МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Херсонський державний аграрно-економічний університет
(м.Херсон – Кропивницький, Україна)
ВШТІП Академія Прикладних Наук
м. Познань (Республіка Польща)
Інститут статистики та економетрики, Кільський університет імені Хрістіана Альбрехта (Німеччина)
Латвійський університет біологічних наук та технологій (Латвія)
Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. Гжицького
(Північний кампус) (м. Львів, Україна)
Одеський національний морський університет
(м. Одеса, Україна)
Комунальний заклад "Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського"
(м.Кропивницький, Україна)
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини (м.Умань, Україна)
Національна академія внутрішніх справ (м.Київ, Україна)

ЗБІРНИК ТЕЗ

за матеріалами

Міжнародної науково-практичної конференції

«СУЧАСНА ОСВІТА:
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ВИКЛИКИ
І ПОВЕДІНКОВІ АСПЕКТИ»

12 листопада 2026 року

Херсон – Кропивницький – 2026

УДК 37.01
Відповідальна за випуск: Варнавська І.В.

Друкується за рішенням Вченої ради економічного факультету Херсонського державного аграрно-економічного університету протокол №4 від 25 листопада 2026 року

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за достовірність та об'єктивність наданої інформації

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна освіта: соціально-економічні виклики і поведінкові аспекти»: збірник матеріалів (12 листопада 2026, м. Херсон-Кропивницький, Україна) / за заг.ред. Варнавської І.В., Аверчевої Н.О. Херсон-Кропивницький, ХДАЕУ, 2026. 352 с.

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна освіта: соціально-економічні виклики і поведінкові аспекти» за основними напрямами: теоретико-методологічні засади, стратегічні вектори розвитку, економіка та менеджмент у сфері освіти (вітчизняний і зарубіжний досвід); психологічна безпека, стійкість (резільєнс) і ментальне здоров'я учасників освітнього процесу; психолого-педагогічні виміри та менеджмент освітньої діяльності в умовах цифровізації та штучного інтелекту; соціально-економічні детермінанти і поведінкові чинники трансформації сучасної освіти (від концепції НУШ до вищої школи); інклюзивний освітній простір: соціальні, правові та психологічні засади інтеграції.

Збірник адресовано науковцям, викладачам, здобувачам вищої освіти та всім зацікавленим особам. За виклад, зміст, достовірність і грамотність опублікованих матеріалів відповідають автори.

@ ХДАЕУ, 2026

Організаційний комітет конференції

Грановська Вікторія Григорівна – доктор економічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Херсонського державного аграрно-економічного університету;

Лавренко Сергій Олегович – кандидат сільськогосподарських наук, доцент, проректор з наукової роботи та міжнародної діяльності Херсонського державного аграрно-економічного університету;

Кириченко Наталя Валеріївна – кандидат економічних наук, доцент, декан економічного факультету Херсонського державного аграрно-економічного університету;

Paulina Kolisnichenko – Doctor of Economic Sciences, Vice Rector for International Cooperation, WSHIU Academy of Applied Sciences, Poznan, (Poland);

Anna Titova – PhD Economics, Institute for Statistics and Econometrics, Christian-Albrecht University of Kiel, (Germany);

Губені Юрій Едвардович – доктор економічних наук, професор, академік УАЕ, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. Гжицького (Північний кампус);

Гедзик Андрій Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Носов Павло Сергійович – доктор технічних наук, доцент, завідувач кафедри технічної кібернетики й інформаційних технологій імені професора Р. В. Меркта Одеського національного морського університету;

Дмитрук Віталій Іванович – кандидат філологічних наук, доцент, директор Комунального закладу “Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського”;

Прокопенко Олена Антонівна – доктор філософії в галузі психології, доцент кафедри юридичної психології Національної академії внутрішніх справ;

Варнавська Інна В’ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальних та поведінкових наук Херсонського державного аграрно-економічного університету;

Аверчева Наталія Олександрівна – кандидат економічних наук, доцент кафедри підприємництва, обліку та фінансів Херсонського державного аграрно-економічного університету

ЗМІСТ

Назва секції, автор, назва публікації	*Сторінка*
Секція 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ, СТРАТЕГІЧНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ, ЕКОНОМІКА ТА МЕНЕДЖМЕНТ У СФЕРІ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	12
Аверчева Н. О. ЕКОНОМІЧНА СТІЙКІСТЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННИХ ТА ПІСЛЯВОЄННИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	12
Bajon P., Homon P. GENERATION Z TRAVEL ECONOMICS: BEHAVIOURAL SHIFTS IN TOURISM DEMAND AND STRATEGIC CHALLENGES FOR CONTEMPORARY EDUCATION	17
Білошкурська Н. В. КРЕАТИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	19
Главацька Ю. Л. ENGLISH AS A TOOL FOR OVERCOMING SOCIO-ECONOMIC CHALLENGES	22
Жуйков О. Г., Жуйков Т. О. ОРГАНІЧНІ ВЕКТОРИ В ПРОГРАМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ І ТЕМАТИЦІ НАУКОВИХ РОБІТ АГРОНОМІВ-ДОСЛІДНИКІВ	24
Kolisnichenko P.T. СТРАТЕГІЧНА АРХІТЕКТУРА ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПАРТНЕРСТВА: УПРАВЛІННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ КАПІТАЛОМ, ІНСТИТУЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ТА ІННОВАЦІЙНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ	26
Копач І. А. ВІД АДМІНІСТРУВАННЯ ДО СТРАТЕГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА: УПРАВЛІНСЬКІ МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТІЙКОСТІ ТА РОЗВИТКУ ОСВІТИ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	28
Кріпак С.В. РОЗВИТОК ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СІЛЬСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ ЗЕЛЕНОГО ТУРИЗМУ	30
Малярчук Н. М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ВИКЛИКІВ	32
Харитонов К. А. ФОРМУВАННЯ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ ЯК СКЛАДОВА СТРАТЕГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ АГРОТУРИЗМУ	35
Чупіль Ю. Р. ПОВЕДІНКОВІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КЛІЄНТСЬКОЇ ПОЛІТИКИ СУБ'ЄКТІВ ПІДПРИЄМНИЦТВА У ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ	37
Секція 2. ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА, СТІЙКІСТЬ (РЕЗІЛЬЄНС) ТА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	39
Балякіна Г. О., Варнавська І. В. ТРАНСФОРМАЦІЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО ВОЄННОГО СТРЕСУ	39

Бардадіменко І. О. РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ І КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИМУШЕНО РОЗ'ЄДНАНИХ СІМЕЙНИХ ПАР 41

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

Біба О.П. СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ І КОМУНІКАЦІЇ З ХВОРИМИ НА ДЕМЕНЦІЮ НА РІЗНИХ СТАДІЯХ ЗАХВОРЮВАННЯ 43

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Богашко І. О., Богашко О. Л. РОЛЬ ЛІДЕРСТВА КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 46

Борисенко-Бабченко В. Ю., Самкова О. М. АРХЕТИПОВИЙ РЕСУРС У ПОДОЛАННІ СИНДРОМУ «ВІДМІННИКА» ТА РОЗБУДОВІ РЕЗІЛЬЄНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 50

Бреян А. В., Полунін О. В. ЦИФРОВИЙ ЕСКАПІЗМ ЯК ПОВЕДІНКОВИЙ МЕХАНІЗМ ПОДОЛАННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ НАПРУГИ В УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 53

Вікторіна О. М. ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 56

Воздраганова Д. В. РАННЯ ЕМОЦІЙНА ДЕПРИВАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: СУТНІСТЬ, ФОРМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОГО ДОСВІДУ 58

Науковий керівник: **Чепок Р. В.**

Грибкова В. В. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ЖІНОК, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ОКУПАЦІЮ 61

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

Довгун А. М. ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВПЛИВУ ФЕЙКІВ НА МАСОВУ ТА ІНДИВІДУАЛЬНУ СВІДОМІСТЬ 64

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Допіра М. Є. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПОДОЛАННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ КРИЗИ У ЖІНОК У ПЕРІОДІ СЕРЕДНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ 67

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

Дубиківська Л. С. ЕМОЦІЙНЕ ПЕРЕЇДАННЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ НЕБЕЗПЕКИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: МЕХАНІЗМИ ТА НАПРЯМИ ПІДТРИМКИ 70

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Жмуцька Н. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯТИВНОЇ ФУНКЦІЇ ЕМОЦІЙ І ПОЧУТТІВ 72

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Журавльова Г. Г. МАТЕРИНСТВО ТА ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ІНТЕГРАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ ЖІНКИ 74

Науковий керівник: Сидоренко О. Ю.

Затайдух Н. О. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЖІНОК У КРИЗІ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ 76

Науковий керівник: **Акімова Н. В.**

Затайдух Н. О. ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ЖІНОК СЕРЕДНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОЇ УКРАЇНИ: СПЕЦИФІКА ТА ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ 79

Науковий керівник: **Акімоа Н. В.**

81

Коваленко О. В., Чепок Р. В. ЦІННІСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НАПРУГИ

Ковальчук А. О. ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ТА СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ: МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 83

Науковий керівник: **Акімова Н. В.**

Копил О. МЕЖІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК УМОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ КЛІЄНТА І ФАХІВЦЯ 85

Котенко М.В. ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ 88

Науковий керівник: **Самкова О. М.**

Красутська Ж. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТА КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ЗВО В УМОВАХ ОКУПАЦІЇ 93

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

Ларжевська Т. О. 96

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ТА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

Лотоцька І. А. ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ 98

Науковий керівник: **Акімова Н. В.**

Луценко Д. В., **Бібікова П. К., Горлач А. О**. ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 100

Марченко К. О. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ 103

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Марченко Ю. Ю., Христюк О. С. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ 108

Матусяк Г. І., Орлов О. М. РЕАЛІЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ РОМАНІ ДЖОНА ВІЛЬЯМСА «СТОУНЕР» 110

Мінюкова-Лозицька З. В., Самкова О. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСИВНОГО РЕАГУВАННЯ ВІКТИМІЗОВАНИХ ЖІНОК: СУДОВО-ЕКСПЕРТНИЙ ТА ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ВИМІРИ 112

Моргун А. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА КРИЗИ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ 116

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Назарова Г. Б. НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ТА РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МІГРАНТІВ 119

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Неплохов Г. М. ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ, ЧИННИКИ І ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ 123

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Олійник О. О. ПСИХОЛОГІЧНІ ІНТЕРВЕНЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ 126

Орешко А. П. ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ГОСТРОГО ТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА КОГНІТИВНУ Й ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВУ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ 128

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Пастушенко М. В. ПРОКРАСТИНАЦІЯ СНУ: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ 132

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Петрик М. О., Самкова О. М. РОЛЬ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ОБРАЗУ ТІЛА ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 136

Петриченко Ю. О., Самкова О. М. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТОК У КОНТЕКСТІ ВЗАЄМИН ІЗ БАТЬКОМ 138

Послявська А. Ю., **Акімова Н. В.** ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 140

Разумєєва Н. О. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ПРОДУКТИВНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ 143

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

Распутна К. О., Самкова О. М. ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ 145

Рогинська Н. Ф. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА МЕХАНІЗМИ СОМАТИЗАЦІЇ ПРИ АЛЕРГІЙНИХ ПРОЯВАХ У ДОРОСЛИХ 148

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

Романенко О. С. ЗВ'ЯЗОК ПРАКТИК САМОДОПОМОГИ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ З РЕЗИЛЬЄНТНІСТЮ ЖІНОК, ЯКІ ПРОЖИВАЮТЬ В УКРАЇНІ ПІД ЧАС ВІЙНИ 150

Науковий керівник: **Вус В. І.**

Рудєва В. О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ЧЛЕНАМИ СІМЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ 152

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

Рудюк Ю. В. ЦИФРОВА ГІГІЄНА ТА «ДІДЖИТАЛ ДЕТОКС» ЯК ІНСТРУМЕНТИ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ДУМСКРОЛІНГУ В КРИЗОВИХ УМОВАХ 155

Науковий керівник: **Самкова О. М.**

Самокіш В. Г. ВПЛИВ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ НА ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ 157

Науковий керівник: **Чепок Р. В.**

Семашко О. А., Вус В. І. ОРГАНІЗАЦІЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ У МОЛОДИХ ЖІНОК В УМОВАХ ВІЙНИ 161

Сидоренко О. Ю. ВНУТРІШНЯ РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ КРИЗИ 164

Совач К. О. FORMATION OF ENGLISH COMPETENCE IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-ECONOMIC CHALLENGES: STUDENTS' BEHAVIOURAL STRATEGIES 166

Сокол І.В. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ 168

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Titova Anna AI CANNOT REPLACE US: MODERN CHALLENGES IN EDUCATION AND THE ROLE OF HUMAN EXPERTISE 171

Ткачук Ю. А., Христюк О. С. ПРОБЛЕМА ПРОКРАСТИНАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ 174

Тюганова М. С. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 176

Чорна Т. М., Герасименко М. В. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА САМООЦІНКИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ НАПРУГИ 178

Науковий керівник: **Чепок Р. В**

Шаумян О. Г. АСПЕКТИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ 181

Шепель С. В. ВІД АНТИКРИЗОВОГО РЕАГУВАННЯ ДО КУЛЬТУРИ СТІЙКОСТІ: УПРАВЛІНСЬКІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 183

Секція 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРИ ТА МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 186

Богданова О. П. ВІДЕОГРАМОТНІСТЬ ТА МЕДІА-МОДЕЛЮВАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В УМОВИХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ 186

Бородкіна Я. Е. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ АВТОНОМІЇ ОСОБИСТОСТИ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 189

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

Губені Ю. Е. НОВА БІЗНЕС-КУЛЬТУРА МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ, ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПОВЕДІНКОВІ ЗМІНИ 192

Гула Т. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В ОСВІТІ: ВІД БАЗОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ НУШ ДО КОМПЛЕКСНИХ СИСТЕМ У ЗВО 194

Гуменюк А. В. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МАРКЕТИНГОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ПІДПРИЄМСТВА 198

Дорошенко О. В. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ 200

Єлкова В. В. СХИЛЬНІСТЬ ДО ПЕРЕЖИВАННЯ СОРОМУ ЯК ЧИННИК ЧУТЛИВОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ 203

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Желєзнова Т. П. ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: УПРАВЛІНСЬКІ СТРАТЕГІЇ ЗАПОБІГАННЯ РИЗИКАМ І ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 205

Забродіна О. С. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОПІДТРИМКИ ЯК РЕСУРС ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ 207

Науковий керівник: **Акімова Н. В.**

Кирдей І., Чала М. ВІД ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДО АРХІТЕКТУРИ МИСЛЕННЯ: МАТЕМАТИЧНИЙ ПРОСТІР ПРОЄКТУ «ОСВІТА. ДІТИ. МАЙБУТНЄ» 209

Козловська С. І. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЦИФРОВИЙ АСИСТЕНТ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ: АДАПТАЦІЯ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У 5 КЛАСІ 212

Конончук О. Ю. КРИЗА СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ВІКОВІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ 214

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Липовецька В. Г. КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ТА ЇЇ ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІД ВПЛИВОМ ТЕХНОЛОГІЙ 217

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Максимова А. В. ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ПРИЧИНИ, ПРОЯВИ ТА ЗВ'ЯЗОК ІЗ ЦИФРОВОЮ АКТИВНІСТЮ 220

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Малярчук Н. М. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЗВО 222

Мороз М. В. Романюк Л. М. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ 226

Орлов О. М., Матусяк Г. І. АКАДЕМІЧНА ІНТЕГРАЦІЯ В ДОБУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ОЦІНКА ВИКЛИКІВ І ПРОГНОЗ НАСЛІДКІВ 228

Радченко О. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 230

Науковий керівник: **Чепок Р. В.**

Самойлов С. П. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: МОЖЛИВОСТІ, РИЗИКИ ТА УМОВИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО ВИКОРИСТАННЯ 232

Чорна Т. М. ЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ: СОЦІАЛЬНЕ ПОРІВНЯННЯ, САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ТА ОНЛАЙН-ВЗАЄМОДІЯ 235

Науковий керівник: **Чепок Р. В.**

Шкребко Н.В. ВПЛИВ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ НА КОГНІТИВНУ СФЕРУ ТА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 237

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Секція 4. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ПОВЕДІНКОВІ ЧИННИКИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: ВІД КОНЦЕПЦІЇ НУШ ДО ВИЩОЇ ШКОЛИ 241

Басараб І. М. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД НУШ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ 241

Бондар О. В. НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА 245

Борисова Н. С. ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ 249

Дорошенко О. М. ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В УМОВАХ ЕКОНОМІЧНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ 251

254

Дробін А. А. ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Дуняшенко Н. В. ТРАНСФОРМАЦІЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ВИКЛИКИ Й ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НУШ 258

Кваша О. П. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ 262

Кучеренко М. О. ОСВІТА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: СОЦІАЛЬНІ ВИКЛИКИ ТА ПОВЕДІНКОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 264

Литвиненко О. В. РОЗРИВ У ЦИФРОВИХ НАВИЧКАХ КРІЗЬ СОЦІАЛЬНО-ЕКНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ УСПІШНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 267

Огерчук Р. М. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН НА МОТИВАЦІЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 272

Працьовита Н. П. ПОВЕДІНКОВІ ЧИННИКИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ 274

Репецька Н. А. ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 278

Сисоєва В. С. МЕХАНІЗМИ РЕГУЛЮВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ 280

Науковий керівник: **Шашко В. О.**

Сіпій В. В. ЦІННІСНО-СТАВЛЕННЄВИЙ КОМПОНЕНТ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ ПСИХОМЕТРИЧНОГО ВИМІРЮВАННЯ 282

Скрипка Г. В., **Скрипка О. М.** ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ 285

Степанова Ю. В. ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ СВІДОМОГО ГРОМАДЯНИНА 287

Таран І. М. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН НА МОТИВАЦІЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 290

Татаренко О. В. КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК ДІЄВИЙ ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИМОГ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ 293

Тисленко Т. В. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НУШ 296

Федірко Ж. В. ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ В НУШ ЯК ВІДПОВІДЬ НА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ВИКЛИКИ ТА ЗМІНУ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ 299

Хлань Л. М. ОСВІТА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: СОЦІАЛЬНІ ВИКЛИКИ ТА ПОВЕДІНКОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 301

Ціперко Т. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛЬНИХ ПРОГРАМ З ХІМІЇ ЗА ПРИНЦИПАМИ НУШ 304

Шмельова Т. В. СТАРШЕ ПОКОЛІННЯ ЯК НОСІЙ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ 308

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Секція 5. ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: СОЦІАЛЬНІ, ПРАВОВІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ 311

Балджи М. Д. ІНКЛЮЗИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 311

Герасименко М. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХОДУ ВІД ПОДРУЖНІХ ДО БАТЬКІВСЬКИХ РОЛЕЙ: ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА І БАТЬКІВСТВА ТА СТАНОВЛЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ 313

Науковий керівник: **Чепок Р. В.**

Єлкова В. В. СОЦІАЛЬНІ ОЧІКУВАННЯ І НОРМИ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ 316

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Зайкова В. О. СПЕЦИФІКА ВОЄННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ТА ФАКТОРА ЕВАКУАЦІЇ ЯК ТРИГЕРА РЕТРАВМАТИЗАЦІЇ 320

Науковий керівник: **Самкова О.М.**

Іщук Ю. М. РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ 324

Новікова Н. В. АДАПТИВНІ ХАРЧОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ 327

Пославська А. Ю. НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ТА РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МІГРАНТІВ 329

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Рубан Л. О. СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 334

Сидоренко У. В., Гудзенко О. Г. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЮНАЦТВА В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ: РЕСУРСИ, МЕХАНІЗМИ ТА СТРАТЕГІЇ АДАПТАЦІЇ 336

Тараканова А. П. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ 340

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

Ткачук Ю. А. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ 343

Науковий керівник: **Христюк О. С.**

Школьний О. О. ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ 346

Yuvkovetska Yu. O. ENGLISH LITERATURE AS A TOOL FOR OVERCOMING DISABILITY STIGMA IN INCLUSIVE EDUCATION 348

Секція 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ, СТРАТЕГІЧНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ, ЕКОНОМІКА ТА МЕНЕДЖМЕНТ У СФЕРІ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Аверчева Н.О.

кандидат економічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ЕКОНОМІЧНА СТІЙКІСТЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННИХ ТА ПІСЛЯВОЄННИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

В умовах повномасштабної війни вітчизняна система вищої освіти зазнала негативного впливу цілого комплексу економічних та організаційних чинників, зокрема: пошкодження освітньої та дослідницької інфраструктури, обмеженість енергопостачання, вимушена міграція студентів і працівників, скорочення числа абітурієнтів, зміна структури попиту на освітні послуги, обмеженість бюджетних ресурсів.

В сучасних умовах традиційне розуміння стабільності закладу вищої освіти лише як здатності забезпечувати безперервність освітнього процесу є недостатнім. Економічна стійкість ЗВО передбачає не тільки здатність виконувати освітню, наукову й соціальну функції, зберігати функціональну спроможність, підтримувати кадровий потенціал, а й вирішувати фінансово-економічні проблеми - адаптувати структуру доходів і витрат до зовнішніх змін, здійснювати інвестиції у розвиток, впроваджувати стратегічне планування і управління.

Актуальність теми посилюється тим, що у грудні 2025 року Кабінет Міністрів України актуалізував Стратегію розвитку вищої освіти України на 2022–2032 рр. та затвердив операційний план її реалізації на 2025–2028 роки. У стратегічних документах акцент на безпеці і стійкості освітнього процесу, …”підтримка закладів освіти і науки у прифронтових, деокупованих та

громадах, що приймають переселенців; модернізація мережі університетів з урахуванням демографічних тенденцій і потреб відбудови економіки; оновлення змісту освіти з акцентом на компетентнісний підхід, розвиток STEM-напрямів та цифрових навичок [1].”

Метою дослідження є визначення основних складових економічної стійкості закладів вищої освіти України та обґрунтування стратегічних напрямів її забезпечення в умовах воєнних і післявоєнних трансформацій.

Економічну стійкість закладу вищої освіти доцільно розглядати як комплексну характеристику його здатності протистояти зовнішнім і внутрішнім ризикам, зберігати фінансову рівновагу та кадровий потенціал, забезпечувати безперервність освітніх і наукових процесів, створювати ресурси для подальшого розвитку. До основних складових економічної стійкості ЗВО належать:

- освітня : здатність зберегти і збільшувати контингент здобувачів на основі підвищення якості освітнього процесу і формування програмних компетентностей;
- науково-інноваційна: підвищення рівня наукових досліджень, залучення грантових коштів, реалізації ефективних наукових проєктів;
- фінансова, яка проявляється у достатньому обсязі і стабільному надходженні фінансових ресурсів;
- кадрова передбачає збереження і розвиток людського капіталу, зокрема контингенту науково-педагогічних працівників, а також фахівців з вищою освітою для різних галузей економіки;
- матеріально-технічна: модернізація, оновлення і збереження навчальних корпусів, гуртожитків, бібліотек, лабораторного обладнання, технічних засобів, впровадження технологій енергетично незалежного постачання;
- управлінська: автономія і адаптація систем управління до зовнішніх викликів, розробка ефективних стратегій розвитку, впровадження ризик-менеджменту, цифрових технологій.

Особливого значення набуває фінансова складова, оскільки саме вона формує ресурсну основу для функціонування інших рівнів стійкості. Водночас університети формують власну фінансову незалежність за рахунок залучення різних джерел фінансування, що зменшує залежність і фінансові ризики від впливу змін державної бюджетної політики, чисельності контингенту студентів, залучення фінансових ресурсів міжнародних організацій або інших зовнішніх факторів.

Сучасна державна політика демонструє поступове розширення інструментів фінансової підтримки ЗВО. За інформацією Міністерства фінансів України, у І півріччі 2026 року на освіту було спрямовано 272,9 млрд грн, у тому числі 151,7 млрд грн із державного бюджету з урахуванням трансфертів. На здобуття вищої освіти було спрямовано 12,3 млрд грн, зокрема державні гранти на вищу освіту отримали 26,9 тис. осіб на загальну суму 311,9 млн грн. На розвиток науки у І півріччі 2026 р. за загальним фондом держбюджету було виділено майже 8 млрд грн, зокрема:

- 4,073 млрд грн – на організацію та проведення пріоритетних наукових досліджень Національною академією наук та національними галузевими академіями наук;
- 0,485 млрд грн – на грантову підтримку науковців за результатами проведених Національним фондом досліджень конкурсних відборів;
- 1,914 млрд грн – на підтримку пріоритетних наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок закладів вищої освіти;
- 0,886 млрд грн – на модернізацію дослідницької інфраструктури [3].

Важливою тенденцією є запровадження у 2026 р. нового механізму базового фінансування наукової діяльності. За результатами державної атестації наукових установ і ЗВО було спрямовано понад 3 млрд грн базового фінансування, а загальний обсяг додаткового фінансування, передбаченого урядовим рішенням, становить 3,28 млрд грн. Розподіл здійснюється за формульним механізмом із урахуванням атестаційної групи, масштабів установи та результативності її діяльності.

Це свідчить про поступове посилення зв'язку між результативністю діяльності ЗВО та доступом до окремих видів державного фінансування. Відповідно, економічна стійкість університету дедалі більше залежатиме не тільки від обсягу бюджетних асигнувань, а й від його здатності генерувати вимірювані освітні, наукові та інноваційні результати.

Ще одним напрямом зміцнення стійкості є інвестиції у матеріально-технічну та енергетичну інфраструктуру. У червні 2026 р. Уряд спрямував 600 млн грн на підвищення енергетичної стійкості державних ЗВО сфери управління МОН, зокрема для підготовки до осінньо-зимового періоду 2026 - 2027 рр. та забезпечення безперервності освітнього процесу [4].

Паралельно у 2026 р. запроваджено механізм фінансування публічних інвестиційних проєктів, спрямованих на відновлення освітньої спроможності ЗВО, забезпечення доступу до якісної освіти та збереження людського капіталу. Відповідний порядок затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 5 червня 2026 року № 735 [5].

Економічна стійкість ЗВО поступово формується на перетині поточного фінансування, інвестиційного відновлення та результативного управління.

У післявоєнний період модель економічної стійкості ЗВО має базуватися не на простому відновленні довоєнної структури функціонування, а на новій моделі розвитку, яка включає диверсифікацію джерел фінансування; посилення фінансової автономії та стратегічного управління; розвиток науково-інноваційної діяльності; інвестиції в людський капітал, цифрову трансформацію, енергетичну автономність, інтеграцію з потребами регіональної та національної економіки.

Отже, економічна стійкість закладів вищої освіти в умовах воєнних та післявоєнних трансформацій є багатокомпонентною категорією, яка охоплює фінансову, кадрову, освітню, науково-інноваційну, організаційно-управлінську та матеріально-технічну складові.

Сучасна політика у сфері вищої освіти України демонструє поступове розширення механізмів підтримки ЗВО: від бюджетного фінансування поточної

діяльності до формульного фінансування науки, державних освітніх грантів, публічних інвестиційних проєктів та заходів з підвищення енергетичної стійкості.

У перспективі економічна стійкість ЗВО має забезпечуватися поєднанням державної підтримки, фінансової та управлінської автономії, диверсифікації доходів, розвитку науки та інновацій, цифровізації, міжнародної інтеграції й інвестицій у людський капітал. Саме така модель дає змогу розглядати університет не лише як споживача бюджетних ресурсів, а як активного учасника формування та відновлення людського, інтелектуального й економічного потенціалу України.

Список використаних джерел:

1. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 28.10.2026).

2. Кабмін оновив Стратегію розвитку вищої освіти відповідно до викликів війни. Міністерство освіти і науки України. 03.12.2025. URL: https://mon.gov.ua/news/kabmin-onovyv-stratehiiu-rozvytku-vyshchoi-osvity-vidpovidno-do-vyklykiv-viiny (дата звернення: 28.09.2026).

3. Мінфін: у І півріччі 2026 року видатки на освіту становили майже 273 млрд гривень. Міністерство фінансів України. 28.07.2026. URL: https://mof.gov.ua/uk/news/minfin_u_i_pivrichchi_2026_roku_vidatki_na_osvitu_stanovili_maizhe_273_mlrd_griven-5839 (дата звернення: 28.10.2026).

4. МОН оголошує проведення відбору публічних інвестиційних проєктів для здійснення розподілу бюджетних коштів. Міністерство освіти і науки України. 10.07.2026. URL: https://mon.gov.ua/news/mon-oholoshuie-provedennia-vidboru-publichnykh-investytsiinykh-proiektiv-dlia-zdiisnennia-rozpodilu-biudzhetnykh-koshtiv (дата звернення: 28.09.2026).

5. Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для реалізації публічного інвестиційного проекту з

удосконалення вищої освіти в частині відновлення освітньої спроможності закладів вищої освіти для забезпечення доступу до якісної освіти та збереження людського капіталу : постанова Кабінету Міністрів України від 05.06.2026 № 735. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/735-2026-%D0%BF#Text (дата звернення: 28.09.2026).

Bajon P.
PhD in Economics
Homon P.
Bachelor's Student in Tourism and Recreation
WSHIU University, Poznań, Poland

GENERATION Z TRAVEL ECONOMICS: BEHAVIOURAL SHIFTS IN TOURISM DEMAND AND STRATEGIC CHALLENGES FOR CONTEMPORARY EDUCATION

Generation Z, shaped by the digital environment, is transforming tourism demand. Beyond transport and accommodation, travellers increasingly value authentic experiences, itinerary flexibility and ethical considerations. These changes call for a reassessment of tourism education curricula.

This paper aims to provide a theoretical rationale for the relationship between economic and behavioural determinants of Generation Z's travel choices and the competencies required of future tourism professionals. The methods employed comprise a review of scholarly publications, a comparison of conceptual approaches and a synthesis of international recommendations. No original survey was conducted.

The economics of youth travel combines budget constraints with the pursuit of distinctive experiences. Travel decisions depend not only on price but also on perceived value: the balance of expenditure, emotions, convenience and risk. Digital platforms facilitate the search for offers; however, algorithmic recommendations and social approval may also encourage impulsive choices.

Pricope Vancia et al. emphasise the role of social media and multichannel booking [1]. Nemec Rudež identifies heterogeneous expectations among young people regarding digital travel information [2]. Generation Z should therefore not be treated as a homogeneous market segment: motivations, purchasing power and decision-making patterns must also be considered.

The gap between pro-environmental intentions and willingness to pay for sustainable alternatives complicates demand forecasting. The cross-country study by Ivasciuc et al. identifies distinct segments of young tourists [3]. Future tourism managers must therefore distinguish professed values from actual consumer behaviour.

This paper proposes an original conceptual framework, “VALUE – CHOICE – COMPETENCE”: budgets and digital stimuli influence travel evaluations; perceived value shapes consumer choice; and changing choices generate demand for new professional skills. The framework is analytical in nature and requires subsequent empirical validation.

Three priorities for curriculum modernisation follow: behavioural economics and travel budgeting; digital analytics and the responsible use of artificial intelligence; and sustainable tourism product design. Relevant teaching approaches include case studies, customer journey modelling and collaborative assignments with industry partners. The OECD likewise recommends stronger education–industry links to support the digital and green transitions [4].

In conclusion, tourism education should equip students to analyse economic behaviour and digital influences while developing responsible tourism services.

References:

1. Pricope Vancia A. P. et al. Examining the Disruptive Potential of Generation Z Tourists on the Travel Industry in the Digital Age. Sustainability. 2023. Vol. 15, No. 11. Art. 8756. DOI: 10.3390/su15118756.

2. Nemec Rudež H. What features of digital travel-related information is generation Z looking for? Tourism and Hospitality Management. 2023. Vol. 29, No. 4. P. 495–504. DOI: 10.20867/thm.29.4.2.

3. Ivasciuc I.-S. et al. Digital Natives on the Move: Cross-Cultural Insights into Generation Z's Travel Preferences. Sustainability. 2025. Vol. 17, No. 14. Art. 6601. DOI: 10.3390/su17146601.

4. OECD. OECD Tourism Trends and Policies 2024. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: 10.1787/80885d8b-en.

Білошкурська Н. В.

кандидат економічних наук, доцент

Уманський національний університет, м. Умань, Україна

КРЕАТИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Сучасний розвиток вищої освіти в Україні відбувається в умовах високої соціально-економічної невизначеності: воєнні ризики, міграція здобувачів і викладачів, демографічний спад, обмеженість бюджетного фінансування, посилення конкуренції з боку іноземних університетів та стрімка цифровізація освітніх послуг. За таких умов традиційні моделі стратегічного планування, що спираються на довгострокові прогнози та стабільне зовнішнє середовище, втрачають ефективність. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки орієнтує заклади вищої освіти (ЗВО) на підвищення автономії, якості та конкурентоспроможності [2], а Закон України «Про вищу освіту» надає їм достатньо широкі повноваження щодо формування власної освітньої, наукової та кадрової політики [1]. Реалізація цих можливостей потребує управлінських підходів, здатних перетворювати невизначеність на джерело розвитку.

Одним із таких підходів є креативний менеджмент – система управління, спрямована на генерування, відбір і впровадження нестандартних рішень шляхом цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу персоналу та створення організаційних умов для інновацій. Як слушно зазначають І. Саух, П. Саух та А. Солодовник, креативність стає ключовою компетентністю керівника

освітньої сфери та інтегральним результатом якості управлінського процесу, а креативний менеджмент приходить на зміну жорстким ієрархічним моделям управління [3, с. 92]. Згідно з компонентною моделлю Т. Амабайл, творчий результат організації визначається поєднанням експертних знань, навичок креативного мислення та внутрішньої мотивації, причому саме управлінські практики найчастіше пригнічують або, навпаки, підсилюють творчість працівників [4, p. 78].

Стратегічний вимір креативного менеджменту доцільно розглядати крізь призму концепції динамічних спроможностей Д. Тіса, Г. Пізано та Е. Шуен, відповідно до якої джерелом стійкої конкурентної переваги в мінливому середовищі є здатність організації інтегрувати, вибудовувати та реконфігурувати внутрішні й зовнішні компетенції [5, p. 516]. Для ЗВО це означає здатність своєчасно розпізнавати нові запити ринку праці та суспільства, швидко перетворювати їх на освітні продукти й дослідницькі проєкти та гнучко перебудовувати організаційні процеси. Саме креативний менеджмент забезпечує формування таких спроможностей, оскільки поєднує стратегічне бачення керівництва з ініціативою викладачів, здобувачів освіти та стейкхолдерів. У такій логіці стратегія ЗВО перестає бути жорстким документом і перетворюється на відкритий процес постійного пошуку, тестування та відбору нових рішень.

На нашу думку, креативний менеджмент як інструмент стратегічного розвитку ЗВО в умовах невизначеності реалізується через такі механізми: сценарне стратегічне планування замість лінійного прогнозування; формування міждисциплінарних проєктних команд і «лабораторій змін» з делегуванням їм повноважень; портфельний підхід до інновацій, що передбачає запуск невеликих пілотних ініціатив (нових освітніх компонентів, мікрокваліфікацій, дистанційних і змішаних форматів) з подальшим масштабуванням успішних; розвиток партнерств з бізнесом, громадами та міжнародними університетами; створення психологічно безпечного середовища, у якому помилка розглядається як джерело навчання, а не підстава для санкцій; мотиваційні

системи, що заохочують ініціативу науково-педагогічних працівників і здобувачів освіти.

Отже, креативний менеджмент доцільно розглядати не як сукупність окремих творчих прийомів, а як стратегічний інструмент, що забезпечує адаптивність, інноваційність і конкурентоспроможність закладу вищої освіти в умовах соціально-економічної невизначеності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням системи показників оцінювання рівня креативності управління ЗВО та їх інтеграцією в процедури внутрішнього забезпечення якості освіти, а також з вивченням кращих практик європейських університетів щодо управління змінами в кризових умовах.

Список використаних джерел:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 29.09.2026).

2. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-р (дата звернення: 29.09.2026).

3. Саух І., Саух П., Солодовник А. Креативність як ключова компетентність та інтегральний результат якості управлінського процесу в освітній сфері. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 90–103. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-90-103

4. Amabile T. M. How to kill creativity. *Harvard Business Review*. 1998. Vol. 76, №. 5. P. 76–87. URL: https://www.pickardlaws.com/myleadership/myfiles/rtdocs/hbr/HowToKillCreativityHBR0998.pdf (дата звернення: 29.09.2026).

5. Teece D. J., Pisano G., Shuen A. Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*. 1997. Vol. 18. No. 7. P. 509–533. URL: http://www.jstor.org/stable/3088148 (дата звернення: 29.09.2026).

Главацька Ю. Л.
кандидат філологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ENGLISH AS A TOOL FOR OVERCOMING SOCIO-ECONOMIC CHALLENGES

In the modern era, the popularisation of the English language has reached a global scale. Proficiency in English has become a critical prerequisite for entering the international labour market and securing high-paying professions, particularly in IT, finance, and global business. Language fluency is directly correlated with higher income levels and career progression, offering a concrete mechanism to address economic inequality and youth unemployment. English is no longer a luxury or an extraordinary requirement; in today's interconnected world, it is perceived as a standard necessity. Access to international financial, material, informational, and cultural resources is practically impossible without functional language skills [1].

Overcoming language barriers is a prerequisite for the academic mobility of students and faculty, as well as for attracting foreign investment and participating in international consortia. Programs such as the European Union's "Erasmus+" support educational mobility by offering extensive opportunities for internships, academic exchanges, and collaborative projects. Many Ukrainian agricultural universities actively participate in this programme, which significantly broadens their international cooperation and highlights English proficiency as a core competence for integration into the global scientific and educational space [2, p. 197]. Ultimately, this internationalisation builds a solid foundation for long-term economic recovery and national development.

To build functional literacy, it is crucial to integrate English not only as a standalone academic subject but also as a medium of instruction for other disciplines through Content and Language Integrated Learning (CLIL). This approach

establishes a natural linguistic environment and prepares graduates for real-world professional environments.

Finally, state-backed language initiatives (such as the national Future Perfect program [4]) alongside digital learning tools are essential for ensuring equitable access to quality education regardless of socio-economic background. According to L. V. Serman and O. B. Nych, learning English opens new avenues for global integration through digital spaces. Using platforms such as YouTube – specifically educational channels like Woodward English – enhances cognitive activity, develops communicative competence, broadens horizons, and encourages autonomous language acquisition [3, p. 36].

Thus, English is not merely an academic discipline, but a strategic educational resource that forms adaptive, competitive, and socially responsible individuals capable of effectively responding to the challenges of globalisation.

References:

1. Богатирець В. Англійська мова як інструмент розширення комунікативного простору України. *Чернівецький регіональний центр підвищення кваліфікації*. URL: http://cppk.cv.ua/321.php (дата звернення: 16.10.2026).

2. Насакіна С. Англійська мова для глобального світу: нові перспективи для немовних закладів вищої освіти. *Modernisation of Higher Education in Ukraine in the Context of Globalisation* : monograph / edited by A. M. IVANOVSKA. Kamianets-Podilskyi. Higher Educational Institution “Podillia State University”. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”. 2025. С. 196–206. DOI:https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-18

3. Серман Л. В., Нич О. Б. Запровадження цифрових технологій в методику вивчення англійської мови. *Освітній дискурс : збірник наукових праць*. 2021. Вип. 30(1). С. 35–45. DOI: https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.30(1)-4

4. Future Perfect та CASES запускають акселераційну програму для креативних індустрій. *Міністерство цифрової трансформації України*. URL: https://surl.li/jlhnzy (дата звернення: 16.10.26).

Жуйков О.Г.
доктор сільськогосподарських наук, професор
Інститут водних проблем і меліорації НААН
м. Київ, Україна
Жуйков Т.О.
здобувач вищої освіти ОКР «Магістр»
Херсонський державний аграрно-економічний університет, м. Херсон, Україна

ОРГАНІЧНІ ВЕКТОРИ В ПРОГРАМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ І ТЕМАТИЦІ НАУКОВИХ РОБІТ АГРОНОМІВ-ДОСЛІДНИКІВ

Сучасна аграрна наука перебуває в стані глобальної парадигмальної трансформації. Вона зумовлена прогресуючою аридністю клімату, деградацією едафотопу та жорсткішанням екологічних стандартів. У цих умовах органічні вектори стають домінантним імперативом розвитку агропромислового комплексу [1, с. 12]. Підготовка агронома-дослідника нової генерації вимагає фундаментального переосмислення освітніх програм та зміщення акцентів наукового пошуку від антропогенно-інтенсивних методів до біологізованих, еколого-адаптивних систем землекористування. Модернізація вищої аграрної освіти передбачає перехід від лінійної інтенсифікації до моделі сталого (sustainable) агровиробництва. Фахова підготовка агрономів-дослідників структурується навколо вивчення замкнених біогеохімічних циклів та мінімізації пестицидного навантаження на агрофітоценози. Фундаментальні курси доповнюються спеціалізованими модулями: «Регенеративне рослинництво», «Екологічна сертифікація агропродукції», «Агроекологічний моніторинг» та «Ґрунтова мікробіологія і вірусологія». Студенти детально

вивчають регуляторні інструменти, зокрема Регламенти ЄС № 2018/848 щодо органічного виробництва та маркування [1, с. 69]. Здобувачі вищої освіти опановують інноваційні методики (активність ґрунтових ферментів (каталази, інвертази, фосфатази) та моделювання бездефіцитного балансу гумусу, інструменти точного землеробства (Precision Agriculture), інтегровані в органічні системи, застосування вегетаційних індексів та диференційоване внесення ентомофагів за допомогою БПЛА) [1, с. 88]. Навчальні програми акцентують на вивченні превентивних методів контролю шкідливих організмів. Проводиться дослідження алелопатичного потенціалу культур, архітектоніки кореневих систем та біоценотичної ролі корисних комах [1, с. 64].

Науково-дослідна складова підготовки магістрів та докторів філософії (PhD) відображає архітектуру сучасних викликів. Напрями дисертаційних робіт диверсифікуються кластерами: біологізація та регенерація едафічного середовища; сукцесія мікробіому ризосфери; дослідження мікробних консорціумів азотфіксаторів *(Azotobacter, Rhizobium)* та фосфатмобілізаторів *(Bacillus megaterium)*; кінетика гуміфікації за деструкції полікомпонентних сидеральних сумішей різних ботанічних родин *(Fabaceae, Brassicaceae)*; мінімізація механічної деструкції в аспекті збереження вологи, зниження емісії вуглекислого газу та запобігання вітровій і водній ерозії ґрунту; скринінг штамів-антагоністів *Trichoderma* та *Bacillus*; вивчення арбускулярної мікоризи; оцінка органо-мінеральних комплексів на основі сапропелю, леонардиту та гумінових кислот; адаптивна селекція та біоценотичне проектування адаптивного генофонду; наукове обґрунтування бінарних та сумісних посівів [1, с. 104].

Тож інтеграція органічних векторів у вищу аграрну школу формує цілісну екоцентричну свідомість майбутнього агронома-дослідника, а фокусування на глибоких біологічних закономірностях, відтворенні родючості ґрунтів та впровадженні наукомістких біотехнологій дозволяє готувати фахівців найвищого рівня.

Список використаних джерел:

1. Сталий менеджмент ґрунтових ресурсів України в контексті Європейського зеленого курсу : монографія / С.А. Балюк, В.В. Медведєв, А.В. Кучер та ін.; за ред. С.А. Балюка. Харків: ННЦ «ІГА ім. О. Н. Соколовського», 2023. 284 с.

Kolisnichenko P.T.
PhD in Economics
WSHIU UNIVERSITY, m .Poznan, Poland

СТРАТЕГІЧНА АРХІТЕКТУРА ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПАРТНЕРСТВА: УПРАВЛІННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ КАПІТАЛОМ, ІНСТИТУЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ТА ІННОВАЦІЙНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ

За геополітичних потрясінь і цифровізації міжнародне освітнє партнерство стає стратегічним ресурсом. Для університетів Польщі й України воно є механізмом спільного творення знань, збереження талантів та зміцнення європейського освітнього простору. Європейська стратегія університетів підкреслює роль міжуніверситетської кооперації у формуванні інноваційних і стійких суспільств [1].

Метою дослідження є обґрунтування концептуальних засад стратегічної архітектури польсько-українського освітнього партнерства на перетині менеджменту знань, інституційної стійкості та інноваційного розвитку. Методологія поєднує системний, ресурсний та інституційний підходи й порівняння європейських практик. Запропоновані положення мають концептуальний характер і потребують подальшої емпіричної перевірки.

Пропонується авторська модель «ПАРТНЕРСТВО–5», що охоплює п’ять взаємопов’язаних контурів: (1) спільне продукування та передавання знань; (2) розвиток і збереження людського та інтелектуального капіталу; (3) адаптивне врядування й управління ризиками; (4) відкриті інновації та цифрову

взаємодію; (5) академічну довіру, інклюзію й взаємну відповідальність. Її принципова відмінність полягає у переході від набору окремих міжнародних заходів до узгодженого портфеля довгострокових партнерських рішень.

Перший контур охоплює спільні дослідницькі групи й освітні модулі; другий – наставництво, підтримку молодих учених та збереження талантів. OECD наголошує: визначальними є не лише освітні кваліфікації, а й реальні навички випускників [2].

Третій контур об'єднує автономію, сценарне планування, диверсифікацію фінансування й безперервність навчання. European University Association виокремлює організаційний, фінансовий, кадровий та академічний виміри університетської автономії [3]. Для України особливо важлива стійкість до безпекових та інфраструктурних ризиків.

Четвертий контур передбачає цифрові лабораторії, відповідальне використання ШІ й трансфер знань; п'ятий – етичний обмін даними, інклюзію та паритетність рішень. Транснаціональну взаємодію визначено пріоритетом європейської університетської політики [1].

Для реалізації моделі пропонуються спільна координаційна рада, дорожні карти та індикатори: спільні курси й дослідження, участь молодих учених, фінансова стійкість, впроваджені інновації. Важливо також оцінювати довіру, збереження талантів і користь для громад.

Отже, партнерство має розвиватися за логікою «спільні цінності – ресурси – рішення – суспільний ефект». Новизна підходу полягає в інтеграції інтелектуального капіталу, кризової стійкості та інновацій у єдину модель університетського врядування.

Список використаних джерел:

1. European Commission. Communication on a European Strategy for Universities. COM(2022) 16 final. Brussels, 2022. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52022DC0016(дата звернення: 06.11.2026).

2. OECD. Education at a Glance 2025: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2025. DOI: https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en.

3. Bennetot Pruvot E., Estermann T., Popkhadze N. University Autonomy in Europe IV: The Scorecard 2023. Brussels : European University Association, 2023.

Копач І. А.

начальник відділу освіти

Великовисківської сільської ради Новоукраїнського району

Кіровоградської області, Україна

ВІД АДМІНІСТРУВАННЯ ДО СТРАТЕГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА: УПРАВЛІНСЬКІ МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТІЙКОСТІ ТА РОЗВИТКУ ОСВІТИ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Воєнний стан актуалізує для територіальних громад завдання безпеки, безперервності навчання, доступності освітніх послуг і збереження кадрів. Їх вирішення потребує узгоджених дій органу управління освітою, закладів і громадськості.

Мета дослідження – обґрунтувати механізми стратегічного партнерства у забезпеченні стійкості освіти громади. Застосовано аналіз нормативних і методичних джерел та узагальнення управлінських підходів; емпіричні результати конкретної громади не заявляються.

Стаття 66 Закону України «Про освіту» визначає повноваження сільських рад щодо доступності та якості освіти [1]. Стратегічне партнерство передбачає розмежування відповідальності засновника й автономного закладу, спільний аналіз потреб і погодження пріоритетів без підміни законних повноважень.

Перший механізм – ризик-орієнтоване планування. Профіль потреб кожного закладу має охоплювати укриття, форми навчання, підвезення, кадри та освітні втрати. Це дає змогу визначати пріоритети, відповідальних, ресурси й резервні сценарії.

Другий механізм – координація відділу освіти й керівників закладів через регулярні наради, карту ризиків, канали оперативного зв’язку та алгоритми реагування. Результатом комунікації мають бути конкретні рішення, а не лише звітність.

Третій механізм – партнерське ресурсне забезпечення: пріоритети бюджету та освітньої мережі визначають з урахуванням безпеки, доступності, підвезення й потреб дітей.

Четвертий механізм – професійна підтримка команд: самооцінювання, наставництво та обмін досвідом відповідно до рекомендацій Державної служби якості освіти [2].

OECD наголошує на підтримці вчителів [3], UNESCO – на пріоритеті освітніх цілей над технологіями [4]. Цифрові інструменти мають доповнювати партнерський діалог.

Результативність моделі оцінюють за доступністю навчання, реагуванням на ризики й виконанням домовленостей, без надмірного звітування.

Отже, управлінська стійкість ґрунтується на циклі «аналіз потреб – спільне рішення – підтримка – оцінювання – коригування». Партнерство робить відповідальність прозорою та орієнтованою на право дитини на безпечну і якісну освіту.

Список використаних джерел:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 31.10.2026).

2. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О., Ліннік О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Державна служба якості освіти, 2021. 350 с.

3. OECD. Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en.

4. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/2023-technology (дата звернення: 31.10.2026).

Кріпак С.В.

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Херсонський державний аграрно-економічний університет

м. Кропивницький, Україна

РОЗВИТОК ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СІЛЬСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ ЗЕЛЕНОГО ТУРИЗМУ

Сільський зелений туризм є перспективним напрямом диверсифікації економічної діяльності сільського населення, здатним забезпечувати додаткові джерела доходів, розширювати можливості самозайнятості та стимулювати розвиток локального підприємництва. Водночас наявність природно-рекреаційних ресурсів, культурної спадщини й традицій господарювання не гарантує ефективного використання туристичного потенціалу територій. Визначального значення набуває спроможність місцевих жителів трансформувати наявні ресурси в конкурентоспроможний туристичний продукт, що актуалізує необхідність розвитку підприємницьких компетентностей [1].

Активізація сільського зеленого туризму потребує переходу від переважно ресурсно-орієнтованої моделі господарювання до підприємницької, заснованої на створенні доданої вартості, диверсифікації туристичних послуг та ефективному використанні місцевого потенціалу. Важливою передумовою такого переходу є формування підприємницького мислення сільського населення, здатності оцінювати ринкові можливості, визначати конкурентні

переваги території та впроваджувати економічно обґрунтовані бізнес-ініціативи [2].

Підприємницькі компетентності сільського населення доцільно розглядати як інтегровану сукупність знань, практичних навичок і поведінкових характеристик, що забезпечують здатність організовувати господарську діяльність, управляти ресурсами та адаптувати туристичні послуги до потреб споживачів. Їх основними складовими є фінансово-економічна грамотність, маркетингові та цифрові навички, управлінська компетентність, клієнтоорієнтованість і здатність до партнерської взаємодії. Поєднання зазначених складових формує підґрунтя для підвищення якості туристичних послуг та економічної результативності діяльності сільських домогосподарств.

Особливого значення набуває розвиток підприємницьких компетентностей через неформальну освіту, практикоорієнтовані навчальні програми, підприємницьке наставництво та консультаційну підтримку. Зміст таких програм доцільно орієнтувати на розроблення туристичних продуктів, ціноутворення, використання цифрових каналів просування, організацію обслуговування відвідувачів та управління сезонністю попиту. Водночас результативність освітніх ініціатив залежить від урахування специфіки місцевих ресурсів, рівня підприємницької активності населення та особливостей туристичного попиту. Організаційною основою розвитку підприємницьких компетентностей може стати партнерство закладів вищої освіти, органів місцевого самоврядування, туристичних об'єднань і представників малого бізнесу. Така взаємодія сприятиме поєднанню науково-методичного забезпечення з практичним досвідом підприємництва, формуванню локальних туристичних ініціатив та залученню сільського населення до створення конкурентоспроможних туристичних продуктів.

Отже, розвиток підприємницьких компетентностей слід розглядати як складову економічного механізму активізації сільського зеленого туризму. Системне формування відповідних компетентностей сприятиме розширенню

підприємницьких можливостей населення, диверсифікації місцевої економіки та зміцненню економічної спроможності сільських територіальних громад.

Список використаних джерел:

1. Табенська О. І. Розвиток сільського зеленого туризму. *Економіка та суспільство*. 2023. Випуск 52. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-52-10.

2. Стадник В., Гризовська Л. Підприємницький потенціал зеленого туризму в розвитку сільських територій. *Development Service Industry Management.* 2026. № 3. DOI: https://doi.org/10.31891/dsim-2026-15(23).

Малярчук Н. М.

кандидат економічних наук, старший викладач

Уманський національний університет садівництва, м. Умань, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ВИКЛИКІВ

Воєнний стан, обмеженість фінансових ресурсів, демографічні зміни та прискорення цифровізації спонукають заклади вищої освіти (ЗВО) переглядати усталені підходи до управління. За даними Н. Я. Сокровольської, А. Г. Корбутяк і В. Я. Карчі, в умовах війни загострилися проблеми фінансування вищої освіти, скорочення інвестицій у розвиток освітнього середовища та збереження кадрового потенціалу [1].

Мета тез – визначити ключові напрями оновлення менеджменту закладів вищої освіти в умовах цифровізації та соціально-економічної нестабільності й обґрунтувати практичні управлінські кроки, які сприятимуть фінансовій стійкості, обґрунтованості рішень і розвитку людського капіталу.

Перший напрям удосконалення управління пов’язаний із фінансовою стійкістю. Дослідники наголошують на важливості диверсифікації надходжень, зокрема завдяки платі за освітні послуги, виконанню науково-дослідних робіт,

грантовому фінансуванню та міжнародній допомозі [1]. Це означає, що фінансове планування ЗВО доцільно будувати не лише навколо розподілу наявного бюджету, а й навколо систематичного пошуку та оцінювання додаткових джерел ресурсів. Практичними інструментами можуть стати реєстр потенційних грантових програм, розвиток договірних досліджень, короткострокові програми підвищення кваліфікації для фахівців і дорослих слухачів, а також партнерства з підприємствами та міжнародними організаціями.

Другий напрям охоплює цифрову трансформацію управлінських процесів. Д. О. Кодочигов зазначає, що цифрові технології дають змогу оптимізувати адміністративні процедури, покращувати комунікацію та підтримувати безперервність навчання, проте їх використання пов’язане з ризиками кібербезпеки, захисту персональних даних і дотримання нормативних вимог [2]. Отже, цифровізацію не варто зводити до придбання програмного забезпечення або переведення документів в електронний формат. Вона має передбачати перегляд процесів, визначення відповідальних осіб, узгоджені правила роботи з даними та оцінювання практичної користі кожного цифрового рішення.

Д. М. Загірняк та І. В. Ховрак пропонують розглядати цифрову трансформацію ЗВО через взаємозв’язок стратегії, інформаційно-комунікаційних технологій і людей, доповнюючи цю систему управлінням та оцінюванням цифрової зрілості [3].

Третій напрям стосується людського капіталу та організаційної культури. Успішність управлінських змін залежить від цифрових компетентностей викладачів і працівників адміністративних підрозділів, готовності до співпраці та залучення основних заінтересованих сторін, зокрема здобувачів освіти, роботодавців і партнерських організацій [2; 3]. Тому навчання працівників має бути безперервним і практично орієнтованим: від базових цифрових навичок до використання аналітичних інструментів у межах конкретних посадових завдань.

На основі розглянутих підходів пропонується запровадити в ЗВО узгоджений цикл управлінських дій: щорічне оцінювання цифрової зрілості кафедр і підрозділів; формування реєстру джерел фінансування з оцінюванням ризиків; розроблення плану розвитку цифрових компетентностей працівників; щоквартальний перегляд ключових показників керівництвом.

Отже, сучасний менеджмент закладів вищої освіти має ґрунтуватися на поєднанні фінансової стійкості, системної цифрової трансформації та розвитку людського капіталу. Практична цінність запропонованого підходу полягає в узгодженні диверсифікації фінансування, оцінювання цифрової зрілості, підвищення компетентностей персоналу й регулярного моніторингу результатів. Це створює передумови для більш обґрунтованих управлінських рішень, раціонального використання ресурсів і своєчасного реагування на зміни в освітньому середовищі та на ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Сокровольська Н. Я., Корбутяк А. Г., Карча В. Я. Особливості фінансування вищої освіти в умовах війни. *Економіка та суспільство*. 2025. № 80. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-80-14.

2. Кодочигов Д. О. Цифрова трансформація управлінських рішень у закладах вищої освіти: виклики та перспективи. *Економіка та суспільство*. 2024. № 66. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-66-73.

3. Загірняк Д. М., Ховрак І. В. Управління цифровою трансформацією закладів вищої освіти: концептуальна модель та багатовимірна система моніторингу цифрової зрілості. *Modern Economics*. 2025. № 54. С. 76–85. DOI: https://doi.org/10.31521/modecon.V54(2025)-11.

Харитонов К. А.
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Херсонський державний аграрно-економічний університет
м. Кропивницький, Україна

ФОРМУВАННЯ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ ЯК СКЛАДОВА СТРАТЕГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ АГРОТУРИЗМУ

Сучасні тенденції розвитку сільських територій зумовлюють необхідність переосмислення ролі людського капіталу в забезпеченні їх економічної стійкості та конкурентоспроможності. В умовах демографічних диспропорцій, міграційних процесів і структурних змін сільської економіки агротуризм набуває значення перспективного напряму диверсифікації господарської діяльності. Водночас результативність його розвитку визначається не лише наявністю природних, земельних і рекреаційних ресурсів, а й якісними характеристиками людського потенціалу, здатністю місцевого населення до підприємницької ініціативи, інноваційної діяльності та ефективного управління туристичними послугами.

Людський капітал у сфері агротуризму доцільно розглядати як сукупність професійних знань, практичних навичок, підприємницьких здібностей, соціальних компетентностей та накопиченого досвіду, що забезпечують створення економічної цінності в процесі використання аграрного й туристично-рекреаційного потенціалу сільських територій. Його формування залежить від доступності якісної освіти, можливостей професійного розвитку, стану соціальної інфраструктури та інституційного середовища. Обмеженість зазначених умов стримує економічну активність населення, звужує можливості започаткування несільськогосподарських видів підприємництва та посилює територіальні диспропорції [1]. Стратегічне забезпечення розвитку агротуризму передбачає інтеграцію процесів формування людського капіталу в систему регіонального та місцевого економічного планування. Пріоритетного значення набувають професійна підготовка фахівців, розвиток управлінських і цифрових компетентностей, підвищення підприємницької грамотності та формування

навичок розроблення конкурентоспроможних агротуристичних продуктів. Особливу увагу доцільно приділяти практикоорієнтованим формам навчання, що забезпечують поєднання теоретичних знань із реальними умовами функціонування агротуристичних підприємств. Інтеграція професійної освіти, управління людським капіталом і фінансового забезпечення розглядається як важлива передумова сталого розвитку аграрного туризму [2].

Важливим організаційним інструментом реалізації зазначених пріоритетів є формування партнерських відносин між закладами освіти, територіальними громадами, аграрними підприємствами та суб'єктами туристичної діяльності. Така співпраця створює можливості для впровадження програм професійного навчання, підприємницького консультування, обміну практичним досвідом і залучення молоді до агротуристичного підприємництва. Водночас стратегічні заходи мають враховувати кадрові потреби конкретних територій, їх господарську спеціалізацію та перспективи формування локальних туристичних продуктів.

Отже, формування людського капіталу є невід'ємною складовою стратегічного забезпечення розвитку агротуризму, що поєднує освітні, економічні та інституційні механізми. Його цілеспрямований розвиток створює передумови для підвищення конкурентоспроможності агротуристичного підприємництва, розширення економічних можливостей сільського населення та зміцнення потенціалу сталого розвитку сільських територій.

Список використаних джерел:

1. Демченко О. В., Міненко С. Обмеження та суперечності формування людського капіталу сільських територій України. *Development Service Industry Management.* 2024. № 2. С. 161–169. DOI: https://doi.org/10.31891/dsim-2024-6(24).

2. Мошенець Н., Самусь Т. та ін. Управління людським капіталом, професійною освітою та фінансовим забезпеченням сталого розвитку аграрного туризму. *Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії і практики.* 2026. Т. 4. № 69. С. 520–540. DOI: https://doi.org/10.55643/fcaptp.4.69.2026.5282.

Чупіль Ю. Р.
аспірант, магістр з підприємництва
Львівський національний університет ветеринарної медицини і біотехнологій імені С. З. Ґжицького, м. Львів
Науковий керівник: д. е. н., проф. **Губені Ю. Е.**

ПОВЕДІНКОВІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КЛІЄНТСЬКОЇ ПОЛІТИКИ СУБ'ЄКТІВ ПІДПРИЄМНИЦТВА У ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАДАХ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Сучасні соціально-економічні зміни зумовлюють трансформацію взаємовідносин між суб'єктами підприємництва та споживачами. Цифровізація економіки, зміна структури попиту, міграційні процеси та зниження купівельної спроможності населення впливають на споживчі очікування, способи прийняття рішень і вимоги до якості обслуговування. За таких умов клієнтська політика стає важливим інструментом забезпечення конкурентоспроможності суб'єктів підприємництва, формування довіри та підтримання стабільних ділових відносин.

Особливої актуальності ця проблематика набуває у територіальних громадах, де підприємницька діяльність безпосередньо пов'язана з локальними потребами населення, доступністю товарів і послуг та особливостями місцевого бізнес-середовища. Внутрішнє переміщення населення, зміна демографічної структури громад, економічні втрати та нерівномірність платоспроможного попиту формують нові вимоги до взаємодії бізнесу зі споживачами. Відповідно, клієнтська політика має враховувати не лише комерційні інтереси суб'єкта підприємництва, а й соціально-економічні характеристики території та поведінкові особливості клієнтів.

Вагомим чинником модернізації такої політики є цифрова трансформація. Використання соціальних мереж, електронної торгівлі, цифрових платформ, систем управління взаємовідносинами з клієнтами (CRM) та інструментів аналізу споживчих даних розширює можливості персоналізації пропозицій, оперативного зворотного зв'язку й підвищення якості обслуговування.

Дослідники клієнтоорієнтованого маркетингу відзначають важливість адаптації маркетингових стратегій до змін споживчої поведінки, використання аналітики даних і цифрових комунікацій [1]. Водночас дослідження польських малих і середніх підприємств засвідчує позитивний вплив цифрових інструментів обслуговування на задоволеність і лояльність клієнтів, хоча їх упровадження супроводжується фінансовими та організаційними обмеженнями [2].

Проте цифровізація не повинна розглядатися як самоціль. Визначальним залишається здатність суб'єкта підприємництва розуміти потреби клієнта, підтримувати довіру та забезпечувати доступність взаємодії. Для малих суб'єктів підприємництва територіальних громад особливого значення набувають персональна комунікація, репутація, гнучкість цінової політики, якість обслуговування та врахування індивідуальних запитів споживачів. Поєднання традиційних форм обслуговування з цифровими каналами взаємодії дає змогу охоплювати різні групи клієнтів, зокрема тих, хто має обмежений доступ до цифрових сервісів.

Таким чином, формування клієнтської політики в умовах цифрової трансформації потребує комплексного врахування поведінкових, економічних і технологічних чинників. Її розвиток доцільно спрямовувати на дослідження споживчих потреб, персоналізацію пропозицій, удосконалення комунікацій, використання цифрових інструментів та формування довгострокової лояльності. Це сприятиме не лише підвищенню результативності підприємницької діяльності, а й зміцненню економічних зв'язків та якості обслуговування населення територіальних громад.

Список використаних джерел

1. Дергоусова А., Токарева В., Панасюк І. Клієнтоорієнтований маркетинг в умовах цифровізації економіки. *Економіка та суспільство*. 2024. № 62.

2. Szwajca D., Rydzewska A. Effects and Determinants of Implementing Digital Customer Service Tools in Polish SMEs. *Sustainability*. 2025. Vol. 17, №. 3. Article 1022.

Секція 2. ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА, СТІЙКІСТЬ (РЕЗІЛЬЄНС) ТА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Балякіна Г. О.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Варнавська І. В. *кандидат педагогічних наук, доцент*
Херсонський державний аграрно-економічний університет, м. Херсон

ТРАНСФОРМАЦІЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО ВОЄННОГО СТРЕСУ

У сучасних умовах військовий конфлікт суттєво впливає на психічне здоров'я здобувачів освіти [4]. Освітній процес у прифронтових регіонах відбувається на тлі постійної екзистенційної загрози, що посилює ризики гострих стресових реакцій. За таких обставин психологічна безпека учасників освітнього процесу стає фундаментальною умовою збереження інтелектуального потенціалу нації [3].

Особливого значення набуває феномен резильєнтності як динамічного механізму адаптації [1]. Вона розглядається як біо-психо-соціальне явище, що є результатом адаптації до стресу [3], а життєстійкість молоді виступає ключовим ресурсом для протидії негативному впливу війни [4].

Традиційно активний проблемно-фокусований копінг (довгострокове планування) вважається найбільш конструктивним. Проте тотальна непередбачуваність прифронтових територій робить макро-планування об'єктивно неможливим, а надмірне емоційне реагування виявляється дезадаптивним для процесу навчання [1].

Дослідження фіксують унікальну трансформацію долаючої поведінки здобувачів освіти. Важливим чинником їхньої резильєнтності виступає світоглядна пластичність, яка дозволяє гнучко адаптувати переконання та ефективніше застосовувати копінг-стратегії [2]. Відмова від довгострокового планування на користь фокусування на поточному моменті є вищим проявом

самоорганізації [1]. Водночас зниження психологічного уникнення підтверджує, що прямий контакт з реальністю нормалізує рівні тривоги та підтримує академічну успішність [3].

Спираючись на ці механізми психологічної самоорганізації, окреслено рекомендації щодо підтримання резильєнтності студентів: розвиток світоглядної та когнітивної гнучкості для уникнення догматичного мислення [1, 2]; навчання адаптивних копінг-стратегій (мікро-планування) [3]; застосування технік майндфулнес для емоційного балансу [1, 3]; плекання залученості через розуміння цінності щоденного навчання як форми спротиву [4].

Таким чином, стійкість здобувачів освіти в екстремальних умовах базується на психологічній самоорганізації, світоглядній пластичності та концентрації на поточному моменті [2].

Список використаних джерел:

1. Зірчак Г. П., Зірчак О. П. Резильєнтність як динамічний механізм адаптації та збереження психічного здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах війни. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова*. Серія *5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2026. Вип. 110. С. 71-75.

2. Креденцер О., Ларіна Т., Савченко А. Вплив світоглядної пластичності на резільєнтність студентів. *Актуальні питання доказової практики в психології і психотерапії*: збірник матеріалів ІІ Міжнародної конференції. Київ, 2026.

3. Хрептак Н. В. Теоретичні аспекти збереження здорової поведінки здобувачів освіти в умовах війни. *Освіта і здоров'я підростаючого покоління.* 2025. С. 196-197.

4. Колесник Л. С. Життєстійкість молоді як ресурс подолання негативних наслідків війни в Україні. *Наукові праці.* 2025. С. 12-26.

Бардадіменко І. О.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.,**
кандидат психологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ І КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИМУШЕНО РОЗ'ЄДНАНИХ СІМЕЙНИХ ПАР

Війна спричинила тривалу розлуку подружжя через евакуацію, міграцію та військову службу, ускладнивши сімейну взаємодію [1]. Ресурсами адаптації є резильєнтність – здатність відновлюватися після стресу – та конструктивні копінг-стратегії [2].

У зарубіжних дослідженнях самотність опосередковувала зв'язок вимушеної розлуки українок у Німеччині зі зниженою задоволеністю життям [3]; самозвинувачення й поведінковий відхід супроводжували гірший психологічний стан українських біженок у Чехії [4]; сімейна підтримка була пов'язана з резильєнтністю та емоційним станом серед українців, які залишилися в Україні, та українських біженців за кордоном [5].

Мета дослідження – визначити зв'язки резильєнтності й копінгу із соціально-психологічною адаптацією роз'єднаних партнерів. Опитано 90 осіб (51 жінка, 39 чоловіків; 18–72 роки). Застосовано анкету, методики СПА К. Роджерса – Р. Даймонд, Brief COPE-26, CD-RISC-10; кореляції Спірмена з FDR-корекцією.

Середній показник резильєнтності становив 27,46 ± 6,34 бала. Вона позитивно корелювала з інтернальністю ($\rho = 0{,}692$; $q < 0{,}001$), самоприйняттям ($\rho = 0{,}527$) та емоційною комфортністю ($\rho = 0{,}459$). Це вказує на її зв'язок зі сприятливішою адаптацією.

Переважали прийняття, позитивне переосмислення, планування й активне подолання. Інтернальність корелювала з активним подоланням ($\rho = 0{,}457$; $q < 0{,}001$), самоприйняття – з позитивним переосмисленням ($\rho = 0{,}449$; $q < 0{,}001$). Заперечення, поведінковий відхід і самозвинувачення були пов’язані з менш сприятливими показниками адаптації. Після FDR-корекції значущих відмінностей за статтю, причиною та тривалістю розлуки не виявлено.

Результати можуть застосовуватися в сімейному консультуванні – для узгодження ролей і комунікації на відстані; у психологічному супроводі родин військовослужбовців – для розвитку саморегуляції та планування досяжних дій; у центрах підтримки переселенців – для психоосвіти щодо активного копінгу й пошуку соціальної підтримки. В індивідуальній допомозі доцільно працювати з униканням і самозвинуваченням. Виявлені кореляції не доводять причинності, тому ефективність цих підходів потребує перевірки.

Список використаних джерел:

1. Євграшина М. Досвід переживання розлуки та втрати членами сімей, що були розділені через вимушену міграцію. *Український психоаналітичний журнал.* 2024. № 2(1). С. 87–95. DOI: https://doi.org/10.32782/upj/2024-1-10

2. Богучарова О. І., Ткаченко Н. В. Копінг-стратегії як фактор «позитивної» адаптації вимушених мігрантів. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія».* 2016. № 9/1. Т. 22. С. 27–36. URL: https://www.dnu.dp.ua/docs/visnik/fpsih/program_5e45b9199b34f.pdf .

3. Levchuk N., Jasilionis D., Kriechel L., Bujard M. Loneliness as a mediator between family separation and life satisfaction among Ukrainian refugee women in Germany. *Scientific Reports*. 2026. Vol. 16. Article 16803. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-026-55664-w.

4. Mazhak I., Paludo A. C., Sudyn D. Self-reported health and coping strategies of Ukrainian female refugees in the Czech Republic. *European Societies.* 2024. Vol. 26, №. 2. P. 411–437. DOI: https://doi.org/10.1080/14616696.2023.2203230.

5. Moret-Tatay C., Zharova I., Cloquell A. [et al.]. Social Support Increases Resilience and Affect in Non-Displaced Ukrainians and Refugees After a Year of War. Psicothema. 2025. Vol. 37, №. 1. P. 22–32. DOI: https://doi.org/10.70478/psicothema.2025.37.03.

Біба О.П.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ І КОМУНІКАЦІЇ З ХВОРИМИ НА ДЕМЕНЦІЮ НА РІЗНИХ СТАДІЯХ ЗАХВОРЮВАННЯ

У більшості розвинених країн пацієнтами з деменцією опікуються не лише медичні працівники, а й соціальні служби. При цьому деменція зумовлює комплекс потреб і (особливо на більш пізніх етапах) високий рівень залежності й захворюваності. Ці потреби пацієнтів у догляді часто кидають виклик навичкам і здібностям осіб, які здійснюють догляд, і співробітників служб соціальної допомоги [1]. У міру погіршення стану люди з деменцією перед особами, які здійснюють догляд, і співробітниками служби соціальної допомоги можуть поставати складні проблеми, включаючи агресивну поведінку, неспокійний стан і безцільне ходіння, труднощі з прийомом їжі, нетримання, маячні ідеї та галюцинації, а також труднощі з переміщенням, які можуть призвести до падінь і переломів. Вплив деменції на людину зазвичай супроводжується особистими обставинами, такими як зміна фінансового статусу і місця проживання чи втрата близьких людей.

Особливого застереження потребує досягнення відсутності дискримінації таких пацієнтів: людям з деменцією не має бути відмовлено в допомозі та догляді у зв’язку з їх діагнозом, віком (як занадто молодим, так і занадто

літнім) або супутніми проблемами щодо здатності до навчання, а також втратою дієздатності. Комунікація з особами, які страждають на деменцію, становить один із найскладніших і водночас найважливіших компонентів професійної діяльності доглядаючого персоналу (соціальних працівників, медичних сестер, психологів, молодшого медичного персоналу). У традиційній клінічній та повсякденній практиці міжособистісне спілкування базується на раціонально-логічній парадигмі: передачі інформації, переконанні, опорі на критичне мислення, причинно-наслідковий зв'язок та аргументацію. Проте внаслідок прогресуючого нейродегенеративного процесу ці традиційні канали взаємодії поступово руйнуються.

Відповідно до фундаментальної концепції орієнтованого на людину догляду, сформульованої Томом Кітвудом [2], комунікація при деменції не повинна зводитися виключно до утилітарного обміну репліками. Вона розглядається як головний психотерапевтичний інструмент підтримки суб'єктності пацієнта, збереження його особистісної гідності та задоволення фундаментальних психологічних потреб у безпеці, приналежності й прихильності. Коли когнітивні опори руйнуються, саме якість емоційного контакту та характер комунікативної взаємодії визначають рівень психологічного комфорту хворого, частоту проявів деструктивної поведінки та ефективність усієї системи догляду.

Специфіка взаємодії має чітку динаміку, що безпосередньо корелює зі стадією захворювання (легкою, помірною і важкою), оскільки глибина когнітивного і мовленнєвого дефіциту кардинально змінює способи сприйняття, переробки інформації та реагування пацієнта на зовнішні стимули.

На легкій стадії деменції ключовим є психологічний супровід, збереження автономії і робота з внутрішньою тривогою. На початковому етапі нейродегенеративного розладу структура особистості пацієнта загалом збережена, соціальні маски та звичні стереотипи поведінки функціонують, однак уже спостерігаються виражені порушення оперативної (короткочасної) пам'яті, дефіцит концентрації уваги та труднощі з добором необхідних слів

(номінативна афазія). У клініко-психологічному контексті на цій стадії пацієнт критично усвідомлює власні когнітивні втрати. Це породжує гостру тривожність, депресивні реакції, почуття сорому, безпорадності або захисну агресію. Специфіка комунікативної взаємодії полягає у дотриманні принципу збереження гідності та автономії (максимальне залучення пацієнта до прийняття рішень), тактиці уникнення прямих докорів пам'яті (м'яке нагадування без акценту на помилці) та активному слуханні й емпатичній підтримці.

Помірна стадія деменції вимагає переходу до невербальних каналів, валідації та подолання комунікативних бар'єрів. На цьому етапі дефіцит стає тотальним: розвиваються виражені розлади розуміння зверненої мови та глибока просторово-часова дезорієнтація. Будь-які складні інструкції викликають когнітивний ступор, який зовні виглядає як агресія. Специфіка комунікативної взаємодії передбачає фрагментацію інструкцій (метод «одної дії»), пріоритет паралінгвістики (тон голосу, тембр, інтонація, міміка) над вербальною складовою, а також впровадження валідаційної терапії Наомі Фейл [3]. Валідаційний підхід передбачає визнання почуттів хворого та відмову від повернення його у «жорстку реальність», що дозволяє переключити емоційний фокус.

На важкій стадії деменції на перший план виходить довербальна комунікація і сенсорний супровід. Мовленнєва активність пацієнта згортається або повністю зникає, він стає повністю залежним від сторонньої допомоги. Проте здатність сприймати емоційний контекст, тепло та тактильні стимули зберігається. Основою спілкування стає тактильний та сенсорний контакт (м'які погладжування, зоровий контакт на рівні очей), використання музикотерапії та ароматерапії. Критично важливим залишається антропологічний принцип вербалізації дій – етичний супровід та пояснення своїх маніпуляцій голосом для запобігання реакції переляку та дегуманізації пацієнта.

Оволодіння специфікою комунікації на різних стадіях деменції вимагає від фахівців високого рівня емоційного інтелекту та гнучкості. Головним

трансформаційним зрушенням у підготовці персоналу є зміна локусу відповідальності за комунікацію: при деменції повна відповідальність за успіх взаємодії покладається виключно на фахівця. Розуміння цього принципу дозволяє мінімізувати емоційне вигорання персоналу та забезпечити гуманний, якісний догляд.

Список використаних джерел:

1. Сучасні підходи до ведення пацієнтів з деменцією в практиці соціальної та медичної допомоги / за заг. ред. О. С. Чабана, О. О. Хаустової. Київ : Медкнига, 2021. 184 с.

2. Kitwood T. Dementia Reconsidered: The Person Comes First. 2nd ed. London : Open University Press, 2019. 256 p.

3. Feil N., de Klerk-Rubin V. The Validation Breakthrough: Simple Techniques for Communicating with People with Alzheimer's and Other Dementias. 3rd ed. Baltimore : Health Professions Press, 2012. 344 p.

Богашко І. О.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ

Богашко О. Л.

кандидат економічних наук, доцент

Уманський національний університет, м. Умань, Україна

РОЛЬ ЛІДЕРСТВА КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасний заклад освіти є не лише простором для здобуття знань, а й середовищем соціальної взаємодії, особистісного становлення та професійного розвитку. Саме тому питання психологічної безпеки набуває особливого значення. Від того, наскільки учні, студенти, педагогічні працівники та батьки

почуваються захищеними, почутими й прийнятими, залежить якість освітнього процесу та загальний психологічний клімат колективу.

Важливу роль у цьому відіграє керівник закладу освіти. Його управлінські рішення, стиль спілкування, ставлення до працівників і здатність конструктивно розв’язувати складні ситуації формують певні норми взаємодії. Отже, психологічно безпечне середовище не виникає саме собою. Воно є результатом послідовної управлінської роботи, у якій лідерство керівника поєднує організаційні рішення з увагою до потреб людини.

Психологічно безпечне освітнє середовище доцільно розглядати як простір, у якому людина не лише захищена від приниження, дискримінації, булінгу та психологічного насильства, а й має можливість вільно висловлювати думки, звертатися по допомогу, визнавати помилки та брати участь у спільній діяльності без страху негативних наслідків. Важливо, що відсутність відкритих конфліктів ще не свідчить про психологічну безпеку. Вона проявляється передусім у повсякденних взаєминах, довірі до керівництва, справедливості правил і готовності колективу підтримувати одне одного.

М. Михайліченко наголошує, що створення безпечного освітнього середовища є багаторівневим процесом, який охоплює організаційно-управлінські, психологічно-педагогічні, кадрові, матеріально-технічні та соціально-партнерські умови. Автор визначає керівника як стратега, координатора й лідера, від якого залежить узгодженість цих складових [1]. Такий підхід дає підстави стверджувати, що психологічна безпека не може бути відповідальністю виключно практичного психолога або окремих педагогів. Вона має стати одним із пріоритетів загальної стратегії розвитку закладу.

На практиці лідерська роль керівника виявляється насамперед у формуванні зрозумілих правил взаємодії. Йдеться про недопущення приниження та дискримінації, прозорі процедури розгляду скарг, конфіденційність звернень, визначення відповідальних осіб і своєчасне реагування на конфліктні ситуації. Внутрішні документи, зокрема кодекс

безпечного освітнього середовища, мають не залишатися формальністю, а бути зрозумілими та дієвими орієнтирами для всієї освітньої спільноти [1].

Водночас навіть добре розроблені правила не забезпечать бажаного результату, якщо стиль керівництва суперечить задекларованим цінностям. Авторитарність, публічне звинувачення працівників, ігнорування їхніх пропозицій або вибіркове застосування вимог поступово руйнують довіру. Натомість партнерське лідерство передбачає повагу до особистості, залучення колективу до ухвалення рішень, конструктивний зворотний зв'язок і готовність керівника визнавати власні помилки.

Важливим чинником психологічної безпеки є комунікативна культура керівника. О. Пищик пов'язує зміцнення лідерських позицій із розвитком самоменеджменту та здатності будувати продуктивну комунікацію. Дослідниця звертає увагу на цілепокладання, планування, визначення пріоритетів, самомотивацію й самоконтроль як складові управління власною діяльністю [2]. У контексті психологічної безпеки ці якості мають практичне значення: керівник, який контролює власні емоції та послідовно реагує на складні ситуації, створює для колективу відчуття передбачуваності й стабільності.

Не менш важливо, щоб спілкування не обмежувалося передаванням адміністративних доручень. Керівникові необхідно організовувати діалог, уважно вислуховувати різні позиції, пояснювати управлінські рішення та забезпечувати можливість безпечного висловлення незгоди [2].

Для узагальнення визначених положень пропонуємо схему взаємозв'язку лідерських дій керівника та результатів формування психологічно безпечного освітнього середовища.

Запропонована схема демонструє, що психологічна безпека є результатом комплексного впливу управлінських і міжособистісних чинників. Жоден із них не може повністю компенсувати відсутність інших.

Отже, лідерство керівника є одним із визначальних чинників формування психологічно безпечного освітнього середовища. Його роль не обмежується організацією виконання нормативних вимог.



Рис. 1. Лідерство керівника як основа формування психологічно безпечного освітнього середовища

Джерело: розроблено автором на основі [1–3].

Керівник формує культуру взаємодії, визначає стандарти комунікації, забезпечує справедливість управлінських рішень і створює умови, за яких кожен учасник освітнього процесу може відчувати повагу та підтримку.

Результативність такої діяльності залежить від поєднання кількох складових: партнерського стилю управління, розвиненої комунікативної культури, самоменеджменту, взаємодії з психологічною службою та готовності до управлінських змін. Важливо також залучати педагогів, здобувачів освіти й батьків до обговорення проблем безпеки та вдосконалення внутрішніх правил.

Таким чином, психологічно безпечне середовище формується не окремими заходами, а щоденною управлінською практикою. Справжній освітній лідер не лише реагує на проблеми, а й створює таку атмосферу, у якій

повага, довіра та взаємна відповідальність стають природними нормами життя закладу освіти.

Список використаних джерел:

1. Михайліченко М. В. Створення безпечного освітнього середовища у закладі освіти: управлінський аспект. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Психологія»*. 2025. № 12 (52). С. 1007–1018. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-1007-1018

2. Пищик О. Зміцнення лідерства через самоменеджмент та розвиток комунікативної культури в управлінні закладом освіти. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 224–231. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-224-231

3. Тернова О. М. Керівник закладу дошкільної освіти як лідер змін: управління якістю освіти в умовах трансформації системи дошкільної освіти України. *Science, Technology and Global Challenges* : Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference (Tokyo, Japan, 20–22 August 2026). Tokyo: CPN Publishing Group, 2026. P. 145–155. URL: https://sciconf.com.ua/xiii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-technologyand-global-challenges-20-22-08-2026-tokio-yaponiya-arhiv/

Борисенко-Бабченко В. Ю.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Самкова О. М.
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

АРХЕТИПОВИЙ РЕСУРС У ПОДОЛАННІ СИНДРОМУ «ВІДМІННИКА» ТА РОЗБУДОВІ РЕЗІЛЬЄНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сучасний український освітній простір функціонує в умовах високої динамічності, системних викликів та підвищеного психоемоційного

навантаження. За таких умов психологічна безпека здобувачів освіти визначається не лише відсутністю зовнішніх загроз, а й наявністю у суб'єктів навчання внутрішньої стійкості – резільєнтності, тобто здатності ефективно адаптуватися до поточних змін, відновлювати психологічний баланс та розвиватися в умовах стресу [1, с. 61].

Суттєвою загрозою для ментального здоров'я учасників освітнього процесу виступають внутрішньоособистісні затиски та ірраціональні поведінкові установки, наприклад, «синдром відмінника». У освітньому процесі цей синдром проявляється в постійному прагненні особистості до бездоганності, страху не відповідати зовнішнім очікуванням та надмірному виснажливому старанні. За цього синдрому самоцінність особистості ставиться у пряму залежність від зовнішніх оцінок, академічних досягнень та схвалення референтного оточення, провокуючи в людини хронічну тривожність та прискорене академічне вигорання.

З точки зору трансактного аналізу, глибокими внутрішніми рушійними механізмами «синдрому відмінника» виступають сценарні драйвери «Намагайся щосили» (Try Hard) та «Будь досконалим» (Be Perfect). Особливість їхнього впливу полягає в тому, що вони підсвідомо зміщують фокус здобувача освіти з досягнення реального результату та радості від пізнання на сам процес важкої, виснажливої напруги, страх помилки та недосяжні стандарти. Особистість стає затиснутою у сценарній пастці, де важливо не просто якнайкраще виконати завдання, а важко мучитися й страждати під час його виконання, щоб довести свою старанність [3, с. 26]. Це призводить до хронічного перевтомлення, втрати радості від навчальної діяльності та сильного внутрішнього конфлікту, що безпосередньо руйнує особистісну резільєнтність.

Подолання сценарної виснаженості вимагає звернення до глибинних ресурсних пластів психіки. Концептуальним інструментом у цьому контексті виступає юнгіанська теорія архетипів [2, с. 80] та її сучасна модифікація – модель міфічних архетипів К. Пірсон, в якій архетипи репрезентують

універсальні когнітивно-поведінкові матриці, які містять первинну енергію та ресурсні моделі адаптації [4, с. 9]. Залучення широкого спектра архетипових ресурсів дозволяє особистості вийти за межі вузької соціальної маски «ідеального та слухняного здобувача». Звернення до ресурсних архетипових моделей відкриває доступ до альтернативних способів поведінки: здатності ставити запитання, шукати нові шляхи, захищати особисті кордони, дозволяти собі відпочинок та відновлення [4, с. 235]. Це зміщує центр самооцінки від зовнішнього схвалення до внутрішньої автентичності й самодостатності.

Психогігієна освітнього процесу передбачає систематичну роботу над заміною жорстких сценарних вимог на гнучкі внутрішні «дозволи» [3, с. 38]. Для деконструкції «синдрому відмінника» ключовими є когнітивні дозволи припускатися помилок, виражати власну думку, регулювати рівень навантаження та приділяти увагу власним потребам без відчуття провини. Саме активізація варіативного архетипового досвіду забезпечує формування зазначених вище внутрішніх психологічних дозволів, створюючи міцну основу для збереження ментального здоров'я та розбудови резільєнтності здобувача освіти.

Список використаних джерел:

1. Стойка Т., Балахтар В. В. Психологічна безпека як соціально-психологічний ресурс навчальної активності учнів старших класів. *PsyUpgrade Journal.* 2026. Вип. 3. С. 53-68. URL: https://psyupgrade-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/63/46

2. Юнг К. Г. Психологія несвідомого. Київ: Центр учбової літератури, 2022. 404 с.

3. Kahler T., Capers H. The Miniscript // Transactional Analysis Journal. 1974. Vol. 4, №. 1. P. 26-42. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1177/036215377400400110

4. Pearson, C. S. Awakening the Heroes Within : Twelve Archetypes to Help Us Find Ourselves and Transform Our World / C. S. Pearson. San Francisco : HarperSanFrancisco, 1991. 333 p.

Бреян А. В.
аспірант кафедри психології
Науковий керівник: **Полунін О. В.**
доктор психологічних наук, професор
Національний університет
біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна.

ЦИФРОВИЙ ЕСКАПІЗМ ЯК ПОВЕДІНКОВИЙ МЕХАНІЗМ ПОДОЛАННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ НАПРУГИ В УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Технологічний розвиток і цифровізація освітнього середовища істотно трансформують способи взаємодії студента з інформацією, організацію навчальної діяльності та механізми соціально-психологічної адаптації. Цифровий простір стає середовищем комунікації, самовираження й пізнання, водночас створюючи умови для дистанціювання від переживань, що супроводжують складні життєві обставини. У цьому контексті цифровий ескапізм набуває значення специфічного способу поведінкового реагування на внутрішнє напруження, пов’язане з невизначеністю майбутнього, втратою смислових орієнтирів, переживанням самотності та обмеженістю особистого контролю над власним життям.

У психологічному вимірі цифровий ескапізм доцільно визначити як мотиваційно зумовлене звернення до цифрового середовища з метою тимчасового відсторонення від неприємних переживань, внутрішніх конфліктів або складних життєвих обставин. Водночас інтенсивність використання цифрових технологій сама по собі не є достатньою підставою для висновку про наявність ескапістської мотивації чи залежної поведінки. Визначальне значення має функція цифрової активності в системі психологічної саморегуляції особистості. Якщо вона сприяє відновленню емоційних ресурсів і подальшому поверненню до актуальних завдань, її можна розглядати як потенційно адаптивну стратегію. Якщо ж цифрова взаємодія систематично

використовується для уникнення психологічно складних ситуацій, виникає ризик закріплення дезадаптивних моделей поведінки. Такий підхід узгоджується з концепцією компенсаторного використання інтернету, відповідно до якої проблемна онлайн-поведінка може виконувати функцію подолання психологічних труднощів, а її пояснення потребує аналізу мотиваційних механізмів і життєвого контексту користувача [1].

Цифрове середовище забезпечує людині доступ до джерел емоційного задоволення, соціального визнання, відчуття приналежності та суб'єктивного контролю над подіями, задоволення яких у повсякденній реальності може бути обмеженим. З психологічного погляду цифровий ескапізм постає способом емоційної саморегуляції, спрямованим на послаблення тривоги, зменшення внутрішнього напруження та дистанціювання від складних життєвих обставин. Його типовими поведінковими проявами є надмірне користування соціальними мережами, комп'ютерними іграми, тривалий перегляд відеоматеріалів, нав'язливий вебсерфінг і постійне залучення до цифрової комунікації. За умови систематичного використання таких практик віртуальне середовище може поступово витісняти реальну діяльність, послаблювати мотивацію до безпосередньої міжособистісної взаємодії та сприяти закріпленню дезадаптивних поведінкових патернів. Відтак цифровий ескапізм набуває значення актуальної форми психологічного уникнення, поширення якої пов'язане зі зростанням ролі цифрових технологій у повсякденному житті.

Особливої актуальності ця проблематика набуває в освітньому середовищі, де здобувачі освіти стикаються з академічними вимогами, професійним самовизначенням, соціальним порівнянням і необхідністю планування майбутнього. В умовах повномасштабної війни ці виклики ускладнюються переживанням небезпеки, втратами, порушенням звичного життєвого укладу та нестабільністю життєвих перспектив. За таких обставин цифрове середовище може виконувати компенсаторну функцію, забезпечуючи тимчасове відволікання від переживань, які важко опрацювати в межах повсякденного досвіду. Однак науковий аналіз потребує розмежування

академічного стресу, загального психологічного дистресу та екзистенційної напруги. Ці феномени можуть взаємодіяти, проте мають різний зміст і не повинні використовуватися як взаємозамінні поняття.

Емпіричні результати підтверджують значущість ескапістської мотивації в дослідженні цифрової поведінки студентської молоді. У дослідженні за участю 680 студентів бакалаврату виявлено опосередковувальну роль мотивації ескапізму у зв'язку між академічним стресом і проблемним використанням смартфонів. Автори також встановили, що характер цього зв'язку залежить від орієнтації на задоволення в теперішньому. Отримані результати засвідчують необхідність урахування психологічних мотивів цифрової активності під час аналізу її потенційно негативних наслідків [2].

Отже, цифровий ескапізм доцільно розглядати як поведінковий механізм регуляції психологічного напруження, адаптивність якого визначається мотивами, інтенсивністю та наслідками цифрової активності. Тимчасове занурення у віртуальний простір може сприяти емоційному відновленню, тоді як систематичне уникнення складних переживань створює ризик закріплення дезадаптивних стратегій і зниження залученості до освітньої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Kardefelt-Winther D. Conceptualizing Internet use disorders: Addiction or coping process? *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. 2017. Vol. 71, No. 7. P. 459–466. DOI: https://doi.org/10.1111/pcn.12413.

2. Wong B. Y., Yeo K. J., Lee S. H. How and for whom academic stress causes problematic smartphone use: The role of escapism motivation and present hedonistic time perspective. *SAGE Open*. 2024. Vol. 14, No. 4. DOI: https://doi.org/10.1177/21582440241302169.

3. Yang H., Quek F. Y. X., Yap S. X. H., Tng G. Y. Q., Ng G. R. A stress-induced digital escapism framework for understanding the link between stress and problematic social media use. *Behavioral Sciences*. 2026. Vol. 16, No. 6. Art. 853. DOI: https://doi.org/10.3390/bs16060853.

Вікторіна О.М.
кандидат філологічних наук
комунальний заклад «Кіровоградський
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»,
м. Кропивницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Базова потреба особистості в безпеці має індивідуальні специфічні прояви. У період екстремальних суспільних трансформацій та кризових явищ, які деструктивно впливають на сталий стиль життя людини, спостерігається актуалізація первинних механізмів виживання.

На думку В. Духневич, З. Сіверс, «формування культури безпеки – це не окреме завдання. Безпекова культура може і повинна розвиватися відповідно до більш загальної шкільної культури» [1, с. 56].

Психологічна безпека учасників освітнього процесу – це стан освітнього середовища, у якому всі його учасники почуваються захищеними від емоційного та психологічного тиску, мають можливість вільно висловлювати свої думки, допускатися помилок у навчанні та розкривати свій потенціал без страху осуду, дискримінації чи приниження. Психологи-практики слушно зазначають із цього приводу: «Для того, щоб унеможливити насильство та створити безпечне освітнє середовище, кожен учасник навчально-виховного процесу повинен мати уявлення не тільки про те, що вважається насильством, але й про те, як мінімізувати ризики та небезпеки, і в результаті, створити умови для внутрішньої безпеки та безпеки референтного довкілля. А це стає можливим лише завдяки спільній цілеспрямованій діяльності педагогів, учнів і батьків» [3, с. 11].

Основні складові психологічно безпечного середовища.

Повага до гідності. Відсутність ярликів, сарказму, погроз та приниження гідності з боку будь-кого з учасників процесів.

Емоційний комфорт. Можливість ставити запитання, помилятися, мати власну думку та бути почутим без ризику висміювання.

Нульова толерантність до насильства. Системні дії проти будь-яких проявів мобінгу, булінгу, цькування, цькування в мережі (кібербулінгу).

Підтримка ментального здоров'я. Наявність кваліфікованої психологічної допомоги та умов для зниження стресу й тривожності.

«Психологічна підтримка здобувачів освіти в умовах психологічно безпечного освітнього середовища має бути спрямована на когнітивний, емоційний, діяльнісний компоненти», – стверджує Л. Московець [2, с. 123].

Отже, в умовах сучасних криз і викликів потреба в безпеці трансформується у базову умову не лише виживання, а й збереження ментального здоров'я особистості. Утворення безпечного освітнього середовища можливе лише завдяки системній синергії всіх учасників освітнього процесу, де психологічна підтримка охоплює когнітивний, емоційний та діяльнісний компоненти, а культура безпеки є невіддільною частиною загальної культури закладу освіти.

Список використаних джерел:

1. Забезпечення психологічної безпеки учасників освітнього процесу : методичні рекомендації / уклад.: В. М. Духневич, З. Ф. Сіверс ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2022. 58 с.

2. Московець Л.П., Жданюк Л.О. Психологічна підтримка здобувачів освіти в умовах безпечного освітнього середовища. *Ментальне здоров'я* № 4, 2025. С. 121-125.

3. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. К. 2018. 56 с.

Воздраганова Д. В.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Чепок Р. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Кропивницький, Україна

РАННЯ ЕМОЦІЙНА ДЕПРИВАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: СУТНІСТЬ, ФОРМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОГО ДОСВІДУ

Емоційна підтримка в дитинстві передбачає доступність дорослого, який помічає переживання дитини й допомагає їй із ними впоратися. Мета тез – уточнити сутність ранньої емоційної депривації, систематизувати її форми й визначити характеристики дитячого досвіду, які слід враховувати під час оцінювання. Використано аналіз, зіставлення й узагальнення наукових публікацій.

Ранню емоційну депривацію визначаємо як тривалий або систематично повторюваний дефіцит чутливої та підтримувальної взаємодії зі значущими дорослими. У межах роботи ранній період охоплює час від народження до початку шкільного навчання. В аналізі розрізняємо умови догляду, переживання дитини й наслідки для розвитку. Визначальними є повторюваний брак підтримки та труднощі відновлення контакту.

К. Маклафлін, М. Шерідан і Г. Ламберт розрізняють депривацію як недостатність очікуваного досвіду розвитку та загрозу як небезпеку заподіяння шкоди [5]. У цьому контексті емоційне нехтування характеризує систематичний брак уваги до потреб дитини, а емоційне насильство охоплює дії на кшталт приниження чи залякування. Ці явища можуть поєднуватися. Дефіцит емоційного зв’язку можливий і за тривалого розлучення чи несталого догляду.

Для опису дитячого досвіду виокремлено чотири форми. Перша – недостатня емоційна доступність дорослого за його фізичної присутності, коли щоденний догляд не супроводжується відгуком на переживання дитини. Друга – брак підтримки внаслідок тривалого розлучення зі значущою людиною; тут слід з’ясувати, хто підтримував дитину та чи зберігався зв’язок у період розлуки. Третя – непослідовна підтримка або часті зміни доглядальників, що ускладнюють формування передбачуваних взаємин. Четверта – обмежена індивідуальна взаємодія в умовах інституційного догляду. Форми можуть поєднуватися й слугують для аналізу обставин дитинства.

Н. Цумарєва зазначає, що в інституційному середовищі емоційний дефіцит може поєднуватися з іншими видами депривації, а за подібних умов наслідки для дітей різняться [1]. Бухарестський проєкт раннього втручання показав переваги переходу до сімейного догляду за низкою показників розвитку, зокрема когнітивного функціонування та прив’язаності [4]. Втручання змінювало комплекс умов догляду, тому ефект окремо емоційної підтримки з цих результатів виокремити неможливо.

У немовлячому та ранньому віці підтримка виявляється передусім у заспокоєнні й послідовних реакціях знайомого дорослого. У дошкільному віці важливою стає також можливість називати почуття й обговорювати пережите. Тому під час оцінювання досвіду слід уточнювати вік дитини, тривалість дефіциту підтримки, характер відгуку дорослих та доступність інших близьких взаємин.

За даними метааналізу Дж. Болдвіна та співавторів, проспективні й ретроспективні оцінки жорстокого поводження та нехтування в дитинстві мають низьку узгодженість [2]. Спогади дорослих відображають пережитий досвід і його теперішнє осмислення. Тому обставини раннього догляду варто оцінювати окремо від актуального емоційного стану, щоб не робити висновків про дитинство лише на підставі теперішніх труднощів.

У поздовжньому дослідженні Е. Глікман та співавторів емоційне нехтування в дитинстві було пов’язане з вираженішими депресивними

симптомами в підлітковому віці [3]. Зв’язок раннього досвіду зі стійкістю депресивних проявів у дорослих під час війни потребує окремого дослідження з урахуванням теперішнього воєнного навантаження та доступної підтримки.

Отже, визначальною ознакою ранньої емоційної депривації є стійкий дефіцит відгуку на емоційні потреби. Запропоноване розмежування форм допомагає з’ясувати, коли та за яких обставин дитині бракувало підтримки, хто міг її надати і як змінювалися умови взаємин.

Список використаних джерел:

1. Цумарєва Н. В. Проблема оберненості, корекції та компенсації наслідків емоційної депривації у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2021. Вип. 2. С. 109–117. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2021-2-13.

2. Baldwin J. R., Reuben A., Newbury J. B., Danese A. Agreement between prospective and retrospective measures of childhood maltreatment: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry*. 2019. Vol. 76, No. 6. P. 584–593. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2019.0097.

3. Glickman E. A., Choi K. W., Lussier A. A. et al. Childhood emotional neglect and adolescent depression: assessing the protective role of peer social support in a longitudinal birth cohort. *Frontiers in Psychiatry*. 2021. Vol. 12. Article 681176. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.681176.

4. King L. S., Guyon-Harris K. L., Valadez E. A. et al. A comprehensive multilevel analysis of the Bucharest Early Intervention Project: causal effects on recovery from early severe deprivation. *American Journal of Psychiatry*. 2023. Vol. 180, No. 8. P. 573–583. DOI: 10.1176/appi.ajp.20220672.

5. McLaughlin K. A., Sheridan M. A., Lambert H. K. Childhood adversity and neural development: deprivation and threat as distinct dimensions of early experience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2014. Vol. 47. P. 578–591. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2014.10.012.

Грибкова В. В.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**
кандидат психологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Кропивницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ЖІНОК, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ОКУПАЦІЮ

Переживання окупації створює значні виклики для психологічної адаптації цивільного населення. Тривала небезпека, невизначеність майбутнього, порушення повсякденного життя та соціальних зв'язків впливають на уявлення людини про себе й навколишній світ. Для жінок, які пережили окупацію, актуальним є не лише подолання негативних наслідків цього досвіду, а й осмислення можливих позитивних психологічних змін. Саме тому науковий інтерес становлять ресурси, з якими пов'язане посттравматичне зростання.

У концепції Р. Тедеші та Л. Калхоуна посттравматичне зростання визначається як позитивні зміни у ставленні до себе, інших людей і життєвих перспектив, які можуть виникати у процесі осмислення травматичного досвіду [1]. Воно не є неминучим результатом пережитих подій і не означає відсутності психологічних труднощів. Вивчення цього феномену потребує уваги до індивідуальних можливостей адаптації та доступних людині соціальних ресурсів.

Важливими характеристиками в цьому контексті є резильєнтність - здатність підтримувати або відновлювати адаптивне функціонування за несприятливих обставин - і сприйнята соціальна підтримка, тобто впевненість у доступності допомоги й прийняття з боку оточення. У наукових дослідженнях встановлено зв'язки соціальної підтримки з посттравматичним зростанням [2; 3]. Однак для жінок, які пережили окупацію, необхідно додатково враховувати

життєві обставини після її завершення, зокрема досвід вимушеного переміщення.

Метою дослідження стало визначення особливостей посттравматичного зростання жінок, які пережили окупацію, та його взаємозв'язків із резильєнтністю і сприйнятою соціальною підтримкою з урахуванням досвіду вимушеного переміщення. Емпіричне дослідження охопило 147 повнолітніх жінок: 79 із досвідом вимушеного переміщення та 68 тих, які залишилися проживати у своїх деокупаних населених пунктах. Проведено комплексне оцінювання психологічних характеристик і порівняння результатів досліджуваних груп.

Проведене емпіричне дослідження дозволило встановити, що посттравматичне зростання жінок, які пережили окупацію, має статистично значущі позитивні взаємозв'язки з резильєнтністю та сприйнятою соціальною підтримкою. Отримані результати свідчать, що жінки з вищими показниками психологічної стійкості та більш вираженим відчуттям підтримки з боку близького оточення частіше усвідомлювали позитивні зміни у власному житті після пережитого досвіду.

Встановлені закономірності дають підстави розглядати особистісні та соціальні ресурси як важливі взаємопов'язані характеристики психологічного функціонування жінок після окупації. При цьому резильєнтність характеризує їхні адаптаційні можливості, а сприйнята соціальна підтримка - доступність зовнішніх ресурсів допомоги та прийняття. Виявлені зв'язки підтверджують значущість обох характеристик для розуміння посттравматичного зростання, не встановлюючи причинного впливу жодної з них.

Порівняння жінок із різним досвідом вимушеного переміщення засвідчило загалом подібні показники посттравматичного зростання. Водночас серед жінок, які залишилися проживати у своїх населених пунктах, виявлено дещо вищі показники сприйняття «нових життєвих можливостей». Це свідчить про певні особливості окремих проявів посттравматичного зростання залежно

від подальших життєвих обставин, хоча загальний рівень позитивних психологічних змін істотно не відрізнявся між досліджуваними групами.

Таким чином, основним результатом дослідження є встановлення стійких статистичних взаємозв'язків посттравматичного зростання з резильєнтністю та соціальною підтримкою. Досвід вимушеного переміщення виявився пов'язаним лише з окремим компонентом позитивних психологічних змін. Це дозволяє конкретизувати уявлення про психологічні особливості посттравматичного зростання жінок, які пережили окупацію, та визначити особистісні й соціальні ресурси як перспективні напрями подальшого вивчення і психологічної підтримки.

Список використаних джерел:

1. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, № 1. P. 1–18. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli1501_01

2. Prati G., Pietrantoni L. Optimism, Social Support, and Coping Strategies as Factors Contributing to Posttraumatic Growth: A Meta-Analysis. *Journal of Loss and Trauma.* 2009. Vol. 14, № 5. P. 364–388. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15325020902724271

3. Cloquell-Lozano A., Moret-Tatay C., Novella-García C., Zharova I. Resilience Among Displaced and Non-Displaced Ukrainian Women During the War: An Exploratory Cluster Analysis. *Behavioral Sciences*. 2026. Vol. 16, № 6. Article 988. DOI: https://doi.org/10.3390/bs16060988 .

Довгун А.М.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВПЛИВУ ФЕЙКІВ НА МАСОВУ ТА ІНДИВІДУАЛЬНУ СВІДОМІСТЬ

Проникнення дезінформації і фейкових новин у структуру повсякденної комунікації спричиняє глибокі трансформації як на індивідуальному рівні (зміни в когнітивній, емоційній, мотиваційній та поведінковій сферах особистості), так і на макросоціальному рівні (структурна поляризація суспільства, деградація суспільного діалогу, кризи інституційної довіри). У сучасній психологічній науці наслідки впливу фейків розглядаються через призму концепцій психологічної безпеки, деформації картини світу, порушення адаптивних механізмів та трансформації соціальної ідентичності [1].

На рівні окремої особистості систематичний вплив дезінформації запускає низку деструктивних процесів:

1. Деформація когнітивної картини світу і зниження рівня предиктивності: згідно з класичною теорією особистісних конструктів Джорджа Келлі, кожна людина прагне побудувати стійкі внутрішні моделі реальності (конструкції), щоб успішно прогнозувати майбутні події та керувати власним життям. Фейки та дезінформація, створюючи хибні причинно-наслідкові зв’язки та підміняючи факти маніпулятивними наративами, руйнують цю предиктивну архітектуру. Особистість опиняється в стані «когнітивної дезорієнтації», втрачаючи надійні критерії відмінності істинного від хибного. Це різко знижує якість прийняття життєвих рішень, викликає розгубленість та почуття втрати контролю над власним життям, що є прямим шляхом до психологічної дезадаптації.

2. Афективна дестабілізація, емоційне виснаження і хронічна тривога: більшість дезінформаційних кампаній свідомо проєктуються з розрахунком на активацію найсильніших емоцій – інтенсивного страху, нестримного гніву, екзистенційної тривоги чи обурення. Сучасні дослідження у сфері психофізіології медіавпливів показують, що хронічне споживання такого контенту призводить до перевантаження вегетативної нервової системи та виснаження адаптивних резервів організму. Постійне перебування у стані «бойової готовності» через вигадані загрози викликає психосоматичні розлади, порушення сну, хронічну втому, апатію та формує у значної частини населення стан «навченої безпорадності» (за М. Селігманом) [2], за якого людина перестає намагатися розібратися в правді через відчуття безсилля перед масштабами брехні.

3. Феномен стійкості дезінформації та когнітивна ригідність: навіть у тих випадках, коли фейк отримує офіційне та переконливе спростування, його сліди продовжують впливати на умовиводи та поведінку особистості. Когнітивні психологи Стівен Левандовський, Джон Кук [3] та їхні колеги дослідили, що інформація, одного разу інтегрована в ментальні мережі респондента, залишається активною. Людина часто продовжує посилатися на спростований факт, оскільки його видалення вимагає створення нової логічної структури, а людський мозок прагне мінімізувати когнітивні зусилля. Це породжує когнітивну ригідність – неспроможність гнучко змінювати свої переконання під впливом нових об'єктивних даних.

4. Синдром уникнення новин як захисний механізм: як захисна реакція на інформаційне перенавантаження та токсичність фейків, чимало людей демонструють поведінковий ухил – навмисну відмову від споживання будь-яких новин узагалі. Хоча у короткостроковій перспективі це знижує рівень тривоги, на макрорівні це призводить до соціальної індиферентності, політичної пасивності та втрати базової громадянської компетентності.

На рівні масової свідомості та взаємодії великих соціальних груп дезінформація чинить руйнівний вплив на саму основу соціального порядку:

- тотальна криза довіри та епістемічний нігілізм: коли суспільство стає ареною масованого протиборства фейків з різних боків, наслідком стає глибока епістемічна криза. Індивіди втрачають довіру не лише до окремих ЗМІ чи політиків, а й до ключових соціальних інститутів: науки, системи охорони здоров'я, судочинства, освіти. Формується позиція епістемічного нігілізму, за якою утверджується деструктивна установка: «Жодному джерелу не можна вірити, у кожного своя правда». Це повністю руйнує єдиний інформаційний простір, необхідний для суспільного консенсусу.

- ідеологічна поляризація, радикалізація та поляризація за принципом «ми – вони»: фейки зазвичай експлуатують дихотомічне мислення (чорно-біле сприйняття). У роботах дослідників соціальної психології мас відзначається, що маніпулятивні кампанії навмисно загострюють штучні конфлікти, посилюючи міжгрупову ворожість. Відбувається дегуманізація опонентів, зникнення емпатії до представників інших соціальних чи політичних груп. Це створює ідеальний ґрунт для спалахів масової агресії, ксенофобії, дискримінації та соціальних вибухів.

- руйнація соціального капіталу та солідарності: соціальний капітал базується на міжособистісній довірі та спільних цінностях. Дезінформація, сіючи підозрілість, змови та звинувачення, руйнує горизонтальні зв'язки у суспільстві. Люди перестають довіряти сусідам, колегам і співгромадянам, що призводить до атомізації суспільства. В атомізованому суспільстві, де кожен замкнений у своїй «ехо-камері», значно легше маніпулювати масовою поведінкою і впроваджувати авторитарні чи деструктивні ідеї.

Отже, психологічні наслідки впливу фейків виходять далеко за рамки комунікативних непорозумінь чи когнітивних помилок. Вони є глобальним викликом для ментального здоров'я нації та стабільності соціальних інститутів. Дезінформація діє як системний психологічний отруйник, який руйнує здатність особистості до критичного аналізу, виснажує емоційну стійкість та розколює суспільство на ворогуючі фрагменти. Саме тому вивчення захисних бар'єрів – насамперед рівня критичного мислення та протидії когнітивним

упередженням – не просто теоретична академічна задача, а практичною необхідністю на шляху збереження психологічного суверенітету особистості [1].

Список використаних джерел:

1. Психологічна безпека та інформаційний простір: сучасні виклики / за заг. ред. М. М. Слюсаревського. Київ : ІСПП НАПН України, 2022. 184 с.

2. Seligman M. E. P. Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*. 1972. Vol. 23 (1). P. 407–412.

3. Lewandowsky S., Cook J., Ecker U. K. H. Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*. 2012. Vol. 13 (3). P. 106–131.

Допіра М. Є.

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю**.

кандидат психологічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний

університет, м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПОДОЛАННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ КРИЗИ У ЖІНОК У ПЕРІОДІ СЕРЕДНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Сучасний етап розвитку українського суспільства супроводжується глибокими соціокультурними трансформаціями, економічною нестабільністю та тривалим впливом макросоціального дистресу. В умовах хронічного напруження особливої вразливості зазнають особистісні структури дорослої людини, що актуалізує проблему переживання кризових станів, серед яких чільне місце посідають екзистенційні кризи. Період середньої дорослості (орієнтовно 40–53 роки) виступає своєрідним екватором індивідуального життя, коли особистість закономірно зіштовхується з необхідністю ревізії власних досягнень, переосмислення сенсожиттєвих орієнтирів та адаптації до

психофізіологічних і родинних змін, зокрема синдрому «порожнього гнізда» [3, с. 45–52]. Для сучасних українських жінок ці нормативні виклики істотно посилюються екзогенними травматичними чинниками, створюючи синергетичний ефект екзистенційного напруження. Водночас у межах сучасного суб'єктно-ресурсного підходу криза розглядається не лише як деструктивний стан, а і як потенційно ресурсна точка трансформації, успішність проходження якої визначається мобілізацією внутрішніх потенціалів особистості [1, с. 190].

Метою нашого емпіричного дослідження було теоретичне обґрунтування та практичне визначення структури психологічних ресурсів подолання екзистенційної кризи у жінок у періоді середньої дорослості. Дослідження реалізовувалося на базі спеціалізованих центрів психологічної підтримки та в дистанційному форматі, охопивши вибірку із 60 жінок віком від 40 до 53 років (M = 45,8). Для всебічної діагностики було застосовано комплекс валідизованих методик: «Шкалу депресії, тривоги та стресу» (DASS-21), «Шкалу задоволеності життям» (SWLS) [2, с. 10–12], «Шкалу резильєнтності Коннора–Девідсона» (CD-RISC-10), «Шкалу когнітивної гнучкості» (CFS), «Шкалу самооцінки Розенберга» (RSES) та «Опитувальник копінг-стратегій Brief-COPE» [4, с. 70–75].

Отримані емпіричні результати засвідчили, що понад 68% респонденток у період середньої дорослості перебувають у зоні помірного та вираженого екзистенційного дистресу. Зокрема, за шкалою DASS-21 високі та помірні показники депресивних проявів зафіксовано у 68,33% жінок, а тривожності – у 71,67%, що маніфестує на екзистенційному рівні як втрату сенсів, знецінення минулих здобутків та страх перед майбутнім [3, с. 118–124]. Рівень суб'єктивної задоволеності життям (SWLS) у половини вибірки перебуває в діапазоні нижче середнього [2, с. 15], відображаючи глибоку фрустрацію та потребу у внутрішній переструктуризації Я-концепції.

Водночас аналіз ресурсного забезпечення виявив значний адаптивний потенціал: 46,67% учасниць демонструють рівень резильєнтності, вищий за

середній, а 75,00% мають стабільну помірно-позитивну самоповагу. Кореляційний аналіз за методами Пірсона та Спірмена підтвердив висунуту гіпотезу про те, що успішність подолання кризи детермінована системною інтеграцією особистісних ресурсів [1, с. 192–194]. Виявлено статистично значущі прямі зв'язки задоволеності життям із резильєнтністю ($r = 0,642$, $p \leq 0,001$), самооцінкою ($r = 0,591$, $p \leq 0,001$), когнітивною гнучкістю ($r = 0,534$, $p \leq 0,001$) та адаптивними проблемно-орієнтованими копінгами ($r = 0,488$) [4, с. 80]. Натомість такі ресурси, як адекватна самооцінка ($r = –0,637$) та висока життєстійкість ($r = –0,584$), виступають потужними буферними бар'єрами, що достовірно нівелюють депресивні й тривожні стани [1, с. 194]. На основі виявлених закономірностей було розроблено та апробовано 7-модульну тренінгову програму «Точка опори: психологічні ресурси та смисли зрілості», спрямовану на реструктуризацію ригідних переконань і мобілізацію внутрішніх опор, чия ефективність підтверджена контрольним зрізом [3, с. 290–310].

Таким чином, результати доводять, що конструктивне подолання екзистенційної кризи у жінок середнього віку спирається на синергію резильєнтності, самоповаги й когнітивної гнучкості, які перетворюють віковий злам на ресурс особистісного зростання [1, с. 195; 3, с. 340].

Список використаних джерел:

1. Лукомська С. О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. Вип. 1. С. 190–195.

2. Стаднік А. В., Мельник Ю. Б. Шкала задоволеності життям. Методичний посібник. ХОГОКЗ, 2023. 24 с.

3. Титаренко Т. М. Випробування кризою. Одіссея подолання. Навчальний посібник. Київ : Каравела, 2021. 360 с.

4. Яблонська Т., Верник О., Гайворонський Г. Українська адаптація опитувальника Brief-COPE. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2023. Вип. 10. С. 66–89.

Дубиківська Л. С.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ЕМОЦІЙНЕ ПЕРЕЇДАННЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ НЕБЕЗПЕКИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: МЕХАНІЗМИ ТА НАПРЯМИ ПІДТРИМКИ

Емоційне переїдання – форма харчової поведінки, коли їжа стає способом впоратися не з голодом, а з негативними емоціями чи перевтомою. Дослідження серед 505 магістрантів та аспірантів Університету короля Абдулазіза (Саудівська Аравія) показало, що академічний стрес прямо пов'язаний з емоційним переїданням: у здобувачів освіти з високим рівнем стресу шанси на виражене емоційне переїдання зростали у понад сім разів (OR=7,38) [1]. Подібне підтверджують і інші дослідження: серед американських студентів емоційне переїдання визначають як один з основних неефективних способів подолання стресу [2], а серед 1297 студентів університетів Греції підвищений стрес майже втричі (OR=2,86), а поганий сон більш ніж утричі (OR=3,08) підвищували ймовірність емоційного переїдання [3]. Досліджень цього питання саме серед українських здобувачів освіти на сьогодні виявити не вдалося.

Мета дослідження – визначити психологічні механізми емоційного переїдання серед здобувачів освіти та обґрунтувати напрями психологічної підтримки, які сприяли б зміцненню їхньої емоційної стійкості в умовах навчального навантаження.

Серед головних психологічних чинників емоційного переїдання виокремлюють знижену інтероцептивну усвідомленість, алекситимію та дисрегуляцію емоцій – невміння впоратися з їхньою інтенсивністю [4]. У

здобувачів освіти ці механізми загострюються в періоди сесій і дедлайнів, коли накопичується втома, порушується сон і бракує часу на здорові способи зняття напруги.

Розуміння цих механізмів дає підстави для практичних напрямів підтримки в закладах освіти: включення до роботи психологічних служб вправ на розвиток емоційної регуляції, а не лише порад щодо здорового харчування [4].

Отже, емоційне переїдання серед здобувачів освіти – наслідок навчального стресу, порушеного сну та недостатньої емоційної регуляції, а не питання слабкої сили волі. Це стійка міжнародна закономірність, яка потребує систематичного емпіричного вивчення і серед українських здобувачів освіти.

Список використаних джерел:

1. Hanbazaza M., Alsayed S., Bawajeeh A. Academic stress is associated with emotional eating behavior among postgraduate students. *BMC Public Health*. 2026. Vol. 26, № 1. Art. 1530. DOI: https://doi.org/10.1186/s12889-026-27233-3.

2. Dalton E. D. Emotional eating in college students: associations with coping and healthy eating motivators and barriers. *International Journal of Behavioral Medicine.* 2024. Vol. 31, № 4. P. 563–572. DOI: https://doi.org/10.1007/s12529-023-10193-y.

3. Alexatou O. et al. Associations of emotional eating with perceived stress and sleep quality among university students: a nationwide cross-sectional study. *Nutrients*. 2026. Vol. 18, № 15. Art. 2434. DOI: https://doi.org/10.3390/nu18152434

4. Van Strien T. Causes of emotional eating and matched treatment of obesity. *Current Diabetes Reports*. 2018. Vol. 18, № 6. P. 35. DOI: https://doi.org/10.1007/s11892-018-1000-x.

Жмуцька Н.В.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯТИВНОЇ ФУНКЦІЇ ЕМОЦІЙ І ПОЧУТТІВ

Емоційні явища посідають унікальне, системоутворююче місце у структурі психічної діяльності людини. У сучасній психологічній науці подолано застаріле дихотомічне протиставлення «розуму та емоцій», яке тривалий час панувало в класичному раціоналізмі. Нині емоції розглядаються як складні адаптивні утворення, що пронизують усі рівні психіки – від елементарних біологічних реакцій до найвищих духовних прагнень, забезпечуючи цілісність, життєстійкість та цілеспрямовану активність особистості. Як наголошує академік С. Д. Максименко, психіка людини є цілісною самоорганізованою системою, в якій афективно-емоційні та когнітивні компоненти нерозривно взаємодіють, утворюючи підґрунтя для проектування майбутнього і самоздійснення суб'єкта [1].

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі функціональний спектр емоцій та почуттів розглядається багатоаспектно. Сучасні дослідники (В. А. Семиченко, О. М. Кокун, Т. М. Титаренко, Р. Лазарус, К. Шерер, Дж. Гросс) виділяють цілу низку фундаментальних функцій емоцій у системі психічної діяльності: сигнальну, оцінно-адаптивну, спонукальну, регулятивну, комунікативно-експресивну, а також захисну та смислоутворюючу [2; 3; 4]. Проте саме регулятивна (саморегулятивна) функція становить найскладніший рівень інтеграції емоцій у психічну діяльність, оскільки вона безпосередньо пов'язана з управлінням власними станами, процесами та поведінкою.

Згідно з дослідженнями Дж. Гросса в галузі регуляції емоцій (emotion regulation), процес управління станами охоплює як когнітивну переоцінку (reappraisal), так і придушення або вираження емоцій на різних етапах їх виникнення [4]. Емоційна саморегуляція дозволяє підтримувати оптимальний рівень тонусу та активації центральної нервової системи (згідно із класичним законом Єркса – Додсона), запобігаючи дезорганізації діяльності при надмірному емоційному напруженні.

Як зазначають сучасні дослідники емоційного інтелекту (З. Х. Абдурахманова, О. А. Круглова), здатність розпізнавати власні емоції, розуміти їхню природу та свідомо спрямовувати їх у конструктивне русло є найважливішим чинником успішної соціальної адаптації та професійної самореалізації особистості. Емоційна регуляція не діє ізольовано; вона тісно переплітається з іншими функціями. Зокрема, вона спирається на оцінно-адаптивну функцію, яка експрес-оцінює реальність, і мобілізує ресурси особистості для вироблення стратегій копінгу (за Р. Лазарусом) [5].

Крім того, на вищому рівні розвитку особистості регулятивний потенціал виявляється через вищі почуття (любов, совість, відповідальність, патріотизм), які виступають духовними орієнтирами та формують ціннісно-смисловий імунітет. Вищі почуття виконують стрижневу регуляторну функцію, спрямовуючи поведінку людини не лише на біологічне виживання, а й на самоздійснення, духовне зростання та служіння вищим соціальним і моральним ідеалам.

Функції емоцій у системі психічної діяльності особистості мають ієрархічний, комплексний та системний характер. Поєднуючи в собі сигнальні, оцінні, енергетичні, регулятивні та комунікативні аспекти, емоції та почуття виступають ключовим механізмом, що забезпечує єдність когнітивних і поведінкових процесів, гармонізацію внутрішнього світу особистості та її ефективне функціонування в мінливому соціальному середовищі. Розвинена регулятивна функція емоцій є запорукою психологічної резильєнтності та адаптивності сучасної людини.

Список використаних джерел:

1. Максименко, С. Д. (2006). Генеза здійснення особистості. ТОВ «КММ».

2. Семиченко, В. А. (2006). Психологія емоцій і почуттів. Професіонал.

3. Кокун, О. М. (2012). Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Інформаційно-аналітичне агентство.

4. Gross, J. J. (Ed.). (2014). Handbook of emotion regulation (2nd ed.). Guilford Press.

5. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer.

Журавльова Г. Г.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.,**

кандидат психологічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

МАТЕРИНСТВО ТА ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ІНТЕГРАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ ЖІНКИ

Актуальність. Рішення жінки продовжити навчання після народження дитини, зокрема здобути другу вищу освіту, може супроводжуватися внутрішніми суперечностями. Їх причиною стають не лише труднощі поєднання обов’язків, а й власні уявлення жінки про те, якою має бути «хороша мати».

Мета: теоретично проаналізувати, як засвоєні культурні уявлення про материнство можуть впливати на освітні прагнення жінки та узгодження материнської і студентської ролей.

Ш. Гейс описала культурну модель «інтенсивного материнства», яка передбачає значну самовіддачу матері, постійну залученість у виховання та пріоритетність потреб дитини [1]. Такі уявлення можуть засвоюватися жінкою і ставати частиною її власних переконань про те, якою має бути «хороша мати».

Психологічні наслідки цих переконань можна розглянути через теорію розбіжності уявлень про себе Е. Гіґґінса, який розрізняв реальний, бажаний та належний образи себе [2]. Якщо жінка переконана, що повинна присвячувати весь вільний час дитині, рішення продовжити навчання може суперечити її уявленню про материнські обов'язки. У такому випадку почуття провини може виникати не через недостатню турботу про дитину, а через невідповідність власним вимогам до себе.

З позицій аналітичної психології цю проблему можна розглянути через надмірне ототожнення жінки з материнським образом. Е. Нойманн описував Велику Матір як багатогранний архетиповий образ [3]. Спираючись на його концепцію, можна припустити, що надмірна ідентифікація з образом матері здатна звужувати уявлення жінки про себе, залишаючи менше простору для інших складових її ідентичності, зокрема освітніх і професійних прагнень.

Психологічна інтеграція материнської та студентської ролей передбачає визнання значущості обох сфер життя, навіть коли їхні вимоги суперечать одна одній. Важливим проявом такої інтеграції є здатність жінки самостійно визначати пріоритети в моменті залежно від конкретної ситуації, враховуючи власні цінності, потреби та життєві обставини.

Висновки. Внутрішні суперечності під час поєднання материнства та здобуття вищої освіти можуть бути пов'язані як із засвоєнням культурного ідеалу «хорошої матері», так і з можливим несвідомим ототожненням із материнським образом. Важливою умовою узгодження ролей є здатність жінки сприймати материнство як значущу, але не єдину складову власної ідентичності.

Список використаних джерел:

1. Hays S. The Cultural Contradictions of Motherhood. New Haven : Yale University Press, 1996. 272 p.
2. Higgins E. T. Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*. 1987. Vol. 94, No. 3. P. 319–340. DOI: 10.1037/0033-295X.94.3.319.
3. Neumann E. The Great Mother: An Analysis of the Archetype. Princeton : Princeton University Press, 2015. 624 p.

Затайдух Н. О.

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Акімова Н. В.,**

доктор психологічних наук, професор

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Кропивницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЖІНОК У КРИЗІ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Криза середини життя є одним із найбільш значущих феноменів вікової психології, однак питання психологічних механізмів трансформації ідентичності у цей період залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній науці. Ідентичність жінок 40–55 років зазнає суттєвих змін під впливом як нормативних вікових чинників – зміна ролей, переосмислення пріоритетів, відхід дітей, – так і соціокультурного контексту сучасної України, де воєнна криза суттєво ускладнює перебіг цього процесу [1]. Розуміння механізмів трансформації ідентичності є необхідною умовою для розробки ефективних моделей психологічної допомоги цій категорії жінок.

Поняття ідентичності у контексті вікових криз розроблялось у теорії Е. Еріксона, який описував середній вік як зіткнення між генеративністю і

стагнацією [2]. Аналітична психологія К. Г. Юнга пропонує найбільш розроблену концептуальну рамку: криза середини життя є «поворотним пунктом» і початком процесу індивідуації – глибинної реорганізації психіки, спрямованої на інтеграцію несвідомих змістів і досягнення автентичної цілісності Self [3]. Наративний підхід Д. МакАдамса розглядає ідентичність як автобіографічний наратив, що постійно переписується у відповідь на нові досвіди [4]. Концепція психологічної резильєнтності доповнює ці підходи розумінням того, як особистість трансформується під тиском кризових обставин [5].

На основі теоретичного аналізу виділено чотири провідні психологічні механізми трансформації ідентичності жінок у кризі середини життя.

Механізм дезінтеграції рольової ідентичності полягає у поступовому руйнуванні звичної системи ролей і самовизначень: «дружина», «мати», «донька», «фахівець». Коли ці ролі змінюються або зникають, жінка стикається з питанням «хто я поза цими ролями?» – що є початком глибинної трансформації. Дезінтеграція є необхідним, хоча і болісним етапом, без якого нова ідентичність не може сформуватись.

Механізм активізації несвідомих змістів описується в аналітичній психології: у кризі середини життя посилюється тиск несвідомого – через сновидіння, фантазії, раптові інтереси і бажання. Жінка починає інтегрувати витіснені аспекти Тіні та архетипічні образи Самості, що є рушійною силою індивідуації [3]. Роль психолога у цьому процесі – створення безпечного простору для роботи з цими змістами.

Механізм наративної реконструкції передбачає активне переосмислення власної біографії: жінка «переписує» свою життєву історію, шукаючи нові смисли в пережитому і формуючи нову, більш ресурсну версію власного наративу [4]. Цей механізм є центральним у наративній психотерапії і безпосередньо пов'язаний з відновленням ідентичності.

Механізм ресурсної мобілізації та резильєнтності відображає здатність особистості знаходити і актуалізувати внутрішні та зовнішні ресурси в умовах

кризи. Дослідження підтверджують, що криза середини життя може ставати точкою особистісного зростання за умови достатнього рівня психологічної резильєнтності [5]. Ключовими чинниками резильєнтності є соціальна підтримка, здатність до смислотворення і гнучкість когнітивних схем.

Зазначені механізми не є послідовними фазами, а діють одночасно і взаємно підсилюють один одного. Дезінтеграція рольової ідентичності активізує несвідомі зміст; робота з несвідомим стає матеріалом для наративної реконструкції; нова наративна ідентичність спирається на ресурсну мобілізацію. Розуміння цієї динаміки відкриває шлях до розробки науково обґрунтованих методів психологічної допомоги жінкам у кризі середини життя – зокрема інтегративних моделей, що поєднують аналітичну роботу з несвідомим, наративні техніки і розвиток резильєнтності.

Перспективи дослідження: емпірична верифікація виділених механізмів на репрезентативній вибірці жінок 40–55 років в умовах сучасної України з використанням якісних методів (глибинне інтерв'ю, наративний аналіз) та стандартизованих психодіагностичних інструментів.

Список використаних джерел:

1. Сіомороз А. Проблеми розвитку ідентичності особистості в освітньому просторі : матеріали ІІІ круглого столу ІСПП НАПН України. Київ : ІСПП, 2024.

2. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : Norton, 1968. 336 p.

3. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме. Харків: Фоліо, 2021. 480 с.

4. McAdams D. P. The Life Story Interview. Northwestern University, 2008.

5. Infurna F. J., Lachman M. E., Mogle J. A., Sommers D. K., Ram N. Midlife in the 2020s: Opportunities and Challenges. *American Psychologist*. 2020. Vol. 75, № 4. P. 470–485.

Затайдух Н. О.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Акімова Н. В.,**
доктор психологічних наук, професор
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Кропивницький, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ЖІНОК СЕРЕДНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОЇ УКРАЇНИ: СПЕЦИФІКА ТА ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ

Повномасштабне вторгнення 2022 року поставило мільйони українських жінок у безпрецедентну ситуацію: нормативна вікова криза середини життя – з її природними викликами переосмислення ролей, ідентичності та смислів – накладається на гострий воєнний стрес, вимушене переміщення, втрату близьких і руйнування звичного соціального простору. Жінки 40–55 років опиняються в умовах подвійної кризи, що суттєво ускладнює перебіг трансформацій ідентичності і водночас створює унікальний контекст для їх дослідження [1]. Ця проблематика є малодослідженою і надзвичайно актуальною для сучасної української психології.

Теоретичну основу дослідження складають: концепція соціальної ідентичності Тешфела і Тернера [2], яка розглядає приналежність до соціальних груп як ключовий компонент самовизначення особистості; теорія навігації особистості в травматичних умовах Т. М. Титаренко [3], що описує механізми збереження і відновлення ідентичності в умовах хронічного стресу; дослідження ідентичнісних трансформацій українських жінок в умовах воєнних викликів [4]. Аналіз наукової літератури і клінічні спостереження дозволяють виділити три ключові особливості трансформації ідентичності жінок середнього віку в умовах воєнної України.

Кумулятивна ідентичнісна дезінтеграція. На відміну від «чистої» кризи середини життя, де трансформація відбувається поступово, воєнний контекст

спричиняє одночасне руйнування кількох опор ідентичності: професійної (втрата роботи або зміна статусу), соціальної (переміщення і розрив зв'язків), сімейної (розлука, втрати) і територіальної (втрата «малої батьківщини» як частини ідентичності). Це суттєво підвищує інтенсивність кризи і ускладнює доступ до ресурсів для її подолання.

Парадоксальний трансформаційний потенціал. Поряд із руйнівними наслідками, дослідження фіксують у частини жінок феномен посттравматичного зростання: вимушені зміни активізують приховані ресурси, сприяють переосмисленню цінностей і формуванню більш автентичної ідентичності [1]. Жінки, які раніше жили «для інших», відкривають власні бажання і можливості – те, що в юнгіанській традиції описується як початок індивідуації [5]. Цей феномен є важливим ресурсом для психологічної роботи.

Специфіка провини і відповідальності. Жінки середнього віку в умовах воєнного часу нерідко переживають специфічну форму «вцілілої» провини – відчуття, що вони недостатньо роблять для захисту сім'ї та країни. Це накладається на нормативні ідентичнісні конфлікти середнього віку і суттєво ускладнює процес відновлення [3]. Розрізнення між реальною і «екзистенційною» провиною є важливим терапевтичним завданням при роботі з цією категорією клієнток.

Воєнний контекст створює унікальні умови для трансформації ідентичності жінок середнього віку: нормативна криза середини життя набуває якісно нових характеристик внаслідок накладання на воєнну травму і соціальні потрясіння. Кумулятивна дезінтеграція ідентичності, парадоксальний трансформаційний потенціал і специфіка переживання провини є ключовими феноменами, що потребують урахування при наданні психологічної допомоги цій групі. Зазначені особливості мають практичне значення для розробки адресних програм психологічного супроводу жінок середнього віку в умовах тривалого воєнного стресу.

Перспективи дослідження: емпіричне вивчення ідентичнісних трансформацій у жінок 40–55 років, що пережили вимушене переміщення

внаслідок воєнних дій, із застосуванням якісної методології та стандартизованих психодіагностичних інструментів.

Список використаних джерел:

1. Титаренко Т. М. Моє майбутнє залежить від мене : практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах. Київ : ІСПП НАПН України, 2024. 162 с.

2. Tajfel H., Turner J. C. An Integrative Theory of Intergroup Conflict. The Social Psychology of Intergroup Relations / eds. W. G. Austin, S. Worchel. Monterey : Brooks/Cole, 1979. P. 33–47.

3. Титаренко Т. М. Навігація особистості у травматичних життєвих обставинах: ландшафти життєтворення. *Психологічне консультування і психотерапія.* 2023. № 19. С. 1–10.

4. Васильченко О. М., Бацман Є. Гармонізація системи ідентичності українських жінок в умовах життєвих викликів. *Вчені записки Університету «КРОК».* 2025. № 1(77).

5. Stein M. Midway on Our Life's Journey: On Psychological Transformation at Midlife. *Psychological Perspectives*. 2022. Vol. 65, № 2. P. 134–149.

Коваленко О. В.

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Чепок Р. В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ЦІННІСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НАПРУГИ

Сучасні умови в Україні характеризуються тривалим впливом стресогенних чинників, невизначеністю та високою потребою населення у

психологічній допомозі. Психолог-консультант за таких умов одночасно надає допомогу клієнтам і сам функціонує в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, що актуалізує проблему його професійної стійкості та збереження психічного благополуччя.

Тривала соціальна напруга може посилювати професійний стрес, тривожність та емоційне виснаження. Відповідно до МКХ-11, професійне вигорання пов’язане з хронічним робочим стресом, який не був успішно подоланий, і характеризується виснаженням, психологічним дистанціюванням від роботи та зниженням професійної ефективності [1]. C. Maslach і M. P. Leiter розглядають його як багатовимірний феномен, що охоплює виснаження, цинізм/відсторонення та зниження професійної ефективності [2].

Психологічну стійкість (резільєнс) доцільно розглядати як динамічну здатність зберігати або відновлювати адаптивне функціонування під час несприятливих обставин. Для психолога-консультанта важливими ресурсами є професійна підтримка, супервізія, саморегуляція, усвідомлення професійних меж і баланс професійної та особистої сфер. Саме ці ресурси допомагають зберігати професійну ефективність за тривалого навантаження.

Особливого значення набуває система професійних цінностей. Цінності впливають на вибір цілей, способів поведінки та прийняття рішень [3]. В умовах соціальної напруги вони можуть трансформуватися: орієнтація на постійну доступність – у визнання професійних меж; прагнення відповідати за результат клієнта – у прийняття меж власного впливу; ігнорування власних потреб – у розуміння самозбереження як умови якісної допомоги. Таке переосмислення може підтримувати професійну стійкість і знижувати ризик емоційного виснаження.

Отже, ціннісні трансформації психолога-консультанта можуть розглядатися як один із потенційних внутрішніх ресурсів психологічної стійкості та профілактики емоційного вигорання. Переосмислення професійної відповідальності, меж, цінності власного психологічного благополуччя та смислу професійної діяльності створює підґрунтя для адаптивнішого

реагування на тривале навантаження. Перспективним є емпіричне дослідження взаємозв'язків між ціннісними орієнтаціями, тривожністю, вигоранням і стратегіями подолання стресу у психологів-консультантів сучасної України.

Список використаних джерел:

1. World Health Organization. Burn-out an occupational phenomenon, 2019. URL: https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/burn-out-an-occupational-phenomenon (дата звернення: 12.10.2026).

2. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry. 2016. Vol. 15, №. 2. P. 103–111. DOI: 10.1002/wps.20311.

3. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2012. Vol. 2, №. 1. DOI: 10.9707/2307-0919.1116.

Ковальчук А. О.

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

Науковий керівник: **Акімова Н. В.**,

доктор психологічних наук, професор

Херсонського державного аграрно-економічного університету,

м. Херсон, Україна

ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ТА СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ: МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Тривалі воєнні виклики посилюють потребу освітніх організацій у передбачуваній, поважній та відкритій комунікації. Для педагогічного колективу зворотний зв'язок є не лише засобом оцінювання виконаної роботи, а й способом узгодження очікувань, попередження непорозумінь і підтримання професійної взаємодії. Психологічна безпека, за підходом А. Едмондсон, передбачає можливість висловлювати запитання, сумніви та повідомляти про

помилки без страху міжособистісного приниження [1]. У цьому контексті важливо дослідити, які характеристики управлінського зворотного зв'язку пов'язані зі сприятливим кліматом колективу.

Емпіричне дослідження проведено за участю 60 військовослужбовців. Використано авторський 32-пунктовий опитувальник характеристик зворотного зв'язку, концептуально побудований на основі Feedback Environment Scale, окремий показник довіри до командира та 13-пунктовий інструмент оцінювання соціально-психологічного клімату. Авторський опитувальник не є стандартизованою українською версією оригінальної FES. Аналіз виконано із застосуванням рангової кореляції Спірмена; для семи зіставлень характеристик зворотного зв'язку з кліматом використано поправку Голма.

Встановлено позитивні кореляції соціально-психологічного клімату з якістю зворотного зв'язку ($\rho = 0{,}362$; $p = 0{,}005$; p після поправки Голма $= 0{,}032$) і доступністю командира ($\rho = 0{,}354$; $p = 0{,}006$; скориговане $p = 0{,}033$). Зв'язок зі способом подання повідомлень ($\rho = 0{,}291$; $p = 0{,}024$) після коригування не залишився статистично значущим ($p = 0{,}120$). Отже, в межах обраної сім'ї семи порівнянь найбільш стійкими виявилися асоціації саме якості та доступності зворотного зв'язку з кліматом. Кореляційний дизайн не дає підстав стверджувати причинний вплив або робити висновки щодо інших професійних груп.

Для освітнього менеджменту отримані результати дозволяють сформулювати три практичні гіпотези. По-перше, конкретний зворотний зв'язок, який описує дію та її наслідки, може бути кориснішим за загальні оцінні судження про особистість педагога. По-друге, доступність адміністрації для запитань та уточнень потенційно зменшує невизначеність у складних робочих ситуаціях. По-третє, обговорення труднощів у формі спільного пошуку рішення може підтримувати атмосферу довіри та професійного навчання. Ці припущення потребують окремої емпіричної перевірки у закладах освіти.

Таким чином, результати дослідження військових колективів засвідчили зв'язок якості й доступності зворотного зв'язку зі сприятливішими оцінками

соціально-психологічного клімату. Їх наукова цінність для освітньої проблематики полягає у формулюванні перевірюваних гіпотез про роль управлінської комунікації у психологічній безпеці педагогів.

Список використаних джерел:

1. Edmondson A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44, №. 2. P. 350–383.

2. Steelman L. A., Levy P. E., Snell A. F. The Feedback Environment Scale: Construct Definition, Measurement, and Validation. *Educational and Psychological Measurement.* 2004. Vol. 64, № 1. P. 165–184. DOI: 10.1177/0013164403258440.

3. Kluger A. N., DeNisi A. The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*. 1996. Vol. 119, №. 2. P. 254–284. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254.

Копил Ольга

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Херсонський державний аграрно-економічний університет

м. Херсон-Кропивницький, Україна

МЕЖІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК УМОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ КЛІЄНТА І ФАХІВЦЯ

Сьогодення ставить перед професійною спільнотою психологів безпрецедентні виклики. Постійна невизначеність і високий рівень травматизації суспільства роблять фах практичного психолога одним із найзатребуваніших, але водночас ризикованих. За оцінками ВООЗ, близько 22 % населення територій, що постраждали від збройних конфліктів, мають психічні розлади [4]. Постає питання: як працювати з людським болем, не руйнуючи власну цілісність, і де проходить межа між професійною емпатією та втратою фахової позиції?

Мета тез – проаналізувати межі фахової компетентності психолога, ризики вторинної травматизації та умови професійної стійкості.

Професійні межі психолога – це етичні, часові, рольові та психологічні рамки, що забезпечують безпеку клієнта і фахівця. Етичні кодекси зобов'язують психолога практикувати в межах компетенції, заснованої на освіті, навчанні та досвіді, і постійно її підвищувати [1; 5]. За авторським узагальненням, до сфери роботи психолога-консультанта належать реактивна тривога, гострі реакції на стрес без психотичного спектра, нормативні та ненормативні кризи, втрата, горе, розрив стосунків. Клінічна депресія та ендогенні розлади потребують залучення психіатра [3], тяжкі залежності – нарколога чи аддиктолога, психосоматичні розлади в гострій стадії – паралельного медичного спостереження. У таких випадках психолог стає частиною мультидисциплінарної команди, а за потреби перенаправляє клієнта [2, с. 92]. За високого суїцидального ризику з розробленим планом пріоритетом стає збереження життя, тому консультування поступається невідкладним заходам безпеки, зокрема госпіталізації [2, с. 92; 5]. Межа компетентності є динамічною: робота з посттравматичним стресовим розладом можлива лише за спеціалізованої підготовки [2, с. 94], тож ця межа зсувається разом із підвищенням кваліфікації.

Брак такої підготовки підвищує ризик ретравматизації клієнта, а постійний контакт із травматичними наративами загрожує вторинною травматизацією та вигоранням самого психолога [2, с. 87]. Вторинна травматизація зачіпає когнітивні схеми, психологічні потреби та систему пам'яті фахівця, який працює з постраждалими.

Знизити ці ризики допомагає регулярна супервізія, що дає змогу побачити власні «сліпі плями», виявити контрперенесення й скоригувати стратегію інтервенції. Особиста психотерапія зменшує ризик проєкції непропрацьованих травм на клієнта. Систематична турбота про себе є не привілеєм, а професійним обов'язком фахівця, який працює з чужим болем. Її основою може бути індивідуальний протокол: чіткі межі між роботою й особистим життям,

дозоване навантаження, сон, фізична активність та спілкування поза професійним колом. За ознак виснаження психолог має своєчасно вжити заходів: зменшити навантаження, звернутися по допомогу.

Ефективна психологічна допомога спирається на емоційну стійкість і здатність до контейнування, уміння структурувати хаотичний потік інформації та постійний моніторинг власних внутрішніх станів. Емоційну стійкість зміцнюють навички саморегуляції: дихальні вправи, заземлення, практики усвідомленості, які знижують стрес і тривожність у майбутніх психотерапевтів. Контейнування підтримує інтервізія – обговорення складних випадків із колегами [1]. Структурувати інформацію допомагають уточнювальні запитання, узагальнення сказаного й стабілізація стану клієнта перед опрацюванням травми. Для моніторингу власного стану корисні регулярна рефлексія, зокрема реакцій контрперенесення, а також щоденник самоспостереження та самооцінювання за шкалою ProQOL.

Отже, усвідомлення меж компетентності є умовою психологічної безпеки клієнта і фахівця. Психолог, який вчасно звертається по супервізію, дбає про власний ресурс і скеровує клієнта до колег суміжних спеціальностей, виявляє професійну зрілість. Ця професія вимагає балансу: бути достатньо чутливим, щоб почути біль іншого, і достатньо стійким, щоб допомогти йому.

Список використаних джерел:

1. Етичний кодекс психолога / Національна психологічна асоціація України. 2021. URL: https://npa-ua.org/pub/files/66d3a42494d2acd8.pdf (дата звернення: 30.10.2026).

2. Опанасенко Л. А. Етика роботи практичного психолога з клієнтом на чутливі теми в умовах війни. Вересень. 2026. № 1 (108). С. 86–97. DOI: https://doi.org/10.54662/veresen.1.2026.07.

3. Психологічна та психіатрична допомога: яка різниця? / Національна служба здоров’я України. URL: https://www.kmu.gov.ua/news/psykholohichna-ta-psykhiatrychna-dopomoha-iaka-riznytsia (дата звернення: 30.10.2026).

4. Charlson F., van Ommeren M., Flaxman A. et al. New WHO prevalence estimates of mental disorders in conflict settings: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet.* 2019. Vol. 394. P. 240–248. DOI: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30934-1.

5. Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychological Association. URL: https://www.apa.org/ethics/code (дата звернення: 30.10.2026).

Котенко М.В.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Самкова О.М.,**

кандидат психологічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Повномасштабна війна в Україні спричинила масштабні соціокультурні зміни, які впливають не лише на умови життєдіяльності людей, а й на їхні уявлення про безпеку, свободу, справедливість, родину, соціальну відповідальність та особисте майбутнє. Вимушене переміщеним середовищем, що може супроводжуватися порушенням звичних соціальних зв'язків, труднощами засвоєння нових норм, відчуттям відчуження та невідповідності між особистими переконаннями й зовнішніми вимогами. Таке визначення має робочий теоретичний характер і не означає, що будь-яка зміна соціального середовища обов'язково призводить до дезадаптації.

Особливого значення ця проблематика набуває в контексті вимушеної міграції. Дж. Беррі [5], досліджуючи акультурацію, наголошує на складності психологічної адаптації людини, яка відновлює своє життя в іншому культурному середовищі. Цей процес залежить як від індивідуальних

характеристик, так і від умов приймаючого суспільства, збереження зв’язків із країною походження, втрата звичного соціального оточення, порушення усталених способів взаємодії, необхідність пристосування до нового культурного середовища створюють передумови для соціокультурної дезадаптації. За таких обставин людина може зіткнутися з невідповідністю між сформованими раніше ціннісними орієнтирами та новими вимогами соціального середовища. Це актуалізує проблему переосмислення життєвих пріоритетів, збереження особистісної ідентичності та формування нових смислових опор. Особливого значення набуває дослідження того, як соціокультурні зміни впливають на ціннісну систему особистості та за яких умов цей процес стає ресурсом адаптації, а за яких супроводжується внутрішніми суперечностями й відчуттям втрати життєвих орієнтирів.

Ціннісні орієнтації є важливим компонентом спрямованості особистості, що відображає її ставлення до значущих явищ дійсності, визначає життєві цілі, впливає на мотивацію, прийняття рішень і вибір поведінкових стратегій. Вони формуються в процесі соціалізації, засвоєння культурних норм, міжособистісної взаємодії та індивідуального життєвого досвіду. Відповідно до теорії базових людських цінностей Ш. Шварца [6], цінності утворюють упорядковану мотиваційну систему, яка охоплює такі орієнтири, як самостійність, безпека, досягнення, доброзичливість, універсалізм, традиції та конформність. Їх відносна значущість може змінюватися залежно від життєвих обставин, актуальних потреб і соціального контексту.

Для розуміння трансформації ціннісних орієнтацій важливо розмежовувати поняття соціокультурної адаптації та дезадаптації. Соціокультурну адаптацію можна розглядати як процес і результат пристосування людини до норм, правил, цінностей і способів взаємодії, характерних для певного соціального середовища. Натомість соціокультурна дезадаптація в межах цього дослідження розуміється як стан або процес ускладнення взаємодії особистості із соціокультурою походження та характеру міжкультурної взаємодії. Отже, вимушене переміщення може створювати

ситуації, у яких особистість має узгоджувати попередні ціннісні орієнтири з новими соціальними нормами, не втрачаючи водночас відчуття власної ідентичності. Важливо підкреслити, що акультурація не тотожна дезадаптації: вона може відбуватися як за наявності значних труднощів, так і в умовах успішної інтеграції.

Одним із психологічних механізмів ціннісної трансформації є зміна ієрархії життєвих пріоритетів під впливом кризових обставин. Коли звичні умови існування порушуються, людина може по-новому оцінювати значущість безпеки, стабільності, родини, соціальної підтримки, свободи та незалежності. При цьому не обов'язково відбувається відмова від раніше сформованих цінностей. Частіше йдеться про зміну їхньої відносної пріоритетності, переосмислення особистісного змісту та пошук нових способів реалізації. Ю. Шайгородський [1], аналізуючи зміну ціннісних пріоритетів громадян України в умовах екзистенційних загроз, звертає увагу на переосмислення значущості загальнолюдських, демократичних і державницьких цінностей, а також на посилення суспільної консолідації. Автор розглядає ціннісні зміни як процес, пов'язаний із масштабними суспільно-політичними перетвореннями.

Емпіричні дослідження українських науковців дають змогу конкретизувати прояви таких процесів у різних групах населення. В. Кривошеїн, Д. Денисенко та В. Балійчук [2], досліджуючи ціннісні зміни внутрішньо переміщених осіб за допомогою десяти напівструктурованих глибинних інтерв'ю, виявили підвищення значущості безпеки, миру та української національної ідентичності. Автори також звертають увагу на роль відчуття належності до спільноти в життєвому досвіді вимушено переміщених осіб. Ці результати засвідчують, що зміна соціального середовища може супроводжуватися переосмисленням не лише матеріальних і побутових пріоритетів, а й цінностей ідентичності та соціальної належності. Водночас невелика якісна вибірка не дає підстав поширювати отримані результати на всіх внутрішньо переміщених осіб.

У дослідженні Л. Перелигіної, А. Швалба та Л. Балабанової [3] розглянуто трансформацію життєвих цінностей і орієнтирів української молоді під впливом війни. Автори описують зміни, пов’язані з актуалізацією безпеки, моральної відповідальності, внутрішньої свободи та пошуком життєвих смислів. Важливим положенням дослідження є розгляд ціннісних змін не лише як реакції на травматичні обставини, а і як складової психологічної адаптації. Отримані результати дають підстави припускати, що кризовий досвід може стимулювати перегляд попередніх життєвих орієнтирів і формування нових, однак особливості цих процесів потребують урахування вікової та соціальної специфіки досліджуваної групи.

Подібні тенденції простежуються і в дослідженні Д. Денисенка [4], присвяченому трансформації ціннісних орієнтацій українців в умовах війни. На основі двох фокус-групових дискусій автор аналізує співіснування цінностей безпеки й родини з орієнтирами свободи, гідності та солідарності. Особливу увагу приділено поєднанню горизонтальної взаємопідтримки з неоднозначним ставленням до суспільних інституцій. Це свідчить про нелінійність ціннісних змін: окремі орієнтири можуть посилюватися одночасно з виникненням нових суперечностей у ставленні до соціального середовища.

Важливим аспектом трансформації ціннісної системи є її взаємозв’язок з особистісною ідентичністю. Зміна соціального оточення, втрата звичних соціальних ролей або необхідність інтеграції в інше культурне середовище можуть актуалізувати питання особистої належності, життєвих цілей і власного місця в суспільстві. У таких умовах цінності виконують функцію внутрішніх орієнтирів, що допомагають зберігати відчуття особистісної цілісності та визначати напрями подальшої життєдіяльності. Водночас суперечність між попередніми переконаннями й новими соціальними вимогами може спричиняти внутрішній конфлікт, невизначеність і труднощі прийняття рішень.

Отже, трансформація ціннісних орієнтацій може відбуватися за різними напрямами: через зміну пріоритетності вже наявних цінностей, переосмислення їхнього змісту, відмову від окремих переконань або формування нових

життєвих орієнтирів. Її характер залежить від індивідуального досвіду, тривалості й інтенсивності соціокультурних змін, можливостей людини впливати на власне життя та наявності соціальної підтримки. Тому психологічна допомога в умовах соціокультурної дезадаптації має бути спрямована не на нав'язування певної системи цінностей, а на підтримку особистісної суб'єктності, усвідомлення власних пріоритетів і пошук способів їх реалізації в нових життєвих обставинах.

Трансформація ціннісних орієнтацій особистості в умовах соціокультурної дезадаптації є складним процесом, що відбувається у взаємодії індивідуального досвіду та змін соціального середовища. Вона може проявлятися у зміні ієрархії життєвих пріоритетів, переосмисленні особистісних переконань, трансформації соціальної ідентичності та формуванні нових життєвих смислів. Водночас соціокультурна дезадаптація не є єдиною або обов'язковою причиною таких змін, а ціннісна трансформація не завжди має деструктивний характер. Її перебіг визначається поєднанням особистісних ресурсів, соціальних умов, досвіду взаємодії з новим середовищем і доступності підтримки. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв'язку між рівнем соціокультурної адаптації, особливостями особистісної ідентичності та змінами ціннісних орієнтацій дорослих українців, зокрема тих, хто пережив вимушене переміщення.

Список використаних джерел:

1. Шайгородський Ю. Зміна ціннісних пріоритетів громадян України в умовах екзистенційних загроз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 22: Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін. 2023. Вип. 33. С. 5–13. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series22.2023.33.01.

2. Кривошеїн В., Денисенко Д., Балійчук В. Зміни в системі цінностей громадян України зі статусом внутрішньо переміщених осіб. *Науково-теоретичний альманах «Грані»*. 2024. Т. 27, № 2. С. 101–108. DOI: https://doi.org/10.15421/172437.

3. Перелигіна Л. А., Швалб А. Ю., Балабанова Л. М. Трансформація життєвих цінностей та орієнтирів у молоді України під впливом війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2025. № 1(9). С. 132–143. DOI: https://doi.org/10.52363/dcpp-2025.1.11.

4. Денисенко Д. Екзистенційний поворот та нова солідарність: трансформація ціннісних орієнтацій українців в умовах війни (за матеріалами якісного дослідження). *Науково-теоретичний альманах «Грані»*. 2026. Т. 29, № 1. С. 253–262. DOI: https://doi.org/10.15421/172682.

5. Berry J. W. Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*. 1997. Vol. 46, №. 1. P. 5–34. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.

6. Schwartz S. H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1992. Vol. 25. P. 1–65. DOI: https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6.

7. Дембіцький С., Сидоров М., Плющ В., Соснюк Є., Шалімова О. Системний підхід до соціологічного вивчення індивідуальних цінностей. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2019. № 3. С. 102–123. DOI: https://doi.org/10.15407/sociology2019.03.102.

Красутська Ж. В.

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

кандидат психологічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТА КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ЗВО В УМОВАХ ОКУПАЦІЇ

Сучасні реалії збройного протистояння в Україні зумовлюють глибокі деструктивні трансформації у психологічній сфері громадян [4, с. 23].

Особливої вразливості в умовах тимчасової окупації та перманентного стресу зазнає студентська молодь закладів вищої освіти (ЗВО), чиє професійне становлення та особистісне зростання відбуваються на тлі руйнування звичного освітнього середовища і загрози безпеці [1, с. 45]. Дослідження афективної сфери і поведінкових паттернів долаючого характеру у цій категорії здобувачів освіти дає змогу виявити мішені для цілеспрямованої психологічної допомоги [3, с. 22].

Метою нашої наукової розвідки стало теоретичне та емпіричне вивчення взаємозв'язків між деструктивними емоційними станами (тривожністю, депресивними тенденціями, хронічним дистресом) та домінуючими копінг-стратегіями у студентів ЗВО, які пережили окупаційний досвід.

Емпіричну базу дослідження утворили 26 здобувачів вищої освіти (студентів ЗВО) денної форми навчання (із загальної вибірки у 74 респонденти), які мали документально та анкетно зафіксований досвід перебування в умовах тимчасової окупації. Для багатоаспектного вимірювання застосовано комплекс валідних методик: PHQ-9, GAD-7, шкалу DASS-21, шкалу оцінки впливу травматичної події (IES), а також опитувальники Е. Хейма та Р. Лазаруса і С. Фолкман [2, с. 35].

Аналіз результатів діагностики саме цієї студентської вибірки (26 осіб) засвідчив високу поширеність афективних порушень – помірні та виражені ознаки депресивних станів зафіксовано у понад 55% обстежених студентів (14 осіб), а симптоми генералізованої тривоги і хронічного дистресу охоплюють майже 60% цієї групи (15 осіб). У поведінковому репертуарі студентської молоді виявлено переважання пасивних і неадаптивних копінг-стратегій (втеча-уникнення, когнітивне ігнорування та захисний самоконтроль через придушення емоцій) на тлі гострого дефіциту конструктивного планування [3, с. 25]. Кореляційний аналіз підтвердив наявність тісних зв'язків між високим рівнем тривожно-депресивних проявів і деструктивними патернами уникнення, що блокують переробку психотравми та зумовлюють соматичне виснаження [2, с. 38].

З огляду на виявлені особливості, було розроблено та експериментально апробовано спеціалізовану чотирикомпонентну програму психологічної допомоги студентам ЗВО [5, с. 47], яка охоплює такі етапи:

1) усвідомлення власного емоційного стану;

2) подолання тривожності та відновлення відчуття безпеки (через дихальні релаксаційні техніки та заземлення);

3) відновлення життєвих ресурсів (з використанням арт-терапевтичних практик);

4) формування адаптивних копінг-стратегій та планування майбутнього.

Статистична перевірка за допомогою t-критерію Стьюдента довела високу ефективність впровадженої інтервенції ($p < 0,01$), що підтверджує успішну редукцію тривожності та доводить доцільність використання програми у психологічних службах університетів для відновлення ментального здоров'я студентів [4, с. 27].

Таким чином, дослідження психологічного стану студентів ЗВО, які зазнали впливу тимчасової окупації, виявило високий рівень поширеності афективних розладів (депресивних тенденцій та генералізованої тривоги) і домінування дезадаптивних копінг-стратегій (уникнення, ігнорування, придушення емоцій). Експериментальна апробація розробленої чотирикомпонентної програми психологічної допомоги підтвердила її високу статистично значущу ефективність ($p < 0,01$), що дозволяє рекомендувати її для впровадження у практику роботи психологічних служб закладів вищої освіти задля стабілізації емоційної сфери та підвищення резильєнтності студентської молоді.

Список використаних джерел:

1. Дубровіна І. Емоційна стійкість і її розвиток у молоді. Київ : Либідь, 2020. 120 с.

2. Дяченко Н. Депресивні прояви в умовах соціальних катастроф: досвід українських студентів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 76. С. 35–40.

3. Зінченко В. Психологічна допомога студентам з високим рівнем тривожності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2021. № 12. С. 22–28.

4. Кічула М. Я., Заворотна В. М., Трущенкова Л. В., Вишньовський А. В. Психічне здоров'я студентів в умовах воєнного стану як соціальна парадигма. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2024. № 4. С. 23–28.

5. Кравченко К. Психологічна профілактика емоційного вигорання та тривожних станів у студентської молоді. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 19, вип. 1. С. 45–52.

Ларжевська Т. О.
здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**
кандидат психологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ТА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Події останніх років в Україні гостро поставили питання збереження психологічної безпеки в усіх сферах суспільного життя, серед яких освіта займає одне з найуразливіших місць. В умовах повномасштабної війни, постійних стресових чинників, соціально-економічної нестабільності та психологічного тиску учасники освітнього процесу – здобувачі освіти та викладачі – щодня стикаються з викликами, які виснажують адаптивні ресурси психіки [2, с. 112]. Саме тому поняття «резильєнтність» (або стійкість) перетворилося з вузькоспеціалізованого наукового терміну на життєво необхідний психологічний ресурс, що забезпечує здатність особистості не

просто виживати у кризових умовах, а й зберігати ментальне здоров'я, здатність до розвитку та професійного функціонування [1, с. 48].

Проблема психологічної стійкості традиційно привертала увагу дослідників із різних галузей науки – психології, педагогіки, соціології та медицини. Проте сучасні реалії вимагають переосмислення цього феномену. У науковій літературі виділяють кілька базових підходів до розуміння резильєнтності. З одного боку, її розглядають як стійку особистісну рису, що виступає своєрідним внутрішнім щитом проти психотравм і деструктивних станів [2, с. 116]. Вона охоплює такі якості, як гнучкість мислення, емоційна витримка, винахідливість та здатність швидко перебудовуватися в умовах невизначеності [3, с. 82]. З іншого боку, резильєнтність трактується як динамічний процес адаптації у відповідь на життєві негаразди [1, с. 50]. У цьому контексті вона є безперервним внутрішнім рухом до відновлення, який активізується щоразу, коли виникають нові загрози [3, с. 85].

Аналізуючи психологічні чинники, що визначають рівень резильєнтності здобувачів освіти, варто виокремити кілька важливих груп:

1. Регулятивні чинники – самоконтроль, усвідомлена саморегуляція, розвинена життєстійкість та вміння застосовувати конструктивні стратегії подолання стресу [2, с. 120].

2. Когнітивні чинники – позитивне переосмислення ситуацій, гнучкість когнітивних процесів, чітке розуміння власних життєвих цілей та пошук сенсу навіть у найтемніші часи [1, с. 55].

3. Емоційні чинники – здатність балансувати емоційний фон, підтримувати внутрішню рівновагу та мінімізувати наслідки емоційного вигорання [3, с. 90].

4. Соціально-поведінкові чинники – наявність надійної підтримки з боку близьких, друзів, колег або викладачів, а також готовність вчасно звертатися по психологічну допомогу, не залишаючись наодинці з проблемами [2, с. 125].

Підсумовуючи викладене, можна зазначити, що резильєнтність виступає базовим фундаментом ментального здоров'я у сучасній освіті [1, с. 58].

Формування та розвиток цього ресурсу у студентів і викладачів дозволяє знизити ризики виникнення психологічних розладів, депресивних станів та хронічної втоми. Упровадження психологічної підтримки, тренінгів із розвитку стійкості та створення безпечного освітнього середовища є ключовими завданнями сучасних закладів вищої освіти в Україні.

Список використаних джерел:

1. Бойко М. М. Психологічні виклики освітнього середовища в умовах сучасних криз. Київ: Академівидав, 2024. 192 с.

2. Максименко С. Д., Сергієнко Л. В. Загальна психологія: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2023. 310 с.

3. Костюк Г. О. Принцип розвитку в психології / за ред. Л. М. Прокопів. Київ: Либідь, 2023. 240 с.

Лотоцька І. А.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Акімова Н. В.**

доктор психологічних наук, професор

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ

Вимушена міграція в умовах війни пов’язана не лише зі зміною місця проживання, а й із порушенням звичних соціальних зв’язків, повсякденного укладу та відчуття передбачуваності життя. Для дітей, молоді та дорослих, залучених до освітнього процесу, додатковим завданням стає пристосування до нового закладу освіти й колективу. Саме тому важливе місце в профілактиці дезадаптації вимушених мігрантів посідає психологічна безпека освітнього середовища.

Спираючись на розуміння дезадаптації як порушення здатності людини пристосовуватися до середовища [2], у контексті вимушеного переміщення можна говорити про труднощі встановлення нових соціальних контактів і включення в освітнє середовище. Водночас переживання напруження після переїзду саме по собі не свідчить про дезадаптацію: людині потрібен час для відновлення зв'язків і освоєння нового середовища. Значення має не лише її здатність пристосовуватися, а й те, наскільки приймаюча спільнота є доступною, передбачуваною та відкритою до взаємодії.

Психологічну безпеку освітнього середовища можна розглядати через якість повсякденних стосунків у закладі освіти. Її ознаками є поважне ставлення, відсутність стигматизації, зрозумілі правила взаємодії, можливість висловити потребу в допомозі та отримати її без осуду [1]. У Кодексі безпечного освітнього середовища комфортну міжособистісну взаємодію, що сприяє емоційному благополуччю, визначено складовою такого середовища [3].

Для вимушених мігрантів ці умови мають особливу вагу. Новоприбулому учневі, студентові чи працівникові необхідно зрозуміти правила життя спільноти та знайти в ній своє місце. Нечіткі вимоги, байдужість або зведення особистості лише до статусу «переселенця» можуть посилювати відчуття ізоляції. Натомість доступна інформація, послідовність дій педагогів, підтримка контактів з однолітками чи колегами та повага до індивідуального досвіду полегшують включення в освітній процес.

Вважаємо, що профілактика дезадаптації має охоплювати кілька взаємопов'язаних напрямів:

1. Організаційний: ознайомлення новоприбулих із правилами навчання, доступними послугами й можливостями звернення по допомогу.

2. Соціальний: створення умов для участі у спільній діяльності та формування підтримувальних зв'язків без примусу розповідати про пережите.

3. Психологічний: своєчасне помічання труднощів адаптації, індивідуальна підтримка та, за потреби, скерування до відповідних фахівців.

Отже, психологічна безпека освітнього середовища є важливим чинником профілактики дезадаптації вимушених мігрантів. Її забезпечення потребує не лише індивідуальної роботи психолога, а й узгоджених щоденних дій усієї освітньої спільноти. Передбачувані умови, поважна взаємодія та доступність підтримки створюють можливості для поступового відновлення соціальних зв'язків і повноцінної участі людини в освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Московець Л. П., Жданюк Л. О. Психологічна підтримка здобувачів освіти в умовах безпечного освітнього середовища. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 4. С. 121–125.

2. Пророк Н. В., Царенко Л. Г., Бойко С. Т. Адаптація, дезадаптація, розлади адаптації: питання термінології. *Грааль науки*. 2021. № 9. С. 373–381.

3. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. Київ, 2018. 56 с.

Луценко Д. В., *здобувач фахової передвищої освіти*
Бібікова П. К., *здобувачка фахової передвищої освіти*
Горлач А.О., *викладач педагогічних дисциплін початкової освіти*
Дніпровський фаховий педагогічний коледж
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна

ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасних умовах організації освітнього процесу особливого значення набуває підтримка психоемоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку, що зумовлено віковими особливостями їхнього емоційного розвитку, адаптацією до шкільного середовища та необхідністю подолання повсякденних стресових ситуацій. Одним із перспективних засобів психолого-педагогічної

підтримки дітей є танцювально-рухова діяльність, яка поєднує рухову активність, музику, емоційне самовираження та творчу взаємодію. Завдяки виконанню танцювальних вправ, ритмічних рухів та імпровізацій діти отримують можливість виражати власні почуття, знижувати емоційне напруження, розвивати комунікативні навички й формувати позитивне ставлення до себе та оточення. У цьому контексті актуальним є обґрунтування потенціалу танцювально-рухової діяльності як доступного педагогічного засобу створення емоційно безпечного й сприятливого освітнього середовища.

Молодші школярі не завжди здатні висловити свої переживання словами, тому танцювально-рухова діяльність дає їм змогу передавати настрій через рух і музику та відчувати підтримку однолітків. Водночас страх помилки перед класом і постійне порівняння дітей можуть посилювати напруження, що робить організацію занять особливо значущою.

Так, дослідник В. Яневський пов’язує хореографічну діяльність молодших школярів із емоційною чутливістю, творчою ініціативою та сприятливим мистецьким середовищем [1, с.183-184]. Науковець В. Федоришин обґрунтовує роль взаємодії музики й танцю, активних методів навчання у розвитку творчих здібностей [2]. Утім, творчий розвиток не слід автоматично вважати доказом поліпшення психологічного стану дитини.

У пілотному дослідженні Z. Moula та співавторів взяли участь 16 дітей віком 7–9 років з емоційними й поведінковими труднощами. Автори описали позитивні зміни окремих показників благополуччя [3]. Однак програма передбачала професійну танцювально-рухову психотерапію. Її результати не можна беззастережно переносити на звичайні уроки хореографії, особливо з огляду на невелику вибірку.

Для підтримки психоемоційного благополуччя дітей доцільно використовувати короткі рухові імпровізації без змагання, залишаючи учням право обирати темп, складність і форму участі, зокрема вправу «Живий орнамент», під час якої молодші школярі, спираючись на ритм, повтор і симетрію українських геометричних та рослинних візерунків, створюють у

групах власні рухові композиції, використовуючи орнамент як джерело творчих ідей, а не готову схему танцю, тоді як педагог підтримує самовираження, взаємодію та психологічний комфорт дітей.

Показниками сприятливої атмосфери можуть бути добровільна участь, взаємодопомога й спокійне ставлення до помилки. Це педагогічні спостереження, а не медична діагностика. Потенціал танцювально-рухової діяльності для підтримки благополуччя залежить від поваги до індивідуальних меж дитини та потребує подальшої емпіричної перевірки.

Отже, танцювально-рухова діяльність має значний педагогічний потенціал у підтримці психоемоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку, оскільки сприяє емоційному самовираженню, розвитку усвідомлення власних почуттів, зниженню повсякденного напруження та налагодженню взаємодії з однолітками. Її систематичне й віковоповідне використання в освітньому процесі створює умови для розвитку емоційної саморегуляції, творчості, довіри та позитивного психологічного клімату в дитячому колективі. Ефективність такої діяльності залежить від добору доступних рухових вправ, урахування індивідуальних потреб дітей, добровільності участі та підтримувальної позиції педагога. Таким чином, інтеграція танцювально-рухових практик в освітнє середовище початкової школи може розглядатися як один із перспективних напрямів комплексної підтримки емоційного розвитку й благополуччя молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Яневський В. О. Теоретичні засади та практичне впровадження педагогічних умов формування естетичної культури молодших школярів засобами хореографії. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи.* 2025. № 8. С. 181–185. URL: DOI:10.32782/ped-uzhnu/2025-8-30.

2. Федоришин В. І. Педагогічні засади розвитку творчих здібностей дітей засобами музики і хореографії. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 1 (92). С. 41–48. URL: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-1(92)-41-48.

3. Moula Z., Powell J., Brocklehurst S., Karkou V. Feasibility, acceptability, and effectiveness of school-based dance movement psychotherapy for children with emotional and behavioral difficulties. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.883334/.

Марченко К.О.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У сучасних умовах інтенсивних соціальних змін, високого рівня невизначеності та зростання психоемоційного навантаження особливого значення набуває здатність людини усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти переживання інших і регулювати емоційні реакції відповідно до ситуації. Емоції впливають на процеси мислення, прийняття рішень, міжособистісну взаємодію та поведінку особистості. Водночас ефективність цих процесів залежить не лише від інтенсивності емоційних переживань, а й від здатності людини розпізнавати їх, розуміти причини виникнення та використовувати отриману інформацію для конструктивної взаємодії із соціальним середовищем. У зв'язку з цим емоційний інтелект залишається одним із важливих напрямів сучасних психологічних досліджень, що має теоретичне й практичне значення для вивчення особистісного розвитку, психологічної адаптації, саморегуляції та професійної компетентності.

Поняття «емоційний інтелект» увійшло до наукового психологічного дискурсу завдяки дослідженням П. Селовея та Дж. Майєра (Salovey). Автори розглядали його як здатність відстежувати власні й чужі почуття та емоції, розрізняти їх і використовувати отриману інформацію для спрямування

мислення та діяльності. Подальший розвиток цієї концепції представлено в працях Дж. Майєра, П. Селовея та Д. Карузо [7], які обґрунтували емоційний інтелект як окрему систему здібностей, пов'язаних із переробленням емоційної інформації. У такому розумінні емоційний інтелект не зводиться до емоційності, доброзичливості чи вміння контролювати поведінку, а передбачає специфічні когнітивні операції з емоціями.

У сучасній психології сформувалися декілька основних підходів до пояснення сутності емоційного інтелекту. Найбільш відомими є модель здібностей, рисова модель та змішані моделі. Відповідно до моделі здібностей Дж. Майєра, П. Селовея та Д. Карузо, емоційний інтелект розглядається як здатність опрацьовувати емоційну інформацію, що охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: сприймання емоцій, використання емоцій для сприяння мисленню, розуміння емоцій та управління ними. Така структура відображає послідовність ускладнення роботи з емоційною інформацією – від її розпізнавання до свідомого регулювання емоційних процесів [7].

Перший компонент – сприймання та ідентифікація емоцій – передбачає здатність розпізнавати емоційні стани за мімікою, інтонацією, жестами, мовленням та іншими вербальними й невербальними проявами. Він також охоплює усвідомлення власних переживань і здатність диференціювати схожі емоційні стани. Другий компонент – використання емоцій для підтримки мислення – полягає у здатності враховувати емоційну інформацію під час концентрації уваги, аналізу ситуацій, творчого пошуку та прийняття рішень. Третій компонент – розуміння емоцій – охоплює усвідомлення причин виникнення переживань, їхніх можливих наслідків, взаємозв'язків і переходів від одного емоційного стану до іншого. Четвертий компонент – управління емоціями – передбачає здатність свідомо регулювати власні емоційні реакції, зберігати гнучкість поведінки та конструктивно взаємодіяти з емоційними станами інших людей.

Інший підхід представлений концепцією рисового емоційного інтелекту К. Петридеса [8]. У межах цієї моделі емоційний інтелект розглядається не як когнітивна здібність, а як сукупність емоційних самосприймань, які належать

до особистісної сфери. Йдеться про те, як людина оцінює власну здатність розуміти й регулювати емоції, підтримувати стосунки, долати труднощі та справлятися з емоційними вимогами повсякденного життя. Важливо, що модель здібностей і рисова модель відрізняються не лише змістом, а й способами вимірювання: перша орієнтована на виконання завдань із правильними або більш обґрунтованими відповідями, друга – переважно на самооцінювання емоційних характеристик особистості.

У межах змішаних моделей емоційний інтелект охоплює ширше коло особистісних і соціально-психологічних характеристик. Зокрема, Р. Бар-Он [6] розробив модель емоційно-соціального інтелекту, яка об'єднує внутрішньоособистісні та міжособистісні здібності, адаптивність, управління стресом і загальний емоційний настрій. У популяризованій Д. Гоулманом концепції також акцентовано увагу на самоусвідомленні, саморегуляції, мотивації, емпатії та соціальних навичках. Водночас ці компоненти не слід механічно ототожнювати з чотирикомпонентною моделлю здібностей, оскільки вони охоплюють ширший спектр особистісних характеристик і поведінкових компетентностей.

Українські науковці також досліджують сутність, структуру та функціональне значення емоційного інтелекту. Е. Івашкевич і В. Співак [1], аналізуючи співвідношення понять інтелекту, соціального та емоційного інтелекту, наголошують на взаємозв'язку емоційних і соціальних здібностей у процесі міжособистісної взаємодії. Автори виокремлюють здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей та регулювати емоційні прояви як важливі складові емоційного інтелекту. М. Тесленко та І. Тесленко [2] досліджують взаємозв'язок емоційного інтелекту й усвідомленої саморегуляції студентів-психологів. У роботі підкреслюється значення ідентифікації емоцій, самоконтролю та розуміння переживань інших людей для професійної готовності майбутнього психолога.

Сучасні українські дослідження продовжують розвивати цей напрям. С. Асатрян [3] розглядає механізми та детермінанти розвитку емоційного інтелекту, виокремлюючи самоусвідомлення, саморегуляцію, мотивацію,

емпатію та соціальні навички. Авторка звертає увагу на роль рефлексії, усвідомлення емоцій, когнітивного переоцінювання та комунікативної практики в розвитку відповідних здібностей. В. Кримчак і Ю. Романова [4] звертаються до проблеми психодіагностики емоційного інтелекту як здібності та апробують методику з використанням динамічних відеостимулів на основі чотиригілкової моделі Майєра-Саловея. Результати пілотажного дослідження засвідчили перспективність такого підходу, водночас автори наголошують на необхідності подальшої перевірки методики на більших вибірках. Є. Скворчевська [5] аналізує особливості розвитку емоційного інтелекту в ранній дорослості, акцентуючи увагу на його зв'язку із саморегуляцією, міжособистісною взаємодією та особистісною самореалізацією.

Отже, емоційний інтелект доцільно розглядати як багатовимірний психологічний феномен, зміст і структура якого залежать від обраної теоретичної моделі. Водночас у різних підходах простежуються спільні змістові характеристики: усвідомлення емоцій, їх розпізнавання та розуміння, використання емоційної інформації в мисленні, регуляція емоційних станів і врахування переживань інших людей у міжособистісній взаємодії. Розвинений емоційний інтелект створює передумови для більш усвідомленої саморегуляції, конструктивного спілкування та адаптивного реагування на життєві ситуації. Водночас його не слід розглядати як універсальну гарантію психологічного благополуччя або успішності, оскільки функціонування особистості залежить від взаємодії багатьох когнітивних, емоційних, мотиваційних і соціальних чинників.

Емоційний інтелект є складним психологічним конструктом, який у сучасній психології пояснюється через моделі здібностей, особистісних рис і змішані концепції. Його сутність полягає у здатності сприймати, ідентифікувати, розуміти та використовувати емоційну інформацію, а також регулювати емоційні стани у процесі особистісної діяльності й міжособистісної взаємодії. Основними структурними компонентами відповідно до моделі здібностей є сприймання емоцій, використання емоцій для підтримки мислення, розуміння емоцій та управління ними. Водночас змішані й рисові моделі

розширюють уявлення про цей феномен, пов'язуючи його з емпатією, мотивацією, саморегуляцією та соціальними навичками. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення співвідношення різних компонентів емоційного інтелекту, особливостей їх діагностики та розвитку в різні вікові періоди й у контексті професійного становлення особистості.

Список використаних джерел

1. Івашкевич Е., Співак В. Інтелект, соціальний та емоційний інтелект: співвіднесення понять у сучасній психології. Проблеми сучасної психології. 2023. Вип. 61. С. 9–29. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-61.9-29.

2. Тесленко М. М., Тесленко І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 155–162. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-21.

3. Асатрян С. Механізми та детермінанти розвитку емоційного інтелекту в структурі особистості. Журнал сучасної психології. 2025. № 1. С. 7–15. DOI: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2025-1-1.

4. Кримчак В., Романова Ю. Емоційний інтелект як здібність: пілотажне дослідження з динамічними стимулами. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. 2025. Т. 2, № 22. DOI: https://doi.org/10.17721/BPSY.2025.2(22).12.

5. Скворчевська Є. Л. До питання розвитку емоційного інтелекту у віці ранньої дорослості. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2025. № 3. С. 141–145. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.3.26.

6. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema. 2006. Vol. 18. Suppl. P. 13–25.

7. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15, №. 3. P. 197–215. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1503_02.

8. Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. British Journal of Psychology. 2007. Vol. 98, №. 2. P. 273–289. DOI: https://doi.org/10.1348/000712606X120618.

Марченко Ю. Ю

здобувач першого (бакалаврського) ступеня вищої освіти

навчально-наукового інституту права та психології

Національна академія внутрішніх справ,м. Київ, Україна

Христюк О. С.

старший викладач кафедри юридичної психології

Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Повномасштабна війна в Україні істотно змінила умови навчання та особистісного становлення студентської молоді. Загрози безпеці, вимушене переміщення, економічна нестабільність і непередбачуваність освітніх та професійних перспектив створюють тривале психологічне навантаження. Особливість ситуації полягає в тому, що студенти змушені розв’язувати завдання професійного самовизначення й здобуття освіти за обставин, які не можуть повністю контролювати. Саме тому психологічна стійкість набуває значення не лише як ресурс подолання стресу, а і як умова збереження навчальної активності та здатності планувати власне майбутнє.

Психологічну стійкість доцільно розглядати як інтегративну характеристику, що забезпечує адаптацію до несприятливих обставин, збереження цілеспрямованої діяльності та відновлення після стресових подій. Її зміст розкривається через взаємодію життєстійкості, резильєнтності, толерантності до невизначеності й соціальної підтримки. У концепції С. Кобаси та С. Мадді життєстійкість охоплює залученість, контроль і прийняття виклику [3]. Українські дослідження дають підстави пов’язувати психологічну стійкість молоді не лише з індивідуальними характеристиками, а й з умовами соціального середовища. Н. Жигайло та Т. Шолубка обґрунтовують необхідність цілеспрямованого формування стійкості студентів у період війни, що актуалізує роль психологічної підтримки в закладах вищої освіти [2]. У дослідженні Н. Корольової, Л. Матохнюк та А. Таран увага зосереджена на

психологічних ресурсах молоді в умовах військової агресії [4]. С. Демидова розглядає толерантність до невизначеності як чинник життєстійкості [1]. Теоретичні положення О. Кокуна дають змогу розмежувати здатність зберігати активну позицію в складних обставинах і здатність відновлюватися після стресового впливу [3].

На нашу думку, важливою умовою психологічної стійкості є узгодженість її складових. Толерантність до невизначеності дає змогу діяти без повної інформації, життєстійкість підтримує цілеспрямованість, а резильєнтність забезпечує відновлення після навантаження. Проте індивідуальних ресурсів недостатньо, якщо студент не має доступу до соціальної підтримки та зрозумілої організації освітнього процесу. Зокрема, дистанційне навчання за обмеженої взаємодії з одногрупниками й викладачами може посилювати відчуття ізольованості, а непередбачувані зміни навчальних вимог – ускладнювати планування діяльності.

Психологічну стійкість не можна розглядати виключно як особисту відповідальність студента: її підтримання залежить також від організації освітнього середовища. З огляду на це, у закладах вищої освіти доцільно поєднувати індивідуальну психологічну роботу з організаційними заходами. Психопрофілактичні програми варто спрямовувати на розвиток емоційної саморегуляції, гнучкого планування, навичок конструктивного подолання труднощів і прийняття рішень за неповної інформації. На рівні академічних груп важливо підтримувати взаємодопомогу та регулярну комунікацію, а на рівні закладу – забезпечувати доступність психологічного консультування, своєчасне інформування про зміни в освітньому процесі й зрозумілі алгоритми дій у кризових ситуаціях. Такі заходи дають змогу враховувати як особистісні потреби студентів, так і вплив зовнішніх умов на їхнє психологічне функціонування.

Отже, розвиток психологічної стійкості студентів до умов невизначеності передбачає не лише формування індивідуальних навичок подолання стресу, а й створення підтримувального освітнього середовища. Перспективним напрямом

подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв'язку зазначених характеристик із психологічним благополуччям і навчальною адаптацією студентів у період воєнного стану.

Список використаних джерел

1. Демидова С. В. Толерантність до невизначеності як чинник життєстійкості школярів під час війни. *Вісник ДТЕУ*. 2024. С. 248–252.

2. Жигайло Н., Шолубка Т. Формування психологічної стійкості студентів ЗВО під час війни. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Вип. 14. С. 3–14.

3. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.

4. Корольова Н. Д., Матохнюк Л. О., Таран А. А. Психологічна стійкість молоді в умовах військової агресії. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія: Психологічні науки*. 2024. № 2(5). С. 72–79.

Матусяк Г. І.

кандидат філологічних наук, доцент

Орлов О. М.

здобувач першого(бакалаврського) рівня вищої освіти

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

РЕАЛІЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ РОМАНІ ДЖОНА ВІЛЬЯМСА «СТОУНЕР»

Університетський роман американського письменника Дж. Вільямса «Стоунер» уперше вийшов друком ще в 1965 році, однак залишився без належної уваги читачів і критиків. Справжню популярність цей твір здобув у XXI столітті, коли був перевиданий у 2006 з передмовою Дж. Макгаерна.

«Стоунер» має автобіографічне підґрунтя, оскільки головний герой роману, як і його автор, викладав літературу в американському університеті.

Життєва історія Вільяма Стоунера, сина фермерів, який вступив до сільськогосподарського коледжу при Місурійському університеті, щоб продовжувати після здобуття диплому бакалавра справу батьків, переконливо відображає не лише професійне становлення героя й пов'язані з ним внутрішні конфлікти, а й освітнє середовище, в якому він спочатку навчається, а далі працює до кінця життя. У ньому майстерно створено психологічний портрет людини, яка в різні вікові періоди переживає труднощі самоідентифікації та професійної самореалізації, потерпає від сімейних конфліктів і нездатності змінити особисте життя, а також має проблеми в міжособистісному спілкуванні з колегами. Крім того, В. Стоунер дозволяє читачеві спостерігати за життям американського університету середини XX століття, проблеми якого не втратили актуальності на тепер.

Серед важливих для академічного середовища питань, яких торкається Дж. Вільямс, можна умовно виокремити дві групи. Перша з них стосується змісту навчального процесу й підходів до його організації, а друга охоплює професійні проблеми залучених у нього суб'єктів. Зокрема, вкрай актуальним питанням першої групи є значення художньої літератури в освітніх програмах для здобувачів нефілологічних спеціальностей: у романі «Стоунер» студент-агроном другого року вивчає американську літературу, що відіграє надважливу роль не лише в його особистісному зростанні, а й у професійному самовизначенні. Дж. Вільямс зачіпає етичні проблеми, пов'язані з методикою викладання, право обирати яку головний герой відстоює перед керівництвом, посилаючись на свій досвід. Письменник зосереджується на психологічних дилемах, з якими зіштовхується Вільям Стоунер, намагаючись поєднати родинне життя й професійні обов'язки: любов до спорідненої праці спонукає його багато часу присвячувати роботі, жертвуючи повноцінним родинним життям і вихованням доньки, яка потребує батьківської опіки. Потерпаючи від невдалого шлюбу й обтяжливих стосунків з дружиною, головний герой усе ж

не наважується змінити своє особисте життя після зустрічі з духовно близькою йому жінкою, оскільки боїться втратити роботу.

Спираючись на власний досвід викладання, Дж. Вілямс переконливо зобразив атмосферу американського університету середини XX століття, фокусуючи увагу на проблемах, які, безумовно, варті дискусії в контексті сучасної вищої освіти. Письменник порушує важливі питання й талановито спонукає читача шукати на них відповіді, які ніколи не будуть однозначними.

Список використаних джерел:

1. Matek L., J. P. Rehlicki. The (Im)Possibility of Academic Integrity in John Williams's Stoner. *FOCUS: Papers in English Literary and Cultural Studies XI.* 2018. C. 57–71.

2. Williams J. Stoner. Warszawa: Wydawnictwo Filtry. 2023. 350 s.

Мінюкова-Лозицька З. В.

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,

Самкова О. М.

кандидат психологічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСИВНОГО РЕАГУВАННЯ ВІКТИМІЗОВАНИХ ЖІНОК: СУДОВО-ЕКСПЕРТНИЙ ТА ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ВИМІРИ

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що захисно-агресивна поведінка жінок із тривалим досвідом віктимізації, зокрема домашнього насильства, є не просто наслідком поодинокого конфлікту, а складним соціально-психологічним явищем [3, 350 с.]. За кожним правопорушенням стоїть особистість із глибоко травмованою психікою. Разом з тим, на сучасному етапі ми спостерігаємо парадокс: попри значний розвиток психології, у судово-експертній практиці зберігається консервативний і спрощений підхід до оцінки

протиправних діянь таких жінок по відношенню до своїх кривдників [1, 45 с.]. Таким чином, проблема полягає саме у розриві між реальним психоемоційним станом жінки та його оцінкою слідством, що призводить до ігнорування накопиченої роками психологічної травми.

Предметом дослідження є психологічні передумови (особливості характеру, хронічна травматизація, емоційно-вольові порушення) агресивного реагування жінок, які постраждали від домашнього насильства, та проблеми їх судово-психологічного оцінювання. Метою є обґрунтування необхідності впровадження розширеного психологічного інструментарію в експертну практику та просвітницьку діяльність для об'єктивного розслідування та профілактики злочинів проти життя і здоров'я особи, вчинених жінками, що попередньо зазнали домашнього насильства.

В контексті захисної агресії такої жінки ключовим є дослідження явища віктимізації. Тривале перебування під жорстким контролем кривдника за концепцією E. Stark [5, с. 450], а також систематичне домашнє насильство формують у жінки стан «вивченої безпорадності» за Seligman M. [4, с. 250] з одночасним формуванням «синдрому побитої жінки» за Walker L. [6, с. 488]. У подальшому наслідки накопиченої кумулятивної травми викривляють сприйняття: жінка починає бачити загрозу своєму життю як постійну та неминучу. А коли її психологічні ресурси виснажуються, агресивний спалах стає механізмом самозбереження – єдиним доступним способом зупинити багаторічне насильство.

Проблема сучасної юридичної практики полягає в тому, що правоохоронні органи часто діють за стандартним шаблоном розслідування кримінальних правопорушень, що є в подальшому досить деструктивним для такої категорії засуджених жінок. При проведенні емпіричного дослідження рішень судів встановлено досить тривожні тенденції. Так, у групі з 53 кримінальних проваджень за останні три роки (2023-2026), де вчиненню жінкою тяжкого злочину такого як вбивство або спричинення тяжких тілесних кривднику, передувало багаторічне домашнє насильство над нею. У 96,23%

випадків з даної вибірки судових рішень, встановлено, що органи досудового слідства початково кваліфікували дії жінок як умисні тяжкі злочини (ст.ст. 115, 121 КК України). При цьому комплексна судова психолого-психіатрична експертиза взагалі не призначалася у майже половині з вищевказаних випадків (49,06%). У тих же 27 кримінальних провадженнях, де експертиза все ж таки була проведена, у 88,89% випадках висновки експертиз мали дихтономічний характер, тобто експерти досліджували лище здатність розуміння і усвідомлення особою своїх дій та їх наслідків та шукали виключно ознаки раптового фізіологічного афекту, повністю ігноруючи наслідки багаторічного знущання [1, 45 с.].

Такий формалізм призводить до хибного розуміння поведінки обвинувачених жінок: нанесення численних хаотичних ударів оцінюється слідчими як свідома «особлива жорстокість», а не як панічна втрата контролю над собою. Емоційний ступор після події може трактуватися як «винятковий цинізм» або ж як відсутність щиросердного каяття. І лише у 5,66% проваджень, де експерти глибоко дослідили стан страху віктимизованої жінки за власне життя, суди змінили кваліфікацію на більш м'які статті (перевищення меж необхідної оборони – ст.ст. 118, 124 КК України).

Таким чином, для подолання цих тенденцій необхідно використовувати спеціалізований психологічний інструментарій та просвітницькі заходи на кількох рівнях:

– прогностична діагностика: розробка та впровадження для експертів диференціально-діагностичної матриці для розмежування захисного реагування у стані кумулятивного (накопичувального) афекту від ініціативного умисного делікту;

– комунікативна корекція та просвіта: навчання працівників поліції, прокуратури, адвокатури та суддів алгоритмам розпізнавання наслідків травматичної дисоціації та гіперпильності, щоб запобігти хибному трактуванню післязлочинної поведінки обвинувачених віктимізованих жінок;

– психологічна превенція у кризових центрах: розгортання на базі шелтерів програм ранньої діагностики ризиків афективного зриву та відновлення втраченого внутрішнього локусу контролю, що дозволить зупинити декомпенсацію до моменту вчинення правопорушення.

Підсумовуючи проведене дослідження, стає очевидним, що справедлива правова оцінка дій віктимізованих жінок неможлива без глубокого розуміння психології травми. Інтеграція сучасних психологічних знань у діяльність правоохоронців та широка просвіта суспільства є єдиним шляхом до розв'язання цієї проблеми. Це дозволить перейти від простого покарання за наслідки злочину до реальної профілактики домашнього насильства та збереження життів і ментального здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Амплєєва О.М. Основи психологічної експертизи: методичні рекомендації. Одеса, 2025. 45 с.

2. Кримінальний кодекс України: Закон України від 05 квіт. 2001 р. № 2341-III. Відомості Верховної Ради України. 2001. № 25–26. Ст. 131.

3. Титаренко Т. М. Психологія життєвої кризи: монографія. Київ: Агропромвидав, 1998. 350 с.

4. Seligman M. E. P. Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1975. 250 p.

5. Stark E. Coercive Control: How Men Entrap Women in Personal Life. Oxford : Oxford University Press, 2007. 450 p.

6. Walker L. E. The Battered Woman Syndrome. 4th ed. New York: Springer Publishing Company, 2017. 488 p.

Моргун А.В.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА КРИЗИ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ

Проблема міграції в сучасній психологічній науці розглядається крізь призму складних адаптаційних процесів, які кардинально впливають на психічне здоров'я, структуру самосвідомості та життєву стратегію особистості. Водночас у науковій літературі виділяється принципова якісна відмінність між добровільною міграцією (економічною, академічною чи професійною) та вимушеною міграцією, що спричинена екстремальними чинниками непереборної сили – війнами, збройними конфліктами, геноцидом та прямою загрозою життю й фізичній недоторканності.

Якщо добровільна міграція зазвичай є результатом тривалого внутрішнього планування, ціннісного самовизначення та свідомого вибору індивіда, то вимушена міграція постає як екстремальна, раптова кризова ситуація. Вона миттєво руйнує звичний життєвий простір, дестабілізує базові потреби за А. Маслоу (безпека, приналежність, стабільність) та позбавляє людину контролю над власним життям. У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (Т. Титаренко, Л. Карамушка, Н. Дембицька, П. Босс, Дж. Беррі тощо) вимушена міграція кваліфікується як багатовимірний психотравмуючий чинник, що запускає глибокі деструктивні та трансформаційні процеси у структурі особистісної та етнокультурної ідентичності [1, 2].

Будь-який переїзд в іншу країну супроводжується феноменом акультураційного стресу (за Дж. Беррі), який виникає внаслідок необхідності взаємодії з новими культурними нормами, мовним бар'єром, зміною

соціального статусу та правилами функціонування приймаючого суспільства. Проте у вимушених мігрантів акультураційний стрес не існує ізольовано – він накладається на комплексний посттравматичний розлад або хронічну травматизацію, зумовлену воєнними діями та розривом родинних зв'язків.

Для глибинного розуміння цього процесу ключовим є застосування теорії збереження ресурсів С. Хобфолла [4]. Згідно з нею, стрес виникає тоді, коли людина зазнає реальної або потенційної втрати цінних ресурсів. Вимушена міграція є катастрофічним руйнуванням ресурсного банку особистості: в один момент людина втрачає домівку, стабільну роботу (професійну ідентичність), звичне коло спілкування та фундаментальне відчуття безпеки.

Класична модель адаптації мігрантів К. Оберга описує динаміку через стадії «медового місяця», розчарування, поступового відновлення та стабільної адаптації [5]. Однак у ситуації вимушеної міграції через воєнні дії перша фаза практично відсутня. Особистість потрапляє безпосередньо у зону гострого психологічного шоку. Переїзд сприймається як вимушений тактичний крок для збереження життя дітей, що супроводжується гострим почуттям провини вцілілого.

Емпіричний фокус досліджень часто охоплює жінок віком 25–50 років – етап пікової соціальної активності та професійної зрілості. У ситуації евакуації вони зіштовхуються із низкою специфічних психологічних викликів:

Втрата професійного статусу та девальвація соціального капіталу внаслідок мовного бар'єра та складності нострифікації дипломів, що руйнує професійну ідентичність.

Феномен «материнства в ізоляції» та подвійне навантаження через відсутність неформальної підтримки та одноосібну відповідальність за виживання дітей. Деформація родинно-шлюбних відносин через формат транснаціональної родини та емоційну амбівалентність. Трансформація ідентичності мігранток супроводжується такими психологічними феноменами:

«Синдром відкладеного життя»: підсвідома відмова інвестувати ресурс у теперішній момент через сприйняття евакуації як тимчасового явища.

Концепція «амбівалентної втрати» (за П. Босс): стан хронічної невизначеності, коли фізично об'єкти прихильності (дім) існують, але доступ до них небезпечний, через що процес скорботи не має фінальної крапки [3]. Травма ідентичності: екзистенційний конфлікт між збереженням етнокультурної ідентичності та інтеграцією у нову культуру.

Вимушена міграція є потужним дестабілізуючим фактором, який зачіпає найглибші рівні особистісної організації. Розуміння механізмів акультураційного стресу, ресурсного виснаження та кризових синдромів є необхідною науковою базою для розробки адресних програм психологічної допомоги.

Список використаних джерел:

1. Беррі, Дж. В. (2001). Акультурація та психологічна адаптація: огляд проблеми. Психологічний журнал, 22(1), 43–52.

2. Титаренко, Т. М. (2018). Психологія життєвої кризи. Видавництво Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

3. Boss, P. (2006). Loss, trauma, and resilience: Therapeutic work with ambiguous loss. W. W. Norton & Company.

4. Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. Applied Psychology, 50(3), 337–421.

5. Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. Practical Anthropology, 7, 177–182.

Назарова Г.Б.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ТА РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МІГРАНТІВ

Війна як екстремальна форма суспільної кризи оголює фундаментальні виклики людській свідомості та ціннісним орієнтирам. Особливо вразливою в цій ситуації є молодь – учнівська та студентська, яка перебуває на етапі активного становлення особистості, формування світогляду, громадянської позиції та соціальної відповідальності. Саме тому питання національної ідентичності молодої людини набуває першочергового значення.

Національна ідентичність – це складне соціально-психологічне утворення, що охоплює усвідомлення особистістю своєї належності до певної нації, прийняття її культурних норм, історичних традицій, мови, символів і цінностей. Вона є внутрішнім відчуттям причетності до національного колективу, що формується в процесі соціалізації та інтегрується в систему цінностей особистості. Вона виконує не лише об’єднавчу, а й психологічну та адаптаційну функцію, слугуючи внутрішнім ресурсом у складних життєвих обставинах. Під час війни це усвідомлення допомагає молоді осмислити свій досвід не як безладну травму, а як частину ширшого національного зусилля, спрямованого на захист свободи, культури та державності.

В умовах масштабних макросоціальних криз, гострих екзистенційних загроз, повномасштабної війни та вимушеного переміщення особистості вивчення національної ідентичності набуває особливого значення. У сучасній психологічній науці цей феномен розглядається не лише як класичний соціокультурний чи політико-ідеологічний конструкт, а передусім як

фундаментальний, багатовимірний внутрішній психологічний ресурс, який безпосередньо забезпечує високу резильєнтність, психічну цілісність, емоційну стабільність та успішну соціокультурну й професійну адаптацію мігрантів. Переосмислення ролі національної ідентичності в умовах воєнного часу вимагає звернення до глибинних механізмів психологічного захисту та саморегуляції особистості.

Відповідно до класичної теорії соціальної ідентичності (Tajfel & Turner, 1986), приналежність індивіда до певної національної, етнічної чи культурної групи виступає базовим ядерним елементом його загальної самосвідомості [4]. Ця приналежність забезпечує позитивне самооцінювання, глибоке відчуття соціальної захищеності, причетності до спільної історичної долі та розділених цінностей. У ситуації, коли звичний індивідуальний життєвий простір, матеріальні здобутки, звичне оточення та стабільні соціальні чи професійні ролі нівелюються або руйнуються внаслідок раптової евакуації та міграції, національна ідентичність починає виконувати функцію своєрідного незнищенного «психологічного якоря» та надійного фундаменту для збереження цілісності власного «Я». Індивід втрачає звичні зовнішні маркери статусу, проте залишається носієм своєї національно-культурної сутності, що утримує його від повної психологічної дезінтеграції.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні психологічні дослідження, присвячені вивченню психології воєнного часу, травматичного стресу та вимушеного переміщення (Папуча, 2020; Радчук, 2022; Титаренко, 2018), переконливо доводять, що високий рівень сформованості національної ідентичності, усвідомлення власної нерозривної єдності з українським народом та патріотична афіліація в умовах триваючого воєнного протистояння виконують низку найважливіших захисних, стабілізуючих і ресурсотворчих функцій [1,2,3]:

- Амортизація міграційного та психотравматичного стресу. Глибоке почуття національної солідарності, єдності з мільйонами співвітчизників та причетності до героїчної загальнонаціональної боротьби суттєво пом'якшує

деструктивний вплив гострого міграційного стресу. Воно радикально знижує почуття екзистенційної самотності, ізольованості та чужості у новому середовищі, трансформуючи індивідуальний травматичний біль у розділений із соціумом колективний досвід. Це дозволяє ефективно амортизувати наслідки екзистенційної кризи та хронічного синдрому «відкладеного життя».

- Смислоутворювальний ресурс і протидія депресивним тенденціям. Національна ідентичність наповнює буденне життя мігрантів вищими, надличностними смислами, тісно пов'язаними з підтримкою своєї держави, збереженням унікального культурного коду, рідної мови, національних традицій та передачею їх наступним поколінням. Наявність стійкої національно-громадянської позиції виступає потужним внутрішнім мотиваційним чинником, який ефективно перешкоджає психологічній дезінтеграції особистості, розвитку хронічної апатії, емоційному вигоранню і руйнівним депресивним розладам. Розуміння того, що кожен громадянин є амбасадором своєї країни у світі або опорою всередині неї, надає буденній боротьбі за виживання вищого сенсу.

- Побудова зв'язку з майбутнім і відновлення суб'єктного контролю. Усвідомлення своєї національної приналежності та залученість до культурно-історичного контексту допомагають внутрішньо переміщеним особам та біженцям ментально структурувати непередбачуване майбутнє через призму майбутньої відбудови України, власної посильної участі у цьому процесі або гідного представлення української культури на міжнародній арені. Таке переосмислення активно відновлює внутрішній локус контролю, стимулює перехід від пасивного стратегічного уникнення («Втеча-уникнення») до проактивної, зрілої поведінки та раціонального планування життєвої траєкторії.

- Формування соціального капіталу діаспор та мікрогруп взаємопідтримки. Національна ідентичність слугує природним магнітом і критерієм об'єднання українців за кордоном або у нових регіонах країни в інтенсивні мережі самодопомоги. Швидке включення в такі спільноти дозволяє

задовольнити базову психологічну потребу в безпеці та прийнятті, що критично важливо для відновлення адаптивного потенціалу.

- Психологічний захист від асиміляційного тиску та збереження Я-концепції. У ситуації вимушеного перебування в інших країнах або регіонах мігранти неминуче стикаються з ризиком втрати власного «Я» під впливом домінуючої чужої культури. Національна ідентичність діє як фільтр і захисний бар'єр, що дозволяє індивіду інтегрувати корисні елементи нового середовища, не втрачаючи при цьому своєї базової психологічної та культурної сутності.

Таким чином, національна ідентичність в умовах вимушеної міграції діє не як абстрактний соціокультурний чи політичний фактор, а як фундаментальний, дієвий особистісний ресурс. Вона успішно інтегрує когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінкові компоненти Я-концепції, суттєво підвищуючи загальну резильєнтність особистості та створюючи надійну психологічну базу для успішного подолання криз професійної ідентичності та соціокультурної адаптації.

Список використаних джерел:

1. Папуча, М. В. (2020). Внутрішній світ особистості в умовах соціальної нестабільності. Видавництво НДУ ім. М. Гоголя.

2. Радчук, Г. К. (2022). Основи екзистенційної психології. ТНПУ ім. В. Гнатюка.

3. Титаренко, Т. М. (2018). Психологія життєвої кризи. Видавництво Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

4. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), Psychology of intergroup relations (pp. 7–24). Nelson-Hall.

Неплохов Г.М.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ, ЧИННИКИ І ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

Тривалий час у психологічній науці, клінічній практиці та психіатрії наслідки екстремальних стресів і кризових подій розглядалися виключно через призму психопатології та дефіцитарного підходу. Основний фокус дослідників був зосереджений на вивченні дезадаптивних станів, депресивних реакцій та, насамперед, Посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Травма сприймалася як однозначно руйнівний фактор, що завдає непоправної шкоди психіці індивіда. Проте наприкінці XX століття, зі становленням парадигми позитивної психології (М. Селігман) та концепції салютогенезу (А. Антоновський), у науковому дискурсі сформувався принципово новий підхід. Він довів, що переживання гострої екзистенційної кризи здатне не лише травмувати та виснажувати, але й стимулювати якісний, безпрецедентний стрибок у розвитку особистості.

Цей феномен отримав назву «посттравматичне зростання» (ПТЗ) – термін, концептуальну модель якого розробили та обґрунтували американські вчені Річард Тадеші та Лоуренс Калхаун (R. Tedeschi, L. Calhoun) у середині 1990-х років [2]. Методологічно важливо розуміти, що посттравматичне зростання не є простою синонімічною заміною поняття «адаптація» чи «резильєнтність» (життєстійкість). Резильєнтність передбачає здатність психіки протистояти удару і швидко повертатися до попереднього, дотравматичного стану. Натомість ПТЗ означає глибоку, незворотну трансформацію: позитивні психологічні зміни, які відбуваються в результаті інтенсивної внутрішньої

боротьби особистості зі складними життєвими обставинами, внаслідок чого людина перевершує свій попередній рівень психологічного функціонування.

Фундаментальним механізмом запуску ПТЗ є руйнація так званого «асумптивного світу» особистості. Згідно з когнітивною концепцією Р. Янофф-Бульман, кожна людина живе з базовими ілюзіями про доброзичливість і справедливість світу. Вимушена міграція та жахи війни вщент розбивають ці ілюзії. ПТЗ виникає саме тоді, коли індивід починає вибудовувати нову, гнучкішу світоглядну систему (процес когнітивної акомодації), здатну вмістити в себе і факт існування жорстокості, і здатність до подолання. Зростання та дистрес не є взаємовиключними явищами – вони існують паралельно, проте когнітивна переробка наповнює біль екзистенційним сенсом (за принципами логотерапії В. Франкла).

Відповідно до структурної концепції Р. Тадеші та Л. Калхауна (1996), посттравматичне зростання проявляється та емпірично вимірюється у п'яти основних векторах, що набувають особливого звучання у контексті вимушеної еміграції [2]:

- Ставлення до інших людей: усвідомлення глибинної цінності близьких стосунків, підвищення рівня емпатії, солідарності та готовності вибудовувати щирі зв'язки.

- Нові можливості: травма розчищає простір для формування альтернативних життєвих шляхів. Емігранти освоюють нові географічні простори, мови, професії, що може трансформуватися у відкриття нових талантів.

- Особиста сила: переосмислення власної вразливості на користь витривалості. Індивід позбувається позиції жертви, замінюючи її на ідентичність вцілілого з високим рівнем самоефективності.

- Духовні та світоглядні зміни: втрата матеріального майна зміщує фокус на пошук вищого сенсу та поглиблення світоглядних переконань.

- Цінування життя: зіткнення із загрозою смерті зміщує фокус на вміння перебувати «тут і тепер», формуючи глибоку вдячність за прості повсякденні радості.

Для українських громадян досягнення ПТЗ виступає головним психологічним маркером переробки досвіду втрати дому. Ключовим каталізатором, що переводить психотравму у зростання, є специфічна когнітивна активність – румінація (Tedeschi & Calhoun, 2004). На відміну від інтрузивної (нав'язливої) румінації перших етапів травми, згодом включається довільна (цілеспрямована) румінація – свідоме осмислення досвіду [3]. Саме цей перехід від автоматичного страждання до свідомої рефлексії завершує процес реструктуризації травми, формуючи оновлену, життєстійку ідентичність.

Список використаних джерел:

1. Janoff-Bulman, R. (1992). Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. Free Press.

2. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress, 9(3), 455–471.

3. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. Psychological Inquiry, 15(1), 1–18.

Олійник О.О.
кандидат психологічниxx наук, доцент
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ІНТЕРВЕНЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна є вагомим чинником ризику для ментального здоров'я молоді, спричиняючи підвищення рівня стресу, емоційне виснаження, погіршення психологічного благополуччя та зниження адаптаційного потенціалу. Студентська молодь зазнає подвійного навантаження, пов'язаного з необхідністю адаптації до викликів воєнного часу та виконанням вимог освітнього процесу. Це зумовлює потребу в системному застосуванні психологічних інтервенцій, спрямованих на збереження ментального здоров'я, розвиток адаптаційних ресурсів і підвищення стресостійкості студентів.

Ментальне здоров'я особистості в умовах війни виявляється у здатності долати повсякденні стресові ситуації, налагоджувати й підтримувати міжособистісні взаємини, ефективно здійснювати діяльність на користь організації, громади та суспільства, реалізовувати власні здібності й особистісний потенціал [1, с. 8]. Відповідно, підтримка ментального здоров'я студентів передбачає створення належних умов для розвитку їх психологічних ресурсів, формування адаптивних стратегій подолання стресу та збереження активної участі в освітньому й соціальному житті.

Важливими напрямами реалізації психологічних інтервенцій у закладах вищої освіти є індивідуальні консультації у психологічних службах, тренінги з емоційної саморегуляції та адаптації до навчального навантаження, антистресові програми, зокрема практики усвідомленості й арттерапевтичні заняття, а також заходи швидкого реагування на кризові ситуації, пов'язані з втратою близьких, міжособистісними конфліктами та вираженими психоемоційними труднощами [2, с. 23]. Окрім зазначених напрямів

психологічних інтервенцій, важливе місце в системі підтримки ментального здоров'я студентів посідають психодіагностика, різноманітні форми групової роботи та психологічна просвіта [3, с. 129]. Так, психодіагностика спрямована на виявлення актуальних психоемоційних труднощів, визначення індивідуальних потреб і ресурсів особистості та обґрунтування вибору відповідних напрямів психологічної допомоги; групові форми роботи (заняття, тренінги, семінари та вебінари) й групи підтримки сприяють розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок і здатності до емоційної саморегуляції, забезпечують обмін досвідом, зменшують відчуття ізоляції та зміцнюють почуття належності до спільноти; психологічна просвіта підвищує обізнаність студентів щодо збереження ментального здоров'я, способів самодопомоги та можливостей отримання фахової психологічної підтримки [3, с. 129].

Підтримка ментального здоров'я студентів в умовах війни потребує комплексного застосування психологічних інтервенцій, що поєднують індивідуальні та групові форми роботи, психоосвіту. Їх реалізація в освітньому середовищі спрямована на розвиток адаптаційних ресурсів, формування навичок подолання стресу, збереження психологічного благополуччя та підтримку навчальної й соціальної активності студентської молоді.

Список використаних джерел:

1. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

2. Петяк О., Комар Т., Вельський Д., Мельничук А. Психологічні інтервенції для підвищення резильєнтності студентів під час воєнних дій. *Психологічні травелоги.* 2025. № 2. С. 17 - 25.

3. Пляка Л. В., Герасимова О. О. Психологічний супровід здобувачів освіти в умовах війни: шлях до збереження ментального здоров'я. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2025. Т. 36 (75), № 1. С. 127 - 132.

Орешко А.П.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ГОСТРОГО ТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА КОГНІТИВНУ Й ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВУ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

В умовах повномасштабної війни проблема психологічних наслідків травматичного досвіду набуває особливої актуальності. Безпосередня загроза життю, обстріли, вимушене переміщення, втрата близьких, руйнування звичного життєвого простору та тривала невизначеність створюють умови інтенсивного психоемоційного навантаження. Одним із можливих наслідків впливу таких подій є гостра стресова реакція, що супроводжується змінами у функціонуванні когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості. Розуміння психологічних механізмів гострого травматичного стресу важливе для своєчасного розпізнавання стану людини, надання психологічної допомоги та запобігання поглибленню дезадаптаційних проявів.

Гострий травматичний стрес розглядається як реакція психіки на подію або ситуацію надзвичайно загрозливого чи жахливого характеру, що перевищує звичні можливості людини щодо опрацювання пережитого досвіду. Важливо розмежовувати гостру реакцію на стрес і гострий стресовий розлад. Відповідно до МКХ-11, гостра реакція на стрес може проявлятися емоційними, соматичними, когнітивними та поведінковими симптомами й розглядається як тимчасова реакція на надзвичайно загрозливу ситуацію. Зазвичай її інтенсивність починає зменшуватися протягом кількох днів після події або припинення загрози [7]. Водночас гострий стресовий розлад є окремою діагностичною категорією в DSM-5-TR і передбачає визначені критерії тривалості, вираженості симптомів та порушення повсякденного

функціонування. Отже, не кожна гостра стресова реакція свідчить про наявність психічного розладу.

Вплив гострого стресу на когнітивну сферу пов'язаний передусім зі змінами процесів уваги, пам'яті, мислення та ухвалення рішень. За умов загрози психічні ресурси можуть переорієнтовуватися на виявлення небезпеки й реагування на неї. Унаслідок цього людині може бути складніше зосереджуватися на завданнях, утримувати й опрацьовувати інформацію, планувати послідовність дій та оцінювати ситуацію з урахуванням кількох альтернатив. А. Арнстен [1] зазначає, що стресові нейрохімічні зміни можуть порушувати функціонування префронтальної кори, яка бере участь у регуляції уваги, робочої пам'яті, контролю поведінки та емоцій. За інтенсивного стресу може послаблюватися гнучкий, усвідомлений контроль і посилюватися швидке, звичне або реактивне реагування.

Особливості впливу стресу на пам'ять не є однозначними. Стрес може по-різному позначатися на кодуванні, збереженні та відтворенні інформації залежно від інтенсивності переживання, часу впливу стресора й особливостей самої події. Л. Швабе [6] підкреслює, що стрес здатний змінювати взаємодію нейронних систем пам'яті та сприяти переходу від гнучких, контекстно залежних способів опрацювання інформації до більш автоматизованих форм реагування. Українська дослідниця М. Вовк [2] також аналізує взаємозв'язок посттравматичних стресових реакцій із показниками пам'яті, уваги та мислення у дорослих. Отримані нею результати засвідчують відмінності когнітивних показників у групах із різним рівнем вираженості посттравматичних реакцій. Водночас ці дані стосуються посттравматичних проявів загалом і не можуть безпосередньо ототожнюватися з короткочасною гострою стресовою реакцією.

Не менш значущими є зміни в емоційній сфері особистості. Гостра реакція на травматичну подію може супроводжуватися інтенсивним страхом, тривогою, розгубленістю, гнівом, відчаєм або відчуттям безпорадності. В окремих випадках спостерігаються емоційне заціпеніння, відчуття нереальності того, що відбувається, або труднощі у визначенні власних переживань. Такі

прояви можуть бути пов’язані з мобілізацією систем організму, спрямованою на швидке реагування на небезпеку. Важливо враховувати, що характер і вираженість емоційних реакцій індивідуальні та залежать від особистісних ресурсів, попереднього досвіду, характеру травматичної події й наявності соціальної підтримки.

Зміни в емоційній сфері тісно пов’язані з поведінковими реакціями. У відповідь на загрозу людина може діяти активно, намагатися уникнути небезпеки, завмирати або тимчасово втрачати здатність до цілеспрямованих дій. Також можливі рухове збудження, метушливість, соціальне відсторонення, уникнення нагадувань про подію та порушення звичного режиму діяльності. У дослідженні впливу стресу на ухвалення рішень К. Старке та М. Бранд [4] звертають увагу на те, що стрес може змінювати стратегії вибору та знижувати ефективність оцінювання альтернатив. Метааналіз цих авторів також засвідчив невеликий, але статистично значущий загальний вплив стресу на рішення в умовах невизначеності, зокрема тенденцію до більш ризикованого вибору. Це дає підстави розглядати поведінкові зміни не лише як зовнішній прояв емоційного напруження, а і як наслідок змін у когнітивній регуляції.

Отже, гострий травматичний стрес доцільно розглядати як комплексну психофізіологічну реакцію, що охоплює взаємопов’язані когнітивні, емоційні та поведінкові процеси. Зміни в одній зі сфер можуть посилювати труднощі в інших: наприклад, порушення концентрації ускладнює оцінювання ситуації, інтенсивне емоційне напруження впливає на ухвалення рішень, а поведінкове уникнення може обмежувати повсякденну активність і соціальну взаємодію.

Гострий травматичний стрес є складною реакцією особистості на надзвичайно загрозливі події, яка може тимчасово змінювати функціонування когнітивної, емоційної та поведінкової сфер. У когнітивній сфері можливі труднощі концентрації уваги, робочої пам’яті, гнучкого мислення та ухвалення рішень; в емоційній – інтенсивний страх, тривога, гнів, безпорадність або емоційне заціпеніння; у поведінковій – уникнення, завмирання, збудження чи порушення звичної активності. Водночас такі прояви не є універсальними й не

означають автоматичної наявності психічного розладу. Розуміння взаємозв'язку між зазначеними сферами має важливе значення для психологічної оцінки стану людини та визначення своєчасної й адекватної допомоги в умовах травматичного досвіду.

Список використаних джерел:

1. Арнстен А. Ф. Т. (Arnsten, A. F. T.). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*. 2009. Vol. 10, No. 6. P. 410–422. DOI: https://doi.org/10.1038/nrn2648.

2. Вовк М. Вплив травматичних подій на когнітивні процеси у дорослому віці. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. *Психологія.* 2025. № 1(66). С. 22–29. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.1.3.

3. Міністерство охорони здоров'я України. Про затвердження Уніфікованого клінічного протоколу первинної та спеціалізованої медичної допомоги «Гостра реакція на стрес. Посттравматичний стресовий розлад. Порушення адаптації»: наказ від 19.07.2024 № 1265. Державний експертний центр МОЗ України: клінічний протокол.

4. Старке К., Бранд М. (Starcke, K., Brand, M.). Decision making under stress: a selective review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2012. Vol. 36, No. 4. P. 1228–1248. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.02.003.

5. Старке К., Бранд М. (Starcke, K., Brand, M.). Effects of stress on decisions under uncertainty: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2016. Vol. 142, №. 9. P. 909–933. DOI: https://doi.org/10.1037/bul0000060.

6. Швабе Л. (Schwabe, L.). Memory under stress: from single systems to network changes. *European Journal of Neuroscience*. 2017. Vol. 45, №. 4. P. 478–489. DOI: https://doi.org/10.1111/ejn.13478.

7. World Health Organization. Clinical Descriptions and Diagnostic Requirements for ICD-11 Mental, Behavioural and Neurodevelopmental Disorders. Geneva: World Health Organization, 2024. Офіційне видання ВООЗ.

Пастушенко М.В.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ПРОКРАСТИНАЦІЯ СНУ: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ

У сучасних умовах інтенсивного інформаційного навантаження, високого темпу життя та постійної цифрової активності особливого значення набуває проблема дотримання режиму сну. Попри усвідомлення його важливості для фізичного й психологічного функціонування, люди нерідко відкладають відхід до сну, продовжуючи користуватися гаджетами, переглядати відео, спілкуватися або займатися іншими справами. Така поведінка може набувати систематичного характеру та негативно позначатися на тривалості й якості сну, денній працездатності та емоційному стані.

У психологічних дослідженнях це явище визначається поняттям прокрастинації сну. Його вивчення дає змогу розглядати недостатню тривалість сну не лише як наслідок зовнішніх обставин або фізіологічних порушень, а і як результат специфічних труднощів саморегуляції поведінки. Актуальність проблеми посилюється необхідністю зрозуміти, чому людина відкладає дію, яка відповідає її усвідомленим потребам і довгостроковим інтересам.

Поняття прокрастинації сну було системно введене в науковий обіг у дослідженні [4]. Автори визначили його як відкладання людиною часу відходу до сну порівняно із запланованим за відсутності зовнішніх обставин, які перешкоджають своєчасному засинанню. Таким чином, ключовою ознакою цього феномену є невідповідність між наміром і реальною поведінкою: людина планує лягти спати раніше, має таку можливість, однак продовжує займатися іншими справами.

Важливо розмежовувати прокрастинацію сну та інші явища, пов’язані з порушенням сну. Зокрема, безсоння характеризується труднощами із засинанням, підтриманням сну або раннім пробудженням, тоді як за прокрастинації сну людина відкладає сам момент відходу до ліжка. Також її не слід ототожнювати з пізнім хронотипом – індивідуальною схильністю до пізнішого часу засинання та пробудження. Хронотип може бути пов’язаний із прокрастинацією сну, проте не пояснює її повністю. Отже, визначальним критерієм є не сам пізній час засинання, а добровільне відкладання запланованого відходу до сну.

Одним із провідних підходів до пояснення цього явища є концепція порушення саморегуляції. Ф. Кроезе та співавтори [4] встановили зв’язок між прокрастинацією сну та нижчими показниками саморегуляції. У подальшій роботі Ф. Кроезе та співавтори [5] розглянули її як специфічний різновид прокрастинації у сфері поведінки, пов’язаної зі здоров’ям. У цьому контексті людина не може узгодити безпосередню поведінку з довгостроковою метою – забезпечити достатній відпочинок. Виникає розрив між наміром і дією, коли усвідомлення необхідності сну не переходить у відповідну поведінкову реалізацію.

Важливим механізмом є також перевага негайної винагороди над віддаленою користю. Вечірні заняття – перегляд соціальних мереж, відеоконтенту, онлайн-спілкування або комп’ютерні ігри – забезпечують швидке задоволення, емоційну стимуляцію та відчуття залученості. Натомість користь від своєчасного сну є відкладеною в часі. За таких умов людина може надавати перевагу короткочасному задоволенню, недооцінюючи наслідки скорочення відпочинку. Цей механізм узгоджується з підходами до часової саморегуляції, у межах яких пояснюється схильність обирати безпосередню винагороду замість віддалених позитивних результатів.

Окремого значення набуває емоційна регуляція. Відкладання сну може виконувати функцію тимчасового способу подолання негативних переживань, напруження або незадоволених потреб у відпочинку й особистому часі. Після

насиченого обов’язками дня вечір може сприйматися як єдиний період, який людина контролює самостійно. У такому разі продовження дозвілля стає способом компенсувати дефіцит автономії, приємних вражень або соціальної взаємодії. Дослідження С. Чон і співавторів [3], проведене із застосуванням рандомізованого контрольованого дизайну, засвідчило, що серед визначених функцій прокрастинації сну найчастіше фігурували емоційна регуляція, компенсація та соціальна взаємодія. Це дає підстави розглядати таку поведінку не лише як недостатній самоконтроль, а і як можливу спробу задовольнити психологічні потреби.

Ще одним механізмом є труднощі виконавчого функціонування, зокрема контролю імпульсів, переключення уваги та припинення поточної діяльності. С. Карлсон та співавтори [1] у дослідженні за участю 273 молодих дорослих, які протягом 14 днів виконували щоденні оцінювання, виявили зв’язок між нижчими показниками виконавчого функціонування, труднощами поведінкової регуляції та більш вираженою прокрастинацією сну. Автори також встановили, що особи з пізнішим хронотипом у середньому демонстрували вищі показники цього явища. Водночас результати не підтвердили, що хронотип змінює характер зв’язку між виконавчим функціонуванням і прокрастинацією сну.

Емпіричні дані щодо наслідків прокрастинації сну представлені й у систематичному огляді та метааналізі В. Гілл та співавторів [2], до якого було включено 43 дослідження. Автори виявили помірний негативний зв’язок прокрастинації сну із самоконтролем, тривалістю та суб’єктивною якістю сну, а також позитивний зв’язок із денною втомою. Водночас дослідники наголосили на недостатній якості частини наявних доказів і необхідності подальших досліджень для встановлення причинно-наслідкових зв’язків.

Важливим внеском у вивчення проблеми в українській психології є дослідження Н. Погорільської та А. Карибіної [6], присвячене причинам і наслідкам відкладання засинання. У дослідженні взяли участь 163 респонденти віком від 14 до 70 років. Авторки виявили позитивні зв’язки прокрастинації сну із загальною прокрастинацією, сонливістю, збільшенням латентності засинання

та погіршенням суб'єктивної якості сну. Натомість вольова саморегуляція, наполегливість і самовладання демонстрували негативні зв'язки з показниками прокрастинації сну. Регресійний аналіз засвідчив внесок загальної прокрастинації, суб'єктивної оцінки якості й тривалості сну та вольової саморегуляції. Водночас авторки зазначили, що отримана модель не забезпечує достатньої точності прогнозування, що вказує на потребу подальших досліджень.

Отже, прокрастинацію сну доцільно розглядати як багатокомпонентний психологічний феномен, у виникненні якого взаємодіють поведінкові, когнітивні та емоційні механізми. Її не можна зводити виключно до браку дисципліни або недостатньої поінформованості про важливість сну. Відкладання відпочинку може бути пов'язане з труднощами саморегуляції, перевагою негайної винагороди, недостатнім контролем імпульсів, емоційним напруженням і прагненням компенсувати дефіцит особистого часу.

Прокрастинація сну є специфічною формою поведінкової прокрастинації, що виявляється у добровільному відкладанні запланованого часу відходу до сну за відсутності зовнішніх перешкод. Її психологічну основу становить невідповідність між наміром і поведінковою реалізацією, яка може підтримуватися труднощами саморегуляції, контролю імпульсів та емоційної регуляції, а також перевагою короткочасних винагород. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення взаємодії цих механізмів з індивідуальними особливостями особистості, рівнем повсякденного стресу та цифровими звичками.

Список використаних джерел:

1. Carlson S. E., Suchy Y., Baron K. G., Johnson K. T., Williams P. G. A daily examination of executive functioning and chronotype in bedtime procrastination. *Sleep*. 2023. Vol. 46, Issue 8. Article zsad145. DOI: https://doi.org/10.1093/sleep/zsad145.

2. Hill V., Rebar A., Ferguson S., Vincent G. P014 Go to bed! A Systematic Review and Meta-analysis of Bedtime Procrastination Correlates and

Sleep Outcomes. *Sleep Advances*. 2023. Vol. 4, Supplement 1. Article A39. DOI: https://doi.org/10.1093/sleepadvances/zpad035.099.

3. Jeoung S., Jeon H., Yang H.-C., An H., Suh S. A randomized controlled trial of a behavioral intervention for decreasing bedtime procrastination using a wait-list control group in a non-clinical sample of young adults. *Sleep Medicine*. 2023. Vol. 108. P. 114–123. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sleep.2023.06.001.

4. Kroese F. M., De Ridder D. T. D., Evers C., Adriaanse M. A. Bedtime procrastination: introducing a new area of procrastination. *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. Article 611. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00611.

5. Kroese F. M., Evers C., Adriaanse M. A., De Ridder D. T. D. Bedtime procrastination: A self-regulation perspective on sleep insufficiency in the general population. *Journal of Health Psychology*. 2016. Vol. 21, Issue 5. P. 853–862. DOI: https://doi.org/10.1177/1359105314540014.

6. Погорільська Н., Карибіна А. Прокрастинація сну. Причини та наслідки відкладання засинання. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2025. Т. 1, № 21. С. 99–103. DOI: https://doi.org/10.17721/BPSY.2025.1(21).13.

Петрик М. О.

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Самкова О. М.

кандидат психологічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

РОЛЬ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ОБРАЗУ ТІЛА ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Образ тіла охоплює уявлення, оцінки та переживання щодо власної зовнішності. Для здобувачів освіти важливо, як заклад освіти реагує на пов’язані з тілом упередження та принизливі висловлювання. Мета тез –

обґрунтувати напрями психоосвітньої підтримки та запобігання ваговій стигматизації з урахуванням сімейного контексту.

Сім'я є джерелом повідомлень про зовнішність, вагу й харчування та прикладів ставлення до власного тіла. Водночас ставлення до зовнішності формується і в середовищі однолітків. Дослідження K. A. Patte та співавторів [4, с. 12] розглядає зв'язки сприйняття власної ваги й досвіду булінгу з показниками психічного здоров'я учнів. Тому психологічна підтримка має враховувати як сімейну комунікацію, так і взаємодію в закладі освіти.

У дослідженні 2204 австралійських підлітків негативні батьківські коментарі щодо ваги й форми тіла були пов'язані з вищим психологічним дистресом і проблемними переконаннями щодо харчування [1, с. 7]. Серед 2032 американських підлітків негативні повідомлення про вагу асоціювалися з менш сприятливими показниками психологічного благополуччя та ставлення до власного тіла [3, с. 702]. Водночас метааналіз шкільних втручань показав потенціал програм медіаграмотності для покращення образу тіла, хоча результати різних програм були неоднорідними [2, с. 14–15].

На цій основі можна окреслити три напрями роботи в закладі освіти. Перший – психологічно безпечна комунікація без публічного оцінювання тілесних параметрів і висміювання зовнішності. Другий – психоосвіта: обговорення різноманітності тіл, соціального порівняння й критичного сприйняття медійних ідеалів. Третій – співпраця з батьками: розмежування підтримки здоров'я та контролю чи критики тіла, розвиток поважного спілкування.

Педагоги можуть підтримувати правила поважної взаємодії, а психологічні працівники – проводити тематичні заняття й індивідуальні бесіди. Не слід пояснювати всі труднощі образу тіла сімейним досвідом: значення мають також однолітки, медіа та індивідуальні особливості.

Отже, сімейний контекст варто враховувати в роботі над психологічною безпекою освітнього середовища, не вважаючи його єдиною причиною тілесної

незадоволеності. Запропоновані напрями є практичними орієнтирами, а не апробованою програмою; їхня ефективність потребує перевірки.

Список використаних джерел:

1. Dahill L. M. et al. Exploring associations between positive and negative valanced parental comments about adolescents' bodies and eating and eating problems: a community study. *Journal of Eating Disorders*. 2022. Vol. 10, No. 1. Art. 43. DOI: 10.1186/s40337-022-00561-6.

2. Kurz M., Rosendahl J., Rodeck J., Muehleck J., Berger U. School-Based Interventions Improve Body Image and Media Literacy in Youth: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Prevention*. 2022. Vol. 43, No. 1. P. 5–23. DOI: 10.1007/s10935-021-00660-1.

3. Lessard L. M., Puhl R. M., Foster G. D., Cardel M. I. Parental Communication About Body Weight and Adolescent Health: The Role of Positive and Negative Weight-Related Comments. *Journal of Pediatric Psychology*. 2023. Vol. 48, No. 8. P. 700–706. DOI: 10.1093/jpepsy/jsad040.

4. Patte K. A., Livermore M., Qian W., Leatherdale S. T. Do weight perception and bullying victimization account for links between weight status and mental health among adolescents? *BMC Public Health*. 2021. Vol. 21. Art. 1062. DOI: 10.1186/s12889-021-11037-8.

Петриченко Ю. О.

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Самкова О. М.

кандидат психологічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТОК У КОНТЕКСТІ ВЗАЄМИН ІЗ БАТЬКОМ

У студентському віці професійне та особистісне самовизначення потребує узгодження власних прагнень з очікуваннями значущих інших. Взаємини з батьком можуть бути важливим контекстом цього процесу,

причому значення має не лише фактична його присутність, а й емоційний контакт і підтримка автономії.

Мета – теоретично розкрити взаємозв’язок становлення особистісної ідентичності студенток з досвідом взаємин із батьком, уточнивши місце Я-концепції та психологічної автономії в цьому процесі.

Особистісна ідентичність відображає відчуття цілісності та безперервності власного Я, а також визначеність щодо значущих цінностей, цілей і життєвих рішень. Вона пов’язана з пошуком можливостей і прийняттям життєвих рішень, зокрема щодо освіти [2, с. 1–2].

Поняття Я-концепція відіграє важливу роль у формуванні ідентичності, бо охоплює уявлення людини про власні якості, можливості й ролі. Тобто Я-концепція відображає зміст самосприйняття, а ідентичність – його інтеграцію в систему життєвих орієнтирів. Важливим аспектом сприйняття себе є ясність Я-концепції (SCC), що характеризує чіткість, внутрішню узгодженість, відносну стійкість уявлень людини про себе та проявляється у міжособистісній взаємодії. Так, дослідження T. Pang та співавторів (2024) засвідчило, що нижча SCC у студентів пов'язана з вищим рівнем страху негативного оцінювання [3, с. 5].

У зв’язку з цим особливого значення набуває досвід стосунків із батьківською фігурою, оскільки в родині формуються первинні уявлення особистості про власну цінність, прийнятність і можливість самостійного вибору. Водночас характер цих взаємин доцільно розглядати не лише через наявність емоційної підтримки, а й через співвідношення батьківського прийняття, контролю та поваги до автономії. У дослідженні студенток 18-21 років виявлено статистичні зв’язки між сприйняттям батьківського виховання та окремими складовими Я-концепції. Для батьківської фігури значущими були, зокрема, особливості прийняття та співвідношення свободи й дисципліни [1, с. 8–9].

Лонгітюдне дослідження переходу до вищої освіти показало зв’язок підтримки автономії батьками з усвідомленням молодими людьми власних цінностей і цілей та процесами ідентичності [2, с. 1–3].

Отже, взаємини з батьком доцільно аналізувати як один із контекстів становлення особистісної ідентичності студенток. Психологічний супровід слід спрямовувати на рефлексію, усвідомлення цінностей і самостійність рішень.

Список використаних джерел:

1. Bhatia S., Babu N., Yadav A., Haokip S. G. T. Assessing the impact of perceived parenting on the self-concept of college going young women. *Discover Psychology*. 2026. Vol. 6. Article 89. 18 p. https://doi.org/10.1007/s44202-026-00637-3.

2. Houthuys S., Vermote B., Vansteenkiste M., Beyers W., Prinzie P., Soenens B. How autonomy-supportive parenting fosters adolescent identity across the transition to higher education: The role of an authentic inner compass. *Journal of Research on Adolescence*. 2026. Vol. 36, №. 3. Article e70233. 17 p. https://doi.org/10.1111/jora.70233.
URL:https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC13385654/.

3. Pang T., Wang H., Zhang X., Zhang X. Self-Concept Clarity and Loneliness among College Students: The Chain-Mediating Effect of Fear of Negative Evaluation and Self-Disclosure. *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14, №. 3. Article 194. 12 p. https://doi.org/10.3390/bs14030194.

Пославська А.Ю.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Акімова Н.В.

доктор психологічних наук, професор

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Кропивницький,Україна

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Актуальність. Сучасний освітній простір функціонує в умовах підвищеної невизначеності, соціальних змін, інформаційного перевантаження та тривалого

стресу. Для української освіти ці чинники посилюються наслідками війни, вимушеного переміщення, втрат, дистанційного навчання й порушення звичних соціальних зв'язків. Психоемоційне напруження впливає не лише на здобувачів освіти, а й на педагогічних працівників, адміністрацію та батьків. За таких умов важливим завданням закладу освіти стає не тільки забезпечення академічних результатів, а й створення середовища, у якому людина почувається захищеною, прийнятою та має ресурси для подолання труднощів.

Мета роботи – теоретично проаналізувати взаємозв'язок психологічної безпеки, резильєнтності та ментального здоров'я учасників освітнього процесу, а також визначити практичні напрями підтримки психологічно безпечного освітнього середовища.

Основний матеріал. Психологічну безпеку освітнього середовища доцільно розглядати як стан, за якого учасники освітнього процесу можуть висловлювати думки, ставити запитання, визнавати помилки та звертатися по допомогу без страху приниження, дискримінації чи покарання. Вона передбачає повагу до гідності особистості, передбачуваність правил, доброзичливу комунікацію, недопущення булінгу й насильства, а також доступність підтримки.

Резильєнтність (психологічна стійкість) – це динамічний процес адаптації, а не відсутність стресу чи постійна демонстрація сили. А. Мастен пов'язує її зі звичайними адаптаційними системами: підтримувальними стосунками, саморегуляцією, навчанням і розв'язанням проблем [Masten, 2001]. М. Унгар наголошує, що стійкість залежить не лише від особистих якостей, а й від доступу до ресурсів сім'ї, громади та інституцій [Ungar, 2011]. Отже, її підтримка є спільною відповідальністю особистості й освітнього середовища.

Ментальне здоров'я охоплює емоційне благополуччя, здатність навчатися, будувати стосунки й долати труднощі. ВООЗ рекомендує універсальні психосоціальні заходи для підлітків: розвиток емоційної регуляції, навичок розв'язання проблем, міжособистісної взаємодії та управління стресом [World Health Organization, 2020]. В освітньому процесі це можуть бути заняття

із соціально-емоційного навчання, групові обговорення, тренінги й консультування.

Практична підтримка психологічної безпеки й резильєнтності має бути системною. На рівні взаємодії важливі партнерське спілкування, справедливі правила, ненасильницьке розв'язання конфліктів і реагування на булінг. На рівні закладу освіти – доступність психологічної служби, конфіденційність звернень і підготовка педагогів до розпізнавання ознак емоційного виснаження. На індивідуальному рівні варто розвивати навички саморегуляції, самодопомоги, розв'язання проблем і звернення по підтримку.

Висновки. Психологічна безпека, резильєнтність і ментальне здоров'я взаємопов'язані. Безпечне середовище формує довіру й готовність звертатися по допомогу, резильєнтність підтримує адаптацію до труднощів, а системна турбота про ментальне здоров'я допомагає зберігати навчальну та професійну активність. Тому підтримка має поєднувати розвиток особистих навичок, культуру поваги, доступність психологічної допомоги й відповідальність закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

2. Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry,* 81(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

3. World Health Organization. (2020). Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: Helping adolescents thrive. Geneva: WHO.

Разумєєва Н. О.
здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**
кандидат психологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ПРОДУКТИВНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

П’ятий рік українське суспільство функціонує в умовах повномасштабної війни, вимушеного переміщення, втрат і тривалого психологічного напруження, що дестабілізує життєві орієнтири та мотивацію. За таких обставин актуалізується пошук ресурсів для збереження й відновлення особистісного потенціалу. Провідним ресурсом виступає освітній процес, який забезпечує не лише здобуття знань, а й соціальну взаємодію, відновлення контролю та перспектив майбутнього [6, с. 67].

Неможливо переоцінити вплив навчання на формування конкурентоспроможної особистості. Згідно з концепцією ментальності зростання К. Двек, переконання у здатності розвивати здібності через зусилля зміцнює психологічну стійкість [4, с. 45]. Е. Лангер наголошує на значенні усвідомленості й відкритості до нового досвіду для ментального здоров’я [6, с. 72]. Дослідження нейробіологів (зокрема групи Л. Чен і К. Галл у Каліфорнійському університеті в Ірвайні) доводять, що інтелектуальна активність активізує нейронні рецептори та протидіє когнітивному регресу [3, с. 120]. Отже, навчання є дієвим чинником когнітивного функціонування та психологічного благополуччя [6, с. 75].

Проблематика особистісної продуктивності досліджується через призму мотивації, самоефективності та саморегуляції. А. Бандура у теорії самоефективності підкреслює роль віри у власні сили для досягнення цілей [5,

с. 708]. Е. Локк і Г. Летем обґрунтували вплив чіткості цілей і зворотного зв'язку [5, с. 710], а Р. Раян та Е. Десі довели значення внутрішньої мотивації та автономії [5, с. 711]. У вітчизняній науці Л. Мороз розглядає усвідомлену саморегуляцію як ресурс суб'єктивного благополуччя [2, с. 147], а Т. Гальцева визначає самоефективність як здатність використовувати внутрішній потенціал для значущих результатів [1, с. 114]. Особистісна продуктивність постає інтегративним результатом мотиваційних, когнітивних і регуляторних характеристик [1, с. 116].

Отже, потенціал освітнього процесу полягає у створенні умов для самореалізації. Навчальна діяльність формує самоефективність, внутрішню мотивацію, цілеспрямованість і навички саморегуляції, розвиває критичне мислення та гнучкість реагування на зміни, забезпечуючи передумови для подолання кризових викликів [2, с. 150].

Список використаних джерел:

1. Гальцева Т. О. Самоздійснення та самоефективність у структурі особистісного потенціалу. *Вісник Національної академії Національної гвардії України*. 2024. Вип. 2 (44). С. 112–118.

2. Мороз Л. І. Усвідомлена саморегуляція як психологічний ресурс суб'єктивного благополуччя здобувачів освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2023. Вип. 60. С. 145–152.

3. Чен Л., Галл К. Вплив інтелектуальної активності на функціонування нейронних рецепторів головного мозку. *Сучасні нейробіологічні дослідження*. 2021. Вип. 12. С. 115–125.

4. Dweck C. S. Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House, 2006. 288 p.

5. Locke E. A., Latham G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*. 2002. Vol. 57, № 9. P. 705–717.

6. Seligman M. E. P. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Simon and Schuster, 2002. 275 p.

Распутна К. О.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Самкова О. М.
кандидат психологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет, Україна

ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Актуальність. Визначення проблем життєвих сценаріїв у сучасній психології є критично важливим, оскільки більшість доленосних рішень людина приймає несвідомо, спираючись на ранній дитячий досвід. Цей досвід формується під впливом сімейних установок, соціального середовища та індивідуальної інтерпретації реальності. Усвідомлення структури сценарної матриці дозволяє людині вийти з позиції об'єкта впливу минулого, стати суб'єктом власного теперішнього та виправити негативний вплив свого дитячого досвіду.

Мета: проаналізувати поняття життєвих сценаріїв у сучасних умовах.

Поняття «життєвий сценарій» введено Еріком Берном до теорії Транзактного аналізу. Це несвідомий план життя, сформований у дитинстві, підкріплений батьками, виправданий подальшими подіями та спрямований до обраного фіналу (Берн, 2020). При цьому сценарій функціонує як динамічна програма, що спрямовує поведінку людини в ключових життєвих сферах, визначаючи характер інтерпретації досвіду, способи прийняття рішень та моделі міжособистісної взаємодії. Дитина рано вирішує, якою людиною вона є і яке життя вона буде жити. Таким чином, Берн задає сценарій як структуру життєвого плану людини.

Натомість учень Е. Берна, психотерапевт Клод Штайнер, розвиваючи ідею життєвого сценарію (Штайнер, 2019), зміщує акцент із загального плану життя на конкретні механізми його формування. Він підкреслює, що сценарій є не лише когнітивним планом, а й системою саме емоційних рішень дитини, заборон, механізмів впливу, які закріплюються через соціальну взаємодію. Тобто Штайнер вважав, що життєвий сценарій – це процес і система психологічного програмування поведінки. Ці положення детально розкриваються у працях сучасних дослідників транзактного аналізу (Стюарт, Джойнс, 2014), а механізм трансформації деструктивних сценарних рішень у зрілому віці через процедуру «перерішення» обґрунтовано в концепції М. та Р. Гулдінгів (Goulding, Goulding, 1997).

Отже, формування життєвого сценарію в кожної людини відрізняється не тільки впливом світогляду батьків, тим, в яких умовах виховувалась дитина, а й тим, що дісталося в спадщину від попередніх поколінь саме його батькам. Це може проявлятися у поведінкових патернах протягом усього життя. При тому, що сценарій не нав’язується батьками прямо – це результат інтерпретації дитиною світу через приховані послання від батьків («Не будь дитиною», «Не досягай успіху», «Не будь собою»). Дитина сприймає їх як умову виживання.

Сучасні українські дослідження чітко вказують на трансгенераційну природу сценарію. Як зазначає Т. О. Ларіна (Ларіна, 2018), трансгенераційна передача сценарних елементів виступає вагомим чинником конструювання особистісного майбутнього. Життєвий сценарій дуже часто постає як сформована сукупна модель багатьох попередніх поколінь, їх переживань та досвіду з їх уникання. Процес такого соціокультурного кодування сценарію може розгортатися у континуумі між простором вільного вибору та простором психологічного примусу (Кочубейник, 2017). Модель діє як запобіжник від болю, страху чи втрати, котрий наче береже людину від всього, попередньо пережитого її великою родиною. Проте це не завжди виправдано і в багатьох випадках несе за собою зайві заборони, страхи та помилкові стратегії в умовах сучасного сьогодення, що приносить людині страждання й обмеження.

Притримуючись цієї «спадщини», коли людина діє, спираючись на батьківський досвід, отримує вплив батьківських приписів, формує емоційні і життєві обмеження, її життєвий сценарій може мати багато спільного з ключовими подіями з життя її родини.

Висновки. Таким чином, дослідження життєвих сценаріїв є важливим напрямом сучасної психології, оскільки дозволяє розкрити та зрозуміти приховані деструктивні механізми формування поведінки та життєвих стратегій особистості. В умовах сучасного світу, в умовах війни це може бути інструментом побудови адаптивного майбутнього за допомогою виявлення негативного сценарію та можливості його «переписування». Психологічна трансформація застарілих родових патернів дозволяє забезпечити ефективне підтримання життєстійкості особистості в умовах тривалої воєнної загрози та суспільної невизначеності (Титаренко, 2023). Це дає змогу особистості віднайти справжню автономію, залишатися суб'єктом власного життя та діяти ефективно, спираючись на власні актуальні потреби.

Список використаних джерел:

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Люди, які грають у ігри / пер. з англ. Р. Л. Клочка. 2020. 352 с.

2. Кочубейник О. М. Соціокультурне кодування життєвого сценарію: простір вибору VS простір примусу. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 69–80.

3. Ларіна Т. О. Трасгенераційна передача сценарних елементів як чинник конструювання майбутнього особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Вип. 41. С. 98–109.

4. Стюарт Й., Джойнс В. Сучасний транзактний аналіз. 2014. 448 с.

5. Штайнер К. Сценарії життя людей / пер. з англ. Я. Машико. 2019. 416 с.

6. Титаренко Т. М. Способи підтримання життєстійкості особистості в умовах тривалої воєнної загрози. *Технології розвитку інтелекту*. 2023. Т. 7, № 2 (33). URL: psytir.org.ua.

7. Goulding M. M., Goulding R. L. Changing Lives Through Redecision Therapy. 1997. 270 p.

8.

Рогинська Н. Ф.

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**

кандидат психологічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА МЕХАНІЗМИ СОМАТИЗАЦІЇ ПРИ АЛЕРГІЙНИХ ПРОЯВАХ У ДОРОСЛИХ

У сучасній клінічній психології та психосоматичній медицині алергічні захворювання дорослих розглядаються як мультифакторний феномен, в етіопатогенезі якого ключову роль відіграють не лише імунологічні порушення, а й психогенні чинники, хронічний стрес та деструктивні стратегії копінг-поведінки [1, с. 1155–1169]. Трансформація психоемоційного дистресу у тілесні дисфункції є наслідком складного комплексу нейрофізіологічних зрушень та особистісних дефіцитів, що утворює замкнуте психофізіологічне «хибне коло» хвороби (стрес ↔ тривожно-депресивний стан ↔ соматичні прояви алергії) [3].

Метою нашого дослідження стало теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних чинників психосоматичних проявів алергії у дорослих, а також розробка прикладної програми психологічної допомоги. Для досягнення мети було сформовано репрезентативну вибірку загальною чисельністю 80 дорослих респондентів (N=80), яку диференційовано на дві групи: експериментальну (n=40 осіб із хронічними проявами алергічних захворювань у стадії ремісії чи неповної ремісії) та контрольну (n=40 соматично здорових осіб).

Психодіагностичний комплекс включав Торонтську алекситимічну шкалу (TAS-20), Госпітальну шкалу тривоги і депресії (HADS), опитувальник

«Способи подолання стресу» (COPE) та Гіссенський опитувальник соматичних скарг у скороченій модифікації (GBB-24). Отримані кількісні та якісні результати за t-критерієм Стьюдента довели наявність високозначущих відмінностей між групами ($p < 0,001$). Зокрема, дорослі хворі на алергію демонструють високий рівень алекситимії (64,2 ± 4,1 бали), клінічно виражену тривогу (11,6 ± 1,4 бали), субклінічну депресію (9,4 ± 1,2 бали), значний загальний соматичний тиск (41,8 ± 4,6 бали), а також переважання деструктивних копінг-стратегій уникнення й психологічного відключення порівняно зі здоровими респондентами. Кореляційний аналіз встановив тісні прямі зв'язки між рівнем тривожності й соматизацією ($r = 0,74$, $p < 0,01$), алекситимією та соматизацією ($r = 0,68$, $p < 0,01$), що підтверджує неможливість когнітивної переробки емоційного дистресу як головного пускового механізму хвороби, що також цілком узгоджується із класичними концепціями алекситимії [4].

З огляду на виявлені мішені, нами було розроблено та науково обґрунтовано 8-модульну програму психологічної допомоги (психокорекції) та комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на розвиток емоційного маркування, зниження алекситимії, інтеграцію практик майндфулнес, тілесну релаксацію за методом Е. Джейкобсона, формування саногенного мислення та дотримання принципів ненасильницької комунікації задля досягнення стійкої довготривалої ремісії пацієнтів [2, с. 124–147].

Список використаних джерел:

1. Гамзатова А. Г., Аліханова М. Е., Кузнецова М. О. Вплив гострого та хронічного стресу на перебіг алергічної реакції. *Перспективи та інновації науки*. 2024. Вип. 5. С. 1155–1169.

2. Губар О. Є. Вплив стресу на розвиток психосоматичних симптомів та сучасні методи емоційної і тілесної регуляції. *Вісник ДонНУ. Серія «Психологічні науки»*. 2026. № 1. С. 124–147.

3. Кочарян О. С., Федосєєв В. А., Завгородня Н. І. Основи психосоматики. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «ХАІ», 2017. 112 с.

4. Taylor G. J., Bagby R. M., Parker J. D. A. Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 336 p.

Романенко О. С.
здобувач вищої освіти
Науковий керівник: **Вус В. І.**
кандидат психологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Кропивницький, Україна

ЗВ'ЯЗОК ПРАКТИК САМОДОПОМОГИ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ З РЕЗИЛЬЄНТНІСТЮ ЖІНОК, ЯКІ ПРОЖИВАЮТЬ В УКРАЇНІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Повномасштабна війна супроводжується тривалою небезпекою, невизначеністю та психологічним навантаженням. Для жінок, які проживають в Україні, ці обставини нерідко поєднуються з турботою про близьких, порушенням звичного способу життя та необхідністю зберігати повсякденне функціонування. За таких умов важливого значення набуває резильєнтність – здатність адаптуватися до складних обставин і відновлювати функціонування після стресових подій [1]. Окремий інтерес становлять доступні практики самодопомоги та саморегуляції, які жінки застосовують у повсякденному житті.

Мета дослідження – визначити зв'язок між частотою використання практик самодопомоги, сприйнятим стресом та резильєнтністю жінок, які проживають в Україні під час війни. В онлайн-опитуванні взяли участь 40 жінок віком 26–56 років. Для оцінки резильєнтності застосовано CD-RISC-10 в україномовній адаптації Н. В. Школіної та співавторів [2]. Сприйнятий стрес оцінювали за PSS-10 в адаптації О. О. Вельдбрехт і Н. І. Тавровецької [3]. Авторська анкета охоплювала сім груп практик: тілесні практики; соціальну підтримку; творчість; контакт із природою; змістовну діяльність; духовну

опору; відпочинок і позитивні переживання. Частоту їх використання за останній місяць оцінювали за шкалою від 0 до 4 балів. Зв'язки перевіряли за коефіцієнтом кореляції Спірмена.

Установлено, що вища сумарна частота використання практик самодопомоги пов'язана з вищою резильєнтністю ($\rho = 0{,}531$; $p < 0{,}001$) і нижчим рівнем сприйнятого стресу ($\rho = -0{,}543$; $p < 0{,}001$). Між показниками PSS-10 та CD-RISC-10 виявлено обернений зв'язок ($\rho = -0{,}663$; $p < 0{,}001$). Отримані результати узгоджуються з припущенням про значення повсякденних способів самопідтримки для психологічної адаптації, але самі по собі не доводять їхнього причинного впливу.

Найсильніший зв'язок із резильєнтністю серед окремих пунктів авторської анкети виявлено для діяльності, що дає відчуття сенсу, користі або руху вперед ($\rho = 0{,}702$; $p < 0{,}001$). До неї належать навчання, робота над важливою справою, досягнення невеликих цілей, особистий розвиток та волонтерство. Кількість практик, що використовувалися часто, також позитивно корелювала з резильєнтністю ($\rho = 0{,}454$; $p = 0{,}003$). Водночас змістова близькість пункту про відчуття сенсу до деяких характеристик резильєнтності вимагає обережності в інтерпретації цього результату.

Дослідження має обмеження: невеликий обсяг вибірки, самозвітний характер відповідей і кореляційний дизайн. Результати не можна автоматично поширювати на всіх жінок України або трактувати як доказ ефективності конкретних практик. Водночас вони окреслюють перспективу психоедукаційної підтримки, орієнтованої на індивідуально прийнятні, доступні й регулярні способи самодопомоги. Подальшого вивчення потребують відмінності між регулярністю та різноманітністю практик, а також роль діяльності, що підтримує відчуття сенсу й особистої дієздатності.

Список використаних джерел:

1. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, № 2. P. 76–82. DOI: 10.1002/da.10113.

2. Школіна Н. В., Шаповал І. І., Орлова І. В., Кедик І. О., Станіславчук М. А. Адаптація та валідизація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора–Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Український ревматологічний журнал*. 2020. № 2 (80). С. 66–72.

3. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Журнал сучасної психології*. 2022. № 2. С. 16–27. DOI: 10.26661/2310-4368/2022-2-2.

Рудєва В. О.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Сидоренко О. Ю.**
кандидат психологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Кропивницький

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ЧЛЕНАМИ СІМЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Тривала війна в Україні супроводжується значним психологічним навантаженням для членів сімей військовослужбовців. Розлука, занепокоєння за близьких, невизначеність майбутнього та зміна сімейних обов’язків ускладнюють повсякденне життя. Тому наукового значення набуває дослідження способів реагування на стрес та їхнього зв’язку з психологічним станом членів військових родин.

Згідно з концепцією Р. Лазаруса та С. Фолкман, реакції на стрес залежать від оцінювання людиною життєвих обставин і способів подолання труднощів [1]. Сучасні дослідження підтверджують актуальність вивчення психоемоційного стану та копінг-поведінки членів військових родин в умовах війни [2–4].

Метою дослідження стало визначення особливостей психологічної адаптації членів сімей військовослужбовців шляхом аналізу психоемоційного

стану, способів подолання стресу та сприйнятої соціальної підтримки. В анонімному опитуванні взяли участь 81 повнолітній член військових родин. Проведено комплексне оцінювання психологічних труднощів і ресурсів, описовий та кореляційний аналіз отриманих даних.

Встановлено, що найпоширенішими труднощами учасників є тривога та невизначеність щодо майбутнього (49,4%), емоційне виснаження (48,1%), порушення сну або повноцінного відпочинку (33,3%). Понад половина опитаних (55,6%) оцінили вплив складних життєвих обставин на повсякденне життя як сильний або дуже сильний. Отже, психологічне навантаження проявлялося не лише в переживаннях, а й у труднощах повсякденного функціонування.

Проведене емпіричне дослідження дозволило встановити статистично значущий позитивний зв’язок між сприйнятим стресом і стресовими проявами ($\rho = 0,348$). Найвиразніші зв’язки виявлено між емоційно орієнтованим способом подолання труднощів і тривожними ($\rho = 0,544$), депресивними ($\rho = 0,498$) та стресовими проявами ($\rho = 0,321$).

Отримані результати свідчать, що учасники, які частіше зосереджувалися на власних переживаннях під час подолання труднощів, зазвичай мали вищі показники психологічного напруження. Це підтверджує важливість урахування індивідуальних способів реагування на стрес під час оцінювання психологічної адаптації. Водночас встановлені зв’язки не доводять причинного впливу емоційно орієнтованого копінгу на психоемоційний стан.

Дослідження не виявило статистично значущих взаємозв’язків між загальним рівнем сприйнятої соціальної підтримки та вираженістю стресових, тривожних і депресивних проявів. Це не заперечує значення підтримки близьких, але свідчить, що в межах дослідженої вибірки її суб’єктивна доступність не мала підтвердженого статистичного зв’язку з вираженістю зазначених психологічних труднощів.

Наукове значення дослідження полягає у встановленні особливостей взаємозв’язку між способами подолання стресу та психоемоційним станом

членів військових родин. Найпослідовніші позитивні зв'язки з негативними емоційними проявами виявлено в емоційно орієнтованому копінгу. Отримані результати обґрунтовують доцільність індивідуального підходу до психологічної підтримки, зосередженого на оцінюванні емоційного стану, розвитку навичок саморегуляції та гнучкіших способів реагування на труднощі. Ефективність конкретних заходів допомоги потребує окремої перевірки.

Список використаних джерел:

1. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer Publishing Company, 1984.

2. Прокоф'єва О., Вовк Ю., М'якина О., Шевченко О., Шевченко О. Психологічні особливості сприйняття і подолання стресових ситуацій членами родин військових. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2025. № 4. https://tipus.khpi.edu.ua/article/view/350352

3. Соловей-Лагода О. А., Проніна О. В. Особливості психоемоційного виснаження ветеранів та членів їх родин. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія: Психологічні науки.* 2025. № 2(7). С. 158–173. https://jvestnik-psychological.donnu.edu.ua/article/view/19866

4. Levytskyi N. Trauma-Related Distress and Coping Strategies Among Wives of Military Personnel During Wartime. *Personality and Environmental Issues.* 2026. Vol. 5, № 3. P. 112–117. https://intranet.vspu.edu.ua/pei/index.php/journal/article/view/214 .

Рудюк Ю. В.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Самкова О. М.,**
кандидат психологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон (м. Кропивницький), Україна

ЦИФРОВА ГІГІЄНА ТА «ДІДЖИТАЛ ДЕТОКС» ЯК ІНСТРУМЕНТИ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ДУМСКРОЛІНГУ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Актуальність. В умовах тривалих суспільних криз та воєнних дій цифрові платформи стають інструментом моніторингу загроз, що формує хронічне психоемоційне напруження [1, 2]. За таких обставин поширюється думскролінг – компульсивне споживання негативних новин у цифровому середовищі, яке триває попри наростання емоційного дискомфорту й виснаження [3]. Спроба подолати невизначеність через постійний перегляд новин створює замкнене коло дистресу, провокуючи когнітивне перевантаження та депривацію сну [4]. Це зумовлює потребу обґрунтування цифрової гігієни та «діджитал детоксу» як практик психопрофілактики.

Мета дослідження: визначити психологічний зміст і превентивний потенціал цифрової гігієни та «діджитал детоксу» у подоланні думскролінгу в кризових умовах.

Результати. Профілактика цифрового виснаження потребує комплексного регуляторного підходу. Цифрова гігієна визначається як система усвідомлених правил і навичок раціонального використання технологій із метою мінімізації когнітивного навантаження [2, 4]. Вона передбачає критичну селекцію джерел інформації, дозування екранного часу та відмову від деструктивного контенту. «Діджитал детокс» виступає відновлювальною практикою свідомої, часово регламентованої відмови від гаджетів і соціальних мереж задля стабілізації нервової системи й зниження рівня стресу.

Превентивна дія цих інструментів забезпечується через такі психологічні механізми: усунення інформаційних тригерів знижує фізіологічне напруження; обмеження використання гаджетів перед сном нейтралізує нічний скролінг та оптимізує процес відновлення та відпочинку; встановлення лімітів перегляду новин повертає відчуття контролю й зменшує страх втрати зв’язку та знижує рівень FOMO; усунення хронічного інформаційного перенасичення запобігає емоційному онімінню та активізує адаптивні копінг-механізми.

Висновки. Думскролінг виснажує адаптаційні ресурси особистості під час кризи. Цифрова гігієна структурує медіаспоживання, а діджитал-детокс відновлює психоемоційний баланс. Їхнє впровадження в освіту та побут зберігає ментальне здоров'я, зменшує соматичні прояви стресу й підтримує психологічну стійкість.

Список використаних джерел:

1. Войтенко О.Ю., Чебакова Ю.Г. Зв'язок між тривогою та компульсивним споживанням цифрового контенту (doomscrolling). *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів*: матеріали 9-ї наук.-практ. конф. (22–23 травня 2025 р.). Харків: НТУ «ХПІ», 2025. С. 125–127.

2. Скальська Д.М., Палагнюк М.М., Журавель С.О. Філософсько-культурологічні перипетії соціальних мереж: між залежністю та терапією. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2025. Issue 40, Part 3. С. 164–170. DOI: 10.30890/2567-5273.2025-40-03-005

3. Avcı G., Vampa M., Kreso I., Homaei M., Putra O.P. Emerging evidence on doomscrolling: A scoping review of empirical studies. *Journal of Social Media Research.* 2026. Vol. 3, No. 2. P. 162–171. DOI: 10.29329/jsomer.102

4. Mizrak F., Demirel H.G., Yaşar O., Karakaya T. Digital detox: Exploring the impact of cybersecurity fatigue on employee productivity and mental health. *Discover Mental Health*. 2025. Vol. 5, Article 25. DOI: 10.1007/s44192-025-00149x.

Самокіш В. Г.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Чепок Р. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Кропивницький, Україна

ВПЛИВ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ НА ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ

Середина життя часто пов’язана з оцінюванням досягнень, зміною ролей та переглядом майбутніх цілей. Цей процес не обов’язково набуває форми кризи. Кризове переживання виникає тоді, коли суперечності між цінностями, очікуваннями й наявними можливостями стають значущими, а звичні способи їх розв’язання виявляються недостатніми. За умов тривалого стресу переосмислення відбувається на тлі повторюваних вимог і обмежених ресурсів. Мета тез – теоретично обґрунтувати вплив такого стресу на зміст і перебіг кризи середини життя. Застосовано аналіз та зіставлення наукових підходів; власні емпіричні результати в тезах не наводяться.

С. Б. Кузікова і Т. І. Щербак досліджують кризу середнього віку з урахуванням ідентичності, особистісних конфліктів, копінг-стратегій та психологічної стійкості [2]. Одна й та сама зміна, наприклад перехід на іншу роботу, може означати бажаний розвиток або вимушену втрату. Її психологічне значення залежить від того, як людина пов’язує подію зі своїми цінностями й планами. Тому вік або факт важливої зміни самі по собі не доводять наявності кризи.

Тривалий стрес пов’язаний зі збереженням або повторенням складних вимог, між якими недостатньо часу для відновлення. У транзакційному підході Р. Лазаруса і С. Фолкман значення має оцінка події та власних можливостей впоратися з нею [5]. Це пояснює, чому подібні обставини по-різному впливають на дорослих людей. В одних вони посилюють сумніви щодо

досягнутого, в інших спонукають до перегляду пріоритетів без гострого кризового переживання. Оцінка ситуації також змінюється разом із доступністю підтримки та появою нових можливостей дії.

За теорією С. Гобфолла стрес виникає у зв'язку із загрозою втрати, втратою ресурсів або недостатньою віддачею від зусиль, вкладених у їх збереження [4]. У середині життя значна частина часу й сил може витрачатися на працю, забезпечення безпеки та підтримку родини. Якщо цих ресурсів не вистачає для відновлення і реалізації власних планів, зростає напруження між тим, яким людина уявляла цей етап, і тим, що може здійснити тепер. Таке напруження посилюється за браку матеріальної та соціальної підтримки.

Один із механізмів впливу стресу – звуження часової перспективи. За невизначеності людина зосереджується на найближчих завданнях, відкладаючи важливі рішення. У середньому віці перервані плани можуть переживатися особливо болісно через усвідомлення обмеженого часу для їх реалізації. Важливо відрізняти добровільний перегляд цілей від вимушеної відмови від них. Втрата роботи через зовнішні обставини, наприклад, не свідчить сама собою, що попередній професійний шлях утратив особисту цінність. Інший механізм пов'язаний із виснаженням. Повторювані труднощі, нестача сну та відпочинку можуть змінювати емоційний стан і робити оцінку власного життєвого шляху різко негативною. Попередні досягнення здаються незначними, а окремі помилки – визначальними. Таку оцінку не слід автоматично вважати стійким поглядом людини на своє життя. Потрібно з'ясувати, як вона переживає поточні обставини, які можливості відновлення має і чи пов'язана негативна оцінка з конкретною втратою.

Тривалий стрес може змінювати й професійну та сімейну ідентичність. Людина середнього віку нерідко одночасно підтримує дітей або старших родичів і відповідає за власну працю. Якщо через війну, переміщення чи інші обставини значущу роль неможливо виконувати, виникає розрив між уявленням про себе та доступними діями. Близькі можуть потребувати допомоги самі, тому обговорення власних труднощів відкладається. У

психологічній бесіді слід розрізняти реальне обмеження можливостей, сумніви у власній компетентності та зміну життєвих пріоритетів.

Український воєнний контекст поєднує небезпеку, втрати, переміщення та порушення звичного укладу життя. О. Лущак і співавтори вивчали показники стресу, тривоги й посттравматичних симптомів у вибірці 3173 українців із різним досвідом переміщення через дев’ять - дванадцять місяців після початку повномасштабного вторгнення [6]. Ці дані засвідчують важливість контексту для аналізу психологічного стану, але не визначають поширеності кризи середини життя. Т. М. Титаренко наголошує на практиках збереження здорового повсякдення у воєнних і повоєнних умовах [3]. Пошук життєвого сенсу в такій ситуації не означає позитивного оцінювання втрат.

Реакції на тривале навантаження неоднорідні. Значення мають здоров’я, підтримка близьких, умови праці та можливість впливати на щоденні рішення. Л. М. Карамушка описує різні рівні й форми підтримки психічного здоров’я персоналу організацій у воєнних умовах [1]. Особисті способи саморегуляції важливі, але вони не можуть замінити безпечних умов діяльності й доступної допомоги. Психологічна підтримка має враховувати зовнішні обставини, а не покладати всю відповідальність за подолання виснаження на людину.

Для психологічної оцінки доцільно поєднувати показники сприйнятого стресу з бесідою про цінності, ролі й уявлення про майбутнє. Низька задоволеність життям не є самостійним доказом кризи, а висока оцінка стресу не визначає її причин. Важливо також відрізняти життєве переосмислення від симптомів, які істотно порушують повсякденне функціонування й потребують окремої професійної оцінки. Образні вислови на кшталт «життя зупинилося» можуть допомогти уточнити досвід, якщо значення такого образу пояснює сама людина.

Отже, тривалий стрес може ускладнювати переживання кризи середини життя через виснаження ресурсів, звуження планування та порушення значущих ролей. Вплив не є неминучим і залежить від змісту подій та доступних форм підтримки. Допомога має спиратися на індивідуальний досвід

людини, враховувати реальні обмеження й допомагати визначати найближчі здійсненні кроки. Результативність конкретних способів психологічної роботи потребує окремої емпіричної перевірки.

Список використаних джерел:

1. Карамушка Л. М. Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій в умовах війни: рівні, форми та етапи реалізації. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2024. Т. 33, № 3–4. С. 20–30. DOI: 10.31108/2.2024.3.33.2.

2. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні особливості перебігу кризи середнього віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2020. № 2. С. 132–138. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2020-2-18.

3. Титаренко Т. М. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 130 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/740719/.

4. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist. 1989. Vol. 44, no. 3. P. 513–524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513.

5. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 445 p.

6. Lushchak O., Velykodna M., Bolman S., Strilbytska O., Berezovskyi V., Storey K. B. Prevalence of stress, anxiety, and symptoms of post-traumatic stress disorder among Ukrainians after the first year of Russian invasion: a nationwide cross-sectional study. The Lancet Regional Health – Europe. 2024. Vol. 36. Article 100773. DOI: 10.1016/j.lanepe.2023.100773.

Семашко О. А.
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
Вус В. І.
доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ У МОЛОДИХ ЖІНОК В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність теми. Повномасштабна війна в Україні створює хронічну стресогенну ситуацію, яка руйнує звичну картину світу, базове відчуття безпеки та передбачуваність життя. В умовах загрози та високої невизначеності саме ціннісно-смислова сфера зазнає глибокої трансформації, водночас виступаючи головним внутрішнім регулятором, який дозволяє особистості вистояти, адаптуватися та зберегти цілісність. Період ранньої дорослості сенситивний до вирішення завдань життєвого самовизначення, професійної самореалізації та побудови довгострокової життєвої перспективи, які в умовах війни часто блокуються або потребують радикального перегляду через вимушену міграцію, розлуку з близькими та зміну соціальних ролей.

Мета дослідження - проаналізувати теоретичні засади та психологічні особливості організації ціннісно-смислової сфери молодих жінок в умовах війни.

У психологічній науці ціннісно-смислова сфера розглядається як складне інтегративне утворення особистості, що об’єднує два взаємопов’язані рівні - ціннісний та смисловий. Цінності виступають узагальненими, соціально зумовленими уявленнями про бажане, виконуючи роль стратегічних орієнтирів і стандартів поведінки. Натомість особистісні смисли відображають індивідуальне, емоційно переживане ставлення людини до об’єктів, подій та власних дій, надаючи їм суб’єктивної значущості. Поєднання цих елементів утворює цілісну ціннісно-смислову сферу, організація якої визначає внутрішню

узгодженість особистості, її життєву спрямованість та здатність до саморегуляції.

В умовах війни система цінностей зазнає значного деструктивного тиску та вимушеної перебудови. Під впливом екзистенційних загроз може відбуватися деформація звичної ціннісної ієрархії, тому цінності саморозвитку, кар'єрного зростання, творчості та соціальної активності витісняються на периферію, поступаючись базовим цінностям фізичного виживання, безпеки та збереження здоров'я близьких. Такий вимушений зсув часто супроводжується внутрішнім ціннісним конфліктом, втратою значущості попередніх досягнень і відчуттям знецінення власних життєвих планів.

Не менш вразливим до травматичного впливу війни є смисловий рівень організації особистості. Хронічна невизначеність, втрата контролю над власним життям та руйнування звичного середовища можуть призводити до смислового вакууму, зниження осмисленості життя та звуження часової перспективи до горизонталі "тут і тепер". Дослідження О. Є. Самари та Т. А. Гришиної (2025) засвідчує, що в умовах війни саме ціннісно-смислова сфера у взаємозв'язку з уявою майбутнього визначає психологічну стійкість особистості, а порушення цього зв'язку посилює переживання безпорадності та емоційного виснаження.

Окремої уваги потребує аналіз подвійного негативного впливу воєнних чинників - як на ціннісну, так і на смислову складові одночасно. Постійне перебування в ситуації загрози та нестабільності може спричиняти не лише зміну пріоритетів, а й фрагментацію ціннісно-смислової сфери, коли декларовані цінності перестають підкріплюватися реальними життєвими смислами.

Віковий період 25–40 років характеризується високою соціальною та сімейною відповідальністю, коли жінка часто одночасно несе навантаження турботи про дітей, батьків і забезпечення фінансової стабільності. В умовах війни блокування можливостей для довгострокового планування та самореалізації в цьому віці може особливо гостро позначатися на цілісності її ціннісно-смислової сфери.

Висновки. Війна може чинити істотний негативний вплив на організацію ціннісно-смислової сфери молодих жінок віком 25–40 років, деформуючи їхню ціннісну ієрархію у бік домінування мотивів виживання та знижуючи рівень осмисленості життя й бачення майбутньої перспективи. Наслідки такого впливу охоплюють як зміну життєвих пріоритетів, так і послаблення внутрішніх смислових опор особистості. Подальше емпіричне вивчення цих взаємозв'язків дасть змогу глибше оцінити ступінь вразливості ціннісного та смислового компонентів і визначити ефективні напрями психологічної підтримки молодих жінок у воєнний та повоєнний періоди.

Список використаних джерел:

1. Сингаївська, І., & Страмоусова, І. (2023). Чинники життєстійкості жінок під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (3(71)), 231–245. URL: https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/uk/article/view/769.

2. Самара, О. Є., & Гришина, Т. А. (2025). Уява майбутнього та ціннісно-смислова сфера особистості як ресурси психологічної стійкості в умовах війни. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 36(75), № 6.

https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2025/6.pdf.

3.Велущак, М. Ю. (2023). Особливості ціннісно-смислової сфери молодих жінок з різним сімейним статусом. *Науковий вісник Чернівецького університету*. https://dspace.chnu.edu.ua/items/c736365a-a70a-49f0-ba3f-b11a3f39d5f2.

Сидоренко О. Ю.
кандидат психологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ВНУТРІШНЯ РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ КРИЗИ

Трансформаційні зрушення в системі вищої освіти України, зумовлені безпековими загрозами, перманентною невизначеністю та зміною соціально-економічного контексту, загострюють проблему збереження ментального благополуччя студентської молоді. Традиційні адаптаційні ресурси особистості за умов пролонгованого дистресу вичерпуються швидше, ніж відбувається відновлення гомеостазу психічної системи. З огляду на це фокус психологічного супроводу освітнього процесу зміщується від суто компенсаторних заходів до цілеспрямованої фасилітації резильєнтності як стрижневого психологічного капіталу [1, с. 24].

Резильєнтність у контексті вищої школи доцільно операціоналізувати не просто як пасивну пружність чи здатність повертатися до вихідного рівня функціонування після травматичного впливу, а як динамічну властивість самоорганізації психіки, що дає змогу трансформувати деструктивний досвід у ресурс суб'єктного зростання. Як слушно зазначає Джордж Бонанно, стійкість до життєвих криз є значно більш поширеною феноменологічною нормою, ніж патологізація стресу, проте її реалізація потребує гнучких когнітивних патернів та регуляторної зрілості [2, с. 104].

Особливе місце в архітектоніці резильєнтності посідає ціннісно-смислова інтеграція особистості. У реаліях дистанційного навчання та просторової роз'єднаності здобувачів вищої освіти спостерігається депривація базових психологічних потреб – передусім потреби в автономії, соціальній приналежності та компетентності. Екзистенційний ракурс цієї проблематики,

ґрунтований на ідеях Віктора Франкла щодо збереження сенсу за межових обставин [3, с. 68], уможливлює висновок – психологічна безпека студентів детермінується не стільки відсутністю зовнішніх загроз, скільки наявністю внутрішнього сенсоутворювального стрижня, котрий упорядковує когнітивну оцінку подій і блокує перехід хронічного напруження у психоемоційне вигорання.

З погляду системно-діяльнісного аналізу психологічна стійкість учасників освітнього простору спирається на три взаємопов'язані виміри:

1. Емоційно-вольова саморегуляція, що базується на рефлексії власного афективного спектра та запобігає алекситимічним проявам, характерним для хронічної травматизації.

2. Когнітивна гнучкість, яка забезпечує рефреймінг травмівних чинників, здатність виокремлювати зону власного контролю і діяти за принципом раціонального стоїцизму.

3. Соціально-комунікативна опора, що виступає зовнішнім каркасом психологічної безпеки та реалізується через професійну емпатію академічного середовища і групову солідарність.

Концептуалізація Бориса Цирюльніка щодо «опікунів стійкості» переконливо доводить, що резильєнтність завжди розгортається в міжособистісному просторі [4, с. 88]. Для студентської аудиторії роль такого стабілізатора покликаний виконувати викладач і куратор, чия комунікативна стратегія транслює не лише фахові вимоги, а й екзистенційну присутність, психологічну безпечність взаємодії та емоційну доступність. Знецінення або надмірна академічна ригідність за кризових обставин руйнують цей баланс, підсилюючи почуття ізольованості та вивченої безпорадності.

Отже, забезпечення ментального здоров'я студентів вимагає переходу від фрагментарних психокорекційних інтервенцій до інтегрованої системи супроводу. Така система має передбачати розвиток навичок психологічної самодопомоги, формування навичок когнітивної переоцінки складних ситуацій та культивування безпечного, підтримувального клімату в академічних групах,

що в сукупності становить підґрунтя внутрішнього капіталу резильєнтності майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Бондарчук О. І. Психологія самоефективності особистості: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2021. 248 с.

2. Bonanno G. A. The Other Side of Sadness: What the New Science of Bereavement Tells Us About Life After Loss. New York : Basic Books, 2019. 256 p.

3. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замойської. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2020. 160 с.

4. Cyrulnik B. Resilience: How your inner strength can set you free from the past. London : Penguin Books, 2018. 320 p.

Совач К. О.

старший викладач

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

FORMATION OF ENGLISH COMPETENCE IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIO-ECONOMIC CHALLENGES: STUDENTS' BEHAVIOURAL STRATEGIES

Modern socio-economic challenges (technological progress, Ukraine's integration into global structures, and remote work) require specialists to possess a high level of English language competence as a necessary condition for competitiveness in both the international and domestic labour markets. A. Tkachov, summarising scientific research, defined the essence of the concept of "foreign language competence" as an integrative formation of personality, which ensures its ability to achieve successful communication with native speakers of another language based on acquired knowledge of the language system and skills to optimally apply this knowledge in different sociocultural conditions [4].

Higher education institutions should adapt their methods of teaching foreign languages, focusing on developing not only knowledge but also practical behavioural strategies ("coping strategies") for students to use English effectively in their professional and social lives. We support O. Lytvynenko's thought that typical behavioural strategies are forms of behaviour that, when repeated in certain situations, determine the overall nature of an individual's activity [2].

It is obvious that the successful development of competence depends on proactive behavioural strategies employed by students, which include autonomous planning of learning, seeking additional authentic resources, and self-assessment of progress. We are sure the utilisation of English as a tool in the digital space is a key behavioural strategy for addressing modern challenges. The integration of mobile applications, educational games, AI-based platforms, and gamified tools facilitates the creation of an interactive academic environment that enhances students' emotional engagement and reduces cognitive barriers in foreign-language communication.

Strategies aimed at reducing anxiety during communication, encouraging active participation in discussions, and modelling real professional situations contribute to the development of communicative confidence. The development of tolerance is a crucial task for modern society, particularly in the context of globalisation and cultural diversity. Creating a tolerant environment requires developing specific skills and strategies that help avoid prejudice, reduce conflict, and promote harmonious interpersonal relations [1]. Internal and external motivation, oriented towards future professional activity and a successful career, serve as the driving force for the application of effective behavioural strategies [3].

Therefore, the development of English language competence in the context of modern challenges requires a shift from passive acquisition to active application, in which students' behavioural strategies (autonomy, digital integration, proactivity) become decisive factors in the success and competitiveness of future specialists.

References:

1. Децюк Т. М., Дударенко А. А. Форми та методи позааудиторної роботи студентів у вищих навчальних закладах. *Young Scientist*. 2018. № 3 (55). С. 81-85.

2. Литвиненко О. Специфіка поведінкових проявів підлітків у контексті їх особистісного становлення. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2021. Вип. 16(45). С. 25-40. DOI: https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-16(45)-25-40.

3. Резвих Є., Булах І. Мотивація професійної діяльності дорослих. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 17(62). С. 96-108. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17(62).09.

4. Ткачов А. С. Формування іншомовної компетентності в інтелектуально здібних учнів основної школи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 2(41). С. 241-244.

Сокол І.В.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**

кандидат педагогічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема тривожності традиційно посідає одне з фундаментальних місць у сучасній вітчизняній та закордонній психологічній науці, виступаючи не лише базовим індикатором психологічного благополуччя чи дезадаптації особистості, а й ключовим емоційним маркером реагування людини на кризові, екстремальні та травматичні чинники середовища. У контексті макросоціальних турбулентностей і, зокрема, умов повномасштабної війни, вивчення тривожності набуває особливого теоретичного та практичного

значення, оскільки цей феномен безпосередньо детермінує поведінкові стратегії, когнітивну ефективність, рівень резильєнтності та загальний адаптаційний потенціал індивіда.

У класичній та сучасній психологічній думці існує чимало підходів до визначення сутності тривожності. Витоки наукового аналізу цього феномену беруть початок у психоаналітичній теорії З. Фрейда, який уперше розмежував поняття страху (реакції на зовнішню загрозу) та тривоги (сигналу внутрішньої небезпеки). У подальшому, завдяки працям представників когнітивно-поведінкового та екзистенціально-гуманістичного спрямувань (Р. Мей, А. Елліс, А. Бек), розуміння тривожності було суттєво розширене. Зокрема, у сучасній когнітивній парадигмі тривожність розглядається як наслідок дисфункціональних переконань та специфічної обробки інформації (Beck et al., 2005).

У сучасній вітчизняній психології (С. Максименко, Т. Титаренко, П. Горностай та ін.) тривожність визначається як стійка психологічна властивість або емоційний стан, що проявляється в підвищеній схильності до переживання почуття занепокоєння, очікування невдачі в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, навіть коли об'єктивні підстави для цього відсутні [2]. Важливим є розмежування понять «тривога» (як ситуативної реакції на конкретний подразник) та «тривожність» (як відносно стійкої особистісної риси).

Класична диференціація модальностей тривожності, яка активно використовується в сучасній діагностиці [4], передбачає виділення двох взаємопов'язаних вимірів:

Ситуативна (або реактивна) тривожність: характеризується суб'єктивно переживаними емоційними реакціями (напруженням, занепокоєнням, нервозністю та вегетативним збудженням) у відповідь на конкретну стресову ситуацію. Вона є динамічною, мінливою і прямо залежить від інтенсивності зовнішніх чинників.

Особистісна тривожність: є стійкою індивідуальною психологічною рисою, що відображає схильність людини сприймати широкий спектр

нейтральних або потенційно складних ситуацій як загрозливі й реагувати на них непропорційно високим рівнем тривоги.

Структурно тривожність є складною, багаторівневою психологічною системою, що охоплює кілька взаємозалежних компонентів:

- Когнітивний компонент: специфічне сприйняття та оцінка навколишньої реальності через призму загрози (катастрофізація мислення, перебільшення небезпеки, фокусування на негативних сценаріях).

- Емоційно-афективний компонент: спектр важких переживань (почуття внутрішнього дискомфорту, безпорадності, емоційне вигорання).

- Фізіологічний (соматичний) компонент: активація вегетативної нервової системи та соматоформні розлади (порушення сну, тахікардія, м'язові гіпертонуси).

- Поведінковий компонент: деструктивні або захисні паттерни поведінки (гіперконтроль, ажитована рухова активність або ж повне завмирання та уникнення контактів).

В умовах воєнного стресу відбувається якісна трансформація тривожності. Перманентна дія екстремальних факторів (постійні загрози життю, повітряні тривоги, руйнування інфраструктури, втрата соціальних зв'язків та вимушене переміщення) стирає межу між ситуативною та особистісною тривожністю. Тимчасова адаптивна реакція на реальну небезпеку переростає у хронічний дистрес. Хронічна тривожність виснажує адаптаційний потенціал особистості, дезінтегрує її емоційну сферу та створює потужне внутрішнє напруження. Це напруження вимагає негайного розрядження, що призводить до активації різноманітних психологічних захисних механізмів, які спотворюють сприйняття реальності та зумовлюють специфічні особливості міжособистісної взаємодії в кризових умовах [1].

Список використаних джерел:

1. Горностай, П. П. (2020). Психологія травми та рольова самореалізація особистості. Видавництво Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

2. Титаренко, Т. М. (2018). Психологія життєвої кризи. Видавництво Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

3. Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. Basic Books.

4. Spielberger, C. D. (2010). State-Trait anxiety inventory. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), The Corsini encyclopedia of psychology (Vol. 4, pp. 1698–1699). John Wiley & Sons.

5.

Titova Anna

PhD Economics, Institute for Statistics and Econometrics,

Christian-Albrecht University of Kiel, (Germany)

AI CANNOT REPLACE US: MODERN CHALLENGES IN EDUCATION AND THE ROLE OF HUMAN EXPERTISE

I work at the Institute for Statistics and Econometrics at Kiel University, which has been an international partner of Kherson State Agrarian and Economic University for more than four years. Some of you might know that I've offered data analysis courses to KSAEU students, and met some of them during our joint seminars. My main teaching focus lies in statistics, econometrics, data analysis, and statistical learning.

Statistical learning is part of machine learning, which is what we generally mean when we refer to generative AI today. So, allow me to spend some time talking about the elephant in the room: Will AI replace us, educators, and will there still be jobs we can prepare our students for?

Starting with the difficult truth: AI is here to stay, all students use it, and we have to accept that. And I am sure you've all seen the papers and the presentations that sound and look the same. You've probably been frustrated because the students cannot answer a basic question about their own work after submitting a perfect home assignment. On a personal level, this makes us feel unappreciated, like the students

just don't care. But on a systemic level, the problem is even more severe: everything we've known about teaching is becoming more and more irrelevant. So, what do we do?

Earlier this year, Noorbehbahani and Oyibo (2026) published a review of 52 studies on the effects AI has on human cognitive abilities. While the evidence of negative effects is overwhelming, the review provides a summary of strategies and solutions, the most prominent of which are providing AI and media literacy, rethinking pedagogy, responsible use, and human oversight.

See, chatbots are very well-trained parrots. While they can replicate the way we speak, follow logic, and construct arguments, there is no brain behind it, even if we call the driving force a neural network. And the human brain is the most mysterious and marvelous thing in the world. And what is teaching? In the most basic sense, it's a transfer of skills. Our parents taught us how to stand, walk, and talk; schools taught us math, history, and grammar; universities taught us the principles of science and how to think critically. An AI tutor can, without a doubt, provide high-quality course programs, give out homework, and set up and grade tests. But it will never be able to look a student in the eyes and see, "Ah! Now they get that. This knowledge is now a part of who they are."

So, let's keep reminding ourselves and each other how extraordinary we are, and how important it is to preserve that unique spark that no algorithm will ever have. But let's also make a roadmap for our future. AI is a tool that humans have created for humans, and it is, in fact, extremely useful. But the same way you shouldn't chop wood with a scalpel or perform heart surgery with an axe, we must choose where, when, and how we use AI, sometimes for practical reasons and sometimes for ethical reasons. Let me give you some examples from my daily life.

1. Use it for soul-draining, time-consuming tasks like Excel spreadsheets, grammar checks, translations, formatting text, or even creating drafts for your lecture presentations.

2. Adjust your chatbot's settings to be as objective as possible. For example, I have the following in my ChatGPT personalized preferences:

a. DIRECT COMMUNICATION: Get straight to the point

b. CRITICAL THINKING: Point out weaknesses and logical fallacies, disagree when appropriate

c. BLUNT LANGUAGE: No diplomatic sugarcoating

d. SUBSTANCE OVER FILLER: No unnecessary repetition

e. HONESTY OVER POLITENESS: The truth is more important than agreement

f. Your goal: to provide helpful, precise answers–not to just tell the user what they want to hear.

Remember, it is a tool designed to make your life easier. Take some time to fit it to your preferences.

3. Never, and I mean, never EVER, use AI output or trust it without reading through, checking provided sources, and evaluating the results. This is what we should always do ourselves and communicate to our students.

4. Be open and transparent about it with your students. Tell them where you used it, how it was helpful or wasted your time. In this way, they will not be hiding it, and we will not see it as cheating. But teach them that it's necessary to look at the results with human eyes, and make them understand that it will never replace the magic of human creativity.

To close this up, I would like to urge you: don't blame the students; don't make using AI into a weakness of character. We are all tired and overwhelmed by the world, and it's inherently human to choose the easy way out. Our goal as educators should be to understand it ourselves, always remain critical, and teach the younger generation the necessary skills to recognize the difference between a human and a parrot.

References:

1.Noorbehbahani, F., Oyibo, K. (2027). AI Over-Reliance and Cognitive Decline: Evidence from Higher Education Students. In: Ngatched Nkouatchah, T.M., Woungang, I., Tapamo, JR., Viriri, S. (eds) Pan-African Artificial Intelligence and Smart Systems. PAAISS 2025. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering, vol 697. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-33957-7_33.

Ткачук Ю. А.
здобувач ступеня вищої освіти магістра
інституту заочного та дистанційного навчання
Христюк О. С.
старший викладач кафедри юридичної психології
Національна академія внутрішніх справ,
м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМА ПРОКРАСТИНАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ

Складні безпекові умови воєнного часу зумовили поширення дистанційного та гібридного форматів навчання у закладах вищої освіти, що актуалізувало питання психологічних механізмів відкладання здобувачами освіти виконання навчальних завдань.

У психологічних дослідженнях прокрастинацію визначають як схильність відкладати заплановану діяльність, усвідомлюючи можливі негативні наслідки такого відкладання [1]. Її прояви пов’язують із труднощами саморегуляції, а також із тривогою, стресом та негативними емоційними переживаннями, що відображено в дослідженні О. Журавльової та О. Журавльова [2]. Г. П. Зірчак та О. П. Зірчак зазначають, що академічна прокрастинація в умовах дистанційного навчання може бути пов’язана не лише з індивідуальними особливостями студентів, а й з організацією освітнього процесу та технічними перешкодами [4].

На нашу думку, перспективним напрямом дослідження академічної прокрастинації в умовах воєнного стану є з’ясування її психологічних і ситуаційних чинників. Як робоче дослідницьке припущення пропонуємо розглядати три групи обставин, що можуть зумовлювати відкладання навчальних завдань: ситуативні, пов’язані з об’єктивними перешкодами; регуляторні, зумовлені труднощами планування та організації власної діяльності; емоційні, пов’язані з тривогою, страхом невдачі або емоційним

виснаженням. Зазначений поділ не має статус усталеної класифікації прокрастинації, а окреслює можливі напрями подальшого емпіричного аналізу. Ми припускаємо, що окремі чинники можуть взаємодіяти, посилюючи або послаблюючи схильність здобувача освіти відкладати виконання навчальних завдань.

Для перевірки цього припущення передбачається поєднання двох взаємодоповнювальних дослідницьких інструментів. Це методика діагностики особистісного конструкту прокрастинації О. В. Журавльової та О. А. Журавльова [3], спрямовану на дослідження індивідуальних особливостей прояву цього феномена та розроблення авторської анкети для з'ясування умов, у яких здобувачі освіти відкладають виконання навчальних завдань. До її змісту планується включити питання щодо організації навчання, навчального навантаження, труднощів самоорганізації, емоційних переживань, технічних перешкод і впливу безпекової ситуації. Поєднання зазначених інструментів дасть змогу зіставити індивідуальні прояви прокрастинації з умовами навчання та уточнити можливі чинники відкладання завдань, розмежовуючи результати стандартизованої діагностики й відповіді на авторські запитання.

Подальше вивчення академічної прокрастинації в умовах дистанційного та гібридного навчання передбачає аналіз взаємозв'язку індивідуальних психологічних характеристик здобувачів освіти з організаційними, технічними й безпековими обставинами навчання. Перспективи дослідження пов'язані з розробленням і апробацією авторської анкети, опитуванням студентів та перевіркою припущення про неоднорідність чинників, що зумовлюють відкладання навчальних завдань. Отримані результати можуть стати підґрунтям для визначення адресних заходів психологічної підтримки з урахуванням характеру виявлених труднощів.

Список використаних джерел:

1. Васюк К. М., Цьох А. В. Сучасні підходи до вивчення прокрастинації як психологічної проблеми. *Вісник Донецького національного*

університету імені Василя Стуса. Серія: Психологічні науки. 2025. № 1(6). С. 27–38. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2025.1(6).3.

2. Журавльова О., Журавльов О. Типологічні особливості прояву прокрастинації у студентів. *Психологічні перспективи*. 2020. Вип. 36. С. 86–99. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-36-86-99.

3. Журавльова О. В., Журавльов О. А. Розробка та апробація методики діагностики особистісного конструкту прокрастинації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. Вип. 3, т. 1. С. 42–46. URL: https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/uk/article/view/321.

4. Зірчак Г. П., Зірчак О. П. Особливості формування академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання. *Психологія та соціальна робота*. 2025. Вип. 1(61). С. 109–116. DOI: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.10.

Тюганова М.С.

викладач

Донецький державний університет внутрішніх справ,

м. Кропивницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

В умовах соціальної нестабільності, воєнних загроз і тривалого психоемоційного напруження зростає значення збереження психологічного благополуччя здобувачів освіти. Важливим ресурсом подолання труднощів є резильєнтність, що забезпечує адаптацію до несприятливих умов і відновлення після стресових подій. Українські дослідники розглядають резильєнтність як ресурс психологічної адаптації. О. Коновалова та С. Бикова наголошують на значенні особистісних ресурсів [1], Н. Сургунд і О. Козенко характеризують її як динамічну властивість [2], Є. Потапчук і О. Поліщук акцентують увагу на

потенціалі відновлення [3]. А. Буровицька, а також С. Яланська та А. Єфименко досліджують психологічну стійкість здобувачів освіти в умовах війни [4; 5].

Резильєнтність є динамічною характеристикою особистості, що формується під впливом індивідуальних ресурсів і соціального середовища та забезпечує здатність долати труднощі й адаптуватися до несприятливих обставин [2]. Важливими чинниками її формування є самооцінка, упевненість у власних можливостях, оптимізм і життєві орієнтири. О. Коновалова та С. Бикова підкреслюють значення саморегуляції й самостійного розв'язання проблем [1], а Є. Потапчук і О. Поліщук особистісних ресурсів, що сприяють психологічному відновленню [3].

Не менш важливу роль відіграють емоційна саморегуляція та адаптивні копінг-стратегії. Усвідомлення власних емоцій, планування дій, конструктивне розв'язання проблем і звернення по допомогу сприяють зниженню напруження та підвищенню адаптаційного потенціалу [2]. Соціальна підтримка родини, друзів і педагогів, а також психологічно безпечне освітнє середовище створюють умови для розвитку резильєнтності.

Особливої актуальності ці чинники набувають в умовах війни. А. Буровицька розглядає резильєнтність студентів під час навчання у воєнний час [4], а С. Яланська та А. Єфименко – психологічну стійкість здобувачів вищої освіти в умовах повномасштабної війни [5]. Це засвідчує важливість поєднання особистісних ресурсів із соціальною та психологічною підтримкою.

Резильєнтність здобувачів освіти формується завдяки взаємодії особистісних ресурсів, емоційної саморегуляції, адаптивних копінг-стратегій, соціальної підтримки та сприятливого освітнього середовища. Розвиток цих чинників сприяє адаптації, конструктивному подоланню стресу та збереженню психологічного благополуччя.

Список використаних джерел:

1. Коновалова О. В., Бикова С. В. Формування резильєнтності у студентської молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного*

університету. Серія: Психологія. 2023. Вип. 3. С. 13–17. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.2

2. Сургунд Н., Козенко О. Особливості резильєнтності у студентів: теоретичне дослідження. *Psychology Travelogs*. 2023. № 4. С. 189–199. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2023-4-20

3. Потапчук Є., Поліщук О. Резильєнтність – потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах. *Психологічний журнал*. 2023. № 11. С. 45–52. DOI: https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298404

4. Буровицька А. І. Особливості резильєнтності студентів під час навчання в умовах воєнного часу. *Наукові записки*. *Серія: Психологія*. 2024. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-2

5. Яланська С. П., Єфименко А. Р. Резильєнтність здобувачів вищої освіти в умовах повномасштабної війни. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-23

Чорна Т. М., Герасименко М. В.
здобувачі вищої освіти
Науковий керівник: **Чепок Р. В.,**
кандидат педагогічних наук,доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Кропивницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА САМООЦІНКИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ НАПРУГИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується безпрецедентним рівнем соціальної напруги, зумовленої тривалими військовими діями та загальною екзистенційною нестабільністю. У цих умовах однією з найбільш вразливих соціально-демографічних груп є підлітки.

Підлітковий вік сам по собі супроводжується кризою ідентичності та переоцінкою цінностей, проте сьогодні він обтяжений впливом двох потужних факторів: макросоціальної напруги та тотального занурення у цифрове середовище. Метою нашого дослідження є розкриття взаємозв'язку між здатністю до емоційної регуляції та формуванням самооцінки підлітків у цих складних, багатовимірних умовах.

Соціальна напруга в Україні створює фон хронічного дистресу, який безпосередньо впливає на емоційну сферу молоді. Невизначеність майбутнього, переживання за безпеку близьких та руйнування звичного життєвого ритму виснажують адаптаційні ресурси нервової системи. У таких умовах процеси емоційної регуляції часто дають збій: підлітки можуть демонструвати афективні спалахи, апатію або аутоагресивну поведінку. Хронічний стрес провокує активацію ранніх дезадаптивних схем, перемикаючи підлітка в режим «вразливої дитини», що супроводжується глибоким відчуттям безпорадності. Відсутність сформованих навичок екологічного проживання емоцій змушує молодь шукати швидкі, але деструктивні шляхи ескапізму.

Найбільш доступним середовищем для уникнення травматичної реальності закономірно стає цифровий простір. З одного боку, інтернет-комунікація та соціальні мережі частково компенсують дефіцит фізичного спілкування та створюють ілюзію безпеки. З іншого боку, вони містять суттєві загрози для формування адекватної самооцінки. У цифровому середовищі підлітки щодня стикаються з ідеалізованими стандартами успішності, нереалістичними образами тіла, кібербулінгом та феноменом «FOMO» (страхом пропустити щось важливе).

Варто зазначити, що цифрова реальність формує специфічний простір, де самооцінка підлітка стає критично залежною від кількісних показників зовнішнього схвалення – лайків, коментарів, переглядів. Алгоритми соціальних мереж та постійне порівняння себе з іншими підкріплюють когнітивні викривлення, зокрема «чорно-біле мислення», «катастрофізацію» та «фільтрацію позитиву». Коли реальне життя не відповідає ідеалізованим

цифровим образам, виникає глибокий когнітивний дисонанс. Нестабільна самооцінка робить підлітків вразливими: замість очікуваного психологічного розвантаження, неконтрольоване перебування в цифровому середовищі лише посилює внутрішню тривожність та сприяє знеціненню власної особистості.

Таким чином, ми спостерігаємо формування небезпечного замкненого кола. Соціальна напруга та дефіцит психологічної безпеки знижують здатність підлітка до здорової емоційної регуляції, що підштовхує його до надмірного використання цифрових ресурсів як уникаючої копінг-стратегії. Своєю чергою, токсичний вплив соціальних мереж руйнує крихку самооцінку, що ще більше дестабілізує емоційний стан, поглиблює відчуття самотності та драматично знижує загальну психологічну резільєнтність.

Подолання цієї комплексної проблеми потребує системного підходу, орієнтованого на розвиток навичок саморегуляції та зміцнення «Я-концепції». Доведено, що ефективними інструментами підвищення психологічної стійкості в таких умовах є інтеграція протоколів когнітивно-поведінкової терапії (КБТ) та навичок діалектичної поведінкової терапії (ДБТ). Зокрема, цілеспрямоване навчання підлітків навичкам толерантності до дистресу та технікам усвідомленості дозволяє істотно знизити рівень емоційного реагування на макросоціальні тригери та перериває імпульсивну реакцію втечі у гаджети.

Паралельно з цим, критично важливим є застосування технік когнітивного реструктурування. Використання сократівського діалогу в індивідуальній та груповій роботі з підлітками сприяє розвитку критичного мислення щодо споживаного контенту. Цей метод допомагає молоді самостійно виявляти власні когнітивні викривлення, піддавати сумніву деструктивні думки і, як наслідок, вибудовувати стійку, реалістичну самооцінку, яка спирається на внутрішні цінності, а не на зовнішнє онлайн-схвалення.

Висновки. Процеси формування самооцінки та розвитку емоційної регуляції сучасних українських підлітків є глибоко взаємопов'язаними конструктами. Цифрове середовище та макросоціальна напруга виступають потужними каталізаторами психологічних вразливостей, утворюючи цикл

взаємного обтяження. Проте, за умови своєчасного впровадження науково обґрунтованих психотерапевтичних інструментів стабілізації (зокрема технік КБТ та ДБТ), можливе не лише збереження ментального здоров'я, але й значне підвищення загальних адаптивних можливостей та резільєнтності молоді в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел:

1. Бек Дж. Когнітивно-поведінкова терапія. Від основ до напрямків / пер. з англ. Київ : Ростислав, 2023. 416 с.

2. Блінов О. А. Психологія стресу та кризових станів у сучасних умовах. Київ : Освіта України, 2024. 250 с.

3. Лінехан М. Тренінг навичок діалектичної поведінкової терапії / пер. з англ. Київ : Ростислав, 2022. 540 с.

4. Максименко С. Д. Психологічне здоров'я молоді в умовах тривалої соціальної напруги. *Психологічний журнал*. 2025. Т. 10, № 1. С. 12–19.

5. Найдьонова Л. А. Кіберсоціалізація підлітків: ризики, виклики та можливості. *Вісник психології і педагогіки*. 2023. № 2. С. 45–52.

6. Янг Дж., Клоско Дж., Вайшаар М. Схема-терапія: керівництво для практикуючих спеціалістів / пер. з англ. Київ, 2021. 520 с.

Шаумян О.Г.

кандидат психологічних наук, доцент

Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна

АСПЕКТИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Одним із найбільш важливих аспектів, які дотичні до суїциду, є соціальна ізоляція. Відчуття ізольованості від інших або відсутність соціальної підтримки підвищує ймовірність суїцидальної поведінки. До соціальних факторів також можна віднести безробіття, бідність, стигматизацію, булінг, насильство тощо [1; 3; 5; 7].

Суїцид також може детермінуватися залежно від способу, яким людина його вчиняє, а саме:

1) Суїцид за допомогою отрут: людина намагається знайти отруту, яка призведе до смерті, та приймає її. Тобто звичайна отрута, наприклад отрута для шкідників або ліки, які містять токсичні речовини. Існують також більш складні методи, зокрема змішування різних речовин з метою отримання смертельних сумішей.

2) Суїцид за допомогою зброї: людина використовує зброю, наприклад рушницю або пістолет, щоб звести рахунки із своїм життям.

3) Суїцид через повішення: людина зав'язує стрічку або інший матеріал на високій точці і повисає на ньому, щоб покінчити зі своїм життям [2; 4].

4) Суїцид через стрибок з висоти: людина стрибає з високої точки, наприклад такої, як міст або будівля, щоб завершити своє життя.

5) Суїцид через водну транспортацію: людина намагається завершити своє життя, стрибнувши у воду з високої точки або вирушивши на маленькому судні відкритим морем [6].

6) Суїцид через від'їзд у віддалене місце: людина відправляється у віддалене місце, де її не можуть знайти, і там завершує своє життя. Цей метод потребує тривалого періоду страждань перед самогубством.

7) Суїцид через спалення: людина влаштовує пожежу, щоб завершити своє життя [3; 5; 7].

Отже, соціальне середовище відіграє суттєву роль у формуванні умов, які провокують ризики суїцидальної поведінки. Цей вплив поширюється на всі верстви населення та не обмежується приналежністю до якихось окремих соціальних груп. Усвідомлення соціально-психологічних чинників, що обумовлюють суїцидальні прояви, дозволить розробити дієві стратегії їхньої профілактики.

Ключовим етапом у подоланні проблеми самогубств в Україні є забезпечення доступності психологічної та психіатричної допомоги, перш за все завдяки розбудові соціальних служб і мереж психологічної підтримки.

Окрему увагу слід приділити проблемі підліткових самогубств, яка становить виважену загрозу для життя та здоров'я молоді в Україні.

Список використаних джерел:

1. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків : навч.-метод. посіб. Ч. 1. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 188 с.

2. Рущенко І. П. Соціологія особистості та девіантної поведінки : текст лекцій. Харків : Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т», 2020. 128 с.

3. Федоренко Р. П. Психологія суїциду : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 492 с.

4. Four Types of Suicides : URL: https://www.mdis.edu.sg/blog/four-types-of-suicides/ (дата звернення: 20.10.2026).

5. Risk and Protective Factors : URL: https://surl.lu/txyylo (Last accessed: 20.10.2026).

6. Suicide Prevention : URL: https://surl.li/jzrsjq (Last accessed: 20.08.2025).

7. Suicide Prevention Resource Center : URL: https://sprc.org (Last accessed: 20.10.2026).

Шепель С.В.

директор

Верблюзький ліцей Кам'янецької селищної ради,

Кіровоградська область, Україна

ВІД АНТИКРИЗОВОГО РЕАГУВАННЯ ДО КУЛЬТУРИ СТІЙКОСТІ: УПРАВЛІНСЬКІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Воєнний стан поєднує загрози безпеці, емоційне напруження та переривання навчання. Завдання директора – не лише реагувати на кризи, а й створювати умови довіри та підтримки. Мета тез – обґрунтувати перехід від ситуативної допомоги до культури стійкості шкільної спільноти.

Лист МОН України від 29.03.2022 № 1/3737-22 визначає психологічний супровід учасників освітнього процесу одним із пріоритетів роботи закладів освіти в умовах війни [1]. Роз'яснення Служби освітнього омбудсмена наголошують на доступності безоплатної психологічної допомоги та необхідності своєчасного звернення по підтримку [2]. Міжнародні стандарти WHO й UNESCO розглядають добробут учнів, працівників і громади як складову загальношкільної політики [3]. У практичному посібнику UNESCO, UNICEF і WHO підкреслено значення турботливих взаємин та водночас межі компетентності педагога, який не повинен виконувати функції клінічного фахівця [4].

Перший напрям – підтримувати психологічну безпеку педагогічної команди. Регулярні короткі зустрічі для обговорення навантаження, можливість повідомити про перевтому, взаємозаміна та реалістичне планування завдань мають стати управлінською практикою. Керівник створює умови для звернення до фахівців, але не вимагає публічного розкриття особистих переживань і не підміняє професійну психологічну допомогу.

Другий напрям – забезпечити учням відчуття належності до шкільної спільноти. Цьому сприяють сталі правила доброзичливого спілкування, участь дітей у визначенні прийнятних форм взаємодії, своєчасне реагування на цькування та уважне ставлення до учнів, які пережили переміщення чи втрату. Підтримка має бути доступною без стигматизації, а конфіденційність – дотриманою в межах законодавства.

Отже, перехід від антикризового реагування до культури стійкості передбачає системність управлінських дій, а не разові заходи. Роль директора полягає у поєднанні безпекових процедур, підтримки педагогів, учнівської участі та міжвідомчої взаємодії. Запропоновані підходи мають концептуально-практичний характер; їхню результативність у конкретному ліцеї слід оцінювати окремо, не ототожнюючи рекомендації з результатами проведеного емпіричного дослідження.

Список використаних джерел:

1. Міністерство освіти і науки України. Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні: лист від 29.03.2022 № 1/3737-22. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini (дата звернення: 31.10.2026).

2. Служба освітнього омбудсмена України. Де отримати безоплатну психологічну допомогу учасникам освітнього процесу. 27.01.2026. URL: https://eo.gov.ua/de-otrymaty-bezoplatnu-psykholohichnu-dopomohu-uchasnykam-osvitnoho-protsesu/2026/01/27/ (дата звернення: 31.10.2026).

3. WHO, UNESCO. Making every school a health-promoting school: global standards and indicators. Geneva: WHO, 2021. 50 p. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059 (accessed: 31.10.2026).

4. UNESCO, UNICEF, WHO. Teaching with care: a practical guide for teachers to support mental health and well-being in schools. Geneva: WHO, 2026. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240124912 (accessed: 31.10.2026).

Секція 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРИ ТА МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ.

Богданова О.П.

методист науково-методичної лабораторії природничо-математичних та інформатично-технологічних дисциплін

КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», м. Кропивницький, Україна.

ВІДЕОГРАМОТНІСТЬ ТА МЕДІА-МОДЕЛЮВАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В УМОВИХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Стрімкий розвиток цифрових технологій, насиченість інформаційного простору та експоненційне зростання медіаспоживання зумовлюють глибоку трансформацію сучасного освітнього середовища. В умовах цифровізації традиційне накопичення академічних фактів втрачає свою першочергову актуальність, поступившись місцем здатності здобувачів освіти критично аналізувати, оцінювати та верифікувати інформацію. Особливої гостроти це питання набуває в контексті сприйняття підлітками аудіовізуального контенту (фільмів, серіалів, анімації), який є основним джерелом їхнього щоденного інформаційного досвіду, проте часто надає пріоритет видовищності над науковою достовірністю [1, с. 25].

Ефективне управління освітнім процесом в умовах цифрових викликів вимагає якісного перегляду психолого-педагогічних засад взаємодії педагога з учнями. Традиційна роль учителя як одноосібного транслятора знань еволюціонує до рівня фасилітатора й модератора, який керує самостійною пошуковою та аналітичною діяльністю школярів [2, с. 12]. Головним завданням педагога стає створення умов для переходу здобувачів освіти з рецептивно-відображувальної позиції (пасивне споглядання) у конструктивно-діяльнісну (активний науковий аудит та експертиза).

Фундаментом для формування критичного мислення в цифровому середовищі виступає візуальна та відеограмотність – здатність особистості свідомо аналізувати, інтерпретувати, деконструювати та оцінювати динамічний медіатекст [1, с. 25]. Візуальний ряд у розважальному та науково-популярному контенті функціонує через складну систему кінематографічних кодів (величина кадру, ракурс зйомки, монтажні склейки, штучна колірна гама та звукове кодування), які справляють потужний психоемоційний вплив на підсвідомість глядача [3, с. 112].

Психолого-педагогічний вимір деконструкції «кіномови» полягає в усвідомленні учнями того, що будь-яке екранне зображення є штучно сконструйованою репрезентацією, а не прямим відтворенням фізичної реальності [3, с. 114]. Наприклад, використання різних планів кадру є інструментом управління пізнавальною увагою: загальний план дозволяє аналізувати просторові зв'язки в екосистемах; середній – досліджувати видові особливості організмів; великопланова та макрозйомка виконують функцію віртуального мікроскопа для дослідження анатомічних і клітинних процесів [2, с. 35].

Значний маніпулятивний потенціал містить ракурс зйомки та звуковий супровід. Нижній ракурс підсвідомо наділяє біологічний об'єкт рисами монументальності та агресії, тоді як верхній ракурс відтворює стан вразливості [2, с. 38]. Драматичний музичний супровід або специфічні інтонації диктора штучно наділяють тварин антропоморфними рисами «екранних лиходіїв», деформуючи об'єктивне сприйняття біологічних фактів [3, с. 118]. Навчання учнів декодуванню цих невербальних смислів дозволяє нейтралізувати психологічні маніпуляції та сформувати стійкий імунітет до дезінформації.

У практичній площині менеджменту освітнього процесу підвищення ефективності навчання досягається через реалізацію дидактичної концепції «навчання через спростування». Суть технології полягає в перетворенні виявленої біологічної помилки чи наукового стереотипу в кіно на навчальний

дидактичний кейс [1, с. 35]. Учні залучаються до покрокового алгоритму наукової експертизи:

1. Ідентифікація: локалізація та фіксація часових меж (таймкоду) фактичної, етологічної чи морфологічної помилки в медіатексті [2, с. 40].

2. Наукова експертиза: формулювання розгорнутого академічного спростування з актуалізацією теоретичних знань та понятійного апарату [1, с. 36].

3. Верифікація: проведення порівняльного аналізу екранних даних із науковими першоджерелами, підручниками та доказовими базами даних [2, с. 42].

Системне впровадження методів «медіа-моделювання» та деконструкції візуального контенту суттєво підвищує пізнавальну мотивацію школярів, переводячи навчальну дискусію з площини суб'єктивних вражень на рівень об'єктивної наукової верифікації. Опанування педагогами інструментами наукового аудиту медіатекстів є необхідною умовою модернізації природничо-наукової освіти та забезпечення високої якості освітньої діяльності в умовах цифровізації.

Список використаних джерел:

1. Каліберда М. С., Шаламов Р. В. Медіаграмотність на заняттях з біології: методичний посібник для вчителя. Київ: АУП, ЦВП, 2020. 60 с.

2. Абетка візуальної грамотності / І. Баликін, О. Волошенюк, О. Чорний, О. Федченко; за ред. О. Волошенюк, В. Іванова, Р. Євтушенко. Київ: АУП, ЦВП, 2019. 80 с.

3. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр Вільної Преси, 2012. 352 с.

4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / Постанова Президії НАПН України від 27 квітня 2016 р. № 1-2/7-110. *Детектор медіа*. 2016. URL: https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-

vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/ (дата звернення: 02.11.2026).

5. Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи: навчальний посібник / О. М. Горошкіна, В. І. Доротюк та ін. Київ: Педагогічна думка, 2022. 221 с.

Бородкіна Я. Е.

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

Науковий керівник – к. психолог. н., доцент Сидоренко О. Ю.

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ АВТОНОМІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Стрімке поширення генеративних систем штучного інтелекту докорінно змінює звичні умови навчальної, професійної та повсякденної пізнавальної діяльності. Сучасні цифрові інструменти залучаються не лише для пошуку первинних даних, а й для аргументації, порівняння альтернатив, моделювання рішень і побудови складних висновків [2, с. 4]. Це актуалізує проблему збереження когнітивної автономії особистості – здатності утримувати авторство власних суджень, критично оцінювати інформацію та контролювати процес формування власної позиції за умов інтенсивної взаємодії з алгоритмічними ресурсами [2, с. 5–6].

У психологічній літературі автономія традиційно розглядається через самодетермінацію, епістемічну самостійність та метакогнітивну регуляцію [4, с. 45–48]. Водночас питання про те, як саме дорослі люди інтегрують технологічну підтримку у власне міркування, залишається недостатньо дослідженим. Метою нашого емпіричного пілотного дослідження було виявлення психологічних особливостей когнітивної автономії особистості та її

взаємозв'язків із метакогнітивною усвідомленістю, когнітивним розвантаженням, перевірочною поведінкою і покладанням на рекомендації генеративних систем штучного інтелекту (ШІ) [3, с. 115].

Для реалізації поставленої мети було застосовано комплекс методик, що включав Index of Autonomous Functioning (IAF-15), скорочену 19-пунктову версію Metacognitive Awareness Inventory (MAI-19), авторську анкету для оцінювання практик взаємодії з ШІ та три ситуаційні кейси. До аналізу було залучено вибірку з 20 респондентів віком від 20 до 36 років (середній вік – 28,65 року), які мають стабільний досвід використання генеративних систем [5].

Аналіз емпіричних даних засвідчив, що більшість учасників (70,0 %) взаємодіють із генеративними системами щонайменше кілька разів на тиждень, причому 45,0 % регулярно залучають їх до вирішення когнітивно складних завдань. Профіль взаємодії характеризувався відносно високим усвідомленням обмежень штучного інтелекту (M = 4,32) та вираженою перевірочною поведінкою (M = 3,95) за помірніших показників когнітивного розвантаження (M = 2,81) і покладання на алгоритмічні рекомендації (M = 2,82) [1, с. 65–67].

Ситуаційні завдання продемонстрували переважання активних стратегій умовно-критичного опрацювання інформації – у ситуації з неперевіреним науковим посиланням 60,0 % респондентів обирали незалежну перевірку джерела, а у випадку зіткнення з правильною, але занадто вузькою відповіддю 75,0 % прагнули самостійно розширити інформаційну основу. Кореляційний аналіз за методом Спірмена не підтвердив прямого зворотного зв'язку між когнітивним розвантаженням і загальним рівнем автономного функціонування ($p = 0,07$; $p > 0,05$), проте зафіксував тісний зв'язок між інтенсивністю використання ШІ та обсягом когнітивного розвантаження ($p = 0,65$; $p = 0,002$). Водночас виявлено позитивний взаємозв'язок між автономним функціонуванням і метакогнітивним знанням ($p = 0,52$; $p = 0,020$), а також між усвідомленням обмежень системи та готовністю перевіряти отримані дані ($p = 0,54$; $p = 0,013$) [3, с. 118–119].

Отримані результати підтверджують, що когнітивна автономія в цифровому середовищі не зводиться до простої відмови від технологічної допомоги. Вона спирається на здатність адекватно калібрувати покладання на рекомендації, усвідомлювати межі алгоритмів та здійснювати метакогнітивний моніторинг [5]. Перспективи подальших студій вбачаються у розширенні емпіричної вибірки та поглибленому вивченні епістемічних стратегій особистості [1, с. 70].

Список використаних джерел:

1. Симоненко С., Грек О. Дослідження рівня сформованості критичного мислення як компонента інформаційно-психологічної безпеки студентів. *Наука і освіта*. 2022. № 4. С. 64–71. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-4-11

2. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С., Назар М. М., Дітюк П. П. Концепція проєктування віртуального освітнього простору з потенціалом розвитку суб'єктності дорослих. *Технології розвитку інтелекту*. 2023. Т. 7, № 1 [33]. https://doi.org/10.31108/3.2023.7.1.4

3. Столярчук О. А., Пророк Н. В. Використання штучного інтелекту у професійному навчанні майбутніх психологів. *Психологічні студії*. 2024. № 2. С. 114–120. https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.2.16

4. Татенко В. О. *Соціальна психологія націєтворення: Суб'єктно-вчинковий підхід*. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : Імекс-ЛТД, 2021. 216 с.

5. Buijsman S., Carter S. E., Bermúdez J. P. Autonomy by design: Preserving human autonomy in AI decision-support. *Philosophy & Technology*. 2025. Vol. 38, Article 97. https://doi.org/10.1007/s13347-025-00932-2.

Губені Ю. Е.

доктор економічних наук, професор, академік АЕНУ

Львівський національний університет ветеринарної медицини і біотехнологій імені С. З. Ґжицького, м. Львів

НОВА БІЗНЕС-КУЛЬТУРА МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ, ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПОВЕДІНКОВІ ЗМІНИ

Сучасні соціально-економічні трансформації істотно впливають на цінності, професійні установки та поведінкові моделі молодого покоління. Європейська інтеграція та інші процеси змінюють традиційні уявлення про підприємництво і професійну самореалізацію. За таких умов відбувається формування нової бізнес-культури молоді як сукупності цінностей, знань, підприємницьких установок і моделей поведінки, що визначають її ставлення до економічної діяльності, ділової взаємодії та відповідальності.

Важливим чинником цих змін є європейська інтеграція, яка сприяє поширенню нових стандартів підприємницької етики, професійної комунікації та соціальної відповідальності. Додатковий вплив мають вимушені міграційні процеси, спричинені війною. Набутий досвід може переноситися у вітчизняне бізнес-середовище через повернення молодих людей в Україну, професійні контакти та міжнародну співпрацю. Порівняльне дослідження студентів Польщі й України підтверджує наявність відмінностей у підприємницьких ставленнях і поведінці молоді [1].

Вагомим чинником впливу на бізнес-культуру є цифрова трансформація. Електронна торгівля, цифрові платформи, соціальні мережі, дистанційна зайнятість та штучний інтелект створюють нові можливості професійної самореалізації й започаткування бізнесу. Водночас змінюються вимоги до ділової комунікації, цифрової репутації, інформаційної грамотності та відповідального використання технологій. Цифрова активність молоді потребує

доповнення критичним мисленням, дотриманням ділової етики та здатністю оцінювати економічні ризики.

Проблематика модернізації бізнес-культури, зокрема молодіжної, тривалий час перебуває у полі наукових інтересів кафедри підприємництва та торгівлі ЛНУВМБ ім. С. Ґжицького. Дослідження охоплюють формування підприємницького мислення, трансформацію ділових відносин і поведінкових практик під впливом європейської інтеграції, міжнародної взаємодії та цифрових технологій. Такий підхід передбачає розгляд бізнес-культури як динамічного явища, що змінюється відповідно до суспільних та економічних умов.

Зазначені трансформації актуалізують нові завдання економічної освіти. Її зміст має орієнтуватися не лише на засвоєння фахових знань, а й на розвиток підприємницької ініціативи, цифрових компетентностей, адаптивності, відповідальності та культури ділової взаємодії. Важливість освітнього чинника підтверджує дослідження підприємницьких намірів студентів Польщі, України та Латвії, яке засвідчило зв'язок між результатами підприємницької освіти, підприємницькою самоефективністю та готовністю започаткувати власну справу [2].

Отже, формування нової бізнес-культури молоді потребує комплексного врахування європейських цінностей, міграційного досвіду та цифрових трансформацій. Завдання закладів вищої освіти полягає у підготовці молодого покоління, здатного не лише адаптуватися до нових умов, а й активно долучатися до модернізації та відновлення економіки України.

Список використаних джерел:

1. Piecuch T., Chudy-Laskowska K., Hajduk-Stelmachowicz M., Szczygieł E. Between Comfort and Challenge: Entrepreneurial Attitudes and Behaviors of Students from Poland and Ukraine on the Example of Students of Economics and Management from Rzeszów and Lviv. *Regional Barometer. Analyses & Prognoses*. 2023. Vol. 19, №. 2. P. 111–124.

2. Wasilczuk J. E., Licznerska M. Entrepreneurial intentions of students from Latvia, Poland, and Ukraine: The role of perceived entrepreneurial education results. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*. 2024. Vol. 20, № 1. P. 103–121.

Гула Т.

методист навчально-методичного центру оцінювання якості освіти

КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В ОСВІТІ: ВІД БАЗОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ НУШ ДО КОМПЛЕКСНИХ СИСТЕМ У ЗВО

Українська система освіти змінюється під впливом технологічного розвитку, впровадження штучного інтелекту та безпекових викликів. Замість простого запам'ятовування інформації на перший план виходить формування критичного мислення, адаптивності та навичок безперервного навчання. Застосування цифрових технологій стало обов'язковою умовою функціонування закладів освіти. Актуальним завданням є побудова наскрізного цифрового процесу – від початкових етапів у середній школі до використання спеціалізованого віртуального середовища в університетах.

Соціоекономічні умови вимагають від освітніх закладів гнучкості та швидкого реагування на зміни. Основними чинниками впливу є:

Автоматизація та генеративний ШІ. Поява таких інструментів, як ChatGPT чи Claude, змінює підходи до оцінювання знань, оскільки пошук фактів або написання базового коду тепер автоматизовані. Відповідно, ринок праці орієнтується на фахівців, які володіють цифровою грамотністю, вміють формувати запити для ШІ (промпт-інжиніринг), перевіряти дані та працювати з автоматизованими системами.

Організація навчання в умовах кризи. Безпекова ситуація зумовила перехід до змішаних та дистанційних моделей. Цифрові рішення дозволяють поєднувати синхронний та асинхронний формати роботи, зберігаючи освітній

процес незалежно від місця перебування студентів і викладачів чи стану інфраструктури.

Методи діджиталізації різняться залежно від віку здобувачів та завдань конкретного освітнього рівня.

Середня освіта (Концепція НУШ). У Новій українській школі технології спрямовані на візуалізацію матеріалу та підтримку практичної діяльності. Найчастіше використовуються:

Гейміфіковані сервіси: Платформи *Kahoot!, Quizizz* або *Minecraft Education*, які допомагають засвоювати матеріал в ігровій формі.

Мультимедійні інструменти: Онлайн-симуляції (наприклад, *PhET*), що дозволяють безпечно проводити віртуальні досліди з природничих дисциплін.

Платформи для взаємодії: Цифрові дошки *Padlet, Miro* або *Jamboard* для організації командної роботи учнів.

Вища освіта (ЗВО). У вищих навчальних закладах цифрова інфраструктура забезпечує підготовку студентів до професійної діяльності. Вона включає:

Системи управління навчанням (LMS): Платформи *Moodle, Canvas* або *Google Classroom*, які дозволяють не лише ділитися матеріалами, а й відстежувати індивідуальну успішність.

Імерсивні технології: Віртуальні лабораторії (AR/VR), де майбутні інженери, архітектори чи медики можуть тренувати практичні навички без ризику та додаткових витрат на матеріали.

Сервіси для командної роботи та менеджменту: Програми *Notion, Trello, Jira, Microsoft Teams, Slack*, які використовуються в реальному секторі економіки.

Інструменти на базі ШІ: Програми для персоналізації завдань, автоматичної перевірки робіт та генерування кейсів.

На етапі переходу випускників шкіл до університетів виникає технологічна невідповідність. Вступники, які мають досвід використання мобільних застосунків та електронного документообігу, очікують від ЗВО

належного рівня діджиталізації. Якщо університет використовує переважно паперовий облік, обмежується односторонніми лекціями в Zoom або має застарілі веб-ресурси, це знижує його привабливість для абітурієнтів.

Порівняльний аналіз цифрових інструментів

Критерій порівняння	Цифрове середовище НУШ	Цифрова екосистема ЗВО
Основний тип контенту	Візуальні матеріали, ігрові елементи, мікронавчання.	Аналітичні матеріали, профільне програмне забезпечення.
Мета застосування ШІ	Налаштування темпу навчання, інтерактивні підказки.	Промпт-інжиніринг, аналіз даних, дослідницька робота.
Спосіб взаємодії	Спільні віртуальні дошки, інтерактивні карти.	Професійні репозиторії (GitHub), системи ведення проєктів.
Методи оцінювання	Тестування для самоперевірки, цифрові відзнаки.	Аналіз цифрового сліду в LMS, перевірка робіт на плагіат (Unicheck тощо).

Цифровізація вищої школи має охоплювати не лише технічне забезпечення, а й зміну підходів до викладання – від монологу до менторства та моделювання практичних ситуацій за допомогою електронних платформ.

Технологічний фактор відіграє ключову роль у синхронізації середньої та вищої освіти. Створення сучасного цифрового середовища в університетах допомагає подолати розрив між шкільними методами навчання та вимогами сучасного ринку праці.

Цей процес передбачає кілька складових:

1. **Гнучкі формати:** Впровадження моделей змішаного навчання (Blended Learning), використання віртуальних лабораторій та LMS-платформ, звичних для нового покоління студентів.

2. **Оптимізація процесів:** Зменшення паперового навантаження на викладача, що звільняє час для безпосередньої роботи зі студентами.

3. **Прозоре оцінювання:** Використання автоматизованих систем трекінгу успішності, які знижують вплив суб'єктивного фактора при перевірці знань.

Реформа вищої освіти є продовженням розвитку підходів, закладених у середній школі, але з урахуванням професійних вимог ринку. Врахування соціоекономічних змін та поведінкових особливостей студентів допомагає університетам зберігати актуальність. Поєднання педагогіки партнерства з розвиненою цифровою інфраструктурою дозволяє ЗВО ефективно виконувати своє завдання – готувати кваліфікованих фахівців і розвивати людський потенціал країни.

Список використаних джерел:

1. Концепція розвитку цифрових компетентностей громадян України : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 берез. 2021 р. № 167-р. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: rada.gov.ua.

2. Концепція «Нова українська школа»: теоретичні засади реформування середньої освіти / М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с. URL: mon.gov.ua.

3. Про вищу освіту: Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII / Верховної Ради України. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37-38. Ст. 2004.

4. Спірін О. М. та ін. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі : науково-аналітична доповідь / за наук. ред. В. Г. Кременя. Київ : ІЦО НАПН України, 2025. 100 с.

5. Поведінкова економіка та освітні паттерни покоління Z й Альфа: колективна монографія / за заг. ред. Т. М. Боголіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2024. 256 с.

6. Цифрова трансформація як ключовий напрям модернізації освітньої системи України в контексті євроінтеграції / *Гуманітарний вісник ДДПУ*. 2026.

7. Колос К. Р. Побудова цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти: від консервативних лекцій до гнучких LMS-платформ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 94, № 2. С. 112–125.

8. Цифрова трансформація освіти і науки: офіційний трек та проєкти / Міністерство освіти і науки України. URL: mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki.

Гуменюк А.В.
кандидат економічних наук, доцент
Уманський національний університет
м.Умань, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МАРКЕТИНГОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ПІДПРИЄМСТВА

Ефективність підприємства залежить від якості управління та результативності маркетингових заходів. Маркетинговий менеджмент сприяє вивченню ринку, задоволенню потреб споживачів і формуванню маркетингової політики, а оцінювання його ефективності дає змогу вдосконалювати управлінські рішення, оптимізувати ресурси та підвищувати конкурентоспроможність підприємства.

Інноваційний розвиток маркетингового менеджменту сільськогосподарських підприємств є ще одним важливим напрямком. Впровадження інновацій є безперечним напрямком розвитку сільськогосподарських підприємств, оскільки їх використання у виробничій діяльності стимулюватиме підвищення активності економічних процесів. На жаль, сьогодні в Україні інноваційна активність сільськогосподарських підприємств надзвичайно низька [1].

Оцінювання ефективності менеджменту передбачає аналіз економічної, організаційної та соціальної складових діяльності підприємства. Економічна ефективність визначається показниками прибутковості, рентабельності,

собівартості, продуктивності праці та фінансової стійкості. Організаційна ефективність характеризує якість управлінської структури, координацію процесів і швидкість прийняття рішень. Соціальна ефективність відображає рівень мотивації персоналу, умови праці, стабільність колективу та психологічний клімат. Для комплексного аналізу науковці пропонують застосовувати цільовий, функціональний, поведінковий, інтегральний та інші підходи, які дають змогу оцінити результати управління з різних позицій [2].

Водночас оцінювання комунікаційної політики передбачає визначення дієвості рекламних заходів, інструментів стимулювання збуту, зв'язків із громадськістю та інших засобів взаємодії з цільовою аудиторією. Для оцінювання маркетингової діяльності використовують кількісні, якісні, соціологічні та експертні методи [3].

Оцінювання маркетингового менеджменту доцільно здійснювати комплексно, охоплюючи систему управління підприємством, маркетингову діяльність і внутрішнє та зовнішнє середовище. Це дає змогу виявити проблеми, визначити ефективність маркетингових заходів і розробити напрями їх удосконалення.

Отже, комплексне оцінювання маркетингового менеджменту із застосуванням кількісних і якісних методів сприяє раціональному використанню ресурсів, адаптації до ринкових змін, підвищенню конкурентоспроможності та обґрунтованості управлінських рішень.

Список використаних джерел:

1. Humeniuk A., Biloshkurska N. Transformation of logistics processes as a component of digitalization of marketing management of the agro-industrial complex. *Соціальна економіка*. №74, 2026. URL: https://doi.org/10.26565/2524-2547-2026-74

2. Євась Т. В., Ілініч С. Ю., Довгалюк Є. С Теоретичні аспекти оцінки ефективності менеджменту організації. *Подільський науковий вісник*. 2023. № 1 (25). С. 40–45. URL: https: //pnv.in.ua/ images/Magazine /1_2023 / Yevas_Ilinich.pdf.

3. Хорошун В. В., Качуровський Д. В. Системний підхід до оцінки ефективності прийняття маркетингових рішень у сучасних умовах діяльності підприємства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* 2017. Вип. 12. С. 144–148. URL: http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/12_2_2017ua/32.pdf.

Дорошенко О. В.

директор регіонального центру професійної освіти імені О.С. Єгорова

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Сучасне інформаційне суспільство характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, розширенням комунікаційних можливостей і постійним зростанням обсягів інформації. Учні щодня взаємодіють із різноманітними інформаційними джерелами, соціальними мережами, цифровими платформами та медіаконтентом. За таких умов важливим завданням сучасної освіти стає не лише забезпечення доступу до знань, а й формування здатності самостійно аналізувати інформацію, розрізняти факти й судження, виявляти маніпуляції та відповідально використовувати отримані відомості. Саме критичне мислення є однією з ключових компетентностей, необхідних для безпечної й усвідомленої поведінки в інформаційному просторі.

Критичне мислення можна визначити як здатність людини аналізувати інформацію, оцінювати аргументи, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, розглядати проблему з різних позицій і приймати обґрунтовані рішення. Воно передбачає не механічне запам’ятовування фактів, а активну інтелектуальну діяльність, сумнів, пошук доказів і готовність переглядати власні переконання за наявності нової інформації. У сучасній освіті розвиток цієї здатності безпосередньо пов’язаний із формуванням самостійної, відповідальної та соціально активної особистості.

Актуальність проблеми підтверджується положеннями Закону України «Про освіту», відповідно до яких метою освіти є всебічний розвиток людини, її здібностей, критичного мислення та інших компетентностей, необхідних для успішної самореалізації й активної участі в суспільному житті [2]. Державний стандарт базової середньої освіти також орієнтує освітній процес на формування ключових компетентностей, зокрема вільного володіння державною мовою, інформаційно-комунікаційної та громадянської компетентностей, що передбачають уміння працювати з інформацією, висловлювати аргументовану позицію та приймати відповідальні рішення [1].

Ефективними засобами розвитку критичного мислення є проблемне навчання, дискусії, аналіз конкретних ситуацій, дослідницькі завдання, дебати та проєктна діяльність. Наприклад, під час аналізу медіаповідомлення учні можуть визначати його головну думку, мету автора, цільову аудиторію, використані аргументи та можливі способи емоційного впливу. Порівняння різних повідомлень про одну подію допомагає виявити відмінності в поданні фактів і сформувати навичку самостійного висновку. Такі методи сприяють розвитку інтелектуальної самостійності, аргументованого мовлення та відповідального ставлення до власної інформаційної діяльності.

Не менш важливим є виховання відповідальної поведінки в цифровому середовищі. Учні мають усвідомлювати, що поширення інформації, коментарі та взаємодія в соціальних мережах можуть мати реальні наслідки для інших людей. Відповідальна цифрова поведінка передбачає повагу до приватності, дотримання авторського права, недопущення кібербулінгу, перевірку інформації перед її поширенням і толерантне ставлення до відмінних поглядів. Рамка компетентностей для демократичної культури Ради Європи підкреслює важливість критичного розуміння світу, відповідальності, поваги до людської гідності та здатності до конструктивної взаємодії [3].

Отже, розвиток критичного мислення учнів є необхідною передумовою їхньої відповідальної поведінки в інформаційному суспільстві. Здатність критично оцінювати інформацію, розпізнавати маніпуляції, перевіряти факти й

усвідомлювати наслідки власних цифрових дій сприяє формуванню медіаграмотної, самостійної та соціально відповідальної особистості. Системне впровадження відповідних методів навчання в межах концепції Нової української школи дає змогу підготувати молодь до свідомої участі в суспільному житті та відповідального використання інформаційних ресурсів.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 03.11.2026).

2. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.11.2026).

3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 03.11.2026).

4. Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. Strasbourg : Council of Europe, 2016. URL: https://rm.coe.int/16806ccc07 (дата звернення: 03.11.2026).

Єлкова В. В.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.**
завідувач кафедри соціальних та поведінкових наук,
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

СХИЛЬНІСТЬ ДО ПЕРЕЖИВАННЯ СОРОМУ ЯК ЧИННИК ЧУТЛИВОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Актуальність. У соціальних мережах людина бачить чужі досягнення і сама стає об’єктом оцінювання. Лайки, коментарі та перегляди можуть сприйматися як сигнали схвалення. Для когось чужий успіх є мотивацією, для іншого – приводом сумніватися у власній цінності. Одним із чинників може бути схильність до сорому.

Схильність до сорому – стійка тенденція реагувати соромом на невдачі чи критику. За сорому негативна оцінка стосується власного Я, а за провини – конкретного вчинку [1, с. 30].

Мета – проаналізувати зв’язок схильності до сорому із соціальним оцінюванням і цифровим порівнянням.

Основний матеріал. У дослідженні T. Carpenter та співавторів 159 учасників заповнили психологічні методики, а протягом наступних п’яти тижнів вели щоденники міжособистісних стресових ситуацій (1923 записи). Після врахування негативного афекту та схильності до провини схильність до сорому окремо передбачала соціальну тривогу й переживання ситуацій соціального оцінювання [2, с. 238]. Це дає підстави припускати, що оцінка з боку інших може мати неоднакову психологічну вагу для різних людей.

За L. Festinger, люди порівнюють себе з іншими для оцінювання власних думок і здібностей [3, с. 117]. Соціальні мережі роблять порівняння частим,

хоча показують лише відібрані фрагменти чужого життя. Висхідне порівняння з успішнішими людьми може мотивувати або погіршувати самосприйняття. Метааналіз C. McComb та співавторів (48 експериментів, 7679 учасників, 118 ефектів) виявив невеликий негативний ефект на самооцінювання та емоції ($g = -0{,}24$) [4, с. 612]. Але негативна реакція не обов'язково означає сором.

Y. Cha та Y. Kim (364 студенти) виявили, що схильність до сорому частково опосередковувала зв'язок між соціальним порівнянням і соціальною тривогою [5, с. 85]. Самоспівчуття мало значущий модераційний ефект лише за нижчої схильності до сорому. Дослідження не стосувалося соціальних мереж, отже не доводить впливу цифрового порівняння.

В експерименті E. Kleszewski та E. Berlips (162 учасники) десятихвилинний перегляд LinkedIn супроводжувався вищими показниками сорому й заздрості, ніж у контрольній групі; перфекціоністські побоювання посилювали сором [6, с. 2]. Оскільки більшість учасників були студентами, узагальнювати результат на всіх користувачів не можна.

Можна припустити двосторонній зв'язок: порівняння робить помітнішою невідповідність очікуванням, а схильність до сорому підсилює увагу до оцінювання. Чужий успіх тоді може сприйматися як підтвердження власної недостатності. Це припущення стосується й цифрового освітнього простору, проте потребує окремої перевірки.

Висновки. Дослідження підтверджують зв'язок схильності до сорому із соціальним оцінюванням, а також можливий негативний вплив висхідного порівняння в цифровому середовищі. Проте прямий зв'язок між початковою схильністю до сорому й реакцією на цифрове оцінювання ще потребує перевірки. Перспективно одночасно вимірювати схильність до сорому, частоту й напрям порівняння, чутливість до оцінювання та емоційні реакції, зокрема в освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Lewis H. B. Shame and Guilt in Neurosis. New York : International Universities Press, 1971.

2. Carpenter T. et al. Shame-proneness uniquely predicts social evaluative symptoms: Considering the sociometer theory of shame. Journal of Social and Clinical Psychology. 2022. Vol. 41, № 3. P. 238–263.

3. Festinger L. A theory of social comparison processes. Human Relations. 1954. Vol. 7, № 2. P. 117–140.

4. McComb C. A. et al. A meta-analysis of the effects of social media exposure to upward comparison targets on self-evaluations and emotions. Media Psychology. 2023. Vol. 26, № 5. P. 612–635.

5. Cha Y., Kim Y. The relationship between social comparison tendency and social anxiety: Moderated mediating effects of shame tendency and self-compassion. Korean Journal of Counseling and Psychotherapy. 2026. Vol. 38, № 1. P. 85–109.

6. Kleszewski E., Berlips E. The dark side of LinkedIn use: How perfectionism moderates emotional responses of envy and shame. Current Psychology. 2026. Vol. 45. Article 863.

Желєзнова Т. П.

кандидат педагогічних наук

КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»,

м. Кропивницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: УПРАВЛІНСЬКІ СТРАТЕГІЇ ЗАПОБІГАННЯ РИЗИКАМ І ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Цифровізація освіти загострює ризики інформаційного перевантаження, кібербулінгу, порушення приватності й некритичного використання штучного інтелекту (ШІ). Під час воєнного стану вони посилюються психоемоційним напруженням і переривання навчання. Тому психологічна безпека має стати складовою управління якістю освіти.

Рекомендації МОН України щодо використання ШІ в закладах загальної середньої освіти орієнтують на етичність, дотримання прав людини й розвиток компетентності педагогів [1]. Рекомендації щодо фільтрації інтернет-контенту конкретизують заходи протидії цифровим загрозам [2]. UNESCO наголошує на захисті приватності, автономії людини та педагогічному контролі за генеративним ШІ [3]. Стандарти WHO та UNESCO для шкіл, що сприяють здоров'ю, трактують добробут як системне завдання освітньої політики [4].

Пропонуємо управлінський цикл «виявити – попередити – підтримати – переглянути». Етап виявлення передбачає анонімний зворотний зв'язок про цифрове навантаження, аналіз небезпечної комунікації та доступності допомоги без збирання надмірних персональних даних.

Етап попередження передбачає правила онлайн-спілкування, реагування на кібербулінг, перевірки ШІ-згенерованої інформації та захисту цифрових меж. Слід розмежувати допомогу ШІ й підміну самостійної роботи учня. Спільна розробка правил педагогами, учнями та батьками посилює відповідальність.

Етап підтримки охоплює маршрути звернення до психологічної служби, взаємодопомогу та гнучкість навчання під час тривог. Пріоритетом залишається фізична безпека й емоційна стабілізація. Повідомлення про проблему не повинно спричиняти осуду.

Етап перегляду охоплює оцінювання доступності підтримки й своєчасності реагування. Зростання кількості звернень може свідчити про довіру.

Отже, психологічна безпека цифрового освітнього середовища формується завдяки послідовним управлінським рішенням, що поєднують профілактику ризиків, підтримку ментального здоров'я та збереження людської взаємодії. Запропонований цикл може бути інструментом внутрішнього забезпечення якості освіти; його результативність потребує подальшої емпіричної перевірки.

Список використаних джерел:

1. МОН України. Про методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій ШІ в ЗЗСО: лист від 29.09.2025 № 1/20386-25. URL: https://znayshov.com/FR/48271/List_20386.pdf (дата звернення: 31.10.2026).
2. Міністерство освіти і науки України. Безпечний інтернет у закладах освіти: затверджено рекомендації щодо фільтрації контенту. 27.01.2026. URL: https://mon.gov.ua/news/bezpechnyi-internet-u-zakladakh-osvity-zatverdzheno-rekomendatsii-shchodo-filtratsii-kontentu (дата звернення: 31.10.2026).
3. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. DOI: https://doi.org/10.54675/EWZM9535.
4. WHO, UNESCO. Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators. Geneva: WHO, 2021. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059 (дата звернення: 31.10.2026).

Забродіна О. С.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Акімова Н. В.,**
доктор психологічних наук, професор,
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОПІДТРИМКИ ЯК РЕСУРС ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Цифровізація освіти розширює навчальні можливості, але створює й психологічне навантаження: інформаційне перевантаження, постійні повідомлення, тривале перебування перед екраном, дедлайни та невизначеність оцінювання. Тому цифрові технології можуть бути не лише джерелом навантаження, а й ресурсом самопідтримки.

Мета дослідження – обґрунтувати можливості використання цифрових інструментів для самопідтримки здобувачів освіти та визначити умови їх безпечного застосування.

До цифрових засобів самопідтримки належать застосунки з практиками усвідомленості, аудіовправи дихання й релаксації, онлайн-курси психоосвіти, щоденники настрою та дистанційні консультації. Вони допомагають помітити власний стан, знизити напруження й обрати наступний крок [1; 2].

Практичним прикладом є «цифрова пауза» перед іспитом. Спочатку студент оцінює напруження за шкалою 0–10 і називає причину хвилювання. Далі дві хвилини спокійно дихає у комфортному ритмі, а потім виконує вправу заземлення: помічає п’ять предметів навколо, чотири тілесні відчуття, три звуки, два запахи та один смак. Наприкінці повторно оцінює стан і визначає одну дію: повторити тему, зробити перерву або звернутися по допомогу. Це допомагає перейти від загального хвилювання до конкретного кроку.

Інший інструмент – цифровий щоденник самоспостереження. У ньому фіксують ситуацію, емоцію, її інтенсивність, тілесну реакцію та спосіб подолання. Наприклад: «підготовка до модульної – тривога 7/10 – напруження в плечах – думка, що не встигну – розподілити матеріал на три частини». Такі записи допомагають помітити повторювані стресори й корисні стратегії [2; 3].

Перспективним є впровадження цифрової самопідтримки в освітнє середовище: розміщення на навчальній платформі вправ для зниження напруження, психоосвітніх матеріалів і контактів психологічної служби. Добровільні опитування допоможуть студентам оцінювати свій емоційний стан і своєчасно звертатися по допомогу [1].

Важливо перевіряти якість застосунку й політику конфіденційності, не передавати невідомим сервісам чутливі дані та не сприймати відповіді штучного інтелекту як діагноз. За тривалого погіршення стану слід звернутися до фахівця: цифрові практики доповнюють, але не замінюють професійну допомогу.

Отже, цифрові інструменти можуть доповнювати психологічний супровід

в освіті: допомагати відстежувати власний стан, опановувати навички саморегуляції та своєчасно звертатися по підтримку.

Список використаних джерел:

1. Ferrari M., Allan S., Arnold C., et al. Digital Interventions for Psychological Well-being in University Students: Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research.* 2022. Vol. 24, № 9. e39686. DOI: https://doi.org/10.2196/39686.

2. Amanvermez Y., Zhao R., Cuijpers P., et al. Effects of self-guided stress management interventions in college students: A systematic review and meta-analysis. *Internet Interventions.* 2022. Vol. 28. 100503. DOI: https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100503.

3. Rohde J., Marciniak M. A., Henninger M., et al. Effects of a digital self-efficacy training in stressed university students: A randomized controlled trial. *PLOS ONE.* 2024. Vol. 19, № 10. e0305103. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305103.

Кирдей І., Чала М.

ПУ «Інститут прикладної педагогіки»,

м. Київ, Україна

ВІД ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДО АРХІТЕКТУРИ МИСЛЕННЯ: МАТЕМАТИЧНИЙ ПРОСТІР ПРОЄКТУ «ОСВІТА. ДІТИ. МАЙБУТНЄ»

Цифровізація освіти й поширення штучного інтелекту загострюють методичне питання: як організувати навчання, щоб доступність готової відповіді не підміняла самостійного мислення? У математиці важливо не лише отримати правильну відповідь, а й зрозуміти умову, обрати спосіб дії, побудувати модель, обґрунтувати та перевірити розв’язання.

У проєкті «Освіта. Діти. Майбутнє. 5» (ОДМ.5) математичне навчання організовано як систему взаємопов’язаних компонентів: модельної та

навчальної програм «Математика. 5–6», програмно-тематичного планування результатів, матеріалів до занять, інтерактивних презентацій, зошита-посібника, діагностувальних і моніторингових робіт, платформи Faino, методичного консультування та зворотного зв’язку [1; 3]. Визначальною є не кількість ресурсів, а їхня узгодженість із результатами навчання.

Цифрові інструменти в ОДМ.5 розширюють можливості організації математичної діяльності. Відправною точкою є чітко визначений результат: що учнівство має знати, розуміти й уміти робити. Відповідно добираються завдання, які спонукають аналізувати умову, обирати стратегію, досліджувати закономірності й обґрунтовувати висновки. Важливо оцінювати не лише правильність відповіді, а й хід міркування, побудову математичної моделі, аргументацію та перевірку результату. Саме ці прояви розуміння дають учительсту підстави для зворотного зв’язку й визначення наступного кроку в навчанні [2].

Інтерактивні презентації структурують зміст і послідовність діяльності, візуалізують математичні відношення та спонукають учнівство ставити запитання, прогнозувати, порівнювати й перевіряти припущення. Учитель / учителька спрямовує роботу, а учні / учениці активно працюють зі змістом: аналізують, обирають і аргументують.

Самостійну практику продовжують різноманітні цифрові домашні завдання на платформі Faino. Добірка інтерактивних матеріалів для 5 класу охоплює обчислення, розпізнавання математичних об’єктів і відношень, застосування правил, моделювання, введення власної відповіді та самоперевірку. Різні формати завдань передбачають різні розумові дії: вибір відповіді допомагає виявити розуміння поняття, встановлення відповідностей – побачити зв’язки, моделювання – співвіднести умову з математичною моделлю, введення відповіді – продемонструвати самостійність виконання. Водночас цифровий формат сам по собі не гарантує глибини навчання: визначальними залишаються якість завдання та його відповідність очікуваному результату.

Домашнє завдання не дублює роботу на занятті, а розширює її: закріплює спосіб дії, пропонує зміну умови або переносить знання в практичний контекст. Наприклад, після вивчення ділення з остачею учень не лише виконує обчислення, а й пояснює значення остачі в конкретній ситуації.

В умовах поширення штучного інтелекту особливого значення набувають завдання на перевірку тверджень, оцінювання достатності даних, пошук контрприкладів і порівняння способів розв’язання. У роботі учнівства пріоритетними залишаються культура зусиль, самостійність міркування, аргументація та здатність перевірити результат.

Цифрова аналітика ОДМ спрямована на підтримку педагогічних рішень. Її призначення – допомогти виявити труднощі, визначити потребу в повторному опрацюванні матеріалу та спланувати підтримку учня [1].

Таким чином, математичний простір ОДМ.5 поєднує програмне проєктування, інтерактивні презентації, цифрову самостійну практику, діагностику й зворотний зв’язок. Його методична цінність полягає в узгодженні цифрових засобів із розвитком математичного мислення. Перспективою подальшої роботи є розроблення критеріїв та механізмів оцінювання учнівських міркувань, моделей та аргументації, а також методичних орієнтирів відповідального використання ШІ.

Список використаних джерел:

1. Шуляр В.І., Фурман О.В. Архітектура освітньої моделі: механізми реалізації / В. Шуляр, О. Фурман. - Київ: ПУ «Інститут прикладної педагогіки», 2026. 52 с. (Серія «Освіта. Діти. Майбутнє: від ідеї до дії).

2. Концепція інноваційного освітнього проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє. 5-6» («ОДМ.5-6»). Адаптаційний цикл базової середньої освіти, 5–6 класи / За ред. Василя Шуляра. Київ : ПУ «Інститут прикладної педагогіки», 2026. - 174 с. - (Серія «Освіта. Діти. Майбутнє: від ідеї до дії).

3. Кирдей І. Д. Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (затверджена наказом

Міністерства освіти і науки України від 30.06.2026 № 1006). URL: [https://surl.li/tcpjac] (дата звернення: 01.11.2026).

Козловська С. І.

учитель вищої категорії, «учитель- методист»

КЗ «Ліцей «Новенський» КМР», м. Кропивницький, Україна

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЦИФРОВИЙ АСИСТЕНТ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ: АДАПТАЦІЯ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У 5 КЛАСІ

Штучний інтелект є однією з найбільш прогресивних технологій сьогодення, яка стрімко поширюється у всі сфери людської діяльності, включаючи освіту. Штучний інтелект (ШІ) є потужним інструментом для створення адаптивного та ефективного середовища на уроках історії. Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти в Україні характеризується активним впровадженням інклюзивної моделі навчання та одночасною цифровою трансформацією освітнього процесу.

Перехід учнів із початкової ланки до базової середньої школи супроводжується психологічною та організаційною адаптацією, появою нових навчальних дисциплін, а історія для них – абсолютно новий та складний предмет. Для учнів із особливими освітніми потребами (ООП) цей період є складним. Технології штучного інтелекту (ШІ) відкривають принципово нові можливості, виступаючи ефективним цифровим асистентом педагога для персоналізації та диференціації навчання. ШІ допомагає адаптувати історичний матеріал під індивідуальні освітні потреби (ІОП) учнів, забезпечуючи рівний доступ до знань.

Цифровий асистент бере на себе рутинні процеси технічної адаптації дидактичних матеріалів. Використання моделей (наприклад, ChatGPT) та спеціалізованих освітніх платформ мінімізує ризик професійного вигорання

вчителя, викликаного значним методичним навантаженням під час підготовки до уроків в інклюзивних класах.

Адаптація навчального контенту за допомогою генеративних систем здійснюється за кількома ключовими напрямами відповідно до рівнів підтримки учнів:

1) Спрощення та структурування текстової інформації. Параграфи підручника з історії, насичені датами та термінами, трансформуються у короткі тези, логічні списки або інтелект-карти. Це критично важливо для дітей із затримкою психічного розвитку чи розладами спектра аутизму.

2) Візуалізація. Вчитель може створювати візуальні реконструкції, що полегшує сприйняття для учнів із ментальними порушеннями та візуальним типом мислення.

3) Миттєва диференціація завдань. ШІ дозволяє згенерувати три-чотири рівні складності одного й того самого тестового чи творчого завдання, забезпечуючи індивідуальну траєкторію успіху для кожного здобувача освіти.

4) Гейміфікація. Заміна стандартних тестів на інтерактивні квести, де учень може обрати картинку або виконати дію .

Переваги використання ШІ в адаптивному навчанні:

Економія часу: підготовка адаптивних матеріалів займає хвилини замість годин.

Індивідуальний темп: можливість створювати персональні тренажери для учнів.

Емоційне розвантаження: зниження тривожності в учнів завдяки завданням "посильного" рівня.

Етичний аспект: ШІ має допомагати вчителю, а не повністю замінювати живе емоційне спілкування та педагогічний супровід.

Попри колосальні переваги, впровадження ШІ в інклюзивну історичну освіту потребує суворого педагогічного контролю. Вчитель історії завжди залишається головним редактором будь-якого матеріалу, створеного цифровим

асистентом. Окрім того, використання ШІ має відповідати принципам академічної доброчесності.

Висновки. Штучний інтелект у сучасній інклюзивній освіті є не просто трендом, а необхідним інструментом забезпечення доступності знань. Як цифровий асистент вчителя історії у 5 класі, ШІ оптимізує підготовку дидактичних матеріалів, робить історичне минуле наочним та зрозумілим для дітей з особливими освітніми потребами, а також сприяє реалізації принципу – нікого не залишити осторонь.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://mon.gov.ua/.

2. Інклюзивне навчання в Новій українській школі: методичні рекомендації для вчителів / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ: Либідь, 2021.

3. Клочко О. В., Клочко В. І. Застосування технологій штучного інтелекту в індивідуалізації навчання учнів. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 60. Том 2. С. 184–191.

4. Пометун О. І., Ремех Т. О. Методика навчання історії в школі: практична педігогіка. Київ: Оріон, 2022.

Кончук О.Ю.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**

кандидат педагогічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

КРИЗА СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ВІКОВІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ

Криза середини життя є одним із найскладніших нормативних перехідних періодів в онтогенезі особистості. У сучасній психології цей феномен

розглядається не лише як хронологічний етап (умовно 35–50 років), а як глибока екзистенційна трансформація, що супроводжується переоцінкою життєвих смислів, інвентаризацією досягнень та перебудовою Я-концепції. Для жінок цей період часто ускладнюється перетином біологічних змін, трансформацією сімейних ролей (дорослішання дітей, догляд за літніми батьками) та інтенсивним кар'єрним тиском.

Соціокультурний контекст суттєво посилює психологічне напруження в цей транзитний період. Сучасне суспільство активно транслює жінкам суперечливі, часто взаємовиключні вимоги: з одного боку, очікується висока соціальна та професійна самореалізація, з іншого – нав'язується жорсткий культ вічної молодості (ейджизм) та нереалістичні стандарти тілесної привабливості. Невідповідність цим соціокультурним ідеалам викликає у жінки інтенсивне відчуття сорому, тривоги та втрати власної цінності, що стає пусковим механізмом для дезадаптивних форм поведінки, зокрема порушень харчової поведінки.

Як засвідчують результати нашого дослідження психодинамічних механізмів компульсивного переїдання у жінок, криза середини життя часто виступає потужним тригером харчових адикцій. У психодинамічній парадигмі компульсивне переїдання розглядається не як дієтологічна проблема чи брак сили волі, а як несвідомий захисний механізм, спрямований на купірування нестерпних афектів та екзистенційної тривоги. Зіткнувшись із незворотністю часу та фрустрацією соціокультурних очікувань, психіка жінки може несвідомо регресувати до найбільш ранньої, оральної стадії психосексуального розвитку, де поглинання їжі символізує отримання базової безпеки, розради та прийняття.

На етапі кризи середини життя компульсивне переїдання виконує функцію сурогатної емоційної регуляції. Емпіричні дані (зокрема, отримані із застосуванням Торонтської шкали алекситимії TAS-20 та Індексу життєвого стилю LSI) підтверджують, що жінки в стані нормативної вікової кризи часто демонструють високий рівень алекситимії – нездатності розпізнавати та вербалізувати власні складні емоції. Не маючи навичок контейнування

екзистенційної тривоги, розчарування чи гніву, вони вдаються до примітивних психологічних захистів: витіснення, регресії та гіперкомпенсації, що на поведінковому рівні реалізується через компульсивне поглинання їжі.

У цьому контексті їжа стає легальним емоційним анестетиком, який допомагає «заїдати» відчуття самотності, внутрішньої порожнечі та страх старіння. Крім того, формується деструктивне хибне коло: соціокультурний тиск щодо ідеального тіла викликає хронічний стрес → стрес провокує напад компульсивного переїдання (як спробу зняти напругу) → переїдання призводить до збільшення ваги та втрати контролю → це посилює відчуття провини, аутоагресію та ненависть до власного тіла, що знову запускає стресову реакцію.

Психодинамічний аналіз показує, що за симптомом компульсивного переїдання в період середини життя прихований глибокий конфлікт між істинним Я (потребою в безумовному прийнятті своєї зрілості, праві на вразливість) та хибним Я, сформованим під тиском соціокультурних норм. Акт переїдання стає водночас і несвідомим актом бунту та аутоагресії (руйнування власного тіла, яке «відмовляється» відповідати стандартам молодості), і єдиним доступним способом самозаспокоєння.

Отже, криза середини життя у жінок є багатомірним феноменом, у якому тісно переплітаються вікові екзистенційні завдання та деструктивні соціокультурні виклики. Розуміння психодинамічної природи компульсивного переїдання в цей період вимагає відмови від суто симптоматичного чи дієтологічного підходу на користь глибинної психотерапії. Терапевтичні мішені повинні включати опрацювання екзистенційної тривоги, сепарацію від токсичних соціокультурних інтроєктів щодо тілесності та віку, зниження рівня алекситимії, а також формування зрілих, нехарчових стратегій емоційної регуляції (копінг-стратегій) в умовах свідомого переходу до другої половини життя.

Список використаних джерел:

1. Малкіна-Пих, І. Г. (2021). Психосоматика. Харчова поведінка: психодіагностика та психотерапія. Центр учбової літератури.
2. Титаренко, Т. М. (2007). Життєві кризи: технології консультування (2-ге вид.). Главник.
3. Юнг, К. Г. (2019). Синхронічність. Криза середини життя. Астарта.
4. Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (1999). Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness. Cambridge University Press.

Липовецька В.Г.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ТА ЇЇ ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІД ВПЛИВОМ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасній психологічній науці категорія «копінг» посідає центральне місце в дослідженнях адаптації особистості до стресових, кризових та фруструючих ситуацій. Теоретико-методологічний фундамент вивчення механізмів психологічного подолання стресу закладено у класичних працях Р. Лазаруса та С. Фолькман [4]. Відповідно до їхньої когнітивно-транзакційної моделі, копінг-поведінка не є вродженою рисою, а розглядається як динамічний процес – сукупність цілеспрямованих когнітивних та поведінкових зусиль особистості, орієнтованих на управління специфічними зовнішніми та внутрішніми вимогами, що оцінюються індивідом як такі, що виснажують або перевищують його наявні ресурси.

Для детального аналізу долаючої поведінки в сучасній психології активно застосовується багатовимірна модель Ч. Карвера [3] (зокрема, його опитувальник Brief-COPE), психодіагностичне забезпечення якої в українському науковому дискурсі успішно реалізовано та адаптовано у працях О. В. Коваленко [1], а також Т. А. Ханецької та А. О. Мухіної [2]. Згідно з цією методологією, весь репертуар копінг-стратегій традиційно розподіляється на три базові блоки, кожен з яких має різний ступінь адаптивності:

Проблемно-орієнтований (активний) копінг: стратегії, спрямовані на аналіз ситуації, планування та активну зміну стресових умов середовища задля розв'язання проблеми (наприклад, активний пошук виходу з кризи, звернення за інструментальною допомогою).

Емоційно-орієнтований копінг: зусилля, сфокусовані не на зміні самої ситуації, а на регуляції власного внутрішнього емоційного стану, пов'язаного зі стресором (пошук емоційної підтримки, емоційне відреагування, позитивне переформулювання або когнітивний рефреймінг).

Копінг уникнення (ескапізм): дезадаптивні стратегії, спрямовані на поведінкове та емоційне дистанціювання від реальності та джерела стресу. До цього блоку належать заперечення проблеми, ментальне відсторонення, поведінкове уникнення, а також використання різних форм адикцій (хімічних чи поведінкових) для штучного купірування емоційного болю.

У контексті глобальної цифровізації суспільства та стрімкого розвитку новітніх інформаційних технологій класичні механізми адаптації та долаючої поведінки особистості зазнають суттєвої, парадигмальної трансформації. Віртуальний простір стає не просто середовищем для пошуку інформації, а потужним психологічним інструментом емоційної саморегуляції. Технології пропонують принципово нові, високодоступні форми реалізації копінг-стратегій, що призводить до формування специфічного феномену – цифрового копінгу.

Дослідження Т. Ханецької та А. Мухіної [2], які використовували адаптовану методику Brief-COPE, фіксують високу чутливість сучасних

користувачів цифрових систем до вибору саме кризових, ескапістських патернів поведінки. У ситуації стресу, відчуття хронічної соціальної ізоляції чи дефіциту інтерперсональної підтримки сучасна особистість дедалі рідше вдається до активного проблемно-орієнтованого копінгу в реальному світі. Замість подолання географічних та психологічних бар'єрів для побудови живих стосунків, індивіди масово обирають шлях найменшого опору, переносячи свою активність у цифровий вимір.

Ця технологічна трансформація копінг-репертуару характеризується кількома ключовими векторами:

Зміщення локусу емоційної підтримки: традиційний пошук співчуття та прийняття серед реальних мікрогруп (родина, друзі) зміщується у віртуальні спільноти, соціальні мережі, а віднедавна – у парасоціальні взаємодії з цифровими агентами (наприклад, чат-ботами зі штучним інтелектом).

Гіпертрофія стратегій уникнення: цифрові гаджети та додатки стають ідеальним притулком для реалізації емоційного та поведінкового відсторонення. Доступність розважального контенту (соціальні мережі, відеоігри, стримінгові платформи) дозволяє миттєво відволіктися від негативних переживань, блокуючи процеси природного проживання та осмислення стресу.

Ілюзія контролю: віртуальне середовище, на відміну від реального соціуму з його амбівалентністю та непередбачуваністю, надає користувачеві відчуття повного контролю. Будь-який цифровий контакт можна перервати в один клік, що мінімізує ризики соціального відторгнення та фрустрації, але водночас формує інтолерантність особистості до реальних соціальних викликів.

Таким чином, технологічна трансформація копінг-поведінки має виражену двоїсту природу. З одного боку, цифрові інструменти забезпечують швидкий доступ до інформаційних ресурсів та інструментів низькоінтенсивної самодопомоги, здатних знизити гострий рівень стресу. З іншого боку, як наголошують сучасні дослідники цифрової соціалізації, надмірне використання віртуального простору для емоційної регуляції містить серйозний ризик

закріплення дезадаптивних патернів – ескапізму, соціального уникнення та атрофії навичок реальної проактивної комунікації. Відтак особистість, яка використовує технології виключно як буфер від реальності, замість адаптації до стресу потрапляє в замкнене коло поглибленої ізоляції та емоційного відсторонення.

Список використаних джерел:

1. Коваленко, О. В. (2016). Адаптація опитувальника «Brief-COPE» для вивчення копінг-стратегій дорослих. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, (53), 51–61.

2. Ханецька, Т. І., & Мухіна, А. О. (2020). Особливості копінг-стратегій та їх вплив на психологічне благополуччя особистості (досвід адаптації методики Brief-COPE). *Психологічний часопис*, 6(2), 9–21.

3. Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92–100.

4. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer.

Максимова А.В.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**

кандидат педагогічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ПРИЧИНИ, ПРОЯВИ ТА ЗВ'ЯЗОК ІЗ ЦИФРОВОЮ АКТИВНІСТЮ

У сучасній психологічній науці проблема тривожності посідає одне з центральних місць, що зумовлено динамічним зростанням стресових чинників, інформаційним перевантаженням та трансформацією соціальних зв'язків у XXI

столітті. Поняття «тривожність» пройшло складну еволюцію від філософсько-екзистенційних роздумів до чітко операціоналізованих емпіричних конструктів.

Класичне психоаналітичне розуміння тривожності бере початок у працях З. Фрейда, який вперше чітко розмежував поняття страху та тривожності. У неопсихоаналітичній традиції К. Горні розглядала «базову тривогу» як екзистенційний стан, що виникає внаслідок відчуття ізольованості та беззахисності у ворожому світі [1]. У вітчизняній психологічній школі тривожність розглядається через призму системно-діяльнісного підходу як складне утворення, що є наслідком внутрішньоособистісних конфліктів та розбіжностей між можливостями індивіда та його амбіціями.

Фундаментальний внесок у розмежування та діагностику тривожності зробив Ч. Спілбергер [3], який запропонував розрізняти два самостійні, але взаємопов'язані поняття:

Реактивна (ситуативна) тривожність (State Anxiety): емоційний стан, що виникає у відповідь на конкретну стресову ситуацію. Вона характеризується суб'єктивними відчуттями напруги, занепокоєння та вегетативними реакціями. Ситуативна тривожність динамічна і зникає після усунення джерела загрози.

Особистісна тривожність (Trait Anxiety): стійка індивідуальна риса, що характеризує схильність людини сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі. Вона виступає своєрідним «фільтром» сприйняття. Високий рівень особистісної тривожності означає низький поріг активації тривожної реакції.

Тривожність як комплексний феномен охоплює фізіологічний рівень (активація симпато-адреналової системи), когнітивний рівень (звуження обсягу уваги, негативні упередження) та поведінковий рівень (соціальна ізоляція або компульсивний моніторинг новин).

Сьогодні дедалі частіше використовується поняття «інфообезіті» (інформаційне ожиріння) – надмірне споживання цифрового контенту, яке перевищує здатність когнітивної системи людини до його осмислення. Соціальні мережі функціонують як постійні генератори новинного шуму, створюючи унікальний психологічний тиск:

Ефект непередбачуваності: алгоритми соцмереж запрограмовані на змішування позитивного та тривожного контенту, що тримає дофамінову та стресову системи у стані постійного гойдання.

Ілюзія особистої відповідальності за поінформованість: користувач починає вірити, що пропуск новини зробить його «незахищеним», що безпосередньо живить синдром втрачених можливостей [2].

Емоційне зараження: завдяки вірусній природі контенту тривожні емоції поширюються у мережах експоненційно, викликаючи масові епізоди гострої реакції на стрес.

Тривожність в епоху цифрових технологій трансформується з локального психологічного стану у хронічний фоновий стан суспільства. Вона тісно переплітається з феноменом FOMO, утворюючи деструктивну синергію: тривожність змушує людину шукати розради у соцмережах, а соцмережі, через інформаційне перевантаження, ще більше посилюють тривогу, створюючи стійке коло психологічної дезадаптації.

Список використаних джерел:

1. Horney, K. (1950). Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization. W. W. Norton & Company.

2. Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848.

3. Spielberger, C. D. (Ed.). (1966). Anxiety and behavior. Academic Press.

Малярчук Н. М.

кандидат економічних наук, старший викладач

Уманський національний університет садівництва, м. Умань, Україна

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЗВО

Поширення генеративних моделей штучного інтелекту (ШІ) актуалізувало питання про те, як удосконалювати організацію навчання,

зберігаючи його якість і спрямованість на розвиток самостійного мислення. У настановах ЮНЕСКО наголошено на людиноцентричному підході до використання генеративного ШІ: необхідності захисту персональних даних, установлення вікових обмежень для самостійної взаємодії з такими платформами та збереження провідної ролі людини в освітньому процесі [1]. Отже, оптимізація навчання не передбачає заміни викладача алгоритмом, а полягає в обґрунтованому розподілі завдань між людиною й цифровими інструментами за умови збереження відповідальності викладача за зміст, методи та результати навчання.

Вагомий потенціал ШІ пов'язаний із персоналізацією навчання. І. Воротнікова, О. Дзябенко та Н. Морзе розглядають її як формування індивідуальної траєкторії з урахуванням інтересів, потреб і попередніх знань здобувача освіти. Серед можливих засобів автори виокремлюють індивідуальні навчальні плани, персоналізований зворотний зв'язок, адаптивний навчальний зміст, рекомендаційні системи й аналітику, що дає змогу виявляти студентів, які потребують додаткової підтримки [2]. Наведені авторами результати опитування 97 респондентів свідчать про певний розрив між зацікавленістю та практичним використанням таких інструментів: генеративний ШІ у професійній діяльності застосовували близько 42 % опитаних, тоді як приблизно 75 % виявили бажання навчатися працювати з ним [2]. Це підкреслює потребу в систематичному розвитку цифрових компетентностей викладачів. Доцільними є базове навчання для тих, хто лише починає використовувати ШІ, демонстрація практичних можливостей для досвідчених працівників і наставництво з боку колег, які вже мають відповідний досвід [2].

Для викладача одним із найпомітніших результатів оптимізації може стати скорочення часу на повторювані підготовчі операції. Доцільно розмежувати три групи завдань. До першої належать допоміжні операції з відносно низьким ризиком: створення чернеток планів занять, підготовка варіантів тестових запитань, упорядкування навчальних матеріалів і попередній аналіз результатів поточного контролю. До другої групи належать завдання, у

яких ШІ може запропонувати варіанти, але остаточне рішення ухвалює викладач: добір додаткових матеріалів, підготовка рекомендацій для студентів, адаптація пояснень до різного рівня підготовки. Натомість оцінювання підсумкових робіт, розгляд спірних ситуацій і педагогічне наставництво потребують безпосередньої участі людини. Такий розподіл дає змогу спрямувати вивільнений час на обговорення, практичні вправи, проєктну діяльність та індивідуальну підтримку здобувачів освіти.

Для здобувачів освіти ШІ може бути засобом додаткового пояснення складних понять, тренування навичок, пошуку напрямів для самостійного дослідження та отримання попереднього зворотного зв’язку. Такі інструменти також можуть допомагати адаптувати навчальні матеріали до різних освітніх потреб і підтримувати комунікацію з викладачем [1; 2]. Водночас надмірне використання готових відповідей створює ризик послаблення самостійного мислення. Тому навчальні завдання варто будувати так, щоб ШІ допомагав перевіряти гіпотези, порівнювати підходи й добирати аргументи, але не підміняв особисту роботу студента. Наприклад, здобувач може проаналізувати відповідь системи, знайти в ній неточності, зіставити твердження з науковими джерелами та обґрунтувати власний висновок. У такому форматі викладач виступає наставником, який розвиває критичне оцінювання інформації та відповідальне використання цифрових засобів.

Окремої уваги потребує академічна доброчесність. Є. Мічурін аналізує правові й етичні аспекти використання ШІ та наголошує на необхідності розрізняти допоміжне застосування цифрового інструмента й привласнення згенерованого результату як власного авторського доробку [3]. Відповіді ШІ можуть містити помилки, неточні посилання або твердження, які не підтверджуються першоджерелами, тому їх необхідно перевіряти. На рівні закладу вищої освіти це доцільно забезпечити через зрозумілі правила використання ШІ, вимоги щодо зазначення інструментів і способу їх застосування, а також оцінювання не лише кінцевого результату, а й процесу його створення – наприклад, через аналіз проміжних напрацювань, обговорення

та усний захист. Важливо також ураховувати ризики цифрових платформ, пов’язані з кібербезпекою, конфіденційністю та захистом персональних даних [1; 4]. Не слід вводити до відкритих систем персональні дані студентів, конфіденційні відомості чи матеріали, доступ до яких обмежено.

Отже, оптимізація навчального процесу в умовах цифровізації потребує узгодженого поєднання технологічних можливостей і педагогічної відповідальності. Її результативність залежить щонайменше від трьох умов: належної підготовки викладачів, прозорих правил академічної доброчесності та безпечної цифрової інфраструктури. Водночас упровадження ШІ не варто оцінювати лише за кількістю використаних цифрових засобів. Доцільно відстежувати час, необхідний для підготовки й перевірки завдань, якість навчальних результатів, залученість студентів, потребу в додатковій підтримці та задоволеність учасників освітнього процесу. Такий підхід дає змогу визначати, чи справді застосування ШІ покращує навчання, а не просто переносить звичні дії в цифрове середовище.

Список використаних джерел:

1. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. DOI: https://doi.org/10.54675/EWZM9535. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693_eng (дата звернення: 12.10.2026).

2. Воротнікова І., Дзябенко О., Морзе Н. Виклики впровадження персоналізованого навчання з використанням штучного інтелекту у вищій освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 105, № 1. С. 144–157. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5893

3. Мічурін Є. Використання штучного інтелекту і академічна доброчесність: приватно-правовий аспект. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Право».* 2025. № 40. С. 129–136. DOI: https://doi.org/10.26565/2075-1834-2025-40-13

4. Кодочигов Д. О. Цифрова трансформація управлінських рішень у закладах вищої освіти: виклики та перспективи. *Економіка та суспільство*. 2024. № 66. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-66-73.

Мороз М.В., Романюк Л.М.
викладачі І кваліфікаційної категорії
ВСП «Львівський фаховий коледж ЛНУП»,
м. Львів, Україна

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

Зміни стану навколишнього природного середовища потребують систематичного спостереження та своєчасного виявлення екологічних проблем. Для цього дедалі частіше використовують цифрові технології, які дають змогу збирати, опрацьовувати й відображати інформацію про стан природних компонентів. Застосування інформаційних технологій у природоохоронній діяльності розширює можливості аналізу екологічних даних і підтримки відповідних рішень [2, с. 3–13].

Володіння такими інструментами є важливим для майбутніх екологів, оскільки їхня професійна діяльність передбачає роботу з результатами спостережень, оцінювання стану довкілля та підготовку обґрунтованих висновків.

Одним із важливих засобів екологічного моніторингу є геоінформаційні системи (ГІС). Вони дають змогу створювати цифрові карти, наносити місця проведення спостережень, систематизувати просторові дані та аналізувати зміни на певній території. Особливості використання геоінформаційних технологій у сфері екології та охорони довкілля розглянуто в підручнику І. Пітак та співавторів [3, с. 44–46].

У навчальному процесі ці технології можна використовувати під час практичних робіт з оцінювання стану атмосферного повітря, водних об'єктів і

зелених насаджень. Наприклад, здобувачі освіти можуть наносити на карту точки спостережень, заносити результати вимірювань до електронних таблиць і порівнювати отримані показники. Для створення тематичних карт можна застосовувати програму QGIS.

Важливе значення мають також геоінформаційні вебсервіси та супутникові знімки. Вони дають змогу спостерігати за змінами земного покриву, станом рослинності та трансформацією природних територій. Використання таких ресурсів у дистанційному моніторингу довкілля висвітлено О. Король та А. Корнус [1, с. 5–15].

Практична робота з цифровими даними сприяє формуванню в майбутніх екологів цифрової грамотності, дослідницьких навичок і здатності аналізувати результати спостережень. Водночас важливо навчати здобувачів освіти перевіряти достовірність інформації, враховувати можливі похибки та не робити висновків, які не підтверджуються отриманими даними.

Цифрові технології екологічного моніторингу розширюють можливості практичної підготовки майбутніх екологів. Використання геоінформаційних систем, вебсервісів і цифрових баз даних допомагає поєднувати теоретичні знання з дослідницькою діяльністю. Їх упровадження в освітній процес сприяє розвитку професійних компетентностей, необхідних для оцінювання стану довкілля та обґрунтування природоохоронних рішень.

Список використаних джерел:

1. Король О. М., Корнус А. О. Дистанційний моніторинг навколишнього середовища засобами геоінформаційних web-сервісів: методичні вказівки. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 40с.

2. Пархоменко Ю. М., Медведєва О. В., Богатирьов Д. В., Босько В. В., Кислун О. А. Використання інформаційних технологій в екології та процесах охорони навколишнього середовища. Центральноукраїнський науковий вісник. Технічні науки. 2024. № 9(40), ч. 1. С. 3–13.

3. Пітак І. В. та ін. Геоінформаційні технології: підручник. Харків: НТУ «ХПІ»; Друкарня Мадрид, 2019. 296с.

Орлов О. М.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Матусяк Г. І.
кандидат філологічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

АКАДЕМІЧНА ІНТЕГРАЦІЯ В ДОБУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ОЦІНКА ВИКЛИКІВ І ПРОГНОЗ НАСЛІДКІВ

Від часу активного впровадження технологій на основі штучного інтелекту в освітній процес фокус уваги його суб'єктів здебільшого перебуває на перевагах новітнього досягнення й ефективності використання ШІ-інструментів у ході навчання. Попри те, що окремі виклики, пов'язані з новітніми технологіями, також обговорюють в академічному середовищі, залишається багато проблем, що потребують глибшого аналізу й оцінки потенційних загроз.

Зокрема, на особливу увагу заслуговує питання соціальної інтеграції в академічному середовищі, що передбачає спілкування між суб'єктами освітнього процесу. Американська соціологиня, клінічна психологиня, професорка Массачусетського технологічного інституту, дослідниця впливу цифрових технологій на якість взаємодії між людьми, яка впродовж багатьох років спостерігає за змінами в спілкуванні в добу Інтернету, доходить досить невтішних висновків [1]. Її книги "Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other", "Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age" та "Artificial Intimacy" Who We Become When We Talk to Machines" містять застереження щодо надуживання технологіями не лише в міжособистісному спілкуванні, а й під час навчання.

Ш. Тьоркл підтверджує результатами численних наукових досліджень те, що може спостерігати кожен учасник освітнього процесу. Повноцінна соціальна інтеграція здобувачів перебуває під загрозою не лише через

дистанційне навчання й неможливість взаємодіяти в реальному середовищі, а й через поверховість міжособистісних зв'язків під впливом спілкування в соцмережах і месенджерах, що суттєво знижують здатність людини до емпатії. Звичка до динамічного потоку інформації в соцмережах призводить до неспроможності перебувати наодинці зі своїми думками і викликає «нудьгу», що є невід'ємною умовою здатності до рефлексії та креативності. Засвоєння навчального матеріалу й виконання домашніх завдання на інтернет-платформах асоціюються зі спокусою відкрити сторінку, не пов'язану з освітнім процесом, що відволікає від роботи, збільшує нецільові витрати часу та знижує якість знань. Викладачам доводиться змагатися за увагу студентів із технологіями, що спонукає їх дедалі частіше використовувати динамічний контент на своїх заняттях, залучаючи більше візуалізації й поступаючись справжньою розмовою без посередника у вигляді технологій. На жаль, такий підхід з часом може призвести до деградації якості спілкування, погіршенню комунікативних умінь і знецінення людини як суб'єкта освітнього процесу.

Таким чином, технології, розробка яких мала б сприяти якості академічної інтеграції та оптимізувати навчальний процес, насправді створюють чимало проблем в освітній діяльності загалом і міжособистісній взаємодії зокрема. Важливо не лише активно впроваджувати новітні технології, а й регулювати та навіть обмежувати їх використання задля збереження людиноцентризму й гуманістичних пріоритетів в академічному середовищі.

Список використаних джерел*:*

3. Turkle Sh. Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age. Pinguin Books. 2025. 438 s.

Радченко О.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Чепок Р. В.**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Штучний інтелект (ШІ) дедалі активніше використовується студентами для пошуку ідей та виконання творчих завдань. Водночас його застосування може впливати на самостійність мислення, мотивацію, творчу впевненість і критичність.

Тому важливо визначити психологічні аспекти взаємодії студентів із ШІ та умови, за яких технологія підтримує, а не замінює креативне мислення.

Творчість передбачає висування оригінальних ідей та самостійний вибір рішень. О. П. Лучанінова розглядає психолого-етичні аспекти ШІ у вищій освіті [1], а А. М. Гуржій та співавтори – можливості його використання для розвитку креативності [2].

ШІ розширює коло ідей і допомагає уточнити задум. В експерименті M. Urban та співавторів за участю 145 студентів ChatGPT поліпшив якість, деталізацію й оригінальність відповідей у творчому завданні [3]. Проте якісний результат не завжди означає розвиток власної креативності користувача.

Вирішальне значення має спосіб взаємодії: критичне порівняння власних і згенерованих ідей підтримує творчий пошук, тоді як механічне копіювання знижує самостійність. Творча впевненість залежить від сприйняття ШІ як інструмента, а не заміни власних здібностей.

У десятитижневому дослідженні R. B. Toma та I. Yánez-Pérez не виявлено загального негативного впливу ChatGPT на креативність студентів, хоча

індивідуальні результати різнилися [4]. Отже, при використанні ШІ необхідно враховувати мотивацію, автономію й критичне мислення.

Відповідальне застосування ШІ узгоджується з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України [5]. Студентові доцільно спочатку сформулювати власний задум, потім отримати альтернативні пропозиції ШІ, після чого критично їх оцінити й самостійно доопрацювати результат.

Таким чином, психологічний вплив ШІ на творчу діяльність студента значною мірою залежить від характеру його використання, рівня самостійності мислення та здатності критично оцінювати отримані результати. Самостійність, творча впевненість і критичність дають змогу використовувати технологію для розвитку ідей, зберігаючи відповідальність за результат.

Список використаних джерел:

1. Лучанінова О. П. Штучний інтелект як технологічний тренд у вищій освіті: психолого-етичні аспекти, досвід та перспективи. *Освіта та педагогічна наука.* 2025. № 3 (190). С. 80–92. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3(190)-80-92.

2. Гуржій А. М., Бахмат Н. В., Карташова Л. А., Зайчук В. О. Розвиток креативності здобувачів освіти засобами генеративного штучного інтелекту. *Нові технології навчання.* 2024. № 98. С. 42-49. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3560.98.2024.98.05.
URL: https://www.researchgate.net/publication/385145907_Rozvitok_kreativnosti_zdobuvaciv_osviti_zasobami_generativnogo_stucnogo_intelektu

3. Urban M., Děchtěrenko F., Lukavský J., Hrabalová V., Svacha F., Brom C., Urban K. ChatGPT improves creative problem-solving performance in university students: An experimental study. *Computers & Education.* 2024. Vol. 215. Article 105031. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105031.

4. Toma R. B., Yánez-Pérez I. Effects of ChatGPT use on undergraduate students' creativity: a threat to creative thinking? *Discover Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 4. Article 74. DOI: https://doi.org/10.1007/s44163-024-00172-x.

5. Міністерство освіти і науки України. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. 2025. URL: https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo (дата звернення: 20.10.2026).

Самойлов С.П.

Комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», м. Кропивницький

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: МОЖЛИВОСТІ, РИЗИКИ ТА УМОВИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО ВИКОРИСТАННЯ

Цифрова трансформація освіти актуалізує необхідність переосмислення підходів до професійного розвитку педагогічних працівників, формування їхньої цифрової компетентності та готовності до використання інноваційних технологій. Особливого значення набуває інтеграція генеративного штучного інтелекту (ШІ) в освітню діяльність, що відкриває нові можливості для проєктування навчання, створення дидактичних матеріалів, персоналізації освітніх траєкторій і професійної самоосвіти. Водночас використання ШІ зумовлює виникнення низки психолого-педагогічних, етичних та організаційних викликів, які потребують наукового осмислення.

У рекомендаціях ЮНЕСКО наголошується на необхідності людиноцентричного підходу до використання генеративного ШІ, забезпечення захисту персональних даних, збереження автономії людини та розвитку критичного мислення [1]. Важливим орієнтиром для професійного розвитку педагогів є Рамка компетентностей учителів у сфері ШІ, яка визначає п’ять основних вимірів: людиноцентричне мислення, етику ШІ, основи та застосування ШІ, педагогіку ШІ та використання ШІ для професійного

навчання [2]. Такий підхід засвідчує, що професійна готовність педагога до цифрової трансформації не обмежується володінням технологічними інструментами, а передбачає сформованість критичної, етичної та педагогічно обґрунтованої позиції.

Аналіз можливостей застосування ШІ в професійному розвитку педагогічних працівників дає підстави виокремити кілька перспективних напрямів. По-перше, ШІ може використовуватися як інструмент професійної рефлексії, що сприяє аналізу педагогічних ситуацій, пошуку альтернативних методичних рішень та осмисленню результативності освітньої діяльності. По-друге, він забезпечує можливості оперативного створення навчально-методичних матеріалів, адаптації завдань до різних освітніх потреб і моделювання проблемних ситуацій. По-третє, використання ШІ сприяє індивідуалізації професійного навчання, оскільки педагог може отримувати пояснення, рекомендації та зворотний зв’язок відповідно до власних професійних запитів.

Водночас технологічні можливості ШІ не гарантують автоматичного підвищення якості педагогічної діяльності. Серед основних ризиків слід виокремити недостовірність або упередженість згенерованої інформації, порушення конфіденційності, формування надмірної залежності від автоматизованих рішень, зниження самостійності професійного мислення та можливі порушення академічної доброчесності. Європейська комісія акцентує увагу на необхідності критичного й етичного використання ШІ та даних в освітньому процесі, наголошуючи на відповідальності педагогів за прийняття професійних рішень [3].

Важливим нормативно-методичним орієнтиром для української освітньої практики є рекомендації щодо відповідального використання ШІ в закладах вищої освіти, розроблені Міністерством освіти і науки України та Міністерством цифрової трансформації України [4]. Для закладів загальної середньої освіти відповідні методичні рекомендації визначають принципи

безпечного, ефективного та педагогічно доцільного застосування технологій ШІ [5].

Ефективна інтеграція штучного інтелекту в професійний розвиток педагогів потребує реалізації комплексу педагогічних умов. До таких умов відносимо: забезпечення систематичного навчання педагогів основам функціонування ШІ та особливостям його застосування; розвиток навичок критичного оцінювання згенерованої інформації; формування культури відповідального використання цифрових інструментів; дотримання принципів академічної доброчесності та захисту персональних даних; організацію професійної взаємодії педагогів у форматі обміну досвідом використання ШІ. Важливо також забезпечити зміщення акценту з опанування окремих інструментів на розвиток здатності педагогічних працівників самостійно визначати педагогічну доцільність їх застосування.

Отже, штучний інтелект доцільно розглядати не як альтернативу професійній діяльності педагога, а як інструмент її підтримки, розширення можливостей і вдосконалення. Визначальним чинником ефективності його використання є професійна компетентність педагогічного працівника, здатність до критичного мислення, педагогічної рефлексії та відповідального прийняття рішень. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення моделей формування ШІ-компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти та визначення критеріїв оцінювання її сформованості.

Список використаних джерел:

1. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693.

2. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024. DOI: https://doi.org/10.54675/ZJTE2084.

3. European Commission. Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning for Educators. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. DOI: https://doi.org/10.2766/153756.

4. Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. 2025. URL: https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo (дата звернення: 02.11.2026).

5. Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах середньої освіти. 2025. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf.

Чорна Т.М.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Чепок Р. В.,** *канд. пед. наук, доцент*

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Кропивницький

ЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ: СОЦІАЛЬНЕ ПОРІВНЯННЯ, САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ТА ОНЛАЙН-ВЗАЄМОДІЯ

Публічність дописів і видимість реакцій аудиторії змінюють умови, у яких підлітки оцінюють себе [4]. Мета тез – на основі аналізу й узагальнення наукових праць з’ясувати, як соціальне порівняння, самопрезентація та онлайн-взаємодія пов’язані із самооцінкою підлітків.

Соціальне порівняння допомагає оцінити власні здібності, коли об’єктивних критеріїв бракує [3]. У мережі підліток зіставляє свій повсякденний досвід із чужими дописами, у яких нерідко показано досягнення без попередніх спроб і помилок. Чужий результат може стати орієнтиром для

розвитку, якщо підліток бачить доступний шлях до нього. Коли цей результат сприймається як недосяжний стандарт, оцінка конкретного вміння може перерости в загальне самознецінення.

Самопрезентація дає змогу ділитися інтересами, отримувати відгуки на творчість і визначати межі приватності. Автентичніша самопрезентація пов'язана з більшою ясністю уявлень про себе [2]. Ясність Я-концепції та глобальна самооцінка є різними характеристиками. Для самооцінювання важливо, чому підліток добирає чи редагує матеріал: прагне точніше передати задум, зберегти приватність чи уникнути відкидання однолітками.

Онлайн-взаємодія дає досвід співпраці та належності до спільноти; принизливі коментарі й виключення з групи можуть посилювати відчуття відкидання [1; 4]. Малу кількість відгуків підліток може пояснити обмеженим охопленням допису або сприйняти як ознаку власної незначущості.

Дослідження П. Валкенбург та співавторів показало, що зв'язок емоційної оцінки онлайн-досвіду з актуальною самооцінкою різниться між підлітками [5]. Короткочасні реакції на подію слід відрізняти від тривалих змін глобальної самооцінки.

Порівняння з іншими може спонукати підлітка змінити спосіб самопрезентації та частіше шукати схвалення. Можливий і зворотний зв'язок: до пошуку схвалення може спонукати початкова невпевненість.

Висновки. Підтримку самооцінки доцільно спрямовувати на ті ситуації, у яких підліток починає знецінювати себе. У роботі з підлітками варто з'ясовувати, з ким вони себе порівнюють і як пояснюють онлайн-реакції. Практичними кроками є аналіз вибірковості дописів, розмежування оцінки публікації та оцінки особистості, а також обговорення доступних джерел допомоги у випадку приниження.

Список використаних джерел:

1. Романенкова О. Ю. Психологічні аспекти впливу соціальних мереж на формування самооцінки підлітків. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 3. С. 82–85. DOI: 10.32782/3041-2005/2025-3.14.

2. Avci H., Baams L., Kretschmer T. A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review*. 2025. Vol. 10, no. 2. P. 219–236. DOI: 10.1007/s40894-024-00251-1.

3. Festinger L. A theory of social comparison processes. *Human Relations.* 1954. Vol. 7, no. 2. P. 117–140. DOI: 10.1177/001872675400700202.

4. Nesi J., Choukas-Bradley S., Prinstein M. J. Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 1–A theoretical framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2018. Vol. 21, no. 3. P. 267–294. DOI: 10.1007/s10567-018-0261-x.

5. Valkenburg P. M., Pouwels J. L., Beyens I. et al. Adolescents' social media experiences and their self-esteem: A person-specific susceptibility perspective. *Technology, Mind, and Behavior*. 2021. Vol. 2, no. 2. DOI: 10.1037/tmb0000037.

Шкребко Н.В.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Варнавська І. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Херсон, Україна

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ НА КОГНІТИВНУ СФЕРУ ТА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вплив емоцій на пізнавальні процеси є доволі суттєвим; особливо це стосується уваги, пам'яті, навчання та мислення. Емоції відображають, як особистість сприймає себе та світ навколо неї. Вони показують, як людина сприймає свої дії, модель поведінки, стиль спілкування, сферу діяльності, відповідно, вони демонструють, чи задоволена вона вищенаведеними факторами. Так, процес навчання здобувачів вищої освіти викликає широкий діапазон емоцій: насолода – тривога, щастя – зневіра, захоплення – апатія [2].

Найбільше значення для аналізу навчальної діяльності серед усіх емоційних станів мають захоплення, задоволення, невпевненість та апатія.

Проблема взаємозв'язку та взаємного опосередкування емоційних станів і когнітивних процесів є однією з фундаментальних, класичних і водночас найбільш дискусійних тем у сучасній психологічній науці, психофізіології та педагогічній психології. У контексті здобуття вищої освіти особливий теоретичний і практичний інтерес становить вивчення того, як емоційні стани високої інтенсивності – насамперед ситуативна (реактивна) тривожність – безпосередньо впливають на процеси сприйняття, переробки інформації, кодування та вилучення даних із пам'яті, гнучкість мислення і, як наслідок, на загальну результативність навчальної діяльності, яка інтегративно відображається в академічній успішності здобувачів.

Згідно з класичними положеннями психологічної теорії стресу, емоції не слід розглядати як ізольовані або паразитні явища психіки; вони виконують важливу еволюційну, сигнальну, регуляторну та адаптивну функції, мобілізуючи психофізіологічні резерви організму у відповідь на виклики зовнішнього середовища. З цього погляду помірний (оптимальний) рівень ситуативної тривожності може відігравати конструктивну, мобілізуючу роль. Легке, контрольоване емоційне напруження активізує симпатико-адреналову систему, підвищує рівень загального неспання, загострює сенсорну увагу, прискорює швидкість когнітивних операцій та стимулює мотиваційну готовність здобувача до виконання навчальних завдань. За такого оптимального рівня напруження студент демонструє високу концентрацію та здатність успішно розв'язувати стандартні або творчі академічні задачі.

Проте ситуація кардинально змінюється, коли інтенсивність ситуативної тривожності перевищує індивідуальну адаптивну межу особистості. У цьому випадку діяльність емоційного фактора перетворюється на деструктивну, дезорганізуючу силу. Класичним теоретичним підґрунтям для розуміння цієї закономірності є закон Єркса – Додсона (закон оптимуму мотивації та активації), згідно з яким продуктивність будь-якої складної діяльності зростає

пропорційно до збільшення рівня психофізіологічної активації лише до певної оптимальної точки. Після її досягнення подальше зростання напруги та тривожності неминуче призводить до різкого, катастрофічного спаду результативності діяльності.

У стані високої ситуативної тривожності, яка регулярно виникає у студентів в умовах жорсткого проміжного контролю чи екзаменаційних сесій, в організмі запускаються надлишкові каскади нейроендокринних реакцій. З погляду сучасної когнітивної нейропсихології, надмірна тривога завдає руйнівного удару по системі оперативної пам'яті. Відповідно до фундаментальної теорії контролю уваги (Attentional Control Theory, розробленої М. Айзенком та А. Калво), тривожність породжує потужний потік нав'язливих, тривожних когнітивних «дублікатів» – страх невдачі, переживання власної некомпетентності, очікування осуду тощо [1].

Ці тривожні змісти займають значну частину обмеженого когнітивного ресурсного простору робочої пам'яті. В результаті виникає жорстка конкуренція за ресурси центрального виконавчого процесора:

- Порушується селективна увага: студент втрачає здатність відсіювати другорядну інформацію, фіксується на деталях, пропускає ключові умови задачі та робить примітивні помилки.

- Блокується вільне вилучення інформації з довготривалої пам'яті: надмірне коркове та лімбічне напруження порушує нормальну синаптичну пластичність, що проявляється у феномені «екзаменаційного ступору».

- Знижується когнітивна гнучкість: мислення стає ригідним, стереотипним; за найменшої труднощі людина втрачає стратегічне бачення задачі і переходить до хаотичних спроб розв'язання.

У практичній площині наслідком цього деструктивного когнітивного впливу є стійке зниження академічної успішності. Хронічне повторення ситуацій високого екзаменаційного стресу формує у здобувача стійкий «синдром вивченої безпорадності» [3], підриває внутрішню навчальну

мотивацію, провокує захисну прокрастинацію і може призвести до глибокого психоемоційного вигорання ще на етапі навчання в університеті.

Особливого значення цей механізм набуває для здобувачів економічного та агрономічного факультетів ХДАЕУ. Навчальна діяльність на цих спеціальностях вимагає високої концентрації уваги, точності аналітичних розрахунків, чіткого дотримання технологічних регламентів або фінансових алгоритмів. Будь-який дестабілізуючий емоційний чинник в умовах сучасних кризових викликів мультиплікується, посилюючи розрив між реальним інтелектуальним потенціалом студента та його фактичними академічними досягненнями. Тому теоретичне розуміння та емпіричне доведення оберненого зв'язку між рівнем ситуативної тривожності та академічною успішністю є фундаментальною передумовою для розробки ефективних психокорекційних заходів у вищій школі.

Список використаних джерел:

1. Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.

2. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.

3. Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*. 23(1), 407–412.

Секція 4. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ПОВЕДІНКОВІ ЧИННИКИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: ВІД КОНЦЕПЦІЇ НУШ ДО ВИЩОЇ ШКОЛИ.

Басараб Інна Миколаївна,
асистент вчителя комунального закладу
«Гімназія імені Олени Журливої Кропивницької міської ради»

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД НУШ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні соціально-економічні трансформації, цифровізація суспільства, глобалізаційні процеси та виклики, пов’язані з воєнним станом в Україні, актуалізують необхідність переосмислення цілей і пріоритетів освіти. Сьогодні її результатом має бути не лише засвоєння учнями системи знань, а й формування особистості, здатної відповідально діяти, критично оцінювати інформацію, взаємодіяти з іншими, дотримуватися суспільних норм і долучатися до розв’язання актуальних соціальних проблем. У цьому контексті особливого значення набуває компетентнісний підхід, покладений в основу концепції Нової української школи.

Нормативним підґрунтям реалізації компетентнісної парадигми в Україні є Закон України «Про освіту», у якому компетентність визначено як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та/або подальшу навчальну діяльність [2]. Таке трактування засвідчує, що сучасна освіта орієнтується на цілісний розвиток особистості, поєднуючи інтелектуальну, соціальну, громадянську та ціннісно-мотиваційну складові.

Відповідно до Концепції «Нова українська школа», метою освітньої реформи є формування випускника, який є всебічно розвиненою, відповідальною особистістю, здатною до критичного мислення, патріотом із

активною позицією та інноватором [4]. Важливо, що зазначені характеристики безпосередньо пов’язані із соціальною відповідальністю, адже передбачають усвідомлення людиною власної ролі в суспільстві, готовність відповідати за наслідки своїх учинків та діяти з урахуванням інтересів інших людей.

Соціальну відповідальність особистості доцільно розглядати як інтегровану якість, що виявляється в усвідомленні власних прав та обов’язків, повазі до гідності інших людей, дотриманні моральних і правових норм, готовності до суспільно корисної діяльності та відповідального ставлення до довкілля. Її формування не може обмежуватися засвоєнням теоретичних знань про суспільство. Необхідним є набуття практичного досвіду відповідальної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Важливим інструментом такого формування є система ключових компетентностей, визначена Законом України «Про освіту» [2]. Особливе значення мають громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя. Вони сприяють розвитку здатності до конструктивної взаємодії, співпраці, розв’язання конфліктів, участі в громадському житті та усвідомлення відповідальності за спільне благо.

Не менш важливими є компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, підприємливість та фінансова грамотність, екологічна грамотність і здорове життя, інформаційно-комунікаційна компетентність. Їх формування розширює можливості особистості щодо відповідального використання ресурсів, прийняття обґрунтованих рішень, оцінювання суспільних ризиків та адаптації до змін. Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує поєднання особистісного розвитку із потребами суспільства та економіки.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, освітній процес має бути спрямований на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, необхідних для успішної самореалізації особистості [1]. Важливим є те, що соціально відповідальна поведінка формується поступово, починаючи з молодшого шкільного віку. Саме в цей період закладаються основи поваги до

інших, дотримання правил співжиття, відповідального ставлення до навчання, взаємодопомоги та співпраці.

Особливу роль у цьому процесі відіграє педагогіка партнерства, яка передбачає взаємодію учнів, педагогів і батьків на засадах взаємоповаги, довіри, діалогу та спільної відповідальності. Освітнє середовище НУШ має створювати умови, у яких дитина не лише отримує знання, а й навчається бути активним учасником суспільних відносин. Залучення учнів до колективного ухвалення рішень, учнівського самоврядування, волонтерських ініціатив, благодійних та екологічних проєктів сприяє переходу від декларативного розуміння відповідальності до реальної соціально значущої діяльності.

Важливим механізмом реалізації компетентнісного підходу є проєктне та проблемно орієнтоване навчання. Робота над соціальними проєктами дає змогу учням визначати актуальні проблеми громади, аналізувати їх причини, знаходити можливі шляхи розв’язання та оцінювати результати власної діяльності. У такий спосіб формуються ініціативність, самостійність, комунікативність, уміння працювати в команді та готовність брати відповідальність за спільний результат.

Зазначені положення узгоджуються з підходами Ради Європи до формування компетентностей для демократичної культури. У відповідній рамці наголошується на важливості цінностей, ставлень, умінь, знань і критичного розуміння, необхідних для ефективної участі особистості в демократичному суспільстві [5]. Отже, соціальна відповідальність передбачає не лише дотримання встановлених правил, а й усвідомлену готовність захищати людську гідність, поважати різноманітність, підтримувати справедливість і брати участь у суспільному житті.

Подібні ідеї відображені й у концептуальних підходах Організації економічного співробітництва та розвитку щодо майбутнього освіти. У документі OECD Learning Compass 2030 особливу увагу приділено учнівській суб’єктності, здатності діяти відповідально, самостійно визначати цілі та впливати на добробут окремої людини, суспільства і планети [6]. Це засвідчує

міжнародну тенденцію до розуміння освіти як простору формування не лише професійно підготовленої, а й соціально активної та відповідальної особистості.

В умовах українських реалій соціальна відповідальність набуває особливого змісту. Війна, вимушене переміщення населення, соціальна нерівність, психологічні виклики та потреба у відновленні громад актуалізують виховання взаємопідтримки, толерантності, громадянської солідарності та готовності долучатися до суспільно корисної діяльності. Освітній процес має сприяти формуванню в учнів розуміння цінності людського життя, поваги до прав людини, національної ідентичності та відповідальності за майбутнє держави.

Водночас ефективність компетентнісного підходу залежить від низки умов: професійної готовності педагогів, якості освітнього середовища, взаємодії школи, сім'ї та громади, застосування діяльнісних методів навчання, систематичного оцінювання не лише предметних результатів, а й розвитку соціальних умінь та ціннісних орієнтирів. Важливо, щоб соціальна відповідальність не перетворювалася на формальну вимогу, а ставала внутрішньою потребою особистості, що реалізується через повсякденні рішення та вчинки.

Таким чином, компетентнісно орієнтована освіта є важливою передумовою формування людського і соціального капіталу України, зміцнення громадянського суспільства та забезпечення сталого суспільного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 03.11.2026).

2. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.11.2026).

3. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 03.11.2026).

4. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 03.11.2026).

Бондар О. В.

вчитель математики Комунального закладу

«Класична гімназія Кропивницької міської ради»

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Сучасне українське суспільство перебуває в умовах масштабних соціально-економічних трансформацій, які зумовлюють необхідність переосмислення ролі освіти в розвитку держави та особистості. Повномасштабна війна, зміни на ринку праці, вимушене переміщення населення, поглиблення соціальної нерівності, цифровізація суспільних відносин і потреба у відновленні країни формують нові вимоги до системи загальної середньої освіти. За таких обставин школа має не лише забезпечувати засвоєння знань, а й готувати молоде покоління до активної участі в суспільному житті, відповідального прийняття рішень і діяльності в умовах невизначеності.

Важливим напрямом модернізації української освіти є реалізація концепції Нової української школи (НУШ), яка передбачає перехід від переважно знаннєвої моделі навчання до компетентнісної. Основною метою реформи є формування особистості, здатної навчатися впродовж життя, критично мислити, співпрацювати з іншими, розв'язувати проблеми та відповідально застосовувати набуті знання [4]. Такий підхід відповідає

сучасним суспільним потребам, адже в умовах швидких змін важливим результатом освіти стає не лише обсяг засвоєної інформації, а й готовність людини використовувати її для розв'язання практичних і соціально значущих завдань.

Нормативно-правове підґрунтя цих процесів визначено Законом України «Про освіту», у якому освіта розглядається як основа інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, успішної соціалізації та економічного добробуту суспільства [2]. Водночас Закон України «Про повну загальну середню освіту» закріплює орієнтацію освітнього процесу на всебічний розвиток здобувачів освіти, формування їхніх життєвих компетентностей і цінностей [3]. Відповідно, НУШ є не лише педагогічною реформою, а й важливим інструментом суспільних змін, спрямованих на розвиток людського потенціалу України.

Одним із ключових викликів для сучасної школи є забезпечення доступності та якості освіти в умовах соціально-економічної нестабільності. Воєнні дії спричинили руйнування освітньої інфраструктури, переміщення учасників освітнього процесу, переривання навчання та поглиблення освітніх втрат. Значна частина дітей потребує додаткової психосоціальної підтримки, адаптації до нових умов навчання та відновлення відчуття безпеки. За таких обставин школа виконує не тільки освітню, а й соціальну та інтеграційну функції: сприяє підтримці психологічного благополуччя дітей, формуванню відчуття належності до спільноти та подоланню соціальної ізоляції.

Не менш важливим чинником трансформації освіти є цифровізація. Використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів і дистанційних технологій розширює можливості навчання, забезпечує гнучкість освітнього процесу та сприяє розвитку інформаційно-цифрової компетентності. Водночас нерівний доступ до технічних засобів, якісного інтернету й належних умов для самостійної роботи створює ризики поглиблення освітньої нерівності. Тому цифрова трансформація НУШ має супроводжуватися розвитком цифрової інфраструктури, підвищенням цифрової грамотності педагогів і здобувачів

освіти та забезпеченням рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу.

В умовах соціально-економічних змін особливого значення набуває компетентнісний підхід. Державний стандарт базової середньої освіти визначає ключові компетентності, необхідні для успішної самореалізації особистості, активної громадянської позиції та подальшого навчання [1]. Серед них важливе місце посідають громадянські та соціальні компетентності, підприємливість і фінансова грамотність, вільне володіння державною мовою, математична та інформаційно-цифрова компетентності. Їх формування сприяє розвитку здатності учнів критично оцінювати інформацію, взаємодіяти в команді, розуміти суспільні процеси, приймати обґрунтовані рішення та усвідомлювати власну відповідальність за результати діяльності.

Важливим завданням НУШ є також формування ціннісних орієнтирів молодого покоління. В умовах суспільних трансформацій зростає потреба у вихованні поваги до людської гідності, прав і свобод, демократичних принципів, культурного різноманіття, взаємодопомоги та відповідальності. Рекомендації Ради Європи щодо компетентностей для демократичної культури наголошують на значенні цінностей, ставлень, навичок і знань, необхідних для ефективної участі людини в демократичному суспільстві. Отже, освітній процес має створювати умови для практичного засвоєння демократичних норм через учнівське самоврядування, проєктну діяльність, волонтерство, командну роботу та партнерську взаємодію між учасниками освітнього процесу.

Соціально-економічний вимір розвитку НУШ виявляється і в її впливі на формування людського капіталу. Якісна освіта сприяє розвитку професійних, комунікативних і підприємницьких здібностей, підвищує адаптивність молоді до змін на ринку праці та створює передумови для економічного зростання. У документі ОЕСР «Навчальний компас 2030» наголошується на необхідності формування в учнів здатності діяти самостійно, відповідально та творчо, створювати нові цінності й брати участь у побудові кращого майбутнього. Це

узгоджується із завданнями української освітньої реформи, особливо в контексті повоєнного відновлення держави.

Таким чином, Нова українська школа в умовах соціально-економічних трансформацій українського суспільства постає важливим чинником формування людського потенціалу, соціальної згуртованості та демократичного розвитку держави. Її ефективність залежить від здатності системи освіти адаптуватися до нових викликів, забезпечувати рівний доступ до якісного навчання, підтримувати психологічне благополуччя дітей і розвивати ключові компетентності. Перспективи подальшого розвитку НУШ пов'язані з посиленням партнерства між школою, родиною та громадою, удосконаленням цифрового освітнього середовища, подоланням освітніх втрат і забезпеченням наступності між загальною середньою та вищою освітою. Саме така школа здатна підготувати особистість, яка не лише адаптується до суспільних змін, а й активно долучатиметься до розбудови демократичної, економічно стійкої та соціально відповідальної України.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 03.11.2026).

2. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.11.2026).

3. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січ. 2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 03.11.2026).

4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 03.11.2026).

Борисова Н. С.
асистент вчителя Комунального закладу
«Солгутівська гімназія» Гайворонської міської ради
Кіровоградської області

ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ

Сучасні соціально-економічні трансформації актуалізують питання забезпечення рівних прав і можливостей для всіх членів суспільства. Освіта в цьому контексті виступає не лише засобом передавання знань і формування компетентностей, а й важливим механізмом соціальної інтеграції, подолання нерівності та забезпечення справедливого доступу до суспільних ресурсів. Особливого значення набуває розвиток освітньої інклюзії, яка передбачає створення умов для повноцінної участі в освітньому процесі кожної людини незалежно від її фізичних, інтелектуальних, соціальних, мовних, культурних та інших особливостей.

Важливе нормативно-правове підґрунтя інклюзивної освіти становить Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, яка закріплює право на освіту без дискримінації та на основі рівних можливостей. Стаття 24 документа наголошує на необхідності забезпечення інклюзивної системи освіти на всіх рівнях [1]. Отже, інклюзія є не додатковою освітньою послугою, а необхідною умовою реалізації фундаментального права людини на освіту.

В Україні розвиток інклюзивної освіти відбувається в умовах реформування освітньої системи та посилення уваги до принципів людиноцентризму, доступності й недискримінації. Закон України «Про освіту» визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що ґрунтується на принципах недискримінації, урахування багатоманітності людини та ефективного залучення всіх учасників освітнього процесу [2]. Це створює правові передумови для формування освітнього

середовища, у якому кожен здобувач має можливість реалізувати власний потенціал.

Інклюзивна освіта має особливе значення в умовах сучасних соціальних викликів в Україні. Воєнні дії, вимушене переміщення населення, погіршення стану здоров'я окремих категорій громадян, психологічні травми та економічні труднощі посилюють ризики соціального виключення.

Важливою умовою реалізації інклюзивної освіти є готовність педагогічних працівників до роботи з різними категоріями здобувачів освіти. Педагог має володіти методами диференційованого та індивідуалізованого навчання, уміти адаптувати освітні матеріали, використовувати різні способи подання інформації й оцінювання результатів. Водночас інклюзія не повинна обмежуватися діяльністю окремого вчителя або асистента вчителя. Вона потребує командної взаємодії педагогів, психологів, фахівців супроводу, батьків та адміністрації закладу освіти.

Значущим інструментом формування інклюзивного середовища є універсальний дизайн навчання, який передбачає завчасне проєктування освітнього процесу з урахуванням різноманітності потреб здобувачів. Такий підхід дає змогу пропонувати різні способи сприйняття інформації, демонстрації знань і залучення до навчальної діяльності. У результаті зменшується необхідність індивідуального пристосування вже створеного освітнього середовища, а можливості участі розширюються для всіх.

Водночас інклюзивна освіта має важливий соціально-виховний потенціал. Спільне навчання сприяє розвитку толерантності, емпатії, взаємоповаги, відповідальності та готовності до співпраці. Воно допомагає долати стереотипи й упередження, формує розуміння цінності людської різноманітності. У рекомендаціях ЮНЕСКО щодо інклюзії та рівності в освіті наголошується, що кожен здобувач освіти має значення, а система освіти повинна враховувати потреби всіх без винятку [3]. Таким чином, інклюзія сприяє не лише особистісному розвитку, а й формуванню справедливішого та згуртованішого суспільства.

Освітня інклюзія є важливим чинником забезпечення соціальної справедливості, оскільки створює умови для рівного доступу до якісної освіти, подолання дискримінації та повноцінної участі кожної людини в суспільному житті. Її ефективна реалізація потребує системного усунення освітніх бар'єрів, розвитку безбар'єрного середовища, підготовки педагогів, упровадження індивідуалізованих підходів і партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Отже, інклюзивна освіта є не лише педагогічною практикою, а й важливим соціальним механізмом утвердження рівності, гідності та справедливості в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Конвенція ООН від 13.12.2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 03.11.2026).

2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.11.2026).

3. UNESCO. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris : UNESCO, 2017. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254 (дата звернення: 03.11.2026).

Дорошенко Олена Миколаївна,
директор Комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр №1» Кропивницької міської ради

ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В УМОВАХ ЕКОНОМІЧНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується значними економічними, технологічними та соціальними змінами, які впливають на функціонування освітньої системи й визначають нові вимоги до підготовки особистості. Економічна нестабільність, структурні зміни на ринку праці, цифровізація, глобальна конкуренція та зростання невизначеності актуалізують

питання формування людського капіталу як важливої передумови сталого розвитку держави. За таких обставин освіта набуває стратегічного значення, оскільки забезпечує не лише передавання знань, а й розвиток здібностей, компетентностей, цінностей та особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності в мінливому середовищі.

Поняття людського капіталу охоплює сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, професійних здібностей і стану здоров'я людини, які можуть бути використані для створення економічних і суспільних благ. Важливе місце в теорії людського капіталу посідає підхід Г. Беккера, відповідно до якого освіта та професійна підготовка розглядаються як інвестиції, що сприяють підвищенню продуктивності праці, доходів і можливостей особистості [1]. Отже, освітні результати мають не лише індивідуальну цінність, а й безпосередньо впливають на економічний потенціал суспільства.

Особливої актуальності ця проблематика набуває для України, яка стикається з наслідками воєнних дій, міграційними процесами, трансформацією зайнятості та потребою відновлення економіки. За таких умов освіта повинна виконувати не лише традиційну функцію підготовки фахівців, а й бути інструментом суспільної стійкості, соціальної інтеграції та професійної адаптації населення. Закон України «Про освіту» визначає освіту основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, а також передумовою розвитку суспільства й держави [4].

У цьому контексті важливого значення набуває концепція Нової української школи, яка передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування ключових компетентностей, розвиток особистості та її здатності до успішної самореалізації [3]. Компетентнісний підхід створює підґрунтя для формування людського капіталу вже на рівні загальної середньої освіти, оскільки саме в цей період закладаються основи самостійності, відповідальності, пізнавальної активності та готовності до подальшого навчання.

Не менш важливим напрямом є розвиток цифрових компетентностей. Цифровізація економіки змінює характер професійної діяльності, створює нові можливості зайнятості та водночас висуває підвищені вимоги до працівників. Уміння працювати з цифровими інструментами, аналізувати інформацію, забезпечувати інформаційну безпеку та використовувати технології для розв'язання професійних завдань стають необхідними складниками сучасного людського капіталу. У документах Організації економічного співробітництва та розвитку наголошується на важливості розвитку навичок, які дають змогу людям адаптуватися до технологічних і соціально-економічних змін [2].

Окремої уваги потребує принцип навчання впродовж життя. За умов швидкого оновлення професійних знань і трансформації ринку праці одноразове здобуття освіти вже не може гарантувати тривалу професійну конкурентоспроможність. Важливими стають неформальна та інформальна освіта, професійна перепідготовка, підвищення кваліфікації, короткострокові навчальні програми й самостійне опанування нових знань. Такий підхід дає змогу зменшувати ризики безробіття, підтримувати професійну мобільність і розширювати можливості економічної активності громадян. ЮНЕСКО також акцентує увагу на необхідності переосмислення суспільного договору в галузі освіти, посиленні співпраці та забезпеченні доступу до якісного навчання протягом життя [5].

Отже, підвищення ролі освіти у формуванні людського капіталу потребує комплексних заходів: оновлення змісту навчання відповідно до потреб економіки; посилення практичної спрямованості освітніх програм; розвитку цифрової та підприємницької компетентностей; розширення можливостей професійної перепідготовки; забезпечення доступності якісної освіти для різних категорій населення. Важливою умовою реалізації цих напрямів є партнерство закладів освіти, держави, роботодавців і громадянського суспільства.

Висновки. Освіта в умовах економічної нестабільності виступає стратегічним інструментом формування людського капіталу, забезпечення

професійної мобільності та підвищення стійкості суспільства. Її ефективність визначається не лише обсягом засвоєних знань, а й здатністю формувати компетентну, відповідальну та адаптивну особистість, готову до постійного розвитку. Інвестиції в якісну, доступну й безперервну освіту є важливою передумовою відновлення економіки України, підвищення конкурентоспроможності її громадян і забезпечення довгострокового суспільного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20 (дата звернення: 16.10.2026).

2. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. *База даних «Законодавство України»* / Кабінет Міністрів України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 16.10.2026).

3. OECD. *The State of Global Teenage Career Preparation*. Paris : OECD Publishing, 2025. DOI: https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en.

Дробін А.А.

кандидат педагогічних наук

Комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»,

м. Кропивницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Сучасна цивілізація перебуває на етапі інтенсивного переходу від постіндустріального до трансіндустріального суспільства. Цей етап характеризується не просто домінуванням сфери послуг та інформаційних

технологій, а повним розмиванням кордонів між фізичним, цифровим та біологічним світами (концепція Індустрії 4.0, шостий технологічний уклад, цифровізація, цифрова трансформація, перехід до цифрової економіки). Відповідно до цих процесів, відбувається трансформація суспільного замовлення на кінцевий продукт освіти, а, отже, відповідно до цих запитів має змінюватись і сама система освіти.

Традиційна система освіти, сформована за вимогами індустріальної епохи (ієрархічність, виробнича орієнтація, вузька спеціалізація) та постіндустріальної епохи (гуманітаризація, формування грамотного споживача, відповідність глобалізованій ліберальній моделі економіки), постає перед глибокою кризою невідповідності сучасним реаліям. Вона більше не здатна задовольнити потреби цифрової моделі економіки та трансіндустріальної моделі виробництва, запити суспільства на необхідні компетентності та актуальні знання, які застарівають швидше, ніж завершується цикл навчання.

Суспільство змінюючись, переходить у новий формат – трансіндустріальний, ключовими ознаками якого є: тотальна цифровізація та конвергенція технологій, які стають основою всіх життєвих процесів, розвиток і широке впровадження штучного інтелекту, великих даних, робототехніки; гіпердинамічність ринку праці, коли внаслідок розвитку технологій та впровадження ШІ, роботизації та безлюдних виробництв зникають десятки традиційних професій, натомість з'являються нові мультифункціональні; формування пріоритету «людського капіталу нового типу», коли цінністю стають не репродуктивні знання, а креативність, когнітивна гнучкість, здатність до самонавчання та емоційний інтелект.

Відповідно до зазначених ознак та об’єктивних факторів формування трансіндустріального суспільства, можна сформулювати наступні особливості системи освіти, притаманної цьому суспільству:

– Утвердження переходу від концепції «освіти на все життя» до концепції «освіти впродовж життя».

Порівняльні характеристики трьох епох

Критерій порівняння	Індустріальне суспільство	Постіндустріальне суспільство	Трансіндустріальне суспільство
Основний ресурс	Фінансовий капітал, матеріальні ресурси, енергія, товарне виробництво.	Інформація, теоретичні знання, людський капітал.	Інформація як товар, технології, штучний інтелект, біодані.
Головна сфера економіки	Важка та легка промисловість, машинобудування, транспорт, енергетика.	Сфера послуг, IT, фінанси, освіта, наука.	Високотехнологічне автоматизоване та роботизоване виробництво, кіберфізичні системи, нейромережі, робота з масивами даних.
Характер праці	Конвеєрне виробництво, розділення праці: сірі та білі комірці.	Надання послуг, розумова праця, обробка даних, створення софту та контенту.	Робота з кіберфізичним простором, творча та стратегічна праця людини у партнерстві з ШІ.
Мета освіти	Дати базовий набір знань, умінь і навичок, професію один раз на все життя.	Навчити людину самостійно вчитися та постійно підвищувати кваліфікацію.	Розвинути унікальні людські якості та мета-навички (творчість, креативність, етику, емпатію), які ШІ не може замінити.
Організація навчання	Стандартизована, уніфікована, масова, жорстка класно-урочна система за жорстким розкладом і шаблоном.	Варіативна, індивідуалізована, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.	Персоналізована, адаптивна, з широким використанням онлайн-ресурсів, імерсивних технологій, навчання у синергії зі ШІ.

– Зміна ролі педагога та набуття ним функцій ментора, навігатора, фасилітатора, архітектора індивідуальних освітніх траєкторій та критика.

– Повсюдна цифровізація та широке запровадження інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітній процес та освітнє середовище.

– Децентралізація освітнього процесу, коли освіта реалізується як через класичні навчальні заклади, так і через корпоративні університети, освітні хаби та цифрові платформи.

– Домінування м'яких та метанавичок, серед яких особливе місце посідають критичне мислення, креативність, комунікація, командна робота (кооперація), а також стресостійкість і цифрова гігієна.

– Інтегративність та міждисциплінарність, що передбачає комплексне розв'язання проблем трансіндустріального світу, визначених концепцією сталого розвитку. Освіта зміщується від вивчення ізольованих предметів до STEM/STEAM-підходів та проєктного навчання.

– Широке використання штучного інтелекту в освітньому процесі та розв'язання пов'язаної з ним проблематики балансу ролі, місця, етики та ступеня його використання.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити наступні висновки:

1. Новітні технології, економічні і виробничі фактори та характер праці сучасного періоду є визначальними об'єктивними факторами трансформації суспільства у трансіндустріальне.

2. Трансіндустріальне суспільство виступає об'єктивним фактором переходу від традиційної освіти до якісно нового формату організації структури, змісту, принципів функціонування освітньої системи.

3. Сучасна трансформація освіти полягає у переході від стандартизованої масової освіти індустріального та варіативної гуманітарної освіти постіндустріального періодів до персоналізованої, адаптивної та випереджальної системи, орієнтованої на розвиток унікального потенціалу людини.

4. Головним критерієм успішності нової системи освіти стає формування адаптивного продукту освіти, якому притаманна здатність не лише виживати в умовах невизначеності, а й активно проектувати майбутнє.

Список використаних джерел:

1. Education for people and planet: creating sustainable futures for all. Global education monitoring report, 2016, summary. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745 .
2. Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution. World Economy Forum. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf .
3. Дробін А.А. Освітні виклики формування трансіндустріального суспільства в Україні. *Наукові записки. Випуск 191. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім.В.Винниченка, 2020. 335с. С.66-70. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-66-70.
4. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 25 вересня 2015 року №70/1. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ua/Agenda2030_UA.pdf.

Дуняшенко Н.В.

вчитель української мови та літератури і зарубіжної літератури

Комунальний заклад «Ліцей «Мрія» Кропивницької міської ради»,

м. Кропивницький, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ВИКЛИКИ Й ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НУШ

Сучасна освіта перебуває в умовах активних суспільних, соціально-економічних і технологічних трансформацій, які суттєво впливають на ціннісні орієнтири, пізнавальні інтереси та поведінкові моделі здобувачів освіти. Цифровізація повсякденного життя, поширення соціальних мереж, доступність мультимедійного контенту, зміна способів сприйняття інформації та виклики

воєнного часу зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до читання й вивчення художньої літератури. За таких умов особливої актуальності набуває проблема трансформації читацької компетентності учнів, яка є важливою складовою їхнього інтелектуального, емоційного, культурного та громадянського розвитку. Читацька компетентність не виділена як окрема ключова компетентність у Концепції НУШ і Законі України «Про освіту», однак вона є важливою складовою інших компетентностей, визначених цим законом, таких як: вільне володіння державною мовою,що передбачає здатність розуміти, аналізувати й ефективно використовувати текстову інформацію, яка є невід'ємною частиною читацької компетентності; спілкування рідною та іноземними мовами, що вимагає навичок роботи з текстами, як письмовими, так і усними, для ефективної комунікації; навчання впродовж життя, що базується на здатності самостійно здобувати нову інформацію, критично оцінювати її та використовувати для власного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам проблеми читання й розуміння прочитаного приділено багато уваги науковців, а саме: формуванню навички читання (О. Джежелей, Л. Іванова, Г. Коваль, В.Мартиненко, В.Науменко, О.Савченко, Т.Суржук та ін.); розвитку свідомого читання (Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Ґудзик, В. Едігей, В. Кизилова, Д. Лук'яненко, С. Луців, К.Пономарьова, О.Сухомлинська, І. Федоренко та ін.). теорію читацької компетентності та методику її формування аргументовано в працях українських науковців Н. Колганової, В. Мартиненко, А. Фасолі, О. Хоми, О. Фенцик, Н. Чепелєвої, Т. Яценко [1, с.1589].

У контексті реалізації концепції Нової української школи читацька компетентність розглядається не лише як здатність сприймати й інтерпретувати текст, а і як уміння критично осмислювати прочитане, установлювати міжтекстові зв'язки, висловлювати аргументовані судження, співвідносити літературні образи із сучасними суспільними реаліями та застосовувати здобуті знання в життєвих ситуаціях. Відповідно, завдання вчителя літератури полягає не тільки в забезпеченні засвоєння змісту художнього твору, а й у створенні

освітнього середовища, у якому читання стає особистісно значущою діяльністю, засобом самопізнання та інструментом формування власної системи цінностей.

До прикладу, поговоримо про сучасні креативні прийоми та форми роботи під час вивчення поезії Лесі Українки «Тиша морська» (6 клас):

Прийом «Звуки, що розповідають історію». На початку уроку вчитель пропонує учням заплющити очі й послухати аудіозапис морського прибою, шуму хвиль, крику чайок і легкого подиху вітру. Після прослуховування школярі відповідають на запитання:

- Які картини виникли у вашій уяві?
- Який настрій створили ці звуки?
- Які кольори ви асоціюєте з морем?
- Які почуття може передати поет за допомогою опису морського пейзажу?

Прийом «Морський детектив: розгадай таємницю поезії». Учні перетворюються на дослідників, які мають розкрити художні секрети поезії. Клас об'єднується в невеликі групи, кожна з яких отримує окреме завдання:

- «Шукачі образів»: знаходять у тексті слова й вислови, що допомагають уявити морський пейзаж.
- «Мисливці за епітетами»: визначають художні означення та пояснюють їхню роль.
- «Майстри настрою»: досліджують, як слова й образи передають емоційний стан ліричної героїні.
- «Звукові експерти»: знаходять слова, які допомагають почути море під час читання.
- «Дослідники символів»: з’ясовують, яке значення можуть мати море, хвилі та простір у художньому світі поезії.

Прийом «Поетичний Instagram: море в одному кадрі». Сучасні діти активно сприймають інформацію через візуальні образи, тому пропонується створити умовну сторінку соціальної мережі, присвячену поезії «Тиша

морська». Здобувачі освіти мають обрати фотографію або намалювати власне зображення моря, придумати короткий підпис до нього, використати доречну цитату з поезії та дібрати тематичні хештеги.

Наприклад:

#ТишаМорська

#ЛесяУкраїнка

#МореМрій

#КрасаПрироди

#ПоезіяВідчуттів

Прийом «Поетичний TikTok: 15 секунд із Лесею Українкою». Для учнів можна запропонувати створити короткий відеосценарій або відеоролик за мотивами поезії: передати настрій твору за допомогою зображень моря, музичного супроводу, виразного читання одного з фрагментів і короткого авторського коментаря.

Прийом «Морський словограй: створи власну хвилю слів». Учитель записує на дошці слово «Море». Учні мають дібрати якомога більше асоціацій, які виникають у них під час читання поезії. Наприклад: хвилі, спокій, блакить, вітер, сонце, простір, тиша, свобода, чайки, горизонт. Завдання: створення хмари слів за допомогою сервісу WordArt або на звичайному аркуші паперу у формі морської хвилі, кораблика чи мушлі.

Висновки. Таким чином, у контексті Нової української школи пріоритетним стає перехід від репродуктивного засвоєння літературного матеріалу до активної читацької діяльності, яка передбачає інтерпретацію, дослідження, аргументацію, творче переосмислення та рефлексію. Застосування проблемних запитань, рольових ігор, літературних розслідувань, цифрових профілів персонажів, подкастів, візуальних карт і творчого моделювання альтернативних фіналів сприяє підвищенню мотивації учнів та поглибленню розуміння художнього тексту. Сучасний учитель української літератури має бути не лише носієм знань про письменника й художній твір, а й організатором читацького діалогу, дослідницької діяльності та особистісного

відкриття. Саме в цьому полягає потенціал сучасної мовно-літературної освіти: формувати не просто обізнаного читача, а свідому, мислячу, емпатійну особистість, здатну до критичного осмислення світу й відповідального самовираження.

Список використаних джерел:

1. Підгурська В.Ю., Голубовська І.В. Формування читацької компетентності учнів початкових класів засобами візуалізації. *Журнал «Наукові інновації та передові технології»* № 2(42) 2025. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/19938/19915 (дата звернення: 30.10.2026).

2. Старагіна І. П. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання: навчально-методичний посібник / Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. Харків. Соняшник, 2020. 176 с., іл. URL: file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%8F/Downloads/154.pdf (дата звернення: 30.10.2026).

Кваша О. П.

кандидат політичних наук, доцент

Донецький державний університет внутрішніх справ,

м. Кропивницький, Україна

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

Освіта є головним каналом, через який молодь змінює соціальний статус, проте саме тут нерівність відтворюється найстійкіше. За даними ОЕСР, у середньому по країнах організації дітям із нижнього децилю за заробітком потрібно близько чотирьох-п’яти поколінь, щоб дійти до середнього рівня, а вищу освіту здобуває лише кожна десята дитина малоосвічених батьків проти

двох третин дітей освічених батьків [1]. Серед рекомендацій – інвестиції в освіту й навчання навичкам та рівні можливості для дітей [1].

Європейська інтеграція перетворює освітню політику на предмет моніторингу. Європейська Комісія відзначає прогрес: набули чинності закони про дошкільну освіту й національну систему кваліфікацій, ухвалено закон про професійну освіту [2, с. 16]. Водночас вона рекомендує підвищувати якість освіти так, щоб її результати відповідали потребам ринку праці, зокрема навичкам для відбудови [2, с. 10].

Чи працює цей канал, видно з оцінок самої молоді. За індексом доступності можливостей (шкала 1–5) якісну вищу освіту молодь в Україні оцінює на 3,17, а молодь за кордоном – на 3,70; роботу з достатнім рівнем оплати – на 2,71 і 3,29 відповідно [3, с. 30]. Серед причин бажання емігрувати найчастіше називають матеріальний добробут (47 %) і брак можливостей для роботи (35 %) [3, с. 12]. Серед молоді за кордоном 58 % хотіли б залишитися там на постійне проживання [3, с. 13]. У фокус-групах як проблеми називали недостатню якість вищої освіти та розрив між потребами ринку праці й престижністю професій [3, с. 33].

Отже, у молоді формується логіка мобільності через виїзд: якщо зв’язок між кваліфікацією, якістю освіти й віддачею на ринку праці невидимий, європейська інтеграція відкриває не лише внутрішні, а й зовнішні сходинки. Освітня політика стає чинником мобільності лише тоді, коли її результат вимірюється не кількістю ухвалених законів, а відчутною віддачею від освіти. ОЕСР наголошує, що рівні стартові можливості мають формуватися з раннього віку [1], тож для України вони є передумовою, а не наслідком європейських реформ.

Висновки. Освітня політика сприяє соціальній мобільності молоді, якщо поєднує рівний доступ від дошкільної до професійної освіти, якість, що відповідає ринку праці, і видиму віддачу від кваліфікації. Практичні пріоритети – розвиток національної системи кваліфікацій і професійної освіти, узгодження

результатів навчання з потребами відбудови та моніторинг віддачі від освіти для різних груп молоді.

Список використаних джерел:

1. A broken social elevator? How to promote social mobility. Paris : OECD Publishing, 2018. DOI: 10.1787/9789264301085-en.

2. Ukraine 2025 Report : Commission Staff Working Document SWD(2025) 759 final. / European Commission. Brussels, 2025. URL: https://enlargement.ec.europa.eu/document/download/17115494-8122-4d10-8a06-2cf275eecde7_en?filename=ukraine-report-2025.pdf (дата звернення: 20.10.2026).

3. Вплив війни на молодь в Україні : загальнонаціональне дослідження. Аналітичний звіт за 2025 рік / Р. Борисов, А. Константінова, Н. Халімоненко та ін. Київ : ПРООН в Україні, 2026. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2026-03/impact_of_war_on_youth_in_ukraine_2025.pdf (дата звернення: 20.10.2026).

Кучеренко М. О.

вчитель математики та інформатики

Івангородська філія комунального закладу «Олександрівський ліцей №2»

Олександрівської селищної ради Кіровоградської області

ОСВІТА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: СОЦІАЛЬНІ ВИКЛИКИ ТА ПОВЕДІНКОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Війна стала одним із наймасштабніших чинників трансформації української системи освіти. Воєнні загрози, соціально-економічна нестабільність, вимушена міграція, руйнування інфраструктури та зміна звичного способу життя вплинули не лише на організацію навчання, а й на поведінку, цінності та психологічний стан усіх учасників освітнього процесу. За таких обставин освіта набуває особливого суспільного значення, оскільки забезпечує збереження інтелектуального потенціалу країни, підтримує

соціальні зв’язки та сприяє формуванню здатності особистості долати кризові ситуації.

Правове забезпечення освітньої діяльності в умовах воєнного стану ґрунтується на принципах доступності, рівності та гарантування права людини на освіту. Закон України «Про освіту» визначає основні засади функціонування освітньої системи й закріплює право кожного на якісну та доступну освіту [2]. Важливим нормативним інструментом стало також упровадження дистанційного навчання, порядок організації якого визначено відповідним наказом Міністерства освіти і науки України [1]. Це дало змогу закладам освіти адаптувати навчальний процес до умов, за яких традиційне очне навчання є неможливим або небезпечним.

Соціальні наслідки війни безпосередньо позначаються на поведінці здобувачів освіти. Вимушене переміщення, розлука з близькими, втрата звичного соціального оточення та постійне відчуття небезпеки можуть спричиняти емоційне виснаження, тривожність, зниження концентрації уваги й навчальної мотивації. У таких умовах змінюється ставлення до навчання: для одних воно стає способом зберегти стабільність і звичний ритм життя, для інших – додатковим навантаженням, яке складно поєднувати з переживанням кризових обставин.

Водночас збільшення професійного навантаження створює ризики емоційного вигорання педагогів. Постійна необхідність реагувати на кризові ситуації, поєднувати професійні обов’язки з особистими проблемами та працювати за умов невизначеності може негативно впливати на психологічне благополуччя. Тому важливо забезпечувати педагогам доступ до психологічної допомоги, професійних консультацій, методичної підтримки та можливостей обміну досвідом.

Змінюється й роль родини в освітньому процесі. Батьки дедалі частіше залучаються до організації дистанційного навчання, контролю виконання завдань і підтримки емоційного стану дітей. Проте вимушене переміщення, втрата роботи, фінансові труднощі та психологічне виснаження можуть

обмежувати їхні можливості. У зв’язку з цим співпраця між закладом освіти та родиною має ґрунтуватися на взаєморозумінні, довірі й урахуванні реальних життєвих обставин.

Окремим викликом є поглиблення освітньої нерівності. Не всі здобувачі мають однаковий доступ до комп’ютерної техніки, стабільного інтернету, безпечного місця для навчання та додаткових освітніх ресурсів. Особливо вразливими є діти з малозабезпечених сімей, внутрішньо переміщені особи, здобувачі з особливими освітніми потребами та ті, хто проживає на територіях, де освітня інфраструктура зазнала пошкоджень. Закон України «Про повну загальну середню освіту» визначає організаційні засади здобуття повної загальної середньої освіти та створює правову основу для забезпечення освітніх можливостей учнів [3]. Практична реалізація цих гарантій потребує адресної підтримки та врахування індивідуальних потреб.

Важливим напрямом адаптації освіти до воєнних умов є формування безпечного й підтримувального освітнього середовища. Воно має передбачати дотримання правил безпеки, психологічний супровід, доброзичливу комунікацію, гнучке оцінювання та можливість індивідуального темпу навчання. Доцільним є використання практико-орієнтованих завдань, інтерактивних методів, групової роботи й цифрових технологій. При цьому технології повинні доповнювати педагогічну взаємодію, а не замінювати особистісну підтримку та живе спілкування.

Отже, сучасна освітня система має не лише реагувати на поточні виклики, а й формувати в учасників освітнього процесу компетентності, необхідні для життя в умовах невизначеності. До них належать критичне мислення, комунікативність, цифрова грамотність, соціальна відповідальність, здатність до співпраці та навчання впродовж життя. Саме ці якості сприятимуть відновленню людського потенціалу України та її подальшому суспільному розвитку.

Висновки. Воєнний стан спричинив комплексні соціальні та поведінкові трансформації в освітньому середовищі. Змінилися умови здобуття освіти,

характер взаємодії між учасниками навчального процесу, професійні функції педагогів і вимоги до самостійності здобувачів освіти. Водночас освіта залишається важливим ресурсом суспільної стійкості, соціальної інтеграції та збереження людського капіталу. Її ефективність у кризових умовах залежить від безпечної організації навчання, доступності освітніх послуг, психологічної підтримки, цифрової готовності та партнерства між закладами освіти й родинами. Отже, головним завданням сучасної освітньої політики є створення адаптивної, людиноцентричної системи, здатної забезпечувати якість і безперервність освіти навіть за умов тривалих суспільних потрясінь.

Список використаних джерел:

1. Деякі питання організації дистанційного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text (дата звернення: 03.11.2026).

2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.11.2026).

3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 03.11.2026).

Литвиненко О.В.

завідувач навчально-методичного центру дистанційного навчання комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»

РОЗРИВ У ЦИФРОВИХ НАВИЧКАХ КРІЗЬ СОЦІАЛЬНО-ЕКНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ УСПІШНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Останні роки кардинально змінили обличчя української та світової вищої освіти. Пандемія, гібридне навчання, а для України – ще й безпекові виклики та

енергетична нестабільність – остаточно трансформували цифрові технології із «приємного доповнення» на **єдиний можливий медіум освітнього процесу**.

Проте, задекларувавши тотальну цифровізацію, ми стикнулися з протилежним боком медалі. Технології не лише об'єднали нас, а й висвітлили глибоку системну проблему – **феномен цифрової дискримінації та розриву у цифрових навичках студентів**.

Технології з допоміжного інструменту перетворилися на базисний медіум освітнього процесу. Проте цифровий перехід висвітлив глибоку системну проблему – феномен цифрової дискримінації (digital divide/discrimination) та розриву у цифрових навичках здобувачів вищої освіти. Цифровий розрив сьогодні перестав бути просто питанням наявності чи відсутності інтернету – він перетворився на глибоку соціально-економічну нерівність, яка безпосередньо впливає на якість освіти та майбутні кар'єрні можливості студентів.

Ключові аспекти проблеми

Вимір цифрової нерівності	**Ключові соціально-економічні чинники**	**Вплив на академічну успішність**
Перший рівень (Інфраструктурний)	Дохід родини, географічне розташування (село/місто), енергетична стабільність.	Обмеження доступу до синхронних занять, втрата навчального часу через технічні збої.
Другий рівень (Компетентнісний)	Культурний капітал сім'ї, якість базової шкільної освіти (зокрема НУШ), наявність менторства.	Низька ефективність роботи з цифровими LMS, складнощі з науковим пошуком, вразливість до фейків.
Третій рівень (Результативний)	Соціальний капітал, спроможність до монетизації навичок, допуск до високотехнологічного ринку праці.	Вигорання, відчуття меншовартості (digital exclusion), нижчий старт у працевлаштуванні.

1. Три рівні цифрового розриву в академічному середовищі

У сучасних дослідницьких дискурсах цифровий розрив уже не зводиться лише до наявності чи відсутності пристрою. Виокремлюються три концептуальні рівні:

Перший рівень (доступ): нерівність у забезпеченні якісною технікою (ноутбуки проти смартфонів) та високошвидкісним інтернет-зв'язком. Здобувачі з низьким рівнем доходів або з сільської місцевості частіше стикаються з інфраструктурними обмеженнями.

Другий рівень (навички та використання): якісна різниця у володінні цифровими інструментами. Якщо для однієї групи студентів цифрові технології є засобом досліджень, аналізу даних та використання штучного інтелекту, то для іншої – обмежуються пасивним споживанням контенту та базовою комунікацією.

Третій рівень (результати): нерівність у змозі конвертувати цифрові навички в реальні академічні здобутки, наукові публікації, стажування та подальше високооплачуване працевлаштування.

2. **Соціально-економічні детермінанти як тригери дискримінації**

Цифрова дискримінація у вищій школі не є автономним явищем; вона виступає продовженням і підсилювачем традиційних форм соціально-економічної нерівності:

- **Економічний капітал родини:** визначає спроможність придбати сучасне апаратне забезпечення (з потужностями для обробки даних, графіки або програмного забезпечення) та оплачувати підписки на освітні й дослідницькі сервіси (платні платформи, сайти з науковою літературою, ліцензійне ПЗ).
- **Географічний чинник**: мешканці малих громад і сільської місцевості часто мають обмежений доступ до високошвидкісного оптоволоконного інтернету, що створює бар'єри для участі в синхронних лекціях та інтерактивних семінарах.

- **Соціально-культурний капітал**: рівень цифрової грамотності батьків та їхній професійний статус формують початкову зацікавленість і навички студента ще на етапі шкільної освіти, що стає особливо помітним при переході від НУШ до ЗВО, де вимагається високий рівень автономності.

3. Вплив на академічну успішність та психічне благополуччя

Брак цифрових навичок та інфраструктурні обмеження мають безпосередній деструктивний вплив на освітні результати здобувачів:

- **Академічна відсталність**: затримки із виконанням завдань через труднощі з LMS-системами (Moodle, Google Classroom тощо), нездатність працювати з сучасними базами даних (Scopus, Web of Science) або використовувати інструменти штучного інтелекту для оптимізації навчання.
- **Емоційне вигорання та синдром самозванця**: студенти, які відчувають свою «цифрову некомпетентність» порівняно з однолітками, схильні до академічної тривожності, самоізоляції та зниження мотивації.
- **Формування «технологічного елітизму»**: створюється ситуація, за якої академічна успішність вимірюється не лише інтелектуальним потенціалом студента, а й його технологічним оснащенням.

Висновки та шляхи подолання.

1. **Інституціоналізація цифрового вирівнювання:** заклади вищої освіти мають запроваджувати обов'язкові адаптаційні курси з цифрової та медіаграмотності на першому році навчання для подолання розриву між випускниками різних шкіл.
2. **Розбудова цифрової інклюзії:** створення на базі університетів спеціальних хабів (комп'ютерних класів цілодобового або подовженого доступу), а також надання в оренду або пільгове користування ноутбуків для студентів із вразливих соціальних категорій.
3. **Гнучкість освітнього контенту:** асинхронні формати навчання, адекватно оптимізовані мобільні версії навчальних матеріалів та мінімізація вимог до високошвидкісного трафіку там, де це можливо без втрати якості освітнього процесу.

Цифрова дискримінація є серйозним соціально-економічним викликом для сучасної вищої школи. Її подолання вимагає комплексної державної та інституційної політики, спрямованої на трансформацію цифрового середовища з чинника нерівності на інструмент соціальної мобільності.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Овчарук О. В. Цифрова трансформація освіти України в умовах сучасних викликів: збірник матеріалів наук.-практ. конф. Київ: Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2023. 184 с.

2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Опушко Н. Р. Цифрова нерівність та шляхи її подолання в освітньому просторі України. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 63. С. 45–54.

3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (з змінами та доповненнями щодо цифровізації освітнього процесу та забезпечення доступності). *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 2004.

4. Козлов В. В. Аналіз стану інформаційного суспільства в Україні: оцінка цифрового розриву та соціально-економічних чинників. *Соціально-економічні проблеми і держава*. 2021. Вип. 2 (25). С. 112–121.

5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. *Урядовий кур'єр*. 2016. № 244.

6. Романишин Ю. Л., Кравець О. В. Цифровізація освіти України: перспективи, соціальні ризики та поведінкові чинники сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53, Т. 1. С. 142–147.

7. Овчарук О. В. Оцінювання цифрової компетентності здобувачів освіти та педагогів в умовах цифрового розриву. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 94, № 2. С. 1–15.

Огерчук Р. М.
практичний психолог
Комунального закладу «Гайворонський ліцей №1»
Гайворонської міської ради Кіровоградської області

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН НА МОТИВАЦІЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасне суспільство перебуває в умовах інтенсивних соціально-економічних трансформацій, які суттєво впливають на всі сфери життя, зокрема й на систему освіти. Економічна нестабільність, зміни на ринку праці, цифровізація, міграційні процеси, воєнні виклики та зростання соціальної невизначеності формують нові умови навчання й визначають особливості поведінки здобувачів освіти. За таких обставин особливої актуальності набуває проблема мотивації навчальної діяльності, адже саме вона значною мірою визначає ставлення особистості до навчання, її активність, наполегливість і готовність до саморозвитку.

Важливе теоретичне підґрунтя для розуміння мотиваційних процесів становить теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна. Відповідно до цього підходу, стійка внутрішня мотивація формується за умови задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та пов’язаності з іншими людьми [2]. Отже, ефективне освітнє середовище має забезпечувати здобувачам освіти можливість самостійного вибору, відчуття власного поступу та позитивної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Особливий вплив на мотивацію навчальної діяльності в Україні мають воєнні та пов’язані з ними соціальні виклики. Переміщення родин, дистанційний формат навчання, переривання освітнього процесу, психологічне напруження та невизначеність майбутнього можуть негативно позначатися на концентрації уваги, емоційному стані й зацікавленості навчанням. За таких умов важливого значення набуває психологічна безпека освітнього середовища,

підтримувальна комунікація та врахування індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Цифровізація також змінює характер навчальної мотивації. З одного боку, цифрові платформи, інтерактивні ресурси, онлайн-курси та мультимедійні матеріали розширюють можливості самостійного навчання, забезпечують гнучкість і доступність освітнього контенту. З іншого боку, надмірна кількість інформації, цифрові відволікання, недостатній рівень самодисципліни та втома від тривалого перебування перед екранами можуть послаблювати пізнавальну активність. Тому використання цифрових технологій має супроводжуватися розвитком інформаційної грамотності, навичок самоорганізації та відповідального ставлення до навчання.

Важливим напрямом підтримки мотивації є формування практичної значущості навчального матеріалу. Здобувачі освіти виявляють більшу зацікавленість, коли розуміють, як отримані знання можуть бути застосовані в реальному житті, професійній діяльності та розв’язанні суспільних проблем. Саме тому освітній процес доцільно будувати на основі компетентнісного підходу, інтеграції теорії з практикою, проєктної діяльності та проблемного навчання. Концепція Нової української школи передбачає орієнтацію на формування ключових компетентностей, розвиток самостійності, ініціативності та здатності навчатися впродовж життя [3].

Важливу роль у підтримці мотивації відіграє педагог, який має виступати не лише джерелом інформації, а й організатором навчальної взаємодії, наставником і партнером здобувачів освіти. Позитивний зворотний зв’язок, справедливе оцінювання, повага до індивідуальних особливостей, можливість вибору завдань і залучення до спільного ухвалення рішень сприяють розвитку внутрішньої мотивації. Закон України «Про освіту» закріплює принципи людиноцентризму, рівного доступу до освіти та створення умов для всебічного розвитку особистості [4].

Соціально-економічні зміни здійснюють багатовекторний вплив на мотивацію навчальної діяльності здобувачів освіти. Економічна нестабільність,

соціальна нерівність, воєнні виклики та цифровізація можуть як послаблювати навчальну активність, так і формувати нові стимули для здобуття знань і професійного розвитку. Визначальним завданням сучасної освіти є створення психологічно безпечного, доступного й практико-орієнтованого освітнього середовища, яке підтримує внутрішню мотивацію, самостійність та відповідальність особистості. Розвиток стійкої навчальної мотивації є важливою передумовою формування компетентного фахівця, здатного адаптуватися до змін і реалізувати власний потенціал у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Deci E. L., Ryan R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, №. 4. P. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

2. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York : Guilford Press, 2017.

3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 03.11.2026).

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.11.2026).

Працьовита Н.П.

консультант

КУ "Гайворонський центр

професійного розвитку педагогічних працівників"

ПОВЕДІНКОВІ ЧИННИКИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито соціально-економічні детермінанти та поведінкові чинники трансформації сучасної освіти: від концепції НУШ до вищої школи та

освіти впродовж життя в контексті професійного розвитку вчителя. Розглянуто основні напрями, форми та засоби безперервного навчання, які сприяють удосконаленню компетентностей, творчого потенціалу та педагогічної майстерності вчителя, відмічена роль самоосвіти і цифрових ресурсів.

Сучасна школа та вища школа - це динамічний освітній простір, який постійно змінюється під впливом технологічного процесу, соціальних вимог нової української школи, але реформи різних рівнів освіти взаємопов'язані і мають забезпечувати єдину траєкторію розвитку особистості. На сьогоднішній день в школі важливий дитиноцентризм та формування ключових компетентностей замість зазубрювання фактів. Сучасні учні є "візуалами" і "геймерами" з "кліповим мисленням", аналітики прогнозують, що гейміфікація набуватиме широкого поширення в навчанні в найближчі роки. Віртуальний світ використовують для проведення онлайн-конференцій, лекцій, семінарів, тренінгів, освітніх ігор.[3] Традиційні форми навчання потрібно постійно адаптувати в залежності від умов проведення навчального процесу. Економічні реалії та соціальні виклики диктують нові правила для фінансування, структури та змісту освіти. Здоров'я і безпека наразі виходять на першу лінію, відбувається перехід на змішані та дистанційні форми навчання. Вчителям, в проміжках між тривогами потрібно надати знання та показати практичне їх застосування, щоб дитина розуміла де вона буде використовувати дану інформацію. Стосовно студентів вищої школи їм дуже часто доводиться поєднувати роботу з навчанням, тому їм також потрібна відразу практикоорієнтована інформація. Якщо говорити за підготовку майбутніх вчителів, то їм потрібно надавати практичну інформацію яка допоможе їм навчати усіх майбутніх здобувачів освіти і особливо дітей з особливими потребами. На сьогоднішній день школи намагаються зробити все можливе, щоб таким діткам було комфортне навчання в школі, але вчителів потрібно готувати проводити уроки для таких діток, щоб весь клас однаково отримував рівний доступ до навчання.

Наразі є нестача вчителів, яка щороку збільшується. Студентів, які бажають стати вчителем стає все менше, а ринок вимагає фахівців із високим рівнем адаптивності, цифрової грамотності та готовності навчатися впродовж життя.[2] Освіта впродовж життя - це неперервний процес здобуття знань, вмінь, навичок і компетентностей протягом всього життя людини, який дозволяє особистості самостійно формувати свою траєкторію розвитку, а також вміло і гармонійно поєднувати фахові компетентності, педагогічну культуру, соціальну відповідальність та самореалізацію. Навчання спрямоване на особистісний розвиток, професійне вдосконалення педагога. Постійне оновлення знань, освоєння нових методик навчання, а також розвиток емоційного інтелекту комунікативних навичок і здатності до рефлексії педагога - це процес вдосконалення його компетентностей та підвищення ефективності педагогічної діяльності.

Перспективи розвитку освіти впродовж життя є надзвичайно широкими. На сьогоднішній день впроваджуються системи менторства, створюються платформи для обміну досвіду для професійного зростання. Вчитель, який навчається надихає інших навчатися, тому важливо створювати умови за яких кожен вчитель матиме доступ до безперервного розвитку, матиме підтримку та мотивацію.[4]. Розвиток педагогічної майстерності відбувається на конференціях, вебінарах, на курсах підвищення кваліфікації де вчителі постійно вдосконалюють свої знання, креативність та комунікацію незалежно від місця проживання.

Освіта впродовж життя - це не епізодичне підвищення кваліфікації а свідомий стиль життя сучасного педагога. Постійне навчання стає гарантією професійності, конкурентоспроможності. вчитель має формувати власну траєкторію професійного розвитку вибирати курси, які йому дійсно цікаві, розглядаючи питання методики викладання НУШ чи розвитку компетентностей учнів, проєктну діяльність, цифрові інструменти для викладання.[1] Діти після дистанційного навчання під час ковіду вже повернулися іншими - вільними, під час війни дистанційне навчання продовжується. Учні, які звикли до свободи

вибору, критичного діалогу та партнерських відносин у школі, будуть вступати до навчальних закладів і для них навчання також потрібно буде проводити по іншому. Викладачі вищих навчальних закладів також мають впроваджувати гнучкі курси та переймати інструменти інтерактивного навчання.

Освіта впродовж життя є потужним чинником професійного становлення та зростання вчителів, вона формує активного, компетентного, інноваційного педагога здатного навчати не лише знаннями, а й думками, творчістю та самостійністю. Сучасний вчитель, який сповідує принцип освіти впродовж життя стає не просто передавачем знань, а натхненником розвитку людського інтелекту. Постійний стрес через війну актуалізував запит на психологічний супровід, створення безпечного, емоційного комфортного та інклюзивного середовища в закладах освіти, за умови співпраці шкіл та вищих навчальних закладів буде відбуватися повоєнне відновлення освіти.

Список використаних джерел:

1. Концепція "Нова українська школа". Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 24 с.

2. Наказ Міністерства освіти і науки України "Про затвердження професійного стандарту вчителя" № 2736 від 23.12.2020. Офіц. вебсайт МОН України. URL: https://mon.gov.ua.

3. Кравчук Г.Т., Шевчук Т.В. Тенденції трансформації вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах. URL: https://www.researchgate.net/publication/343149168_TENDENCII_TRANSFORMACII_VISOI_OSVITI_V_SUCASNIH_SOCIALNO-EKONOMICNIH_UMOVAH

4. Козакова Г.О. Використання засобів Інтернету у науково-педагогічних дослідженнях. *Нові інформаційні технології в навчальних закладах України*: Матеріали Міжнародної конференції пам’яті проф. І. І. Мархеля. Одеса, 2005.

Репецька Н. А
директор Комунального закладу «Класична гімназія Кропивницької міської ради»

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасна освіта розвивається в умовах значних соціально-економічних змін, цифровізації, суспільних викликів і переосмислення ціннісних орієнтирів. За таких обставин її завдання не обмежується передаванням знань і формуванням предметних умінь. Важливим результатом освітнього процесу стає виховання особистості, здатної усвідомлювати власну роль у суспільстві, відповідально ухвалювати рішення, поважати права інших людей і долучатися до розв'язання спільних проблем. Саме тому педагогіка партнерства набуває особливого значення як механізм формування соціальної відповідальності здобувачів освіти.

Педагогіка партнерства є одним із ключових принципів концепції Нової української школи. Її сутність полягає у взаємодії на засадах рівності, добровільності, довіри, взаємоповаги та спільної відповідальності. Учасники освітнього процесу розглядаються не як суб'єкти з чітко розмежованими владними позиціями, а як партнери, які спільно створюють умови для розвитку й навчання дитини [5]. Такий підхід передбачає відмову від авторитарної моделі взаємин і перехід до діалогу, співробітництва та врахування індивідуальних потреб кожного учасника.

Нормативне підґрунтя партнерської взаємодії закріплене в Законі України «Про освіту», який визначає принципи людиноцентризму, гуманізму, рівного доступу до освіти та взаємодії учасників освітнього процесу [2]. Державний стандарт базової середньої освіти також орієнтує освітній процес на формування ключових компетентностей, зокрема громадянських і соціальних, що передбачають здатність співпрацювати, конструктивно взаємодіяти, поважати права людини та відповідально діяти в суспільстві [1].

Особливе значення має співпраця педагогів із батьками. Сім’я є важливим середовищем формування цінностей, моделей поведінки та ставлення до суспільних обов’язків. Водночас ефективність виховання зростає тоді, коли вимоги й ціннісні орієнтири родини та закладу освіти не суперечать одне одному. Спільне обговорення освітніх потреб дитини, залучення батьків до заходів і проєктів, підтримка учнівських ініціатив сприяють формуванню довіри та відчуття належності до спільноти. Порадник для вчителя Нової української школи наголошує на важливості взаємодії педагогів, учнів і батьків та створення сприятливого освітнього середовища [3].

Педагогіка партнерства має значний потенціал і для розвитку демократичної культури. У документах Ради Європи серед важливих компетентностей для демократичної культури визначено повагу до людської гідності та прав людини, відповідальність, емпатію, уміння слухати, співпрацювати й конструктивно взаємодіяти з іншими [4]. Формування цих якостей потребує систематичної практики демократичних відносин у закладі освіти: залучення учнів до самоврядування, колективного обговорення правил, ухвалення спільних рішень і розв’язання проблем ненасильницькими способами.

Отже, педагогіка партнерства є дієвим механізмом формування соціальної відповідальності здобувачів освіти, оскільки забезпечує перехід від декларативного засвоєння цінностей до їх практичного втілення. Взаємна довіра, повага, діалог і спільна діяльність створюють умови для розвитку самостійної, ініціативної та відповідальної особистості. Результативність цього процесу залежить від системності партнерської взаємодії між учнями, педагогами, батьками й громадою. Саме така співпраця сприяє становленню громадянина, здатного не лише усвідомлювати суспільні проблеми, а й брати відповідальність за їх розв’язання.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 03.11.2026).

2. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.11.2026).

3. Нова українська школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018.

Сисоєва В.С.,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

спеціальності «Публічне управління та адміністрування»

Науковий керівник: **Шашко В. О.**,

к.е.н., доцент, завідувачка кафедри менеджменту та соціальних наук,

Донбаська державна машинобудівна академія

МЕХАНІЗМИ РЕГУЛЮВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Цифрова трансформація та розбудова економіки знань зумовили активну технологізацію вищої школи. У 2024-2026 роках визначальним чинником модернізації освітнього процесу стало проникнення генеративного штучного інтелекту та великих мовних моделей у навчальну, наукову та управлінську діяльність. Автоматизований аналіз великих даних і генерація контенту відкривають широкі перспективи для підвищення якості освіти. Проте неконтрольована дифузія інтелектуальних систем створює виклики, зокрема, загрози академічній доброчесності, порушення авторського права, алгоритмічні «галюцинації», витік персональних даних та цифрову нерівність. Тотальні адміністративні заборони є недоцільними, тому постає завдання розробити збалансовані організаційно-правові механізми регулювання ШІ.

Попри наявні праці з інформатизації освіти та етико-філософських аспектів штучного інтелекту, а також міжнародні рамки EU AI Act та рекомендації ЮНЕСКО, безпечне інтегрування ШІ в український

університетський простір в умовах євроінтеграції та воєнного стану потребує додаткового обґрунтування з урахуванням європейського досвіду. Дослідження європейського досвіду свідчить про використання ризик-орієнтованого підходу, що класифікує ШІ-системи за рівнем загрози: системи неприпустимого ризику (заборонені практики маніпулювання поведінкою, використання вразливостей здобувачів та соціальне оцінювання), системи високого ризику (алгоритми, що впливають на доступ до освіти та оцінювання, їх використання вимагає сертифікації, кіберстійкості, логування дій та обов'язкового людського нагляду), системи з обмеженими вимогами до прозорості (чат-боти та віртуальні асистенти, які потребують чіткого маркування фактів взаємодії та ШІ-згенерованого контенту), системи мінімального ризику (рекомендаційні освітні сервіси та адаптивні тренажери, які не підлягають спеціальному обмежувальному контролю).

Важливим є зарубіжний досвід «адаптивної автономії» Гетеборзького університету (Швеція). Замість уніфікованих заборон повноваження встановлювати межі ШІ делеговано академічним кафедрам на основі принципу «прозорої суб’єктності»: використання ШІ дозволено за умови декларування промптів, проте відповідальність за зміст покладається на автора-людину. В Україні Мінцифра та МОН розробили «Словник термінів у сфері штучного інтелекту» та «Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в ЗВО». Однак у більшості ЗВО спостерігається інституційна фрагментарність та відсутність локальних політик. Для подолання цього обґрунтовано концептуальний контур державного регуляторного механізму з трьох рівнів: розробка типового положення ЗВО із закріпленням обов'язкового маркування згенерованих фрагментів і презумпції авторської відповідальності; обов'язковий людський нагляд, де ШІ виступає асистентом для рутинних завдань, а інтерпретація та прийняття рішень залишаються за людиною; підвищення кваліфікації викладачів з промпт-інжинірингу та фактчекінгу, впровадження регламенту операційного аудиту.

Отже, державна політика у сфері вищої освіти має трансформуватися від адміністративних заборон до адаптивного, ризик-орієнтованого регулювання. Імплементація норм EU AI Act у поєднанні з принципом прозорої суб'єктності та концепцією Human-in-the-loop дозволить створити безпечне та доброчесне цифрове освітнє середовище в Україні

Сіпій В.В.

кандидат педагогічних наук, старший дослідник

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ, Україна

ЦІННІСНО-СТАВЛЕННЄВИЙ КОМПОНЕНТ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ ПСИХОМЕТРИЧНОГО ВИМІРЮВАННЯ

Загальна середня освіта в Україні орієнтується не лише на засвоєння учнями системи знань і формування практичних умінь, а й на розвиток особистості, здатної застосовувати набуте в різних життєвих ситуаціях, здійснювати усвідомлений вибір і відповідально діяти в суспільстві. Така орієнтація зумовила утвердження компетентнісного підходу, закріпленого в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти 2011 року, упровадження якого розпочалося з 2013 року в основній школі та з 2018 року й у старшій. Уперше на рівні Державного стандарту компетентність було визначено як набуту у процесі навчання інтегровану здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення [1]. Згодом Закон України «Про освіту» закріпив визначення компетентності як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей [2].

У традиційній педагогічній практиці навчальний і виховний процеси нерідко розглядалися як окремі, хоча й взаємопов'язані напрями діяльності закладу освіти. Сучасне розуміння освітнього процесу ґрунтується на цілісному

підході до розвитку особистості, у межах якого навчання, виховання й розвиток взаємопов'язані. Відповідно до Закону України «Про освіту», освітній процес спрямований на розвиток особистості шляхом формування та застосування компетентностей, а результати навчання охоплюють також погляди, цінності й особисті якості, набуті в процесі навчання, виховання та розвитку [2].

Отже, цінності та ставлення є невід'ємними складниками компетентності й результатів освіти [3]. Їх формування відбувається не лише під час спеціально організованих виховних заходів, а й у процесі опанування навчальних предметів та інтегрованих курсів, виконання дослідницьких завдань і взаємодії учасників освітнього процесу. Водночас педагогічне спостереження не завжди дає змогу встановити стійкість відповідних характеристик. Одним із перспективних напрямів їх дослідження є психометричне вимірювання, що передбачає вивчення латентних характеристик особистості за допомогою стандартизованих опитувальників і шкал. Застосування таких інструментів потребує врахування їхньої валідності, надійності та відповідності віковим особливостям учнів.

Важливою умовою діагностування ціннісно-ставленнєвого компонента є співпраця вчителя та практичного психолога закладу освіти. Учитель спостерігає за проявами інтересів, ставлень і ціннісних орієнтацій учнів у навчальній діяльності, тоді як психолог може допомагати в доборі психодіагностичного інструментарію, організації діагностичних процедур та інтерпретації результатів. Така взаємодія сприяє використанню отриманої інформації для вдосконалення освітнього процесу й добору педагогічних засобів розвитку особистості. При цьому необхідно дотримуватися принципів добровільності, конфіденційності та недопущення стигматизації учнів, не використовуючи результати діагностики для оцінювання їхніх моральних якостей або ранжування за переконаннями.

Можливості психометричного вимірювання демонструють інструменти дослідження професійних інтересів, кар'єрних орієнтацій, самоефективності та очікувань щодо майбутньої професійної діяльності. Зокрема, STEM Career

Interest Survey (STEM-CIS) дає змогу досліджувати інтереси учнів до кар'єрних напрямів у сферах математики, інженерії, технологій і природничих наук, а також пов'язані з ними соціально-когнітивні чинники професійного самовизначення. Такі інструменти забезпечують кількісні показники окремих особистісних характеристик, доповнюючи результати педагогічного спостереження та оцінювання навчальних досягнень.

Отже, ціннісно-ставленнєвий компонент є невід'ємною складовою компетентності та формується в цілісному освітньому процесі через навчальну й позанавчальну діяльність. Його дослідження потребує поєднання педагогічного спостереження й психометричних методів за участю практичного психолога. Метою діагностування має бути вдосконалення освітнього процесу та підтримка особистісного розвитку учня, а не оцінювання його переконань чи моральних якостей.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text

2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

3. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF

Скрипка Г. В.
кандидат педагогічних наук
Комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»
Скрипка О. М.
Навчально-науковий інститут підготовки фахівців для підрозділів
кримінальної поліції імені Е. О. Дідоренка
Донецького державного університету внутрішніх справ,
м. Кропивницький, Україна

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цифрова трансформація суспільства та поширення генеративного штучного інтелекту змінюють підходи до організації освітнього процесу й підвищують вимоги до професійних компетентностей викладача закладу вищої освіти.

У рекомендаціях UNESCO наголошується на необхідності людиноцентричного підходу до використання генеративного ШІ в освіті та наукових дослідженнях, який передбачає збереження людської автономії, захист персональних даних, забезпечення інклюзивності та відповідальності за результати застосування технологій [1]. Отже, актуальним завданням сучасного викладача стає не лише опанування нових цифрових інструментів, а й формування здатності критично оцінювати їхні можливості, обмеження та педагогічну доцільність.

Генеративний штучний інтелект – це сукупність технологій, здатних створювати новий контент (тексти, зображення, презентації, аудіо, відео, програмний код) на основі аналізу закономірностей у великих масивах даних. На відміну від традиційних цифрових засобів, такі системи можуть не лише зберігати й передавати інформацію, а й генерувати варіанти її представлення,

адаптувати матеріали до конкретних завдань та підтримувати інтелектуальну діяльність користувача.

Аналіз сучасних наукових публікацій засвідчує зростання уваги до педагогічного потенціалу генеративного ШІ. Зокрема, у систематичному огляді B. Ogunleye та співавторів розглянуто можливості застосування генеративного ШІ в практиці викладання й навчання, зокрема для створення освітнього контенту, підтримки навчальної діяльності та персоналізації освітнього досвіду [2]. Дослідження M. Yusuf та співавторів, яке охопило 407 наукових публікацій, засвідчило, що основними напрямами дослідження генеративного ШІ в освіті є педагогічне вдосконалення, підвищення продуктивності, розвиток професійних навичок, а також аналіз етичних ризиків і практик упровадження технології [3].

Узагальнення можливостей сучасних ШІ-інструментів дає змогу виокремити такі основні напрями їх використання у професійній діяльності викладача закладу вищої освіти:

1. Навчально-методична діяльність.
2. Організація та персоналізація освітнього процесу.
3. Контрольно-оцінювальна діяльність.
4. Науково-дослідна діяльність.
5. Комунікативна та консультаційна діяльність.

Водночас інтеграція генеративного ШІ в професійну діяльність викладача залежить не лише від технічної доступності відповідних інструментів, а й від соціально-економічних та поведінкових чинників. До них належать рівень цифрової інфраструктури закладу освіти, фінансові можливості забезпечення доступу до платних сервісів, цифрова нерівність, готовність викладачів до технологічних змін, рівень цифрової грамотності та психологічне сприйняття нових технологій. Важливими бар’єрами можуть бути недостатня обізнаність, технологічна тривожність, побоювання щодо втрати професійної автономії та надмірної залежності від автоматизованих рішень.

Список використаних джерел:

1. UNESCO. *AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO, 2024. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104.
2. Ogunleye B., Zakariyyah K. I., Ajao O., Olayinka O., Sharma H. A Systematic Review of Generative AI for Teaching and Learning Practice. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, №. 6. Article 636. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14060636.
3. Yusuf M., et al. Generative AI in education and research: A systematic mapping review. *Review of Education*. 2024. Vol. 12, №. 2. Article e3489. DOI: https://doi.org/10.1002/rev3.3489.

Степанова Ю. В.

асистент вчителя Комунального закладу

«Класична гімназія Кропивницької міської ради»

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ СВІДОМОГО ГРОМАДЯНИНА

Сучасне українське суспільство переживає складний період соціально-економічних і суспільно-політичних трансформацій, що зумовлює підвищення вимог до системи освіти. В умовах воєнних викликів, європейської інтеграції, інформаційної нестабільності та необхідності національного відновлення особливої актуальності набуває виховання свідомого громадянина, який усвідомлює власну відповідальність за долю держави, поважає права людини, дотримується демократичних принципів і готовий долучатися до розв'язання суспільно важливих проблем. Важливим підґрунтям такого виховання є система ціннісних орієнтирів, що визначає світогляд, життєві пріоритети та поведінку особистості.

Ціннісний вимір освіти передбачає не лише передавання знань, а й формування моральних переконань, ставлень і моделей поведінки. Освіта має сприяти розвитку поваги до людської гідності, свободи, справедливості,

відповідальності, толерантності, патріотизму та взаємодопомоги. Саме ці цінності становлять основу демократичного суспільства й забезпечують здатність людини взаємодіяти з іншими на засадах поваги та рівноправності. Закон України «Про освіту» визначає важливими засадами освітньої діяльності гуманізм, демократизм, виховання патріотизму, повагу до прав і свобод людини, а також всебічний розвиток особистості.

Особливе значення ціннісні орієнтири мають у контексті реалізації концепції Нової української школи (НУШ). Її зміст ґрунтується на компетентнісному підході, який передбачає поєднання знань, умінь, практичного досвіду та ціннісних ставлень. Метою освітнього процесу є формування особистості, здатної навчатися впродовж життя, критично мислити, співпрацювати, приймати відповідальні рішення та діяти відповідно до суспільно значущих цінностей [3]. Отже, ціннісне виховання не повинно обмежуватися окремими виховними заходами, а має бути невіддільною складовою щоденної освітньої діяльності.

Важливим нормативним орієнтиром є Державний стандарт базової середньої освіти, який передбачає формування ключових компетентностей, зокрема громадянських і соціальних. Вони охоплюють здатність усвідомлювати власну громадянську позицію, поважати права людини, співпрацювати з іншими, відповідально ставитися до довкілля та брати участь у суспільному житті [1]. Таким чином, ціннісні орієнтири набувають практичного змісту через конкретні компетентності, які учні застосовують у навчанні, спілкуванні та повсякденній діяльності.

Важливу роль у цьому процесі відіграє Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, яка орієнтує освітню систему на формування громадянської свідомості, правової культури, відповідальності та готовності до суспільної участі [2].

Не менш важливими є демократичні цінності: свобода, рівність, справедливість, повага до людської гідності, толерантність і відповідальність. Їх засвоєння передбачає створення в закладі освіти середовища, у якому кожен

учасник має можливість висловлювати власну думку, бути почутим, брати участь у прийнятті рішень і поважати позиції інших. Рамка компетентностей для культури демократії Ради Європи наголошує на необхідності розвитку цінностей, ставлень, навичок і знань, які забезпечують ефективну участь особистості в демократичному суспільстві. Це підтверджує важливість практичного досвіду демократичної взаємодії в освітньому процесі.

Отже, ціннісні орієнтири сучасної освіти є важливим чинником виховання свідомого громадянина та формування демократичного суспільства. Їх ефективне впровадження передбачає поєднання компетентнісного навчання, громадянського виховання та практичної діяльності учнів у демократичному освітньому середовищі. Сучасна школа має не лише забезпечувати якісні знання, а й формувати особистість із чіткими моральними переконаннями, національною свідомістю, повагою до прав людини та готовністю брати відповідальність за майбутнє України.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 03.11.2026).

2. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 жовт. 2018 р. № 710-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text (дата звернення: 03.11.2026).

3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 03.11.2026).

Таран І. М.
вчитель англійської мови приватного закладу
«Київський ліцей сучасних освітніх технологій «Вікторі»

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН НА МОТИВАЦІЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасне суспільство перебуває в умовах інтенсивних соціально-економічних трансформацій, які суттєво впливають на всі сфери життя, зокрема й на систему освіти. Економічна нестабільність, зміни на ринку праці, цифровізація, міграційні процеси, воєнні виклики та зростання соціальної невизначеності формують нові умови навчання й визначають особливості поведінки здобувачів освіти. За таких обставин особливої актуальності набуває проблема мотивації навчальної діяльності, адже саме вона значною мірою визначає ставлення особистості до навчання, її активність, наполегливість і готовність до саморозвитку.

Мотивація навчальної діяльності є складним психологічним і педагогічним явищем, що охоплює сукупність внутрішніх і зовнішніх спонукань, які спрямовують здобувача освіти на засвоєння знань, формування компетентностей і досягнення навчальних результатів. Внутрішня мотивація пов’язана з пізнавальним інтересом, прагненням до самореалізації та задоволенням від самого процесу навчання. Зовнішня мотивація визначається оцінками, заохоченнями, вимогами батьків, очікуваннями суспільства та перспективами майбутнього працевлаштування.

Важливе теоретичне підґрунтя для розуміння мотиваційних процесів становить теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна. Відповідно до цього підходу, стійка внутрішня мотивація формується за умови задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та пов’язаності з іншими людьми [2]. Отже, ефективне освітнє середовище має забезпечувати здобувачам освіти можливість самостійного вибору, відчуття власного поступу та позитивної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Одним із найбільш відчутних чинників впливу на навчальну мотивацію є економічна нестабільність. Фінансові труднощі родин, необхідність поєднання навчання з роботою, обмежений доступ до технічних засобів і додаткових освітніх ресурсів можуть знижувати навчальну активність. Для частини здобувачів освіти здобуття знань поступово поступається першочерговим потребам матеріального забезпечення. Водночас економічні виклики можуть посилювати й прагнення до навчання, оскільки освіта сприймається як засіб підвищення конкурентоспроможності, отримання професії та забезпечення фінансової незалежності.

Не менш важливим чинником є соціальна нерівність, яка проявляється в неоднакових можливостях доступу до якісної освіти. Різний рівень матеріального забезпечення, відмінності в умовах проживання, доступі до цифрових технологій та освітньої підтримки можуть спричиняти нерівність навчальних результатів. У зв’язку з цим важливим завданням закладів освіти є створення доступного й інклюзивного освітнього середовища, у якому кожен здобувач має можливість реалізувати власний потенціал незалежно від соціально-економічного становища.

Важливим напрямом підтримки мотивації є формування практичної значущості навчального матеріалу. Здобувачі освіти виявляють більшу зацікавленість, коли розуміють, як отримані знання можуть бути застосовані в реальному житті, професійній діяльності та розв’язанні суспільних проблем. Саме тому освітній процес доцільно будувати на основі компетентнісного підходу, інтеграції теорії з практикою, проєктної діяльності та проблемного навчання. Концепція Нової української школи передбачає орієнтацію на формування ключових компетентностей, розвиток самостійності, ініціативності та здатності навчатися впродовж життя [3].

Важливу роль у підтримці мотивації відіграє педагог, який має виступати не лише джерелом інформації, а й організатором навчальної взаємодії, наставником і партнером здобувачів освіти. Позитивний зворотний зв’язок, справедливе оцінювання, повага до індивідуальних особливостей, можливість

вибору завдань і залучення до спільного ухвалення рішень сприяють розвитку внутрішньої мотивації. Закон України «Про освіту» закріплює принципи людиноцентризму, рівного доступу до освіти та створення умов для всебічного розвитку особистості [4].

Для підвищення навчальної мотивації доцільно застосовувати такі педагогічні підходи: індивідуалізацію навчання відповідно до здібностей та інтересів здобувачів; використання практико-орієнтованих завдань; залучення до дослідницької та проєктної діяльності; розвиток навичок самооцінювання й самоконтролю; створення ситуацій успіху; підтримку співпраці між учасниками освітнього процесу. Важливо також розвивати вміння ставити особисті навчальні цілі та усвідомлювати зв'язок між освітніми досягненнями й майбутніми професійними можливостями.

Висновки. Соціально-економічні зміни здійснюють багатовекторний вплив на мотивацію навчальної діяльності здобувачів освіти. Економічна нестабільність, соціальна нерівність, воєнні виклики та цифровізація можуть як послаблювати навчальну активність, так і формувати нові стимули для здобуття знань і професійного розвитку. Визначальним завданням сучасної освіти є створення психологічно безпечного, доступного й практико-орієнтованого освітнього середовища, яке підтримує внутрішню мотивацію, самостійність та відповідальність особистості. Розвиток стійкої навчальної мотивації є важливою передумовою формування компетентного фахівця, здатного адаптуватися до змін і реалізувати власний потенціал у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Deci E. L., Ryan R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, № 4. P. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

2. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York : Guilford Press, 2017.

3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. URL:

https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 03.11.2026).

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.11.2026).

Татаренко О.В.

методист науково-методичної лабораторії природничо-математичної та інформатично-технологічної освіти

КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського»,

м. Кропивницький, Україна

КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК ДІЄВИЙ ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИМОГ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Трансформація вітчизняної системи освіти в межах реформи «Нова українська школа» вимагає докорінного переосмислення як цілей навчання, так і підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів. Протягом тривалого часу технологічна освіта фокусувалася переважно на репродуктивній діяльності – виготовленні об'єктів праці за готовими шаблонами. Проте сучасні виклики зміщують акценти з механічного накопичення знань на формування ключових компетентностей та наскрізних умінь.

Відповідно до концептуальних засад реформи, метою базової середньої освіти є всебічний розвиток особистості, здатної до критичного мислення, інноваційної діяльності та партнерської взаємодії [4, с. 27]. Засвоєний алгоритм проєктно-технологічної діяльності дає змогу здобувачам освіти якісно облаштовувати свій життєвий простір та мобільно адаптуватися у невизначених ситуаціях.

Дієвим інструментом реалізації вимог Державного стандарту базової середньої освіти є компетентнісно орієнтовані завдання (КОЗ). Вони є не просто засобом контролю, а методичним містком між нормативними вимогами

та реальним життєвим контекстом учнівства. Моделюючи відкриті проблемні ситуації, КОЗ спонукають підлітків самостійно здійснювати вибір конструкції виробів, аналізувати властивості матеріалів, розраховувати витрати та оцінювати екологічні ризики [3].

Аналіз науково-методичних джерел дозволяє виділити такі ключові ознаки КОЗ:

1. Мотиваційний потенціал (наявність інтригуючого життєвого сюжету).

2. Інформаційна насиченість (розгортання детального кейсу для формування навички читання з розумінням).

3. Комбінованість джерел (використання графіків, схем, діаграм).

4. Прикладний характер (безпосередній зв'язок із побутом, екологією чи фінансами).

5. Когнітивна складність (неможливість розв'язання суто репродуктивним шляхом) [1; 2].

Принципова відмінність КОЗ полягає у відсутності готової покрокової інструкції, орієнтації на запити реального світу та комплексній системі оцінювання. На відміну от традиційного оцінювання, компетентнісний підхід спирається на розгалужені критеріальні матриці (рубрики), що відображають динаміку розвитку проєктного мислення, екологічної відповідальності та практичних умінь дитини [5].

У сучасній методиці навчання виділяють чотири обов’язкові структурні компоненти КОЗ:

1. Стимул (контекст завдання) – занурює у життєву ситуацію та відповідає на запитання «Навіщо я це роблю?».

2. Формулювання завдання – діяльнісна основа за таксономією Блума («розробіть», «обґрунтуйте», «модернізуйте»).

3. Інформаційне поле – масив джерел (прайс-листи, технічні характеристики, схеми).

4. Бланк оцінювання та рефлексії – прозора критеріальна рамка успіху.

За характером учнівської діяльності КОЗ поділяють на ціннісно орієнтовані, особисто орієнтовані, практико-орієнтовані, проблемно-пошукові та комунікативні. У практичній площині вони реалізуються через закриті (експрес-діагностика) та відкриті (варіативне проєктне моделювання) форми.

Потенціал КОЗ розкривається через шість основних функцій: мотиваційну, організаційну, формувальну, світоглядну, особистісну та оцінювальну. Для ефективного впровадження КОЗ вчителям технологій варто дотримуватися системності, активно залучати цифрові інструменти (Canva, Padlet, Google Classroom) та фокусуватися на підтримці й формувальному оцінюванні навчального поступу учня.

Перехід до моделювання компетентнісно орієнтованих завдань – незворотний процес реформування технологічної освіти. Заміна репродуктивних методів життєвими кейсами дозволяє виконати вимоги Державного стандарту: сформувати випускника з критичним мисленням, здатного працювати в команді, дбати про довкілля та створювати інноваційні продукти. Завдяки цьому технологічна галузь стає драйвером життєтворчості та соціалізації молоді.

Список використаних джерел:

1. Козленко О. Г. Компетентнісно орієнтовані завдання в навчанні біології. *Біологія і хімія в рідній школі.* 2019. № 5 (134). С. 11–14.

2. Мачача Т. С. Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти учнів середньої загальноосвітньої школи. *Український педагогічний журнал.* 2016. № 3. С. 105–114.

3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с.

4. Методика компетентнісно орієнтованого навчання технологій у професійному ліцеї : навч.-метод. посіб. / В. І. Туташинський, Т. С. Мачача, А. М. Тарара, В. В. Вдовченко. Київ: Педагогічна думка, 2020. 167 с.

5. Сергій Берендєєв, Юлія Косенчук, Людмила Лисогор. Сучасні підходи і технології Нової Української школи: компетентнісно орієнтовані завдання як

засіб формування ключових компетентностей : навч.-метод. посіб. Вип. 2. Київ, 2023. 145 с.

Тисленко Т. В.

старший викладач Кропивницького аграрного фахового коледжу

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НУШ

Нормативне підґрунтя громадянського становлення учнів визначено в законодавстві України. Закон України «Про освіту» закріплює принципи гуманізму, демократизму, виховання патріотизму, поваги до прав і свобод людини, а також спрямованість освіти на всебічний розвиток особистості [4]. Закон України «Про повну загальну середню освіту» орієнтує освітній процес на формування компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та активної громадянської позиції здобувачів освіти [5]. Важливим стратегічним документом є також Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, яка визначає громадянську освіту як складник освітньої системи та передбачає формування громадянської свідомості, відповідальності, правової культури й готовності до участі в суспільному житті [2].

Зміст громадянської компетентності є комплексним і охоплює знання, уміння, цінності, ставлення та досвід практичної діяльності. До її основних складників належать розуміння прав людини, принципів демократії та верховенства права; усвідомлення власної належності до українського суспільства; повага до державної мови, національної культури й культурного різноманіття; здатність до діалогу, співпраці та конструктивного розв’язання конфліктів; критичне оцінювання інформації; готовність брати участь у житті громади. Державний стандарт базової середньої освіти передбачає розвиток громадянських і соціальних компетентностей, зокрема здатності діяти відповідально, поважати права інших людей, співпрацювати та усвідомлювати власну роль у суспільстві [1].

Важливим орієнтиром для організації громадянської освіти є Рамка компетентностей для культури демократії Ради Європи. У ній наголошується, що ефективна участь у демократичному суспільстві потребує поєднання цінностей, ставлень, навичок, знань і критичного розуміння. Особливе значення мають повага до людської гідності та прав людини, цінування демократії, відкритість до інших поглядів, емпатія, відповідальність і вміння взаємодіяти з представниками різних соціальних та культурних груп [6]. Ці положення узгоджуються з ціннісними засадами НУШ і підкреслюють необхідність створення в закладах освіти демократичного середовища.

Формування громадянської компетентності не може обмежуватися засвоєнням теоретичних відомостей про державу, суспільство чи права людини. Важливо, щоб учні мали можливість застосовувати знання на практиці, брати участь у спільному прийнятті рішень і відчувати відповідальність за результати власної діяльності. Ефективними засобами цього процесу є проєктне навчання, дискусії, дебати, моделювання суспільних ситуацій, волонтерські ініціативи, благодійні акції, екологічні проєкти та діяльність органів учнівського самоврядування. Такі форми роботи розвивають комунікативні навички, ініціативність, лідерство, здатність аргументувати власну позицію та поважати думку інших.

Особливу роль у формуванні громадянської компетентності відіграє педагог, який має бути не лише джерелом знань, а й організатором демократичної взаємодії. Учитель створює умови для відкритого обговорення суспільно важливих питань, заохочує самостійність учнів, підтримує їхні ініціативи та забезпечує атмосферу взаємоповаги й довіри. Важливою умовою є партнерство між учнями, педагогами, батьками та громадою, адже громадянські цінності найкраще засвоюються через реальний досвід співпраці та відповідальної поведінки.

В умовах цифровізації суспільства громадянська компетентність набуває нового виміру, пов’язаного з цифровим громадянством. Учні мають навчитися відповідально користуватися цифровими ресурсами, перевіряти достовірність

інформації, розпізнавати маніпуляції та дезінформацію, дотримуватися етичних норм онлайн-комунікації й поважати права інших користувачів. Це особливо актуально в умовах інформаційної війни, коли медіаграмотність і критичне мислення стають важливими чинниками суспільної безпеки та демократичної стійкості.

Отже, формування громадянської компетентності учнів у контексті реалізації концепції НУШ є важливою передумовою становлення демократичного, згуртованого та соціально відповідального суспільства. Результативність цього процесу залежить від поєднання компетентнісного навчання з практичною громадянською діяльністю, створення демократичного освітнього середовища, розвитку учнівського самоврядування та партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Сформована громадянська компетентність дає змогу молоді не лише усвідомлювати власні права й обов'язки, а й бути активними учасниками суспільних змін, долучатися до розбудови України та її демократичного майбутнього.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 03.11.2026).

2. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 жовт. 2018 р. № 710-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text (дата звернення: 03.11.2026).

3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 03.11.2026).

4. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.11.2026).

5. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ. 2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 03.11.2026).

Федірко Ж.В.

кандидат педагогічних наук,

Херсонський державний аграрно-економічний університет,

м. Кропивницький, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ В НУШ ЯК ВІДПОВІДЬ НА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ВИКЛИКИ ТА ЗМІНУ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ

Сучасні трансформації освіти відбуваються в умовах взаємодії соціальних, економічних, технологічних і поведінкових чинників, які змінюють вимоги до результатів навчання, характер освітнього вибору та механізми професійного становлення особистості. За таких обставин Нова українська школа (НУШ) постає не лише як модель реформування загальної середньої освіти, а і як інституційна основа формування здатності людини самостійно визначати освітні пріоритети, адаптуватися до суспільних змін і конструювати власну професійну перспективу. Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту», система загальної середньої освіти покликана забезпечувати всебічний розвиток особистості, її соціалізацію, готовність до свідомого життєвого вибору, самореалізації та трудової діяльності [1].

Нормативним підґрунтям є Державний стандарт базової середньої освіти, який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та закладає компетентнісну основу організації освітнього процесу [2]. У цьому контексті результативність НУШ має оцінюватися не винятково через засвоєння навчального змісту, а й через здатність учня застосовувати знання в нових ситуаціях, критично оцінювати інформацію, співпрацювати, приймати обґрунтовані рішення та визначати напрями подальшого розвитку.

Соціально-економічні детермінанти освітньої траєкторії охоплюють матеріальні ресурси сім'ї, освітній і професійний досвід батьків, доступ до

якісних освітніх послуг, цифрової інфраструктури, культурних ресурсів і можливостей професійного ознайомлення. Ці чинники впливають не лише на фактичні можливості здобувача освіти, а й на його уявлення про доступні професії, очікуваний рівень освіти та перспективи соціальної мобільності. Дослідження Організації економічного співробітництва та розвитку засвідчують, що соціальне походження молоді може істотно впливати на освітні й професійні очікування, а учні з менш сприятливих соціально-економічних умов нерідко мають обмежені можливості для ознайомлення з різними професійними перспективами [3, с. 13].

Соціально-економічні відмінності не визначають освітнє майбутнє учня однозначно, проте можуть звужувати простір його вибору. За відсутності належної педагогічної підтримки це створює ризик відтворення соціальної нерівності через освітні рішення, які формально є індивідуальними, але фактично зумовлені нерівним доступом до інформації, ресурсів і соціальних зв’язків. Завдання НУШ полягає не лише в забезпеченні доступності навчання, а й у створенні умов для розширення реальних можливостей освітнього та професійного самовизначення кожної здобувача освіти.

Актуальність системної профорієнтаційної роботи підтверджують результати міжнародних досліджень. У звіті OECD *The State of Global Teenage Career Preparation* зазначено, що професійні очікування підлітків не завжди відповідають реальним тенденціям попиту на ринку праці, а соціальне походження може сильніше впливати на плани здобуття вищої освіти, ніж академічні результати [3, с. 26]. Це актуалізує необхідність переходу від епізодичних профорієнтаційних заходів до системної педагогічної підтримки освітнього вибору, яка починається на рівні базової середньої освіти та послідовно розвивається в профільній школі й закладах вищої освіти.

Отже, трансформація освітньої траєкторії в НУШ є багатовимірним процесом, у якому компетентнісні засади навчання мають поєднуватися з урахуванням соціально-економічних умов і закономірностей поведінкового вибору. Її стратегічний результат полягає у формуванні особистості, здатної не

лише адаптуватися до змін, а й активно впливати на власну освітню та професійну перспективу. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення моделі науково-методичного супроводу індивідуальної освітньої траєкторії, яка забезпечуватиме наступність між базовою та профільною середньою освітою, професійною підготовкою і вищою школою, а також дасть змогу оцінювати вплив освітніх практик на професійне самовизначення та готовність молоді до навчання впродовж життя.

Список використаних джерел:

1. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20 (дата звернення: 16.10.2026).

2. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. *База даних «Законодавство України»*/ Кабінет Міністрів України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 16.10.2026).

3. OECD. *The State of Global Teenage Career Preparation*. Paris : OECD Publishing, 2025. DOI: https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en.

Хлань Л. М.

завідувач науково-методичної лабораторії природничо-математичних та інформативно - технологічних дисциплін,

Комунальний заклад «Кіровоградський обласний післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»

ОСВІТА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: СОЦІАЛЬНІ ВИКЛИКИ ТА ПОВЕДІНКОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Повномасштабна війна в Україні спричинила глибокі соціально-економічні зміни, які суттєво вплинули на функціонування освітньої системи та

повсякденну діяльність її учасників. Руйнування освітньої інфраструктури, вимушене переміщення населення, порушення звичного ритму життя, психологічне напруження та невизначеність стали чинниками, що потребують перегляду традиційних підходів до організації навчання. За таких обставин освіта виконує не лише функцію передавання знань і формування компетентностей, а й стає важливим механізмом соціальної підтримки, збереження суспільної єдності та психологічної стабілізації.

Правовою основою організації освіти в таких умовах є законодавство України, яке гарантує право на освіту та визначає принципи її доступності, якості й безперервності. Закон України «Про освіту» закріплює право кожної людини на якісну та доступну освіту, а також визначає основні засади державної освітньої політики [2]. Водночас Закон України «Про повну загальну середню освіту» передбачає організаційні можливості для забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти в різних формах [3]. Важливим інструментом адаптації освітнього процесу до надзвичайних обставин стало й нормативне врегулювання дистанційного навчання [1].

За таких умов особливого значення набуває поведінкова адаптація здобувачів освіти. Вона проявляється у зміні способів організації навчальної діяльності, розвитку самостійності, відповідальності та навичок самоорганізації. Дистанційне навчання вимагає від учнів і студентів більшої здатності планувати час, самостійно опрацьовувати матеріал, підтримувати комунікацію з викладачами та користуватися цифровими ресурсами. Проте ці вимоги можуть бути складними для тих, хто не має належних технічних умов, стабільного доступу до мережі або необхідної підтримки з боку родини. Тому важливо не ототожнювати зниження навчальної активності з відсутністю інтересу до освіти, а враховувати об’єктивні обставини, у яких перебуває здобувач.

Відчутних змін зазнає й професійна діяльність педагогів. Учитель або викладач змушений поєднувати організацію навчання з вирішенням безпекових, комунікативних та психологічних завдань. Зростає потреба в

цифровій компетентності, умінні адаптувати навчальні матеріали, застосовувати гнучкі методи оцінювання та підтримувати взаємодію з учнями за різних умов. Водночас педагогічна діяльність у воєнний час супроводжується значним емоційним навантаженням. Тому підтримка професійного й психологічного благополуччя педагогів є необхідною умовою стабільності освітнього середовища.

Трансформується також взаємодія між закладом освіти та родиною. Батьки дедалі частіше стають безпосередніми учасниками організації навчання, особливо в умовах дистанційного формату. Вони допомагають дітям адаптуватися до нових обставин, забезпечують технічні умови, підтримують навчальну дисципліну та емоційний стан. Водночас через зайнятість, вимушене переміщення, фінансові труднощі або психологічне виснаження родини не завжди можуть повною мірою виконувати ці функції. Це зумовлює необхідність партнерської взаємодії між педагогами, батьками, психологічною службою та адміністрацією закладу освіти.

Воєнний стан зумовив суттєві соціальні та поведінкові трансформації в освітньому середовищі України. Змінилися умови навчання, способи комунікації, роль педагогів і батьків, а також вимоги до самостійності й психологічної стійкості здобувачів освіти. За таких обставин освіта має залишатися доступною, гнучкою та людиноцентричною. Важливими умовами її ефективності є безпечне освітнє середовище, психологічна підтримка, цифрова доступність і взаємодія всіх учасників навчального процесу. Саме здатність освітньої системи адаптуватися до викликів війни та водночас зберігати якість навчання створює підґрунтя для відновлення людського потенціалу й подальшого розвитку українського суспільства.

Список використаних джерел:

1. Деякі питання організації дистанційного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text (дата звернення: 03.11.2026).

2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.11.2026).

3. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 03.11.2026).

Ціперко Тетяна,

методист науково-методичної лабораторії природничо-математичних та інформатично-технологічних дисциплін комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛЬНИХ ПРОГРАМ З ХІМІЇ ЗА ПРИНЦИПАМИ НУШ

«Хімія – це справа не лише розуму,
а й рук, що досліджують світ.»
Конфуцій

Реформування базової середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа» та Державного стандарту базової середньої освіти зміщує фокус з репродуктивної передачі знань на компетентнісний і діяльнісний підходи. Головною метою вчителя хімії в 7-му класі стає формування пізнавального інтересу учнів, мотивація до свідомого вивчення предмета та застосування набутих знань у повсякденному житті.

Ще Я. А. Коменський писав, що змушувати дитину щодня сидіти над книгами по 8 годин у класі і ще за домашніми завданнями є «катування, що доводить до непритомності й розумового розладу», і доводив, що навчання може бути справою «легкою і приємною», тоді, коли воно триває не більше 4 годин на день [9]. Ідеалу великого педагога нам у XXI бурхливому столітті не досягти, але зробити навчання цікавим і корисним, ми зобов’язані.

1. Автономія вчителя у розробленні програмного забезпечення [1]..

Впровадження НУШ чітко розмежовує поняття *модельної* та *навчальної* програм:

- **Модельна навчальна програма** визначає орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів та зміст галузі, керуючи формуванням предметних і особистісних результатів.
- **Навчальна програма та календарно-тематичне планування (КТП)** розробляються вчителем самостійно на основі обраної модельної програми, затверджуються педагогічною радою та відображають академічну свободу педагога. Встановлення уніфікованих рамкових стандартів КТП чи поурочних планів на рівні районів чи областей є недопустимим.

2. Порівняльний аналіз модельних навчальних програм з хімії для 7–9 класів.

На основі затверджених МОН України програм окреслено їхні ключові особливості:

- Програма авт. Лашевської Г. А. [7]

Переваги: спрямована на розв’язання життєвих проблем, реалізацію Цілей сталого розвитку, підсилення практичної та дослідницької діяльності.

Дефіцити: хімічні поняття вивчаються без жорсткого базового фундаменту; відсутня чітка орієнтація на контроль груп загальних результатів (лінійна структура побудови програми)

- Програма авт. Григоровича О. В. [6]

Переваги: забезпечує наступність (спіральна логіка побудови матеріалу) між адаптивним, базовим та профільним циклами; містить деталізований опис результатів, вибудовує причинно-наслідкові зв'язки між будовою та властивостями речовин; гнучко адаптується під можливості школи.

Дефіцити: висока взаємопов'язаність тем обмежує можливість довільної зміни порядку їх вивчення.

3. Методичні засади організації освітнього процесу.

- **Структура робочої навчальної програми:** повинна містити назву, покликання на грифовану модельну програму, відомості про укладача,

пояснювальну записку, очікувані результати, тематичний зміст із розподілом годин, види діяльності та методичний інструментарій.

- **Проєктна діяльність та освітні втрати**: В умовах викликів сучасного освітнього середовища проєктні та дослідницькі роботи (як індивідуальні, так і групові; короткотривалі та довготривалі) є дієвим інструментом для компенсації та подолання освітніх втрат. Вони дозволяють учням не просто засвоїти пропущені теоретичні блоки, а й інтегрувати знання через практичну діяльність у реальних життєвих ситуаціях. Формування наскрізних умінь і ключових компетентностей. Виконання різнорівневих завдань та проєктів забезпечує комплексний розвиток наскрізних умінь, визначених Державним стандартом базової середньої освіти. Зокрема, робота над проєктами стимулює критичне й системне мислення, вчить аргументовано обґрунтовувати власну позицію, самостійно оцінювати потенційні ризики та приймати зважені рішення. Соціалізація та командна взаємодія: Групові форми роботи створюють сприятливі умови для розвитку навичок співпраці, конструктивного керування емоціями, виявлення ініціативи та лідерських якостей. Презентація результатів досліджень (у форматі мініконференцій, стендових доповідей чи публічного захисту із залученням батьків і педагогів) підвищує мотивацію здобувачів освіти та сприяє їхній успішній соціалізації.
- **Ключові підходи:** поєднання діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного та компетентнісного підходів є запорукою успішного формування цілісної природничо-наукової картини світу в учнів 7-х класів.

Ключові підходи передбачають синергію сучасних технологій навчання: Успішна реалізація модельних програм із хімії базується на органічному поєднанні діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного та компетентнісного підходів, що в сукупності забезпечують цілісне сприйняття навколишнього світу здобувачами освіти. Діяльнісний та компетентнісний фокус [3]. Діяльнісний підхід переносить акцент із пасивного запам’ятовування фактів на практичне експериментування, моделювання та розв’язання життєвих

проблем, тоді як компетентнісний підхід спрямовує зусилля на застосування здобутих знань для досягнення цілей сталого розвитку та адаптації до динамічних викликів сьогодення. Особистісно орієнтований та системний вектор. Особистісно орієнтоване навчання враховує індивідуальні інтереси й освітні потреби учнів, дозволяючи їм обирати траєкторію пізнання, а системний підхід гарантує формування міцного фундаменту знань про взаємозв'язки між будовою, властивостями речовин та їх перетвореннями, що є критично важливим для наступності між базовим та профільним циклами навчання.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 року № 463-IX.

2. Державний стандарт базової середньої освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898.

3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

4. Методичні рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу у першому (адаптивному) циклі навчання у 5-6 класах в умовах реалізації концепції «НУШ». URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/83419/.

5. Модельна навчальна програма «Хімія. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автор Григорович О. В.). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Pryrodnycha.osvitnya.haluz.2023/Khimiya.7-9.klas.Hryhorovych.29.12.2023.pdf.

Шмельова Т.В.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

СТАРШЕ ПОКОЛІННЯ ЯК НОСІЙ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

У системі координат сучасних соціальних наук, соціології віку, психології розвитку та геронтології старше покоління (дідусі, бабусі, особи похилого віку) дедалі частіше розглядається не через призму вікового дефіциту чи пасивної залежності, а як потужний стратегічний ресурс суспільства та головний носій соціального капіталу пам'яті й життєвої стійкості. В умовах екстремальних макросоціальних криз, таких як війни, економічні колапси та вимушене переміщення, саме старше покоління акумулює унікальний досвід подолання труднощів, який стає фундаментом для виживання та психосоціальної адаптації молодших вікових груп.

Аналіз ролі старших поколінь спирається на кілька фундаментальних наукових підходів:

- Теорія поколінь К. Маннгейма: старші покоління несуть у собі колективну пам'ять про попередні потрясіння. Цей досвід формує специфічний «поколіннєвий габітус» – систему стійких диспозицій, стратегій виживання, прагматизму та емоційної витримки, яка принципово відрізняється від досвіду молоді [3].

Психосоціальна теорія Е. Еріксона: на останній стадії життєвого циклу перед людиною постає завдання досягнення мудрості та генеративності – турботи про наступні покоління, бажання передати їм свої цінності та сенси. Передача досвіду дітям та онукам в умовах війни є актом реалізації генеративності, що дає старшій людині відчуття потрібності [2].

Концепція соціального та культурного капіталу П. Бурдьє: у контексті криз старше покоління виступає головним розпорядником нематеріального культурного капіталу – сімейних наративів, традицій, стратегій психологічного саморегулювання та взаємодопомоги [1].

У ситуації воєнного часу сучасні діти та батьки стикаються з екзистенційним шоком, оскільки мирне життя здавалося їм базовою нормою. Натомість старше покоління володіє сформованим у процесі життєвого шляху ментальним імунітетом до невизначеності. Ключовими компонентами соціального досвіду старших поколінь, які є цінними для подолання криз, виступають:

- Реалістичний прагматизм та побутова стійкість: старші люди у своєму житті чи у родинній пам'яті стикалися з періодами дефіцитів, обмежень чи вимушеного переміщення. Їхні практичні навички організації побуту знижують рівень паніки в родині.

- Емоційна стабілізація та «ефект дистанціювання від катастрофи»: завдяки життєвому досвіду старші люди здатні сприймати гострі кризові події крізь призму історичної перспективи («це теж мине»). Вони часто виступають острівцями психологічної стабільності, забезпечуючи спокійний ритм спілкування.

- Збереження сімейної ідентичності та культурного коду: під час вимушеного переміщення, коли дитина втрачає звичне середовище, старше покоління стає «живим носієм дому». Через сімейні розповіді та традиції вони створюють символічний простір безпеки, критично важливий для збереження психічного здоров'я дитини.

Попри високий ресурсний потенціал, в умовах сучасної війни старше покоління зазнає серйозних вразливостей. Дослідники вказують на низку бар'єрів у реалізації цього потенціалу. По-перше, цифровий та ціннісний розрив: сучасні діти живуть у цифровізованому світі, що може створювати комунікативні перешкоди. По-деге, власна травматизація та соматичне виснаження: люди похилого віку мають хронічні захворювання і часто самі

потребують допомоги. По-третє, ризик трансляції «катастрофічних наративів»: замість конструктивного досвіду резильєнтності, травмована старша людина може транслювати надмірну тривогу та фаталізм, що посилює травматизацію дитини.

Отже, старше покоління виступає фундаментальним носієм соціального досвіду та копінг-стратегій, життєво необхідних для подолання наслідків війни та вимушеної міграції. Сприяння міжгенераційній взаємодії та психологічна підтримка самих літніх людей є важливою передумовою збереження резильєнтності всього суспільства.

Список використаних джерел:

1. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). Greenwood.

2. Erikson, E. H. (1982). The life cycle completed: A review. W. W. Norton & Company.

3. Mannheim, K. (1952). The problem of generations. In P. Kecskemeti (Ed.), Essays on the sociology of knowledge (pp. 276–322). Routledge & Kegan Paul.

Секція 5. ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: СОЦІАЛЬНІ, ПРАВОВІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ

Балджи М. Д.
доктор економічних наук, професор
Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»,
м. Київ, Україна

ІНКЛЮЗИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Сучасний розвиток освітньої системи відбувається в умовах масштабних суспільних трансформацій, цифровізації, демографічних змін, посилення соціальної нерівності та зростання потреби у створенні безпечного й доступного освітнього середовища. Для України ці процеси набувають особливої актуальності внаслідок повномасштабної війни, яка суттєво вплинула на організацію освітнього процесу, соціальну структуру суспільства, можливості доступу до освітніх послуг та психологічний стан учасників освітньої діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває інклюзивний менеджмент, який забезпечує інтеграцію принципів рівності, недискримінації, доступності та поваги до людської гідності в усі управлінські процеси закладу освіти. Його використання дозволяє перейти від реагування на окремі проблеми доступності до системного управління різноманітністю, ресурсами та можливостями учасників освітнього процесу.

Завдання менеджменту полягає у створенні такої системи взаємодії, у якій кожен учасник відчуває свою значущість, має можливість висловити власну позицію та брати участь у прийнятті рішень. Важливими інструментами цього процесу є кодекси етичної поведінки, політики недискримінації, механізми реагування на випадки булінгу та дискримінації, відкриті комунікаційні канали, студентське самоврядування і партнерська взаємодія з громадськими організаціями. Окрему увагу необхідно приділяти психологічній

безпеці освітнього середовища. В умовах воєнного стану, вимушеного переміщення, втрати звичних соціальних зв'язків та підвищеного емоційного навантаження підтримка психологічного благополуччя набуває особливого значення. Інклюзивний менеджмент має передбачати доступність психологічного консультування, розвиток культури взаємодопомоги, запобігання соціальній ізоляції та створення умов для адаптації різних категорій здобувачів освіти. У закладах вищої освіти набуває вагомості партнерський підхід, що забезпечує не тільки доступність навчання, а й рівні можливості для участі в освітній, науковій, громадській, культурній та професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations. Article 24. Education. URL: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html (дата звернення: 30.10.2026).

2. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. Paris: UNESCO, 2020. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all (дата звернення: 30.10.2026).

3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 30.10.2026).

4. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 № 366-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p#Text (дата звернення: 30.10.2026).

5. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг: методичні рекомендації. Державна служба якості освіти України. 10.09.2024. URL: https://sqe.gov.ua/bezbariernist-osvita/ (дата звернення: 30.10.2026).

6. Реалізація безбар'єрності. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/bezbariernist/realizatsiia-bezbariernosti (дата звернення: 30.10.2026).

Герасименко М. В.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Чепок Р. В.**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Кропивницький

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХОДУ ВІД ПОДРУЖНІХ ДО БАТЬКІВСЬКИХ РОЛЕЙ: ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА І БАТЬКІВСТВА ТА СТАНОВЛЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Народження першої дитини змінює взаємодію подружжя, хоча вираженість змін різниться між парами [3]. Мета тез – теоретично обґрунтувати зв'язок готовності до материнства й батьківства зі становленням батьківської ідентичності.

Партнери можуть по-різному оцінювати свою готовність, тому під час підготовки до народження дитини важливо почути обох.

Готовність до батьківства охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційний і поведінковий складники [2]. Бажання мати дитину може поєднуватися з тривогою та браком навичок догляду. Під час підготовки варто з'ясовувати, як кожен із партнерів розуміє майбутні обов'язки, яких знань потребує та яку допомогу може залучити.

Мотиваційний складник виявляється в усвідомленні того, чому людина хоче стати матір'ю чи батьком і яку відповідальність готова взяти. Когнітивний стосується знань про потреби дитини та способи догляду. Емоційний охоплює ставлення до майбутніх змін, переживання радості, сумнівів і тривоги.

Поведінковий виявляється в опануванні навичок догляду, підготовці побуту й виконанні спільних домовленостей [2].

Батьківська ідентичність формується, коли людина включає роль матері або батька в уявлення про себе. О. Еліакім та співавтори виявили, що прийняття зобов'язань цієї ролі до народження дитини пов'язане з подальшим особистісним зростанням матерів і батьків [4].

Щоб зрозуміти, як партнери осмислюють нові ролі, доцільно обговорити їхні уявлення про матір і батька. Частину цих уявлень вони переймають із власних родин. Наприклад, один партнер може пов'язувати батьківство переважно з матеріальним забезпеченням, а інший очікуватиме від нього щоденної участі в догляді. Такі відмінності варто обговорити ще до народження дитини. Спільне батьківство передбачає узгодження поглядів на виховання, розподіл обов'язків, взаємну підтримку та координацію сімейної взаємодії [5]. Загальні очікування варто переводити в конкретні домовленості: наприклад, визначити, хто бере на себе нічний догляд і як кожен із партнерів відновлюватиме сили. Домовленості можна переглядати зі зміною потреб дитини.

Під час розподілу навантаження доцільно враховувати також справи, пов'язані з плануванням догляду: запис на консультації, поповнення запасів, пошук допомоги. Якщо один із партнерів відповідає за певне завдання, варто погодити, чи ця відповідальність охоплює також його планування. Це дає змогу точніше визначити внесок кожного та з'ясувати, кому і в чому потрібна підтримка. Під час війни можливості догляду й участі у вихованні залежать від умов життя. Дослідження готовності внутрішньо переміщених жінок до материнства підкреслює значення соціальних, економічних і психологічних обставин [1]. Під час розлуки один із партнерів може долучатися до спільних рішень або організовувати допомогу дистанційно.

За вимушеної розлуки корисно заздалегідь погодити, як партнери підтримуватимуть зв'язок, хто може допомогти з доглядом і як переглянути домовленості, якщо обставини зміняться. Під час консультації важливо

з’ясувати, які способи участі реально доступні кожному з партнерів, перш ніж оцінювати узгодженість їхніх дій.

Інклюзивна психоосвіта передбачає доступність консультацій для обох батьків. Освітнім закладам і центрам підтримки варто адресувати запрошення матері й батькові, пропонувати гнучкий час і дистанційну участь, а матеріали викладати зрозумілою мовою. Такі рішення враховують потреби сімей із різними умовами життя. Одним із практичних завдань психоосвіти може бути складання сімейного плану на тиждень. Партнери визначають конкретну потребу, яку хочуть задовольнити, домовляються про внесок кожного й обирають час для перегляду плану. Наприклад, якщо обоє потребують відпочинку, вони можуть узгодити почерговий догляд і визначити, до кого звернутися по допомогу.

Психологічна готовність допомагає партнерам включитися в догляд, а досвід догляду й спільних рішень – осмислити себе в новій ролі. Під час психологічної підтримки варто враховувати обидва процеси.

Список використаних джерел:

1. Антонова З., Галицька Т. Психологічна готовність жінок внутрішньо переміщених осіб до материнства, як психологічний феномен. *Psychology Travelogs.* 2024. № 4. С. 89–98. DOI: 10.31891/PT-2024-4-9.

2. Красін С. А. Сутність поняття «готовність до усвідомленого батьківства (материнства)». *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2018. № 1 (87). С. 93–103. DOI: 10.31865/2077-1827.1(87)2018.140413.

3. Doss B. D., Rhoades G. K., Stanley S. M., Markman H. J. The effect of the transition to parenthood on relationship quality: an 8-year prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2009. Vol. 96, no. 3. P. 601–619. DOI: 10.1037/a0013969.

4. Eliakim O., Hikri-Boton N., Madjar N., Schachter E., Cohen-Malayev M. Parental identity development processes as predictors of personal growth during the transition to parenthood among first-time expecting mothers and fathers. *Behavioral Sciences.* 2026. Vol. 16, no. 5. Art. 790. DOI: 10.3390/bs16050790.

5. Feinberg M. E. The internal structure and ecological context of coparenting: a framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice.* 2003. Vol. 3, no. 2. P. 95–131. DOI: 10.1207/S15327922PAR0302_01.

Єлкова В.В.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

СОЦІАЛЬНІ ОЧІКУВАННЯ І НОРМИ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Психологічне здоров'я постає як інтегративна динамічна характеристика, що визначається ціннісним ставленням людини до себе та свого життя, інтересом до самопізнання, здатністю до вільного самовизначення та свободою вибору.

Ранній дорослий вік (20–40 років) є періодом найвищої соціальної продуктивності та остаточного становлення ідентичності. Специфіка вимог до психологічного благополуччя на цьому етапі не є довільною; вона детермінована необхідністю вирішення нормативних вікових завдань, які ґрунтовно описані у класичних теоріях психології розвитку. Зокрема, згідно з концепцією «завдань розвитку» Р. Хевігхерста та теорією «сезонів життя» Д. Левінсона, від молодої людини вимагається досягнення соціально-економічної незалежності, вибір професії та побудова первинної життєвої структури [1].

Будь-яка людська спільнота функціонує на основі складної та розгалуженої системи соціальних норм, цінностей, інституційних ролей та очікувань, що здійснюють потужний регулятивний вплив на поведінку індивідів, забезпечуючи стабільність і передбачуваність суспільного порядку. Соціальні очікування у сучасній соціальній та віковій психології визначаються як стійкі, нормативно закріплені уявлення референтного середовища щодо того, як індивід певної статі, віку, професійного статусу чи соціальної групи повинен мислити, поводитися, реагувати та реалізовувати себе у ключових сферах життєдіяльності. Вони транслюються через багаторівневі інститути соціалізації – від первинних мікроструктур (сім'я, родинне коло, найближче оточення) до макросоціальних інститутів (система освіти, мас-медіа, державні інституції, релігійні та культурні традиції). З часом ці зовнішні вимоги інтерналізуються особистістю, перетворюючись на її внутрішні критерії самооцінки, моральні орієнтири та життєві імперативи.

У період ранньої дорослості (25–35 років) тиск соціальних очікувань досягає свого пікового, критичного значення. На цьому етапі онтогенезу від людини суспільство вимагає демонстрації повної соціальної зрілості, економічної автономії та життєвої самодостатності. Дослідники вікової психології традиційно виділяють кілька фундаментальних блоків нормативних очікувань, що соціум висуває до жінки:

- Професійно-економічний блок: очікування побудови стабільної кар'єри, досягнення фінансової незалежності, професійної реалізації та завоювання високого соціального статусу. Сучасний ринок праці та суспільна думка вимагають від молодої жінки постійної конкурентоспроможності, високої продуктивності та професійного зростання.

- Сімейно-рольовий блок: поєднання традиційних та модернізованих вимог щодо створення сім'ї, своєчасного народження та високоякісного виховання дітей, збереження ролі «берегині сімейного вогнища», а також забезпечення психологічного комфорту для всіх членів родини (феномен «суперниці за все», яка повинна ідеально справлятися з усіма ролями одночасно).

- Тілесно-естетичний блок: жорстка відповідність стандартизованим медіаобразам привабливості, незмінної молодості, доглянутості, стрункості та високої фізичної активності, що активно нав'язується через культ споживання та соціальні мережі.

У сучасній українській реальності цей стандартний нормативний тиск зазнав небаченої за своєю руйнівною силою трансформації внаслідок повномасштабної війни, економічної нестабільності, вимушеної міграції та гуманітарних криз. Жінки віком 25–35 років опинилися в епіцентрі складних екзистенційних викликів, а їхні життєві траєкторії розділилися, що породило специфічні поля соціальних очікувань:

1. Для жінок, які залишаються в Україні: соціум (а часто і власний гіпертрофований внутрішній критик) транслює імперативи максимальної стійкості, психологічної витривалості, волонтерської чи професійної активності, збереження працездатності та забезпечення сімейного затишку попри постійні повітряні тривоги, хронічний дефіцит безпеки, зриви планів та розлуку з чоловіками чи близькими, які захищають країну на фронті. Жінка в Україні відчуває моральний обов'язок «триматися», не мати права на слабкість чи втому.

2. Для жінок, які вимушено покинули Україну: очікування стають багаторівневими, суперечливими і психологічно виснажливими. З одного боку, нове європейське чи глобальне середовище формує запит на швидку кроскультурну інтеграцію, бездоганне володіння іноземною мовою, працевлаштування суворо за дипломом, правову та фінансову самостійність. З іншого боку, з боку українського інфопростору зберігається потужний тиск очікувань швидкого повернення, збереження національної ідентичності, а також психологічний осуд за адаптацію за кордоном або ж, навпаки, затримку в евакуації.

Із погляду психологічного благополуччя, хронічна невідповідність між цими жорсткими, часто суперечливими соціальними очікуваннями та реальним психофізіологічним станом жінки неминуче призводить до виникнення глибоких внутрішньоособистісних конфліктів. Американська дослідниця Брене

Браун зазначає, що соціальні очікування формують так звані «пастки перфекціонізму» [4]. Сучасна культура нав'язує жінкам токсичний ідеал, і будь-яке відхилення від нього сприймається індивідом не як закономірна трудність адаптації, а як нищівний особистий провал.

Коли зовнішні соціальні очікування інтерналізуються, вони перетворюються на нещадний внутрішній цензор. Жінка починає оцінювати кожну свою дію чи емоцію крізь призму того, «чи відповідає вона критеріям ідеальної матері, успішної працівниці, стійкої українки чи вправної біженки». Якщо розрив між Я-реальним та Я-ідеальним стає критично великим, виникає інтенсивний емоційний біль, де сором виконує роль головного сигнального індикатора ментальної поразки.

Отже, соціальні очікування і норми виступають найпотужнішим детермінуючим чинником, який визначає емоційний стан, рівень тривожності та психологічне благополуччя особистості в період ранньої дорослості. В умовах сучасних криз та вимушеного переміщення надмірний нормативний тиск деструктивно впливає на емоційну сферу жінок, блокує їхні внутрішні адаптивні ресурси і стає головним каталізатором розвитку хронічного сорому, емоційного вигорання й дезадаптації.

Список використаних джерел:

1. Levinson D. J. The Seasons of a Man's Life. New York : Knopf, 1978. 363 p.

2. Боришевський М. Й. Психологічні засади розвитку особистості в умовах соціальних трансформацій. Київ : Педагогічна думка, 2012. 420 с.

3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

4. Brown B. The Gifts of Imperfection: Let Go of Who You Think You're Supposed to Be and Embrace Who You Are. Center City : Hazelden Publishing, 2010. 160 p.

Зайкова В.О.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Самкова О.М.**
кандидат психологічних наук
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

СПЕЦИФІКА ВОЄННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ТА ФАКТОРА ЕВАКУАЦІЇ ЯК ТРИГЕРА РЕТРАВМАТИЗАЦІЇ

Актуальність. Повномасштабна війна в Україні створила умови тривалого психотравмувального впливу на населення, що супроводжується постійною загрозою життю, невизначеністю, втратами, руйнуванням звичного життєвого простору та порушенням соціальних зв'язків. Особливістю воєнної травматизації є її кумулятивний характер: психологічне навантаження формується не лише внаслідок окремих травматичних подій, а й через їх повторюваність, тривалість та неможливість повноцінного відновлення в умовах збереження загрози. Такий досвід може позначатися на емоційній регуляції, відчутті безпеки, міжособистісній довірі та адаптаційних можливостях особистості.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити специфіку воєнної травматизації дорослих із досвідом ранньої розлуки зі значущим дорослим, визначити особливості взаємозв'язку між вимушеною евакуацією, актуалізацією попереднього травматичного досвіду та психологічною адаптацією особистості.

Важливим аспектом дослідження психологічних наслідків війни є врахування попереднього життєвого досвіду людини. Зокрема, рання розлука зі значущим дорослим може розглядатися як один із чинників, що впливає на подальше переживання втрати, загрози та відокремлення від близьких. Відповідно до теорії прив'язаності Дж. Боулбі, ранні стосунки з фігурою турботи відіграють важливу роль у формуванні відчуття безпеки та очікувань

щодо доступності емоційної підтримки [1]. Водночас психологічні наслідки ранньої розлуки залежать від її обставин, тривалості, віку дитини, якості подальших стосунків і наявності підтримки. Тому сам факт розлуки не можна автоматично розглядати як причину травматизації чи порушення прив'язаності.

В умовах війни особливої уваги потребує вимушена евакуація, яка, попри свою захисну функцію, може супроводжуватися значними психологічними втратами. Залишення дому, звичного соціального середовища, роботи, соціальних ролей, розлука з членами родини та необхідність адаптації до іншого культурного й мовного простору створюють додаткове емоційне навантаження. Для частини людей вимушене переміщення стає не лише зміною місця проживання, а й переживанням втрати звичного способу життя, належності та контролю над власним майбутнім.

Українські дослідження підтверджують значущість фактора вимушеного переміщення для розуміння психологічного стану населення. Зокрема, С. Сальнікова, М. Сидоров та С. Дембицький [4] досліджували зв'язок перебування в зоні активних бойових дій і вимушеного переселення зі стресовими станами українців. Автори виявили статистично значущі відмінності за показниками психологічної стійкості та посттравматичного стресового розладу між досліджуваними групами. Отримані результати засвідчують необхідність врахування як безпосереднього впливу воєнних подій, так і досвіду вимушеного переміщення під час аналізу психологічних наслідків війни.

Важливі результати щодо відмінностей психологічного стану українців, які залишилися в Україні та виїхали за кордон, представлені в дослідженні В. Панка, В. Предко та Г. Якимчук [3]. У дослідженні взяли участь 348 осіб. Автори виявили несприятливі показники психоемоційного стану в обох групах. Водночас респонденти, які виїхали за кордон, демонстрували вищі показники тривожності, фрустрації та ригідності, але водночас і вищу стресостійкість порівняно з тими, хто залишився в Україні. Дослідники також звертають увагу на труднощі адаптації до нового соціокультурного середовища, мовні бар'єри,

втрату звичних соціальних ролей і ресурсів. Ці результати свідчать, що психологічні наслідки переміщення не є однозначними та потребують комплексного аналізу з урахуванням різних характеристик особистості й умов її перебування.

Подібні тенденції відображені в міжнародному дослідженні українських вимушено переміщених осіб, проведеному П. Корделом та співавторами [2]. У дослідженні взяли участь 637 українців, які залишили свої домівки внаслідок війни. Автори виявили високий рівень симптомів гострого стресового розладу в досліджуваній вибірці. Серед обставин, пов’язаних із вираженістю стресових симптомів, були безпосереднє спостереження воєнних атак, недостатність фінансових ресурсів і переживання самотності в країні перебування. Водночас автори наголошують на нерепрезентативності вибірки, тому результати не можуть бути безпосередньо узагальнені на всіх українських переселенців.

Дослідження С. Ван та співавторів [5], проведене серед 2364 дорослих, які проживали в Україні у 2023 році, також засвідчило зв’язок між кількістю пережитих воєнних травматичних подій і вираженістю симптомів ПТСР, комплексного ПТСР, депресії та тривоги. Автори встановили, що зі збільшенням кількості пережитих травматичних подій зростала ймовірність виражених посттравматичних симптомів. Ці результати дають підстави розглядати воєнну травматизацію як багатофакторний процес, у якому значення має накопичення травматичного досвіду.

У контексті цієї проблематики особливого значення набуває поняття ретравматизації – повторної актуалізації переживань, пов’язаних із попереднім травматичним досвідом, під впливом нових подій або обставин. Вимушену евакуацію не можна автоматично ототожнювати з ретравматизацією, однак певні її складові – раптова розлука з близькими, втрата звичного середовища, невизначеність, відчуття безпорадності та порушення безпеки – можуть за своїм емоційним змістом нагадувати попередній досвід людини. Якщо в її життєвій історії була рання розлука зі значущим дорослим, подібні обставини

потенційно можуть сприяти повторній актуалізації пов’язаних із нею переживань.

Важливим є також врахування ресурсів психологічної адаптації. Н. Оніщенко (2025), досліджуючи життєстійкість внутрішньо переміщених осіб, виявила зв’язок вищого рівня життєстійкості з нижчими показниками тривожності та депресивності й вищим рівнем суб’єктивного благополуччя. Це підкреслює значення особистісних ресурсів у подоланні наслідків воєнного стресу та адаптації до змінених життєвих обставин.

Висновки. Отже, воєнна травматизація є складним процесом, що охоплює безпосередній вплив загрозливих подій, втрати, вимушене переміщення та тривале порушення звичного життєвого середовища. Українські й міжнародні дослідження засвідчують наявність психологічних труднощів як серед населення, яке залишається в Україні, так і серед вимушено переміщених осіб. Водночас характер і вираженість цих труднощів можуть відрізнятися залежно від умов переміщення, соціальної підтримки та особистісних ресурсів. Досвід ранньої розлуки зі значущим дорослим доцільно розглядати як можливий чинник індивідуальної вразливості, що може взаємодіяти з актуальними воєнними стресорами. Вимушена евакуація за певних обставин може сприяти повторній актуалізації попередніх травматичних переживань, проте цей взаємозв’язок потребує окремої емпіричної перевірки. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення особливостей воєнної травматизації дорослих із досвідом ранньої розлуки з урахуванням їх актуального місця перебування, обставин евакуації, емоційної регуляції і доступних ресурсів психологічної підтримки.

Список використаних джерел:

1. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. 2nd ed. New York: Basic Books, 1982.

2. Kordel P., Rządeczka M., Studenna-Skrukwa M., Kwiatkowska-Moskalewicz K., Goncharenko O., Moskalewicz M. Acute Stress Disorder among

2022 Ukrainian war refugees: a cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*. 2024. Vol. 12. Article 1280236. DOI: https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1280236.

3. Панок В. Г., Предко В. В., Якимчук Г. В. Психічний стан українців в умовах війни: порівняльна характеристика психологічних відмінностей між тими, хто виїхав і залишився. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2025. Вип. 25. С. 152–163.

4. Сальнікова С. А., Сидоров М. В.-С., Дембицький С. С. (Не)перебування у зоні активних бойових дій та вимушене (не)переселення як фактори стресових станів українців. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2024. № 4 (64). С. 35–48. DOI: https://doi.org/10.20535/2308-5053.2024.4(64).322685.

5. Wang S., Barrett E., Hsiao-Rei Hicks M., Martsenkovskyi D., Holovanova I., Marchak O., Ishchenko L., Haque U., Fiedler N. Associations between mental health symptoms, trauma, quality of life and coping in adults living in Ukraine: A cross-sectional study a year after the 2022 Russian invasion. *Psychiatry Research*. 2024. Vol. 339. Article 116056. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.116056.

6. Оніщенко Н. Психологічні особливості життєстійкості внутрішньо переміщених осіб в умовах війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2025. Вип. 2 (10). DOI: https://doi.org/10.52363/dcpp-2025.2.13.

Іщук Ю.М.

комунальна установа " Гайворонський центр професійного розвитку педагогічних працівників" м.Гайворон, Україна

РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ

Сьогодні освіта спрямована на забезпечення рівних можливостей для кожної дитини. Важливою умовою цього є створення інклюзивного середовища, де кожна дитина відчуває себе прийнятою, захищеною та має

можливість розвивати власний потенціал відповідно до принципів Закону України "Про освіту" [1].

Інклюзивне навчання передбачає створенню освітнього інклюзивного простору, який б відповідав потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (пункт 12 частини першої статті 1 Закону) [1].

Відповідно до індивідуальних особливостей освітньої діяльності для кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку дитини - документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини. Ця група фахівців – Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. Залежить склад Команди супроводу від індивідуальних потреб дитини, або дітей, для яких вона створюється [2]. Традиційно до складу цієї Команди у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) входять заступник директора, класний керівник та вчителі-предметники, асистент вчителя, корекційний педагог, практичний психолог, соціальний педагог, медичний працівник, батьки дитини з ООП. Отже, практичний психолог у закладі освіти відіграє одну з найвідповідальніших ролей у Команді супроводу, забезпечуючи психологічний комфорт, розвиток і підтримку всіх учасників інклюзивного процесу [3].

Коротко окреслимо ключову роль психолога в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Перш за все, психолог є тим фахівцем, який оцінює індивідуальні можливості та труднощі дитини. Через психодіагностику практичний психолог отримує інформацію про особистість учня: його розвиток, потенціальні можливості, потреби, життєві цінності. Визначає не тільки проблеми, а й сильні сторони, які можуть стати опорою в навчанні та розвитку [4]. Це стає

надійною опорою для розробки Індивідуальної програми розвитку та вибору найбільш ефективних методів підтримки.

Друга важлива складова - корекційно-розвиткова робота. Психокорекційні заходи спрямовані на виправлення відхилень у розвитку та у поведінці. Психологи допомагають дітям розвивати емоційну стабільність, увагу, саморегуляцію, соціальні навички. У роботі можна використовувати ігрові, арттерапевтичні, сенсорні та поведінкові методи, підлаштовуючись під особливості кожної дитини.

Не менш важлива роль психолога - підтримка педагогів та асистентів. Психологи роз'яснюють поведінку дитини, надають практичні рекомендації для організації навчання, допомагають знайти ефективні рішення у складних ситуаціях. Це зменшує напруження в колективі та покращує якість інклюзії [3].

Також психолог є посередником між школою та батьками. Допомагає родинам прийняти індивідуальні особливості дитини, підтримує їх у виховному процесі та сприяє тому, щоб вдома та в школі дитина отримувала узгоджену допомогу.

Окремо можна підкреслити важливість профілактики булінгу та створення толерантного середовища. Психолог формує в класі культуру поваги, взаємопідтримки й прийняття, що є критично важливим для дітей з ООП.

Підсумовуючи, можемо зазначити, що практичний психолог в інклюзії - це координатор, консультант і фасилітатор, який забезпечує не лише особистісний розвиток дитини з ООП, а й побудову безпечного, доброзичливого середовища для всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Закон України "Про освіту" від 21.09.2017 № 2145-VIII, зокрема статті 1, 20 щодо інклюзивного навчання та осіб з ООП. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 01.11.2026).

2. Закон України "Про повну загальну середню освіту" від 16.01.2020 № 463-IX, статті щодо організації інклюзивних класів, команд супроводу. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 01.11.2026).

3. Кошелева Н. Г. Психологія інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. для здобувачів вищ. освіти першого (бакалаврського) рівня ден. та заоч. форм навчання / уклад. Н. Г. Кошелева. Бахмут : ГІІМ ДВНЗ "ДДПУ", 2022. 145 с.

4. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. / за ред. В. М. Синьова. Київ : Фенікс, 2020. 214 с.

Новікова Н.В.

кандидат сільськогосподарських наук, доцент

Херсонський державний аграрно- економічний університет

м. Кропивницький, Україна

АДАПТИВНІ ХАРЧОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Формування інклюзивного суспільства передбачає забезпечення рівних можливостей для участі кожної людини в освітньому, професійному та соціальному житті. Важливою складовою цього процесу є доступ до повноцінного, безпечного та фізіологічно адекватного харчування. Адже харчування є не лише фізіологічною потребою, а й засобом соціальної взаємодії, що сприяє комунікації, формуванню соціальних зв’язків та інтеграції людини в суспільство.

Особливі труднощі з організацією харчування можуть виникати в людей із порушеннями жування та ковтання, целіакією, харчовою алергією, метаболічними порушеннями та обмеженою рухливістю. Тому актуальним напрямом розвитку харчової промисловості є впровадження адаптивних харчових технологій, які передбачають пристосування рецептури до індивідуальних потреб споживачів.

Одним із перспективних напрямів є виробництво продуктів із модифікованою текстурою для людей із дисфагією. Міжнародна система IDDSI передбачає вісім рівнів класифікації харчових продуктів і напоїв залежно від

їхньої консистенції та густини, що дозволяє стандартизувати вимоги до такої продукції [1, 2]. Для формування необхідної текстури використовують пектин, желатин, крохмаль, альгінати та інші структуроутворювачі. Важливим завданням є забезпечення однорідності, стабільності та належної харчової цінності готових виробів.

Іншим напрямом є розроблення безглютенових продуктів для людей із целіакією. Використання рисового, кукурудзяного, гречаного борошна, харчових волокон, білкових компонентів і гідроколоїдів дозволяє створювати альтернативні хлібобулочні та кондитерські вироби з покращеними структурними й харчовими характеристиками [3].

Окрему увагу слід приділяти людям з обмеженою рухливістю та порушеннями дрібної моторики. Для них доцільно розробляти порційні продукти, зручні для споживання, з упаковкою, яка легко відкривається, та зрозумілим маркуванням складу й алергенів [4].

Впровадження адаптивних харчових технологій має важливе соціальне значення, оскільки сприяє підвищенню самостійності людини, розширенню можливостей її участі у спільних заходах та зменшенню харчових обмежень у повсякденному житті. Особливо актуальним є забезпечення інклюзивного харчування в закладах освіти, реабілітаційних установах, соціальних закладах і підприємствах ресторанного господарства.

Список використаних джерел:

1. Cichero J. A. Y., Lam P., Steele C. M., Hanson B., Chen J., Dantas R. O. et al. Development of International Terminology and Definitions for Texture-Modified Foods and Thickened Fluids Used in Dysphagia Management: The IDDSI Framework. Dysphagia. 2017. Vol. 32. P. 293–314. DOI: https://doi.org/10.1007/s00455-016-9758-y.

2. International Dysphagia Diet Standardisation Initiative (IDDSI). The IDDSI Framework. URL: https://www.iddsi.org/standards/framework (дата звернення: 02.11.2026).

3. Codex Alimentarius Commission. General Standard for the Labelling of Prepackaged Foods. CXS 1-1985. Rome: FAO/WHO. URL: https://www.fao.org/fao-who-codexalimentarius/.

4. Codex Alimentarius Commission. Foods for Special Dietary Uses (Food Category 13.3): Dietetic Foods Intended for Special Medical Purposes. FAO/WHO. URL: https://codex.fao.org/.

Послaвська А.Ю.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ТА РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МІГРАНТІВ

Міграція, особливо вимушена, є складним життєвим досвідом, що супроводжується не лише зміною місця проживання, а й порушенням звичних соціальних зв'язків, втратою відчуття стабільності, необхідністю адаптації до іншого культурного середовища та переосмисленням власної ідентичності. Для українців, які залишили країну внаслідок повномасштабної війни, ці процеси додатково ускладнюються переживанням втрати дому, розлукою з близькими, невизначеністю майбутнього та постійним емоційним зв'язком із подіями в Україні. За таких обставин національна ідентичність може набувати особливого психологічного значення, підтримуючи відчуття належності, особистісної цілісності та зв'язку з власним культурним середовищем.

Водночас збереження національної ідентичності не обов'язково означає дистанціювання від культури країни перебування. Навпаки, здатність поєднувати належність до української спільноти з формуванням нових соціальних зв'язків може створювати сприятливі умови для адаптації. Тому

дослідження взаємозв’язку національної ідентичності та психологічної стійкості мігрантів є актуальним як для теоретичного осмислення міграційного досвіду, так і для розроблення психологічних програм підтримки.

У психологічній науці національна ідентичність розглядається як складне соціально-психологічне утворення, що відображає усвідомлення людиною своєї належності до національної спільноти, прийняття її культурних символів, історичної пам’яті, мови, цінностей та колективних уявлень. Вона охоплює когнітивний компонент (усвідомлення власної належності), емоційний (почуття причетності та прихильності), ціннісний (прийняття значущих для спільноти орієнтирів) і поведінковий (участь у практиках та взаємодії, що підтримують спільну ідентичність).

Теоретичним підґрунтям розуміння психологічного значення групової належності є теорія соціальної ідентичності Г. Теджфела та Дж. Тернера [5]. Відповідно до цього підходу, частина уявлень людини про себе формується через усвідомлення належності до соціальних груп та емоційне значення цієї належності. Групова ідентифікація може забезпечувати відчуття спільності, соціальної підтримки й позитивної самооцінки. У міграційному контексті це дає підстави розглядати національну ідентичність як один із чинників збереження психологічної безперервності особистості, коли звичне соціальне оточення та життєві обставини зазнають суттєвих змін.

Одним із важливих механізмів ресурсного впливу національної ідентичності є підтримання відчуття належності. Вимушене переміщення часто супроводжується втратою звичних соціальних контактів, а також переживанням ізольованості й відчуження. Усвідомлення приналежності до національної спільноти дає змогу зберігати символічний та емоційний зв’язок із людьми, які мають спільний культурний досвід, мову, історичну пам’ять і цінності. Такий зв’язок може підтримувати відчуття, що людина не залишається сам на сам зі своїми переживаннями, а є частиною ширшої спільноти.

Іншим механізмом є збереження ідентифікаційної безперервності. Зміна країни проживання потребує перегляду звичних соціальних ролей, способів

комунікації та життєвих планів. Водночас збереження мови, культурних практик, традицій і значущих символів допомагає підтримувати зв’язок між попереднім і теперішнім досвідом. Національна ідентичність у такому разі виступає своєрідною внутрішньою опорою, що сприяє збереженню цілісного уявлення про себе попри зміни зовнішніх обставин.

Важливим є також смисловий механізм. Належність до національної спільноти може допомагати людині осмислювати власний досвід переміщення в ширшому історичному та суспільному контексті, підтримувати відчуття значущості власних дій і формувати перспективу майбутнього. Спільна пам’ять, культурні цінності та усвідомлення причетності до долі країни можуть бути джерелами життєвих смислів, особливо в ситуаціях невизначеності й втрати звичного способу життя.

Емпіричне підґрунтя для розгляду цих процесів представлено в систематичному огляді Д. Ріцці та співавторів [3], присвяченому психологічним і середовищним чинникам стійкості українських біженців та внутрішньо переміщених осіб. Проаналізувавши 13 досліджень, автори виокремили серед захисних чинників сильне відчуття етнічної та національної ідентичності, належність до нації, соціальну підтримку, віру та культурно зумовлені способи подолання труднощів. Дослідники також наголосили на важливості соціальних зв’язків та інклюзивних громадських ініціатив. Ці результати дають підстави розглядати національну ідентичність як один із можливих ресурсів стійкості, хоча її вплив необхідно аналізувати у взаємодії з іншими індивідуальними та соціальними чинниками.

Важливі результати отримали Я. Андрушко та С. Ланца [1], дослідивши психологічну стійкість 502 українських вимушених мігрантів, які проживали у США. Автори виявили зв’язок між стратегіями акультурації, показниками стійкості та травматизації. У дослідженні також встановлено, що позитивне ставлення до власної ідентичності, культурна безпека та соціокультурна адаптація були пов’язані з вищими показниками психологічної стійкості. Водночас отримані результати не дають підстав стверджувати, що саме

національна ідентичність безпосередньо спричиняє підвищення стійкості, оскільки дослідження мало кореляційний характер.

Особливого значення в цьому контексті набуває модель акультурації Дж. Беррі [2], яка передбачає розгляд двох важливих вимірів: збереження культурної ідентичності та підтримання контактів із приймаючим суспільством. У межах цієї моделі інтеграція передбачає одночасне збереження власної культурної належності й активну взаємодію з новим соціокультурним середовищем. Такий підхід є важливим для психологічного розуміння міграції, оскільки адаптація не обов'язково потребує відмови від національної ідентичності. Навпаки, можливість зберігати культурну самобутність і водночас формувати нові соціальні зв'язки може сприяти відчуттю безпеки та приналежності до обох середовищ.

Водночас національна ідентичність не завжди виконує виключно захисну функцію. Її психологічне значення залежить від соціального контексту, характеру міжгрупових відносин і досвіду взаємодії з представниками приймаючого суспільства. Переживання дискримінації, відчуження або знецінення культурного походження можуть посилювати психологічну напругу. Крім того, надмірне звуження соціальних контактів до однієї етнокультурної групи може ускладнювати ширшу соціальну інтеграцію. Дослідження М. Скродзки та співавторів [4] щодо нових соціальних ідентичностей українських вимушених мігрантів показало, що ідентифікація з приймаючим суспільством була пов'язана з нижчим рівнем посттравматичного стресу та вищими показниками посттравматичного зростання. Натомість ідентифікація виключно зі спільнотою біженців мала інші зв'язки з посттравматичними показниками. Це підкреслює важливість розрізнення різних форм соціальної ідентифікації та їхнього контексту.

Отже, національна ідентичність може розглядатися як важливий психологічний ресурс, що підтримує відчуття належності, ідентифікаційну безперервність, самоцінність і смислову організацію досвіду міграції. Водночас її ресурсний потенціал значною мірою реалізується за умов, коли збереження

власної культурної належності поєднується з можливістю повноцінної взаємодії з новим соціальним середовищем.

Національна ідентичність є одним із важливих соціально-психологічних чинників, що можуть підтримувати психологічну стійкість мігрантів в умовах вимушеного переміщення. Її ресурсний потенціал реалізується через збереження відчуття належності, особистісної безперервності, культурної опори та життєвих смислів. Водночас національну ідентичність не слід протиставляти інтеграції в приймаюче суспільство. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення взаємодії національної ідентичності, соціальної підтримки, культурної безпеки та стратегій акультурації у формуванні психологічної стійкості українських мігрантів.

Список використаних джерел

1. Andrushko Y., Lanza S. T. Exploring Resilience and Its Determinants in the Forced Migration of Ukrainian Citizens: A Psychological Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2024. Vol. 21, №. 11. Article 1409. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph21111409.

2. Berry J. W. Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*. 1997. Vol. 46, №. 1. P. 5–34. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.

3. Rizzi D., Ciuffo G., Landoni M., Mangiagalli M., Ionio C. Psychological and environmental factors influencing resilience among Ukrainian refugees and internally displaced persons: a systematic review of coping strategies and risk and protective factors. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1266125. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1266125.

4. Skrodzka M., McMahon G., Griffin S. M., Muldoon O. T. New social identities in Ukrainian ‘refugees’: A social cure or social curse? *Social Science & Medicine*. 2024. Vol. 353. Article 117048. DOI: https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117048.

5. Tajfel H., Turner J. C. An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In: Austin W. G., Worchel S. (Eds.). *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979. P. 33–47.

Рубан Л. О.
кандидат філософських наук
Донецький державний університет внутрішніх справ,
м. Кропивницький, Україна

СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Освітній простір для молоді з особливими потребами є не лише місцем здобуття знань, а й головним середовищем соціалізації: саме тут формуються комунікативні навички, соціальні ролі та відчуття належності до спільноти. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю зобов'язує держави забезпечити інклюзивну систему освіти на всіх рівнях і навчати осіб з інвалідністю життєвим та соціальним навичкам для повної й рівної участі в освіті та житті спільноти [1].

В Україні це право закріплено Законом «Про освіту», який гарантує особам з особливими освітніми потребами здобуття освіти на всіх рівнях шляхом розумного пристосування та надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг [2, ст. 19]. Порядок організації інклюзивного навчання передбачає, що в інклюзивному класі за загальним правилом навчається не більше трьох учнів з особливими освітніми потребами, а обсяг підтримки визначається рівнем – від першого до п'ятого [3].

Інклюзія стала масовою практикою: у 2020/2021 н. р. в Україні діяло 18 681 інклюзивний клас із 25 078 учнями з особливими освітніми потребами, а за останніми даними МОН функціонує 33 397 інклюзивних класів із 47 610 учнями, тобто за п'ять років кількість учнів зросла майже вдвічі [4].

Кількісне зростання, проте, не гарантує соціалізації. Якісною інклюзію робить не наявність спеціального класу чи пандуса, а соціальна взаємодія з однолітками, участь у спільній діяльності та підтримка команди фахівців. Для психологічної підтримки це означає орієнтацію на розвиток соціальних навичок, профілактику ізоляції та підготовку педагогів і однолітків до співпраці, а для правового забезпечення – реальну доступність розумного пристосування на кожному рівні освіти, включно з професійною та вищою [1]. Особливої уваги потребує перехід від шкільного до професійного й вищого рівнів: безперервність супроводу на цьому етапі, на наше припущення, є умовою збереження соціальних зв'язків молодої людини.

Отже, соціалізація молоді з особливими потребами залежить від поєднання правових гарантій (розумне пристосування, підтримка), організаційних умов (рівні підтримки, склад класу) та психосоціальної практики взаємодії. Подальші дослідження потребують даних про соціальну адаптацію випускників інклюзивних закладів освіти.

Список використаних джерел:

1. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Article 24 – Education. United Nations. URL: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html (дата звернення: 29.10.2026).

2. Про освіту : Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38–39. Ст. 380.

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15 верес. 2021 р. № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п (дата звернення: 29.10.2026).

4. Статистичні дані. Інклюзивне навчання. МОН України. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani (дата звернення: 29.10.2026).

Сидоренко У.В.
Гудзенко О. Г.
кандидат філософських наук, доцент
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЮНАЦТВА В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ: РЕСУРСИ, МЕХАНІЗМИ ТА СТРАТЕГІЇ АДАПТАЦІЇ

Юнацький вік є одним із найбільш складних і водночас визначальних етапів онтогенезу особистості, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний психоемоційний, когнітивний і соціальний розвиток. Підліток стикається з необхідністю переосмислення власного «Я», формування особистісної ідентичності, встановлення нових соціальних зв'язків і засвоєння норм дорослого життя. Цей віковий етап характеризується підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів, емоційною нестійкістю, схильністю до внутрішніх конфліктів та потребою у підтримці з боку значущого соціального оточення [2, с. 60].

У процесі адаптації до нових вимог юнаки часто переживають емоційне напруження, яке проявляється у тривожності, дратівливості, зниженні емоційного фону, втомлюваності, труднощах у навчанні та міжособистісному спілкуванні. Особливо загострюється ця проблема в умовах соціальної нестабільності та воєнного часу, коли порушується базове відчуття безпеки. У таких умовах тривожність може набувати стійкого характеру та негативно впливати на психологічне здоров'я учнів [5, с. 250].

Важливим чинником збереження психологічної рівноваги підлітків, старшокласників в умовах підвищеного емоційного навантаження є здатність до емоційної саморегуляції. Вона передбачає усвідомлення власних переживань, управління емоційними реакціями та свідомий вибір способів поведінки відповідно до обставин. Розвиток навичок саморегуляції сприяє

зниженню емоційної напруги, підвищенню адаптаційних можливостей особистості та підтриманню психоемоційної стійкості в складних життєвих ситуаціях [4, с. 250].

Одним із ключових компонентів саморегуляції є усвідомлення власних емоцій – здатність розпізнавати й розуміти власні переживання. У підлітків емоції часто є інтенсивними та суперечливими, а їх недостатнє усвідомлення може призводити до внутрішнього напруження та тривожності [1, с. 199]. У цьому контексті важливим є розвиток емоційного інтелекту, який передбачає здатність розуміти як власні, так і чужі емоції, регулювати їх і будувати ефективну взаємодію. Високий рівень емоційного інтелекту сприяє зниженню тривожності та підвищує адаптаційні можливості особистості [4, с. 301].

Значну роль у саморегуляції відіграють когнітивні стратегії, що передбачають зміну способів мислення та оцінювання ситуацій. Підлітки з підвищеною тривожністю часто схильні до негативного прогнозування, зосередження на загрозах і власних помилках. Формування навичок позитивного переосмислення, реалістичної оцінки ситуації та пошуку альтернативних рішень допомагає зменшити емоційне напруження і відновити відчуття контролю [1, с. 38].

Окрім когнітивних механізмів, важливими є фізіологічні та поведінкові методи саморегуляції. До них належать дихальні вправи, які сприяють нормалізації фізіологічного стану та зниженню рівня напруги. Повільне глибоке дихання активізує процеси заспокоєння організму, стабілізує серцевий ритм і зменшує тривожність [3, с. 107].

Ефективними є також релаксаційні техніки, зокрема м’язова релаксація та тілесно-орієнтовані практики, які допомагають усвідомлювати й знижувати фізичне напруження. Їх регулярне використання сприяє розвитку навичок самоконтролю та підвищує стресостійкість особистості [3, с. 109].

Засобом емоційного саморегулювання виступають і техніки візуалізації, які полягають у створенні позитивних образів, що викликають відчуття спокою та безпеки. В умовах воєнного стресу такі практики можуть виконувати

ресурсну функцію та допомагати знижувати інтенсивність негативних переживань [4, с. 354].

Важливим інструментом саморегуляції є щоденникові практики, які передбачають письмове вираження думок і почуттів. Ведення щоденника сприяє емоційному розвантаженню, усвідомленню внутрішніх переживань і зниженню тривожності [4, с. 182].

Арт-терапевтичні методи також відіграють важливу роль у регуляції емоційних станів. Через творчість підлітки, старшокласники можуть символічно виражати складні переживання, що сприяє відновленню емоційного балансу. Ці методи є особливо ефективними в умовах травматичного досвіду, зокрема під час війни [3, с. 110].

Формування навичок саморегуляції має довготривале значення для розвитку особистості. Вони сприяють розвитку емоційної зрілості, стресостійкості та здатності ефективно долати труднощі. Сформовані механізми саморегуляції допомагають уникати деструктивних способів реагування на стрес, таких як агресія чи соціальна ізоляція [4, с. 289].

Важливу роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище. Школа, вищій навчальний заклад може виступати простором психологічної підтримки, де учні навчаються усвідомлювати емоції та використовувати ефективні стратегії подолання стресу. Інтеграція психологічної освіти та профілактичних програм сприяє зміцненню психічного здоров’я учнів [2, с. 62].

Важливим напрямом роботи є організація психологічної підтримки молоді. Необхідно створювати безпечний простір для вираження емоцій, сприяти відкритому обговоренню переживань та формуванню навичок саморегуляції [2, 64].

Отже, психологічна стійкість юнацтва в умовах воєнних викликів є динамічним процесом, що визначається взаємодією емоційної саморегуляції, когнітивних стратегій подолання стресу, особистісних ресурсів і соціальної підтримки. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні механізмів формування стійкості за умов тривалого воєнного стресу,

визначенні індивідуально-психологічних чинників її розвитку та науковому обґрунтуванні ефективних психопрофілактичних програм для закладів освіти. Важливим завданням науки залишається також дослідження умов посттравматичного зростання, розвитку життєстійкості та здатності молоді зберігати психологічне благополуччя й перспективу особистісного розвитку в умовах тривалих суспільних криз.

Список використаних джерел:

1. Ватан Ю. П. Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості: дис. ... д-ра філософії: 053 Психологія / Ю. П. Ватан; наук. кер. М. Й. Казанжи; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2023. 234 с.

2. Дробот О. В. Особистісна тривожність в юнацькому віці: специфіка гендерних проявів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. № 3. С. 59-64. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.3/10.

3. Кокун О., Бахмутова Л. Життєстійкість та резильєнтність – комплементарні феномени психологічного благополуччя в умовах війни. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії і перспективи*: матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 21–22 трав. 2025 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 106–110.

4. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01/В.О. Олефір; наук. консультант В. В. Плохіх; Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2016. 428 с.

5. Яремко Р., Гродська В., Дзюбак А., Ільків Х. Теоретичне дослідження проблеми тривожності особистості у психологічній літературі. *Молодий вчений.* URL: https://surl.li/rkjroa (дата звернення: 12.01.2026).

Тараканова А.П.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: **Варнавська І. В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Психологічний простір становлення жіночої професійної ідентичності є надзвичайно складною, багатомірною та динамічною системою, яка формується під перманентним впливом гетерогенних факторів – від індивідуально-психологічних особливостей особистості до макросоціальних, економічних і соціокультурних умов суспільного розвитку. На відміну від традиційних лінійних моделей професійного становлення (зокрема класичних праць Е. Клімова, Д. Сьюпера чи Л. Мітіної), які тривалий час описували кар'єрний шлях крізь призму гомогенної зайнятості та послідовних стадій вибору, освоєння і стабілізації, жіноча професійна ідентичність розвивається в умовах еволюціонуючого «життєвого простору», де професійні ролі нерозривно переплітаються з репродуктивними програмами, сімейними обов'язками та віковими кризами [1; 5].

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити низку магістральних етапів, через які проходить жіноча професійна ідентичність у своєму онтогенетичному та соціогенетичному розвитку:

1. Етап первинної професійної ідентифікації та соціокультурного проектування (ранній та пізній юнацький вік): цей період охоплює етап здобуття загальної та первинної фахової освіти. Згідно з дослідженнями гендерної соціалізації (І. Клецина, С. Борисюк), вибір професії дівчатами суттєво детермінований впливом неявних стереотипів про «традиційно жіночі» та «чоловічі» види діяльності [2]. Підсвідомо чи свідомо орієнтуючись на

соціальне схвалення, психологічну безпеку та майбутню можливість поєднання праці з материнством, молоді дівчата часто обирають сфери освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення або сфери послуг. На цьому етапі нерідко формується так звана нав'язана або стереотипна професійна ідентичність, коли справжні інтереси та здібності особистості підпорядковуються референтним очікуванням батьків, педагогів чи масової культури. Проте в умовах цифрової трансформації сучасного ринку праці спостерігається інтенсивне розширення меж цього етапу завдяки активному залученню дівчат до точних наук, IT-сектору та інноваційного підприємництва.

2. Етап професійної адаптації, входження в ринок праці та кризового пошуку (молодіжний вік): початок самостійної практичної діяльності неминуче супроводжується зіткненням ідеалізованих академічних уявлень про професію з жорсткими вимогами ринкового середовища. На цьому етапі активно актуалізується психологічний стан «мораторію» – фаза інтенсивного пошуку, експериментування з різними ролями та переоцінки власних цінностей. Жінка стикається з першими професійними розчаруваннями, латентною або відкритою дискримінацією при працевлаштуванні, а також із першочерговими проявами вертикальної і горизонтальної сегрегації [4]. Відсутність конструктивної підтримки на цьому етапі здатна спровокувати стан дифузії професійної ідентичності, коли індивід втрачає відчуття сенсу професійної діяльності та демонструє низьку працездатність.

3. Етап професійної зрілості, родинної інтеграції та трансформації кар'єрних стратегій (зрілий вік): цей період характеризується досягненням високого рівня операціональної компетентності та кваліфікації. Водночас саме на цей віковий етап припадає пік перетину найскладніших життєвих криз: інтенсивного кар'єрного зростання, створення сім'ї, народження дітей та догляду за літніми родичами. Психологічною нормою стає необхідність переходу до гнучких, адаптивних кар'єрних моделей (концепція protean career – протеїнової кар'єри), де критерієм успішності виступає не стільки вертикальне

сходження в ієрархії організації, скільки особистісна самореалізація, психологічне благополуччя та гармонізація життєвих сфер [3].

Дослідження глибинних психологічних механізмів і специфічних бар'єрів, що супроводжують кожен із цих етапів, дозволяє виокремити низку критичних феноменів, які безпосередньо впливають на деформацію або, навпаки, зміцнення жіночої професійної ідентичності:

- Конфлікт ролей та феномен «подвійного навантаження»: сучасні жінки інтерналізують не лише професійні обов'язки, а й глибоко укорінені культурні стандарти хатньої праці та виховання дітей. Необхідність виконання «подвійної зміни» породжує хронічний психоемоційний стрес, виснаження ресурсів і ризики вигорання [1]. Це часто змушує жінок свідомо обирати стратегію гальмування власної кар'єри задля збереження емоційного мікроклімату в родині.
- Психологічні наслідки дії «скляної стелі» та «скляної скелі»: системні інституційні бар'єри формують у жінок особливі захисні механізми. Тривале перебування під тиском стереотипів провокує зниження професійної самооцінки. З іншого боку, феномен «скляної скелі» (призначення жінок на керівні посади в період криз) вимагає від них надзвичайної психологічної резильєнтності та адаптивності [4]. Будь-яка невдача в таких умовах б'є по позитивній професійній ідентичності.
- Синдром самозванця і дефіцит внутрішньої самоефективності: високий рівень самокритичності та перфекціонізму провокує масове поширення синдрому самозванця серед жінок-професіоналок. Навіть за наявності блискучих об'єктивних досягнень, жінка схильна пояснювати свої успіхи зовнішніми факторами, а невдачі – браком здібностей [3]. Це зумовлює хронічну тривожність та гальмування процесу інтерналізації стійкої професійної ідентичності.

Таким чином, становлення професійної ідентичності сучасних жінок є перманентним процесом діалектичної боротьби між внутрішніми прагненнями до самореалізації та зовнішніми соціокультурними бар'єрами. Воно вимагає від

особистості постійної перебудови Я-концепції, високого рівня гнучкості, емоційного інтелекту та здатності інтегрувати професійне покликання у мінливий контекст сучасного світу.

Список використаних джерел:

1. Ткалич М. Г. Психологія гендеру та професійна ідентичність жінок. Київ : Академвидав, 2020. 245 с.

2. Борисюк С. С. Особливості гендерної соціалізації та вибору професії. *Психологічний журнал*. 2020. № 2. С. 34–41.

3. Зайцева О. В. Протеїнова кар'єра та синдром самозванця у сучасних жінок. *Вісник психології*. 2020. Вип. 12. С. 88–95.

4. Eagly A. H., Carli L. L. Through the labyrinth: The truth about how women become leaders. Boston : Harvard Business Press, 2018. 308 p.

5. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. 2019. Vol. 16(3). P. 282–298.

Ткачук Ю. А.

здобувач ступеня вищої освіти магістра

інститут заочного та дистанційного навчання

Національної академії внутрішніх справ, м. Київ, Україна

*Науковий керівник:***Христюк О. С.**

старший викладач кафедри юридичної психології

Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Професійна комунікація є важливою складовою підготовки майбутніх поліцейських, оскільки передбачає здатність встановлювати контакт, отримувати й уточнювати інформацію, аналізувати повідомлення та обирати спосіб взаємодії відповідно до ситуації. Специфіка професійної діяльності поліції зумовлює необхідність спілкування за умов неповноти інформації,

суперечливих свідчень, емоційного напруження або недовіри з боку співрозмовника. За таких обставин недостатньо знати теоретичні положення психології спілкування: важливо вміти застосовувати їх у конкретних ситуаціях і контролювати власні реакції та оцінні судження. Це визначає необхідність поєднання теоретичної підготовки з практичним відпрацюванням комунікативних умінь у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Практичні аспекти формування професійної компетентності працівників патрульної поліції розглядають В. Бондаренко, Н. Худякова та Ю. Давигора, обґрунтовуючи використання змодельованих ситуаційних завдань для розвитку професійних умінь і навичок [1, с. 29–35]. І. Лещенко акцентує увагу на значенні кейс-методу в підготовці майбутніх офіцерів поліції, зокрема на необхідності добирати реалістичні професійні ситуації, поступово ускладнювати завдання та організовувати рефлексивний аналіз прийнятих рішень [2, с. 510–515]. Подібний підхід розглядає Р. Буріг, який аналізує використання кейс-методу в підготовці поліцейських і пов’язує його потенціал із застосуванням знань до практичних ситуацій та розвитком критичного мислення [3, p. 336–353]. Зазначені дослідження дають підстави розглядати ситуаційне навчання як один із засобів підготовки майбутніх поліцейських до складних професійних комунікативних завдань.

Психологічні труднощі комунікації можуть бути пов’язані з передчасними висновками про співрозмовника, вибірковою увагою до інформації та схильністю інтерпретувати повідомлення відповідно до початкових припущень. Наприклад, якщо поліцейський зосереджується на підтвердженні первинної версії події, він може недостатньо врахувати суперечливі відомості або не поставити запитань, необхідних для перевірки альтернативних пояснень. Інша проблема виникає тоді, коли спосіб постановки запитань спрямовує співрозмовника до очікуваної відповіді. Тому комунікативна підготовка має охоплювати вміння розмежовувати факти й інтерпретації, формулювати нейтральні уточнювальні запитання, розглядати

альтернативні версії та переглядати початкові висновки після отримання додаткової інформації.

Для відпрацювання цих умінь доцільно використовувати послідовний аналіз змодельованих професійних ситуацій. Спочатку здобувачам освіти пропонують опис події з неповними або суперечливими відомостями та просять визначити, яку інформацію необхідно уточнити. Далі в межах рольової взаємодії вони відпрацьовують постановку відкритих запитань, слухання співрозмовника й перевірку повідомлених обставин без передчасного нав'язування певної версії. На завершальному етапі учасники аналізують власні комунікативні рішення, визначають припущення, які могли вплинути на їхні дії, та повторно оцінюють ситуацію з урахуванням нових даних. Викладач забезпечує зворотний зв'язок, звертаючи увагу не лише на кінцевий висновок, а й на послідовність запитань, обґрунтованість інтерпретацій і готовність переглядати попередні оцінки. Ефективність такої організації практичних занять доцільно оцінювати за визначеними критеріями: здатністю здобувачів освіти відокремлювати факти від припущень, аргументувати свої висновки, формулювати нейтральні запитання та враховувати альтернативні пояснення.

Отже, практико-орієнтоване навчання професійної комунікації має передбачати систематичне відпрацювання комунікативних дій, рефлексивний аналіз помилок і послідовне ускладнення навчальних ситуацій. Перспективним напрямом подальшої роботи є розробка спеціалізованих тренінгових програм та модулів, а також оцінювання того, наскільки застосування таких методів сприяє формуванню стійких комунікативних умінь майбутніх поліцейських.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко В. В., Худякова Н. Ю., Давигора Ю. І. Практичні аспекти формування професійної компетентності працівників патрульної поліції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15*. 2020. Вип. 5(125). С. 29-35. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.5(125).05.

2. Лещенко І. Кейс-метод у практичній підготовці майбутніх офіцерів національної поліції україни як засіб формування професійного мислення та готовності до прийняття службових рішень. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2026. № 224. С. 510-515. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-224-510-515.

3. Buhrig R. The case for case-based learning in police recruit training. *The Police Journal: Theory, Practice and Principles*. 2024. Vol. 97, № 2. P. 336–353. DOI: https://doi.org/10.1177/0032258X231181322.

Школьний О. О.

доктор економічних наук, професор

Уманський національний університет, м. Умань, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ

Професійна діяльність сучасного менеджера передбачає здатність працювати з диверсифікованим персоналом, ураховувати індивідуальні потреби працівників, руйнуючи усталені бар'єри для працевлаштування. За таких обставин інклюзивна компетентність перетворюється на важливу складову професійної підготовки управлінських кадрів у системі вищої освіти.

Інклюзивне освітнє середовище у системі підготовки фахівців з менеджменту доцільно розглядати як багатокомпонентну педагогічну систему, спрямовану на забезпечення рівноправної участі здобувачів освіти у навчальній діяльності за умов інтеграції різноманітних ресурсів [1]. Його формування передбачає не лише усунення перешкод різного рівня, але й створення відповідних умов для визнання цінності кожного учасника освітнього процесу як індивідууму. Такий підхід набуває особливої актуальності у професійній підготовці менеджерів, оскільки майбутня управлінська діяльність безпосередньо пов'язана з координацією людських ресурсів, досягненням гендерного балансу та узгодженням інтересів різних категорій працівників.

Комплексна безбар'єрність є основою сучасного університету [2]. Інклюзивний освітній простір зорієнтований на забезпечення управлінської культури, заснованої на принципах справедливості, партнерства, соціальної відповідальності та поваги до людської гідності (особливо це важливо щодо студентів із особливими освітніми потребами) [3]. Університет повинен забезпечувати студентам можливість набувати досвіду взаємодії з людьми, які мають різний соціальний досвід, індивідуальні освітні потреби, комунікативні особливості та професійні інтереси. Саме така взаємодія формує розуміння цінності диверсифікованих підходів для досягнення спільних результатів за умов роботи в команді.

Особливого значення набуває організація колективної навчальної діяльності. Виконання міждисциплінарних проєктів, аналіз управлінських ситуацій, проведення групових дискусій і моделювання професійних конфліктів дозволяють студентам практично засвоювати принципи демократичного лідерства. При цьому важливо забезпечувати справедливий розподіл ролей, урахування індивідуальних особливостей та рівнозначність внеску кожного учасника у спільну діяльність.

Не менш важливим чинником є позиція науково-педагогічних працівників. Викладач виступає не лише організатором засвоєння професійних знань, а й прикладом етичної поведінки, конструктивної комунікації та толерантного ставлення до відмінностей. Використання гнучких методів викладання, доступних навчальних матеріалів і різноманітних способів оцінювання сприяє забезпеченню академічної рівності.

Отже, інклюзивне освітнє середовище є важливою передумовою якісної підготовки менеджерів, оскільки забезпечує розвиток професійних компетентностей, соціальної відповідальності та готовності ефективно управляти різноманітними колективами, а також створює можливості для поєднання професійної підготовки з розвитком соціально значущих якостей, важливих для майбутніх керівників.

Список використаних джерел:

1. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок.* 2020. № 5(184). С. 131-136.

2. Отич О., Оржель О. Інклюзивна інфраструктура університету як чинник безбар'єрності вищої освіти. *NEW INCEPTION.* 2024. №1-2 (15-16). С. 36–47. URL: https://newinception.com.ua/index.php/newinception/article/view/135

3. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2021. Вип. 3. Ч. 2. С. 151-157.

Yuvkovetska Yu. O.

PhD in Philosophy, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation

State University of Trade and Economics, Kyiv

ENGLISH LITERATURE AS A TOOL FOR OVERCOMING DISABILITY STIGMA IN INCLUSIVE EDUCATION

The modernization of contemporary higher and secondary education requires a shift toward more inclusive and accessible learning environments. Inclusive education is not limited to physical access; it also involves social, psychological, and pedagogical conditions that support equal participation and acceptance of all learners [1, p. 45]. In foreign language teaching, especially in English Studies, the choice of literary texts can influence how students understand social issues and other people's experiences. English literature can help students question stereotypes about disability by presenting characters with different identities, needs, and forms of resilience.

Disability stigma in educational settings may appear as prejudice, social exclusion, marginalization, or stereotypical views of disabled people [2, p. 112]. In many earlier literary works, disabled characters were presented mainly as tragic figures who needed pity or as characters whose physical impairments were connected with negative moral qualities. Inclusive teaching can challenge such stereotypes by

introducing literary works in which people with disabilities and neurodivergent characters are presented as individuals with their own identities, choices, and relationships.

Literary narratives can also encourage perspective-taking and discussion of personal experience. When students read about characters living with disability, they can move beyond pity and consider the characters' everyday choices, difficulties, and relationships. R. J. Palacio's 'Wonder', Mark Haddon's 'The Curious Incident of the Dog in the Night-Time', and Daniel Keyes's 'Flowers for Algernon' offer useful material for discussion in inclusive EFL (English as a Foreign Language) classes [3, p. 88]. 'Wonder' can be discussed in relation to appearance, bullying, and acceptance; Haddon's novel raises questions about communication and different ways of understanding the world; and 'Flowers for Algernon' invites discussion of intelligence, dignity, and social attitudes. These texts therefore provide opportunities to examine social inclusion, communication barriers, identity, and human rights.

Using such literature in the English language curriculum can benefit students in several ways:

1. Social and Cultural Awareness: Guided analysis can help students recognize stereotypes and discuss how prejudice affects people with disabilities. Such classroom discussions may encourage greater respect and social inclusion [4, p. 204].

2. Psychological Comfort and Reduced Language Anxiety: Discussing sensitive issues through fictional characters may make it easier for students to express their opinions in a foreign language. Students can first discuss the experiences of the characters and then relate the topic to wider questions of communication and inclusion.

3. Linguistic and Critical Thinking Competence: Analyzing socio-politically sensitive topics enriches vocabulary, enhances critical discourse comprehension, and develops academic argumentation skills in English.

To make the use of literature more effective, teachers can combine reading with interactive activities such as reflective writing, role-play, literary debates, and

thematic discussion. It is also important to choose texts that correspond to students' language level and age so that the material remains understandable and meaningful.

In conclusion, English literature can be a useful tool for discussing disability stigma and inclusion in the classroom. Literary texts give students an opportunity to encounter different experiences, question stereotypes, and discuss dignity and social participation. When these texts are combined with thoughtful classroom activities, they can support a more respectful and inclusive learning environment.

References:

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саміт-Книга, 2009. 272 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708183/2/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%97%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8.pdf

2. Barnes C. Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation. London : C. Hurst & Co., 1991. 264 p. URL: https://search.worldcat.org/title/1167507535

3. Oliver M. The Politics of Disablement: A Sociological Approach. London : Macmillan, 1990. 152 p. DOI: 10.1007/978-1-349-20895-1. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1

4. Таранченко О. М. Науково-методичні засади інклюзивного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти. 2021. Вип. 17. С. 198–210. URL: https://doi.org/10.32626/2413-2578.2021-17.198-210

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна освіта: соціально-економічні виклики і поведінкові аспекти»: збірник матеріалів (12 листопада 2026, м. Херсон-Кропивницький, Україна) / за заг.ред. Варнавської І.В., Аверчевої Н.О. Херсон-Кропивницький, ХДАЕУ, 2026. 352 с.

Друкується за рішенням Вченої ради економічного факультету Херсонського державного аграрно-економічного університету протокол № 4 від 25 листопада 2026 року

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за достовірність та об'єктивність наданої інформації

Відповідальна за випуск: Варнавська І. В.
Комп'ютерна верстка: Аверчева Н.О.

Електронну версію збірника розміщено за веб-адресою:
https://www.ksau.kherson.ua/konferenc/15497-conf-20261111-1.html

Реквізити оргкомітету конференції
Юридична адреса**:** Україна, м. Херсон, вул. Стрітенська, 23
Фактична адреса**:** Україна, м. Кропивницький, просп. Університетський 5/2

Херсонський державний аграрно-економічний університет,
економічний факультет,
кафедра соціальних та поведінкових наук
E-mail: dep.sbs@ksaeu.kherson.ua