретації педагогічного досвіду (Койчева, Княжева, 2017). Вона формує професійний стиль діяльності педагога, який відзначається гнучкістю, здатністю до інноваційного підходу та готовністю до нестандартних рішень у педагогічній практиці. Застосування герменевтичного підходу створює умови для послідовного розвитку цих якостей через взаємодію з педагогічними текстами, практичними ситуаціями та рефлексивною діяльністю, що дозволяє інтегрувати знання, навички та особистісні цінності в професійну компетентність майбутнього педагога (Пухта, 2016; Листопад, 2017).

На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу виокремлено педагогічні умови ефективної реалізації герменевтичного підходу в освітньому процесі закладу вищої освіти. До таких умов віднесено:

- створення освітнього середовища, зорієнтованого на діалог і взаєморозуміння, що сприяє формуванню відкритості, комунікативної компетентності та здатності студентів до спільного конструювання знань;
- залучення майбутніх педагогів до інтерпретації педагогічних текстів, ситуацій і практик, що стимулює розвиток критичного мислення, аналізу професійних кейсів та формування власного педагогічного досвіду (Линенко, 2007; Листопад, Мардарова, Листопад, 2025);
- стимулювання рефлексивної діяльності та смислового осмислення професійного досвіду, яке забезпечує інтеграцію знань, навичок і цінностей у практичну діяльність, формує здатність до самоконтролю та самовдосконалення;
- інтеграція герменевтичних методів у зміст і технології професійної підготовки, що дозволяє системно поєднувати теоретичні знання та практичні навички, розвивати інтерпретаційні компетенції та підтримувати творчу активність здобувачів вищої освіти.

Реалізація зазначених педагогічних умов забезпечує цілеспрямований і системний розвиток педагогічної творчості майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, формує їхню творчу педагогічну позицію, здатність до критичного аналізу педагогічних ситуацій та нестандартного розв'язання професійних завдань,

а також стимулює самостійне прийняття освітніх рішень і реалізацію інноваційних підходів у педагогічній практиці, що є ключовими компонентами ефективної сучасної педагогічної діяльності (Листопад, 2017; Зданевич, Курило, Попович, 2019).

Дискусія. Порівняння отриманих результатів із положеннями сучасних досліджень свідчить, що герменевтичний підхід у педагогічній освіті відіграє ключову роль у формуванні творчої позиції майбутніх педагогів та розвитку їхнього професійного потенціалу. Зокрема, дослідження (Литвиненко, 2006; Линенко, 2018) підкреслюють, що герменевтика спрямована на осмислення освітніх процесів і текстів, що забезпечує глибоке розуміння педагогічної реальності. Водночас роботи (Листопад, 2017; Зданевич, Курило, Попович, 2019) показують, що розвиток смислотворчих навичок і рефлексії безпосередньо впливає на формування творчої активності майбутніх педагогів, їх здатності до інноваційних рішень та адаптації до складних освітніх ситуацій. Отже, отримані результати узгоджуються із сучасними науковими підходами й підтверджують значення інтегративної природи герменевтики в розвитку педагогічної творчості.

Інтерпретація герменевтичного підходу як інтегративного чинника розвитку педагогічної творчості полягає в поєднанні когнітивних, мотиваційних і ціннісно-смыслових аспектів професійної підготовки. Герменевтика забезпечує синтез знань, умінь і особистісних якостей, створюючи умови для гнучкої адаптації майбутніх педагогів до різноманітних освітніх контекстів. Водночас застосування герменевтичних методів сприяє формуванню педагогічної рефлексії, критичного осмислення професійних ситуацій і розвитку здатності до творчого розв'язання професійних завдань (Литвиненко, 2006; Линенко, 2007; Листопад, 2011).

Разом із тим дослідження має певні обмеження. Теоретичний характер роботи обмежує можливість емпіричної перевірки ефективності запропонованого підходу в конкретних освітніх умовах. Крім того, необхідно враховувати, що рівень розвитку творчої позиції майбутніх педагогів залежить від індивідуальних особистісних характеристик, що потребує подальшого аналізу психолого-педагогічних чинників. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з емпіричною перевіркою методологічного потенціалу герменевтичного підходу, розробленням методик інтеграції герменевтики в практичну підготовку педагогів та оцінкою впливу цих методик на розвиток педагогічної творчості (Пухта, 2016; Койчева, Княжева, 2017; Листопад, Мардарова, Листопад, 2025).

Висновки. У процесі дослідження узагальнено теоретичні положення щодо методологічного потенціалу герменевтичного підходу в педагогічній освіті. З'ясовано, що герменевтика забезпечує інтеграцію когнітивних, мотиваційних та ціннісно-смыслових аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів, створюючи умови для розвитку їхньої творчої педагогічної позиції та здатності до нестандартного розв'язання професійних завдань.

Підтверджено значущість герменевтичного підходу як чинника розвитку педагогічної творчості, оскільки

він сприяє формуванню педагогічної рефлексії, смислотворення, критичного осмислення освітніх ситуацій та активізації інноваційної діяльності майбутніх педагогів. Наголошено на доцільності впровадження герменевтичного підходу в систему професійної підготовки педагогічних кадрів, що передбачає створення освітнього середовища, зорієнтованого на діалог і взаєморозуміння, активне залучення студентів до інтерпретації педагогічних практик, стимулювання рефлексивної діяльності та системну інтеграцію герменевтичних методів в освітні програми.

Окреслено напрями подальших досліджень, які включають емпіричну перевірку методологічного потенціалу герменевтики, розроблення ефективних методик її інтеграції в професійну підготовку, а також поєднання із цифровим освітнім середовищем для розвитку творчої компетентності майбутніх педагогів. Реалізація цих напрямів дозволить підвищити ефективність професійної підготовки педагогів і сприяти формуванню інноваційно мислячого, творчо орієнтованого педагогічного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зданевич Л.В., Курило О.Й., Попович О.М. Розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Т. 1. С. 187–190. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-39>.
2. Койчева Т.І., Княжева І.А. Технологія використання дидактичних багатовимірних інструментів у професійній підготовці майбутніх викладачів. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2017. № 12. С. 190–195. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-12-28>.
3. Линенко А.Ф. Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. № 6. С. 55–59. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-6-9>.
4. Линенко А.Ф. Місце та роль педагогічної герменевтики в освіті. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2007. № 1–2. С. 157–159.
5. Листопад О.А. Феномен творчості в контексті дослідження ефективності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Серія : Педагогіка*. 2017. Вип. 1(114). Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського. С. 34–39.
6. Листопад О.А. Феномен творчості: мотивація творчої діяльності та особистісні риси творців. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ПП Жовтий, 2011. Ч. 3. С. 136–146.
7. Листопад О.А., Мардарова І.К., Листопад Н.Л. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх інтеграція в освітню практику: історичний контекст і сучасні тенденції. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2025. Вип. 2. № 58. С. 259–272. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-259-272>.
8. Литвиненко С.А. Професійно-педагогічна підготовка студентів: герменевтичний підхід. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2006. № 3–4. С. 115–117.

9. Пухта І. Філософська герменевтика: шлях від методу до «універсального аспекту філософії». *Вісник Львівського національного університету. Серія Філософські науки*, 2016. Вип. 18. С. 211–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vps.2016.18.22>.

REFERENCES

1. Zdanevych, L.V., Kurylo, O.Y., & Popovych, O.M. (2019). Rozvytok tvorchoho potentsialu maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of the creative potential of future preschool educators in the process of professional training]. *Innovatsiina pedahohika*, 18(1), 187–190. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-39> [in Ukrainian].

2. Koicheva, T.I., & Knyazheva, I.A. (2017). Tekhnolohiia vykorystannia dydaktychno-bahatovymirnykh instrumentiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv [Technology of using didactic multidimensional tools in professional training of future teachers]. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. zhurnal*, 12, 190–195. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-12-28> [in Ukrainian].

3. Lynenko, A.F. (2018). Hermenevtychnyi pidkhd u pedahohitsi i yoho pryntsyipy [Hermeneutic approach in pedagogy and its principles]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 6, 55–59. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-6-9> [in Ukrainian].

4. Lynenko, A.F. (2007). Mistsse ta rol pedahohichnoi hermenevtyky v osviti [The place and role of pedagogical hermeneutics in education]. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. zhurnal*, 1–2, 157–159 [in Ukrainian].

5. Lystopad, O.A. (2017). Fenomen tvorchosti v konteksti doslidzhennia efektyvnosti pidhotovky maibutnikh vyk-

hovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Phenomenon of creativity in the context of studying the effectiveness of training future preschool educators]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Serii: Pedahohika*, 1(114), 34–39 [in Ukrainian].

6. Lystopad, O.A. (2011). Fenomen tvorchosti: motyvatsiia tvorchoi diialnosti ta osobystisni rysy tvortsiv [Phenomenon of creativity: motivation of creative activity and personal traits of creators]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyyny*, 3, 136–146 [in Ukrainian].

7. Lystopad, O.A., Mardarova, I.K., & Lystopad, N.L. (2025). Rozvytok informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii ta yikh intehratsiia v osvitiu praktyku: istorychnyi kontekst i suchasni tendentsii [Development of information and communication technologies and their integration into educational practice: historical context and current trends]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni O. Dovzhenka. Pedahohichni nauky*, 2(58), 259–272. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-259-272> [in Ukrainian].

8. Lytvynenko, S.A. (2006). Profesiino-pedahohichna pidhotovka studentiv: hermenevtychnyi pidkhd [Professional and pedagogical training of students: hermeneutic approach]. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. zhurnal*, 3–4, 115–117 [in Ukrainian].

9. Pukhta, I. (2016). Filosofska hermenevtyka: shliakh vid metodu do “universalnoho aspektu filosofii” [Philosophical hermeneutics: the path from method to the “universal aspect of philosophy”]. *Visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu. Serii Filosofski nauky*, 18, 211–220. <http://dx.doi.org/10.30970/vps.2016.18.22> [in Ukrainian].

Oleksii Lystopad,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Preschool Education,

The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",

26, Staroportofrankivska, Str., Odesa, Ukraine,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3121-324X>

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF THE HERMENEUTIC APPROACH AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS

The relevance of the study is determined by the growing demands on the professional training of future teachers in the context of the transformation of modern education, the digitization of the educational environment, and the focus on developing the creative personality of specialists. The combination of these trends necessitates methodological approaches aimed at deepening the understanding of pedagogical activity and developing the creative and reflective position of future teachers. One such approach is hermeneutics, which focuses on interpreting the meanings of pedagogical phenomena, educational practices, and professional experience. The purpose of the article is to provide a theoretical justification of the methodological potential of the hermeneutic approach in shaping the creative pedagogical position of future teachers in the process of professional training. The study uses a set of theoretical methods, including analysis, synthesis, generalization, comparison, and systematization of scientific sources, which made it possible to reveal the essence of hermeneutics as a scientific concept and methodological tool for pedagogical research. The application of the hermeneutic approach made it possible to identify its key characteristics and determine the pedagogical conditions for its effective implementation in the educational process of a higher education institution. The results of the study show that the hermeneutic approach contributes to the development of pedagogical reflection, critical understanding of educational content, openness to the ambiguity of pedagogical phenomena, and readiness for creative solutions to professional tasks. The implementation of specific pedagogical conditions ensures the purposeful development of pedagogical creativity in future teachers and the formation of their creative pedagogical position.

Key words: hermeneutics, hermeneutic approach, methodology of pedagogical research, pedagogical creativity, creative pedagogical position, professional training of teachers, pedagogical reflection, educational process, higher education institution.

Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Тетяна Пономаренко,

доктор філософії у галузі психології,
завідувачка кафедри права та соціально-поведінкових наук,
Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти
"Відкритий міжнародний університет розвитку людини
"Україна" Білоцерківський інститут економіки та управління,
пров. 2-й Героїв Крут, 42, м. Біла Церква, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0949-1611>

Наталія Пасічник,

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри філософських та політичних наук,
Білоцерківський національний аграрний університет,
Соборна площа, 8/1, м. Біла Церква, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-1694-9906>

Марина Бухенська,

магістр з фінансів,
начальник навчального відділу,
Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти
"Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна"
Білоцерківський інститут економіки та управління,
пров. 2-й Героїв Крут, 42, м. Біла Церква, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3893-4216>

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У НАВЧАННІ: ІНСТРУМЕНТ ТА ЗАГРОЗА ДЛЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

У статті проведено комплексне дослідження ставлення студентської молоді до принципів академічної доброчесності в умовах стрімкої цифровізації вищої освіти та активного впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ). Актуальність роботи зумовлена трансформацією освітнього ландшафту, де інструменти ШІ одночасно виступають як потужний засіб персоналізації навчання та як серйозний виклик етичним нормам і стандартам якості знань.

Проаналізовано теоретичні підходи вітчизняних та зарубіжних науковців щодо балансу між інноваціями та академічною етикою. Розглянуто ключові можливості, які відкриває ШІ (адаптивне навчання, доступність, підтримка викладачів), та ідентифіковано основні загрози (плагіат, зниження критичного мислення, етична упередженість алгоритмів). Особливу увагу приділено нормативному регулюванню, зокрема рекомендаціям МОН України та європейським принципам етичного ШІ (AI HLEG).

Емпіричну базу дослідження склали результати опитування 201 студента, проведеного восени 2025 року. Встановлено, що понад 80% респондентів використовують ШІ у навчанні, переважно для пошуку ідей (72%) та стилістичного корегування текстів (46%). Виявлено, що 88% студентів не вважають використання ШІ порушенням доброчесності, якщо він виконує допоміжну роль. Проте, результати демонструють високий рівень усвідомлення ризиків: 68% опитаних побоюються зниження самостійності, а 64% – втрати навичок критичного мислення. За критерієм Фішера встановлено статистично значущі відмінності у використанні ШІ між студентами різних форм навчання (фемп. = 5,66; $p \leq 0,01$) за відсутності гендерних відмінностей (фемп. = 1,332).

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для розробки інституційних політик закладів вищої освіти, спрямованих на формування культури відповідального використання ШІ. Зроблено висновок про необхідність переходу від стратегій заборони до стратегій інтеграції ШІ в освітній процес із чітким дотриманням етичних рамок та розвитком інтелектуальної ініціативи здобувачів.

Ключові слова: штучний інтелект, академічна доброчесність, студенти, вища освіта, освітній процес, цифровізація освіти, науково-дослідницька діяльність студентів, етика штучного інтелекту, критичне мислення.

Вступ і сучасний стан досліджуваної проблеми.

Сучасний світ характеризується стрімкою цифровізацією всіх сфер життя суспільства (соціальна, професійна, медична, освітня тощо). Тому дослідження ставлення здобувачів вищої освіти до академічної доброчесності та вплив штучного інтелекту (ШІ) на її дотримання є надзвичайно актуальним. З одного боку, академічна доброчесність слугує фундаментом якісної освіти, сприяє формуванню етичних норм і підтримці високих стандартів у науковій та освітній діяльності. З іншого боку, стрімкий розвиток технологій, зокрема, штучного інтелекту, створює нові виклики для дотримання цих норм. Інструменти ШІ, такі як генератори тексту, автоматичні перекладачі, аналітичні системи та платформи для перевірки текстів можуть значно спростувати виконання навчальних завдань та водночас відкривають можливості для академічних порушень. Зокрема, плагіату або автоматизованого створення робіт таких, як семінарських і практичних завдань, рефератів, написання кваліфікаційних робіт та реалізація науково-дослідницької діяльності без осмисленого залучення студента.

Відтак, важливо зрозуміти, як саме студенти сприймають академічну доброчесність у цифрову епоху, які фактори впливають на їхню поведінку та як використання ШІ може як сприяти, так і шкодити дотриманню етичних норм у навчанні. Результати дослідження мають практичне значення для розробки ефективних освітніх стратегій, що враховують технологічні реалії, сприяють формуванню етичної свідомості студентів і знижують ризики недоброчесної поведінки. Таким чином, дослідження цієї теми дозволяє поєднати етичні та технологічні аспекти, що є необхідним у світі динамічних змін в освітній сфері.

Проблема використання штучного інтелекту в освітньому процесі з огляду на академічну доброчесність викликає значний академічний інтерес і знайшла відображення у працях як вітчизняних, так і закордонних науковців. Так, вчені (Rasul et al., 2024) вважають, що для закладів вищої освіти вкрай важливо збалансувати використання ШІ для покращення навчання студентів з його етичним і відповідальним використанням під час освітнього процесу. Автори дослідження пропонують комплексну структуру академічної доброчесності, яка зосереджується на трьох ключових зацікавлених сторонах: студентах, викладачах та установах. А також висувають вісім стратегій, починаючи від спільного навчання для студентів і закінчуючи розробкою комплексної політики ШІ для навчальних закладів щодо підтримки академічної доброчесності серед студентів. При цьому, австрійські науковці (Gruenhagen et al., 2024) вважають, що надмірне використання здобувачами освіти ШІ, може призвести до руйнування сектора вищої освіти. Вони почали гостру дискусію, дослідивши ставлення студентів до використання ШІ в навчанні. Відтак, їх дослідження показало, що більше третини студентів використовували ШІ для виконання завдань і не сприймають це як порушення академічної доброчесності. Також важливо наголосити, що ШІ схильний

до помилок і фальсифікації інформації, що створює ризик для професіоналізму, етики та доброчесності. Ці обмеження водночас нівелюють цінність ШІ для студентів, не даючи очікуваних результатів. Відтак, використання здобувачами ШІ в навчанні потребує ще більшої уважності та постійної перевірки представленої інформації (Geoffrey, 2023).

Водночас серед дослідників даної проблеми є і позитивна точка зору щодо впливу ШІ на академічну успішність здобувачів вищої освіти. Так, вчені стверджують, що ШІ розвиває методологічний ландшафт (Adewale et al., 2024). Інтеграція штучного інтелекту в науково-освітню діяльність має потенціал для покращення здібностей студентів до навчання, а ШІ може допомогти студентам удосконалити свої навички академічного письма. Крім того, ChatGPT можна використовувати для навчання студентів в якості віртуальних репетиторів (деяким студентам психологічно простіше звернутися із запитаннями до ChatGPT, аніж до своїх викладачів). Разом з тим, науковці застерігають, що через свої обмеження інструменти штучного інтелекту не можуть замінити викладачів-людей (Balalle & Pannilage, 2025).

Дослідження українських науковців (Толочко, Бордюг & Міронець, 2023) підкреслюють, що активне впровадження ШІ в освіту та науку створює нові можливості для підтримки навчання й обробки даних, але водночас суттєво загострює питання академічної доброчесності. Науковці наголошують на ризиках плагіату, фабрикації, фальсифікації та зниженні критичного мислення через неконтрольоване використання інструментів ШІ, зокрема ChatGPT. Дослідники підкреслюють необхідність формування чітких політик використання ШІ, прозорого декларування його участі, розвитку етичної культури, впровадження змішаних моделей оцінювання, а також підготовки викладачів і студентів до відповідального застосування цифрових інструментів. Головний висновок дослідників полягає в тому, що без розробки системних заходів, механізмів контролю та освітніх стратегій ШІ може стати джерелом порушень академічної доброчесності замість очікуваного підсилення освітнього процесу.

В свою чергу, вчені (Benke & Szöke, 2024) наголошують на важливості зміни цінностей у відповідь на поточні зміни. Основні цінності, такі як етика та академічна доброчесність, залишаються незмінними. Вони вимагають інтеграції нових, а саме: встановлення чітких керівних принципів і етичних стандартів для впровадження ШІ в освіту. Мета полягає в тому, щоб створити навчальне середовище, яке б отримало переваги від ШІ, зберігаючи при цьому високі етичні стандарти.

Мета та завдання. Метою є комплексне дослідження трансформації уявлень студентів про академічну доброчесність в умовах активного впровадження інструментів штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес, а також виявлення ключових ризиків та можливостей, що виникають при взаємодії здобувачів освіти з генеративними технологіями. **Завдання:** 1. здійснити

теоретичний аналіз впливу штучного інтелекту на академічне середовище, визначивши основні можливості та етичні виклики для сучасної вищої освіти; 2. визначити ставлення здобувачів освіти до норм академічної доброчесності в контексті застосування ШІ; 3. виявити та систематизувати ключові ризики, що виникають при надмірному використанні ШІ студентами.

Сучасна вища освіта переживає стрімкі зміни під впливом розвитку технологій штучного інтелекту, що водночас відкривають значні можливості та породжують нові виклики. Так, вітчизняні вчені (Партико та ін., 2024) зауважують, що ШІ зумовлює низку викликів та відкриває багато можливостей для здобувачів освіти. Так, автори виокремлюють наступні можливості:

- персоналізація навчання, що реалізується в індивідуальних освітніх маршрутах та наявності адаптивних платформ, що підлаштовуються під рівень знань, що робить можливим врахування інтересів, здібностей і темпу навчання;

- підвищення доступності освіти через автоматичний переклад текстів і лекцій, доступ до матеріалів для людей з інвалідністю (голосовий контроль, текстові описи тощо) та подолання географічних та соціальних бар'єрів;

- покращення якості навчання за допомогою аналізу великих масивів даних про успішність студентів і можливість раннього виявлення проблем у навчанні;

- підтримка викладачів через зменшення адміністративного навантаження та швидкий аналіз наукових трендів, можливим є також більш ефективне планування занять, що позитивно впливатиме й на студентів;

- розширення навчальних можливостей за допомогою впровадження більшої кількості інтерактивних та імерсивних технологій, створення віртуальних лабораторій та реалізацію ігрових методів навчання.

Окремо хочемо підкреслити можливості в залученні ШІ в науково-дослідницьку діяльність студентів, а саме:

- розширення можливостей для наукових досліджень через доступ до великих масивів даних, автоматизованих систем аналізу та інструментів обробки інформації, що спрощують пошук наукових джерел, виявлення закономірностей і формування гіпотез;

- сприяння розвитку дослідницьких навичок завдяки використанню спеціалізованих цифрових платформ, де студенти можуть моделювати процеси, проводити віртуальні експерименти та апробувати результати без необхідності дорогого обладнання;

- підвищення якості наукових робіт шляхом застосування інтелектуальних помічників для аналізу текстів, перевірки наукової новизни, виявлення помилок та покращення структури і стилю написання;

- спрощення співпраці між студентами та викладачами через онлайн-інструменти, що дозволяють вести спільні проекти, обмінюватися даними, створювати колективні дослідницькі бази та координувати етапи виконання дослідження;

- підсилення академічної мобільності та міждисциплінарності завдяки можливості долучатися до між-

народних наукових проєктів, брати участь у глобальних дослідницьких ініціативах, працювати з закордонними архівами та публікувати результати на світових платформах.

- Разом з тим, розвиток ШІ створює й виклики для системи освіти (Партико та ін., 2024; Тимохіна та ін., 2024):

- порушення академічної доброчесності, а саме ризик підробки навчальних матеріалів (фейкові тексти, коди, зображення), можливість створення неправдивих результатів за допомогою ШІ, використання ШІ для списування чи написання робіт без участі студента;

- несанкціонований доступ до навчальних завдань, коли відбувається витік тестових питань і завдань чи використання алгоритмів для отримання прихованих матеріалів;

- етичні проблеми, такі як упередженість алгоритмів, що може впливати на результати навчання чи ризики порушення конфіденційності даних та небезпека надмірної залежності від ШІ;

- негативний вплив на розвиток критичного мислення, а саме надмірна довіра здобувачів освіти до автоматизованих відповідей та зниження навичок самостійного пошуку та аналізу інформації, що викликає ризик сприйняття фейкових новин і недостовірних даних, окрім того, автоматизація завдань може зменшувати мотивацію до мислення і самостійної роботи;

- ризики знецінення автентичної індивідуальної роботи студентів та викладачів через недоброчесне використання ШІ для створення академічних матеріалів без належного визнання джерел та розуміння їх походження, що підриває фундаментальні засади академічної доброчесності, породжуючи етичні проблеми, пов'язані з авторством та автентичністю наукових праць;

- ризики порушення академічної доброчесності через ШІ, оскільки алгоритми можуть генерувати тексти, важкі для перевірки, що спричиняє побоювання освітньої спільноти щодо чесності виконання робіт, а також призводить до збільшення кількості випадків плагіату і шахрайства;

- ризик генерації фейкових результатів дослідження: ШІ може створювати правдоподібні, але вигадані дані, посилання чи статистику. Студенти, покладаючись на такі матеріали без ретельної перевірки, ризикують будувати дослідження на недостовірних джерелах, що підриває наукову цінність роботи та порушує принципи академічної доброчесності.

Разом з тим, науковці пропонують підходи до подолання вказаних викликів, а саме: створення методів виявлення фейкових матеріалів (аналіз текстів, кодів тощо); захист навчальних матеріалів через шифрування та авторизацію; розробка етичних принципів використання ШІ в освіті; формування культури академічної доброчесності (лекції, семінари, тренінги); введення навчальних програм для студентів та викладачів, спрямованих на підвищення їх обізнаності щодо етики використання ШІ; стимулювання створення інструментів на базі ШІ, які сприяють розвитку критичного мислен-

ня; впровадження інституційних механізмів, таких як Комісія з питань доброчесності, SAIUP тощо (Тимохіна та ін., 2024).

При цьому, варто зазначити, що у рамках проведеного авторами попереднього дослідження (Пасічник та ін., 2025) ставлення студентів до академічної доброчесності було встановлено, що більшість здобувачів освіти загалом обізнані з поняттям та основними принципами академічної доброчесності, закріпленими як у міжнародних підходах (зокрема глосарії ENAI), так і у вітчизняному законодавстві (ст. 42 Закону України «Про освіту»). Студенти продемонстрували високий рівень розуміння таких ключових аспектів, як чесність під час оцінювання, самостійне виконання навчальних завдань, уникнення плагіату та дотримання авторського права. Емпіричні дані засвідчили, що 78% респондентів добре знайомі з поняттям академічної доброчесності, при цьому 75% знають про наявність відповідного кодексу у своїх закладах освіти. Більшість опитаних правильно ідентифікують порушення академічної доброчесності, розуміють сутність плагіату та орієнтуються у нормативних документах, що регламентують правила доброчесної поведінки.

У контексті сучасних викликів було також встановлено, що фактори, пов'язані з масовізацією та комерціалізацією освіти, розвитком цифрових технологій, дистанційним навчанням і умовами воєнного стану, значною мірою впливають на рівень дотримання академічної доброчесності. Студенти відзначають технічні перешкоди, емоційне виснаження, нерівний доступ до ресурсів і перевантаженість як чинники, що можуть ускладнювати самостійне виконання завдань (Пасічник та ін., 2025).

Таким чином, результати попереднього дослідження свідчать про загалом позитивне ставлення студентської

молоді до норм та принципів академічної доброчесності, високий рівень обізнаності та прагнення до самостійного виконання навчальних завдань. Водночас виявлено потребу у подальшому розвитку освітніх стратегій, що сприятимуть підвищенню рівня академічної культури, зокрема в умовах цифровізації освіти та зростаючого використання технологій штучного інтелекту. Ці висновки створюють аналітичне підґрунтя для дослідження взаємозв'язку між академічною доброчесністю та використанням ШІ.

На підставі виявлених викликів, пов'язаних із використанням штучного інтелекту в освітньому процесі (зокрема ризиків академічної недоброчесності, етичних загроз, підробки навчальних матеріалів та надмірної залежності студентів від цифрових інструментів) Міністерством освіти і науки України було розроблено рекомендації «Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО» (Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти, 2025). Ці настанови покликані забезпечити безпечне, відповідальне та ефективне використання технологій ШІ у навчальному середовищі, сприяти формуванню культури доброчесності й водночас підтримати інноваційний розвиток вищої освіти. Так, представлені принципи етичного й відповідального використання систем ШІ у вищій освіті ґрунтуються на семи керівних принципах етики для надійного ШІ, розроблених у 2019 р. незалежною експертною групою AI HLEG, призначеною Європейською комісією, та представлені в таблиці 1.

Підбиваючи підсумки теоретичних пошуків, можна зазначити, що штучний інтелект має значний потенціал для персоналізації навчання, підвищення доступності

Таблиця 1

Основні принципи етичного й відповідального використання систем ШІ у вищій освіті

Принцип	Коротке пояснення	Приклад
Контроль з боку людини	ШІ має працювати під наглядом людини, підтримуючи прийняття рішень. Людина повинна контролювати розробку, впровадження та результати, щоб уникнути помилок і враховувати етичні норми.	Викладач переглядає та затверджує результати автоматичного оцінювання.
Технічна надійність і безпека	Системи ШІ мають бути стійкими до збоїв, мати механізми резервного відновлення та захисту від незаконного доступу, що гарантує безпечне та стабільне використання в освіті.	Платформа зберігає резервні копії даних та блокує підозрілі входи.
Конфіденційність й управління даними	ШІ повинен надійно захищати персональні дані, збирати лише потрібну інформацію та використовувати її згідно із законодавством і за згодою користувачів, дотримуючись стандартів безпеки.	Система аналізує прогрес студентів лише на основі даних, дозволених ними.
Прозорість	Рішення ШІ мають бути зрозумілими. Користувачі повинні знати, коли та як працює ШІ, розуміти логіку персоналізованих рекомендацій і можливі обмеження алгоритму.	Студент бачить пояснення, чому система рекомендувала певний навчальний матеріал.
Різноманітність, недискримінація і справедливість	ШІ повинен уникати будь-яких упереджень, забезпечувати інклюзію та рівний доступ до освітніх можливостей незалежно від статі, віку, культурного чи соціального середовища.	Алгоритм не занижує оцінки студентів за мовними помилками несуттєвими для змісту.
Суспільний та екологічний добробут	Технології ШІ мають застосовуватися відповідально, не шкодити людині чи довкіллю, враховувати довгостроковий вплив на суспільство та сприяти сталому розвитку.	Університет обирає енергоефективні сервери для роботи ШІ-систем
Підзвітність	Система має мати чіткі механізми аудиту, контролю та відповідальності за її роботу. Користувачі повинні мати можливість оскаржити рішення ШІ та отримати відшкодування у разі шкоди.	Університет проводить регулярні перевірки алгоритмів, що впливають на оцінювання.

та покращення якості освітніх процесів. Водночас його застосування пов'язане з ризиками щодо академічної доброчесності, технічної безпеки, етичних питань та розвитку критичного мислення. Запроваджені принципи слугують основою для формування відповідального та безпечного використання ШІ. Ці принципи сприяють створенню інклюзивного, справедливого й прозорого освітнього середовища, у якому ШІ працює як інструмент підсилення навчання, підтримує учасників освітнього процесу та забезпечує етичність і довіру.

Методи дослідження. Емпіричне дослідження проводилось восени 2025 року на базі Білоцерківського інституту економіки та управління Університету «Україна» та Білоцерківського національного аграрного університету. Вибірку склали 201 студент, віком 18–43 роки, різних спеціальностей («Психологія», «Право», «Фінанси, банківська справа та страхування», «Маркетинг») і курсів (1 курс – 22%, 2 курс – 27%, 3 курс – 20% і 4 курс – 31%), з них 125 дівчат (62%) і 76 юнаків (38%). 38% вибірки склали студенти денної форми і 62% – заочної форми навчання. Варто також зауважити, що студенти денної форми навчання ж представниками юнацького віку (16–23 років), а заочної – переважно (82%) дорослого віку (30–43 років). Участь у дослідженні була добровільною.

У рамках дослідження було застосовано анкетування як основний метод збору емпіричних даних. Студентам було надіслано анкету у форматі Google Forms, що забезпечувало зручність заповнення та автоматизований збір відповідей. Анкета містила питання, спрямовані на виявлення ставлення студентів до академічної доброчесності та їх практик і досвіду використання штучного інтелекту (ШІ) у навчальному процесі. Питання мали різну форму: закриті (варіанти відповіді), відкриті (для розгорнутих відповідей) та шкальні (оцінка за певною шкалою), що дозволяло отримати як кількісні, так і якісні дані. Отримані результати були проаналізовані з використанням статистичних та описових методів, що дозволило окреслити основні тенденції у ставленні студентів до академічної доброчесності та їх поведінки при використанні ШІ у навчанні. Також в дослідженні був використаний критерій кутового пе-

ретворенні Фешера, що дозволив визначити гендерні особливості та порівняти показники використання інструментів штучного інтелекту студентами денної та заочної форм навчання.

Результати дослідження. Встановлено, що найбільша частка респондентів (40%) відповіли, що іноді використовують штучний інтелект під час навчання. 29% зазначили, що рідко вдаються до таких інструментів. 15% опитаних користуються ШІ регулярно, тобто постійно застосовують його для виконання навчальних завдань. Натомість 16% респондентів ніколи не використовують штучний інтелект у навчальному процесі. Отже, можна зробити висновок, що переважна більшість студентів (понад 80%) хоча б іноді вдаються до використання ШІ, що свідчить про зростаючу роль таких технологій в освітньому середовищі.

При цьому, найпопулярнішим способом використання ШІ є пошук ідей або натхнення для творчих завдань (72%). На другому місці є виправлення граматичних або стилістичних помилок з результатом (46%). Третім за популярністю способом є допомога у виконанні складних завдань, який обрали 35%. Генерацію текстів для рефератів або есе обрали 15%.

Далі було встановлено ставлення здобувачів освіти до використання ШІ у навчальній діяльності. Отримані результати представлені на рисунку 1.

Отримані дані свідчать про переважно помірковано-позитивне та умовне ставлення до застосування ШІ. Найбільша частка респондентів (50%) зазначила, що допустимість використання ШІ залежить від контексту та мети його застосування. Така позиція демонструє усвідомлення складності проблеми й розуміння того, що сама по собі технологія не є ані однозначним порушенням, ані безумовно прийнятним інструментом, а вирішальним чинником є спосіб і мета її використання.

Значна частка опитаних (40%) вважає використання ШІ прийнятним за умови, що він виконує функцію допоміжного інструменту (пошук інформації, генерація ідей, перевірка тексту тощо), але не підміняє самостійну роботу здобувача освіти. Це свідчить про розмежування студентами понять «підтримка навчання» та «делегування академічної відповідальності», що

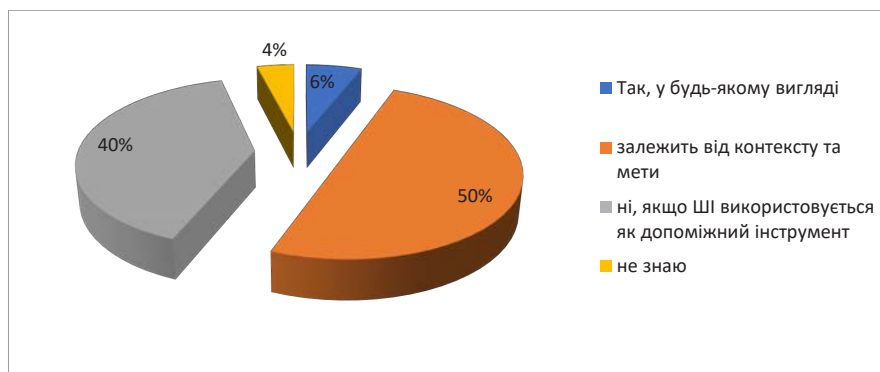


Рис. 1. Розподіл відповідей здобувачів освіти щодо допустимості використання штучного інтелекту в навчальному процесі (у %)

є важливим маркером сформованого уявлення про межі академічно доброчесної поведінки.

Лише 6% респондентів дотримуються категоричної позиції, розглядаючи використання ШІ як порушення академічної доброчесності у будь-якому випадку. Такий результат може відображати занепокоєння щодо ризиків зловживань, втрати самостійності або зниження якості навчальних результатів. Водночас незначна частка цієї групи свідчить про те, що радикально заборонний підхід не є домінуючим серед опитаних.

4% учасників обрали варіант «не знаю», що може вказувати на недостатню поінформованість про нормативні вимоги або на відсутність чітких інституційних політик щодо використання ШІ в освітньому процесі.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що 90% опитаних допускають використання ШІ за певних умов, що вказує на запит здобувачів освіти на нормативне врегулювання, чіткі рекомендації та формування культури відповідального використання цифрових інструментів. Таким чином, проблема використання ШІ в освіті сприймається не стільки як технологічна загроза, скільки як етичний та регуляторний виклик, що потребує балансу між інноваційністю та дотриманням принципів академічної доброчесності.

Досліджено, що 83% студентів денної форми і 45% заочної форми навчання використовують різні інструменти ШІ при виконанні академічних завдань. Доведено статистично значущі відмінності у використанні ШІ між студентами денної та заочної форм навчання ($\varphi_{\text{емп.}} = 5,66$; $p \leq 0,01$). Студенти денної форми достовірно частіше застосовують інструменти ШІ у навчальному процесі, тоді як заочники демонструють нижчу інтенсивність його використання.

Виявлено, що 94% юнаків і 89% дівчат використовують інструменти ШІ у навчальній діяльності. Відтак, статистично значущих гендерних відмінностей у використанні ШІ не виявлено ($\varphi_{\text{емп.}} = 1,332$), що свідчить про однакову інтенсивність і характер застосування інструментів штучного інтелекту як серед студенток, так і серед студентів.

Важливою була і думка студентів щодо політики університетів стосовно використання ШІ. Так, 15% учасників дослідження підкреслили, що заклади освіти мають чітко встановити правила екологічного використання ШІ у роботах студентів та викладачів. 60% зазначили, що всю відповідальність несуть самі здобувачі освіти. І 25% не готові відповісти, хто саме має регулювати використання студентами можливостей ШІ у навчальній діяльності.

Також за результатами дослідження були виокремлені деякі ризики, на думку студентів, щодо використання ШІ для виконання навчальних завдань. Отримані результати висвітлені в рисунку 2.

Опитування щодо ризиків використання штучного інтелекту у навчальному процесі виявило кілька ключових ризиків, на думку респондентів, кожен з яких має серйозні освітні наслідки.

Найбільш поширеним ризиком було названо зниження рівня самостійності, який зазначили 68% опитаних. Це свідчить про стурбованість тим, що студенти можуть надмірно покладатися на ШІ у виконанні завдань, втрачаючи здатність самостійно аналізувати, досліджувати та формулювати думки. Коли технологія замінює процес мислення, студент не вчиться самостійно долати інтелектуальні виклики, що знижує якість його навчального досвіду.

На другому місці – втрата навичок критичного мислення, яку відзначили 64% респондентів. Це глибша проблема, ніж просто відсутність самостійності. Критичне мислення – ключова навичка для успішного навчання та життя у сучасному світі. Якщо ШІ постійно надає готові відповіді, студенти можуть припинити ставити під сумнів інформацію, не шукатимуть альтернативні точки зору та не розвиватимуть аналітичне мислення.

Збільшення кількості плагіату, яке зазначили 44% респондентів, також становить серйозну загрозу. Використання ШІ для створення текстів або відповідей без належного посилання чи переформулювання може призвести до академічних порушень. Це питання стає

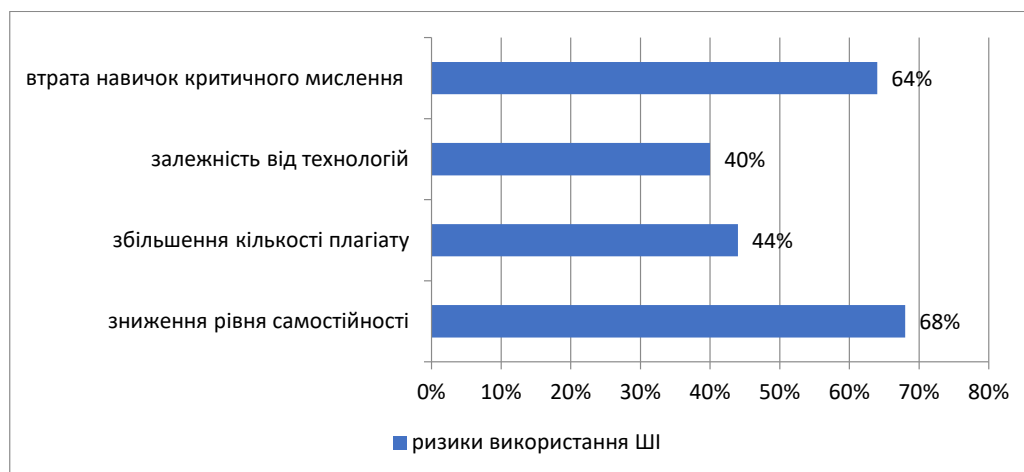


Рис. 2. Ризики щодо використання ШІ студентами

особливо критичним у контексті доброчесності: навіть якщо студент не мав на меті шахрайство, недотримання правил цитування або використання згенерованих матеріалів як власних – це формальний плагіат.

Ще одним важливим ризиком є залежність від технологій, на який вказали 40% респондентів. Постійне звернення до ШІ може викликати ефект «технологічної інвалідності», коли студент не в змозі впоратися із завданням без сторонньої допомоги. Така залежність обмежує розвиток гнучкості мислення, інтелектуальної ініціативи та впевненості у власних знаннях.

Таким чином, результати опитування показують, що, хоча ШІ пропонує значні можливості для підвищення ефективності навчання, його бездумне або надмірне використання несе серйозні ризики для академічного розвитку. Найбільше занепокоєння викликають ті наслідки, які безпосередньо впливають на глибину та якість навчального процесу – втрата самостійності, критичного мислення та академічної доброчесності. Це підкреслює необхідність розробки чітких етичних та методичних рамок для інтеграції ШІ в освіту.

Дискусія. Отримані результати узгоджуються з висновками сучасних українських і зарубіжних дослідників щодо амбівалентного впливу ШІ на академічну доброчесність. Високий рівень використання ШІ студентами (понад 80%) співвідноситься з даними (Gruenhagen, 2024), де також зафіксовано активне застосування чат-ботів без сприйняття цього як прямого порушення. Подібно до (Benke & Szóke, 2024), більшість респондентів демонструють контекстуальне ставлення, визнаючи допустимість ШІ за умови його допоміжної ролі. Водночас побоювання щодо зниження автономності та критичного мислення (68% і 64%) підтверджують застереження (Geoffrey, 2023; Толочко та ін., 2023) стосовно ризику некритичного прийняття згенерованого контенту.

Результати також розвивають підхід (Rasul et al., 2024) щодо необхідності комплексної інституційної політики в умовах GenAI. Попри те, що 60% студентів покладають відповідальність на себе, лише 15% підтримують чітке нормативне регулювання з боку університету, що свідчить про нормативну невизначеність і підтверджує позиції українських науковців (Тимохіна та ін., 2024; Партико та ін., 2024). У цьому контексті рекомендації МОН України (2025) та принципи AI HLEG виступають важливою рамковою основою для поєднання інновацій та етичних стандартів.

Наукова цінність дослідження полягає у конкретизації змін у сприйнятті студентами академічної доброчесності в умовах поширення генеративних технологій. На відміну від праць, що акцентують переважно на ризиках, отримані результати відображають модель «умовної прийнятності» ШІ, де вирішальним є рівень особистого інтелектуального внеску студента. Це дає підстави трактувати доброчесність не як заборону технологій, а як регуляцію способів їх використання.

Практичне значення полягає у використанні результатів для оновлення інституційних політик, кодексів доброчесності та впровадження курсів з цифрової ети-

ки й критичного мислення. Доцільним є застосування змішаних форм оцінювання. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою практичних рекомендацій для студентів щодо відповідального «співавторства» людини і ШІ та вивченням довгострокового впливу ШІ на когнітивний розвиток студентів.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що штучний інтелект став невід'ємною частиною сучасного освітнього середовища, спричиняючи фундаментальні зміни у сприйнятті академічної доброчесності. Результати аналізу свідчать, що студенти демонструють високий рівень обізнаності з етичними нормами, проте схильні до прагматичного використання ШІ як допоміжного інструмента. Ключовим викликом є не сам факт наявності технологій, а ризик втрати здатності до самостійного аналізу та критичного оцінювання інформації.

Встановлено, що для збереження високих стандартів освіти заклади мають відійти від формального контролю на користь створення прозорих етичних принципів та навчання студентів відповідальному співавторству з ШІ. Зокрема, закладам вищої освіти доцільно: розробити та затвердити внутрішні положення щодо декларування використання ШІ у навчальних і наукових роботах; оновити кодекси академічної доброчесності з урахуванням специфіки генеративних технологій; запровадити обов'язкові модулі або тренінги з цифрової етики та критичного мислення; використовувати змішані форми оцінювання (усні захисти, проєктні та кейс-орієнтовані завдання), що передбачають перевірку індивідуального внеску студента; створити консультативні або етичні комісії з питань використання ШІ в освітньому процесі. Головним акцентом подальших освітніх стратегій має стати розвиток критичного мислення, яке дозволить здобувачам використовувати потенціал алгоритмів без шкоди для власного інтелектуального зростання. Подальші дослідження варто спрямувати на розробку конкретних методик оцінювання робіт, що виключають можливість недоброчесної автоматизації виконання завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Партико Н. В., Смирнова І. М., Житомирська Т. М. Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту: виклики та можливості для здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 72. С. 265–268. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.53>
2. Пасічник Н.С., Пономаренко Т.І., Бухенська М.С. Академічна доброчесність студентів: результати та рекомендації. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 6 (36). С. 1347–1362. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6\(36\)-1347-1362](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6(36)-1347-1362)
3. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. *МОН*. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> (дата звернення: 06.01.2026)
4. Тимохіна В.О., Юрченко В.С., Наливайко О.О. Академічна доброчесність VS штучний інтелект: етична дискусія в освітньому просторі. *Цифрова трансформа-*

ція освіти й науки: зб. матеріалів доп. учасн. II Всеукр. наук.-практ. конф. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2024. С. 202–207.

5. Толочко С. В., Бордюг Н. С., Міронець Л. П. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 2 (62). С. 25–32. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.4>

6. Adewale M. D., Azeta A., Abayomi-Alli A., Sambo-Magaji A. Impact of artificial intelligence adoption on students' academic performance in open and distance learning: A systematic literature review. *Heliyon*. 2024. № 10 (22). e40025. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40025>

7. Balalle H., Pannilage S. Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity. *Social Sciences & Humanities Open*. 2025. № 11. e101299. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299>

8. Benke E., Szöke A. Academic Integrity in the Time of Artificial Intelligence: Exploring Student Attitudes. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2024. № 16 (2). pp. 91–108. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2024-2-5>

9. Geoffrey M. Currie Academic integrity and artificial intelligence: is ChatGPT hype, hero or heresy?. *Seminars in Nuclear Medicine*. 2023. № 5 (53). pp. 719–730. <https://doi.org/10.1053/j.semnuclmed.2023.04.008>

10. Gruenhagen J. H., Sinclai P. M., Carrol Julie-Anne, Baker P., Wilson A., Demant D. The rapid rise of generative AI and its implications for academic integrity: Students' perceptions and use of chatbots for assistance with assessments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. № 7. № 100273. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100273>

11. Rasul T., Nair S., Kalendra D., and all. Enhancing academic integrity among students in GenAI Era: A holistic framework. *The International Journal of Management Education*. 2024. № 3 (22). e101041. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101041>

REFERENCES

1. Partiko, N. V., Smyrnova, I. M., & Zhytomirska, T. M. (2024). Akademichna dobrochesnist v epokhu shtuchnoho intelektu: vyklyky ta mozhlyvosti dlia zdobuvachiv osvity [Academic integrity in the era of artificial intelligence: Challenges and opportunities for learners]. *Innovatsiina pedahohika*, 72, 265–268. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.53> [in Ukrainian].

2. Pasichnyk, N. S., Ponomarenko, T. I., & Bukhenska, M. S. (2025). Akademichna dobrochesnist studentiv: rezultaty ta rekomendatsii [Academic integrity of students: Results and recommendations]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriiia «Pedahohika»*, 6(36), 1347–1362. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6\(36\)-1347-1362](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6(36)-1347-1362) [in Ukrainian].

3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025). Rekomendatsii shchodo vidpovidalnoho vprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity [Recommendations for responsible implementation and use of artificial intelligence technologies in higher education institutions]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> [Accessed 06.01.2026]

4. Tymokhina, V.O., Yurchenko, V.S., Nalyvaiko, O.O. (2024). Akademichna dobrochesnist VS shtuchnyi intelekt: etychna dyskusiiia v osvitnomu prostori. [Academic Integrity VS Artificial Intelligence: An Ethical Debate in the Educational Space]. *Tsyfrova transformatsiia osvity y nauky: zb. materialiv dop. uchasn. II vseukr. nauk.-prakt. konf. Kharkiv: KhNPU imeni H.S. Skovorody*, p. 202–207. [in Ukrainian].

5. Tolochko, S. V., Bordiug, N. S., & Mironets, L. P. (2023). Akademichna dobrochesnist ta shtuchnyi intelekt v osvitnii i naukovii diialnosti [Academic integrity and artificial intelligence in educational and scientific activities]. *Innovatsiina pedahohika*, 2(62), 25–32. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.4> [in Ukrainian].

6. Adewale, M. D., Azeta, A., Abayomi-Alli, A., & Sambo-Magaji, A. (2024). Impact of artificial intelligence adoption on students' academic performance in open and distance learning: A systematic literature review. *Heliyon*, 10(22), e40025. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40025>

7. Balalle, H., Pannilage, S. (2025). Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, e101299. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299>

8. Benke, E., & Szöke, A. (2024). Academic integrity in the time of artificial intelligence: Exploring student attitudes. *Italian Journal of Sociology of Education*, 16(2), 91–108. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2024-2-5>

9. Currie, G. M. (2023). Academic integrity and artificial intelligence: Is ChatGPT hype, hero or heresy? *Seminars in Nuclear Medicine*, 53(5), 719–730. <https://doi.org/10.1053/j.semnuclmed.2023.04.008>

10. Gruenhagen, J. H., Sinclair, P. M., Carrol, J.-A., Baker, P., Wilson, A., & Demant, D. (2024). The rapid rise of generative AI and its implications for academic integrity: Students' perceptions and use of chatbots for assistance with assessments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, e100273. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100273>

11. Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., et al. (2024). Enhancing academic integrity among students in GenAI Era: A holistic framework. *The International Journal of Management Education*, 22(3), e101041. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101041>

Tetiana Ponomarenko,
Doctor of Philosophy in Psychology,
Head of the Law and Social and Behavioral Sciences Department,
Separate Structural Subdivision of Higher Education Institution "Open International University of Human Development
"Ukraine" Bila Tserkva Institute of Economics and Management
42, Heroiv Krut Ave., Bila Tserkva, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0949-1611>

Nataliia Pasichnyk,
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Philosophical and Political Sciences Department,
Bila Tserkva National Agrarian University,
8/1 Soborna Square, Bila Tserkva, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-1694-9906>

Maryna Bukhenska,
Master of Finance,
Head of the Academic Department,
Separate Structural Subdivision of Higher Education Institution
"Open International University of Human Development "Ukraine" Bila Tserkva Institute of Economics and Management
42, Heroiv Krut Ave., Bila Tserkva, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3893-4216>

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: A TOOL AND A THREAT TO ACADEMIC INTEGRITY

The article presents a comprehensive research of students' attitudes toward the principles of academic integrity in the context of the rapid digitalization of higher education and the active implementation of artificial intelligence (AI) technologies. The relevance of the research is driven by the transformation of the educational landscape, in which AI tools simultaneously function as a powerful means of personalizing learning and as a significant challenge to ethical norms and standards of educational quality.

Theoretical approaches proposed by domestic and international scholars concerning the balance between innovation and academic ethics are analyzed. Key opportunities enabled by AI—such as adaptive learning, increased accessibility, and instructional support for educators—are examined, and major threats are identified, including plagiarism, the decline of critical thinking, and algorithmic ethical bias. Particular attention is paid to regulatory frameworks, specifically the recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the European principles of ethical AI (AI HLEG).

The empirical basis of the research consists of the results of a survey of 201 students conducted in autumn 2025. The findings indicate that more than 80% of respondents use AI in their learning activities, primarily for idea generation (72%) and stylistic text editing (46%). It was found that 88% of students do not consider the use of AI a violation of academic integrity when it performs an auxiliary function. At the same time, the results demonstrate a high level of awareness of potential risks: 68% of respondents express concern about reduced learner autonomy, while 64% fear the loss of critical thinking skills. According to Fisher's criterion, statistically significant differences in AI use were found between students of different modes of study ($\varphi_{emp} = 5.66$; $p \leq 0.01$), while no gender differences were detected ($\varphi_{emp} = 1.332$).

The practical significance of the findings lies in their potential application to the development of institutional policies in higher education institutions aimed at fostering a culture of responsible AI use. The research concludes that there is a need to shift from prohibition-based strategies to approaches focused on the integration of AI into the educational process, ensuring strict adherence to ethical frameworks and promoting the development of students' intellectual initiative.

Key words: artificial intelligence, academic integrity, students, higher education, educational process, digitalization of education, student research activity, AI ethics, critical thinking.

*Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026*

Nataliia Sytailo,

Lecturer at the Department of English for Engineering № 1,
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
37, Prospect Beresteiskyyi, Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7696-1110>

THE DIGITAL TRANSFORMATION OF ESP LEARNING: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

This article examines current challenges and perspectives associated with the digital transformation of English for Specific Purposes (ESP) learning, with a particular focus on the shift from traditional printed dictionaries to modern digital platforms. The rapid development of innovative language-learning tools, such as Skell and YouGlish, has transformed the process of acquiring specialized vocabulary in fields such as engineering, medicine, business, law, and technology. While the digital era has made lexical access faster, more dynamic, and more context-sensitive, it has also introduced new difficulties related to digital literacy, information overload, and uneven access to technological resources. Given the insufficient systematization of methodological approaches to using modern digital tools in ESP instruction, this research aims to provide a comprehensive overview of the advantages and drawbacks of contemporary lexical resources. Special attention is devoted to the role of authentic examples, multimodal input, continuous updates, and the improvement of pronunciation skills. The article highlights the strategic importance of integrating digital platforms into ESP curricula and offers insights into how new technologies can enhance motivation, learner autonomy, and professional communication skills. The findings will be particularly useful for ESP teachers searching for effective ways to address the challenges arising from the ongoing digitalization of ESP learning.

Key words: ESP, digital tools, Skell, YouGlish, specialized vocabulary, digital learning, linguistic resources.

Introduction and the current state of the research problem. Technological innovation continues to reshape educational processes worldwide, and the field of ESP is undergoing one of the most intensive transformations. The rapid evolution of digital tools has dramatically altered traditional methods of acquiring specialized vocabulary. For decades, printed dictionaries were considered indispensable resources for students of engineering, business, law, medicine, and other professional domains. However, contemporary learners operate in an educational environment that demands not only knowledge but also immediacy, interactivity, and authenticity.

In a world characterized by increasing digitalization, traditional resources often fail to meet the needs of learners who require fast, precise, and context-rich examples of terminology relevant to their professional sphere. At the same time, the constant emergence of new terminology in specialized fields highlights the inadequacy of static lexical materials. Thus, the transition to digital platforms is not simply a matter of convenience – it is a necessity.

Despite the exponential growth of digital tools for language learning, systematic academic research on the pedagogical use of platforms such as Skell and YouGlish remains limited. It is necessary to highlight that most existing studies focus on the general potential of online dictionaries or digital corpora, while their application in ESP contexts is still largely explored through individual initiatives or

empirical classroom observations. As new terminology in specialized fields emerges almost daily, the need for updated linguistic resources becomes critical.

Aims and tasks. The aim of this article is to explore the challenges and opportunities associated with the integration of modern digital lexical tools into ESP instruction. Specifically, the research examines how tools such as Skell and YouGlish can be leveraged to enhance the acquisition of specialized vocabulary and improve professional communication skills in fields like engineering and business.

This study aims to address key pedagogical considerations related to the effective use of digital platforms, exploring best practices for incorporating these resources into ESP classroom. It will also evaluate how these tools can foster learner autonomy by providing continuous updates, multimodal input, and diverse pronunciation models.

Ultimately, the article will provide insights and recommendations for ESP teachers, focusing on how digital tools can be strategically incorporated into teaching practices to maximize learning outcomes without overwhelming or distracting students.

Research methods. Researchers increasingly acknowledge that printed and early electronic dictionaries are insufficient for today’s learners, who require flexible and rapidly updated tools. As one study suggests, “Online dictionaries Available Anytime, Anyplace; An Online dictionary is a fantastic tool for someone who does not have the time to



search for words in a printed version as they have numerous words and definitions connected to their web connection.” (Polhaupessy, 2025). Moreover, printed dictionaries are inherently static and cannot be updated to accommodate new vocabulary or shifting definitions. Recent publications emphasize that digital platforms offering real-life usage examples, authentic professional contexts, and multimodal input represent a significant advancement over traditional dictionary formats (Ferret & Dollinger, 2021). However, it goes without saying that there is a need for methodological frameworks guiding ESP teachers on how to incorporate these digital tools into ESP courses effectively.

To begin with, it is important to acknowledge that traditional printed dictionaries, which once served as the foundation of ESP vocabulary learning, now demonstrate considerable limitations. For many years, their thoroughness and authority made them indispensable educational tools. However, despite their reliability, printed dictionaries increasingly fail to meet the demands of modern learners. The search process is often slow and inconvenient, especially when students encounter highly technical or unfamiliar terminology. Moreover, because printed editions cannot be updated frequently, they quickly become outdated, particularly in rapidly developing fields such as IT, biotechnology, and engineering. Their physical format also poses challenges: heavy volumes, dense text, and small fonts reduce usability. Most importantly, their static definitions do not provide context, leaving learners without examples of how terms are used in real professional communication. Therefore, we come to conclusion that while printed dictionaries played a significant role for earlier generations, they no longer correspond to the dynamic expectations of contemporary ESP learners.

As technology advanced, electronic dictionaries emerged as a transitional solution, offering a noticeable improvement over printed materials. Tools such as AB-BYY provided faster lexical searches, convenient storage on mobile devices, and often included basic pronunciation features. On the other hand, despite these advantages, electronic dictionaries did not resolve several fundamental methodological issues. They were still limited by infrequent updates, which slowed the integration of new terminology into their databases. Their pronunciation models lacked accent diversity, presenting learners with only one standardized version of spoken English. Furthermore, similar to their printed predecessors, electronic dictionaries typically focused on definitions rather than contextualized usage, offering little insight into how terms function within specialized discourse. Consequently, while electronic dictionaries represented an important step forward, they ultimately served as an intermediate stage rather than a comprehensive solution.

With the rise of advanced online tools, the digital era introduced modern lexical platforms such as Skell and YouGlish, which, in my humble opinion, have transformed ESP teaching and learning. Unlike earlier resources, these tools provide instant access to linguistic data supported by authentic examples drawn from real communication. Moreover, they are continuously updated, ensuring that newly

emerging terminology appears in the system almost immediately. Skell, for instance, allows learners to explore how a word or phrase is used in genuine contexts, not simply how it is defined. This contextual foundation is particularly valuable in ESP settings, where learners must understand not only what a term means but also how it functions within professional discourse. As Topal (2025) highlights, “Designed as a user-friendly alternative to traditional corpus tools, SkELL bridges the gap between complex linguistic analysis and practical language learning” (Topal, 2025).

YouGlish, in contrast, focuses primarily on pronunciation and offers exposure to accents from a variety of English-speaking regions. As a result, learners gain a more accurate understanding of how terms sound in global communication, which is essential for maintaining phonetic clarity in international professional settings (McCarthy, 2018).

Building on these developments, modern digital platforms offer several clear advantages over traditional resources. They provide unmatched speed and accessibility, enabling learners to obtain definitions, examples, and pronunciations instantly from any device. Furthermore, their capacity for real-time updates ensures that the vocabulary that students encounter reflects current industry standards rather than outdated terminology. Digital tools also introduce multimodal learning by integrating video, audio, and interactive elements, which deepens comprehension and supports different learning styles. In addition, they promote learner autonomy by encouraging independent exploration, and they often reduce financial barriers, since many platforms are either free or low-cost. Consequently, digital resources significantly enrich the learning experience and help ESP students acquire discipline-specific language more effectively.

To provide a practical illustration of how digital tools such as Skell and YouGlish can be integrated into ESP curricula, a series of classroom case studies were conducted across different fields of study, including engineering and business. In these studies, students were tasked with using Skell to explore contextual examples of specialized terms in real-world professional settings, while YouGlish was utilized to improve pronunciation and expose learners to varied accents (Kartal & Korucu-Kis, 2020).

Research results. Preliminary results from these case studies indicate that students who engaged with these tools demonstrated increased engagement and a better understanding of how terminology is used in authentic professional contexts. For instance, engineering students using Skell were able to identify technical terms in scientific articles, papers, and reports, allowing them to see how these terms are used across different contexts, such as design meetings and technical manuals. Similarly, business students found YouGlish’s varied pronunciation examples helpful for mastering terms that have multiple regional pronunciations, enhancing both their comprehension and verbal fluency. It is necessary to note that there was a significant improvement in learners’ ability to apply vocabulary in context, as well as an increase in learner autonomy, with many students independently seeking additional examples outside classroom hours. These find-

ings highlight the significant potential of integrating digital tools into ESP learning, offering real-time, contextualized resources that foster more interactive, engaging, and effective vocabulary acquisition.

It should be emphasized that in addition to the qualitative observations, the case study yielded measurable quantitative outcomes that further confirm the effectiveness of integrating digital tools into ESP instruction. According to our observations approximately 75–80% of participants reported higher confidence in using specialized vocabulary in professional contexts compared to the beginning of the experiment. Vocabulary assessment tasks demonstrated an average improvement of 20–25% in students' ability to accurately select and apply discipline-specific terms in context-based exercises. Furthermore, usage analytics surveys also revealed a notable increase in learner autonomy: more than two thirds of the students claimed that they accessed Skell and YouGlish outside scheduled classroom activities, with many engaging in independent vocabulary exploration at least once a week. Thus, these quantitative findings complement the qualitative results and provide empirical evidence that digital lexical tools contribute not only to increased engagement but also to measurable gains in ESP vocabulary acquisition competence. While these results demonstrate consistent positive dynamics, it should be noted that the research was conducted using a mixed-methods approach that combined both quantitative and qualitative data collection. The study involved 64 ESP students at the intermediate (B1–B2) level and was implemented over an eight-week instructional period. To measure progress, participants completed pre- and post-intervention assessments evaluating discipline-specific vocabulary knowledge, contextual application skills, and pronunciation accuracy. The findings of the experiment suggest that, although the relatively short duration of the study does not permit definitive conclusions regarding long-term vocabulary retention and part of the quantitative data was derived from self-reported surveys that may introduce a degree of subjectivity, the consistent positive outcomes indicate that the integration of digital lexical tools represents a highly promising methodological approach in ESP instruction.

Discussion. Nevertheless, the digital transformation of ESP instruction also presents several challenges that ESP teacher must take into consideration. It is necessary to say that the integration of digital tools into English for Specific Purposes (ESP) instruction can significantly enhance learning outcomes, but only when applied strategically. While these tools provide valuable resources for vocabulary acquisition, pronunciation practice, and exposure to authentic professional contexts, their effective use requires careful planning. If not handled thoughtfully, digital tools can overwhelm students and distract from the core learning objectives. According to our observations one major issue is information overload: with unlimited access to materials, students may struggle to distinguish relevant information from unnecessary data. Moreover, digital learning environments magnify inequalities in technological access, particularly in regions with unstable internet connectivity or limited device availability.

In the context of the ongoing war in Ukraine, these challenges are significantly intensified. Repeated attacks on energy infrastructure have led to widespread electricity outages, making consistent access to digital resources unreliable or impossible for many learners. Even when devices are available, the lack of stable power supply and internet connectivity disrupts participation in online classes and limits the effective use of digital learning tools. As a result, reliance on digital education can further deepen existing educational inequalities in conflict-affected regions. Teachers also face difficulties, as many require additional methodological training to integrate digital platforms effectively into their curriculum. At the same time, learners' digital literacy varies widely, affecting their ability to navigate online resources confidently. Finally, the online environment introduces distractions, increasing the risk that students will multitask instead of engaging with the material. Thus, we come to the conclusion that although digital tools offer tremendous benefits, their successful implementation depends on careful guidance and thoughtful pedagogical planning to ensure that technology enhances rather than hinders ESP learning.

A key observation from our study was the importance of gradual integration of digital tools. Introducing new technology too quickly or too frequently can create cognitive overload for students. In our experiment, we found that when tools like Skell and YouGlish were introduced one at a time, with clear and manageable tasks associated with each, students were able to build their confidence in using these resources effectively. By starting with a familiar tool like Skell, for example, students were able to explore vocabulary in real-world contexts without feeling rushed to learn multiple new platforms at once. Once they were comfortable with one tool, we introduced the next, ensuring that each was integrated gradually, allowing students to gain familiarity and mastery before moving on.

Additionally, we found that aligning digital tools with clear learning objectives was essential for their successful use in ESP instruction. Each tool we used in our experiment was selected for its relevance to the specific goals of the course. Skell, for instance, was used to explore how professional terms are used in context, aligning perfectly with the course's goal of improving specialized vocabulary. YouGlish was incorporated later to focus on pronunciation, ensuring that students could not only understand the terms but also use them with the correct phonetic clarity in professional settings.

Another key finding was the importance of teacher guidance and context. While digital tools like Skell and YouGlish are powerful resources, they can easily lead students astray if used without proper context. In our study, we found that when teachers provided clear instructions on how to use the tools and framed tasks within the context of the professional communication students would encounter in their fields, the learning experience was more focused and productive. For instance, after having students explore technical terms in Skell, we structured activities that encouraged them to use those terms in realistic professional settings, such as mock business meetings or technical brief-

ings. This approach ensured that the tools were used with a clear pedagogical purpose, making them an integral part of the learning process rather than an additional distraction.

Finally, our observations emphasized the need to foster learner autonomy. One of the most significant advantages of digital tools is their ability to promote independent learning. In our study, we encouraged students to use Skell and YouGlish outside the classroom, exploring examples of technical terms and practicing pronunciation on their own. This autonomy not only reinforced what was learned in class but also allowed students to take ownership of their learning. Many students reported that they found the flexibility of digital tools particularly helpful, as it allowed them to continue learning at their own pace, revisiting content and exploring new terms as needed. By incorporating these tools into their regular study routines, students were able to deepen their understanding of specialized vocabulary and improve their professional communication skills.

In this context, our study showed that YouGlish and Skell proved to be particularly valuable resources for independent vocabulary revision at home. They enable students to review and consolidate vocabulary that has already been learned in the ESP classroom by exposing them to authentic examples of use. These tools are especially effective for helping students refresh their memory and reinforce lexical knowledge in a self-directed and meaningful way.

Conclusions. The evolution of ESP learning resources – from printed dictionaries to electronic tools and finally to advanced digital platforms – reflects the broader digital transformation taking place in modern education. Tools such as Skell and YouGlish provide unparalleled opportunities for acquiring specialized vocabulary efficiently and authentically. Their ability to offer immediate access to updated terminology, real-life usage examples, multimodal input, and diverse pronunciation models makes them indispensable components of contemporary ESP instruction.

However, the successful integration of these tools requires a balanced methodological approach. ESP teachers must consider issues such as digital literacy, cognitive overload, and appropriate pedagogical strategies to ensure that technological advantages translate into meaningful learning outcomes. With the right guidance, digital resources can significantly enrich ESP instruction, promote learner autonomy, and support the development of professional communication skills.

As technology continues to advance, the future of ESP undoubtedly lies in the further development of interactive,

adaptive, and context-sensitive digital platforms that will continue to shape the way specialized languages are taught and learned.

BIBLIOGRAPHY

1. Ferrett E., Dollinger S. Is digital always better? Comparing two English print dictionaries with their digital counterparts. *International Journal of Lexicography*. 2021. Vol. 34, No. 1. P. 66–91. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecaa016>.
2. Kartal G., Korucu-Kis S. The use of Twitter and Youglish for the learning and retention of commonly mispronounced English words. *Education and information technologies*. 2020. Vol. 25, No. 1. P. 193–221. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09970-8>.
3. McCarthy D. YouGlish.com: A promising tool for pronunciation dictionary lexicography. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences*. 2018. Vol. 25. P. 81–96.
4. Polhaupessy D. The Utilization of Printed and Online Dictionaries among Junior High School Students. *ALFIHRIS: Jurnal Inspirasi Pendidikan*. 2025. Vol. 3, No. 1. P. 132–147. DOI: <https://doi.org/10.59246/alfihris.v3i1.1171>
5. Topal I. A critical review of SkELL (Sketch Engine for Language Learning). V1. 11.8. *Technology in Language Teaching & Learning*. 2025. Vol. 7, No. 1. P. 102690. DOI: <https://doi.org/10.29140/tl.v7n1.102690>

REFERENCES

1. Ferrett, E., & Dollinger, S. (2021). Is digital always better? Comparing two English print dictionaries with their digital counterparts. *International Journal of Lexicography*, 34(1), 66–91. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecaa016>
2. Kartal, G., & Korucu-Kis, S. (2020). The use of Twitter and Youglish for the learning and retention of commonly mispronounced English words. *Education and information technologies*, 25(1), 193–221. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09970-8>
3. McCarthy, D. (2018). YouGlish.com: A promising tool for pronunciation dictionary lexicography. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences*, 15, 81–96.
4. Polhaupessy, D. R. (2025). The Utilization of Printed and Online Dictionaries among Junior High School Students. *ALFIHRIS: Jurnal Inspirasi Pendidikan*, 3(1), 132–147. <https://doi.org/10.59246/alfihris.v3i1.1171>
5. Topal, I. H. (2025). A critical review of SkELL (Sketch Engine for Language Learning). V1. 11.8. *Technology in Language Teaching & Learning*, 7(1), 102690. <https://doi.org/10.29140/tl.v7n1.102690>

Наталія Ситайло,
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
Берестейський проспект, 37, м. Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7696-1110>

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Статтю присвячено дослідженню викликів та перспектив, пов'язаних із цифровою трансформацією вивчення англійської мови професійного спрямування, зокрема переходом від друкованих словників до сучасних онлайн-платформ. Стрімкий розвиток цифрових інструментів, як-от Skell та YouGlish, суттєво змінив процес опанування спеціалізованої лексики в галузях інженерії, медицини, бізнесу, права та технологій. Незважаючи на численні переваги цифрової епохи, зокрема швидкість доступу до інформації та можливість практичного застосування лексичних одиниць у контексті, цифрові перетворення супроводжуються новими труднощами, серед яких інформаційне перенавантаження, нерівний доступ до технологій та недостатній рівень цифрової грамотності студентів. З огляду на недостатню розробленість методичних підходів до ефективного використання сучасних онлайн-ресурсів у процесі навчання англійської мови професійного спрямування, у статті здійснено комплексний огляд переваг та недоліків різних типів лексичних ресурсів. Особливу увагу приділено ролі аутентичних прикладів, мультимодального навчального контенту, регулярного оновлення даних і можливостей удосконалення вимови. Ця стаття націлена на викладачів англійської мови професійного спрямування, які прагнуть оптимізувати освітній процес в умовах цифрової трансформації.

Ключові слова: англійська мова професійного спрямування, цифрові інструменти, Skell, YouGlish, спеціалізована лексика, цифрове навчання.

*Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026*

Богдан Швець,

викладач кафедри іноземних мов і перекладу
гуманітарно-мистецького факультету

Державного некомерційного підприємства Національний університет «Київський авіаційний інститут»,
просп. Любомира Гузара, 1, м. Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-7713-043X>

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ЦИФРОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядаються результати дослідження методичного забезпечення цифрової підготовки майбутніх філологів засобами корпусної лінгвістики. Актуальність проблеми зумовлена зростанням ролі цифрових технологій у професійній підготовці студентів та недостатньо розробленою методичною базою використання корпусних інструментів у вищій освіті. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розроблення системи застосування корпусних інструментів для формування мовно-аналітичних, дослідницьких і цифрових компетентностей здобувачів вищої освіти.

Застосовано методи аналізу та систематизації наукових джерел, порівняльно-аналітичний метод, а також методи теоретичного моделювання, системного узагальнення та прогнозування. Дослідження передбачало вивчення функціональних можливостей конкордансерів, частотних і колокаційних модулів, а також інструментів аналізу граматичних, лексико-семантичних і стилістичних структур. Особлива увага приділялася оцінюванню потенціалу цифрових інструментів для розвитку навичок *data-driven learning* та критичного аналізу мовних явищ.

Результати дослідження демонструють, що інтеграція корпусних інструментів у навчальний процес сприяє розвитку дослідницької автономії, критичного мислення, мовно-аналітичних і практичних цифрових компетентностей майбутніх філологів. Запропонована методика забезпечує системне поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю студентів, сприяє підвищенню якості підготовки до науково-дослідницької та професійної діяльності та відповідає сучасним освітнім стандартам і принципам *DigCompEdu*. Практична значимість дослідження полягає у формуванні методичного комплексу для ефективного використання корпусних ресурсів у вищій освіті та підвищенні компетентності викладачів у цифровому навчанні.

Ключові слова: корпусні інструменти, цифрова підготовка, майбутні філологи, *data-driven learning*, цифрова компетентність, методика навчання, лінгвістичний аналіз, дослідницька автономія, компетентнісний підхід.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Стрімка цифровізація освітнього простору зумовлює переосмислення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх філологів, зокрема в аспекті формування їхньої цифрової, дослідницької та мовно-аналітичної компетентностей. У цьому контексті особливого значення набуває використання корпусних інструментів як ефективного засобу поєднання лінгвістичної теорії, емпіричного мовного аналізу та цифрових технологій у процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти філологічного профілю.

Корпусні інструменти у межах цієї роботи розуміємо як сукупність цифрових ресурсів і програмних засобів для зберігання, пошуку, аналізу та інтерпретації мовних даних, представлених у вигляді лінгвістично розмічених текстових корпусів (конкордансери, частотні аналізатори, колокаційні модулі, інструменти лематизації та тегування).

Цифрова підготовка майбутніх філологів трактується як цілеспрямований педагогічний процес формування здатності ефективно використовувати цифрові технології для аналізу мовних явищ, здійснення на-

укових досліджень, викладання мов і міжкультурної комунікації (Redecker, 2017).

Методика використання корпусних інструментів визначається як система дидактично обґрунтованих методів, прийомів і форм навчальної діяльності, спрямованих на інтеграцію корпусних технологій у професійну підготовку філологів з урахуванням цілей навчання, рівня цифрової компетентності здобувачів та специфіки філологічних дисциплін (Boulton, 2018).

Актуальність дослідження зумовлена низкою суперечностей між:

– зростаючою роллю цифрових і корпусних технологій у сучасній лінгвістиці та недостатньою методичною розробленістю їх системного використання у фаховій підготовці майбутніх філологів;

– наявністю потужних відкритих корпусних ресурсів (Sketch Engine, COCA, BNC, UkrLang Corpus) і обмеженою готовністю студентів та викладачів до їх педагогічно доцільного застосування;

– орієнтацією освітніх стандартів на компетентнісний підхід і фрагментарним включенням корпусних методів у навчальні програми філологічних спеціальностей.



Аналіз сучасного стану наукових досліджень засвідчує стійкий інтерес міжнародної наукової спільноти до проблеми використання корпусної лінгвістики в освіті. За результатами якісно-кількісного аналізу публікацій у базах Web of Science та Scopus за 2015–2024 роки з проблематики corpus linguistics in education, data-driven learning, digital training of philologists виявлено понад 420 наукових джерел, з яких: близько 290 статей у рецензованих наукових журналах; 65 монографій та розділів у колективних монографіях; понад 60 матеріалів міжнародних конференцій.

Провідні напрями досліджень стосуються дидактичного потенціалу підходу data-driven learning (Boulton, 2018; Gilquin, 2007), впливу корпусних інструментів на формування лексичної та граматичної компетентностей (Vyatkina, 2016), а також розвитку автономії студентів у процесі мовного навчання (Charles, 2024). Водночас значна частина цих робіт має прикладний або експериментальний характер і зосереджена переважно на викладанні іноземних мов, залишаючи поза увагою комплексну цифрову підготовку майбутніх філологів як фахівців широкого профілю.

В українському науковому дискурсі проблема використання корпусних технологій представлена фрагментарно та здебільшого в межах лінгвістичних або методичних студій, присвячених опису національних корпусів, можливостям корпусного аналізу або окремим аспектам цифровізації гуманітарної освіти (Макаренко & Певсе, 2022; Кочерган, 2021; Дем'янчук, 2025). Проте системні дослідження, спрямовані на розроблення цілісної методики використання корпусних інструментів у цифровій підготовці майбутніх філологів, залишаються поодинокими.

Отже, сучасний стан досліджуваної проблеми свідчить про наявність ґрунтовної теоретичної бази корпусної лінгвістики та цифрової педагогіки, водночас актуалізуючи потребу в педагогічно обґрунтованій методиці інтеграції корпусних інструментів у професійну підготовку майбутніх філологів, що і зумовлює вибір теми цього дослідження.

Мета та завдання. *Метою* статті є теоретично обґрунтувати та методично окреслити систему використання корпусних інструментів у цифровій підготовці майбутніх філологів у закладах вищої освіти, спрямовану на формування їхньої мовно-аналітичної, дослідницької та цифрової компетентностей у контексті сучасної гуманітарної освіти.

Зазначена мета ґрунтується на положеннях корпусної лінгвістики як емпірично орієнтованого напрямку мовознавства та концепції цифрової трансформації освіти, що передбачає інтеграцію інноваційних інструментів аналізу даних у професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю (McEneary, 2012; Boulton, 2018; Redecker, 2017).

Для досягнення поставленої мети у статті передбачено розв'язання таких *завдань*:

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до використання корпусних інструментів у філологічній та мовній освіті, зокрема в межах підходу data-driven

learning, та визначити їх дидактичний потенціал у цифровій підготовці майбутніх філологів.

2. Визначити методичні принципи та педагогічні умови інтеграції корпусних інструментів у освітній процес закладів вищої освіти, з урахуванням рівня цифрової компетентності здобувачів та цілей професійної філологічної підготовки.

3. Окреслити структурні компоненти методики використання корпусних інструментів (цільовий, змістовий, процесуальний та результативний), спрямовані на формування у майбутніх філологів здатності до самостійного аналізу мовних даних, критичного мислення та дослідницької автономії.

Реалізація зазначених завдань забезпечує цілісне розкриття предмета дослідження та створює методологічне підґрунтя для подальшого аналізу результатів упровадження корпусних інструментів у цифровій підготовці майбутніх філологів.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становить інтеграція системного, компетентнісного та діяльнісного підходів, що дозволяє цілісно осмислити процес використання корпусних інструментів у цифровій підготовці майбутніх філологів як складне педагогічне явище, зорієнтоване на формування професійних і цифрових компетентностей (Redecker, 2017; Boulton, 2018).

У процесі дослідження використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів, зокрема: аналіз і систематизацію наукових джерел з корпусної лінгвістики, цифрової педагогіки та методики фахової підготовки філологів з метою визначення концептуальних засад використання корпусних інструментів в освітньому процесі (McEneary, 2012; Gilquin, 2007); порівняльно-аналітичний метод, що дав змогу зіставити різні підходи до застосування корпусних інструментів у мовній і філологічній освіті, виявити їх дидактичні переваги та обмеження, а також узагальнити міжнародний досвід (Boulton, 2018); метод теоретичного моделювання, застосований для розроблення структурної моделі методики використання корпусних інструментів у цифровій підготовці майбутніх філологів, що охоплює цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти (Charles, 2024); узагальнення, спрямовані на формулювання методичних принципів (науковості, системності, цифрової доцільності, автономії навчання), які забезпечують ефективну інтеграцію корпусних інструментів у фахову підготовку філологів (Redecker, 2017).

Процедура дослідження передбачала послідовне виконання таких етапів:

- аналіз сучасних наукових джерел і нормативних документів щодо цифрової трансформації філологічної освіти;
- узагальнення дидактичних можливостей корпусних інструментів у професійній підготовці філологів;
- розроблення та опис структурної моделі методики використання корпусних інструментів;
- теоретичну верифікацію методики шляхом її зіставлення з сучасними освітніми стандартами та міжнародними рекомендаціями.

Результати. Результати теоретичного аналізу сучасних наукових підходів засвідчують, що використання корпусних інструментів у філологічній освіті ґрунту-

ється на поєднанні ідей корпусної лінгвістики, цифрової педагогіки та компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю. У міжнародному науковому дискурсі корпусні технології розглядаються не лише як інструмент лінгвістичних досліджень, а і як ефективний дидактичний засіб, що забезпечує емпіричну основу навчання мови та мовознавчих дисциплін (McEnergy, 2012; Gilquin, 2007).

Аналіз наукових джерел дозволив узагальнити кілька провідних підходів до використання корпусних інструментів в освіті. Насамперед, це підхід data-driven learning, який передбачає активну роль здобувача освіти у процесі самостійного аналізу мовних даних і формування знань на основі реальних мовних прикладів (Boulton, 2018). У межах цього підходу корпусні інструменти виступають засобом розвитку аналітичного мислення, мовної інтуїції та дослідницької автономії студентів, що є особливо значущим для професійної підготовки майбутніх філологів (Charles, 2024).

Іншим важливим теоретичним підґрунтям є концепція корпусно-інформованого навчання, відповідно до якої корпуси використовуються не епізодично, а системно, як джерело навчального контенту, основа для розроблення завдань і методичних рішень (Boulton, Vyatkina, 2017). Такий підхід забезпечує зв'язок між сучасними лінгвістичними дослідженнями та освітньою практикою, що відповідає вимогам оновлення змісту вищої філологічної освіти в умовах цифровізації.

Педагогічна доцільність використання корпусних інструментів у підготовці майбутніх філологів зумовлена їх здатністю поєднувати теоретичні знання з практичним аналізом мовних явищ. Корпусні технології дозволяють працювати з автентичними текстами, виявляти частотні, стилістичні та семантичні закономірності мовлення, формувати навички інтерпретації мовних даних на основі доказів, а не інтуїтивних уявлень. Це відповідає сучасному розумінню філолога як аналітика мови, здатного працювати з великими масивами текстової інформації у цифровому середовищі.

У контексті цифрової освіти корпусні інструменти набувають особливої дидактичної цінності, оскільки сприяють розвитку цифрової компетентності здобувачів вищої освіти. Робота з онлайн-корпусами, інтерфейсами пошуку, статистичними модулями та візуалізацією

результатів аналізу узгоджується з європейськими рекомендаціями щодо формування цифрових умінь майбутніх фахівців, зокрема у межах рамки DigCompEdu (Redecker, 2017; European Commission, 2023).

Узагальнення теоретичних джерел дало змогу окреслити основні дидактичні можливості корпусного підходу у цифровій підготовці майбутніх філологів, серед яких: забезпечення дослідницької спрямованості навчання, підвищення рівня навчальної автономії, інтеграція навчальної та наукової діяльності, а також формування навичок критичного аналізу мовних даних. Саме ці можливості створюють підґрунтя для розроблення цілісної методики використання корпусних інструментів у фаховій підготовці майбутніх філологів, що логічно зумовлює перехід від теоретичного аналізу до опису власного методичного рішення.

Результати теоретичного аналізу наукових підходів щодо використання корпусних інструментів у філологічній освіті засвідчують, що їх ефективна інтеграція у цифрову підготовку майбутніх філологів потребує чітко визначеної системи методичних принципів. Саме принципи виступають методологічною основою розроблення та впровадження відповідної методики, оскільки забезпечують її наукову обґрунтованість, внутрішню узгодженість та відповідність цілям професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

У сучасних дослідженнях наголошується, що застосування корпусних інструментів у навчанні має спиратися не лише на технічні можливості цифрових ресурсів, а й на дидактичні орієнтири, які визначають логіку організації навчальної діяльності, характер взаємодії студентів з мовним матеріалом та очікувані освітні результати (Boulton, 2018). У цьому контексті корпусний підхід розглядається як методично доцільний лише за умови його системного включення у структуру фахової підготовки майбутніх філологів та узгодження з вимогами цифрової освіти і компетентнісної парадигми (Redecker, 2017).

Узагальнення положень корпусної лінгвістики, концепції data-driven learning та рекомендацій щодо формування цифрової компетентності дало змогу виокремити систему методичних принципів, які становлять методологічну «вісь» методики використання корпусних інструментів у цифровій філологічній освіті. До них віднесено принципи науковості, системності, цифрової доцільності, автономії навчання та інтегративності (табл. 1).

Таблиця 1

Методичні принципи використання корпусних інструментів у цифровій підготовці майбутніх філологів

Методичний принцип	Змістова характеристика принципу	Зв'язок із цілями цифрової підготовки
Принцип науковості	Орієнтація на використання автентичних мовних даних і сучасних методів корпусного аналізу; опора на результати актуальних лінгвістичних досліджень	Формування наукового стилю мислення, здатності до доказового аналізу мовних явищ
Принцип системності	Послідовне та логічно впорядковане включення корпусних інструментів у зміст фахових дисциплін	Забезпечення цілісності цифрової та професійної підготовки
Принцип цифрової доцільності	Використання корпусних інструментів відповідно до навчальних цілей, а не заради технологічної новизни	Розвиток усвідомленого використання цифрових ресурсів
Принцип автономії навчання	Стимулювання самостійного аналізу мовних даних і інтерпретації результатів	Формування навчальної та дослідницької автономії студентів
Принцип інтегративності	Поєднання лінгвістичної теорії, цифрових інструментів і практичної діяльності	Розвиток комплексної фахової та цифрової компетентностей

Представлена система принципів відображає багатовимірний характер цифрової підготовки майбутніх філологів і забезпечує методичну узгодженість використання корпусних інструментів із сучасними освітніми цілями. Кожен із принципів не функціонує ізольовано, а реалізується у взаємозв'язку з іншими, що дозволяє створити цілісну педагогічну модель використання корпусного підходу у фаховій підготовці.

У сучасних дослідженнях із цифрової гуманітаристики та корпусної лінгводидактики наголошується, що ефективно впровадження корпусних інструментів можливе лише за умови чіткого структурування методики, у якій кожен компонент виконує визначену дидактичну функцію та перебуває у взаємозв'язку з іншими складниками (Biber et al., 1998; McEnery, Hardie, 2017; Vyatkina, 2020). У цьому контексті доцільним є застосування компонентної моделі методики, яка традиційно включає цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти, адаптовані до умов цифрової філологічної освіти.

Цільовий компонент структурної моделі методики використання корпусних інструментів визначає стратегічну спрямованість цифрової підготовки майбутніх філологів. Його основною метою є формування здатності здобувачів освіти до науково обґрунтованого аналізу мовних даних на основі корпусів текстів, а також розвиток умінь автономного дослідження мовних явищ у цифровому середовищі.

Цільовий компонент узгоджується з вимогами компетентнісного підходу у вищій освіті та орієнтується на формування: лінгвістичної та текстоаналітичної компетентностей; цифрової та інформаційно-аналітичної компетентностей; дослідницької автономії та критичного мислення (Council of Europe, 2018; Redecker, 2017).

Змістовий компонент методики відображає інтеграцію корпусних інструментів у навчальні дисципліни філологічного циклу. Йдеться не про введення окремого «корпусного курсу», а про наскрізне використання корпусних завдань у межах уже наявних освітніх компонентів.

До дисциплін, у межах яких корпусні інструменти є методично доцільними, належать: сучасна лінгвістика; лексикологія та фразеологія; граматики та синтаксис; стилістика та аналіз тексту; перекладознавство; академічне письмо та мовна норма.

Види корпусних завдань охоплюють: пошук частотних характеристик мовних одиниць, аналіз колокацій

і конкордансів, зіставлення варіантів мовного вжитку, дослідження жанрових і стилістичних особливостей текстів, що відповідає підходам data-driven learning (DDL) (Boulton, Cobb, 2017; Vyatkina, 2020).

Процесуальний компонент є алгоритмом організації навчальної діяльності здобувачів освіти з використанням корпусних інструментів. Він передбачає поетапну роботу з корпусом і включає такі дидактичні кроки:

1. Постановка навчального або дослідницького завдання (визначення мовного явища).
2. Ознайомлення з інтерфейсом корпусу та параметрами пошуку.
3. Здійснення корпусного запиту та відбір релевантних даних.
4. Інтерпретація отриманих результатів у лінгвістичному контексті.
5. Формулювання узагальнень і висновків.
6. Рефлексія та самостійна перевірка результатів.

Такий алгоритм забезпечує поєднання керованого навчання з елементами автономної дослідницької діяльності, що відповідає сучасним уявленням про цифрову трансформацію філологічної освіти (McEnery, Hardie, 2017; Godwin-Jones, 2017).

Результативний компонент структурної моделі відображає очікувані освітні результати впровадження корпусних інструментів у цифрову підготовку майбутніх філологів. До них належать: сформованість умінь аналізу автентичних даних; здатність застосовувати корпусні методи у навчальній і науковій діяльності; розвиток цифрової автономії та критичного ставлення до узагальнень; підвищення рівня методологічної культури майбутніх філологів.

Узагальнення зазначених компонентів та візуалізації структурної моделі методики розгорнуто наведено у табл. 2.

Подана структурна модель методики дозволяє системно репрезентувати використання корпусних інструментів як цілісний педагогічний процес, що поєднує теоретичні засади, методичні принципи та практичну реалізацію у цифровій філологічній освіті.

Використання корпусних інструментів у цифровій підготовці майбутніх філологів потребує їх чіткої типологізації з огляду на дидактичні функції та навчальні цілі. У сучасних дослідженнях з корпусної лінгвістики та лінгводидактики наголошується, що ефективність корпусного підходу у навчанні визначається не стільки самим фактом доступу до корпусу, скільки усвідомле-

Таблиця 2

Структурна модель методики використання корпусних інструментів у цифровій підготовці майбутніх філологів

Компонент методики	Змістова характеристика
Цільовий	Формування лінгвістичних, цифрових і дослідницьких компетентностей на основі корпусного аналізу
Змістовий	Інтеграція корпусних завдань у дисципліни філологічного циклу; робота з лексичними, граматичними, стилістичними явищами
Процесуальний	Поетапний алгоритм роботи з корпусом: від постановки завдання до інтерпретації результатів
Результативний	Розвиток автономності навчання, аналітичного мислення та готовності до цифрової наукової діяльності

ним добором інструментів і відповідних навчальних завдань (McEnergy, Hardie, 2012; Boulton, Cobb, 2017). Саме тому в межах запропонованої методики доцільно розмежувати типи корпусних інструментів залежно від характеру мовних даних, які вони опрацьовують, і видів пізнавальної діяльності, які вони активізують.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити кілька базових груп корпусних інструментів, що мають найбільший дидактичний потенціал у філологічній освіті: конкордансери, частотні аналізатори, колокаційні модулі, інструменти аналізу граматичних і синтаксичних структур, а також модулі порівняльного та жанрового аналізу текстів (Biber et al., 1998). Кожна з цих груп орієнтована на розв'язання специфічних навчальних завдань і сприяє досягненню окремих освітніх результатів.

Конкордансери забезпечують роботу з мовною одиницею в контексті, що є принципово важливим для формування уявлень про варіативність мовного вжитку та функціональну зумовленість мовних явищ. Частотні аналізатори дозволяють здійснювати кількісний аналіз мовних одиниць і формують у здобувачів освіти навички статистично обґрунтованого мовного узагальнення. Колокаційні модулі орієнтовані на виявлення типових поєднань слів і підтримують розвиток лексичної та фразеологічної компетентностей, що є особливо важливим для перекладознавства та академічного письма (Vyatkina, 2020).

Інструменти граматичного і синтаксичного аналізу сприяють усвідомленню структурних особливостей мовлення на основі автентичних текстових даних, тоді як модулі жанрового та порівняльного аналізу дозволяють досліджувати мовні особливості різних типів текстів і дискурсів. Таким чином, тип корпусного інструмента безпосередньо співвідноситься з навчальною метою та визначає характер навчального завдання, що підтверджує методичну доцільність їх системного використання у цифровій підготовці майбутніх філологів (табл. 3).

Подана типологія корпусних інструментів і навчальних завдань засвідчує, що корпусний підхід у цифровій філологічній освіті має чітко виражений прикладний

потенціал. Системне співвіднесення інструментів із навчальними цілями дозволяє не лише оптимізувати організацію освітнього процесу, а й створює передумови для свідомого та автономного використання корпусів у майбутній професійній діяльності філологів.

Впровадження запропонованої методики використання корпусних інструментів у цифровій підготовці майбутніх філологів відкриває широкі дидактичні можливості для формування ключових професійних компетентностей. Застосування корпусного підходу дозволяє поєднати розвиток мовно-аналітичних умінь, дослідницької автономії та цифрової грамотності у межах інтегрованого освітнього процесу, що відповідає сучасним стандартам вищої освіти та компетентнісним вимогам DigCompEdu (Redecker, 2017; European Commission, 2023).

Корпусні інструменти сприяють розвитку здатності студентів аналізувати автентичні мовні дані, виявляти закономірності використання лексичних, граматичних та стилістичних елементів, а також робити обґрунтовані лінгвістичні висновки. Практика роботи з конкордансерами, частотними та колокаційними модулями формує критичне ставлення до мовних явищ і готує здобувачів до аналітичної діяльності у професійній сфері (Boulton, Vyatkina, 2017).

Методика передбачає поетапну самостійну роботу студентів з корпусними даними, що забезпечує розвиток дослідницької автономії. Здобувачі освіти набувають умінь самостійно ставити дослідницькі запитання, здійснювати пошук та інтерпретацію даних, формулювати аргументовані висновки. Такий підхід відповідає концепції data-driven learning (DDL) та підвищує готовність студентів до науково-дослідної діяльності (Biber, 1998; Vyatkina, 2020).

Робота з корпусними інструментами активізує формування цифрових компетентностей майбутніх філологів, включно з ефективним використанням цифрових ресурсів, навичками інформаційного пошуку та обробки даних, а також здатністю інтегрувати отримані результати у професійну діяльність. Цей аспект методики відповідає сучасним європейським стандартам DigCompEdu, що акцентують на інтеграції цифрових

Таблиця 3

Типологія корпусних інструментів і навчальних завдань у підготовці майбутніх філологів

Тип корпусного інструмента	Дидактична функція	Приклади навчальних завдань	Навчальна мета
Конкордансери	Аналіз мовної одиниці в контексті	Визначення значень слів у різних контекстах; аналіз варіантів уживання	Формування контекстуального та функціонального мислення
Частотні аналізатори	Кількісний аналіз мовних одиниць	Виявлення частотності слів, форм, конструкцій	Розвиток статистично обґрунтованих мовних узагальнень
Колокаційні модулі	Аналіз типових сполучень	Дослідження лексичних і фразеологічних моделей	Формування лексичної та перекладацької компетентностей
Граматичні та синтаксичні модулі	Аналіз структурних особливостей мови	Порівняння граматичних конструкцій у різних жанрах	Поглиблення граматичної та синтаксичної компетентностей
Модулі жанрового та порівняльного аналізу	Аналіз дискурсивних і жанрових характеристик	Порівняння академічних, публіцистичних і художніх текстів	Розвиток жанрової та стилістичної компетентностей

технологій у педагогічну практику та розвиток компетентності роботи з інформацією (Redecker, 2017; European Commission, 2023).

Впровадження запропонованої методики дозволяє досягти наступних результатів: формування мовно-аналітичних компетентностей (здатність здійснювати комплексний аналіз мовних явищ на основі автентичних корпусних даних; розвиток критичного і доказового мислення щодо мовного використання); формування дослідницьких компетентностей (вміння ставити дослідницькі запитання, виконувати системний аналіз даних, робити обґрунтовані висновки та презентувати результати); формування цифрових компетентностей (ефективне використання цифрових ресурсів для аналізу та інтерпретації мовних даних; інтеграція цифрових інструментів у професійну діяльність; усвідомлене застосування технологій відповідно до завдань навчання).

Отже, запропонована методика не лише відповідає сучасним освітнім стандартам і вимогам DigCompEdu, а й створює комплексну систему розвитку фахових, дослідницьких і цифрових компетентностей майбутніх філологів, що підвищує якість їх підготовки і забезпечує практичну значущість цифрової лінгводидактики.

Дискусія. Проведений аналіз літератури та теоретичне моделювання методики використання корпусних інструментів у цифровій підготовці майбутніх філологів дозволяють окреслити низку ключових науково-практичних висновків. Уперше системно поєднано цільові, змістові, процесуальні та результативні компоненти методики, що забезпечує формування мовно-аналітичної, дослідницької та цифрової компетентностей студентів.

Порівняльний аналіз із зарубіжними дослідженнями свідчить, що запропонований підхід відповідає світовим тенденціям у сфері цифрової лінгводидактики та data-driven learning (DDL) (Boulton, Cobb, 2017; Vyatkina, 2020). У роботах Biber (1998) і McEnergy (2012) підкреслюється ефективність поєднання аналітичних завдань і практичних вправ із використанням корпусних інструментів, що збігається з концепцією нашої методики. У той же час українські дослідження лінгводидактики (Кирисюк, 2024; Боса & Петренко, 2023) демонструють потребу у структурованому методичному підході, що інтегрує цифрові ресурси у навчальні дисципліни філологічного циклу, що прямо підтверджує актуальність запропонованої моделі.

Наукова цінність отриманих результатів полягає у формуванні цілісної теоретико-методичної концепції впровадження корпусних інструментів у цифрову підготовку майбутніх філологів, що враховує: системність взаємозв'язку цільових і змістових компонентів; поетапність процесуальної діяльності студентів; конкретизацію очікуваних результатів щодо розвитку компетентностей.

Слід зазначити, що порівняння з існуючими зарубіжними підходами демонструє перевагу комплексної інтеграції інструментів і навчальних завдань над простим використанням окремих корпусних модулів. Такий системний підхід забезпечує більш ефективне

формування компетентностей, передбачених сучасними європейськими стандартами освіти (DigCompEdu) та національними стандартами вищої освіти України (Council of Europe, 2018; Redecker, 2017).

Отже, обговорення отриманих даних засвідчує наукову та практичну цінність запропонованої методики, підтверджує її відповідність сучасним освітнім вимогам і відкриває перспективи для подальших емпіричних досліджень у сфері цифрової лінгводидактики та підготовки філологів.

Висновки. Теоретичне обґрунтування досліджуваної теми засвідчило, що корпусні інструменти є педагогічно доцільними у формуванні мовно-аналітичних, дослідницьких і цифрових компетентностей, оскільки забезпечують роботу з автентичними мовними даними, розвивають критичне мислення та стимулюють самостійну дослідницьку діяльність.

Методичні принципи впровадження корпусного підходу забезпечують науковість, системність, цифрову доцільність, автономію навчання та інтегративність процесу. Їх реалізація створює передумови для цілісної організації навчального процесу та ефективного формування професійних компетентностей студентів.

Розроблена структурна модель методики інтегрує цільовий, змістовий, процесуальний та результативний компоненти, що дозволяє забезпечити керованість навчального процесу, системність виконання завдань і прогнозованість освітніх результатів. Вона є методологічною основою для впровадження цифрових корпусних ресурсів у навчальні дисципліни філологічного циклу.

Типологія корпусних інструментів та навчальних завдань демонструє прямий зв'язок між вибором інструмента, дидактичною функцією та навчальною метою. Це підтверджує прикладну цінність методики і дозволяє ефективно організовувати навчальні активності для формування компетентностей, що відповідають сучасним стандартам освіти та DigCompEdu (Redecker, 2017; European Commission, 2023).

Дидактичні можливості методики забезпечують інтегроване формування мовно-аналітичних, дослідницьких і цифрових компетентностей майбутніх філологів, підвищують якість їх науково-дослідної підготовки та сприяють практичному застосуванню цифрових інструментів у професійній діяльності.

Отже, запропонована методика є цілісною, системною та науково обґрунтованою моделлю цифрової підготовки філологів, що відповідає сучасним освітнім вимогам і відкриває перспективи для її подальшого впровадження та розвитку у межах інтегрованої гуманітарної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Боса В., Петренко С. Зміст та сутність концепта «інформація» в контексті інформологічного підходу та використання інформаційних технологій у підготовці філологів. *Інноватика у вихованні*. 2023. № 18. С. 174–185. <https://doi.org/10.35619/iu.v1i18.585>
- Дем'янчук Ю. І. Лінгвополітична синергетика: становлення та перспективи дослідження. *Вісник КНЛУ. Се-*

рія *Філологія*. 2024. Т. 27. № 2. С. 75–102. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/handle/123456789/15553>

3. Киришук А. А. Когнітивні матриці ЛСП «ПАНДЕМІЯ/PANDEMIC» в українській і англійській мовах: графо-корпусний підхід: дис. ... докт.філософ. Київ, 2024. URL: <https://surl.li/okzprav>

4. Макаренко Л. Л., Певсе А. А. Дидактичний потенціал цифрових технологій у системі професійної підготовки фахівців філологічного профілю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип.88. С.141–147. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.28>

5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава, 2008. 712 с. URL: <https://archive.org/details/selivanova2008>

6. Biber D., Conrad S., Reppen R. *Corpus Linguistics Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press. 1998. 312 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804489>

7. Boulton A. Data-driven learning and language pedagogy. *Language, Education and Technology: Encyclopedia of Language and Education*. 2017. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1_15-1

8. Boulton A., Cobb T. Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*. 2017. Vol. 67, № 2. P. 348–393. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12224>

9. Charles M. Learner Autonomy and Data-Driven Learning. *The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning*. 2025. P. 1–6. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51447-0_55-1

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://surl.li/qrfnsu>

11. Dobrić N., Graf E.-M., Onysko A. (Eds.). *Corpora in Applied Linguistics: Current Approaches*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. URL: https://www.academia.edu/80235572/Corpora_in_Applied_Linguistics_Current_Approaches

12. Flowerdew L. Corpus-based research and pedagogy in EAP. *Journal of English for Academic Purposes*. 2015. Vol. 19. P. 1–11. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000037>

13. Gilquin G., Granger S., Paquot M. Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*. 2007. Vol. 6. № 4. P. 319–335. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.007>

14. Godwin-Jones R. Data-informed language learning. *Language Learning & Technology*. 2017. Vol. 21. № 3. P. 9–27. <https://doi.org/10.64152/10125/44629>

15. Kilgarriff A., Kosem I. Corpus tools for lexicographers. *Oup uncorrected proof – first proof*. 2012. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.003.0003>

16. McEnery T., Hardie A. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511981395>

17. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. <https://doi.org/10.2760/159770>

18. Vyatkina N. Data-driven learning of collocations: Learner performance, proficiency, and perceptions. *Language Learning & Technology*. 2016. Vol. № 3. P. 159–179. <https://doi.org/10.64152/10125/44487>

19. Vyatkina N. Corpora as open educational resources for language teaching. *Foreign Language Annals*. 2020. Vol. 53. № 2. P. 359–370. <https://doi.org/10.1111/flan.12464>

20. Vyatkina N., Boulton A. Corpora in language learning and teaching. *Language Learning & Technology*. 2017. Vol. 21. № 3. P. 1–8. <https://doi.org/10.64152/10125/44621>

REFERENCES

1. Bosa, V., Petrenko, S. (2023). Zmist ta sutnist kontseptu «informatsiia» v konteksti informolohichnoho pidkhodu ta vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi filolohiv [The content and essence of the concept of "information" in the context of the informational approach and the use of information technologies in the training of philologists]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, 18, 174–185. <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i18.585> [in Ukrainian].

2. Demianchuk, Yu. I. (2024). Linhvopolitychna synerhetyka: stanovlennia ta perspektyvy doslidzhennia [Linguo-political synergetics: formation and research prospects]. *Visnyk KNLU. Seriya Filolohiia – Bulletin of the KNLU. Philology Series*, 27, 2, 75–102. Retrieved from <https://sci.ldubgd.edu.ua/handle/123456789/15553> [in Ukrainian].

3. Kyrysiuk, A. A. (2024). Kohnityvni matrytsi LSP «PANDEMIIA /PANDEMIC» v ukrainskii i anhliiskii movakh: hrafo-korpusnyi pidkhid [Cognitive matrices of the LSP "PANDEMIC" in Ukrainian and English: a grapho-corpus approach]. *Doctor of philosophy*. Kyiv. Retrieved from <https://surl.li/okzprav> [in Ukrainian].

4. Makarenko, L. L., Pevse, A. A. (2022). Dydaktychni potentsial tsyfrovyykh tekhnolohii u systemi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv filolohichnoho profilii [Didactic potential of digital technologies in the system of professional training of philological specialists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov*, 88, 141–147. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.28> [in Ukrainian].

5. Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy [Modern linguistics: trends and problems]*. Poltava. Retrieved from <https://archive.org/details/selivanova2008> [in Ukrainian].

6. Biber, D., Conrad, S., Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press. 312. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804489> [in English].

7. Alex Boulton. (2017). Data-driven learning and language pedagogy. *Language, Education and Technology: Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1_15-1 [in English]

8. Boulton, A., Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*. 67, 2, 348–393. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12224> [in English]

9. Charles, M. (2025). Learner Autonomy and Data-Driven Learning. *The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning*. 1-6, https://doi.org/10.1007/978-3-031-51447-0_55-1 [in English]

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing (2020). Retrieved from <https://surl.li/qrfnsu> [in English]

11. Dobrić, N., Graf, E.-M., Onysko, A. (Eds.) (2016). *Corpora in Applied Linguistics: Current Approaches*. New-

castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 20XX. Retrieved from https://www.academia.edu/80235572/Corpora_in_Applied_Linguistics_Current_Approaches [in English]

12. Flowerdew, L. (2015). Corpus-based research and pedagogy in EAP. *Journal of English for Academic Purposes*. 19, 1–11. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000037> [in English]

13. Gilquin, G., Granger, S., Paquot, M. (2007). Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*. 6, 4, 319–335. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.007> [in English]

14. Godwin-Jones, R. (2017). Data-informed language learning. *Language Learning & Technology*. 21, 3, 9–27. <https://doi.org/10.64152/10125/44629> [in English]

15. Kilgarriff, A., Kosem, I. (2012). Corpus tools for lexicographers. *Oup uncorrected proof – first proof*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.003.0003> [in English]

16. McEnery, T., Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511981395> [in English]

17. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2760/159770> [in English]

18. Vyatkina, N. (2016). Data-driven learning of collocations: Learner performance, proficiency, and perceptions. *Language Learning & Technology*. 3, 159–179. <https://doi.org/10.64152/10125/44487> [in English]

19. Vyatkina, N. (2020). Corpora as open educational resources for language teaching. *Foreign Language Annals*. 53, 2, 359–370. <https://doi.org/10.1111/flan.12464> [in English]

20. Vyatkina, N., & Boulton, A., (2017). Corpora in language learning and teaching. *Language Learning & Technology*. 21, 3, 1–8. <https://doi.org/10.64152/10125/44621> [in English]

Bohdan Shvets,

Lecturer at the Department of Foreign Languages and Translation,
Faculty of Humanities and Arts,
State Non-Profit Enterprise "State University Kyiv Aviation Institute"
1, Liubomyra Huzara Ave, Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-7713-043X>

METHODOLOGY FOR USING CORPUS TOOLS IN THE DIGITAL TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS

The article examines the results of a study on the methodological support of digital training for future philologists through corpus linguistics tools. The relevance of the problem is determined by the growing role of digital technologies in students' professional education and the insufficiently developed methodological framework for using corpus tools in higher education. The aim of the study is to theoretically substantiate and develop a system for applying corpus tools to foster linguistic-analytical, research, and digital competencies among higher education students.

The study employed methods of analysis and systematization of scientific sources, comparative-analytical approaches, as well as theoretical modeling, systematic generalization, and forecasting. The research involved examining the functional capabilities of concordancers, frequency and collocation modules, and tools for analyzing grammatical, lexico-semantic, and stylistic structures. Special attention was given to evaluating the potential of digital tools to develop data-driven learning skills and critical analysis of linguistic phenomena.

The results demonstrate that integrating corpus tools into the educational process promotes research autonomy, critical thinking, linguistic-analytical skills, and practical digital competencies of future philologists. The proposed methodology ensures a systematic combination of theoretical knowledge with students' practical activities, enhances the quality of preparation for research and professional work, and aligns with contemporary educational standards and the principles of DigCompEdu. The practical significance of the study lies in the development of a methodological framework for the effective use of corpus resources in higher education and in enhancing instructors' competence in digital teaching.

Key words: corpus tools, digital training, future philologists, data-driven learning, digital competence, teaching methodology, linguistic analysis, research autonomy, competency-based approach.

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Тетяна Шостачук,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4542-2835>

РОЗВИТОК ПОЛЬСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН ТА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ (1989–2000 РР.)

У статті представлено теоретичний аналіз періоду «концептуалізації й фундаменталізації» польської педагогіки культури (1989–2000 рр.). Дослідження спрямовано на виявлення механізмів реституції гуманістичної традиції в умовах демократичного перелому, деідеологізації освіти та пошуку нових аксіологічних орієнтирів у межах європейського освітнього простору. Для досягнення мети було використано комплекс взаємодоповнювальних методів: історико-педагогічний аналіз (для простеження еволюції концепцій польських авторів), компаративний метод (для зіставлення ідеологічно-закритої та теоретично-відкритої моделей педагогіки (за С. Волошином)), герменевтичний метод (для інтерпретації наукових праць Я. Гайди та Б. Суходольського в контексті соціокультурного перелому) і системний підхід, який дозволив розглянути педагогіку культури як цілісну систему обов'язків і цінностей, що забезпечують духовну ідентичність людини. Вперше системно проаналізовано роль Люблінської школи Я. Гайди в подоланні кризи легітимізації педагогічної науки. Обґрунтовано статус педагогіки культури як «навігатора» в умовах «глобального села», що дозволяє гармонізувати технічний прогрес із духовним саморозвитком особистості. Встановлено, що злам 1989 року спричинив епістемологічний розрив, який вимагав відмови від соціалістичної доктрини на користь методологічного плюралізму. С. Волошин обґрунтував перехід до «відкритої» педагогіки, а Б. Суходольський визначив ситуацію як «втрату стабільної точки опори», що зумовило радикальну реконструкцію виховання. Доведено, що інтеграція Польщі до європейського простору актуалізувала звернення до «абсолютних цінностей» та «трагічного гуманізму» (І. Войнар) як засобів захисту людини від цивілізаційного обміління. Педагогіка культури на межі тисячоліть трансформувалася в самостійну галузь, яка через залучення до культурної спадщини забезпечує формування активного реципієнта, здатного до творчої реалізації в умовах постмодерної невизначеності.

Ключові слова: педагогіка культури, системна трансформація, європейська інтеграція, аксіологія, відкрита педагогіка, ідентичність, культурні цінності, виховання.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Події 1989 року стали переломним моментом для країн Центрально-Східної Європи, і передусім для Польщі, ознаменували радикальний перехід від тоталітарного минулого до демократичного устрою та державної незалежності. Цей злам ініціював комплексну трансформацію політичної, економічної та наукової сфер, що супроводжувалися глибокими змінами в соціальній свідомості. Процес реформування охопив не лише створення нових демократичних інституцій, а й фундаментальне переосмислення функцій традиційних освітніх установ. У контексті європейської інтеграції постала гостра потреба в адаптації польської педагогічної думки до нових соціокультурних реалій, що зумовило необхідність пошуку нової освітньої парадигми, здатної поєднати національну ідентичність із загальноєвропейськими гуманістичними цінностями.

Мета і завдання. Метою дослідження є комплексний аналіз третього етапу розвитку польської педагогіки культури (1989–2000 рр.) як періоду «концептуалізації й фундаменталізації». Цей етап характеризується

активізацією теоретичних пошуків та зміцнення методологічного базису дисципліни в умовах постсоціалістичної трансформації. Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання:** 1) розкрити зміст і засоби формування особистості через процес інтеріоризації культурних цінностей, обґрунтувавши цей підхід як гуманістичну альтернативу технократичним та прагматичним тенденціям у сучасній освіті; 2) дослідити науковий внесок професора Януша Гайди, чії праці забезпечили реституцію ідей класиків педагогіки культури та сприяли утвердженню статусу дисципліни як самостійної й актуальної галузі сучасної гуманістики; 3) обґрунтувати теоретико-методологічні засади, що забезпечили утвердження педагогіки культури як самостійної та актуальної галузі в системі сучасної гуманітаристики.

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано комплекс взаємодоповнювальних методів: історико-педагогічний аналіз (для простеження еволюції концепцій польських авторів), компаративний метод (для зіставлення ідеологічно-закритої та теоре-

тично-відкритої моделі педагогіки (за С. Волоши- ним)), герменевтичний метод (для інтерпретації науко- вих праць Я. Гайди та Б. Суходольського в контексті соціокультурного перелому) та системний підхід, який дозволив розглянути педагогіку культури як цілісну систему обов'язків і цінностей, що забезпечують духо- вну ідентичність людини.

Систематична організація загальнонаціональних наукових конференцій та залучення провідних пред- ставників різних гуманітарних дисциплін стали по- тужним каталізатором інноваційних ідей у польській науці на межі століть. Спільний інтелектуальний до- робок видатних постатей, як-от Богуслав Шліверський (Bogusław Marian Śliwerski), Стефан Волошин (Stefan Wołoszyn), Богдан Суходольський (Bogdan Suchodolski), Казімеж Южиста (Kazimierz Jurzysta), Тадеуш Лєво- віцький (Tadeusz Lewowicki), Стефан Волошин (Stefan Wołoszyn), Януш Гайда (Janusz Gajda), Юзеф Банька (Józef Marian Bańka), Тереза Хейніцька-Безвіньська (Teresa Hejnicka-Bezwińska), Роман Шульц (Roman Schulz), Ян Щепанський (Jan Józef Szczepański), склав цілісний теоретико-методологічний фундамент сучас- ної польської педагогічної та суспільно-гуманітарної думки.

Результати. Від початку системної трансформації 1989 року польська педагогіка культури вступає у фазу кардинальних змін, що докорінно переосмислюють її розвиток, ідентичність і статус наукової дисципліни. У контексті міркувань Б. Шліверського цей процес слід розглядати як повернення педагогічної думки до загальногуманітарної парадигми, де об'єктом дослідження стає людина як суб'єкт культури, а не об'єкт ідеологіч- ного впливу (Śliwerski, 2023).

Трансформація статусу педагогіки культури відбува- лася на тлі гострої кризи легітимізації колишньої панів- ної доктрини – «наукової соціалістичної педагогіки». Як зазначає Т. Хейніцька-Безвіньська, польська наука опинилася перед подвійним викликом: необхідністю подолання внутрішньої «кризи-перелому», спричиненої деконструкцією старих ідеологічних догм, і потребою пізнавального засвоєння євро-американського досвіду, який на той момент уже пройшов шлях постмодерної деконструкції (Hejnicka-Bezwińska, 2013).

Початковий етап адаптації західних концепцій ха- рактеризувався парадоксальною динамікою. З одно- го боку, відбувалася інтенсивна, але часто механічна асиміляція ідей ліберальної та постмодерної науки. З іншого – спостерігалася демонстративне заперечення всього інтелектуального доробку радянського періоду. Такий радикальний розрив із минулим нерідко при- зводив до ігнорування специфічних потреб польської соціальної реальності, створюючи певний вакуум між «імпортованою».

Важливий внесок у розв'язання проблеми іден- тичності польської науки в перехідний період зробив професор С. Волошин. У своїй знаковій праці «Як розуміти автентичність педагогіки?» (Jak rozumieć tożsamość pedagogiki?, 1994) він здійснив фундамен- тальне розмежування між «теоретичною педагогікою»

(науковою рефлексією) та «ідеологічною педагогікою» (доктринальним вихованням). Згідно з концепцією С. Волошина, ідеологічна педагогіка за своєю суттю є «фундаментальною» та «закритою». Її визначальними рисами є монополія на істину (претензія на володіння єдиним вірним світоглядом), інструментальність (роз- гляд виховання виключно як засобу ідеологічного об- роблення особистості) та директивність (нав'язування фіксованої системи цінностей, задекларованої зовніш- німи інституціями (державними чи церковними), що унеможливує критичне мислення та суб'єктність ви- хованця (Wołoszyn, 1992).

На противагу ідеологічному монополізму, теоретич- на педагогіка, за Стефаном Волошином, характеризу- ється «відкритістю» та методологічним плюралізмом. Вона покликана розпізнавати різноманітні раціональні підходи до виховання. Такий підхід забезпечує якісно нову підготовку вчителів, що базується не на зазубрю- ванні догм, а на залученні до вільного наукового дис- курсу (Wołoszyn, 1992, с. 19).

Приймаючи цю диференціацію як вихідний пункт для дослідження педагогіки культури в умовах «вели- кої культурної зміни», Стефан Волошин акцентує на ключовому питанні: на підставі якої системи цінностей має здійснюватися виховання в умовах наукового плю- ралізму та відкритості? Це питання визначило вектор подальших дискусій щодо аксіологічних засад поль- ської освітньої моделі на межі тисячоліть (Wołoszyn, 1992, с. 19).

Аналіз висловлювань провідних представників польської інтелектуальної еліти кінця 1980-х – початку 1990-х років дозволяє реконструювати контекст само- визначення педагогіки культури. У період системної трансформації вона постала не просто як одна з ба- гатьох субдисциплін, а як своєрідний майданчик для синтезу, де класичні гуманістичні ідеали зустрілися з викликами постмодерної свободи.

Найбільш влучну діагностику стану польської гу- маністики після 1989 року запропонував Б. Суходоль- ський. Патріарх польської педагогіки культури кон- статував глибоку кризу суспільної візії реальності як системи цінностей, наголошуючи, що педагогічна наука вперше втратила стабільну точку опори.

У ситуації, коли традиційні структури стабільно- сті були підірвані, виховання постало перед викликом радикальної реконструкції. Йшлося не про косметич- не оновлення програм, а про фундаментальну зміну самої логіки педагогічного процесу: від виховання як «формування за зразком» до виховання як «навігації в океані невизначеності». Цей виклик вимагав від пе- дагогіки культури перетворення з «архіву цінностей» на активний інструмент допомоги особистості у створенні власної ідентичності в умовах ціннісного вакууму (Цит. за: Kuźnicka & Kuźnicki, 2011).

Коментуючи ці тези, І. Войнар зауважила: «У бо- лючий спосіб відчувається факт, що втратив свою за- кономірність упорядкований світ педагогічних знань і основ педагогічного розвитку, фіксованої схеми освіт- ньої практики. Гостро постала ситуація, в якій педагогі

й вихователі мусять покинути затишок школи й подивитися в обличчя ворожій демографічній, політичній і суспільній реальності. Таким чином, вони повинні займатися тим, чим ніколи доти не займалися» (Wojnar, 2017).

Широку панораму досягнень та перспектив розвитку педагогіки культури представив доктор К. Южиста, декан Люблінської Вищої Школи в м. Риках. На його думку, ця течія педагогічної думки, попри початкові труднощі в адаптації до культурних і цивілізаційних змін, які відбуваються в Республіці Польща, заслуговує на статус субдисципліни гуманітарних наук. Автор вбачає у педагогіці культури надійну теоретичну базу для побудови нової системи освіти, закликаючи до творчого використання спадщини, започаткованої понад століття тому (Jurzysta, 2017).

Виступаючи на Першому Педагогічному З'їзді Польського Педагогічного Товариства (I Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego), що проходив під гаслом «Еволюція ідентичності педагогіки» (Ewolucja tożsamości pedagogiki) 10–12 лютого 1993 року в Академії Національного Захисту в Рембертуве (Варшава) (нині Академія Військового мистецтва), К. Южиста висловив радикальну тезу про те, що «Польська педагогіка настільки відстає в порівнянні зі світовою, що її практично слід творити заново» (Jurzysta, 2017, с. 11–32). Це актуалізувало необхідність глибокого переосмислення історичного досвіду як фундаменту для майбутніх реформ.

Важливим етапом у подоланні кризи стали вибори до Комітету Педагогічних Наук Польської Академії Наук (KNP PAN) у 1993 році. Під керівництвом нового голови, професора Т. Левовіцького, Комітет ініціював масштабну діагностику стану та перспектив розвитку педагогіки. Діагностику загальної педагогіки представив Роман Шульц у публікації «Загальна педагогіка в Польщі. Статус, досягнення, актуальний стан, завдання розвитку» (Pedagogika ogólna w Polsce. Status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe, 1995) (Schulz, 1995, с. 28).

Період системної трансформації в Польщі супроводжувався не лише концептуальними пошуками, а й гострою критикою класичних здобутків. Як зазначає К. Южиста, на загальнопольській конференції 17–18 листопада 1992 року, присвяченій гуманітарним наукам, організованій в Яхранце (під Варшавою), яка відбулася вже після смерті Б. Суходольського, прозвучало чимало критичних голосів з боку учнів та вихованців професора. Автор із гіркою констатує дефіцит культури наукової дискусії та тісний зв'язок педагогіки з політичною кон'юнктурою, резюмуючи стан тогочасної еліти формулою: «освічені, але не виховані» (Jurzysta, 2017).

На наукових конференціях, симпозіумах та на підготовчих зустрічах представники педагогічних наук й освітньої практики вимагали належної для ХХІ століття освіти та виховання дітей і молоді. Однією з таких ініціатив була організація декількох наукових конференцій, присвячених педагогіці культури Польською

Академією Наук під керівництвом спочатку Б. Суходольського, а пізніше І. Войнар та деяких академічних центрів, у тому числі Університетом Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (UMCS), з ініціативи професора Я. Гайди.

Ключовою постаттю у відродженні польської педагогіки культури на межі століть став професор Я. Гайда. Як представник варшавської наукової школи, він творчо розвинув ідеї своїх учителів, акцентувавши на освітньому аспекті мистецтва та засобів масової інформації.

У своїх працях Я. Гайда обґрунтував тезу про те, що педагогіка культури за своєю суттю є педагогікою цінностей. На думку Я. Гайди, «складна сучасність з її непрозорою реальністю, сповненою неоднозначності та багаторазових численних загроз, спричинених глибокою кризою цивілізації та спробами подолання цієї ситуації, сприяє поверненню до ідеї педагогіки культури й вимагає водночас критичної оцінки її історичного доробку та сучасної інтерпретації філософсько-методологічних заснувань» (Gajda, 2021).

Важливим етапом фундаменталізації дисципліни стало видання колективної монографії «Педагогіка культури. Історичні досягнення, сучасні суперечки навколо культурної освіти, перспективи розвитку» (Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywę rozwoju, 1998), за науковою редакцією Я. Гайди. Ця праця, що побачила світ у видавництві Університету Марії Кюрі-Склодовської (UMCS) у Любліні фактично ввійшла до канону сучасної польської педагогічної літератури.

Перша конференція, організована в рамках співпраці кафедри Теорії Поширення Культури Інституту педагогіки, факультетом педагогіки та психології Університету Марії Кюрі-Склодовської та кафедрою дидактики Вищої Офіцерської Школи Повітряних Сил, відбулася 5–6 грудня 1995 року в Дембліні під гаслом «Про повернення до педагогіки культури» (O powrót do pedagogiki kultury). У матеріалах конференції викристалізувалися дві ключові позиції (С. Волошина та І. Войнар), що визначили життєздатність педагогіки культури.

У своїй праці «Педагогіка культури не потребує реституції – є живою» (Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa) С. Волошин виступив проти ідеї штучного «відновлення» дисципліни. На його переконання, педагогіка культури ніколи не зникла з наукового простору. Вона «є живою, – писав учений, – бо вагомим значенням мають наукові досягнення наших класиків педагогіки культури. Є живою у своєму сучасному продовженні у вигляді культурної освіти. Вона жива, тому, що досі важливими та науково корисними є основні категорії та концептуальні відмінності, на які спирається педагогіка культури та сучасна гуманістична філософія виховання» (Цит. за Moskalik, 1998).

Стаття «Тривала присутність педагогіки культури» (Trwała obecność pedagogiki kultury, 1998) І. Войнар стала програмним документом, в якому авторка сис-

темагизувала сутність педагогіки культури як цілісного об'єкта, що поєднує глибокі теоретичні розвідки з конкретикою практичної діяльності. І. Войнар наголосила на тому, що педагогіка культури є не просто історичним етапом, а невід'ємною складовою частиною сучасної освітньої системи. У цій статті І. Войнар звертається до творців польської педагогіки культури. Вона зазначає, що фундатори цього напрямку – Б. Наврочинський, Б. Суходольський – сформували свій науковий світогляд під впливом провідних представників німецької філософської традиції, що забезпечило польській педагогіці культури глибокий методологічний фундамент. Особливу увагу авторка приділяє праці Б. Суходольського «Соціалізація культури» (1937), в якій вперше репрезентовано інноваційну для того часу візію культурного простору. Учений обґрунтував ідею цілісності науки, техніки та мистецтва як триєдиної структури «світу людини». На думку І. Войнар, Б. Суходольський переконливо довів, що ці сфери не є ізольованими: вони рівною мірою «належать людям, виражають людей і творять людей, отже, вони повинні становити основу сучасного виховання – виховання наукою, технікою та мистецтвом» (Wojnar, 2017).

Центральною тезою концепції, яку акцентує І. Войнар, є діалектичний зв'язок особистості та культури: творча, мислєздатна та чутлива людина постає водночас творцем культури й одночасно її продуктом (творінням)» (Wojnar, 2017, s. 22–23).

Аналіз наукового доробку польських дослідників свідчить, що в повоєнний період педагогіка культури тривалий час не отримувала належного офіційного визнання. Питання про її місце в сучасній освітній системі набуло особливої гостроти на зламі тисячоліть. Програмна стаття Я. Гайди з красномовною назвою «Педагогіка культури – оптимальний шанс порятунку гуманістичних цінностей, що опинилися під загрозою» (*Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych*, 1996) пропонує розглядати цю течію як стратегічну відповідь на виклики сучасності. Автор обґрунтовує актуальність педагогіки культури, апелюючи до наукових досягнень Б. Суходольського та вказує на сучасні можливості розвитку педагогіки культури як напрямку педагогічної думки (Gajda, 2021, s. 150–151).

Друга конференція «Педагогіка культури – новини й перспективи» (*Pedagogika kultury – nowości i perspektywy*), організована UMCS, відбулася в Любліні 26–27 червня 1997 року в співпраці з Осередком «Брама Гродська – Театр NN». Цей форум став платформою для глибокого критичного аналізу здобутків та стратегічного планування майбутнього дисципліни.

Зазначені конференції стали першими за кілька десятиліть науковими дискусіями такого масштабу, що повернули педагогіку культури в центр академічного дискурсу Польщі. Головним натхненником цього процесу виступив завідувач кафедри Теорії Поширення Культури (Teorii Urowszechniania Kultury) Університету Марії Кюрі-Склодовської, професор Я. Гайда. У своїй діяльності він виявив незмінну інтелектуальну вірність традиціям

польської школи (Б. Наврочинського, Б. Суходольського), адаптуючи їх до нових соціокультурних умов.

Підсумком цих інтелектуальних зусиль стало фундаментальне видання «Педагогіка культури. Історичні досягнення, сучасні суперечки навколо культурної освіти, перспективи розвитку» (1998), що об'єднало розвідки провідних польських освітян, культурологів та філософів, заклавши надійний теоретичний фундамент для сучасної культурної освіти.

Узагальнюючи результати люблінських форумів, Я. Гайда сформулював чотири ключові тези, що визначають ідентичність педагогіки культури у XXI столітті: теза про класичну спадщину (попри методологічну неоднорідність, наукове співтовариство одноставно визнає авторитет класиків, які вбачали в діалозі особистості з творами культури головний ресурс духовного самотворення); теза про методологічну самобутність (педагогіка культури твердо спирається на гуманістичну методологію (за В. Ділтеєм), яка через категорію «розуміння» протиставляється вузькому психологізму і педагогічному соціологізму, а також позитивістській моделі пізнання. Це заклало фундамент для сучасної педагогічної герменевтики та якісних методів дослідження); теза про концептуальну спадкоємність: ідеї педагогіки культури знаходять своє органічне продовження в персоналізмі, гуманістичній педагогіці, а також у нових субдисциплінах – педагогіка творчості, педагогіка цінності та педагогіка дозвілля (розваг) і теза про глобальні перспективи та виклики (Я. Гайда вказує на амбівалентність сучасного світу. З одного боку, спостерігаються позитивні тенденції (культура миру, солідарність, толерантність, екуменізм, процеси інтеграції та соціально-філософські рухи, наприклад, «Зелені», «Нова Ера» (New Age). З іншого – людство постає перед глобальними загрозами, як-от парниковий ефект і зміни клімату, збройні локальні конфлікти, демографічний вибух, зростання фанатизму, агресії, насильства, та цивілізаційним розривом між технічним прогресом і рівнем духовності) (Gajda, 1998).

Також Я. Гайда піднімає питання про термінологічне оновлення дисципліни. На його думку, нерозв'язаною залишається проблема «чи в умовах цих ускладнень, суперечностей, надій і загроз, а також еволюції культури, що вимагає нових освітніх завдань, не є більш доцільним використовувати термін «непедагогіка культури» для відокремлення історичної течії від її сучасного та майбутнього розвитку, враховуючи реалії дійсності» (Gajda, 1998).

На подальших етапах розвитку дисципліни наукові симпозиуми зосередилися на розв'язанні низки концептуальних суперечностей. Ключовим питанням стала суб'єктивність інтерпретацій: чому взаємозв'язок культури та педагогіки часто трактується крізь призму індивідуальних позицій авторів, створюючи розрив між християнськими та світськими, модерністськими та постмодерністськими підходами. Окрему увагу дослідники приділили діалогу між поколіннями, вбачаючи у творчій дискусії між досвідченими вченими та молодими науковцями єдиний шлях до подолання методологічного консерватизму.

Попри значний теоретичний доробок, актуальною залишається проблема впливу теорії на освітню практику, тобто існування педагогіки культури в системі освіти тощо. Практичний аспект цього питання в літературі обговорюється дуже епізодично, тому що емпіричні дослідження в цій галузі не проводяться.

Важливою віхою в розбудові педагогіки культури стала загальнонаціональна конференція в Пулавах (18–20 вересня 2000 р.) «Про новий гуманізм в освіті» (O nowy humanizm w edukacji), яка стала своєрідним продовженням попередніх двох конференцій, присвячених педагогіці культури. Я. Гайда запропонував модель «нового гуманізму», яка передбачає прагматичний синтез: гармонійне поєднання в освіті універсальних цінностей («бути») та утилітарно-споживчих («мати»); гармонії високої культури та культури популярної, а також формування особистості, яка є водночас і вразливою, і конкурентоспроможною на ринку праці» (Gajda, 14, s. 301).

Пошук відповідей на явища сучасної кризи пропонує професор Ю. Банька (Józef Marian Bańka, 1934–2019) у своїй концепції «еутифроніки». Термін, що поєднує грецьке «euthyphron» (простий, безпосередній) та «techné» (техніка) позначає концентрацію інтелектуальних зусиль, спрямованих на аналіз наслідків технологічного прогресу. Ю. Банька робить акцент на деструктивному впливі техногенної цивілізації на психіку людини, екосистему та загальну якість життя. Його концепція висвітлює небезпеку маргіналізації основоположних цінностей: здатності до емпатії, гідності, солідарності, толерантності та довіри. На його думку, людина перебуває під загрозою «одностороннього захоплення» науково-технічною революцією, що нівелює духовне «бути» (Цит. за: Okraska, 2000).

У цьому контексті педагогіка культури постає як інструмент визволення особистості від «цивілізації пластику» та бездумного споживацтва. Нове трактування пайдеї має не лише формувати інтелект, а й повертати людині її суб'єктність, захищаючи від інтелектуального та емоційного «обміління» (Цит. за: Okraska, 2000).

Дискусія. Інтерпретація отриманих результатів дослідження трансформації польської педагогіки культури в період 1989–2000-х років дозволяє стверджувати, що цей етап був періодом відновлення втрачених традицій та глибокою концептуальною перебудовою всієї гуманітарної парадигми. Порівнюючи результати нашого аналізу з напрацюваннями вітчизняних учених (В. Андрущенко, С. Черепанова), можна помітити спільні тенденції у висвітленні переходу від радянської ідеологізації до гуманістичного антропоцентризму (Андрущенко, 2014). Зокрема, С. Черепанова, аналізуючи філософію освіти в контексті культури, солідаризується з ідеями Я. Гайди та Б. Суходольського щодо необхідності формування «людини культури» як альтернативи «людині споживання» (Черепанова, 2017). Однак українські дослідники більше акцентують на національно-патріотичному складникові, тоді як польські автори (С. Волошин) у цей період зосереджувалися на «відкритості» та європейському універсалізмі. У контек-

сті зарубіжних досліджень (зокрема, німецької школи Geisteswissenschaftliche Pädagogik, ідеї якої розвивали В. Ділтей та Г. Ноль) результати польської трансформації демонструють унікальний приклад «реституції без копіювання». Якщо німецька педагогіка культури пройшла шлях плавної еволюції, то польська, згідно з тезами Б. Шліверського, здійснила радикальний стрибок – від «закритої» ідеологічної моделі до «плюралістичної» наукової рефлексії.

Наукова цінність дослідження полягає в доведенні того, що польська модель «нового гуманізму» (Я. Гайда) успішно поєднала прагматичні вимоги ринку праці з етичними категоріями «бути». Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості використання польського досвіду «відкритої педагогіки» для реформування сучасної української вищої освіти в умовах євроінтеграції. Концепція «еутифроніки» Ю. Баньки є надзвичайно актуальною для розроблення стратегій захисту особистості від цифрової дегуманізації в умовах сучасної медіакультури.

Отримані результати підтверджують, що період «концептуалізації й фундаменталізації» став вирішальним для збереження гуманістичного ядра польської освіти в умовах системного зламу. Дискусія навколо ідей Я. Гайди та С. Волошина доводить, що перехід до «відкритої» педагогіки був не лише політичною вимогою, а й глибокою епістемологічною потребою в самовизначенні дисципліни. Це дозволяє стверджувати, що реституція педагогіки культури на межі тисячоліть створила надійний аксіологічний бар'єр проти дегуманізації та технократизації виховного простору в епоху глобалізації.

Висновки. На основі проведеного комплексного аналізу розвитку польської педагогіки культури у 1989–2000-х роках доведено, що процес інтеріоризації культурних цінностей у польській думці цього періоду став дієвою гуманістичною альтернативою технократизму. Особистість почала розглядатися не як об'єкт ідеологічного впливу, а як суб'єкт самотворення, що реалізується через діалог із мистецтвом та наукою. Визначено, що професор Я. Гайда став ключовою постаттю реституції дисципліни, зумівши синтезувати класичну спадщину (Б. Суходольського, Б. Наврочинського) із викликами постмодерну. Його ініціативи (конференції в Дембліні та Любліні) перетворили педагогіку культури з «архіву ідей» на життєздатну стратегію порятунку гуманістичних цінностей. Обґрунтовано, що утвердження педагогіки культури як самостійної галузі відбулося завдяки переходу до методологічного плюралізму та герменевтичного підходу. Розмежування між «ідеологічною» та «теоретичною» педагогікою (за С. Волошином) дозволило польській науці вийти з кризового стану та інтегруватися в загальноєвропейський інтелектуальний дискурс.

Подальшого вивчення потребує питання імплементації теоретичних моделей педагогіки культури в сучасну цифрову освіту, а також порівняльний аналіз польського та українського досвіду подолання освітнього консерватизму в умовах глобалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Поняття культури: філософський дискурс на рубежі століть. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія.* 2014. Вип. 33. С. 5–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_33_2

2. Черепанова С. Мистецтво в системі філософії освіти. Ч. 1. *Філософія освіти.* 2017. № 1. С. 280–295. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_1_17

3. Гайда Я. Професійна підготовка animatorів і менеджерів культури. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.) / За ред. О.А. Дубасенюк, В.А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 293–307. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/18214/1/%D0%93%D0%B0%D0%B9%D0%B4%D0%B0%20%D0%AF.pdf> (дата звернення: 12.02.2026).

4. Gajda J. (red.). *Pedagogika kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1998. s. 395. URL: <https://katalog.fides.org.pl/bib/395571>

5. Gajda J. *Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku. Studia z teorii wychowania.* Tom XII, 2021. NR 1(34) DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8460>

6. Hejnicka-Bezwińska T. Tożsamość pedagogiki w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”. *Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Rocznik Pedagogiczny.* 2013. Nr 36. P. 37. URL: <https://bibliotekanauki.pl/articles/433769> (дата звернення: 20.01.2026).

7. Jurzysta K. *Pedagogika kultury w systemie współczesnej edukacji. Journal of Modern Science.* 2017. № 4. Vol. 35. P. 11–32. <https://doi.org/10.13166/jms/84814>.

8. Kuźnicka B., Kuźnicki L. Bogdan Suchodolski – inicjator i redaktor wydawnictwa „Historia nauki polskiej”. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki.* 2011. Tom R. 56. Nr. 3/4. P. 7–22. URL: <https://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-b000967c-f24b-4680-9998-0f1f70099a6d> (дата звернення: 28.01.2026).

9. Moskalik U. Stefan Wołoszyn, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym, wyd. II poszerzone, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce, 1998. 282. URL: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bhw/article/view/17347> (дата звернення: 12.02.2026).

10. Okraska R. "Homo Eutyfronicus" – Józefa Bańki koncepcja człowieka ery technologicznej. *Dzikie Życie.* 2000, Nr 7-8/73-74. URL: <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2000/sierpien-2000/homo-eutyfronicus-jozefa-banki-koncepcja-czlowieka-ery-technologicznej> (дата звернення: 28.01.2026).

11. Schulz R. *Pedagogika ogólna w Polsce. Status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe.* „*Rocznik Pedagogiczny*”. 1995. Nr 18. P. 28. URL: <https://kwartalnikipedagogiczny.pl/article/98266/pl> (дата звернення: 12.02.2026).

12. Śliwerski B. *Conservative Pedagogy and Contemporary Polish Pedagogical Thought.* M. Robson, Trans. *Polska Myśl Pedagogiczna.* 2023. Numer 9/1 *Pedagogika konserwatywna.* P. 39–59. <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.23.002.18231>.

13. Wojnar I. *Zakład Teorii Wychowania Estetycznego na Uniwersytecie Warszawskim 1967–2007.* Nadzaje –

spełnienia – porażki. *Kwartalnik pedagogiczny.* Rok LXII: 2017. Numer 4 (246). P. 17–41. URL: https://www.wuw.pl/data/include/cms/Kwartalnik_Pedagogiczny_4_2017.pdf (дата звернення: 12.02.2026).

14. Wołoszyn S. *Jak rozumieć tożsamość pedagogiki? Kwartalnik pedagogiczny.* Warszawa 1992. P. 19–21. URL: <https://bibliografia.icm.edu.pl/g2/main.pl?mod=p&id=110098&a=1&s=15475&imie=Stefan&nazwisko=Wo%3Boszyn&lim=25&ord=1> (дата звернення: 12.02.2026).

REFERENSES

1. Andrushchenko, V. (2014). Poniattia kultury: filosofskyi dyskurs na rubezhi stolit. [The concept of culture: philosophical discourse at the turn of the century]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny*, 33, 5–9. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_33_2 [in Ukrainian].

2. Cherepanova, S. (2017). Mystetstvo v systemi filosofii osvity. [Art in the System of Educational Philosophy]. *Filosofia osvity*, 1, 280–295. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_1_17 [in Ukrainian].

3. Haida, Ya. (2014). Profesiina pidhotovka animatoriv i menedzheriv kultury. [Professional training of animators and cultural managers]. *Innovatsiini pidkhody do vykhovannia studentskoi molodi u vyshchyykh navchalnykh zakladykh*, 293–307. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/18214/1/%D0%93%D0%B0%D0%B9%D0%B4%D0%B0%20%D0%AF.pdf> [in Ukrainian].

4. Gajda, J. (Ed.). (1998). *Pedagogika kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju* [Pedagogy of culture: historical achievements, contemporary controversies over cultural education, perspectives of development]. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 395. Retrieved from <https://katalog.fides.org.pl/bib/395571> [in Polish].

5. Gajda, J. (2021). *Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku.* [Pedagogy of Culture and its evolution at the threshold of the third decade of the 21st century]. *Studia z teorii wychowania.* XII, 1(34). <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8460> [in Polish].

6. Hejnicka-Bezwińska, T. (2013). Tożsamość pedagogiki w warunkach “wielkiej zmiany kulturowej” [The identity of pedagogy in terms of “great cultural change”]. *Rocznik Pedagogiczny*, 36, 31–48. Retrieved from <https://bibliotekanauki.pl/articles/433769> [in Polish].

7. Jurzysta, K. (2017). *Pedagogika kultury w systemie współczesnej edukacji* [Pedagogy of culture in the system of contemporary education]. *Journal of Modern Science*, 35(4), 11–32. <https://doi.org/10.13166/jms/84814> [in Polish].

8. Kuźnicka, B., & Kuźnicki, L. (2011). Bogdan Suchodolski – inicjator i redaktor wydawnictwa „Historia nauki polskiej” [Bogdan Suchodolski – initiator and editor of the publishing house “History of Polish Science”]. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, 56(3/4), 7–22 [in Polish].

9. Moskalik, U. (1998). *Stefan Wołoszyn, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym.* [Stefan Wołoszyn, Educational Sciences in Poland in the 20th Century: An Attempt at a Synthetic Outline Against a Universal Background]. Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce. 282 Retrieved from <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bhw/article/view/17347> [in Polish].

10. Okraska, R. (2000). “Homo Eutyfronicus” – Józefa Bańki koncepcja człowieka ery technologicznej. *Dzikie Życie.* Nr 7-8/73-74. Retrieved from <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2000/sierpien-2000/homo-eutyfronicus-jozefa-banki-koncepcja-czlowieka-ery-technologicznej> [in Polish].

11. Schulz, R. (1995). Pedagogika ogólna w Polsce. Status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe [General pedagogy in Poland. Status, achievements, current state, development tasks]. *Rocznik Pedagogiczny*, 18. Retrieved from <https://kwartalnikpedagogiczny.pl/article/98266/pl> [in Polish].

12. Śliwerski, B. (2023). Conservative Pedagogy and Contemporary Polish Pedagogical Thought. M. Robson, Trans. *Polska Myśl Pedagogiczna*, IX, 9/1. 39–59. <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.23.002.18231> [in English].

13. Wojnar, I. (2017). Zakład Teorii Wychowania Estetycznego na Uniwersytecie Warszawskim 1967–2007. [De-

partment of Aesthetic Education Theory at the University of Warsaw 1967–2007]. *Nadzieje – spełnienia – porażki. Kwartalnik pedagogiczny*. LXII, 4 (246). 17–41. Retrieved from https://www.wuw.pl/data/include/cms/Kwartalnik_Pedagogiczny_4_2017.pdf [in Polish].

14. Wołoszyn, S. (1992). Jak rozumieć tożsamość pedagogiki? [How to understand the identity of pedagogy?]. *Kwartalnik pedagogiczny*. Warszawa. 19–21. Retrieved from <https://bibliografia.icm.edu.pl/g2/main.pl?mod=p&id=110098&a=1&s=15475&imie=Stefan&nazwisko=Wo%B3oszyn&lim=25&ord=1> [in Polish].

Tetiana Shostachuk,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Fine Arts and Design,
Zhytomyr Ivan Franko State University,
40, Velyka Berdychivska Str., 40, Zhytomyr, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4542-2835>*

DEVELOPMENT OF POLISH CULTURAL PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL CHANGES AND EUROPEAN INTEGRATION (1989–2000S)

The purpose of the work is the theoretical analysis of the period of “conceptualization and fundamentalization” of Polish cultural pedagogy (1989–2000s). The study aims to identify the mechanisms for the restitution of the humanistic tradition in the conditions of the democratic transition, the de-ideologization of education, and the search for new axiological landmarks within the European educational space. To achieve this goal, a complex of complementary methods was utilized: historical-pedagogical analysis (to trace the evolution of the concepts of Polish authors), the comparative method (to contrast the ideologically “closed” and theoretically “open” models of pedagogy according to S. Wołoszyn), the hermeneutic method (to interpret the scientific works of J. Gajda and B. Suchodolski in the context of the socio-cultural breakthrough), and the systems approach, which allowed for the examination of cultural pedagogy as a holistic system of duties and values that ensure an individual’s spiritual identity. For the first time, the role of the Lublin school of J. Gajda in overcoming the crisis of legitimacy in pedagogical science has been systematically analyzed. The status of cultural pedagogy as a “navigator” in the conditions of the “global village” is justified, providing a framework to harmonize technical progress with the spiritual self-development of the individual. It has been established that the upheaval of 1989 caused an epistemological rupture, necessitating a departure from socialist doctrine in favor of methodological pluralism. S. Wołoszyn substantiated the transition to “open” pedagogy, while B. Suchodolski defined the situation as a “loss of a stable foothold”, which led to a radical reconstruction of upbringing. It is proven that Poland’s integration into the European space actualized the appeal to “absolute values” and “tragic humanism” (I. Wojnar) as means of protecting individuals from civilizational shallowing. At the turn of the millennium, cultural pedagogy transformed into an independent field that, through engagement with cultural heritage, ensures the formation of an active recipient capable of creative realization in conditions of postmodern uncertainty.

Key words: cultural pedagogy, systemic transformation, European integration, axiology, open pedagogy, identity, cultural values, upbringing.

Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

УДК 364.4:659.1-053.2

DOI 10.24195/2414-4665-2026-1-23

Інна Романова,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
вул. Чернишевська 60, м. Харків, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5318-8970>

Наталія Єсіна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
вул. Чернишевська 60, м. Харків, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9546-418X>

Людмила Макар,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
вул. Чернишевська 60, м. Харків, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0372-7892>

СОЦІАЛЬНА РЕКЛАМА ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ

У статті здійснено комплексний аналіз соціальної реклами як інструменту соціального захисту прав дітей. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі соціальної реклами у формуванні суспільної свідомості та необхідністю дотримання етичних і правових стандартів у комунікації, спрямованій на захист прав дитини, особливо в умовах сучасних соціальних трансформацій та воєнних викликів. Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей соціальної реклами щодо захисту прав дітей в Україні та європейських країнах, а також виявлення основних проблемних аспектів її застосування.

У дослідженні розкрито поняття соціальної реклами. Проаналізовано історичні етапи становлення соціальної реклами із захисту прав дітей у світовій практиці та в Україні. Визначено, що соціальна реклама із захисту прав дітей пройшла довгий шлях. Її розвиток тісно пов'язаний зі становленням системи законодавства із захисту прав дітей. В Україні соціальна реклама щодо захисту прав дітей формувалася під впливом соціально-політичних трансформацій і набула особливої актуальності після 2022 року в умовах повномасштабної війни. Вона еволюціонувала до гуманістичного й правозахисного інструменту соціальної роботи, що спрямований на підтримку й позитивні соціальні зміни.

Визначено, що соціальна реклама щодо захисту прав дітей має низку характерних особливостей, пов'язаних із віковою та психологічною вразливістю дитячої аудиторії, що зумовлює необхідність дотримання принципів поваги до гідності дитини, недопущення її стигматизації, травматизації та порушення права на приватність.

На основі порівняльного аналізу соціальних відеороликів щодо захисту прав дітей в Україні та країнах Європи виявлено спільні тематичні напрями та відмінності. З'ясована наявність як спільних тематичних напрямів (безпека дітей, протидія насильству, підтримка сімей), так і суттєвих відмінностей, зумовлених воєнним контекстом.

У статті також виявлено низку проблемних аспектів сучасної соціальної реклами щодо захисту прав дітей, зокрема ризики маніпулятивного використання емоцій, недостатнього врахування психологічних наслідків для дитячої аудиторії, а також нечіткого розмежування соціальної реклами й політичної комунікації. Зроблено висновок про необхідність удосконалення соціальної реклами як інструменту соціальної роботи шляхом дотримання етичних норм, міждисциплінарної співпраці та урахування європейського досвіду.

Ключові слова: соціальна реклама, діти, захист прав, інструменти соціальної роботи, рекламні компанії, соціальні проблеми.



Вступ і сучасний стан досліджуваної проблеми.

У сучасному суспільстві соціальна реклама є важливим інструментом соціальної роботи, соціальної політики та громадянського виховання. Вона спрямована на формування суспільно значущих цінностей, зміну поведінкових моделей, підвищення рівня соціальної відповідальності та привернення уваги до актуальних соціальних проблем.

Для фахівців із соціальної роботи знання теоретичних аспектів соціальної реклами є необхідним, оскільки вони часто виступають як ініціатори, розробники або експерти соціальних комунікаційних кампаній.

Соціальна реклама виступає предметом дослідження різних наук:

- у соціології соціальну рекламу розглядають як елемент соціальної комунікації, що впливає на соціальні норми, ролі та цінності. У центрі уваги – реакція різних соціальних груп на рекламні повідомлення;

- психологія аналізує механізми впливу соціальної реклами на свідомість і поведінку людини: емоційний вплив; когнітивне сприйняття; мотиваційні процеси; формування установок;

- соціально-педагогічний підхід розглядає соціальну рекламу як засіб соціального виховання та неформальної освіти, що сприяє формуванню соціально зрілої особистості.

Аналіз наукової літератури дозволив установити, що теоретичними аспектами соціальної реклами займалися О. Бугайова (2013); О. Лаврик (2018); Я. Яненко (2017), сутність, функції, види соціальної реклами в соціальній та соціально-педагогічній діяльності розглядали Н. Дідик (2015) та Л. Романовська (2019). Соціальну рекламу як засіб захисту прав дитини висвітлили О. Аніщенко (2012) і М. Докторович (2014).

Мета і завдання. Мета статті – теоретичне обґрунтування та комплексний аналіз соціальної реклами як інструменту соціального захисту прав дітей, а також виявлення особливостей, тенденцій і проблемних аспектів використання соціальної реклами щодо захисту прав дітей в Україні та європейських країнах у сучасних умовах. Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання**: 1. проаналізувати наукові підходи до визначення поняття «соціальна реклама»; 2. схарактеризувати специфіку соціальної реклами, спрямованої на захист прав дітей; 3. дослідити історію становлення та розвитку соціальної реклами із захисту прав дітей; 4. проаналізувати основні тенденції розвитку соціальної реклами щодо захисту прав дітей в Україні та європейських країнах; 5. виявити основні проблеми використання соціальної реклами щодо захисту прав дітей у сучасному медіапросторі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених завдань у дослідженні використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів: аналіз і синтез для опрацювання наукових джерел, нормативно-правових актів та теоретичних підходів до визначення поняття соціальної реклами та її ролі у сфері соціального захисту прав дітей; історичний метод для дослідження етапів становлення та розви-

тку соціальної реклами із захисту прав дітей у світовій практиці та в Україні; порівняльний метод з метою зіставлення соціальних рекламних роликів щодо захисту прав дітей в Україні та європейських країнах, що дало змогу визначити спільні риси й відмінності у змісті; контент-аналіз для аналізу змісту соціальних відеороликів і рекламних матеріалів, спрямованих на захист прав дітей; описовий метод для характеристики особливостей соціальної реклами щодо дітей, а також для узагальнення практичних прикладів сучасних соціальних кампаній.

Результати. У науковій спільноті є різні підходи до розуміння сутності феномену «соціальна реклама». Її розглядають: як інструмент, спрямований на досягнення суспільно корисних цілей, що не мають на меті отримання прибутку (Аніщенко, 2012, с. 101); як вид комунікації, орієнтований на залучення уваги до актуальних проблем суспільства та його моральних цінностей (Докторович, 2014, с. 72). З її допомогою можна окреслити проблеми суспільства та визначити шляхи їх подолання (Бугайова, 2013, с. 125). Вона виступає не тільки ефективним інструментом передачі важливих повідомлень до цільової аудиторії, але й важливим складником діяльності державних і громадських організацій (Лаврик, 2018, с. 67). До соціальної реклами відносяться соціально орієнтовані рекламні ролики або макети профілактичного, інформаційного або іншого характеру (Дідик, 2015, с. 130).

Є певні перешкоди в механізмі реалізації соціальної реклами: відсутність єдиних стандартів для соціальної реклами, недостатнє розуміння її ролі, специфіки та ефективності в боротьбі з різноманітними соціальними проблемами (Лаврик, 2018).

Нормативно соціальну рекламу в Україні визначено як вид реклами, що охоплює суспільно корисну інформацію, спрямовану на розвиток особистості та суспільства, на популяризацію загальнолюдських цінностей, здорового способу життя, інклюзивного суспільства, на охорону природи, збереження енергоресурсів, профілактику правопорушень, на забезпечення державного суверенітету, безпеки та оборони, патріотичного виховання, освіти, науки, культури, фізичної культури, спорту, історії, розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку та не спонукає виборців голосувати за або проти певного суб'єкта виборчого процесу (Про рекламу, 2023).

На відміну від комерційної реклами, соціальна реклама апелює не до споживчих потреб, а до моральних, етичних і громадянських цінностей. Основна мета соціальної реклами: сприяти позитивним соціальним змінам у суспільстві. Основними завданнями соціальної реклами визначено: інформування про соціальні проблеми (бідність, насильство, дискримінація, залежності); формування соціально схвальної поведінки; профілактика девіантної поведінки; популяризація соціальних послуг і програм; підвищення рівня соціальної відповідальності громадян.

Крім цього, соціальна реклама виконує низку важливих функцій: інформаційна – повідомляє про наяв-

ність соціальних проблем; виховна – формує моральні цінності та соціальні норми; регулятивна – сприяє корекції поведінки; мотиваційна – стимулює до соціально активних дій; профілактична – запобігає негативним соціальним явищам; інтегративна – сприяє соціальній згуртованості.

Соціальна реклама є можливістю змінити ідеї та життєві принципи, відіграти роль засобу соціалізації та превенції, проінформувати та попередити, провести профілактичні заходи та вплинути на те, на що не можуть інші види комунікації на безкоштовних та масових засадах (Klos & Dzavadian, 2021).

У дослідженнях (Олтаржевський, 2016) виділяють низку ключових напрямів її впливу: 1) формування та коригування громадської думки, що стосується актуальних соціальних питань; 2) вона підвищує обізнаність населення, привертаючи увагу до важливих суспільних проблем; 3) стимулює активність громадян, заохочуючи їх до участі в розв'язанні соціально значущих завдань; 4) сприяє підвищенню довіри до державних інституцій та формуванню позитивного іміджу органів влади; 5) демонструє соціальну відповідальність бізнесу, підкреслюючи етичні принципи ведення комерційної діяльності; 6) підтримує і зміцнює громадянське суспільство, сприяючи розвитку важливих соціальних інституцій; 7) впливає на трансформацію суспільних відносин, формування нових моделей взаємодії, а також на зміну звичних правил поведінки населення, що сприяє соціальному розвитку та адаптації спільнот до нових умов.

Сучасне суспільство стикається з великою кількістю соціальних проблем, як-от бідність, безробіття, домашнє насильство, дискримінація, залежності, екологічні загрози, соціальна ізоляція вразливих груп тощо. Ці проблеми не існують у вакуумі – вони постійно відображаються в публічному просторі, зокрема через медіа та рекламу.

Реклама давно перестала бути лише інструментом продажу товарів і послуг. Вона стала потужним засобом формування громадської думки, впливу на цінності, установки та поведінку людей. Соціальні проблеми дедалі частіше використовуються як основа рекламних кампаній – як соціальних, так і комерційних.

Найчастіше в рекламі піднімається: проблема насильства (особливо щодо жінок і дітей); дискримінація та нерівність; проблеми здоров'я; екологічні загрози; соціальна ізоляція і самотність; війна та її соціальні наслідки. Для привернення уваги реклама використовує: емоції (страх, співчуття, надію); соціальні стереотипи; шокові образи; особисті історії; символи та метафори.

Соціальні проблеми є потужною основою для рекламних кампаній, оскільки вони відображають реальні виклики суспільства та мають значний емоційний потенціал. Водночас їх використання потребує високого рівня етичної відповідальності. Так, рекламні матеріали UNICEF часто використовують шокові образи, щоби показати наслідки війни, бідності, експлуатації дітей. Завжди виникає етична дилема: баланс між приверненням уваги та недопущенням травматизації. Зокрема,

в Законі України (Про рекламу, 2023) чітко визначено, що реклама повинна враховувати особливу чутливість дітей і не завдавати їм шкоди.

Обов'язкове розміщення соціальної реклами в Україні передбачено Статтею 12 Закону України (Про рекламу, 2023) з вимогою безоплатного розміщення в ЗМІ, що фінансуються з бюджету, та мінімального обсягу соціальної реклами (5% ефірного часу / друкованої площі).

Законом прямо не встановлюється окрема вимога щодо соціальної реклами саме про захист прав дітей, але вона як інструмент поширення суспільно-важливої інформації може містити цю тематику на загальних підставах і повинна враховувати захист дітей у змісті згідно із загальними вимогами.

В Європейському Союзі немає єдиного закону, що саме зобов'язує обов'язково розповсюджувати соціальні ролики про захист прав дітей. Натомість існує низка директив, що встановлюють обов'язкові стандарти захисту дітей у медіа і рекламі, які країни-члени повинні імплементувати в національні закони. Ці вимоги зазвичай не називаються «соціальною рекламою». Вони спрямовані на захист дітей від шкідливого контенту і реклами, а не на обов'язкове поширення роликів про права дітей, хоча держави самі можуть установлювати такі вимоги в національних законах.

Щоби з'ясувати, коли в соціальній рекламі вперше з'явилася тематика захисту прав дітей, важливо розрізнати загальну історію соціальної реклами як жанру і конкретну появу тем, пов'язаних із захистом прав і безпеки дітей.

Соціальна реклама (public service announcement) формується як жанр на початку ХХ століття у США та Європі з метою привернення уваги до суспільних проблем, норм та цінностей (наприклад, безпека, здоров'я, громадська поведінка). Перші відомі приклади датуються 1906 роком у США, коли громадські організації почали використовувати друковані й пізніше теле- та радіоголошення для суспільно-значущих повідомлень (Альтман, 2020).

Соціальна реклама як відокремлений комунікаційний жанр почала активно розвиватися у ХХ столітті з початком Першої світової війни й поступово включала дедалі ширше коло соціальних тем.

Тематика захисту дітей у соціальних кампаніях часто виникала паралельно з розвитком і самоусвідомленням прав дітей у суспільстві. Хоча у 1924 році Ліга Націй ухвалила Женевську Декларацію прав дитини, яка стала однією з перших міжнародних спроб закріпити ідеї захисту дітей на рівні правових норм, проте саме соціальна реклама в сучасному розумінні довго не включала окремих відеороликів чи оголошень про права дітей до другої половини ХХ століття.

Тільки у 1970–1980-ті роки соціальна реклама стає орієнтованою на конкретні цільові групи. Зокрема, міжнародні організації (ООН, ВООЗ, ЮНІСЕФ) проводять глобальні кампанії соціальної реклами, серед основних тем яких з'являється й проблема захисту прав дітей.

Проте масове поширення теми захисту дітей у соціальній рекламі датується 1980–1990-тими роками.

У США та Європі соціальна реклама дедалі частіше зверталася до тем прав і безпеки дітей – зокрема проблем насильства, зниклих дітей (Mokrzycki, 2015), захисту від ризиків та прав дитини. Це були перші широкі кампанії, де увага суспільства спрямовувалася конкретно на дитячі проблеми, і хоча вони ще не мали такої юридичної рамки (як пізніша Конвенція ООН), їх вплив був помітним.

З розвитком міжнародних стандартів щодо дітей, особливо після Прийняття Конвенції ООН про права дитини 1989 року, теми захисту дітей почали інтегруватися в соціальну рекламу в більш структурований спосіб: кампанії про безпеку в інтернеті, ризики мобільних технологій, захист від насильства, дискримінації; ініціативи благодійних організацій щодо освіти, захисту від дитячої праці, торгівлі дітьми тощо. У багатьох країнах такі кампанії стали регулярними вже з 1990-х–2000-х років, коли права дітей стали частиною державної та міжнародної політики.

В Україні розвиток тематики захисту прав дітей у соціальній рекламі проходив через декілька етапів. Так, як і у світі, початок ХХ століття став етапом активного використання плакату як інструменту масового впливу. Однак тема захисту прав дітей не піднімалась у цих плакатах. Пізніше в радянській Україні термін «соціальна реклама» офіційно не використовувався, проте існувала система соціально-ідеологічної агітації, яка частково виконувала її функції. Окремі напрями агітації проводились щодо: популяризації праці та колективізму; утвердження «соціалістичних цінностей»; профілактики алкоголізму; санітарно-просвітницьких кампаній; пропаганди здорового способу життя. Частково ця продукція була спрямована на дитячий контингент, однак окремо питання щодо захисту прав дітей не піднімалось.

Після здобуття незалежності в перші роки Україна зіткнулася з гострими соціальними проблемами. Саме в цей період з'явився термін «соціальна реклама»; проходять перші масштабні соціальні кампанії; відбувається формування неурядового сектора й активна участь міжнародних організацій (ЮНІСЕФ, ВООЗ, ПРООН) у поширенні соціальної реклами інформаційно-попереджувального характеру.

Важливим етапом стало законодавче закріплення поняття соціальної реклами. Ключові моменти: ухвалення Закону України «Про рекламу»; визначення соціальної реклами як інформації, спрямованої на суспільно корисні цілі; залучення державних органів як замовників соціальної реклами; регулювання розміщення в медіа. З'являються професійні рекламні агентства та соціальні проекти, орієнтовані на соціальні зміни.

У 2010-х роках соціальна реклама в Україні: стає більш професійною; використовує сучасні маркетингові технології; активно залучає соціальні мережі; переходить від моралізаторства до діалогу. Основні теми: протидія домашньому насильству; гендерна рівність; інклюзія; права дитини; безпека дорожнього руху; громадянська активність. У цей період зростає й роль соціальних працівників і громадських організацій у створенні контенту.

Проте в Україні соціальна реклама, що містить тематику захисту прав і безпеки дітей, почала активно з'являтися в цифровому форматі з початку 2020-х, коли уряд та громадські ініціативи почали запускати ролики про безпеку дітей в інтернеті та захист у цифровому просторі (приклад – відеоролик Міністерства цифрової трансформації від 3 березня 2020 р. (Мінцифра, 2020).

Таким чином, тематика захисту прав дітей у соціальній рекламі формувалася поступово.

Дискусія. Нині соціальна реклама може мати цілеспрямований характер і бути спрямованою на забезпечення конкретних прав дитини, що закріплені в міжнародних та національних нормативно-правових актах. Зокрема, у контексті реалізації права на освіту соціальні рекламні кампанії покликані не лише звернути увагу суспільства на неприпустимість дитячої праці, але й акцентувати на важливості систематичного відвідування дитьми закладів освіти, формуванні мотивації до навчання та усвідомлення цінності освітніх можливостей. Важливим аспектом є також поширення інформації про інклюзивну освіту та доступність навчальних ресурсів для дітей із соціально вразливих категорій.

Право на здоров'я в соціальній рекламі відображається через кампанії, що популяризують вакцинацію як засіб профілактики небезпечних захворювань, пропагують здоровий спосіб життя, правильне харчування та фізичну активність. Крім того, окремий акцент робиться на психічному здоров'ї дітей, адже реклама може сприяти зниженню рівня стигматизації та заохоченню до звернення по допомогу у випадках стресу, тривожних станів чи депресії.

Право на безпеку дитини знаходить своє відображення в соціально-рекламних ініціативах, спрямованих на запобігання та протидію насильству, сексуальній експлуатації, булінгу й кібербулінгу. Такі кампанії формують у дітей навички розпізнавання небезпечних ситуацій, інформують про доступні механізми захисту, а також стимулюють дорослих (батьків, педагогів, соціальних працівників) до більш активної участі у створенні безпечного середовища.

Таким чином, як ефективний засіб охорони прав дитини, соціальна реклама дозволяє: інформувати суспільство на тему основних прав дитини та необхідності їх дотримання, забезпечення умов для повноцінного розвитку та всебічного виховання; розповідати про соціальний захист дітей у різноманітних кризових ситуаціях; пояснювати дорослим, як діяти в ситуаціях, коли вони помітили порушення прав дитини; надавати корисну інформацію стосовно механізмів, засобів та інструментів недопущення випадків посягання на права дитини.

Як показує практика, соціальна реклама, орієнтована на конкретні права дитини, не обмежується лише інформаційним впливом, а може мати реальні результати в зміні суспільної поведінки. Це підтверджується прикладами низки успішних національних та міжнародних кампаній, спрямованих на охорону прав дітей:

– «Bring Kids Back UA» – інформаційно-ділова кампанія з метою повернення депортованих і зниклих

українських дітей. Зокрема, створюється база ДНК, залучають громадськість для повідомлення про випадки зникнення чи депортації (Bring Kids, 2024);

– «Global March Against Child Labour» – глобальний марш проти дитячої праці, який консультувався з упровадженням стандартів Міжнародної організації праці (МОП), що потім увійшли до міжнародних та національних норм захисту дітей (Global March, 2025);

– «Because I Am a Girl (Plan International)» – кампанія, спрямована на підтримку прав дівчат, зокрема доступу до освіти, медичних послуг, та подолання гендерної дискримінації в різних країнах. Метою цієї кампанії є сприяння реалізації прав дівчат і поліпшення їх соціально-економічного становища шляхом виведення мільйонів дівчат із бідності в різних країнах світу. Вона є складником ширшої міжнародної програми організації, спрямованої на соціальний та економічний розвиток. Кампанія концентрується на проблемах гендерної нерівності, з якими стикаються дівчата в країнах, що розвиваються, та підтримує реалізацію проєктів, спрямованих на розширення їхніх можливостей у сферах освіти, охорони здоров'я, планування сім'ї, юридичної обізнаності та інших ключових напрямках соціального розвитку (Because I, 2025).

Національний соціально-політичний контекст впливає на напрями проведення рекламних компаній щодо захисту прав дітей. Аналіз найпоширеніших проблем, які піднімалися в соціальній рекламі щодо захисту прав дітей в європейських країнах у 2022–2025 роках й України, чітко це засвідчує. Зокрема, в країнах Європи можна визначити такі пріоритетні напрями в соціальній рекламі цього періоду:

1) безпека дітей в інтернеті (Європейська ініціатива Safer Internet Day щороку привертає увагу до безпеки дітей та підлітків в інтернеті, просуюючи відповідальне та безпечне використання технологій і висвітлення ризиків цієї сфери (ключові теми включають кібербулінг, приватність, безпеку даних і ризики для психічного здоров'я онлайн) (Safer, 2025);

2) наслідки шкідливого контенту та алгоритмічних ризиків (Європейський парламент закликав до обмежень доступу дітей до соціальних мереж, частково через побоювання, що матеріали, які викликають залежність або містять шкідливий контент, несуть ризики для розвитку молоді);

3) права на приватність та оброблення персональних даних (у соціальних кампаніях піднімалося питання прав на приватність дітей у цифровому середовищі, включно з правом на захист персональних даних, право на «право бути забутих», зокрема в контексті GDPR та ширших правових норм цифрової ери) (Регламент, 2016);

4) захист від сексуальної експлуатації та насильства (Рада Європи та ініціативи в країнах-членах ЄС активно просують кампанії, спрямовані на боротьбу із сексуальною експлуатацією та насильством в онлайн-середовищі, часто у співпраці з громадськими організаціями (проєкти EndOCSEA@Europe+ (End, 2025)).

Більшість кампаній зосереджені на цифрових аспектах, значно менше уваги приділяється проблемам

бідності, нерівного доступу до освіти та базових соціальних послуг, що теж порушують права дітей, хоча ці теми обговорюються в контексті міжнародних рішень і заяв (наприклад, оголошення ЄС до World Children's Day 2022).

Таким чином, у період 2022–2025 років соціальна реклама в Європі дедалі більше фокусувалася на цифровій безпеці дітей, актуалізуючи проблеми онлайн-безпеки, кібербулінгу, алгоритмічних ризиків і захисту персональних даних. На другому плані – сексуальна експлуатація та ментальне здоров'я, тоді як традиційні соціальні аспекти (як бідність чи доступ до освіти) менш виражені в рекламних меседжах.

Аналіз основної тематики соціальних відеороликів (соціальної реклами) про захист прав дітей в Україні за період 2022–2025 років дозволяє визначити такі проблеми, що піднімалися в цих кампаніях:

1) захист дітей, що втратили батьківську опіку через війну (кампанія «Дитина не сама» – 2022 рік, ініційована UNICEF Україна разом з Офісом Президента та Мінсоцполітики з метою звернути увагу на дітей, які залишилися без батьківської опіки через війну та перебувають у вразливому становищі (За підтримки Офісу, 2022));

2) сім'я як основний захисник прав дітей (кампанія «Ukraine for every child. It Matters!» – 2024 рік – UNICEF Україна презентував кампанію з нагоди Всесвітнього дня дітей, що фокусувалася на ролі сім'ї як ключового чинника захисту прав, безпеки й добробуту кожної дитини в умовах війни) (Ukraine, 2025);

3) цифрова безпека та онлайн-ризиків (мультфільм «Соціальні мережі і я» – травень 2024 – проблеми онлайн-безпеки дітей та підлітків, впливу соціальних мереж, реклами та блогерів на молодшу аудиторію) (Поліковська, 2024);

4) психологічна підтримка та саморегуляція під час війни (серія відео від Voices of Children, в яких психологи та діти демонструють методи саморегуляції, підтримки емоційного стану та психологічного відновлення, особливо для дітей, які пережили травматичні події через війну або окупацію).

Таким чином, за цей період (2022–2025 рр.) українські соціальні відеоролики із захисту прав дітей концентрувалися на двох великих контекстах: 1) війна та її наслідки – включно з дітьми, що втратили батьків, депортованими, переміщеними, чи постраждалими через бойові дії (безпека, опіка, права на сім'ю); 2) сучасні цифрові виклики – безпека в цифровому середовищі, ментальне здоров'я, онлайн-контент, що впливає на дітей і підлітків. Ці теми не лише відображають реалії українського суспільства в умовах війни, але й розширюють підхід до захисту прав дітей, виходячи за межі класичних гуманітарних меседжів.

Аналіз змісту сучасної соціальної реклами із захисту прав дітей в Україні дозволяє визначити проблемні тенденції щодо її етичних аспектів:

1) маніпуляція війною та образами дітей без належного контексту. Критично важливо розрізняти соціальну рекламу й політичну комунікацію, оскільки нечіткі

межі можуть призводити до того, що зображення дітей і теми їх безпеки втрачають суспільно-етичну вагу та переходять у політичні меседжі. Принципово важливим є принцип «не нашкодь» і дотримання інтересів дитини як носія прав;

2) шокова (що провокує страх) соціальна реклама. Інколи соціальна реклама може бути надто шоковою, без участі психологів у розробленні, й завдавати шкоди аудиторії, включно з дітьми, які бачать її у відкритому доступі – створюючи більше страху, ніж розуміння проблеми чи шляхів її подолання. Потрібно зазначити, що подібна негативна практика властива й європейській соціальній рекламі. Так, у 2000-ні у Великій Британії в кампанії проти насильства над дітьми демонструвалися соціальні ролики з реалістичними сценами побиття дітей, крику, страху. Частина з них транслювалась у денний час, коли аудиторією могли бути самі діти. Це, безумовно, спричинило повторну травматизацію дітей-жертв і страх замість просвіти (Human, та ін., 2014);

3) нечітке відокремлення соціальної реклами від пропаганди чи комерційних меседжів. Частина реклами, що подається як соціальна, насправді служить політичним чи комерційним цілям. Важливо, що використання дітей чи тем захисту дітей у соцрекламі має бути обґрунтовано суспільно-корисними цілями і не перетворюватися на інструмент піару чи прихованого маркетингу;

4) використання реальних історій дітей без уваги до приватності чи психосоціального контексту, яке може призвести до індивідуальних і соціальних ризиків. Наприклад, реальні діти з інтернатів або кризових сімей, де відкрито обличчя, імена або впізнавані історії. Згода часто надається дорослими, але не усвідомлено самою дитиною. Це суперечить Конвенції ООН про права дитини (ст. 16 – право на приватне життя). Крім цього, є ризик стигматизації дитини в майбутньому (Садовська, 2024).

Таким чином, потрібно посилити етичний нагляд і професійні стандарти у створенні реклами, що зачіпає права дітей, включно з участю психологів, правозахисників та чітким оцінюванням можливих ризиків для дитячої аудиторії.

Висновки. Соціальна реклама із захисту прав дітей пройшла довгий шлях – від примітивних моральних настанов до складних комунікаційних кампаній глобального масштабу. Її розвиток тісно пов'язаний зі становленням системи законодавства із захисту прав дітей. В Україні соціальна реклама щодо захисту прав дітей формувалася під впливом соціально-політичних трансформацій і набула особливої актуальності після 2022 року в умовах повномасштабної війни. Вона еволюціонувала до гуманістичного й правозахисного інструменту соціальної роботи, що спрямований на підтримку й позитивні соціальні зміни.

Соціальна реклама щодо захисту прав дітей має низку характерних особливостей, пов'язаних із віковою та психологічною вразливістю дитячої аудиторії. Це зумовлює необхідність дотримання принципів поваги до гідності дитини, недопущення її стигматизації, травматизації та порушення права на приватність.

Порівняльний аналіз соціальних роликів щодо захисту прав дітей в Україні та європейських країнах засвідчив наявність як спільних тематичних напрямів (безпека дітей, протидія насильству, підтримка сімей), так і суттєвих відмінностей, зумовлених воєнним контекстом.

Виявлено низку проблемних аспектів сучасної соціальної реклами щодо захисту прав дітей, зокрема ризики маніпулятивного використання емоцій, недостатнього врахування психологічних наслідків для дитячої аудиторії, а також нечіткого розмежування соціальної реклами й політичної комунікації. Це свідчить про потребу посилення етичного контролю та міждисциплінарного підходу до створення таких рекламних матеріалів.

Отже, соціальна реклама із захисту прав дітей має значний потенціал як інструмент соціальної роботи, проте її ефективність безпосередньо залежить від дотримання етичних принципів, прав дитини та професійних стандартів. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення практичних рекомендацій щодо вдосконалення соціальної реклами в Україні з урахуванням європейського досвіду та сучасних соціальних викликів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтман Д. Соціальна реклама: історія виникнення та яскраві кейси. Плакати воєнних часів, ВІЛ та гендерна рівність, 2020. Bazilik. URL: <https://bazilik.media/sotsialna-reklama-istoriia-vynyknennia-ta-iaskravi-kejsy/>
2. Аніщенко О.В. Інформаційна нерівність у сучасному суспільстві. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. Вип. 3. Ч. 1. С. 100–103.
3. Бугайова О. Соціальна реклама як особливий жанр. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*. Київ : «Міленіум», 2013. Вип. 1. С. 123–128.
4. Дідик Н. Сутність, функції та види соціальної реклами в соціально-педагогічній діяльності. *Молодий вечірний*. Херсон : ТОВ Видавничий дім «Гельветика», 2015. № 12 (27). Ч. 3. С. 129–132.
5. Докторович М. Соціальна реклама: структура, функції, психологічний вплив. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Чернігів, 2014. Вип. 115. С. 70–73.
6. За підтримки Офісу Президента України стартує кампанія «Дитина не сама», покликана допомогти дітям, які залишилися без піклування дорослих, 21 квітня 2022 р. URL: <https://www.president.gov.ua/news/za-pidtrimki-ofisu-prezidenta-ukrayini-startuye-kampaniya-di-74461>
7. Лаврик О.В. Соціальна реклама в сучасному медіапросторі: до визначення поняття. *Філологія. Соціальна комунікація*. Київ, 2018. № 1. С. 65–70.
8. Мінцифра разом з уповноваженим з прав дитини запускає соціальну рекламу про захист дітей в інтернеті, 2020. URL: <https://thedigital.gov.ua/news/education/mintsifrazom-z-upovnovazhenim-z-prav-ditini-zapuskae-sotsialnu-reklamu-pro-zakhist-ditey-v-interneti>
9. Олтаржевський Д.О. Соціальна реклама : навчальний посібник. Київ : Центр вільної преси, 2016. 120 с.
10. Поліковська Ю. До Дня захисту дітей #stop_sexтинг підготувала мультфільм «Соціальні мережі і

я», 2024. URL: https://ms.detector.media/sotsmerezhi/post/35083/2024-05-30-do-dnya-zakhystu-ditey-stop_sextyng-pidgotuvala-multfilm-sotsialni-merezhi-i-ya/

11. Про рекламу : Закон України від 02.10.2023 р. № 271/96. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/270/96-%D0%B2%D1%80#Text>

12. Регламент (ЄС) 2016/679 Європейського Парламенту і Ради від 27 квітня 2016 року про захист фізичних осіб у зв'язку з обробкою персональних даних і про вільний рух таких даних та скасування Директиви 95/46/ЄС (Загальний регламент про захист даних). Офіційний вісник Європейського Союзу. 2016. L 119. С. 1–88.

13. Романовська Л. Соціальна реклама у профілактиці девіантної поведінки молоді. *Social Work and Education*. 2019. Вип. 6. № 1. С. 52–60.

14. Садовська Д.І. Захист персональних даних дітей у соціальних мережах в контексті права на забуття. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Право. 2024. Том 1, № 81. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.81.1.35>.

15. Яненко Я.В. Соціальна реклама як чинник соціалізації у сучасному суспільстві. 2017. URL: <http://obraz.sumdu.edu.ua/wpcontent/uploads/2018/02/18.pdf>

16. Because I Am a Girl. Plan International. 2025. URL: <https://plan-international.org/how-we-work/because-i-am-a-girl/>

17. Bring Kids Back UA. National Information Bureau of Ukraine. 2024. URL: <https://nib.gov.ua/news/bring-kids-back-ua-vriatovano-shche-12-ukrainskykh-ditei/>

18. End Online Child Sexual Exploitation and Abuse@Europe Plus (EndOCSEA@Europe+). Council of Europe, 2025. URL: <https://www.coe.int/en/web/children/endocsea-europe>

19. Global March Against Child Labour. 2025. URL: <https://globalmarch.org/>

20. Hyman M. R., Shabbir H. A., Chari S., Oikonomou A. Anti-child-abuse ads: believability and willingness-to-act. *Journal of Social Marketing*. 2014. Vol. 4(1). P. 58–76. DOI: <https://doi.org/10.1108/JSOCM-01-2013-0007>.

21. Klos L., Dzhavadian O.M. Social advertising as a tool for social work in Ukraine. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 21(2). P. 190–203. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.2.5>.

22. Mokrzycki P. Lost in the Heartland: Childhood, Region, and Iowa's Missing Paperboys. *The Annals of Iowa*. 2015. Vol. 74 (1). P. 29–70. <https://doi.org/10.17077/0003-4827.12170>.

23. Safer Internet Day. European Commission, 2025. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/safer-internet-day>

24. Ukraine for every child. It Matters. UNICEF Ukraine, 2024. URL: <https://www.unicef.org/ukraine>

REFERENCES

1. Altman, D. (2020). Sotsialna reklama: istoriia vynyknennia ta yaskravi keisy. Plakaty voiennykh chasiv, VIL ta henderna rivnist [Social advertising: History of emergence and vivid cases. Wartime posters, HIV and gender equality]. Bazilik. Retrieved from <https://bazilik.media/sotsialna-reklama-istoriia-vynyknennia-ta-iaskravi-keisy/>. [in Ukrainian]

2. Anishchenko, O. V. (2012). Informatsiina nerivnist u suchasnomu suspilstvi [Information inequality in modern society]. In *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy* (Vol. 3, Pt. 1, pp. 100–103). Lviv State University of Life Safety. [in Ukrainian]

3. Buhaova, O. (2013). Sotsialna reklama yak osoblyvyi zhanr [Social advertising as a specific genre]. *International Bulletin: Culturology. Philology. Musicology*, 1, 123–128. [in Ukrainian]

4. Didyk, N. (2015). Sutnist, funktsii ta vydy sotsialnoi reklamy v sotsialno-pedahohichnii diialnosti [Essence, functions and types of social advertising in socio-pedagogical activity]. *Molodyi Vchenyi*, 12(27), Part 3, 129–132. [in Ukrainian]

5. Doktorovych, M. (2014). Sotsialna reklama: struktura, funktsii, psykholohichni vplyv [Social advertising: Structure, functions, and psychological impact]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriiia "Pedahohichni nauky"*, 115, 70–73. [in Ukrainian]

6. Office of the President of Ukraine. (2022, April 21). *Za pidtrymky Ofisu Prezydenta Ukrainy startuie kampaniia "Dytyna ne sama", poklykana dopomohty ditiam, yaki zalyshylysia bez pikluvannia doroslykh* [With the support of the Office of the President of Ukraine, the "A child is not alone" campaign is launched to help children without adult care]. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/news/za-pidtrimki-ofisu-prezidenta-ukrayini-startuye-kampaniya-di-74461>. [in Ukrainian]

7. Lavryk, O. V. (2018). Sotsialna reklama v suchasnomu mediaprostori: do vyznachennia poniattia [Social advertising in the modern media space: Toward defining the concept]. *Philology. Social Communications*, 1, 65–70. [in Ukrainian]

8. Ministry of Digital Transformation of Ukraine. (2020). *Mintsifra razom z upovnovazhenym z prav dytyny zapuskaie sotsialnu reklamu pro zakhyst ditei v interneti* [The Ministry of Digital Transformation together with the Commissioner for Children's Rights launches social advertising on protecting children online]. Retrieved from <https://thedigital.gov.ua/news/education/mintsifra-razom-z-upovnovazhenim-z-prav-ditini-zapuskae-sotsialnu-reklamu-pro-zakhyst-ditey-v-interneti>. [in Ukrainian]

9. Oltarzhovskyi, D.O. (2016). Sotsialna reklama [Social advertising]. Center for Free Press. [in Ukrainian]

10. Polikovska, Y. (2024, May 30). *Do Dnia zakhystu ditei #stop_sextyng pidhotuvala multfilm "Sotsialni merezhi i ya"* [For Children's Day, #stop_sexting prepared the animated film "Social networks and me"]. Media Detector. https://ms.detector.media/sotsmerezhi/post/35083/2024-05-30-do-dnya-zakhystu-ditey-stop_sextyng-pidgotuvala-multfilm-sotsialni-merezhi-i-ya/. [in Ukrainian]

11. Verkhovna Rada of Ukraine. (2023). Law of Ukraine "On Advertising" (No. 270/96-BP, October 2, 2023). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/270/96-%D0%B2%D1%80#Text>. [in Ukrainian]

12. European Parliament & Council of the European Union. (2016). Regulation (EU) 2016/679 of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data (General Data Protection Regulation). *Official Journal of the European Union*, L119, 1–88. [in English]

13. Romanovska, L. (2019). Sotsialna reklama u profilaktytsi deviantnoi povedinky molodi [Social advertising in the prevention of deviant behavior among youth]. *Social Work and Education*, 6(1), 52–60. [in Ukrainian]

14. Sadovska, D. I. (2024). *Zakhyst personalnykh danykh ditei u sotsialnykh merezhakh v konteksti prava na zabuttia* [Protection of children's personal data in social networks in the context of the right to be forgotten]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Law*, Vol. 1, Is. 81. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.81.1.35>. [in Ukrainian]

15. Yanenko, Y. V. (2017). Sotsialna reklama yak chynnyk sotsializatsii u suchasnomu suspilstvi [Social advertising as a factor of socialization in modern society]. Retrieved from <http://obraz.sumdu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/02/18.pdf>. [in Ukrainian]

16. Plan International. (2025). Because I Am a Girl. Retrieved from <https://plan-international.org/how-we-work/because-i-am-a-girl/>. [in English]

17. National Information Bureau of Ukraine. (2024). Bring Kids Back UA: Vriatovano shche 12 ukrainskykh ditei [Bring Kids Back UA: 12 more krainian children rescued]. Retrieved from <https://nib.gov.ua/news/bring-kids-back-ua-vriatovano-shche-12-ukrainskykh-ditei/>. [in Ukrainian]

18. Council of Europe. (2025). End Online Child Sexual Exploitation and Abuse@Europe Plus (EndOCSEA@Europe+). Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/children/endocsea-europe->. [in English]

19. Global March Against Child Labour. (2025). Global March Against Child Labour. Retrieved from <https://globalmarch.org/>. [in English]

20. Hyman, M. R., Shabbir, H. A., Chari, S., & Oikonomou, A. (2014). Anti-child-abuse ads: Believability and willingness-to-act. *Journal of Social Marketing*, 4(1), 58–76. <https://doi.org/10.1108/JSOCM-01-2013-0007>. [in English]

21. Klos, L., & Dzhavadian, O. M. (2021). Social advertising as a tool for social work in Ukraine. *Social Work and Education*, 21(2), 190–203. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.2.5>. [in Ukrainian]

22. Mokrzycki, P. (2015). Lost in the heartland: Childhood, region, and Iowa's missing paperboys. *The Annals of Iowa*, 74(1), 29–70. <https://doi.org/10.17077/0003-4827.12170>. [in English]

23. European Commission. (2025). Safer Internet Day. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/safer-internet-day>. [in English]

24. UNICEF Ukraine. (2024). Ukraine for every child. It matters. <https://www.unicef.org/ukraine>. [in Ukrainian].

Inna Romanova,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
60, Chernyshevska Str., Kharkiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5318-8970>*

Natalia Yesina,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
60, Chernyshevska Str., Kharkiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9546-418X>*

Lyudmila Makar,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
60, Chernyshevska Str., Kharkiv, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0372-7892>*

SOCIAL ADVERTISING AS A TOOL FOR PROTECTING CHILDREN'S RIGHTS

The article provides a comprehensive analysis of social advertising as a tool for the social protection of children's rights. The relevance of the study is determined by the growing role of social advertising in shaping public awareness and the need to comply with ethical and legal standards in communication aimed at protecting children's rights, especially in the context of modern social transformations and war challenges. The purpose of the article is to provide a theoretical justification and analysis of the characteristics of social advertising for the protection of children's rights, as well as to identify the main problematic aspects of its application.

The historical stages of the development of social advertising for the protection of children's rights are analysed. It is determined that social advertising for the protection of children's rights has come a long way. Its development is closely linked to the establishment of a system of legislation for the protection of children's rights. In Ukraine, social advertising for the protection of children's rights was shaped by socio-political transformations and became particularly relevant after 2022 in the context of full-scale war.

Based on a comparative analysis of social videos on the protection of children's rights in Ukraine and European countries, common thematic areas (child safety, combating violence, family support) and differences due to the war context have been identified.

The article also identifies a number of problematic aspects of contemporary social advertising regarding the protection of children's rights, in particular the risks of manipulative use of emotions, insufficient consideration of the psychological consequences for the child audience, and the blurred distinction between social advertising and political communication. It concludes that social advertising needs to be improved as a tool for social work by adhering to ethical standards, interdisciplinary cooperation, and taking into account European experience.

Key words: social advertising, children, protection of rights, social work tool, advertising campaigns, social problems.

Дата першого надходження статті до видання: 29.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 15.04.2026

Наукове видання

НАУКА І ОСВІТА

Випуск 1, 2026

Коректура – І. Чудеснова

Комп'ютерна верстка – М. Михальченко

Дата розміщення онлайн: 15.04.2026. Дата друку: 22.04.2026.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman. Папір офсет. Цифровий друк.
Ум. друк. арк. 21,15. Замов. № 0426/281. Наклад 500 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.