ISSN 2786-7188 (Print)
ISSN 2786-7196 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ІНСТИТУТ»

ІНКЛЮЗІЯ І СУСПІЛЬСТВО

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 2(13), 2026

Видавничий дім
"Гельветика"
2026

Інклюзія і суспільство
Випуск 2(13) 2026 рік
Випуск 2(13) журналу «Інклюзія і суспільство» затверджено Вченою радою НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут», Протокол № 4 від 8 жовтня 2026 р.

Науковий журнал

Засновник:
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
Виходить 3 рази на рік
Заснований у червні 2022 року

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1183 від 11.04.2024 року.
Ідентифікатор медіа: R30-03946.

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут» (вул. Годованця, буд. 13, м. Кам'янець-Подільський Хмельницької обл., 32300, kp-peti@ukr.net, тел. (068) 176-96-17).

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 928 від 11 червня 2026 року (додаток 12). Спеціальності: А1 Освітні науки, А3 Початкова освіта, А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями), С4 Психологія.

Інклюзія і суспільство : науковий журнал / редкол.: Л. І. Романовська (гол. ред.), О. М. Палилюлько (заст. гол. ред.), Я. В. Топорівська (заст. гол. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2026. Вип. 2(13). 98 с.

Головний редактор
Романовська Людмила Іванівна, доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», Україна.

Редакційна колегія
Брушневська Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна.

Завадська Ірина Михайлівна, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри інклюзивної освіти, реабілітації та гуманітарних наук, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», Україна.

Матурканіч Патрік (Maturkanič Patrik), доктор габілітований, професор, ректор Коледжу прикладної психології в Терезіні, Чеська Республіка.

Палилюлько Оксана Михайлівна, кандидат історичних наук, доцент, декан факультету соціо-психологічної діяльності, реабілітації та професійної освіти, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», Україна.

Сліва Славомір (Śliwa Sławomir), доктор габілітований, професор, декан економічно-соціального факультету, Академія прикладних наук – Вища школа менеджменту та адміністрування в Ополі, Республіка Польща.

Топорівська Ярослава Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету мистецтв, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна.

Ханссен Наталія (Hanssen Natallia), PhD, професор, професор спеціальної педагогіки, Університет Норд, Буде, Норвегія.

Шевченко Володимир Миколайович, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна.

Щербяк Юрій Адамович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, Західноукраїнський національний університет, Україна.

Беата Акімякова, PhD, доцент, викладач університету, доцент, Католицький університет у Ружомберку, Словаччина.

Янка Бурсова, PhD, доцент, викладач університету, доцент, Католицький університет у Ружомберку, Словаччина.

Матеріали випуску друкуються мовою оригіналу.
Мови розповсюдження: українська. англійська, польська.

Редакція не завжди поділяє думку автора. Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, географічних назв, цитат, цифр та інших відомостей несуть автори публікацій.

Відповідно до Закону України «Про авторське право і суміжні права», при використанні наукових ідей та матеріалів цього випуску посилання на авторів і видання є обов'язковим. Передрук і переклади дозволяються лише зі згоди автора та редакції.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення AntiPlagiarism.NET.

Адреса редакції:
вул. Годованця, 13, м. Кам'янець-Подільський, Україна, 32300

ISSN 2786-7188 (print)
ISSN 2786-7196 (online)

© Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2026
© «Інклюзія і суспільство», 2026
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2026

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

І. М. БРУШНЕВСЬКА
ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В СТРУКТУРІ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ **5**

О. Л. КУЗЬМЕНКО, В. В. ФАЗАН
ЗАХИСТ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ПРАВ У ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА ОГІЄНКА В УМОВАХ ПОЛІТИЧНИХ ПЕРЕСЛІДУВАНЬ **12**

О. В. ЛЕГА, І. О. СІРЕНКО
СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ: НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ЇЇ СТРУКТУРИ, ФУНКЦІЙ ТА РОЛІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ **19**

Т. В. СКРИПНИК, Г. В. СУПРУН, В. М. МІРОНОВА
ПРАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДУ «НЕЙРОРУХ» А. БАНІЕЛЬ ДЛЯ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ **30**

З. П. ШАРЛОВИЧ, М. Б. ВОЛОЩУК, В. М. ПАСЕКА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕРГОНОМІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЦИФРОВИХ ІНТЕРФЕЙСІВ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ **39**

Ю. А. ЩЕРБЯК
КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ВІЙНИ **48**

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

П. Л. ГАЙДАЄНКО, О. А. СОЛНЦЕВА
ТРИВОЖНІСТЬ У ПІДЛІТКІВ З ООП: ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТА ШЛЯХИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ **58**

А. Ю. ДЕРЛИЦЯ, О. В. КИРИЛЕНКО
ОПТИМІЗАЦІЯ ДОМАШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ **68**

К. С. ДОВГОПОЛА
РУЙНАЦІЯ РУТИНИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПОРУШЕНЬ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ **75**

Ю. О. МИХАЛЬЧУК
СОЦІАЛЬНО-КОГНІТИВНІ НАСЛІДКИ РІЗНИХ ТИПІВ ЦИФРОВОЇ АКТИВНОСТІ: РИЗИКИ ТА РЕСУРСИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ **82**

В. П. МОЙСЕЮК
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ЧЛЕНАМИ СІМЕЙ ЗАГИБЛИХ ЗАХИСНИКІВ УКРАЇНИ **91**

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

I. M. BRUSHNEVSKA
FEATURES OF ASSESSMENT OF SPEECH DEVELOPMENT IN THE STRUCTURE OF COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES..... **5**

O. L. KUZMENKO, V. V. FAZAN
PROTECTION OF NATIONAL CULTURAL RIGHTS IN IVAN OHIIENKO'S ACTIVITIES UNDER POLITICAL PERSECUTION..... **12**

O. V. LEHA, I. O. SIRENKO
SOCIO-COMMUNICATIVE INTERACTION: SCIENTIFIC APPROACHES TO ITS STRUCTURE, FUNCTIONS, AND ROLE IN PROFESSIONAL TRAINING..... **19**

T. V. SKRYPNYK, H. V. SUPRUN, V. M. MIRONOVA
THE PRACTICAL POTENTIAL OF A. BANNIEL'S «NEUROMOVEMENT» METHOD FOR THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS..... **30**

Z. P. SHARLOVYCH, M. B. VOLOSHCHUK, V. M. PASEKA
PSYCHO-PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ERGONOMIC ADAPTATION OF DIGITAL INTERFACES FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS..... **39**

Yu. A. SHCHERBIAK
FUTURE COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION: THE CHALLENGES OF DIGITAL TRANSFORMATION AND WAR..... **48**

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

P. L. HAIDAIENKO, O. A. SOLNTSEVA
ANXIETY IN ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: FEATURES OF MANIFESTATION AND PATHWAYS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT **58**

A. Yu. DERLYTSIA, O. V. KYRYLENKO
OPTIMIZATION OF THE HOME ENVIRONMENT AS A MEANS OF SUPPORTING STUDENTS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN THE CONTEXT OF ONLINE LEARNING..... **68**

K. S. DOVHOPOLA
DISRUPTION OF ROUTINE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF MENTAL HEALTH DISORDERS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS UNDER MARTIAL LAW..... **75**

Yu. O. MYKHALCHUK
SOCIO-COGNITIVE CONSEQUENCES OF DIFFERENT TYPES OF DIGITAL ACTIVITY: RISKS AND RESOURCES OF SELF-REGULATION..... **82**

V. P. MOISEIUK
SPECIFICS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL WORK WITH FAMILIES OF FALLEN DEFENDERS OF UKRAINE..... **91**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 376.4:616.89-008.434
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-1

Ірина Миколаївна БРУШНЕВСЬКА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
E-mail: brush-ira@ukr.net
ORCID: 0000-0002-3381-6490

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В СТРУКТУРІ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. Вступ. *У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливої актуальності набуває проблема комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку осіб з інтелектуальними порушеннями. Мовленнєвий розвиток виступає не лише показником сформованості комунікативної компетентності, але й інтегративним індикатором загального психічного розвитку дитини. Мовлення знаходиться в тісному взаємозв'язку з психічним, емоційним і когнітивним становленням особистості, оскільки виконує не лише комунікативну, а й пізнавальну функцію, слугуючи основою формування вищих психічних процесів дитини дошкільного віку. Водночас у практиці психолого-педагогічного вивчення особливостей розвитку спостерігається недостатня узгодженість підходів до оцінювання мовлення в структурі комплексного обстеження дітей з інтелектуальними порушеннями.*

Мета роботи *– теоретично обґрунтувати та визначити особливості оцінювання мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в структурі комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку.*

Наукова новизна*. Уточнено місце та функції діагностики мовленнєвого розвитку в структурі комплексного психолого-педагогічного оцінювання дітей з інтелектуальними порушеннями. Автором визначено критерії та показники оцінювання мовлення з урахуванням специфіки інтелектуальних порушень, обґрунтовано структурно-функціональну модель інтеграції мовленнєвої діагностики у систему комплексного обстеження.*

Висновки*. Оцінювання мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями має розглядатися як системоутворювальний компонент комплексної психолого-педагогічної діагностики. Воно забезпечує не лише характеристику мовленнєвих умінь, але й дозволяє опосередковано оцінити рівень сформованості пізнавальних процесів і комунікативної діяльності. Запропонована модель інтеграції мовленнєвої діагностики сприяє підвищенню цілісності ті інформативності результатів обстеження, що є підґрунтям для побудови ефективних корекційно-розвиткових програм.*

Ключові слова*: діти з інтелектуальними порушеннями, мовлення, комплексна оцінка розвитку.*

Iryna Mykolaivna BRUSHNEVSKA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education,
Lesya Ukrainka Volyn National University,
E-mail: brush-ira@ukr.net
ORCID: 0000-0002-3381-6490

FEATURES OF ASSESSMENT OF SPEECH DEVELOPMENT IN THE STRUCTURE OF COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. Introduction*. In the modern conditions of inclusive education, the problem of a comprehensive psychological and pedagogical assessment of the development of individuals with intellectual disabilities is of particular relevance.*

© І. М. Брушневська, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Speech development is not only an indicator of the formation of communicative competence, but also an integrative indicator of the general mental development of the child. Speech is closely related to the mental, emotional and cognitive development of the individual, since it performs not only a communicative, but also a cognitive function, serving as the basis for the formation of higher mental processes of a preschool child. At the same time, in the practice of psychological and pedagogical study of developmental features, there is a lack of consistency in approaches to assessing speech in the structure of a comprehensive examination of children with intellectual disabilities.

***The purpose of the work** is to theoretically substantiate and determine the features of assessing the speech development of children with intellectual disabilities in the structure of a comprehensive psychological and pedagogical assessment of development.*

***Scientific novelty**. The place and functions of speech development diagnostics in the structure of a comprehensive psychological and pedagogical assessment of children with intellectual disabilities are specified. The author has defined the criteria and indicators of speech assessment taking into account the specifics of intellectual disabilities, and has substantiated the structural and functional model of integrating speech diagnostics into the system of a comprehensive examination.*

***Conclusions**. Assessment of speech development of children with intellectual disabilities should be considered as a system-forming component of a comprehensive psychological and pedagogical diagnosis. It provides not only a characteristic of speech skills, but also allows for an indirect assessment of the level of formation of cognitive processes and communicative activity. The proposed model of integration of speech diagnostics contributes to increasing the integrity and informativeness of the examination results, which is the basis for building effective correctional and developmental programs.*

***Key words**: children with intellectual disabilities, speech, comprehensive assessment of development.*

Вступ. У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливої актуальності набуває проблема комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Серед різних категорій дітей значну увагу привертають діти з інтелектуальними порушеннями, для яких характерною є системна недостатність пізнавальної діяльності, що безпосередньо впливає на формування мовлення.

Мовленнєвий розвиток виступає не лише показником сформованості комунікативної компетентності, але й інтегративним індикатором загального психічного розвитку дитини. Водночас у практиці психолого-педагогічного вивчення особливостей розвитку спостерігається недостатня узгодженість підходів до оцінювання мовлення в структурі комплексного обстеження. Це зумовлює фрагментарність отриманих результатів та ускладнює розробку ефективних корекційно-розвиткових програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами посідає важливе місце в сучасних наукових дослідженнях у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. У контексті реформування освітньої системи та впровадження інклюзивного навчання особливого значення набуває розроблення ефективних підходів до всебічного вивчення особливостей розвитку дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями.

Теоретико-методологічні засади психолого-педагогічної діагностики дітей з порушеннями психофізичного розвитку висвітлено у працях українських вчених, які обґрунтовують необхідність системного та міждисциплінарного підходу до оцінювання розвитку дитини. Зокрема, у дослідженнях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, І. Кузави, В. Синьова, М. Шеремет акцентовано увагу на комплексності вивчення особливостей розвитку дітей з ООП, необхідності врахування когнітивних, мовленнєвих, емоційно-вольових і соціальних показників [3; 4; 7; 9].

Проблематика мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями розглядається у працях О. Боряк, Н. Пахомової, Т. Сак, Є. Соботович, Л. Трофименко, М. Шеремет, де висвітлено специфіку формування мовленнєвої діяльності, порушення різних компонентів мовлення та особливості логопедичної роботи з цією категорією дітей [1; 5; 6; 9]. Науковці підкреслюють, що у дітей з інтелектуальними порушеннями мовленнєві труднощі мають системний характер і проявляються на фонетико-фонематичному, лексико-граматичному та комунікативному рівнях.

Окремі аспекти комплексної оцінки розвитку дітей в умовах інклюзивного навчання досліджувалися у працях А. Колупаєвої, Ю. Найди, Н. Софій, де обґрунтовано значення командного супроводу та використання результатів комплексної оцінки для визначення особливих освітніх потреб і подальшого планування індивідуальної освітньої траєкторії [2; 8].

У зарубіжних дослідженнях проблема комплексного оцінювання дітей з порушеннями розвитку розглядається в межах міждисциплінарного підходу та функціональної оцінки. Значний

внесок у розвиток теоретичних засад комплексної оцінки зроблено в межах положень World Health Organization щодо International Classification of Functioning, Disability and Health, де розвиток дитини аналізується крізь призму функціонування, активності та участі [10; 11]. Такий підхід розширює традиційне розуміння діагностики, орієнтуючи її не лише на констатацію порушень, а й на виявлення ресурсів та освітніх потреб.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання оцінювання мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями переважно розглядається або в межах логопедичної діагностики, або в межах загальної психолого-педагогічної оцінки. Недостатньо дослідженим залишається місце мовленнєвої діагностики саме у структурі комплексної психолого-педагогічної оцінки, критерії інтеграції її результатів з даними психологічного та педагогічного оцінювання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та визначити особливості оцінювання мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в структурі комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями являє собою складний, багаторівневий процес, формування якого зумовлене взаємодією біологічних, соціальних і психологічних чинників. Він виступає ключовим показником когнітивного дозрівання дитини та може свідчити про можливі труднощі у розвитку. Мовлення знаходиться в тісному взаємозв'язку з психічним, емоційним і когнітивним становленням особистості, оскільки виконує не лише комунікативну, а й пізнавальну функцію, слугуючи основою формування вищих психічних процесів дитини дошкільного віку. Відхилення від вікових норм – відсутність перших слів після року, обмежений словниковий запас у малюка або труднощі у побудові двослівних висловлювань – потребують особливої уваги спеціалістів, адже можуть бути ознакою специфічних темпів чи особливостей розвитку. Діагностичне оцінювання має ґрунтуватися не лише на кількісних, а й на якісних показниках, що охоплюють аналіз розуміння мовлення, сформованості фонематичних процесів, звукоскладової структури, лексико-граматичної структури та зв'язного мовлення.

Мовленнєві порушення істотно впливають на становлення емоційного інтелекту та комунікативних навичок дошкільників. Вони обмежують можливості соціальної взаємодії, ускладнюють інтеграцію дитини у колектив і можуть провокувати емоційні труднощі. Неможливість чітко висловити власні думки або почуття часто призводить до невпевненості, ізоляції, підвищеної тривожності чи схильності до агресивних проявів.

Проблеми сприймання й розуміння мовлення, труднощі у виконанні елементарних інструкцій, невпевнене розпізнавання знайомих об'єктів і нетипові реакції на словесні звернення можуть виступати ранніми маркерами відхилень психічного розвитку. Ознаками можливих ускладнень є також недостатньо сформована комунікативна ініціатива, низький рівень наслідування звуків чи рухів, а також механічне повторення слів без їх осмислення. Такі прояви потребують детального аналізу і проведення диференційної діагностики.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні знижена пізнавальна активність, уповільнене засвоєння інформації та труднощі у формуванні навчальних умінь. Ці особливості пов'язують із функціонуванням центральної нервової системи, яка впливає на становлення вищих психічних процесів. Тому дослідження мовленнєвого розвитку на різних вікових етапах має важливе значення для своєчасного виявлення труднощів і планування корекційно-розвивальних заходів.

Мовленнєва діяльність дітей із когнітивними порушеннями характеризується бідністю словникового запасу, затримкою формування фразового мовлення й труднощами у розумінні зверненого слова. Їхні висловлювання зазвичай прості, а граматична структура – недосконала. Через обмежену концентрацію уваги засвоєння назв предметів і дій відбувається значно повільніше, що зумовлює потребу у додатковій сенсорній підтримці. Батьки найчастіше першими помічають мовленнєве відставання та намагаються стимулювати розвиток мовлення самостійно, орієнтуючись на вікові норми розвитку.

Раннє виявлення і своєчасна корекція мовленнєвих порушень є визначальними для оптимізації когнітивного розвитку та соціальної адаптації дітей із порушеннями інтелекту. Рання підтримка сприяє формуванню ефективних комунікативних стратегій, розвитку мовленнєвої

активності та пізнавальної мотивації, створює умови для успішної соціалізації й зменшує ризик вторинних девіацій.

Діагностика мовленнєвого розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями базується на системному аналізі лінгвістичних, когнітивних, соціальних і емоційних компонентів. Комплексне оцінювання передбачає спостереження за природним мовленням, тестування, аналіз реакцій на мовні стимули та застосування стандартизованих методик, що дозволяють порівняти індивідуальні результати із віковими нормами.

Як засвідчує практика корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями, основними критеріями та показниками оцінювання мовленнєвого розвитку виступають наступні складові:

– *розуміння мовлення*, що передбачає виконання дитиною інструкцій, розуміння зверненого мовлення;

– *активне самостійне мовлення*, яке є можливим за умови сформованості словникового запасу та граматичного ладу;

– *комунікативна взаємодія*, що супроводжується мовленнєвою ініціативністю та адекватністю дітей з інтелектуальними порушеннями.

Діагностичний процес спрямований на виявлення потенційних затримок когнітивного розвитку через оцінку експресивного (продуктивного) й рецептивного (сприйманого) мовлення, їх взаємозв'язків з іншими сферами функціонування дитини. Це дає змогу визначити рівень мовленнєвої активності, структуру словникового запасу, граматичну правильність висловлювань та особливості комунікативних намірів.

Спостереження у природному середовищі є провідним методом діагностики, який дає змогу оцінити мовленнєву поведінку дитини під час гри, навчання або побутових дій. Особливу увагу фахівці приділяють тому, як дитина реагує на звернення, ініціює комунікацію, користується мовленням для взаємодії з іншими.

Експериментальні тести створюють умови для перевірки розуміння інструкцій і мовленнєвого використання у різних контекстах. Зокрема, тест *«Розуміння мовлення»* допомагає оцінити здатність дитини реагувати на словесні команди.

Серед стандартизованих інструментів особливе місце посідає опитувальник **«***MacArthur–Bates Communicative Development Inventories» (CDI),* що дозволяє визначити словниковий запас, використання жестів і граматичну складність висловлювань. Батьки у межах тесту відзначають слова, якими дитина користується у повсякденному житті, що забезпечує об'єктивну оцінку відповідності мовлення віковим нормам.

Інтерактивні підходи, зокрема програма *«Language Environment Analysis» (LENA),* використовують технологічні засоби для збору й аналізу мовного середовища дитини. Система фіксує обсяг слів, які дитина чує і вимовляє, що допомагає оцінити якість мовного стимулювання у родині. Доведено, що більша кількість вербальних контактів із дорослими сприяє прискоренню мовленнєвого розвитку.

Методика *«Early Language Milestone Scale» (ELM)* застосовується для виявлення затримок мовлення у дітей до трирічного віку. Вона охоплює завдання, спрямовані на перевірку реакції на звук, імітаційної активності, засвоєння простих команд і вокалізації, що дозволяє своєчасно виявити ризики інтелектуальних або нейророзвиткових порушень.

Нейропсихологічний підхід до діагностики передбачає оцінку зв'язку між мовленнєвими й когнітивними процесами, увагою, пам'яттю, моторною координацією. Труднощі у наслідуванні артикуляційних рухів або узгодженні мовлення з моторикою можуть вказувати на нейромоторні розлади, що ускладнюють мовленнєвий розвиток.

Для дітей із підвищеним ризиком мовленнєвих порушень застосовують спеціальні інструменти, наприклад *«Modified Checklist for Autism in Toddlers» (M-CHAT),* який дає змогу виявити ознаки порушень соціальної комунікації. Ефективною є також *«Hanen Program»,* що передбачає активне залучення батьків до процесу стимулювання мовлення шляхом використання адаптивних комунікативних стратегій. Її компонент – метод *«It Takes Two to Talk»* – сприяє розвитку мовлення через створення природного, стимулюючого мовленнєвого середовища.

Окрім традиційних методів, у діагностиці все ширше використовуються *цифрові технології,* зокрема мобільні застосунки на кшталт *«Speech Blubs»*, які використовують принцип

наслідування: дитина повторює слова за персонажами, а програма аналізує вимову та темпи мовленнєвого розвитку.

Таким чином, сучасна система діагностики мовленнєвого розвитку дошкільників поєднує спостереження, тестування, інтерактивні й технологічні методи та участь батьків у процесі оцінювання. Комплексний підхід забезпечує можливість своєчасного виявлення порушень і формування індивідуалізованої програми корекційної допомоги.

Вчасна, системна й багатовимірна діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями є ключовою умовою формування оптимальної траєкторії розвитку. Інтеграція кількісних і якісних методів аналізу у контексті соціальної взаємодії забезпечує об'єктивність оцінки мовних умінь та відкриває перспективи для подальших досліджень і вдосконалення діагностичних інструментів.

З метою підвищення цілісності та інформативності результатів комплексної психолого-педагогічної оцінки нами розроблено структурно-функціональну модель оцінювання мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями (рис. 1). Запропонована модель ґрунтується на принципах системності, комплексності, міждисциплінарної взаємодії та функціонального підходу до оцінювання розвитку дитини. Вона передбачає інтеграцію результатів логопедичного, психологічного та педагогічного обстеження з урахуванням взаємозв'язку мовлення з когнітивними та комунікативними процесами.

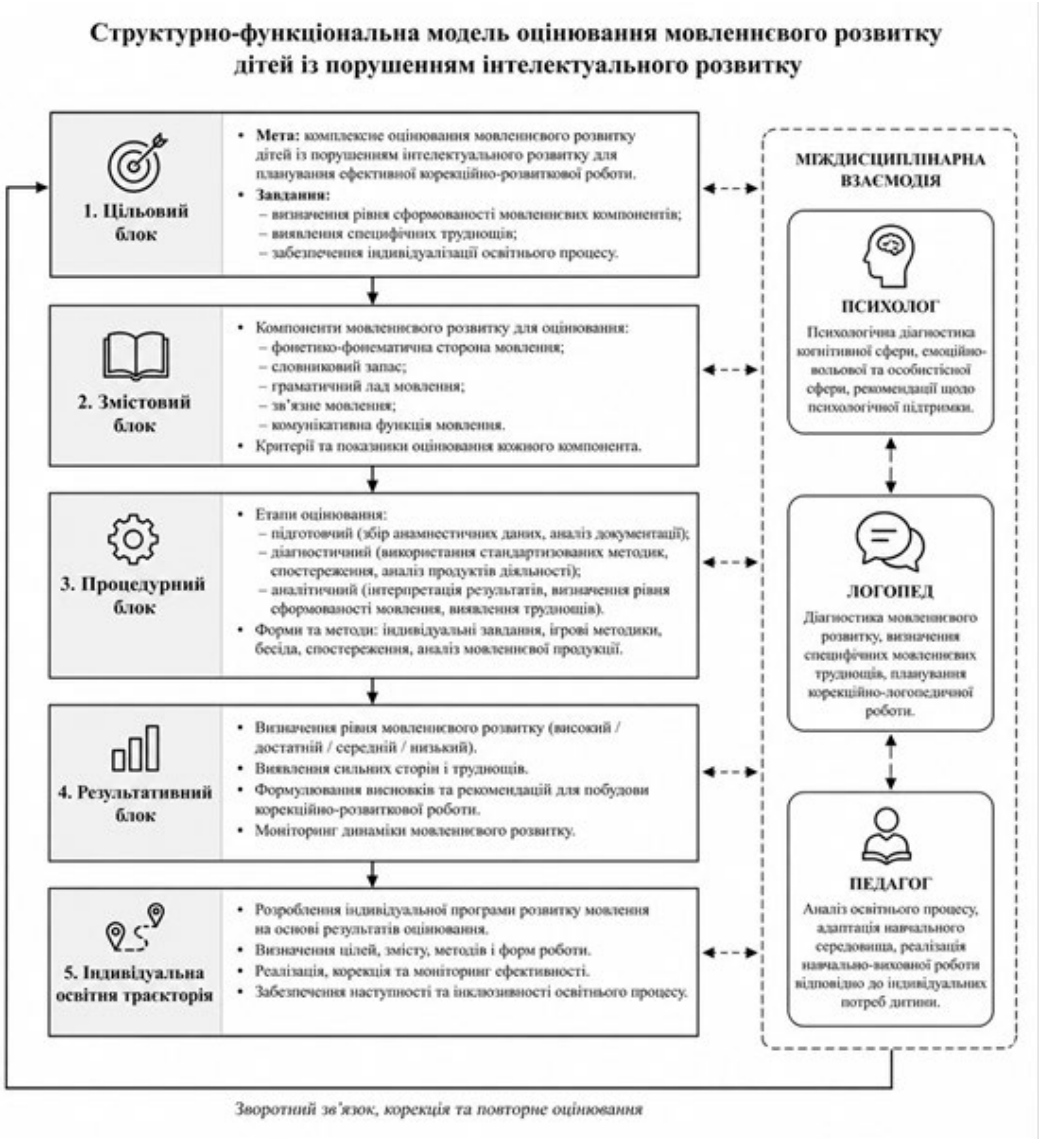


Рис. 1. Структурно-функціональна модель оцінювання мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

Запропонована модель може бути використана як теоретико-методична основа для організації комплексного обстеження дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу дошкільної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, оцінювання мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями має розглядатися як системоутворювальний компонент комплексної психолого-педагогічної діагностики. Воно забезпечує не лише характеристику мовленнєвих умінь, але й дозволяє опосередковано оцінити рівень сформованості пізнавальних процесів і комунікативної діяльності. Запропонована модель інтеграції мовленнєвої діагностики сприяє підвищенню цілісності ті інформативності результатів обстеження, що є підґрунтям для побудови ефективних корекційно-розвиткових програм для дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

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

Література:

1. Боряк О.В. Теоретико-методологічні засади функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. Вип. 1(90). С. 52–60. https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.17

2. Колупаєва А., Таранченко О. Визначальні вектори та прогностичні орієнтири системних змін в освіті осіб з особливими потребами. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. Наук. Праць. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України*. Вип. 25. Кн. 1. 2021. С. 137–150. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-137-150

3. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*. 2019. Вип. 3. С. 48–52.

4. Кузава І.Б. Актуальні аспекти сучасної корекційної психопедагогіки. *Acta Paedagogica Volyniense*s. 2024. Вип. 3. С. 71–75. https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.13

5. Пахомова Н.Г., Білявська А.С. Формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями: Навчально-методичний посібник. Полтава, 2018. 121 с.

6. Сак Т. В. Шляхи реалізації корекційно-розвивального змісту навчання у спеціальній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П Драгоманова* Серія 19 Корекційна педагогіка та психологія. 2009. Вип. 13. С. 208–210.

7. Синьов В.М. Особливості освітньої інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. посіб. / В.М. Синьов, В.І. Бондар; Нац. Пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 250 с.

8. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол.: авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. За заг. Ред. Даниленко Л. І. К., 2007. 128 с.

9. Шеремет М.К., Супрун Д.М., Кондукова С.В. Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами : *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції* / НПУ імені М.П. Драгоманова; Факультет спеціальної та інклюзивної освіти; ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів». Київ, 2020. С. 6–10.

10. World Health Organization. *International classification of functioning, disability, and health: Children & youth version: ICF-CY*. World Health Organization, 2007. 340 p.

11. World Health Organization [WHO]. International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. Geneva: WHO; 2001.

References:

1. Boriak, O.V. (2020). Teoretyko-metodolohichni zasady funktsionalnoi systemy formuvannia ta korektsii movlennievoi diialnosti molodshykh shkoliariv iz intelektualnymy porushenniamy [Theoretical and methodological principles of the functional system of formation and correction of speech activity of younger schoolchildren with intellectual disabilities]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia,* 1(90), 52-60. https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.17 [in Ukrainian].

2. Kolupaieva, A., & Taranchenko, O. (2021). Vyznachalni vektory ta prohnostychni oriientyry systemnykh zmin v osviti osib z osoblyvymy potrebamy [Determinants and prognostic guidelines of systemic changes in

the education of persons with special needs]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. Nauk. Prats. Kyiv: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy.* Vyp. 25. Kn. 1. S. 137-150. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-137-150 [in Ukrainian].

3. Zasenko, V.V., & Prokhorenko, L.I. (2019). Osvita «osoblyvykh» ditei: stratehiia rozvytku [Education of «special» children: a development strategy]. *Ridna shkola*, 3, 48–52. [in Ukrainian].

4. Kuzava, I.B. (2024). Aktualni aspekty suchasnoi korektsiinoi psykhopedahohiky [Current aspects of modern correctional psychopedagogy]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 71–75. https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.13 [in Ukrainian].

5. Pakhomova, N.H., & Biliavska, A.S. (2018). Formuvannia komunikatyvnykh navychok u ditei starshoho doshkilnoho viku z intelektualnymy porushenniamy [Formation of communication skills in older preschool children with intellectual disabilities]: Navchalno-metodychnyi posibnyk. Poltava. 121 s. [in Ukrainian].

6. Sak T. V. (2009). Shliakhy realizatsii korektsiino-rozvyvalnoho zmistu navchannia u spetsialnii shkoli [Ways to implement the correctional and developmental content of education in a special school]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P Drahomanova Seriia 19 Korektsiina pedahohika ta psykholohiia,* 13, 208–210. [in Ukrainian].

7. Synov, V.M. (2015). Osoblyvosti osvitnoi intehratsii ditei z intelektualnymy porushenniamy [Features of educational integration of children with intellectual disabilities]: navch.-metod. posib. / V.M. Synov, V.I. Bondar; Nats. Ped. Un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv : NPU im. M.P. Drahomanova. 250 s. [in Ukrainian].

8. Sofii, N. Z., & Naida, Yu. M. (2007). Kontseptualni aspekty inkliuzyvnoi osvity [Conceptual aspects of inclusive education. Inclusive school: features of organization and management]. Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia: Navchalno-metodychnyi posibnyk / Kol.: avtoriv: Kolupaieva A. A., Naida Yu. M., Sofii N. Z. ta in. Za zah. Red. Danylenko L. I. K. 128 s. [in Ukrainian].

9. Sheremet, M.K., Suprun, D.M., & Kondukova, S.V. (2020). Innovatsiini pidkhody v osviti ta reabilitatsii ditei iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Innovative approaches in education and rehabilitation of children with special educational needs]: Materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii / NPU imeni M.P. Drahomanova; Fakultet spetsialnoi ta inkliuzyvnoi osvity; VHO «Ukrainska asotsiatsiia korektsiinykh pedahohiv». Kyiv. S. 6-10. [in Ukrainian].

10. World Health Organization. (2007) International classification of functioning, disability, and health: Children & youth version: ICF-CY. World Health Organization. 340 p. [in English].

11. World Health Organization [WHO] (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. Geneva: WHO. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 17.06.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

УДК 2(477)(092):34:323.281
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-2

Олег Леонідович КУЗЬМЕНКО,
аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
ORCID: 0009-0007-7290-3339

Василь Васильович ФАЗАН,
доктор педагогічних наук, доктор теологічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
проректор з наукової роботи,
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
E-mail: fazanvv@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9823-3704

ЗАХИСТ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ПРАВ У ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА ОГІЄНКА В УМОВАХ ПОЛІТИЧНИХ ПЕРЕСЛІДУВАНЬ

Анотація. Вступ. *У статті розглядається правозахисна діяльність Івана Огієнка (митрополита Іларіона) у контексті історичних викликів, пов'язаних із політичними переслідуваннями української мови, церкви та культури в першій половині XX століття. Актуальність теми зумовлена сучасними загрозами культурному суверенітету України та необхідністю формування духовного імунітету нації в умовах гібридної агресії.*

Мета роботи: *дослідити та теоретично узагальнити правозахисну діяльність Івана Огієнка щодо захисту української мови, православної церкви та національної культури в умовах політичних переслідувань XX століття, а також визначити виховний потенціал його ідей для сучасної системи освіти.*

Методологія. *У дослідженні застосовано комплекс наукових методів: історико-біографічний (для відтворення життєвого та творчого шляху Івана Огієнка в контексті політичних переслідувань); проблемно-хронологічний (для простеження еволюції його правозахисних поглядів); аналізу документів (для опрацювання першоджерел – праць мислителя, архівних матеріалів, законодавчих актів УНР); герменевтичний (для інтерпретації смислових акцентів його концепції культурного суверенітету); порівняльний (для зіставлення підходів різних дослідників); системний (для теоретичного узагальнення правозахисної діяльності як цілісного феномену).*

Наукова новизна. *Вперше системно проаналізовано правозахисну діяльність Івана Огієнка крізь призму захисту культурних та мовних прав людини в умовах тоталітарного тиску та політичних переслідувань. Обґрунтовано, що його концепція культурного суверенітету та духовного імунітету суспільства становить цілісну правозахисну систему, яка поєднує наукову точність із непохитною патріотичною позицією. Визначено педагогічне значення спадщини мислителя для формування національно свідомої мовної особистості здобувача освіти.*

Висновки. *Правозахисна діяльність Івана Огієнка в умовах політичних переслідувань XX століття була системною відповіддю на виклики денаціоналізації українського народу. Його концепція культурного суверенітету, що базується на захисті мови, церкви та історичної пам'яті, виступає дієвим механізмом формування духовного імунітету нації. Для сучасної освітньої системи України педагогічні та правозахисні погляди мислителя є теоретичним підґрунтям для розробки ефективних стратегій патріотичного виховання та захисту національного інформаційно-освітнього простору.*

Ключові слова: *правозахисна діяльність, Іван Огієнко, культурний суверенітет, духовний імунітет, національна освіта, рідномовне виховання.*

© О. Л. Кузьменко, В. В. Фазан, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Oleg Leonidovych KUZMENKO,
Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Andragogy,
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
ORCID: 0009-0007-7290-3339

Vasyl Vasylovych FAZAN,
Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Theological Sciences, Professor,
Professor at the Department of General Pedagogy and Andragogy,
Vice-Rector for Scientific Work,
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
E-mail: fazanvv@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9823-3704

PROTECTION OF NATIONAL CULTURAL RIGHTS IN IVAN OHIIENKO'S ACTIVITIES UNDER POLITICAL PERSECUTION

Abstract. Introduction. *The article examines the human rights activities of Ivan Ohiienko (Metropolitan Ilarion) in the context of historical challenges related to the political persecution of the Ukrainian language, church and culture in the first half of the twentieth century. The relevance of the topic is determined by modern threats to Ukraine's cultural sovereignty and the need to form the spiritual immunity of the nation in the conditions of hybrid aggression.*

Purpose *is to investigate and theoretically generalize the human rights activities of Ivan Ohiienko in defense of the Ukrainian language, Orthodox Church and national culture in the conditions of political persecutions of the twentieth century, as well as to determine the educational potential of his ideas for the modern education system.*

Methodology. *The study employs a complex of scientific methods: historical-biographical (to reconstruct the life and creative path of Ivan Ohiienko in the context of political persecution); problem-chronological (to trace the evolution of his human rights views); document analysis (to process primary sources – the thinker's works, archival materials, legislative acts of the UNR); hermeneutic (to interpret the semantic accents of his concept of cultural sovereignty); comparative (to compare the approaches of different researchers); systemic (for theoretical generalization of human rights activities as an integral phenomenon).*

Scientific novelty. *For the first time, the human rights activity of Ivan Ohiienko has been systematically analyzed through the prism of the protection of cultural and linguistic human rights in the conditions of totalitarian pressure and political persecution. It is substantiated that his concept of cultural sovereignty and spiritual immunity of society constitutes an integral human rights system that combines scientific accuracy with an unwavering patriotic position. The pedagogical significance of the thinker's heritage for the formation of a nationally conscious language personality of an education recipient has been determined.*

Conclusions. *The human rights activity of Ivan Ohiienko in the conditions of political persecution of the twentieth century was a systematic response to the challenges of denationalization of the Ukrainian people. His concept of cultural sovereignty, based on the protection of language, church and historical memory, is an effective mechanism for forming the spiritual immunity of the nation. For the modern educational system of Ukraine, the pedagogical and human rights views of the thinker are a theoretical basis for developing effective strategies of patriotic education and protecting the national information and educational space.*

Key words: *human rights activity, Ivan Ohiienko, cultural sovereignty, spiritual immunity, national education, native language upbringing.*

Вступ. Історія України першої половини XX століття позначена жорсткими політичними режимами, спрямованими на нівелювання національної самобутності українського народу, руйнацію його релігійних інституцій та асиміляцію мовного простору. Російська імперська політика, польська окупаційна адміністрація та радянський тоталітарний режим послідовно обмежували культурні та релігійні права українців, знищували інтелігенцію та намагалися викорінити національну самосвідомість. У цих складних історичних обставинах особливого значення набувала діяльність окремих інтелектуалів, які брали на себе місію правозахисту та збереження культурного надбання.

Постать Івана Огієнка (митрополита Іларіона; 1882–1972) у цьому вимірі постає як унікальний приклад поєднання наукової аргументації, духовного служіння та громадянського захисту прав українства на власну культуру, мову та автокефальну церкву. Дослідження його діяльності як правозахисника та оборонця національних цінностей є надзвичайно актуальним для

сучасної України, яка знову змушена відстоювати свій культурний суверенітет та інформаційну безпеку в умовах повномасштабної агресії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчий та життєвий шлях Івана Огієнка (митрополита Іларіона) досліджували багато вітчизняних науковців. Зокрема, етапи його науково-педагогічної та релігійної діяльності висвітлено у працях А. Марушкевич, яка ґрунтовно проаналізувала його педагогічний спадок, зокрема погляди на формування національної свідомості та патріотизму в контексті національної школи [7, с. 112]. Р. Михайлишин розкрив дидактичні ідеї вченого, підкресливши, що він відповів на низку важливих питань: якою має бути система навчання та виховання в національній школі, якими шляхами втілювати її в життя [9, с. 12]. І. Кучинська дослідила виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Огієнка, встановивши провідну роль церкви як чинника збереження національної ідентичності [6, с. 12].

Церковно-історичний та богословський виміри діяльності мислителя розглянуто в працях Б. Демчука та О. Ігнатуші. Демчук підкреслив, що Огієнко здійснив близько п'ятдесяти перекладів богослужбових книг рідною мовою, що є справжнім життєвим подвигом [2, с. 242]. Ігнатуша проаналізувала його погляди на оновлення української церкви, зокрема доповідь «Відродження Української Церкви» на Всеукраїнському церковному соборі 1918 року [3, с. 57]. С. Повторева дослідила доктрину християнської праведності у творчості Огієнка, показавши її зв'язок із ідеями морального спротиву тоталітаризму [13, с. 213]. Д. Кравченко простежив еволюцію поглядів мислителя, обґрунтувавши інтеграцію світського та священного в його правозахисній концепції [5, с. 19].

Сучасні дослідження висвітлюють актуальність Огієнкової спадщини для освіти. Так, Т. Свирська та С. Савченко розглянули його ідеї патріотичного виховання поряд із поглядами Г. Ващенка та В. Сухомлинського, встановивши, що принципи народності, культуровідповідності та гуманізації займають першочергове місце в системі національного виховання [14, с. 7]. К. Климова у контексті формування національно свідомої мовної особистості здобувача вищої освіти проаналізувала працю «Наука про рідномовні обов'язки» (1936), довівши її ефективність як засобу протидії мовній асиміляції в умовах змішаного навчання [4, с. 14]. Ф. Бацевич дослідив рідну мову в наукових концепціях Огієнка, підкресливши його внесок у розробку національної мовної політики [1, с. 16].

Проте, попри значну кількість публікацій, правозахисний аспект діяльності Огієнка крізь призму захисту культурних та мовних прав людини в умовах тоталітарного тиску та політичних переслідувань потребує більш системного та цілісного філософсько-педагогічного осмислення. Більшість дослідників (А. Марушкевич, О. Михайлишин, І. Кучинська) зосереджуються на педагогічній спадщині вченого, тоді як церковні історики (О. Ігнатуша, О. Демчук) акцентують увагу на богословському та канонічному вимірах його діяльності. Мовознавчі студії (Ф. Бацевич, О. Климова) аналізують лінгвістичні аспекти, але не розкривають їхнього правозахисного потенціалу в умовах політичних переслідувань. Таким чином, комплексний аналіз правозахисної діяльності Огієнка як цілісної системи захисту національно-культурних прав залишається недостатньо розробленим, що й зумовлює наукову новизну цього дослідження.

Об'єкт дослідження – правозахисна діяльність Івана Огієнка в умовах політичних переслідувань XX століття.

Предмет дослідження – механізми, форми та зміст захисту національно-культурних прав у творчій і громадській спадщині мислителя.

Мета статті – дослідити та теоретично узагальнити правозахисну діяльність Івана Огієнка щодо захисту української мови, православної церкви та національної культури в умовах політичних переслідувань XX століття, а також визначити виховний потенціал його ідей для сучасної системи освіти.

Для досягнення мети передбачено розв'язання таких завдань: проаналізувати історичний контекст політичних переслідувань української культури в першій половині XX століття; визначити правозахисну концепцію Івана Огієнка, зокрема категорії «культурний суверенітет» та «духовний імунітет»; дослідити педагогічний вимір його правозахисної діяльності, зосередивши увагу на освітніх і виховних ідеях; встановити сучасне значення спадщини мислителя для розвитку національно-патріотичного виховання та захисту освітнього простору.

Методологія дослідження. У статті застосовано комплекс наукових методів: історико-біографічний (для відтворення життєвого та творчого шляху Івана Огієнка в контексті політичних переслідувань); проблемно-хронологічний (для простеження еволюції його правозахисних поглядів від періоду Української революції до еміграції); аналізу документів (для опрацювання першоджерел – праць мислителя, архівних матеріалів, законодавчих актів УНР, богослужбових текстів); герменевтичний (для інтерпретації смислових акцентів його концепції культурного суверенітету та духовного імунітету); порівняльний (для зіставлення підходів різних дослідників до спадщини Огієнка); системний (для теоретичного узагальнення правозахисної діяльності як цілісного феномену, що поєднує наукову, педагогічну та духовну складові).

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Історичний контекст та правозахисна концепція Івана Огієнка. Правозахисна діяльність Івана Огієнка розвивалася у безпосередньому зв'язку з його глибоким переконанням, що мова, церква та культура є триєдиною основою існування будь-якої нації. Захист цих інституцій від зовнішнього політичного тиску він розцінював як обов'язок кожного українського інтелігента. У своїх фундаментальних працях та публіцистичних нарисах, зокрема у виданні «Книга нашого буття на чужині: Бережімо все своє рідне!», мислитель наголошував на тому, що втрата хоча б одного з цих елементів неминуче веде до національної катастрофи та повної асиміляції народу іншими державними утвореннями [8, с. 45].

Ключовими категоріями його правозахисної концепції є **культурний суверенітет** та **духовний імунітет**. Під культурним суверенітетом І. Огієнко розумів невід'ємне право народу на самовизначення своєї культури, мови та духовності як стратегічних ресурсів державотворення та головних чинників безпеки національного буття [12, с. 238]. Духовний імунітет, за його уявленнями, – це здатність суспільства протистояти асиміляційним впливам через збереження культурних кодів, рідної мови, віри предків та історичної пам'яті. Ця концепція базувалася на ідеї, що мова та культура є не просто атрибутами національного життя, а стратегічними ресурсами виживання народу в умовах тоталітарного тиску.

2. Захист мовних прав як фундамент національного буття. Особливе місце у правозахисному доробку Огієнка посідала боротьба за права української мови в усіх сферах суспільного життя. Будучи міністром народної освіти УНР (1919), він послідовно обстоював позицію, за якою право на рідну мову є базовим природним правом людини та етносу. За його ініціативи було затверджено нові правила українського правопису для шкільного використання та видано наказ, згідно з яким українська мова стала мовою навчання в усіх навчальних закладах країни. Всі дипломи, свідоцтва, атестати, а також офіційні документи і печатки мали бути видані виключно українською мовою [14, с. 8].

Протидіючи русифікаційній та полонізаційній політиці, Огієнко створював науково обґрунтовані аргументи на користь самобутності та прадавнього коріння української мови, спростовуючи імперські міфи про її «вторинність» чи «діалектний статус». У фундаментальній праці «Наука про рідномовні обов'язки» (1936) він обґрунтував, що право на рідну мову є базовим природним правом людини та етносу, а кожен священик, учитель, письменник і громадянин несе персональну відповідальність за збереження мови [11, с. 16]. Його мовознавчі праці цього періоду мали чітке правозахисне та націєтворче спрямування.

Сучасні дослідження підтверджують актуальність цих ідей. Климова (2024) довела, що Огієнкова «Наука про рідномовні обов'язки» є ефективним засобом формування національно свідомої мовної особистості здобувача вищої освіти та протидії мовній асиміляції в умовах змішаного навчання [4, с. 14]. Бацевич підкреслив, що наукові концепції Огієнка заклали підвалини сучасної державної мовної політики України [1, с. 16].

3. Захист релігійних прав та українізація православної церкви. Не менш важливою складовою його діяльності був захист релігійних прав українців та розбудова незалежної церкви. Іван Огієнко вбачав у церкві не лише релігійну інституцію, а й потужний осередок збереження національної культури та духовної консолідації суспільства. 14 січня 1918 року на Всеукраїнському церковному соборі в Києві він виголосив доповідь «Відродження Української Церкви», де детально обґрунтував право української церкви на автономне існування [3, с. 57].

Його зусилля були спрямовані на повну українізацію богослужіння, що зумовило необхідність здійснення грандіозної праці – перекладу Біблії та основних літургійних текстів живою

українською мовою. У 1922 році він надрукував у Львові переклад Літургії святого Івана Златоуста з грецької. Найбільшим його подвигом у цій справі є переклад Біблії із давньоєврейської та грецької мов, над якою він працював понад двадцять років [2, с. 243]. Цей крок став актом вагомого інтелектуального спротиву проти чужоземного духовного домінування та заборон [8, с. 82].

На Холмщині (1940–1944) як митрополит Холмський і Підляський він активно впроваджував українську мову в богослужіння, заснував вищу духовну школу, єпархіальну друкарню, видавництво та велику бібліотеку, що налічувала десятки тисяч томів [3, с. 58]. Ця діяльність викликала негативну реакцію Московського патріархату, який негативно оцінював «українізаторську» діяльність владики Іларіона. Демчук підкреслює, що такий обсяг роботи, виконаний однією людиною, сприймається як справжній життєвий подвиг [2, с. 242].

4. Педагогічний вимір правозахисної діяльності. Педагогічний вимір правозахисту Огієнка має виключне значення для сучасної освіти. О. Марушкевич (2005) ґрунтовно проаналізувала його педагогічний спадок, зокрема погляди на формування національної свідомості, патріотизму та духовності особистості в контексті національної школи [7, с. 112]. І. Кучинська (2000) дослідила виховання духовних цінностей дітей і молоді у його спадщині, підкресливши, що українська православна церква виховує любов та повагу до України, до української мови, зберігає національну ідентичність її народу [6, с. 12].

Огієнко відводив провідну роль у вихованні сім'ї, де дитина вперше чує рідну мову, долучається до споконвічних традицій, вчиться шанобливо ставитися до батьків. «Чого батько і мати навчать у родині, з тим і в світ піде дитина», – наголошував мислитель [14, с. 9]. У школі, на його думку, весь навчально-виховний процес має будуватися так, щоб учень проймався українським патріотизмом, національною свідомістю і світоглядом. Найважливішим фактором виховання підростаючих поколінь учений вважав виховання рідною мовою, що є джерелом національного духу та культури: «Рідна мова – то найголовніший наріжний камінь існування народу як окремої нації: без окремої мови нема самостійного народу, бо рідна мова – то основа нашої історії, як душа цього народу» [14, с. 8].

Великого значення Огієнко надавав позашкільній освіті. У XXIII розділі праці «Наука про рідномовні обов'язки» він запропонував шляхи рідномовного виховання поза школою: курси для дітей різного віку; цілеспрямовану діяльність товариств, зокрема «Просвіти»; підтримку «Гуртків плекання рідної мови»; поширення гасла: «Для одного народу – одна літературна мова й вимова, один правопис» [14, с. 10]. Він радив у школах щорічно проводити «Свято рідної мови» та створювати бібліотеки, укомплектовані книжками соборною літературною українською мовою [14, с. 9].

Педагогічний вимір правозахисту Огієнка має виняткове значення для сучасної освіти. О. Марушкевич ґрунтовно проаналізувала його педагогічну спадщину, зокрема погляди на формування національної свідомості, патріотизму та духовності особистості в контексті національної школи [7, с. 112]. І. Кучинська дослідила виховання духовних цінностей дітей і молоді у його спадщині, підкресливши, що Українська православна церква виховує любов та повагу до України, до української мови, зберігає національну ідентичність її народу [6, с. 12].

5. Міжнародний вимір діяльності та сучасне значення спадщини. В умовах еміграції правозахисна діяльність Огієнка набула міжнародного виміру. Через засновані ним часописи («Рідна Мова», 1933–1939; «Наша Культура», 1935–1937), наукові товариства та релігійні канали він систематично інформував світову спільноту про утиски української культури та знищення інтеліґенції в підрадянській Україні. Він трактував відмову від рідного слова чи національних традицій під впливом політичного тиску як форму національного саморуйнування [8, с. 82].

Повторева С. (2007) проаналізувала доктрину християнської праведності у творчості Огієнка, показавши, що його правозахисна активність ґрунтувалася не лише на національній, а й на глибокій морально-етичній базі, що надавало їй особливої переконливості [13, с. 213]. Культурний суверенітет, на думку І. Огієнка, виступає головним щитом проти асиміляції та єдиним гарантом повернення українського народу на шлях самостійного історичного розвитку.

Сучасний вимір осмислення ідей Огієнка вимагає їх інтеграції у нормативно-правове та виховне поле сучасної держави. Принципи захисту мови та культури, які декларував мислитель, перегукуються з положеннями «Національної доктрини розвитку освіти», де мова та

культурна спадщина визначені стратегічними пріоритетами державної політики та консолідації суспільства [10, с. 15]. Таким чином, доробок Огієнка постає як цілісна правозахисна система, що об'єднує наукову точність із непохитною патріотичною позицією.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Правозахисна діяльність Івана Огієнка в умовах політичних переслідувань XX століття була системною відповіддю на виклики денаціоналізації українського народу. Його концепція культурного суверенітету, що базується на захисті мови, церкви та історичної пам'яті, виступає дієвим механізмом формування духовного імунітету нації. Для сучасної освітньої системи України педагогічні та правозахисні погляди мислителя є теоретичним підґрунтям для розробки ефективних стратегій патріотичного виховання та захисту національного інформаційно-освітнього простору.

Педагогічне значення спадщини І. Огієнка полягає в тому, що він визначає мову та культуру як стратегічні ресурси державотворення та головні чинники безпеки національного буття. Його ідеї рідномовного виховання, національної школи, духовної освіти та громадянської відповідальності інтелігенції зберігають невтрачену актуальність і можуть бути інтегровані в сучасні програми національно-патріотичного виховання, громадянської освіти та мовної підготовки.

Обмеження цього дослідження полягають у тому, що основна увага зосереджена на першій половині XX століття та еміграційному періоді діяльності І. Огієнка. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням впливу правозахисної спадщини Огієнка на формування сучасної державної мовної політики, стратегій інформаційної безпеки та методик формування духовного імунітету молоді в умовах гібридної війни.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Рідна мова в наукових концепціях Івана Огієнка. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2010. № 7. С. 16–18.

2. Демчук Б. Іван Огієнко – Митрополит Іларіон – богослов, теоретик і пастирський дорадник. *Західньоканадський збірник* / Наукове товариство ім. Шевченка в Канаді. Едмонтон ; Острог, 2008. Т. XLIV, ч. 5. С. 239–249.

3. Ігнатуша О. М. Оновлення української церкви у перспективах Івана Огієнка та його сучасників. *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету* / Запорізький нац. ун-т, Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України. Запоріжжя, 2008. Вип. XXII. С. 56–60.

4. Климова К. Я. «Наука про рідномовні обов'язки» Івана Огієнка: сучасне прочитання у контексті формування національно свідомої мовної особистості здобувача вищої освіти. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2024. № 4. С. 11–17. DOI: https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.4.2

5. Кравченко Д. Еволюція поглядів Івана Огієнка: інтеграція світського і священного. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 5. С. 18–21.

6. Кучинська І. О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2000. 20 с.

7. Марушкевич А. Актуальні проблеми науково-педагогічної спадщини Івана Огієнка : навч. посіб. з пед. персоналії. Полтава : АСМІ, 2005. 312 с.

8. Митрополит Іларіон. Книга нашого буття на чужині: Бережімо все своє рідне! : ідеологічно-історичні нариси. Вінніпег : Віра і культура, 1956. 168 с.

9. Михайлишин Р. Дидактичні ідеї у педагогічній спадщині Івана Огієнка. *Педагогічна думка*. 2008. № 3. С. 12–15.

10. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. *Офіційний вісник України*. 2002. № 16. С. 11–24.

11. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки : Рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. Жовква : Друк. оо. Василіян, 1936. 72 с.

12. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Київ : Довір'я, 1992. 301 с.

13. Повторева С. Доктрина християнської праведності у творчості Івана Огієнка. *Історія релігій в Україні* : наук. щоріч. / Ін-т релігієзнавства-філія Львів. музею історії релігії. Львів, 2007. Кн. ІІ. С. 210–217.

14. Свирська Т., Савченко С. Ідеї патріотичного виховання української молоді: творча спадщина І. Огієнка, Г. Ващенка та В. Сухомлинського. *Початкова освіта*. 2017. № 3. С. 6–14.

References:

1. Batsevych, F. S. (2010). Ridna mova v naukovykh kontseptsiiakh Ivana Ohiienka [Native language in the scientific concepts of Ivan Ohiienko]. *Vyvchaiemo ukrainsku movu ta literaturu*, (7), 16–18 [in Ukrainian].

2. Demchuk, B. (2008). Ivan Ohiienko – Mytropolyt Ilarion – bohoslov, teoretyk i pastyrskyi doradnyk [Ivan Ohiienko – Metropolitan Hilarion – theologian, theorist and pastoral adviser]. *Zakhidnokanadskyi zbirnyk*, XLIV(5), 239–249 [in Ukrainian].

3. Ihnatusha, O. M. (2008). Onovlennia ukrainskoi tserkvy u perspektyvakh Ivana Ohiienka ta yoho suchasnykiv [Renewal of the Ukrainian church in the perspectives of Ivan Ohiienko and his contemporaries]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho derzhavnoho universytetu*, (XXII), 56–60 [in Ukrainian].

4. Klymova, K. Ya. (2024). «Nauka pro ridnomovni oboviazy» Ivana Ohiienka: suchasne prochytannia u konteksti formuvannia natsionalno svidomoi movnoi osobystosti zdobuvacha vyshchoi osvity [«Science of native language obligations» of Ivan Ohiienko: modern reading in the context of forming a nationally conscious language personality of a higher education student]. *Akademichni studii. Seriia «Humanitarni nauky»*, (4), 11–17. https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.4.2 [in Ukrainian].

5. Kravchenko, D. (2009). Evoliutsiia pohliadiv Ivana Ohiienka: intehratsiia svittskoho i sviashchennoho [Evolution of Ivan Ohiienko's views: integration of secular and sacred]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, (5), 18–21 [in Ukrainian].

6. Kuchynska, I. O. (2000). *Vykhovannia dukhovnykh tsinnostei ditei i molodi u tvorchii spadshchyni Ivana Ohiienka* [Education of spiritual values of children and youth in the creative heritage of Ivan Ohiienko] (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

7. Marushkevych, A. (2005). *Aktualni problemy naukovo-pedahohichnoi spadshchyny Ivana Ohiienka: navchalnyi posibnyk z pedahohichnoi personalii* [Actual problems of the scientific and pedagogical heritage of Ivan Ohiienko: a textbook on pedagogical personality]. Poltava: ASMI [in Ukrainian].

8. Mykhailyshyn, R. (2008). Dydaктychni idei u pedahohichnii spadshchyni Ivana Ohiienka [Didactic ideas in the pedagogical heritage of Ivan Ohiienko]. *Pedahohichna dumka*, (3), 12–15 [in Ukrainian].

9. Mytropolyt Ilarion. (1956). *Knyha nashoho buttia na chuzhyni: Berezhimo vse svoi ridne! Ideolohichno-istorychni narysy* [The book of our existence in a foreign land: Let's protect all our native! Ideological and historical essays]. Winnipeg: Vira i kultura [in Ukrainian].

10. Natsionalna doktryna rozvytku osvity [National Doctrine of Education Development]. (2002). Approved by the Decree of the President of Ukraine of April 17, 2002 No. 347/2002. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*, 16, 11–24 [in Ukrainian].

11. Ohiienko, I. (1936). *Nauka pro ridnomovni oboviazy: Ridnomovnyi katekhysys dlia uchyteliv, robitnykiv pera, dukhovenstva, advokativ, uchniv i shyrokoho hromadianstva* [Science of native language obligations: Native language catechism for teachers, writers, clergy, lawyers, pupils and all citizens]. Zhovkva: Drukarnia oo. Vasylian [in Ukrainian].

12. Ohiienko, I. (1992). *Ukrainska kultura. Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho narodu* [Ukrainian culture. Brief history of cultural life of the Ukrainian people]. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

13. Povtorieva, S. (2007). Doktryna khrystiianskoi pravednosti u tvorchosti Ivana Ohiienka [The doctrine of Christian righteousness in the work of Ivan Ohiienko]. *Istoriia religii v Ukraini: naukovyi shchorichnyk*, II, 210–217 [in Ukrainian].

14. Svyrs'ka, T., & Savchenko, S. (2017). Idei patriotychnoho vykhovannia ukrainskoi molodi: tvorcha spadshchyna I. Ohiienka, H. Vashchenka ta V. Sukhomlynskoho [Ideas of patriotic education of Ukrainian youth: creative heritage of I. Ohiienko, H. Vashchenko and V. Sukhomlynskyi]. *Pochatkova osvita*, (3), 6–14 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 02.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

УДК 316.77
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-3

Ольга Василівна ЛЕГА,
кандидат економічних наук, доцент,
професор кафедри обліку і оподаткування,
Полтавський державний аграрний університет
E-mail: olga.lega@pdau.edu.ua
ORCID: 0000-0002-0989-8000

Ігор Олександрович СІРЕНКО,
аспірант кафедри обліку і оподаткування,
Полтавський державний аграрний університет
E-mail: ihor.sirenko@pdau.edu.ua
ORCID: 0009-0003-2511-3247

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ: НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ЇЇ СТРУКТУРИ, ФУНКЦІЙ ТА РОЛІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Анотація. Вступ. *Актуальність дослідження зумовлена значенням соціально-комунікативної взаємодії для розвитку професійної комунікації, партнерської взаємодії, соціальної інтеграції та формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. В умовах цифровізації освітнього і професійного середовища соціально-комунікативна взаємодія набуває нових форм та поєднує міжособистісні, соціальні, професійні й цифрові аспекти комунікації.*

Мета. *Метою дослідження є систематизація сучасних наукових підходів до розуміння соціально-комунікативної взаємодії, узагальнення її структурних компонентів і функцій, формування цілісного теоретичного бачення соціально-комунікативної взаємодії як багаторівневого процесу та конкретизація її значення у професійній підготовці здобувачів вищої освіти і формуванні комунікативної компетентності майбутніх фахівців.*

Наукова новизна. *У дослідженні систематизовано наукові підходи до вивчення соціально-комунікативної взаємодії та виокремлено п'ять основних напрямів: психолого-когнітивний, комунікативно-інтеракційний, соціально-дискурсивний, освітньо-професійний і системно-інтеграційний. Узагальнено структурні компоненти соціально-комунікативної взаємодії, до яких віднесено когнітивний, емоційно-поведінковий, комунікативно-інтеракційний, соціокультурний, цифровий та мотиваційно-рефлексивний компоненти. Систематизовано її комунікативно-інформаційну, регулятивно-координаційну, адаптаційно-інтеграційну, ціннісно-гуманістичну, розвивально-мотиваційну та соціально-трансформаційну функції. Запропоновано концептуальний механізм соціально-комунікативної взаємодії, що відображає взаємозв'язок зовнішнього середовища, наукових підходів, структурних компонентів, процесу реалізації, функцій та результатів взаємодії.*

Висновки. *Встановлено, що соціально-комунікативна взаємодія є багаторівневим процесом, що забезпечує професійну комунікацію, партнерство, соціальну інтеграцію та розвиток комунікативної компетентності. У професійній підготовці здобувачів вищої освіти вона реалізується через інтерактивні методи навчання, професійно орієнтовані завдання та цифрові засоби комунікації. Одержані результати можуть бути використані для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.*

Ключові слова: *соціально-комунікативна взаємодія, комунікативна компетентність, професійна підготовка, здобувачі вищої освіти, професійна комунікація, партнерська взаємодія, соціальна інтеграція, цифрова комунікація.*

© О. В. Лега, І. О. Сіренко, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Olha Vasylyvna LEHA,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Accounting and Taxation,
Poltava State Agrarian University
E-mail: olga.lega@pdau.edu.ua
ORCID: 0000-0002-0989-8000

Ihor Oleksandrovych SIRENKO,
Postgraduate Student at the Department of Accounting and Taxation,
Poltava State Agrarian University
E-mail: ihor.sirenko@pdau.edu.ua
ORCID: 0009-0003-2511-3247

SOCIO-COMMUNICATIVE INTERACTION: SCIENTIFIC APPROACHES TO ITS STRUCTURE, FUNCTIONS, AND ROLE IN PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. Introduction. *The relevance of the study is determined by the importance of socio-communicative interaction for the development of professional communication, partnership, social integration, and the formation of future professionals' communicative competence. In the context of the digitalization of educational and professional environments, socio-communicative interaction is taking on new forms and combining interpersonal, social, professional, and digital aspects of communication.*

Purpose. *The purpose of the study is to systematize contemporary scientific approaches to understanding socio-communicative interaction, generalize its structural components and functions, develop a holistic theoretical understanding of socio-communicative interaction as a multilevel process, and specify its significance in the professional training of higher education students and the formation of future professionals' communicative competence.*

Scientific novelty. *The study systematizes scientific approaches to socio-communicative interaction and identifies five main areas: psychological-cognitive, communicative-interactional, socio-discursive, educational-professional, and systemic-integrative. The structural components of socio-communicative interaction are generalized and include cognitive, emotional-behavioral, communicative-interactional, sociocultural, digital, and motivational-reflective components. Its communicative-informational, regulatory-coordinative, adaptive-integrative, value-humanistic, developmental-motivational, and social-transformative functions are systematized. A conceptual mechanism of socio-communicative interaction is proposed, reflecting the interrelationship between the external environment, scientific approaches, structural components, implementation process, functions, and outcomes of interaction.*

Conclusions. *Socio-communicative interaction is established as a multilevel process that facilitates professional communication, partnership, social integration, and the development of communicative competence. In the professional training of higher education students, it is implemented through interactive teaching methods, professionally oriented tasks, and digital communication tools. The obtained results can be used to develop the communicative competence of future professionals.*

Key words: *socio-communicative interaction, communicative competence, professional training, higher education students, professional communication, partnership, social integration, digital communication.*

Вступ. Соціально-комунікативна взаємодія належить до складних міждисциплінарних наукових категорій, що перебувають у полі дослідження психології, педагогіки, соціології, комунікативістики, менеджменту та інших галузей знань. Зростання ролі професійної комунікації, цифровізація суспільних процесів, поширення дистанційних форм взаємодії, розвиток партнерських моделей співробітництва та підвищення вимог до комунікативної компетентності актуалізують потребу в поглибленні теоретичного осмислення сутності соціально-комунікативної взаємодії, її структури та функціонального призначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика соціально-комунікативної взаємодії у сучасних наукових працях розкривається через психологічний, соціокультурний, освітньо-професійний і цифровий виміри. М. Далл та ін. [15] пов'язують соціальну комунікацію з психічним здоров'ям і розвитком особистості, тоді як В. Джетава та ін. розглядають її крізь призму ранньої прив'язаності, когнітивних процесів та емоційної регуляції [18]. Ці праці поглиблюють розуміння внутрішніх механізмів соціальної комунікації, проте переважно зосереджуються на індивідуально-психологічному рівні. Інтеракційний аспект представлений у дослідженнях

Р. Невядомський та ін., які аналізують афективні характеристики комунікативних дій [21], Р. Ріцке та ін., що вивчають мовленнєві й соціально-комунікативні відмінності у дітей [23], а також Дж. Гібсон та ін., які розглядають ігрові втручання як засіб підтримки соціального й комунікативного розвитку [17]. Попри важливість цих результатів, вони переважно стосуються окремих груп і ситуацій. Соціокультурний вимір розкрито у праці Е. Коркія та ін., які пов'язують комунікативну взаємодію з культурними нормами та організацією публічного простору [20]. Освітньо-професійний напрям представлений працями В. Павлової [8] та О. Дубасенюк [2], які досліджують комунікативну компетентність і партнерську взаємодію майбутніх педагогів. Цифровий аспект висвітлено у працях Л. Довіго та ін. [16] і Т. Алексієнко [14], присвячених трансформації соціальної взаємодії в умовах цифровізації освітнього середовища.

Отже, сучасні дослідження охоплюють психологічний, інтеракційний, соціокультурний, освітньо-професійний і цифровий напрями соціально-комунікативної взаємодії. Водночас вони переважно висвітлюють окремі аспекти цього явища або сфери його практичного застосування, тоді як питання інтеграції сучасних наукових підходів, узгодження структурних компонентів із функціями соціально-комунікативної взаємодії та формування її цілісної теоретичної моделі залишаються недостатньо розробленими. Це зумовлює необхідність подальшої систематизації наукових підходів і комплексного обґрунтування соціально-комунікативної взаємодії як багаторівневої наукової категорії.

Мета дослідження – систематизація сучасних наукових підходів до розуміння соціально-комунікативної взаємодії, узагальнення її структурних компонентів і функцій, а також формування цілісного теоретичного бачення соціально-комунікативної взаємодії як багаторівневого процесу, що забезпечує професійну комунікацію, соціальну інтеграцію та розвиток міжособистісної взаємодії у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному науковому дискурсі соціально-комунікативна взаємодія розглядається як складний багаторівневий процес, що забезпечує встановлення, підтримання та розвиток міжособистісних і професійних відносин, координацію спільної діяльності, обмін інформацією та соціальним досвідом. Її зміст охоплює не лише комунікацію між суб'єктами, а й процеси соціальної інтеграції, формування комунікативної компетентності, розвитку партнерських відносин, адаптації особистості до різних соціальних середовищ і забезпечення ефективної професійної взаємодії. Саме тому соціально-комунікативна взаємодія є предметом дослідження представників різних галузей науки, зокрема психології, педагогіки, соціології, комунікативістики та менеджменту.

Міждисциплінарний характер цієї категорії зумовив формування різних підходів до її трактування, кожен із яких відображає окремий аспект соціально-комунікативної взаємодії. У сучасній науковій літературі найбільш поширеними є психолого-когнітивний, комунікативно-інтеракційний, соціально-дискурсивний, освітньо-професійний і системно-інтеграційний підходи. Їх відмінності стосуються насамперед розуміння сутності соціально-комунікативної взаємодії, визначення провідних чинників її розвитку, структурних компонентів і функціонального призначення. Водночас сукупність існуючих наукових підходів свідчить про відсутність єдиного концептуального бачення досліджуваної категорії, що обумовлює доцільність їх систематизації та узагальнення. Систематизацію сучасних наукових підходів до розуміння соціально-комунікативної взаємодії наведено в табл. 1.

Більшість дослідників розглядають соціально-комунікативну взаємодію як багаторівневий процес, що поєднує соціальні, психологічні, когнітивні, поведінкові та культурні компоненти. У межах психолого-когнітивного підходу М. Далл та ін. акцентують увагу на автономності соціально-комунікативних навичок і їх взаємозв'язку з емоційними та поведінковими процесами особистості [15].

Подібної позиції дотримуються В. Джетава та ін., які доповнюють цей підхід нейропсихологічними аспектами, підкреслюючи роль ранньої прив'язаності, когнітивних процесів та емоційної регуляції у формуванні здатності до соціальної комунікації [18]. Л. Велитченко та В. Шаповалова розглядають комунікативні установки як внутрішню програму поведінки, що визначає готовність особистості до взаємодії [1].

Таблиця 1

Систематизація сучасних наукових підходів до розуміння соціально-комунікативної взаємодії

Група наукових підходів	Сутність підходу	Акцент у трактуванні соціально-комунікативної взаємодії
Психолого-когнітивні (М. Далл та ін.; В. Джетава та ін.; Л. Велитченко, В. Шаповалова)	Соціально-комунікативна взаємодія розглядається як процес, що формується під впливом когнітивних, емоційних і поведінкових механізмів особистості.	Формування комунікативних установок, емоційної регуляції, соціальної поведінки та здатності до міжособистісної взаємодії.
Комунікативно-інтеракційні (М. Разенберг та ін.; Х. Кодзіма та ін.; О. Лега та ін.)	Взаємодія трактується як мультимодальний процес, що поєднує вербальні, невербальні та цифрові засоби комунікації, включаючи використання сучасних цифрових комунікаційних технологій.	Координація спільних дій, синхронізація комунікації, передавання соціальних сигналів та підвищення ефективності цифрової комунікації.
Соціально-дискурсивні та культурологічні (М. Зайцева, Л. Пелепейченко; С. Коношенко та ін.)	Соціально-комунікативна взаємодія визначається через систему соціальних норм, комунікативної культури, цінностей і правил соціальної взаємодії.	Дотримання комунікативних норм, розвиток комунікативної культури, соціальна адаптація.
Освітньо-професійні та партнерські (В. Носатова; О. Дубасенюк; Д. Романюк; Л. Яловега та ін.)	Соціально-комунікативна взаємодія розглядається як основа професійної, педагогічної та партнерської діяльності, що забезпечує ефективне співробітництво суб'єктів взаємодії та розвиток цифрової комунікації в освітньому середовищі.	Партнерство, комунікативна компетентність, співробітництво, взаємопідтримка, цифрова грамотність і професійний розвиток.
Системно-інтеграційні та соціально-розвивальні (В. Ільганаєва)	Соціально-комунікативна взаємодія розглядається як механізм соціальної інтеграції, розвитку особистості та формування системи суспільних зв'язків.	Інтеграція, соціальний розвиток, формування комунікативних навичок і соціальної активності.

Джерело: побудовано за [1], [2], [3], [4], [5], [7], [10], [12], [13], [15], [18], [19], [22], [24]

Комунікативно-інтеракційний підхід представлений працями М. Разенберг та ін., які трактують комунікацію як мультимодальний процес координації спільних дій, у якому мовлення, жести та невербальні сигнали функціонують як єдина система [22]. Х. Кодзіма та ін. доповнюють цей підхід, пов’язуючи ефективність взаємодії у цифровому середовищі з рівнем інтерактивності та синхронності комунікації [20]. Соціально-дискурсивний і культурологічний напрями представлені дослідженнями М. Зайцева та Л. Пелепейченко, які визначають соціально-комунікативну взаємодію як особливий тип соціального дискурсу, ефективність якого залежить від дотримання комунікативних норм і соціальної відповідальності [24]. С. Коношенко та ін. пов’язують ефективність взаємодії з розвитком комунікативної культури як системи цінностей, норм і моделей поведінки [4].

Освітньо-професійний напрям охоплює праці В. Носатової, яка розглядає соціальну взаємодію як систему взаємозалежних дій у професійному та міжособистісному спілкуванні [7], О. Дубасенюк, яка визначає партнерську взаємодію основою гуманістично орієнтованого освітнього процесу [2], та Д. Романюка, який наголошує на ролі партнерства і взаєморозуміння [10]. Л. Яловега та ін. пов’язують розвиток соціально-комунікативної взаємодії з використанням цифрових технологій і розвитком цифрової грамотності у вищій освіті [12; 13]. Системно-інтеграційний підхід представлений працями В. Ільганаєвої, яка розглядає комунікаційну взаємодію як універсальний механізм соціальної інтеграції, формування суспільних зв’язків і координації діяльності суб’єктів [3].

Узагальнення зазначених підходів свідчить, що соціально-комунікативна взаємодія поєднує особистісні, комунікативні, соціокультурні, професійні та цифрові аспекти. У педагогічному контексті це дає підстави розглядати її як важливу складову професійної підготовки здобувачів вищої освіти, що реалізується у навчальній, професійно орієнтованій та партнерській взаємодії суб’єктів освітнього процесу. Така взаємодія сприяє розвитку здатності до конструктивного діалогу, командної роботи, координації спільної діяльності, дотримання норм професійного

спілкування та використання цифрових засобів комунікації. Відповідно, освітнє середовище є одним із просторів реалізації соціально-комунікативної взаємодії, у межах якого її структурні компоненти набувають практичного значення для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

На основі проведеного аналізу пропонуємо визначати *соціально-комунікативну взаємодію як інтегративний багаторівневий процес цілеспрямованої міжособистісної та суспільної взаємодії, що забезпечує обмін інформацією, координацію спільної діяльності, формування соціальних зв'язків, взаєморозуміння та соціальну адаптацію шляхом використання вербальних, невербальних, емоційних, поведінкових і цифрових засобів комунікації.*

На відміну від підходів, зосереджених переважно на окремих аспектах соціально-комунікативної взаємодії, запропоноване визначення дає змогу інтегрувати її взаємопов'язані структурні компоненти: когнітивний – сприйняття, осмислення та інтерпретація інформації; емоційно-поведінковий – формування комунікативних установок, емоційна регуляція та вибір моделей поведінки; комунікативно-інтеракційний – обмін інформацією, координація дій і досягнення взаєморозуміння; соціокультурний – орієнтація на соціальні норми, цінності та комунікативну культуру; цифровий – використання цифрових засобів і технологій комунікації. Результати узагальнення структурних складових соціально-комунікативної взаємодії як наукової категорії наведено на рис. 1.

Такий підхід дозволяє розглядати соціально-комунікативну взаємодію не лише як інструмент передачі інформації, а як системоутворювальний механізм соціальної інтеграції, розвитку особистості, формування партнерських відносин і забезпечення ефективного функціонування сучасного суспільства. Складність і багаторівневий характер соціально-комунікативної взаємодії зумовлюють необхідність детального дослідження її внутрішньої структури, оскільки саме сукупність окремих компонентів визначає специфіку міжособистісної взаємодії, характер комунікації, рівень соціальної адаптації та ефективність соціальної поведінки особистості.



Рис. 1. Авторський підхід до розуміння соціально-комунікативної взаємодії як наукової категорії

Джерело: побудовано авторами

Аналіз наукових підходів дозволив виокремити кілька домінуючих функціональних напрямів (табл. 2), які найбільш повно відображають сутність соціально-комунікативної взаємодії в сучасному суспільстві.

Таблиця 2

Узагальнення функцій соціально-комунікативної взаємодії

Група функцій	Сутність функції	Прояв у соціальному середовищі
Комунікативно-інформаційна	Забезпечує обмін інформацією, встановлення взаєморозуміння та підтримання ефективної комунікації між суб'єктами взаємодії.	Діалог, професійне спілкування, освітня взаємодія, цифрова комунікація.
Регулятивно-координаційна	Спрямована на узгодження поведінки, координацію спільних дій і дотримання соціальних норм взаємодії.	Організація спільної діяльності, вибір моделей поведінки, координація взаємодії.
Адаптаційно-інтеграційна	Забезпечує соціальну адаптацію особистості, інтеграцію у соціальне середовище та розвиток суспільних зв'язків.	Встановлення соціальних контактів, професійна взаємодія, участь у спільній діяльності.
Ціннісно-гуманістична	Формує систему цінностей, етичних норм, партнерських відносин і гуманістичних принципів взаємодії.	Дотримання етики спілкування, партнерська взаємодія, взаємоповага та толерантність.
Розвивально-мотиваційна	Сприяє розвитку комунікативних умінь, мотивації до співробітництва, цифрової грамотності та особистісного саморозвитку.	Освітня діяльність, професійна підготовка, комунікативна практика, використання цифрових освітніх інструментів.
Соціально-трансформаційна	Відображає роль соціально-комунікативної взаємодії у розвитку суспільства, цифровій трансформації освіти, формуванні соціальної свідомості та трансформації суспільних відносин.	Громадська взаємодія, соціальні ініціативи, розвиток соціальних спільнот, цифрове освітнє середовище.

Джерело: побудовано за [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [9], [10], [11], [12], [13], [15], [18], [19], [22], [24]

Найбільш фундаментальною функцією соціально-комунікативної взаємодії є комунікативно-інформаційна, яка забезпечує обмін інформацією, взаєморозуміння та ефективну взаємодію між суб'єктами комунікації. М. Зайцева та Л. Пелепейченко розглядають її як основу соціального дискурсу, ефективність якого визначається дотриманням комунікативних норм і соціальної відповідальності [24]. О. Дубасенюк пов'язує реалізацію цієї функції із партнерською взаємодією та конструктивним діалогом [2]. С. Коношенко та ін. акцентують увагу на ролі комунікативної культури як системи цінностей, норм і моделей поведінки [4]. Л. Велитченко та В. Шаповалова визначають комунікативну функцію як механізм формування комунікативних установок, що забезпечують ефективне спілкування [1]. І. Паласевич та А. Федорович підкреслюють значення мовно-комунікативної компетентності як необхідної умови професійної діяльності педагога [9].

Важливе місце у структурі соціально-комунікативної взаємодії посідає регулятивно-координаційна функція, спрямована на узгодження поведінки суб'єктів і координацію їхніх дій. М. Далл та ін. розглядають її через взаємозв'язок соціально-комунікативних навичок з емоційними та поведінковими процесами особистості [15]. М. Зайцева та Л. Пелепейченко пов'язують регулятивний аспект із підтриманням конструктивного соціального дискурсу [24]. С. Коношенко та ін. наголошують на значенні комунікативної культури та нормативних моделей поведінки [4], а Л. Велитченко та В. Шаповалова – на ролі комунікативних установок у виборі моделей поведінки відповідно до ситуації спілкування [1]. А. Мишеніна та О. Чебикін пов'язують ефективність координації поведінки з емоційною чутливістю, соціальною перцепцією та особливостями міжособистісного сприйняття [6].

Однією з важливих функцій соціально-комунікативної взаємодії є адаптаційно-інтеграційна, що забезпечує пристосування особистості до соціального середовища, розвиток соціальних зв'язків та інтеграцію у суспільне життя. М. Далл та ін. розглядають адаптаційний аспект як механізм розвитку соціально-комунікативних навичок, необхідних для успішної соціальної адаптації [15]. В. Носатова визначає соціальну взаємодію основою встановлення міжсуб'єктних зв'язків у професійному середовищі [7], а В. Ільганаєва розглядає комунікаційну взаємодію як універсальний механізм соціальної інтеграції та забезпечення цілісності суспільної системи [3].

Важливе місце у структурі соціально-комунікативної взаємодії посідає ціннісно-гуманістична функція, яка забезпечує формування системи цінностей, етичних норм і партнерських відносин. М. Зайцева та Л. Пелепейченко пов'язують її з підтриманням морального клімату, соціальної відповідальності та конструктивного соціального дискурсу [24]. С. Коношенко та ін. акцентують увагу на ролі професійної етики, толерантності й комунікативної культури [4]. О. Дубасенюк визначає партнерську взаємодію основою гуманістично орієнтованого освітнього процесу [2], а Д. Романюк наголошує на значенні гуманістичних принципів, взаєморозуміння та взаємопідтримки [10]. О. Столяренко та ін. пов'язують реалізацію цієї функції з розвитком соціальної компетентності, мовної культури та відповідальності майбутніх фахівців [11].

Розвивально-мотиваційна функція спрямована на розвиток особистісного потенціалу, комунікативної компетентності та мотивації до активної взаємодії. О. Дубасенюк розглядає її як основу професійного становлення майбутніх педагогів і розвитку партнерської взаємодії [2]. Л. Велитченко та В. Шаповалова пов'язують мотиваційний аспект із формуванням комунікативних установок і готовності особистості до взаємодії [1]. В. Носатова наголошує на значенні мотивації для соціальної та професійної комунікації [7], а Д. Романюк – на ролі комунікативної культури у професійному й особистісному розвитку [10]. Л. Яловега та ін. підкреслюють, що використання цифрових інструментів у вищій освіті сприяє розвитку цифрової грамотності, комунікативної компетентності та мотивації до професійної взаємодії [12; 13].

Соціально-трансформаційна функція відображає вплив соціально-комунікативної взаємодії на розвиток суспільних відносин, формування соціальної свідомості та зміцнення суспільних зв'язків. В. Ільганаєва визначає комунікацію як механізм інтеграції, координації та розвитку соціальної системи [3]. М. Зайцева та Л. Пелепейченко підкреслюють її значення для зміцнення суспільної довіри, розвитку соціальної відповідальності та консолідації суспільства [24].

В освітньому процесі визначені функції соціально-комунікативної взаємодії набувають практичної реалізації через діалогічну та групову взаємодію, виконання спільних навчальних і професійно орієнтованих завдань, застосування інтерактивних методів навчання, моделювання ситуацій професійного спілкування та використання цифрових засобів комунікації. Їх застосування у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти сприяє розвитку здатності аргументувати власну позицію, працювати в команді, узгоджувати спільні дії, дотримуватися етичних норм професійного спілкування та здійснювати рефлексію власної комунікативної поведінки. У цьому контексті соціально-комунікативна взаємодія є складовою формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців та їхньої готовності до професійної і партнерської взаємодії.

На основі систематизації сучасних наукових підходів, структурних компонентів і функцій запропоновано концептуальний механізм соціально-комунікативної взаємодії (рис. 2), який відображає взаємозв'язок між зовнішнім середовищем, теоретичними засадами, структурою взаємодії, процесом її реалізації, функціями та очікуваними результатами. Запропонований механізм представляє соціально-комунікативну взаємодію як цілісну систему, у якій зовнішнє середовище визначає умови її реалізації, наукові підходи формують теоретичне підґрунтя, структурні компоненти характеризують внутрішню організацію взаємодії, процесні елементи забезпечують її практичну реалізацію, а функції визначають основні напрями впливу на особистість і соціальне середовище. Результатом взаємодії зазначених елементів є розвиток комунікативної компетентності, професійної комунікації, партнерської взаємодії, соціальної інтеграції та соціальної згуртованості.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання запропонованої систематизації наукових підходів, структурних компонентів і функцій соціально-комунікативної взаємодії під час розроблення освітніх програм, методичних рекомендацій, добору інтерактивних форм і методів навчання та програм розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Запропоновані теоретичні положення можуть бути використані для вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у частині розвитку їхньої готовності до професійної, командної та партнерської взаємодії.

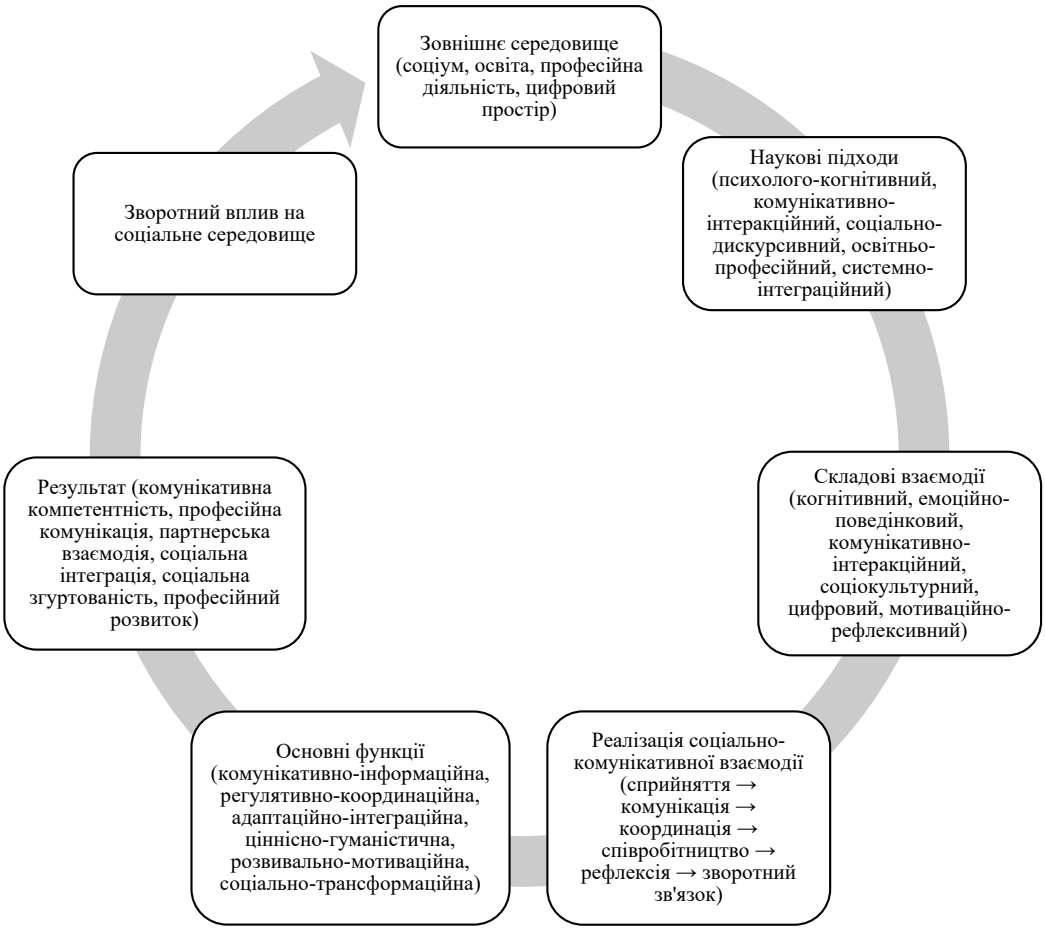


Рис. 2. Концептуальний механізм соціально-комунікативної взаємодії

Джерело: побудовано авторами

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення сучасних наукових праць дало змогу систематизувати психолого-когнітивний, комунікативно-інтеракційний, соціально-дискурсивний, освітньо-професійний і системно-інтеграційний підходи до соціально-комунікативної взаємодії. Встановлено, що її структура охоплює когнітивний, емоційно-поведінковий, комунікативно-інтеракційний, соціокультурний, цифровий та мотиваційно-рефлексивний компоненти.

Виокремлено комунікативно-інформаційну, регулятивно-координаційну, адаптаційно-інтеграційну, ціннісно-гуманістичну, розвивально-мотиваційну та соціально-трансформаційну функції. У процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти їх реалізація сприяє розвитку комунікативної компетентності, здатності до конструктивного діалогу, командної роботи, професійного спілкування та використання цифрових засобів взаємодії.

Запропонована систематизація конкретизує значення соціально-комунікативної взаємодії для освітнього процесу та може бути використана під час розроблення освітніх програм, методичних матеріалів, форм і методів навчання, спрямованих на формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні педагогічних умов розвитку соціально-комунікативної взаємодії, розробленні інструментарію оцінювання рівня її сформованості та визначенні ефективних методів її розвитку у професійній підготовці здобувачів вищої освіти.

Література:

1. Велитченко Л., Шаповалова В. Комунікативна установка як соціально-психологічний аспект процесу комунікації. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи* : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна психологія: проблеми і перспективи»

(24 травня 2022 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2022. С. 32–36. URL: https://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/08/psyholohija-vypusk-4.pdf#page=33.

2. Дубасенюк О. А. Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2022. № 1 (349). Ч. ІІ. С. 15–25. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-15-25.

3. Ільганаєва В. Розвиток медіальної функції соціальної комунікації в сучасному суспільстві. *Соціальні комунікації: теорія і практика*. 2021. Т. 12, № 1. С. 11–21. DOI: https://doi.org/10.51423/2524-0471-2021-12-1-7.

4. Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Трубник І. В. Сутність і структура комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2023. № 1 (355). С. 173–179. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-173-179.

5. Лега О. В., Канцедал Н. А., Прийдак Т. Б., Яловега Л. В. Аналітичні методи оцінювання ефективності чат-ботів у системах цифрової комунікації освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2026. № 26. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18274848.

6. Мишеніна А., Чебикін О. Психологічні особливості прояву жіночої атрактивності у соціально-комунікативній взаємодії в умовах професійної діяльності. *Наука і освіта*. 2025. № 2. С. 46–58. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-6.

7. Носатова В. М. Сучасні підходи до вивчення поняття «соціальна взаємодія». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 80. Т. 2. С. 106–109. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.20.

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

9. Паласевич І., Федорович А. Сутність мовно-комунікативної компетентності сучасного вчителя. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка».* 2024. № 18 (50). С. 32–37. DOI: https://doi.org/10.24919/2413-2039.18/50.4.

10. Романюк Д. Комунікативна взаємодія у волонтерській діяльності майбутніх учителів-філологів: сутність та методи формування. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. № 86. Т. 3. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-3-44.

11. Столяренко О., Столяренко О., Московчук О. Соціальна компетентність і мовна освіта у підготовці майбутніх фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2023. Вип. 69. С. 172–180. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-172-180.

12. Яловега Л. В., Лега О. В., Прийдак Т. Б. Інформаційні технології у вищій освіті: вимога часу. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я:* тези доп. 32-ї Міжнар. наук.-практ. конф. MicroCAD-2024. Харків, 2024. С. 944. URL: https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/c39565e0-549e-4e5c-b682-0d63da4354d5/content.

13. Яловега Л. В., Прийдак Т. Б., Лега О. В. Інтеграція цифрових інструментів в освітній процес як чинник розвитку цифрової грамотності здобувачів вищої освіти. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я* : тези доп. 33-ї Міжнар. наук.-практ. конф. MicroCAD-2025. Харків, 2025. С. 1131. URL: https://repository.kpi.kharkov.ua/items/fb7db1d2-a808-4466-a120-e1ebe3c35d8a.

14. Aleksiieienko T. Socialisation Contexts of the Development of School Students in the Conditions of Digitalization of the Educational Environment and War: Status and Problems (based on the materials of the empirical research). *Education: Modern Discourses.* 2024. № 6. P. 59–67. DOI: https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-05.

15. Dall M., Fellinger J., Holzinger D. The link between social communication and mental health from childhood to young adulthood: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 13. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.944815.

16. Dovigo L., Caprì T., Iannizzotto G. et al. Social and Cognitive Interactions Through an Interactive School Service for RTT Patients at the COVID-19 Time. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676238.

17. Gibson J. L., Pritchard E., de Lemos C. Play-based interventions to support social and communication development in autistic children aged 2–8 years: A scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*. 2021. Vol. 6. DOI: https://doi.org/10.1177/23969415211015840.

18. Jethava V., Kadish J., Kakonge L., Wiseman-Hakes C. Early Attachment and the Development of Social Communication: A Neuropsychological Approach. *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 13. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.838950.

19. Kojima H., Chen D., Oka M., Ikegami T. Analysis and Design of Social Presence in a Computer-Mediated Communication System. *Frontiers in Psychology.* 2021. Vol. 12. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641927.

20. Korkiya E., Maksimov A., Mamedov A. Socio-cultural aspects of communicative interaction in the modern field of public urban transport. *Transportation Research Procedia*. 2022. Vol. 63. P. 2347–2353. DOI: https://doi.org/10.1016/j.trpro.2022.06.269.

21. Niewiadomski R., Suresh A., Sciutti A., Di Cesare G. Decoding communicative action vitality forms in social contexts. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1478875.
22. Rasenberg M., Pouw W., Özyürek A. et al. The multimodal nature of communicative efficiency in social interaction. *Scientific Reports*. 2022. Vol. 12. Article 19111. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-022-22883-w.
23. Reetzke R., Singh V., Hong J. S. et al. Profiles and correlates of language and social communication differences among young autistic children. *Frontiers in Psychology.* 2022. Vol. 13. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.936392.
24. Zaitseva M., Pelepeychenko L. Social Interaction: Communicative Approach. *Theory and Practice in Language Studies*. 2022. Vol. 12, № 1. DOI: https://doi.org/10.17507/tpls.1201.15.

References:

1. Velytchenko, L., & Shapovalova, V. (2022). Komunikatyvna ustanovka yak sotsialno-psykholohichnyi aspekt protsesu komunikatsii [Communicative attitude as a socio-psychological aspect of the communication process]. Suchasna psykholohiia: problemy ta perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Suchasna psykholohiia: problemy i perspektyvy» (Izmail, May 24, 2022). Izmail: RVV IDHU, pp. 32–36. Retrieved from: https://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/08/psyholohija-vypusk-4.pdf#page=33 [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk, O. A. (2022). Partnerska vzaiemodiia yak bazova skladova komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv v umovakh mahistratury [Partnership interaction as a basic component of communicative competence of future teachers in master's training]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, No 1(349), part II, pp. 15–25. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-15-25 [in Ukrainian].
3. Ilhanaieva, V. (2021). Rozvytok medialnoi funktsii sotsialnoi komunikatsii v suchasnomu suspilstvi [Development of the media function of social communication in modern society]. Sotsialni komunikatsii: teoriia i praktyka, vol. 12, № 1, pp. 11–21. DOI: https://doi.org/10.51423/2524-0471-2021-12-1-7 [in Ukrainian].
4. Konoshenko, S. V., Konoshenko, N. A., & Trubnyk, I. V. (2023). Sutnist i struktura komunikatyvnoi kultury maibutnoho fakhivtsia sotsialnoi sfery [The essence and structure of communicative culture of the future social work specialist]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, № 1(355), pp. 173–179. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-173-179 [in Ukrainian].
5. Leha, O. V., Kantsedal, N. A., Pryidak, T. B., & Yaloveha, L. V. (2026). Analitychni metody otsiniuvannia efektyvnosti chat-botiv u systemakh tsyfrovoi komunikatsii osvity [Analytical methods for evaluating the effectiveness of chatbots in digital educational communication systems]. Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky, No 26. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18274848 [in Ukrainian].
6. Myshenina, A., & Chebykin, O. (2025). Psykholohichni osoblyvosti proiavu zhinochoi atraktyvnosti u sotsialno-komunikatyvnii vzaiemodii v umovakh profesiinoi diialnosti [Psychological features of female attractiveness in social and communicative interaction under professional activity]. Nauka i osvita, № 2, pp. 46–58. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-6 [in Ukrainian].
7. Nosatova, V. M. (2022). Suchasni pidkhody do vyvchennia poniattia «sotsialna vzaiemodiia» [Modern approaches to the study of the concept of social interaction]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, No 80, vol. 2, pp. 106–109. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.20 [in Ukrainian].
8. Pavlova, V. V. (2025). Strukturnyi analiz komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Structural analysis of communicative competence of a future higher education teacher]. Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia, No 4. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-30 [in Ukrainian].
9. Palasevych, I., & Fedorovych, A. (2024). Sutnist movno-komunikatyvnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia [The essence of language and communicative competence of the modern teacher]. Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika», № 18(50), pp. 32–37. DOI: https://doi.org/10.24919/2413-2039.18/50.4 [in Ukrainian].
10. Romaniuk, D. (2024). Komunikatyvna vzaiemodiia u volonterskii diialnosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv: sutnist ta metody formuvannia [Communicative interaction in volunteer activities of future philology teachers: essence and methods of formation]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, № 86, vol. 3. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-3-44 [in Ukrainian].
11. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O., & Moskovchuk, O. (2023). Sotsialna kompetentnist i movna osvita u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [Social competence and language education in the training of future specialists]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, № 69, pp. 172–180. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-172-180 [in Ukrainian].
12. Yaloveha, L. V., Leha, O. V., & Pryidak, T. B. (2024). Informatsiini tekhnolohii u vyshchii osviti: vymoha chasu [Information technologies in higher education: the demand of the time]. Informatsiini tekhnolohii: nauka, tekhnika, tekhnolohiia, osvita, zdorovia: materialy 32nd International Scientific and Practical Conference MicroCAD-2024. Kharkiv. P. 944. Retrieved from: https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/c39565e0-549e-4e5c-b682-0d63da4354d5/content [in Ukrainian].

13. Yaloveh,a L. V., Pryidak, T. B., & Leha, O. V. (2025). Intehratsiia tsyfrovykh instrumentiv v osvitnii protses yak chynnyk rozvytku tsyfrovoi hramotnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Integration of digital tools into the educational process as a factor in the development of digital literacy of higher education students]. Informatsiini tekhnolohii: nauka, tekhnika, tekhnolohiia, osvita, zdorovia: materialy 33rd International Scientific and Practical Conference MicroCAD-2025. Kharkiv. P. 1131. Retrieved from: https://repository.kpi.kharkov.ua/items/fb7db1d2-a808-4466-a120-e1ebe3c35d8a [in Ukrainian].

14. Aleksiieienko, T. (2024). Socialisation Contexts of the Development of School Students in the Conditions of Digitalization of the Educational Environment and War: Status and Problems (based on the materials of the empirical research). Education: Modern Discourses, No 6, pp. 59–67. DOI: https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-05 [in English].

15. Dall, M., Fellinger, J., & Holzinger, D. (2022). The link between social communication and mental health from childhood to young adulthood: A systematic review. Frontiers in Psychiatry, vol. 13. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.944815 [in English].

16. Dovigo, L., Caprì, T., & Iannizzotto, G. et al. (2021). Social and Cognitive Interactions Through an Interactive School Service for RTT Patients at the COVID-19 Time. Frontiers in Psychology, vol. 12. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676238 [in English].

17. Gibson, J. L., Pritchard, E., & de Lemos, C. (2021). Play-based interventions to support social and communication development in autistic children aged 2–8 years: A scoping review. Autism & Developmental Language Impairments, vol. 6. DOI: https://doi.org/10.1177/23969415211015840 [in English].

18. Jethava, V., Kadish, J., Kakonge, L., & Wiseman-Hakes, C. (2022). Early Attachment and the Development of Social Communication: A Neuropsychological Approach. Frontiers in Psychiatry, vol. 13. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.838950 [in English].

19. Kojima, H., Chen, D., Oka, M., & Ikegami, T. (2021). Analysis and Design of Social Presence in a Computer-Mediated Communication System. Frontiers in Psychology, vol. 12. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641927 [in English].

20. Korkiya, E., Maksimov, A., & Mamedov, A. (2022). Socio-cultural aspects of communicative interaction in the modern field of public urban transport. Transportation Research Procedia, vol. 63, pp. 2347–2353. DOI: https://doi.org/10.1016/j.trpro.2022.06.269 [in English].

21. Niewiadomski, R., Suresh, A., Sciutti, A., & Di Cesare, G. (2025). Decoding communicative action vitality forms in social contexts. Frontiers in Psychology, vol. 16. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1478875 [in English].

22. Rasenberg, M., Pouw, W., & Özyürek, A. et al. (2022). The multimodal nature of communicative efficiency in social interaction. Scientific Reports, vol. 12, article 19111. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-022-22883-w [in English].

23. Reetzke, R., Singh, V., & Hong, J. S. et al. (2022). Profiles and correlates of language and social communication differences among young autistic children. Frontiers in Psychology, vol. 13. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.936392 [in English].

24. Zaitseva, M., & Pelepeychenko, L. (2022). Social Interaction: Communicative Approach. Theory and Practice in Language Studies, vol. 12, № 1. DOI: https://doi.org/10.17507/tpls.1201.15 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 06.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

УДК 376.1-056.26-053.2/.3:159.922.76
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-4

Тетяна Вікторівна СКРИПНИК,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної освіти та інклюзії,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
E-mail: t.skrypnyk@kubg.edu.ua
ORCID: 0000-0002-8511-4984

Ганна Володимирівна СУПРУН,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
E-mail: h.suprun@kubg.edu.ua
ORCID: 0000-0003-3282-7603

Вікторія Михайлівна МІРОНОВА,
викладач кафедри спеціальної освіти та інклюзії
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
E-mail: v.mironova@kubg.edu.ua
ORCID: 0009-0003-5985-0130

ПРАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДУ «НЕЙРОРУХ» А. БАНІЕЛЬ ДЛЯ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. Вступ. *У статті здійснено педагогічне осмислення практичного потенціалу методу «Нейрорух» А. Баніель для цілісного розвитку дітей раннього віку з особливими освітніми потребами (ООП). На основі аналізу сучасних українських і зарубіжних досліджень щодо нейророзвивальних підходів до розвитку та підтримки дітей з ООП сформовано науковий контекст для педагогічного осмислення практичного потенціалу цього методу. Особливу увагу приділено розкриттю практичного потенціалу дев'яти засад методу А. Баніель та можливостей їх використання у спільній діяльності фахівців і батьків, спрямованій на цілісний розвиток дітей раннього віку з особливими освітніми потребами.*

Мета – *педагогічне осмислення практичного потенціалу методу «Нейрорух» А. Баніель та визначення можливостей використання його ідей у спільній діяльності фахівців і батьків, спрямованій на цілісний розвиток дітей раннього віку з особливими освітніми потребами.*

Наукова новизна *полягає в авторській педагогічній інтерпретації дев'яти засад методу «Нейрорух» у контексті сучасної спеціальної освіти та їх конкретизації через практичні рекомендації для фахівців і батьків дітей раннього віку з ООП. Обґрунтовано можливість розглядати ідеї методу як джерело сучасних педагогічних підходів, спрямованих на підтримку природних механізмів навчання, активної участі дитини у власному розвитку та організацію індивідуалізованої взаємодії дорослого з дитиною.*

Висновки. *Проведений аналіз засвідчив значний практичний потенціал методу «Нейрорух» А. Баніель для осмислення сучасних підходів до цілісного розвитку дітей раннього віку з ООП. Педагогічна інтерпретація дев'яти засад цього методу дає змогу використовувати їх як практичні орієнтири для організації взаємодії фахівців і батьків з дитиною, підтримки її активності та створення умов для реалізації потенціалу нейропластичності. Представлений підхід розширює можливості використання сучасних нейророзвивальних ідей у системі психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з ООП.*

Ключові слова: *діти раннього віку, особливі освітні потреби, метод «Нейрорух», нейропластичність, цілісний розвиток, педагогічна взаємодія.*

© Т. В. Скрипник, Г. В. Супрун, В. М. Міронова, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Tetiana Viktorivna SKRYPNYK,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Special Education and Inclusion,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
E-mail: t.skrypnyk@kubg.edu.ua
ORCID: 0000-0002-8511-4984

Hanna Volodymyrivna SUPRUN,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Speech Therapy,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
E-mail: h.suprun@kubg.edu.ua
ORCID: 0000-0003-3282-7603

Viktoria Mykhailivna MIRONOVA,
Lecturer of the Department of Special Education and Inclusion
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
E-mail: v.mironova@kubg.edu.ua
ORCID: 0009-0003-5985-0130

THE PRACTICAL POTENTIAL OF A. BANNIEL'S «NEUROMOVEMENT» METHOD FOR THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. Introduction. *This article presents a pedagogical interpretation of the practical potential of Anat Baniel's Neuromovement Method for supporting the holistic development of children in early childhood with special educational needs (SEN). The article is based on an analysis of contemporary Ukrainian and international studies on neurodevelopmental approaches to supporting children with SEN, which provides the scientific context for examining the practical potential of this method. Particular attention is given to the practical potential of the nine principles of Anat Baniel's method and to their application in the collaborative work of professionals and parents aimed at supporting the holistic development of children in early childhood with special educational needs.*

The aim of this article is *to provide a pedagogical interpretation of the practical potential of Anat Baniel's Neuromovement Method and to identify possibilities for applying its ideas in the collaborative work of professionals and parents aimed at supporting the holistic development of children in early childhood with special educational needs.*

The scientific novelty *of the study lies in the author's pedagogical interpretation of the nine principles of the Neuromovement Method within the context of contemporary special education and in their elaboration into practical recommendations for professionals and parents of children in early childhood with special educational needs. The study also substantiates the possibility of considering these principles as a source of contemporary pedagogical approaches that support natural learning mechanisms, the child's active participation in their own development, and individualized adult–child interaction.*

Conclusions. *The study demonstrates the considerable practical potential of Anat Baniel's Neuromovement Method for understanding contemporary approaches to the holistic development of children in early childhood with special educational needs. A pedagogical interpretation of the nine principles of the method enables their use as practical guidelines for organizing interaction between professionals, parents, and the child, supporting the child's natural activity, and creating conditions for the realization of neuroplasticity. The proposed approach expands the possibilities for integrating contemporary neurodevelopmental concepts into psychological and educational support for children in early childhood with special educational needs.*

Key words: *children in early childhood, special educational needs, the Neuromovement Method, neuroplasticity, holistic development, pedagogical interaction.*

Вступ. Сучасні уявлення про розвиток дитини ґрунтуються на системних засадах, згідно з якими становлення сенсомоторної, комунікативно-мовленнєвої, соціально-емоційної та когнітивної сфер є взаємозумовленим і відбувається у тісному взаємозв'язку. Якщо раніше моторика переважно розглядалася як окрема функціональна сфера, то сучасна нейронаука переконливо доводить, що рухова активність виступає одним із провідних механізмів організації нервової системи у ранньому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші роки життя характеризуються максимальною нейропластичністю головного мозку. Однією з перших концепцій, яка пояснила

взаємозв'язок між сенсомоторним розвитком та навчанням, стала теорія сенсорної інтеграції А. Дж. Айрес. Авторка розглядала мозок як систему, котра безперервно організовує інформацію, отриману від вестибулярної, пропріоцептивної, тактильної, зорової та слухової систем. Саме ефективність інтеграції сенсорної інформації визначає здатність дитини підтримувати рівновагу, координувати рухи, планувати власні дії, здійснювати білатеральну координацію та зорово-моторну інтеграцію. На думку Айрес, ці процеси створюють нейрофізіологічну основу для формування довільної поведінки, читання, письма, математичних навичок і повсякденної діяльності [7; 8].

Подальший розвиток ці ідеї отримали у працях С. Г. Блайт, яка запропонувала концепцію нейромоторної зрілості як показника функціонального дозрівання центральної нервової системи, а моторний розвиток як послідовний процес інтеграції примітивних рефлексів, формування постуральних реакцій та переходу до довільного контролю рухів [10; 11].

Емпіричні дослідження, що тривали більше 20 років, заклали основу сучасних уявлень про взаємозв'язок нейромоторної зрілості та навчальної діяльності. Подальші дослідження підтвердили статистично значущий взаємозв'язок між залишковими примітивними рефлексами та показниками академічної успішності. А в одному з рандомізованих контрольованих дослідженнях також було показано, що використання спеціальної програми рухових вправ супроводжується покращенням навичок читання [15].

Окрему увагу сучасні автори приділяють взаємозв'язку між нейромоторним розвитком і регуляцією емоційного стану. Відповідно до полівагальної теорії С. Поргес, ефективна сенсомоторна інтеграція тісно пов'язана з функціонуванням автономної нервової системи, відчуттям безпеки, соціальною залученістю та емоційною саморегуляцією. Таким чином, моторний розвиток забезпечує як вдосконалення рухових навичок, так і створення фізіологічного підґрунтя для цілісного розвитку, у тому числі, – соціальної взаємодії, комунікації та адаптивної поведінки [17].

Подібні закономірності простежуються і щодо розвитку виконавчих функцій. А. Даймонд переконливо показала, що когнітивна гнучкість, інгібіторний контроль, робоча пам'ять і довільна увага розвиваються у тісному взаємозв'язку з моторною активністю, саморегуляцією та здатністю до цілеспрямованої поведінки [12]. Саме тому сучасні програми раннього втручання дедалі частіше використовують гру, рухову активність і сенсомоторне навчання як природні механізми розвитку виконавчих функцій [13].

Сучасна нейронаука значно розширила ці уявлення, показавши, що моторний розвиток не тільки відображає дозрівання мозку, а ще й активно формує його функціональну організацію. К. Адольф довела, що кожна нова моторна навичка відкриває дитині нові можливості взаємодії з довкіллям, сприяючи розвитку пізнання, комунікації, саморегуляції та соціальної поведінки [6].

Модернізація системи спеціальної та інклюзивної освіти в Україні зумовлює пошук інноваційних, високоефективних технологій подолання порушень психофізичного розвитку в дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Особливого значення в сучасному науковому дискурсі набуває нейропсихологічний підхід, який дає змогу впливати на першу ланку порушень розвитку через стимуляцію мозкових структур, гармонізацію міжпівкульної взаємодії та розвиток когнітивної й емоційно-вольової сфер. У цьому контексті актуальним є аналіз напрацювань українських науковців, які досліджують сучасні нейророзвивальні підходи до підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз наукових праць українських дослідників дає змогу диференціювати специфіку реалізації цих методів для різних категорій дітей з ООП. Міждисциплінарний погляд на проблему представлено у дослідженні Н. Герасімової та І. Герасимової. Дослідники пропонують інтегративний підхід, який поєднує конфліктологію та нейропсихологічний супровід осіб із ООП. У роботі провели детальний аналіз когнітивних, комунікативних та вікових детермінант, що визначають траєкторію розвитку та соціальної адаптації таких осіб, підкреслюючи важливість урахування індивідуальних нейродинамічних характеристик [1].

Окрему увагу науковці приділяють поєднанню фізичного розвитку та когнітивної стимуляції. Т. Кузнецова та В. Кордонець досліджують розвиток мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями, інтегруючи елементи розвивального навчання безпосередньо у заняття з фізичного виховання. Це підтверджує нейропсихологічний постулат про те, що

рухова активність і загальна моторика є базисом для формування вищих психічних функцій, зокрема мовлення. [3]

Значну частину аналізованої літератури присвячено подоланню мовленнєвих труднощів у дітей дошкільного віку засобами нейростимуляції. Так, Л. Іваницька доводить, що залучення нейропсихологічних методів дає змогу значно підвищити ефективність подолання системних порушень мовлення за рахунок формування базових передумов психічного розвитку. Інноваційність цього підходу потребує чіткішого розмежування суто логопедичних та нейропсихологічних критеріїв оцінки ефективності [2].

Аналогічний вектор дослідження простежується у праці С. Цісарук, яка присвячена корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку саме засобами нейростимуляційних технологій. Автор акцентує увагу на доцільності активації підкірково-кіркових зв'язків для стимуляції мовленнєвої активності. Науковиця залишає відкритим питання технічного та кадрового забезпечення: використання таких технологій вимагає специфічної підготовки фахівців (логопедів-нейропсихологів), що ускладнює широке впровадження методики у практику звичайних закладів дошкільної освіти [5].

Успішно впроваджується нейростимуляція при моторних дисфункціях у ранньому та дошкільному віці. Публікація Н. Лопатинської, Т. Хомик, А. Косянчук представляє цілісну систему корекційного впливу, яка спирається на закономірності онтогенетичного розвитку мозку (принцип «знизу-вгору»). Автори успішно доводять, що стимуляція базових рівнів (сенсомоторної координації, вестибулярного апарату, міжпівкульної взаємодії) безпосередньо покращує якість моторного планування у дітей руховими порушеннями [4].

Аналіз сучасних зарубіжних та українських досліджень свідчить, що ефективність нейрокорекційних втручань визначається комплексом взаємопов'язаних чинників, які забезпечують природне дозрівання нервової системи та розвиток функціональної активності дитини. Сучасні підходи дедалі більше відходять від ізольованого тренування окремих навичок, натомість орієнтуючись на розвиток цілісних функціональних систем, інтеграцію сенсорного, моторного, когнітивного й соціально-емоційного розвитку, використання природної активності дитини та підтримку її участі у повсякденному житті. На наш погляд, такий підхід особливо цінним є щодо розвитку дітей раннього віку з ООП, з огляду на природні механізми дозрівання нейронних мереж [14].

Таким чином, аналіз сучасних наукових джерел свідчить про поступову зміну парадигми від корекційної до розвиткового підходу. Якщо раніше основна увага приділялася розвитку окремих функцій або компенсації порушень, то сучасні підходи дедалі більше орієнтуються на підтримку природних механізмів розвитку мозку, інтеграцію різних сфер функціонування дитини, індивідуалізацію взаємодії та активне залучення самої дитини до процесу навчання. Одним із підходів, що найбільш послідовно реалізує ці ідеї, є метод А. Баніель «Нейрорух», який пропонує нове бачення ролі руху, взаємодії та нейропластичності у розвитку дитини і є сучасним нейророзвивальним підходом, орієнтованим на активізацію внутрішніх механізмів навчання мозку. Водночас слід зазначити, що емпірична база цього підходу наразі перебуває на етапі накопичення. Попри наявність окремих досліджень, які демонструють позитивні результати застосування методу А. Баніель «Нейрорух» щодо окремих категорій дітей, його ефективність потребує подальшої перевірки у добре контрольованих дослідженнях. У нашій статті метод «Нейрорух» використано насамперед як концептуальний приклад сучасної нейророзвивальної моделі, що дає змогу проілюструвати зміну поглядів на цілі, зміст і організацію нейрокорекційної допомоги дітям раннього віку з ООП.

Мета статті – педагогічне осмислення практичного потенціалу методу «Нейрорух» А. Баніель та визначення можливостей використання його ідей у спільній діяльності фахівців і батьків, спрямованій на цілісний розвиток дітей раннього віку з ООП.

Методологічною основою дослідження став теоретичний аналіз наукових джерел, присвячених сучасним нейророзвивальним підходам, нейропластичності мозку та методу «Нейрорух» А. Баніель. Аналіз здійснювався з метою виявлення концептуальних положень методу, їх педагогічного осмислення та визначення практичного потенціалу для роботи з дітьми раннього віку з ООП. Добір джерел мав цілеспрямований тематичний характер і не передбачав виконання систематичного огляду літератури. До аналізу було включено сучасні наукові публі-

кації, монографії та праці, що безпосередньо стосуються нейропластичності, нейророзвивальних підходів та методу А. Баніель і дають змогу здійснити його педагогічне осмислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдяки реалізованому у методі «Нейрорух» підході процес навчання розглядається як створення умов для покращення сенсомоторної організації та розширення функціональних можливостей дитини, а мозок дитини відкриває нові способи організації власної діяльності [16]. У цьому контексті метод «Нейрорух» пропонує унікальну логіку нейрокорекційного втручання, що є інноваційним способом мислення про розвиток дитини та її компенсаторні можливості.

Так, якщо більшість нейрокорекційних підходів орієнтуються на формуванні окремих функцій або рухів шляхом їх цілеспрямованого тренування, то підхід А. Баніель акцентує увагу на створенні умов, за яких дитина стає активним учасником власного розвитку, а навчання відбувається завдяки реалізації природних механізмів нейропластичності, дослідження та усвідомлення власної діяльності. Один з висновків багаторічної ефективної роботи А. Баніель звучить парадоксально: не потрібно навчати руху, а треба створювати такі умови, щоб мозок дитини з ООП сам відкривав новий спосіб організації руху [9]. І одним з таких прийомів, які сприяють налагодженню «комунікації» з мозком дитини є так звана «взаємна емпатія через рух» [9].

Відбувається це через здатність «долучатися» до дитини, починаючи з того місця, де вона є – моторно, емоційно та когнітивно; при цьому дорослий (фахівець чи батьки) мають уважно стежити за її унікальними реакціями, створюючи двобічний процес самопізнання, що імітує спонтанний, органічний спосіб, яким зазвичай розвиваються нейротипові діти, що граються, навчаються та ростуть.

На наш погляд, практичний потенціал методу «Нейрорух» Анат Баніель полягає не стільки у використанні окремих вправ чи технік, скільки у формуванні нового способу взаємодії дорослого з дитиною, який забезпечує її цілісний розвиток. У цьому дослідженні цілісний розвиток розглядаємо як взаємопов'язаний розвиток рухової, сенсорної, пізнавальної, емоційної та комунікативної сфер, що відбувається у процесі активної взаємодії дитини з навколишнім світом. Саме тому нами розроблено таблицю, у якій представлено дев'ять засад методу, їх зміст та практичне значення для фахівців і батьків дітей раннього віку з ООП (табл. 1).

Таким чином, практична цінність методу «Нейрорух» полягає не лише у використанні окремих прийомів роботи з дитиною, а насамперед у переосмисленні ролі дорослого як уважного партнера, який створює умови для активного пізнання, самостійного відкриття та максимально повної реалізації потенціалу дитини. Саме така педагогічна позиція, на наш погляд, найбільшою мірою відповідає сучасним тенденціям розвитку спеціальної освіти та підтримки дітей раннього віку з особливими освітніми потребами.

Таблиця 1

Практичне значення ключових засад методу А.Баніель «Нейрорух» для цілісного розвитку дитини раннього віку з ООП

Назва засади	Зміст засади	Практичне значення для фахівців і батьків
Рух з увагою	Увага до власного руху активує мозок, завдяки чому створюються мільярди нових нейронних зв'язків, які сприяють змінам та підвищують якість навчання. За висловом А. Баніель, будь-які рухи без супроводу уваги до них не мають сенсу.	У практиці роботи з дітьми раннього віку це означає, що увага дорослого має бути спрямована не лише на результат дії, а насамперед на те, *як саме* дитина рухається. Для цього фахівець або батьки уважно спостерігають за особливостями рухів дитини, не поспішають їх виправляти, а допомагають дитині помічати власні рухи, зміни положення тіла, відчуття та спосіб виконання дії. Такий підхід формує основу сенсомоторної усвідомленості, розвиває здатність дитини навчатися через власний досвід і створює умови для більш ефективного розвитку рухових, пізнавальних та комунікативних навичок.
Повільний темп	Уповільнення «виводить» дитину з автоматичного режиму, дає змогу помічати відмінності й відчувати їх й переживати життя на більш глибокому рівні.	У практиці роботи з дітьми раннього віку це означає свідоме уповільнення темпу взаємодії, що дає дитині можливість краще відчути власні рухи, усвідомити зміни, які відбуваються під час діяльності, та сформувати більш точні сенсомоторні зв'язки. Для цього дорослий відмовляється від поспіху, залишає дитині достатньо часу для самостійних дій і уважно спостерігає за її реакціями. Саме такий темп створює умови для глибшого навчання, розвитку саморегуляції та відчуття власної компетентності.

Продовження таблиці 1

Назва засади	Зміст засади	Практичне значення для фахівців і батьків
Тонкість	Зменшення сили та інтенсивності підвищує внутрішню чутливість мозку до здатності сприймати тонкі відмінності. Це дає мозку нову інформацію, необхідну для організації успішних дій	У практиці роботи з дітьми раннього віку це означає, що дорослий не прагне виконати рух замість дитини або активно керувати її діями. Для цього дорослий не нав'язує дитині власний спосіб дії, а підхоплює її власні рухи, делікатно збагачуючи їх новими елементами, які дитина здатна відчути й інтегрувати у власний досвід. Саме мінімальні зміни створюють умови, за яких мозок здатний помітити нову інформацію, інтегрувати її у власний досвід і поступово сформувати якісніші способи дії. Такий підхід підтримує природне навчання, зберігає активну роль самої дитини. Саме тому роль дорослого полягає у створенні умов, за яких дитина сама відкриває більш ефективний спосіб дії.
Варіативність	Варіативність збільшує кількість синапсів в головному мозку, що дає змогу виводити зі стану «застрягання» і надає мозку дані, необхідні для побудови нових успішних рішень.	У практиці роботи з дітьми раннього віку це означає постійне розширення сенсомоторного досвіду дитини через зміну способів виконання знайомих дій, використання різних матеріалів, умов і варіантів взаємодії. Дорослий не прагне до одноманітного відпрацювання навички, а створює ситуації вибору, експериментування й відкриття нових способів дії. Це забезпечує розвиток нейропластичності, гнучкості поведінки та здатності переносити набуті навички у нові життєві ситуації.
Тихий ентузіазм	Зменшення інтенсивності похвали задля того, щоб дитина відчувала радість від набуття нових умінь, а не від реакції оточення. Це дає змогу вивести досвід на перший план, завдяки чому дитина його помітить і засвоїть його.	У практиці роботи з дітьми раннього віку це означає, що головною винагородою для дитини має ставати не зовнішня похвала дорослого, а власне переживання успіху. Для цього дорослий підтримує дитину доброзичливою увагою, щирою зацікавленістю та емоційною присутністю, однак не підміняє її внутрішню радість гучним схваленням чи надмірним захопленням. Такий підхід допомагає дитині навчатися отримувати задоволення від самого процесу відкриття і власних досягнень, поступово формуючи внутрішню мотивацію до навчання, а не залежність від постійного зовнішнього схвалення. Варто пам'ятати, що педагогічна майстерність полягає не в тому, щоб яскраво оцінити успіх дитини, а в тому, щоб створити умови, за яких вона сама переживе радість власного відкриття.
Гнучкість цілей	Тут йдеться про звільнення від нав'язливого бажання досягти мети у незмінному вигляді, певним чином і за певний час. Беззаперечне дотримання цілей може призвести до розчарування та невдач.	У практиці роботи з дітьми раннього віку це означає, що головним орієнтиром стає не жорстко визначений результат, а актуальний стан дитини та її готовність до взаємодії. Дорослий постійно коригує власні дії відповідно до інтересів, можливостей і потреб дитини, підтримуючи навіть незначні позитивні зміни. Такий підхід дає змогу уникати перевантаження, підтримує внутрішню мотивацію та забезпечує природний темп розвитку.
«Перемикач навчання» (режим навчання)	У будь-який момент мозок перебуває або в режимі навчання (тоді «перемикач» увімкнений), або ні. Замотивована дитина спонтанно звертає увагу на те, що пропонує дорослий, виявляє інтерес до цього та ініціює власну участь.	У практиці роботи з дітьми раннього віку це означає створення таких умов, за яких дитина відчуває цікавість, безпеку та бажання досліджувати нове. Для цього дорослий постійно вносить у взаємодію елементи новизни, змінює способи діяльності, підтримує допитливість і не допускає механічного повторення однакових дій. Саме відкритість до нового активізує природні механізми навчання та розвитку.
Уява та мрії	Використання уявного представлення бажаного результату допомагає мозку відображати рухи та сценарії досягнення цього результату перед їх фізичним виконанням. Це своєрідна «об'єктивація очікуваних результатів».	У практиці роботи з дітьми раннього віку це означає допомагати дитині відкривати нові можливості власного розвитку, не обмежуючи її лише вже сформованими способами дії. Завдання дорослого полягає у тому, щоб підтримувати в дитини віру у власні можливості, створювати образ досяжних змін і відкривати перспективи нового досвіду. Саме бачення можливого результату активізує внутрішню мотивацію до навчання, підтримує пластичність мозку та створює умови для подальшого розвитку.
Усвідомлення	Здатність до усвідомлення власної діяльності та контексту ситуації долає жорсткі, повторювані шаблони та сприяє набуттю здатності до самостійності.	У практиці роботи з дітьми раннього віку це означає поступове формування здатності помічати власні дії, переживання, тілесні відчуття, зміни, які відбуваються під час взаємодії та контекст середовища. Дорослий допомагає дитині усвідомлювати власний досвід через запитання, спільне обговорення, використання простих засобів самооцінювання та підтримку рефлексії. Це створює основу для розвитку саморегуляції, самостійності та більш усвідомленої поведінки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз засвідчив значний практичний потенціал методу «Нейрорух» Анат Баніель для осмислення сучасних підходів до цілісного розвитку дітей раннього віку з ООП. Представлені у статті дев'ять засад розвитку, сформульовані А. Баніель як підґрунтя методу «Нейрорух», були нами педагогічно інтерпретовані з позицій сучасної спеціальної освіти та конкретизовані через практичні рекомендації для фахівців і батьків. Такий підхід дає змогу розглядати метод не лише як окрему авторську технологію, а як джерело педагогічних ідей, що орієнтують дорослого на уважну, індивідуалізовану взаємодію з дитиною, підтримку її власної активності та створення умов для природного розкриття потенціалу розвитку. Перспективним напрямом подальших досліджень є наукове обґрунтування можливостей інтеграції окремих практичних положень методу «Нейрорух» у систему психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з ООП та їх емпірична перевірка в умовах української освітньої практики.

Обмеження. Представлений аналіз не мав на меті оцінювання клінічної ефективності методу «Нейрорух» Анат Баніель. Автори зосередили увагу на його педагогічному осмисленні та аналізі практичного потенціалу для роботи з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Герасімова Н. Є., Герасимова І. В. Інтегративний підхід до конфліктології та нейропсихологічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами: когнітивні, комунікативні та вікові детермінанти. *Наукові перспективи*. 2026. 3(69). С. 1593–1606. DOI : https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-3(69)-1593-1606

2. Іваницька Л. Нейрокорекція як інноваційний напрям у подоланні мовленнєвих розладів у дітей. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 5(47). С. 3368–3383. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47)-3368-3383

3. Кузнецова Т., Кордонець В. Розвиток мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями на заняттях з фізичного виховання. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2026. № 2. С. 288–295. DOI : https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.38

4. Лопатинська Н., Хомик Т., Косянчук А. Нейростимуляційні технології у корекційно-розвитковій діяльності з дітьми раннього та дошкільного віку з моторними дисфункціями. Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice: Scientific monograph. Baltija Publishing, Latvia. 2024. С. 142–163. DOI : https://doi.org/10.30525/978-9934-26-457-3-8

5. Цісарук С. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами нейростимуляційних технологій. *Соціально-психологічна допомога і соціальна робота: виклики сучасності : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Луцьк, 10-11 квітня 2025 р.). Луцьк: відділ іміджу та промоції ЛНТУ, 2025. С. 497–500.

6. Adolph K. E., Hoch J. E. Motor development: Embodied, Embedded, Enculturated, and Enabling. *Annual Review of Psychology*. 2019. Jan 4. Vol. 70. pp. 141–164. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836 . Epub 2018 Sep 26. PMID: 30256718; PMCID: PMC6320716.

7. Ayres A. J. Sensory Integration and Learning Disorders. Los Angeles : Western Psychological Services, 1972. 293 p.

8. Ayres A. J. Sensory Integration and the Child. Los Angeles : Western Psychological Services, 1979. 228 p.

9. Baniel A., Almagor E., Sharp N., Kolumbus O., Herbert M. R. From fixing to connecting-developing mutual empathy guided through movement as a novel path for the discovery of better outcomes in autism. *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2025. 18 p. DOI : https://doi.org/10.3389/fnint.2024.1489345

10. Blythe S. G. Attention, Balance and Coordination: The A.B.C. of Learning Success. Wiley-Blackwell. 2009.

11. Blythe S. G. Releasing Educational Potential Through Movement: A Summary of Individual Studies Carried Out Using the INPP Test Battery and Developmental Exercise Programme for use in Schools with Children with Special Needs. *Child Care in Practice*. 2005. 11(4), pp. 415–432. DOI: https://doi.org/10.1080/13575270500340234

12. Diamond A. Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. *Child Development.* 2000. Vol. 71, № 1. pp. 44–56. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-8624.00117

13. Diamond A., & Ling D. S. Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience.* 2016. 18. 34–48. DOI : https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005

14. Hadders-Algra M. Early Diagnostics and Early Intervention in Neurodevelopmental Disorders-Age-Dependent Challenges and Opportunities. *Journal of Clinical Medicine.* 2021. 10(4). 861. DOI : https://doi.org/10.3390/jcm10040861

15. Jordan-Black J.-A. The effects of the Primary Movement programme on the academic performance of children attending ordinary primary school. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2005. 5. pp. 101–111. DOI : https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00049.x

16. Naserizadeh S., Taghvaei D., Davoodi H. Comparison of the Effectiveness of Anat Baniel's Method for Neuro-motor therapy on stereotyped behavior and Social interactions of children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Research in Behavioral Sciences*. 2022. 20(3). p. 493–503. DOI : http://dx.doi.org/10.52547/rbs.20.3.493

17. Porges S. W. *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation.* W. W. Norton & Company. 2011.

References:

1. Herasimova, N. Ye., & Herasymova, I. V. (2026). Intehratyvnyi pidkhid do konfliktolohii ta neiropsykholohichnoho suprovodu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: kohnityvni, komunikatyvni ta vikovi determinanty [Integrative approach to conflictology and neuropsychological support of persons with special educational needs: cognitive, communicative and age determinants]. *Naukovi perspektyvy – Scientific Perspectives*, 3(69), 1593–1606. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-3(69)-1593-1606 [in Ukrainian].

2. Ivanytska, L. (2026). Neirokorektsiia yak innovatsiinyi napriam u podolanni movlennievykh rozladiv u ditei [Brain training as an innovative approach to treating speech disorders in children]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 5(47), 3368–3383. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47)-3368-3383 [in Ukrainian].

3. Kuznetsova, T., & Kordonets, V. (2026). Rozvytok movlennia doshkilnykiv z intelektualnymy porushenniamy na zaniattiakh z fizychnoho vykhovannia [Speech development of preschoolers with intellectual disabilities at physical education classes]. *Acta Pedagogica Volynienses*, (2), 288–295. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.38 [in Ukrainian].

4. Lopatynska, N., Khomyk, T., & Kosianchuk, A. (2024). Neirostylimiatsiini tekhnolohii u korektsiino-rozvytkovii diialnosti z ditmy rannoho ta doshkilnoho viku z motornymy dysfunktsiiamy [Neurostimulation technologies in treatment and developmental activities with infants and preschool children with motor dysfunctions]. In *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice: Scientific monograph* (pp. 142–163). Baltija Publishing, Latvia. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-457-3-8 [in Ukrainian].

5. Tsisaruk, S. (2025). Korektsiia movlennievykh porushen u ditei doshkilnoho viku zasobamy neirostimuliatsiinykh tekhnolohii [Treatment of speech disorders in preschool children by means of neurostimulation technologies]. «*Sotsialno-psykholohichna dopomoha i sotsialna robota: vyklyky suchasnosti»: materialy VI Vseukrainskoi naukovo-praktichnoi konferentsii [«Social and Psychological Assistance and Social Work: Contemporary Challenges»: Proceedings of the 6th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]*. Lutsk: LNTU, 497–500. [in Ukrainian].

6 Adolph, K. E., Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, Embedded, Enculturated, and Enabling. *Annual Review of Psychology*. Vol. 70, 141–164. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836. Epub 2018 Sep 26. PMID: 30256718; PMCID: PMC6320716.

7. Ayres, A. J. (1972). Sensory Integration and Learning Disorders. Los Angeles : Western Psychological Services, 293 p. [in English].

8. Ayres, A. J. (1979). Sensory Integration and the Child. Los Angeles : Western Psychological Services, 228 p. [in English].

9. Baniel, A., Almagor, E., Sharp, N., Kolumbus, O., & Herbert, M. R. (2025). From fixing to connecting-developing mutual empathy guided through movement as a novel path for the discovery of better outcomes in autism. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, *18 p.* DOI : https://doi.org/10.3389/fnint.2024.1489345 [in English].

10. Blythe, S. G. (2009). *Attention, Balance and Coordination: The A.B.C. of Learning Success*. Wiley-Blackwell [in English].

11. Blythe, S. G. (2005). Releasing Educational Potential Through Movement: A Summary of Individual Studies Carried Out Using the INPP Test Battery and Developmental Exercise Programme for use in Schools with Children with Special Needs. *Child Care in Practice*, *11*(4), 415–432. DOI : https://doi.org/10.1080/13575270500340234 [in English].

12. Diamond, A. (2000). Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. *Child Development,* vol. 71, № 1, pp. 44-56. DOI : https://doi.org/10.1111/1467-8624.00117 [in English].

13. Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about Interventions, Programs, and Approaches for Improving Executive Functions That Appear Justified and Those That, Despite Much Hype, Do Not. *Developmental Cognitive Neuroscience,* 18, 34-48. DOI : https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005 [in English].

14. Hadders-Algra, M. (2021). Early Diagnostics and Early Intervention in Neurodevelopmental Disorders-Age-Dependent Challenges and Opportunities. *Journal of Clinical Medicine,* 10(4), 861. DOI: https://doi.org/10.3390/jcm10040861 [in English].

15. Jordan-Black, J.-A. (2005). The effects of the Primary Movement programme on the academic performance of children attending ordinary primary school. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 5, pp. 101–111. DOI : https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00049.x [in English].

16. Naserizadeh, S., Taghvaei, D., & Davoodi, H. (2022). Comparison of the Effectiveness of Anat Baniel's Method for Neuro-motor therapy on stereotyped behavior and Social interactions of children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Research in Behavioral Sciences,* 20(3), p. 493–503. DOI: http://dx.doi.org/10.52547/rbs.20.3.493 [in English].

17. Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation.* W. W. Norton & Company [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

УДК 376:37.015.3:004.5
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-5

Зоя Павлівна ШАРЛОВИЧ,
кандидат педагогічних наук,
ад'юнкт,
Міжнародна академія Прикладних наук в Ломжі, Польща
E-mail: zoia.sharlovych@mans.edu.pl
ORCID: 0000-0001-8115-9838

Марина Борисівна ВОЛОЩУК,
викладач кафедри соціальної роботи та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
E-mail: marinabormv@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3600-6792

Валентина Миколаївна ПАСЕКА,
вчитель інформатики та технологій,
Комунальний заклад загальної середньої освіти
«Гімназія № 25 імені Вадима Ангела Хмельницької міської ради»
ORCID: 0009-0009-4837-3926

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕРГОНОМІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЦИФРОВИХ ІНТЕРФЕЙСІВ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. Вступ. *Актуальність дослідження зумовлена активною цифровізацією освітнього процесу, поширенням дистанційного та змішаного навчання, а також необхідністю забезпечення не лише технічної доступності цифрових ресурсів, а й психологічного комфорту та безпеки здобувачів освіти. Особливої уваги потребує аналіз взаємозв'язку між характеристиками цифрового інтерфейсу, когнітивним навантаженням, відчуттям контролю, самоефективністю, психологічним комфортом та навчальною тривожністю здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.*

Мета дослідження: *теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних засад ергономічної адаптації цифрових інтерфейсів для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.*

Наукова новизна. *Запропоновано концептуальну модель взаємозв'язку «ергономічна адаптація цифрового інтерфейсу – когнітивне навантаження – відчуття контролю – психологічний комфорт – навчальна тривожність – навчальна активність». Обґрунтовано доцільність поєднання принципів цифрової доступності, універсального дизайну навчання та психолого-педагогічного супроводу в процесі створення інклюзивного цифрового освітнього середовища.*

Висновки. *На основі аналізу наукових праць, положень універсального дизайну навчання та рекомендацій щодо цифрової доступності систематизовано основні принципи ергономічної адаптації цифрового освітнього середовища (доступність, простоту, передбачуваність, структурованість, послідовність, персоналізацію, мультимодальність та користувацький контроль). Доведено, що недостатньо адаптований інтерфейс створює додаткове когнітивне навантаження, ускладнює орієнтування, знижує відчуття компетентності та посилює емоційне напруження. Визначено практичні напрями адаптації цифрових інтерфейсів з урахуванням сенсорних, когнітивних, комунікативних та емоційно-поведінкових особливостей здобувачів освіти.*

Ключові слова: *цифрове освітнє середовище, цифрові інтерфейси, ергономіка, здобувачі освіти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, навчальна тривожність, когнітивне навантаження, психологічний комфорт, цифрова доступність, універсальний дизайн навчання, персоналізація.*

© З. П. Шарлович, М. Б. Волощук, В. М. Пасека, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Zoia Pavlivna SHARLOVYCH,
Candidate of Pedagogical Sciences, Adjunct,
International Academy of Applied Sciences in Lomza (Poland)
E-mail: zoia.sharlovych@mans.edu.pl
ORCID: 0000-0001-8115-9838

Maryna Borysivna VOLOSHCHUK,
Lecturer at the Department of Social Work and Sociocultural Activity named after T. Sosnovska,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
"Kamianets-Podilskyi State Institute"
E-mail: marinabormv@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3600-6792

Valentyna Mykolaivna PASEKA,
Teacher of Informatics and Technologies,
Municipal Institution of General Secondary Education
"Gymnasium No. 25 named after Vadym Anhel of Khmelnytskyi City Council"
ORCID: 0009-0009-4837-3926

PSYCHO-PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ERGONOMIC ADAPTATION OF DIGITAL INTERFACES FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. Introduction. *The relevance of the study is driven by the rapid digitalization of the educational process, the expansion of distance and blended learning, and the need to ensure not only the technical accessibility of digital resources but also the psychological comfort and safety of learners. Particular attention is required to analyze the relationship between digital interface characteristics, cognitive load, a sense of control, self-efficacy, psychological comfort, and learning anxiety among students with special educational needs.*

Purpose. *To provide a theoretical substantiation of the psychological and pedagogical foundations for the ergonomic adaptation of digital interfaces for students with special educational needs.*

Scientific Novelty. *A conceptual model of the relationship between «ergonomic adaptation of digital interface – cognitive load – sense of control – psychological comfort – learning anxiety – learning activity» has been proposed. The expediency of combining principles of digital accessibility, universal design for learning, and psychological-pedagogical support in creating an inclusive digital educational environment is substantiated.*

Conclusions. *Based on the analysis of scientific literature, universal design for learning frameworks, and international digital accessibility guidelines, the key principles of ergonomic adaptation for a digital educational environment have been systematized: accessibility, simplicity, predictability, structuredness, consistency, personalization, multimodality, and user control. It is demonstrated that an insufficiently adapted interface creates additional cognitive load, complicates navigation, lowers self-competence, and increases emotional tension. Practical directions for adapting digital interfaces are defined, taking into account the sensory, cognitive, communicative, and emotional-behavioral characteristics of students.*

Key words: *digital educational environment, digital interfaces, ergonomics, students with special educational needs, inclusive education, learning anxiety, cognitive load, psychological comfort, digital accessibility, Universal Design for Learning, personalization.*

Вступ. Цифрова трансформація освіти є одним із ключових напрямів розвитку сучасної системи навчання. Використання цифрових платформ, освітніх застосунків, інтерактивних ресурсів, систем управління навчанням та засобів дистанційної комунікації розширює можливості доступу до освітніх ресурсів і створює передумови для індивідуалізації навчання. Водночас сама наявність цифрових технологій не гарантує їх доступності та психологічного комфорту для всіх учасників освітнього процесу.

Особливої уваги в цьому контексті потребують здобувачі освіти з особливими освітніми потребами (ООП), для яких традиційні та цифрові освітні середовища можуть містити додаткові когнітивні, сенсорні, комунікативні й організаційні бар'єри. Складність навігації, надмірна кількість інформації, недостатня структурованість навчального матеріалу, невідповідність візуального оформлення індивідуальним потребам, швидка зміна стимулів або відсутність можливості керувати темпом роботи можуть ускладнювати взаємодію здобувача з цифровим середовищем.

Проблема набуває особливої актуальності в умовах поширення дистанційного та змішаного навчання, коли значна частина навчальної діяльності відбувається безпосередньо через цифрові інтерфейси. У такій ситуації інтерфейс стає своєрідним посередником між здобувачем, педагогом, навчальним матеріалом та освітнім завданням. Від його зрозумілості, передбачуваності й доступності значною мірою залежить те, наскільки успішно учень може організувати власну діяльність.

Захист життя і здоров'я громадян, насамперед здобувачів освіти, у період воєнного стану залишається ключовим пріоритетом державної політики України. Фундаментальною умовою забезпечення права на освіту в сучасних реаліях є розбудова безпечного освітнього простору. Законодавче закріплення поняття «безпечне освітнє середовище» відбулося із внесенням змін до Закону України «Про освіту» на тлі схвалення у квітні 2023 року «Концепції безпеки закладів освіти» [4]. У нормативно-правовому контексті ця категорія визначається як сукупність умов у закладі освіти, що унеможливлюють заподіяння фізичної, моральної чи психологічної шкоди учасникам освітнього процесу та сприяють ефективній реалізації навчально-виховних цілей [4].

Через запровадження воєнного стану вища освіта України зазнала значної перебудови, що суттєво змінило підходи до фахового становлення майбутніх вихователів ЗДО. Потреба в дистанційному чи змішаному навчанні, зумовлена міграцією студентсько-викладацького складу та обмеженим доступом до аудиторного фонду, робить використання електронних ресурсів критично важливим [1, с. 15–20]. Відповідно, постає нагальна потреба у формуванні дієвого супроводу обдарованих здобувачів освіти, орієнтованого на їхній творчий розвиток, індивідуальний підхід та систематичне фахове зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження феномену обдарованості свідчать про його складну, багатовимірну природу, що вимагає створення особливих умов для зростання особистості (К. Андросович, Л. Ткаченко, Г. Ільїна та ін.). У працях М. Гальченка, О. Ковальової, Л. Найдьонової та інших авторів доведено, що сприятливе освітнє середовище є необхідним підґрунтям для успішної соціалізації та самореалізації обдарованих здобувачів [3, с. 101–105; 9, с. 40–45]. Окремий вектор наукових пошуків (В. Камишин, Л. Ткаченко, К. Андросович, І. Бургун) присвячено цифровому супроводу навчання, який реалізується через індивідуалізовані траєкторії та інтерактивні технології [8, с. 25–30]. З огляду на це, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти має фокусуватися на плеканні їхнього творчого потенціалу та готовності до саморозвитку [5, с. 70–72; 6, с. 63–64], що дозволить їм компетентно проєктувати розвивальне середовище для вихованців.

Для здобувачів освіти з ООП труднощі цифрової взаємодії можуть мати не лише функціональні, а й психологічні наслідки. Якщо здобувач освіти систематично стикається з незрозумілими інструкціями, помилками навігації, перевантаженим екраном або необхідністю одночасно виконувати декілька операцій, це може спричиняти фрустрацію, знижувати впевненість у власних можливостях і посилювати тривожність. Відтак ергономіка цифрового інтерфейсу набуває значення не лише технічної або дизайнерської характеристики, а й психолого-педагогічного чинника.

У цьому контексті особливого значення набуває пошук таких принципів організації цифрового освітнього середовища, які сприятимуть не лише функціональній доступності, а й психологічній безпеці, самостійності, відчуттю контролю та позитивному емоційному досвіду навчання.

Проблематика цифровізації освіти, інклюзивного навчання, цифрової доступності та психологічних аспектів освітнього середовища представлена у працях представників педагогічної психології, спеціальної педагогіки, когнітивної психології, ергономіки та взаємодія людини і комп'ютера.

Одним із фундаментальних напрямів для розуміння проблеми є дослідження когнітивного навантаження. Відповідно до теорії когнітивного навантаження, ресурси робочої пам'яті людини є обмеженими, тому організація навчального матеріалу та способу його подання безпосередньо впливає на ефективність його опрацювання. Надлишкові елементи цифрового інтерфейсу можуть створювати додаткове, не пов'язане безпосередньо зі змістом навчання навантаження, ускладнюючи концентрацію уваги та виконання завдання.

Важливе значення для аналізу цифрової взаємодії має також концепція універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning), відповідно до якої освітнє середовище має

від початку проєктуватися з урахуванням різноманітності потреб, можливостей і способів навчання здобувачів освіти. Такий підхід передбачає використання різних способів представлення інформації, різноманітних форм взаємодії та способів демонстрації результатів навчання.

Сучасні дослідження доступності цифрових технологій також наголошують на необхідності врахування потреб користувачів із різними сенсорними, моторними та когнітивними особливостями. Водночас у педагогічному контексті питання цифрової доступності часто розглядається переважно як проблема технічної можливості отримати доступ до інформації. Психологічний компонент цифрової доступності – зокрема вплив інтерфейсу на емоційний стан, тривожність, відчуття компетентності та готовність до взаємодії – потребує подальшого теоретичного та емпіричного опрацювання.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних засад ергономічної адаптації цифрових інтерфейсів для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Актуальним є дослідження, яке полягає в теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічного підходу до ергономічної адаптації цифрових інтерфейсів для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. У традиційному розумінні ергономіка пов'язана з оптимізацією взаємодії людини та середовища з урахуванням фізіологічних, психологічних та когнітивних характеристик людини. У цифровому просторі ергономіка охоплює характеристики інтерфейсу, які визначають зручність, зрозумілість, ефективність і безпеку взаємодії користувача з цифровою системою.

В освітньому контексті поняття цифрової ергономіки доцільно розширити, включивши до нього психолого-педагогічні характеристики цифрового середовища. Йдеться про відповідність інтерфейсу не лише функціональним можливостям користувача, а й його когнітивним та емоційним потребам.

Ергономічно організований цифровий інтерфейс має зменшувати кількість зайвих дій, робити логіку взаємодії зрозумілою, забезпечувати передбачуваність результату кожної дії та надавати користувачеві можливість контролювати процес. Для здобувача освіти з ООП це може мати особливе значення, оскільки передбачуваність і контроль є важливими умовами формування відчуття безпеки.

Таким чином, цифровий інтерфейс можна розглядати як ***компонент освітнього середовища, який опосередковує психологічну взаємодію здобувача освіти з навчальним завданням***.

На думку І. К. Мардарової та Н. М. Гуданич, в результаті проведеного дослідження адаптація цифрових освітніх ресурсів «має здійснюватися комплексно та передбачати поєднання технологічних можливостей із педагогічними підходами, що дозволяє створити ефективне освітнє середовище для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти та забезпечити їхній професійний і особистісний розвиток навіть в умовах воєнного стану» [7, с. 67]. Дослідники підкреслюють, що практичне втілення цифрових ресурсів у процес підтримки обдарованих студентів вимагає залучення чітких педагогічних механізмів, вони мають забезпечувати індивідуалізований вектор навчання, стимулювати креативність та підтримувати навчальну мотивацію здобувачів в екстремальних умовах воєнного стану [7, с. 67]. Дієвим інструментом для побудови такого персоналізованого освітнього маршруту є залучення систем управління навчанням (LMS), першочергово Moodle та Google Classroom.

Одним із центральних психологічних механізмів, що пов'язують дизайн цифрового середовища з ефективністю навчання, є когнітивне навантаження.

Під час роботи з цифровим ресурсом здобувач освіти одночасно має сприйняти інформацію, визначити послідовність дій, зорієнтуватися в інтерфейсі, запам'ятати інструкцію та виконати навчальне завдання. Якщо інтерфейс є складним або непередбачуваним, частина когнітивних ресурсів витрачається не на засвоєння навчального матеріалу, а на подолання труднощів взаємодії з цифровою системою.

Для здобувачів освіти з ООП така ситуація може бути особливо складною. Наприклад, надлишок візуальних елементів може ускладнювати концентрацію уваги; складна навігація – збільшувати час виконання завдання; недостатньо чіткі інструкції – провокувати повторне звернення до педагога; швидка зміна інформації – створювати відчуття втрати контролю над навчальним процесом.

Тому одним із ключових завдань ергономічної адаптації є ***зменшення зайвого когнітивного навантаження***. Це ***не означає спрощення змісту навчання***. Йдеться про ***усунення тих елементів цифрового середовища, які не сприяють досягненню освітньої мети***.

Психологічний комфорт у цифровому освітньому середовищі пов'язаний із суб'єктивним відчуттям здобувача освіти, що він може зрозуміти запропоноване завдання, передбачити результат власних дій і, у разі помилки, виправити її без надмірних негативних наслідків.

Важливу роль тут відіграє відчуття контролю. Здобувач освіти, який може самостійно змінити налаштування інтерфейсу, повторити інструкцію, повернутися до попереднього етапу або виконувати завдання у власному темпі, отримує більше можливостей регулювати власну діяльність.

Відсутність такого контролю, навпаки, може посилювати залежність від допомоги дорослого та формувати уявлення про власну недостатню компетентність.

Саме тому ***персоналізація цифрового інтерфейсу*** є важливим компонентом інклюзивного освітнього середовища. Вона дозволяє перейти від принципу «один інтерфейс для всіх» до принципу «середовище адаптується до потреб користувача». Навчальна тривожність є складним психологічним феноменом, що може проявлятися у вигляді напруження, занепокоєння, страху помилки, уникнення навчальних завдань та зниження впевненості у власних можливостях.

У цифровому освітньому середовищі джерелами тривожності можуть бути не лише зміст навчання або оцінювання, а й сама форма цифрової взаємодії. Наприклад, здобувач освіти може відчувати напруження, якщо не розуміє, де розташована потрібна функція, не знає, чи правильно він виконав дію, не може повернутися до попереднього етапу або не розуміє причину помилки.

Таким чином, можна припустити існування опосередкованого механізму:

складність інтерфейсу → зростання когнітивного навантаження → зниження відчуття контролю → фрустрація → підвищення тривожності.

Відповідно, ергономічна адаптація може діяти у протилежному напрямі:

простий і передбачуваний інтерфейс → зниження зайвого когнітивного навантаження → підвищення відчуття контролю → зростання впевненості → зниження психологічного напруження.

Водночас зазначений взаємозв'язок не слід трактувати як прямий причинно-наслідковий ефект. Рівень тривожності визначається сукупністю особистісних, соціальних, педагогічних та ситуаційних чинників. Тому ергономічну адаптацію доцільно розглядати як один із потенційних ресурсів психологічної підтримки здобувача освіти.

Цифровізація освіти – це не лише технічне переоснащення, а й глибока трансформація сутності підходів до навчання. В умовах сучасних викликів, зокрема воєнного стану, цифрові освітні ресурси стають основним містком між здобувачами та освітнім процесом. Проте ефективність електронного навчання залежить не лише від наповнення курсу, а й від того, наскільки його середовище є дружнім, доступним та адаптованим до специфіки сприйняття користувача.

Психолого-педагогічні принципи адаптації цифрових інтерфейсів виступають фундаментальною основою для створення якісного цифрового освітнього простору. Серед основних принципів слід виділити принцип доступності, принцип простоти, принцип передбачуваності, принцип структурованості, принцип персоналізації, принцип мультимодальності, принцип користувацького контролю.

Розглянемо детальніше вказані принципи:

– цифровий ресурс має забезпечувати можливість повноцінної взаємодії незалежно від індивідуальних особливостей здобувача освіти. **Принцип доступності** реалізується у забезпеченні взаємодії незалежно від індивідуальних особливостей здобувача освіти та охопленні не лише технічного доступу, а й можливості сприймати, розуміти та використовувати інформацію;

– **принцип простоти** полягає у розміщенні основних для виконання завдань елементів. Інтерфейс має містити лише ті елементи, які необхідні для виконання навчального завдання. Надлишкова кількість кнопок, меню, візуальних ефектів і повідомлень може збільшувати когнітивне навантаження;

– **принцип передбачуваності.** Однакові дії повинні мати однаковий результат. Навігація, розташування основних функцій та позначення елементів мають залишатися стабільними.

Передбачуваність особливо важлива для формування відчуття безпеки, оскільки зменшує невизначеність;

– **принцип структурованості.** Навчальна інформація повинна подаватися невеликими логічними блоками. Візуальна ієрархія, заголовки, списки, виділення ключових елементів допомагають здобувачеві освіти орієнтуватися в інформаційному просторі;

– **принцип персоналізації.** Можливість змінювати параметри цифрового середовища відповідно до індивідуальних потреб здобувача освіти є важливою умовою інклюзивності. Доцільними є налаштування шрифту, контрастності, масштабу, способу подання інформації, звукового супроводу та темпу роботи;

– **принцип мультимодальності.** Інформація може подаватися у текстовій, візуальній, аудіальній та інтерактивній формах. Водночас мультимодальність не повинна перетворюватися на надлишкову стимуляцію. Вибір форми подання має відповідати змісту та потребам здобувача освіти;

– **принцип користувацького контролю.** Здобувач освіти має отримувати можливість керувати темпом навчання, повторювати інформацію, повертатися до попередніх етапів і виправляти помилки. Така організація цифрової взаємодії сприяє розвитку автономності та самоефективності.

З урахуванням зазначених принципів доцільно виокремити кілька напрямів адаптації цифрового інтерфейсу, а саме: **візуальну адаптацію**, яка передбачає оптимізацію розміру шрифту, контрастності, кольорової гами, просторового розташування елементів та кількості інформації на одному екрані; **когнітивну адаптацію**, що передбачає спрощення структури завдань, послідовне подання інформації, чіткі інструкції та поділ складного завдання на окремі етапи; **навігаційну адаптацію**, яка полягає у забезпеченні логічної структури меню, стабільності розташування елементів та зрозумілого позначення функцій; **темпоральну адаптацію**, яка передбачає можливість виконувати завдання у власному темпі, призупиняти матеріал, повторювати інструкції та повертатися до попередньої інформації; **емоційну адаптацію**, що передбачає використання підтримувального зворотного зв'язку. Повідомлення про помилки не повинні бути стигматизувальними або створювати додаткове емоційне напруження.

На основі теоретичного аналізу можна запропонувати концептуальну модель, у якій ергономічна адаптація цифрового інтерфейсу розглядається як потенційний чинник психологічної підтримки здобувача освіти.

Перший рівень моделі становлять ергономічні характеристики інтерфейсу: доступність, простота, структурованість, передбачуваність та персоналізація.

Другий рівень охоплює когнітивні процеси: сприймання інформації, концентрацію уваги, робочу пам'ять, планування та контроль діяльності.

Третій рівень представлений психологічними характеристиками: відчуття контролю, самоефективність, психологічний комфорт та емоційна стабільність.

Четвертий рівень стосується навчальної поведінки: залученості, самостійності, наполегливості та готовності взаємодіяти з цифровим освітнім середовищем.

Отже, загальний механізм можна представити як послідовність:

ергономічна адаптація → оптимізація когнітивного навантаження → підвищення передбачуваності та контролю → психологічний комфорт → зниження ризику навчальної тривожності → підвищення навчальної активності

Запропонована модель є концептуальною і потребує подальшої емпіричної перевірки. Для отримання комплексних результатів доцільним є поєднання кількісних і якісних методів: психодіагностичних методик, спостереження, аналізу поведінкових показників, інтерв'ю з здобувачами освіти, педагогами та батьками.

Окремої уваги потребує диференціація вибірки за типом та характером особливих освітніх потреб. Адже універсальна модель адаптації не завжди може забезпечити однакову ефективність для всіх здобувачів освіти. Відповідно, перспективним напрямом є розроблення адаптивних інтерфейсів, які дозволяють налаштовувати цифрове середовище відповідно до індивідуального профілю користувача.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання запропонованих принципів педагогами, психологами, асистентами вчителя, фахівцями з інклюзивної освіти та розробниками цифрових освітніх платформ.

На основі запропонованих положень доцільно розробити **психолого-ергономічний чек-лист оцінювання цифрового освітнього середовища**, який може містити такі критерії (табл. 1).

Таблиця 1

Психолого-ергономічний чек-лист оцінювання цифрового освітнього середовищ

Критерій	Питання для оцінювання
Навігація	Чи зрозуміло учневі, що робити далі?
Структура	Чи логічно організована інформація?
Візуальне оформлення	Чи достатній контраст і читабельність?
Когнітивне навантаження	Чи немає зайвих елементів?
Персоналізація	Чи можна змінити параметри середовища?
Темп	Чи може учень працювати у власному темпі?
Зворотний зв'язок	Чи допомагає повідомлення про помилку?
Контроль	Чи може учень повторити або скасувати дію?
Доступність	Чи сумісний ресурс із допоміжними технологіями?
Психологічний комфорт	Чи створює середовище відчуття передбачуваності та безпеки?

Такий інструмент може використовуватися як під час вибору цифрової платформи, так і під час педагогічного проєктування власних електронних навчальних матеріалів.

Висновки та перспективи дослідження. Ергономічна адаптація цифрових інтерфейсів є важливою складовою сучасного інклюзивного освітнього середовища. Її значення виходить за межі технічної доступності цифрового ресурсу та охоплює когнітивні, емоційні й поведінкові аспекти навчальної діяльності.

Зрозуміла структура, передбачувана навігація, персоналізація, мультимодальність, можливість контролювати темп навчання та підтримувальний зворотний зв'язок можуть створювати умови для зменшення зайвого когнітивного навантаження, підвищення відчуття контролю та підтримки психологічного комфорту здобувачів освіти з ООП.

Водночас цифровий інтерфейс не може розглядатися як самостійний засіб подолання навчальної тривожності. Його вплив має розглядатися у взаємодії з педагогічними, психологічними, соціальними та особистісними чинниками.

Запропонована концептуальна модель та система критеріїв створюють основу для подальшого емпіричного дослідження взаємозв'язку між ергономікою цифрового освітнього середовища, когнітивним навантаженням, відчуттям контролю, психологічним комфортом і навчальною активністю здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та валідизація психолого-ергономічного інструментарію оцінювання цифрових освітніх платформ, адаптованого до різних категорій здобувачів освіти з ООП.

Література:

1. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь / В. Г. Кремень, В. І. Луговий, П. Ю. Саух, І. І. Драч, О. М. Слюсаренко, Ю. А. Скиба, О. В. Жабенко, С. А. Калашнікова, Ж. В. Таланова, О. М. Петроє, О. Ю. Оржель, І. Ю. Регейло, М. В. Набок; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2023. 172 с. DOI: https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023

2. Горінов П., Сілаєв В. Політика цифрової трансформації України в умовах євроінтеграції. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. *Політичні науки та публічне управління*. 2025. № (77). С. 50–57. DOI: https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025– 1(77)-8

3. Інтерактивна психолого-педагогічна підтримка соціалізації обдарованих учнів: метод. посіб. / М. С. Гальченко, К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, О. А. Ковальова, Л. М. Найдьонова. Київ : ІОД НАПН України, 2018. 146 с.

4. Концепція безпеки закладів освіти. Розпорядження КМУ від 7 квітня 2023 р. № 301-р. Документ 301-2023-р, чинний, поточна редакція – Прийняття від 07.04.2023 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023– %D1%80?find=1&text=%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D0%B0#Text

5. Листопад О. А. Особливості педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. *Серія: Педагогіка.* 2016. Вип. 5 (112) С. 68–73.

6. Листопад О. А. Розвиток креативності майбутніх фахівців дошкільної освіти методом ретроспекції. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка.* 2017. Вип. 5 (118). С. 61–65.

7. Мардарова І.К., Гуданич Н.М. Адаптація цифрових освітніх ресурсів для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Обдаровані учні та студенти під час війни: результати емпіричних досліджень: матеріали науково-практичного семінару*, 15 травня 2026 р. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026. С. 61–70.

8. Психолого-педагогічний супровід соціалізації обдарованих старшокласників в Інтернетсередовищі: метод. посіб. / В. В. Камишин, Л. І. Ткаченко, К. А. Андросович, І. В. Бургун. Київ : ІОД НАПН України, 2017. 108 с.

9. Соціальна адаптація обдарованої особистості: від дитинства до юності : методичний посібник / К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, Г. В. Ільїна, І. О. Якимова, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 106 с.

10. Bruin de A. B. H., Roelle J., Carpenter S. K., Baars M. Synthesizing cognitive load and self-regulation theory: A theoretical framework and research agenda. *Educational Psychology Review*. 2020. Vol. 32. P. 903–915. DOI: 10.1007/s10648-020-09576-4.

11. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Wakefield, MA: CAST, 2024.

12. Horbatiuk, Oksana, Issakova Gulnur, Suleimenova Raya, Varhanova Dina, Sharlovych Soia. Integration of Digital Technologies into Higher Education: The Impact of IT Infrastructure on the Efficiency of the Educational Process (Case of Ukraine and Kazakhstan). *TEM Journal*, vol. 14, no. 3, 2025, pp. 2259–2270. *DOI:* https://doi.org/10.18421/TEM143-31.

13. Fernández-Batanero J. M. et al. What is known about assistive technologies in distance and digital education for learners with disabilities? *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 6. Art. 595. DOI: 10.3390/educsci14060595.

14. Mastam N. M., Zaharudin R. Impact of digitalization for students with disabilities: A comprehensive structured review. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*. 2024. Vol. 12, No. 4. DOI: https://doi.org/10.31129/LUMAT.12.4.2280

15. Moriña A., Carballo R., Castellano-Beltran A. A systematic review of the benefits and challenges of technologies for the learning of university students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*. 2024. Vol. 39, No. 1. P. 41–50. DOI: 10.1177/01626434231175357.

16. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* Paris: UNESCO, 2023.

17. UNICEF Ukraine. *New activation to boost inclusive education for 160,000 children living with disabilities in Ukraine*. 2024.

18. World Wide Web Consortium. *What's New in WCAG 2.2*. Web Accessibility Initiative. 2023.

References:

1. Vyshcha osvita v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia: vyklyky i vidpovidi: naukovo-analitychna dopovid [Higher education of Ukraine under martial law and post-war recovery: Challenges and responses]. (2023). Kremen, V. H. (Ed.), Luhovyi, V. I., Saukh, P. Yu., Drach, I. I., Sliusarenko, O. M., Skyba, Yu. A., Zhabenko, O. V., Kalashnikova, S. A., Talanova, Zh. V., Petroie, O. M., Orzhel, O. Yu., & Reheilo, I. Yu. Pedahohichna dumka. DOI: https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023 [in Ukrainian].

2. Horinov, P., & Silaiev, V. (2025). Polityka tsyfrovoi transformatsii Ukrainy v umovakh yevrointehratsii [Digital transformation policy of Ukraine in the context of European integration]. Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Political Sciences and Public Administration, (1[77]), 50–57. DOI: https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025-1(77)-8 [in Ukrainian].

3. Interaktyvna psykholoho-pedahohichna pidtrymka sotsializatsii obdarovanykh uchniv [Interactive psychological and pedagogical support for the socialization of gifted students]. (2018). Androsovych, K. A., Tkachenko, L. I., Halychenko, M. S., & Kovalova, O. A. Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].

4. Contseptsiia bezpeky zakladiv osvity: Rozporiadzhennia Kabinety Ministriv Ukrainy vid 7 kvitnia 2023, №. 301-r. [Concept of safety of educational institutions: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine Cabinet of Ministers of Ukraine, issued by April 7, 2023, No. 301-r.]. (2023). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80 [in Ukrainian].

5. Lystopad, O. A. (2016). Osoblyvosti pedahohichnoi tvorchosti vykhovatelia doshkilnoho navchalnoho zakladu [Features of pedagogical creativity of a preschool teacher]. Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University Named After K. D. Ushynsky. Series: Pedagogy, (5[112]), 68–73. [in Ukrainian].

6. Lystopad, O. A. (2017). Rozvytok kreatyvnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity metodom retrospektsii [Development of creativity of future preschool education specialists through the method of retrospection]. Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University Named After K. D. Ushynsky. Series: Pedagogy, (5[118]), 61–65. [in Ukrainian].

7. Mardarova, I. K., & Hudanych, N. M. (2026). Adaptatsiia tsyfrovykh osvitnikh resursiv dlia pidtrymky obdarovanykh zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu. [Adaptation of digital educational resources to support gifted higher education students under martial law]. In Gifted pupils and students during the war: Results of empirical research: Proceedings of the scientific-practical seminar, May 15, 2026 (pp. 61–70). Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine & Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].

8. Psykholoho-pedahohichnyi suprovid sotsializatsii obdarovanykh starshoklasnykiv v Internet-seredovyshchi [Psychological and pedagogical support for the socialization of gifted high school students in the Internet environment]. (2017). Kamyshyn, V. V., Tkachenko, L. I., Androsovych, K. A., & Burhun, I. V. Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].

9. Sotsialna adaptatsiia obdarovanoi osobystosti: Vid dytynstva do yunosti [Social adaptation of a gifted personality: From childhood to adolescence]. (2021). Androsovych, K. A., Tkachenko, L. I., Ilina, H. V., Yakymova, I. O., & Shulha, V. M. Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].

10. Bruin de, A. B. H., Roelle, J., Carpenter, S. K., & Baars, M. (2020). Synthesizing cognitive load and self-regulation theory: A theoretical framework and research agenda. Educational Psychology Review, 32, 903–915. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09576-4 [in English].

11. CAST. (2024). Universal Design for Learning guidelines version 3.0. CAST. [in English].

12. Fernández-Batanero, J. M., et al. (2024). What is known about assistive technologies in distance and digital education for learners with disabilities? Education Sciences, 14(6), Article 595. https://doi.org/10.3390/educsci14060595 [in English].

13. Horbatiuk, O., Issakova, G., Suleimenova R,, Varhanova D., & Sharlovych, Zoia (2025). Integration of Digital Technologies into Higher Education: The Impact of IT Infrastructure on the Efficiency of the Educational Process (Case of Ukraine and Kazakhstan). *TEM Journal*, vol. 14, no. 3, pp. 2259–2270. DOI: https://doi.org/10.18421/TEM143-31 [in English].

14. Mastam, N. M., & Zaharudin, R. (2024). Impact of digitalization for students with disabilities: A comprehensive structured review. LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education, 12(4). DOI: https://doi.org/10.31129/LUMAT.12.4.2280 [in English].

15. Moriña, A., Carballo, R., & Castellano-Beltran, A. (2024). A systematic review of the benefits and challenges of technologies for the learning of university students with disabilities. Journal of Special Education Technology, 39(1), 41–50. https://doi.org/10.1177/01626434231175357 [in English].

16. UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO. [in English].

17. UNICEF Ukraine. (2024). New activation to boost inclusive education for 160,000 children living with disabilities in Ukraine. [in English].

18. World Wide Web Consortium. (2023) *What's New in WCAG 2.2*. Web Accessibility Initiative. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 31.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

УДК 378:005.336.2:004
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-6

Юрій Адамович ЩЕРБЯК,
доктор педагогічних наук, професор,
керівник Центру міжнародних соціально-гуманітарних студій,
Західноукраїнський національний університет
E-mail: yu.shcherbiak@wunu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-5870-4188

КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ВІЙНИ

Анотація. Вступ. *Цифрова трансформація, поширення технологій штучного інтелекту, динамічні зміни ринку праці та воєнні виклики зумовлюють перегляд результатів підготовки фахівців у системі вищої освіти. За цих умов професійні знання мають поєднуватися зі здатністю критично мислити, взаємодіяти, відповідально використовувати цифрові технології та зберігати дієздатність у ситуаціях ризику й невизначеності.*

Мета дослідження *полягає в теоретичному обґрунтуванні структури компетенцій майбутнього та розробленні авторської 4D-моделі (Think – Interact – Digitalize – Adapt) як концептуальної основи модернізації підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Методологія охоплює системний, компетентнісний і прогностичний підходи; застосовано аналіз, синтез, узагальнення та порівняння наукових джерел і стратегічних документів OECD, UNESCO, Європейської Комісії та Всесвітнього економічного форуму.*

Наукова новизна. *Уточнено зміст поняття «компетенції майбутнього» як інтегрованої системи когнітивних, соціальних, цифрових компетенцій і компетенцій стійкості. Визначено їхню роль у професійній діяльності, громадянській участі та соціальній самореалізації особистості. Обґрунтовано, що університет формує ці компетенції через студентоцентроване й міждисциплінарне навчання, дослідницькі та командні проєкти, цифрові освітні практики, міжнародну співпрацю, психологічну підтримку й соціально інклюзивне середовище. Наукова новизна полягає в розробленні авторської 4D-моделі, яка поєднує когнітивний (Think), соціальний (Interact), цифровий (Digitalize) і стійкісно-адаптаційний (Adapt) компоненти, а також у виокремленні компетенцій стійкості як самостійного структурного компонента.*

Висновки. *Запропонована модель інтегрує міжнародні підходи до компетенцій майбутнього й адаптує їх до потреб української вищої освіти в умовах війни, післявоєнного відновлення та цифрових змін. Її можна використовувати для модернізації освітніх програм, формулювання результатів навчання, розвитку інклюзивного освітнього середовища та вдосконалення оцінювання компетентностей.*

Ключові слова: *компетенції майбутнього, вища освіта, цифрова трансформація, штучний інтелект, цифрові компетенції, компетенції стійкості, 4D-модель.*

Iurii Adamovych SHCHERBIAK,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Center for International Social and Humanitarian Studies,
West Ukrainian National University
E-mail: yu.shcherbiak@wunu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-5870-4188

FUTURE COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION: THE CHALLENGES OF DIGITAL TRANSFORMATION AND WAR

Abstract. Introduction. *Digital transformation, the spread of artificial intelligence, rapid changes in the labour market, and wartime challenges require higher education to reconsider the intended outcomes of professional training. In this context, disciplinary knowledge must be combined with the capacity to think critically, cooperate with others, use digital technologies responsibly, and remain effective under risk and uncertainty.*

The aim of the study *is to provide a theoretical rationale for the structure of future competencies and to develop the author's 4D model (Think – Interact – Digitalize – Adapt) as a conceptual basis for modernising professional training in higher education. The methodology integrates systemic, competency-based, and prognostic approaches and applies analysis, synthesis, generalisation, and comparison of research publications and strategic documents issued by the OECD, UNESCO, the European Commission, and the World Economic Forum.*

© Ю. А. Щербяк, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Scientific novelty. *Future competencies are defined as an integrated system of cognitive, social, and digital competencies together with resilience competencies. Their role in professional activity, civic participation, and the social self-realisation of the individual is specified. The study shows that universities develop these competencies through student-centred and interdisciplinary learning, research and team projects, digital educational practices, international cooperation, psychological support, and a socially inclusive learning environment. The scientific novelty consists in the author's 4D model, which combines cognitive (Think), social (Interact), digital (Digitalize), and resilience-adaptive (Adapt) components, and in treating resilience competencies as an independent structural component rather than an auxiliary personal quality.*

Conclusions. *The proposed model integrates international approaches to future competencies and adapts them to the needs of Ukrainian higher education amid war, post-war recovery, and digital change. It can guide curriculum modernisation, the formulation of learning outcomes, the development of inclusive learning environments, and the assessment of student competencies.*

Key words: *future competencies, higher education, digital transformation, artificial intelligence, digital competencies, resilience competencies, 4D model.*

Вступ. У XXI ст. вища освіта розвивається під впливом масштабних суспільних, технологічних і культурних трансформацій, що змінюють вимоги до підготовки сучасного фахівця. Стрімкий розвиток цифрових технологій, поширення штучного інтелекту, автоматизація виробничих процесів, глобалізація ринку праці та зростання невизначеності формують нову соціальну реальність, у якій традиційні освітні моделі дедалі частіше виявляються недостатніми.

На сучасному етапі знання перестають бути єдиним визначальним ресурсом професійного успіху. Дедалі більшої ваги набувають критичне мислення, творче розв'язання проблем, адаптивність, ефективна комунікація, міждисциплінарна взаємодія та готовність до безперервного навчання. У міжнародному науковому й освітньому дискурсі ці орієнтири дедалі частіше осмислюються через концепцію компетенцій майбутнього (Future Competencies) як стратегічну основу підготовки людини до життя і професійної діяльності в цифровій цивілізації.

Одним із чинників переосмислення цілей і змісту освіти стала Четверта промислова революція, пов'язана з інтеграцією цифрових технологій, штучного інтелекту, великих даних і мережевих комунікацій у різні сфери суспільного життя. За прогнозами міжнародних аналітичних організацій, найближчими роками значна частина професійних функцій зазнає трансформації або буде автоматизована, що актуалізує необхідність формування нових компетентностей, здатних забезпечити конкурентоспроможність особистості на ринку праці майбутнього [18; 24].

Для України ця проблематика особливо значуща в умовах повномасштабної війни. Воєнні виклики суттєво вплинули на функціонування системи освіти, трансформували освітнє середовище та посилили потребу в психологічній стійкості, соціальній відповідальності, громадянській активності й здатності діяти за умов невизначеності. Університет за таких обставин виконує не лише освітню та наукову функції, а й стає осередком підтримки молоді, розвитку соціальної згуртованості та зміцнення демократичних цінностей. Системні виклики вищої освіти та пріоритети її відновлення в умовах війни висвітлено в сучасних українських дослідженнях [2; 6].

Стратегія розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки визначає серед пріоритетних завдань підвищення якості освіти, розвиток цифрових компетентностей, інтеграцію до Європейського простору вищої освіти та підготовку конкурентоспроможного людського капіталу [10]. Ці орієнтири узгоджуються з компетентнісною логікою Національної рамки кваліфікацій [4]. Водночас Концепція розвитку цифрових компетентностей акцентує увагу на необхідності формування цифрової грамотності як однієї з ключових умов професійної та громадянської самореалізації особистості в цифровому суспільстві [3].

Аналіз сучасних наукових праць засвідчує, що компетенції майбутнього переважно розглядають крізь призму цифрової трансформації освіти, навичок XXI ст., цифрової грамотності та адаптації до нових вимог ринку праці [1; 9; 16; 17; 19; 23; 24]. Натомість комплексне осмислення цих компетенцій як стратегічної основи трансформації вищої освіти під одночасним впливом цифровізації, розвитку штучного інтелекту, європейської інтеграції та воєнних викликів залишається недостатньо розробленим. Ця суперечність визначає актуальність теми й спрямовує подальший науковий пошук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У міжнародному дискурсі компетенції майбутнього описуються з різних нормативних і дослідницьких позицій. OECD Learning Compass 2030 пов'язує знання, навички, цінності й ставлення з агентністю особистості та відповідальним перетворенням середовища [16], тоді як OECD Skills Outlook 2023 акцентує готовність до

цифрового й «зеленого» переходів, перенавчання та адаптації [17]. UNESCO розглядає майбутнє освіти крізь призму суспільного договору, співпраці, солідарності та права на освіту [21], а Європейська Комісія – через систему ключових компетентностей для навчання впродовж життя [13]. Отже, ці підходи не утворюють єдиного переліку: вони по-різному визначають ціль компетентнісного розвитку – від професійної адаптивності до агентності, громадянської участі й суспільної відповідальності.

Ринково орієнтований вимір виразно представлений у праці К. Шваба та аналітичних матеріалах Всесвітнього економічного форуму. Концепція Четвертої промислової революції пояснює структурні зміни праці інтеграцією цифрових, фізичних і біологічних технологій [18], а The Future of Jobs Report 2025 прогнозує зростання попиту на аналітичне мислення, креативність, технологічну грамотність, гнучкість і стійкість [24]. Ці матеріали важливі для розуміння динаміки ринку праці, проте не вичерпують цілей університетської освіти, що охоплюють також гуманістичний, громадянський та інклюзивний виміри. Тому прогностичні дані WEF у цьому дослідженні співвіднесено з нормативними орієнтирами OECD, UNESCO та Європейської Комісії, а не використано як самодостатню основу моделі.

Окрему лінію досліджень становлять цифрова компетентність і грамотність у сфері штучного інтелекту. DigComp 2.2 систематизує інформаційну грамотність, комунікацію, створення контенту, безпеку та розв'язання проблем у цифровому середовищі [23]. Д. Лонг і Б. Магерко показують, що AI literacy передбачає не лише користування інструментами, а й розуміння їхніх можливостей та обмежень, критичне оцінювання результатів і відповідальну взаємодію з алгоритмічними системами [14; 15]. Отже, цифровий компонент не можна зводити до операційної вправності: без критичного мислення й етичного судження технологічна грамотність не гарантує ані якості рішення, ані академічної доброчесності.

Українські дослідження конкретизують цю проблематику в контексті модернізації та відновлення освіти. В. Биков аналізує цифрову трансформацію освітньо-наукового середовища [1]; О. Овчарук та О. Локшина розкривають компетентнісний і європейський виміри освітніх змін [7–9]; О. Топузов, О. Локшина, А. Джурило й О. Шпарик пов'язують розвиток освіти з інтеграцією до Європейського дослідницького простору [11]. Праці В. Кременя, В. Лугового, П. Сауха, Ю. Вітренка, В. Ворони та М. Дебич актуалізують питання людиноцентризму, інституційної спроможності та відновлення вищої освіти в умовах війни [2; 5; 6]. Державні документи закріплюють цифрову компетентність, якість освіти, європейську інтеграцію та розвиток людського капіталу як пріоритети [3; 4; 10].

Порівняння цих праць виявляє принципову напругу між двома редукціями. Перша зводить компетенції майбутнього до реакції на технологічні зміни та потреби зайнятості; друга трактує стійкість переважно як індивідуальну здатність «витримувати» кризу. Системне розуміння стійкості М. Унгара, навпаки, пов'язує позитивну адаптацію не лише з особистими ресурсами, а й із доступністю підтримувального соціального та інституційного середовища [22]. Для вищої освіти України це означає, що компетентність Adapt не може покладати відповідальність за наслідки війни винятково на здобувача: вона має формуватися разом із безпечними, доступними та інклюзивними практиками університету.

Таким чином, наукова прогалина полягає не у відсутності переліків перспективних навичок, а в недостатній інтеграції чотирьох логік: мислення, взаємодії, відповідальної цифрової діяльності та стійкості. Наявні рамки здебільшого розподіляють ці характеристики між різними групами або розглядають їх у різних контекстах [12; 13; 16; 17; 19; 21; 23; 24]. Авторська 4D-модель покликана встановити між ними функціональний зв'язок і конкретизувати його для української вищої освіти в умовах війни, відновлення та цифрової трансформації.

Проведений аналіз дає підстави сформулювати вихідну дослідницьку позицію: компетенції майбутнього доцільно розглядати не як механічну суму «м'яких», цифрових і професійних навичок, а як інтегровану здатність осмислювати ситуацію, діяти разом з іншими, відповідально використовувати цифрові засоби та зберігати суб'єктність у мінливих умовах. Саме зв'язок цих функцій, а не збільшення кількості складників, становить предмет подальшого теоретичного обґрунтування.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні структури компетенцій майбутнього та розробленні авторської 4D-моделі (Think – Interact – Digitalize – Adapt) як концептуальної основи модернізації підготовки фахівців у системі вищої освіти в умовах цифрової трансформації, розвитку штучного інтелекту та воєнних викликів.

Методологія дослідження. Дослідження має теоретико-концептуальний характер. Його методологічну основу становлять системний, компетентнісний і прогностичний підходи. Джерельну базу сформовано з міжнародних рамок і стратегічних документів OECD, UNESCO, Європейської Комісії та Всесвітнього економічного форуму, а також українських і зарубіжних наукових праць, релевантних цифровій компетентності, грамотності у сфері штучного інтелекту, стійкості та трансформації вищої освіти. За допомогою порівняльного аналізу зіставлено зміст і функції компетентностей у різних моделях; систематизація дала змогу об'єднати їх у чотири взаємопов'язані блоки; теоретичне моделювання використано для побудови 4D-моделі. Запропонована модель є концептуальною гіпотезою, а не результатом емпіричного вимірювання, тому потребує подальшої операціоналізації та перевірки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Компетенції майбутнього як відповідь на виклики цифрової трансформації

Узагальнення проаналізованих підходів свідчить, що компетенції майбутнього не можуть бути зведені ані до професійних знань, ані до універсального переліку навичок. Їхній зміст визначається взаємодією технологічних, соціальних та інституційних умов: критичне мислення спрямовує вибір дії; соціальні компетенції роблять цю дію спільною й відповідальною; цифрові – розширюють її інструментарій; стійкісно-адаптаційні – підтримують суб'єктність і дієздатність у кризі. На цій підставі компетенції майбутнього визначаємо як інтегровану систему когнітивних, соціальних, цифрових і стійкісно-адаптаційних характеристик особистості, що забезпечують професійну діяльність, громадянську участь та самореалізацію в умовах цифрової трансформації, поширення штучного інтелекту, суспільної невизначеності й воєнних викликів.

2. Теоретичне обґрунтування авторської 4D-моделі компетенцій майбутнього

На основі порівняльного аналізу міжнародних рамок і наукових підходів запропоновано авторську 4D-модель компетенцій майбутнього. Вона інтегрує чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний (Think), соціальний (Interact), цифровий (Digitalize) та стійкісно-адаптаційний (Adapt). Назви компонентів позначають не чотири ізольовані набори рис, а чотири функції суб'єкта діяльності: осмислювати проблему, взаємодіяти для її розв'язання, доцільно й відповідально залучати цифрові засоби та коригувати дію зі збереженням ціннісних орієнтирів. Така функціональна побудова дає змогу використовувати модель для проєктування результатів навчання, не перетворюючи її на черговий розширений перелік навичок.



Рис. 1. Авторська 4D-модель компетенцій майбутнього

Джерело: розроблено автором на основі [16; 18; 21; 23]

Співвідношення 4D-моделі з наявними рамками має характер концептуального синтезу, а не їх заміщення. Think конкретизує когнітивні й метакогнітивні орієнтири OECD Learning Compass та моделі «4C» [12; 16; 19]; Interact поєднує співпрацю, комунікацію, громадянську участь і відповідальність [13; 16; 21]; Digitalize спирається на DigComp 2.2 та дослідження AI literacy, але підпорядковує застосування технологій критеріям доцільності, безпеки й етики [14; 15; 23]; Adapt розвиває положення про адаптивність і стійкість [17; 22; 24]. Наукова новизна моделі полягає саме у функціональному поєднанні цих вимірів і в явному виокремленні Adapt для контексту війни та післявоєнного відновлення.

2.1. Когнітивні компетенції

Когнітивні компетенції становлять інтелектуальну основу професійної діяльності та визначають здатність особистості аналізувати, інтерпретувати й творчо осмислювати інформацію. До ключових когнітивних компетентностей сучасні дослідники відносять критичне мислення, креативність, аналітичне мислення, когнітивну гнучкість і здатність до розв'язання складних проблем [18; 19].

У суспільстві знань особливого значення набувають критичне оцінювання інформації, генерування нових ідей і гнучке реагування на зміни. Когнітивні компетенції підтримують обґрунтоване прийняття рішень, інноваційність діяльності та готовність до безперервного навчання – передумови успішної професійної реалізації за швидких технологічних і суспільних змін.

За прогнозами Всесвітнього економічного форуму, аналітичне мислення та здатність до розв'язання складних проблем залишатимуться серед найбільш затребуваних компетентностей на ринку праці найближчого десятиліття, що підтверджує стратегічне значення когнітивного компонента у структурі компетенцій майбутнього [24].

2.2. Соціальні компетенції

Соціальні компетенції забезпечують продуктивну взаємодію з іншими та виявляються у здатності до комунікації, співпраці й відповідальної участі в суспільному житті. До ключових соціальних компетентностей належать комунікація, командна робота, емоційний інтелект, лідерство та громадянська відповідальність [19; 21; 24].

В умовах цифровізації та глобалізації соціальні компетенції сприяють ефективній роботі в міждисциплінарних і міжкультурних командах, розвитку лідерського потенціалу та формуванню соціальної відповідальності. Доповнюючи когнітивний компонент, вони створюють підґрунтя для професійної й громадянської самореалізації особистості [19; 21; 24].

2.3. Цифрові компетенції

Цифрові компетенції становлять один із ключових компонентів компетенцій майбутнього, оскільки дають змогу ефективно діяти в цифровому середовищі, використовувати сучасні технології та реагувати на цифрову трансформацію суспільства [3; 10; 23]. Відповідно до рамки DigComp 2.2 цифрова компетентність охоплює інформаційну грамотність, цифрову комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту, цифрову безпеку й розв'язання проблем із використанням цифрових технологій [23].

Особливого значення набувають уміння критично оцінювати інформацію, безпечно діяти в цифровому середовищі та доцільно використовувати цифрові платформи для професійної діяльності й навчання. Водночас стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту актуалізує необхідність формування AI literacy – здатності критично використовувати інструменти штучного інтелекту, оцінювати достовірність отриманих результатів та дотримуватися етичних принципів їх застосування [14; 15; 24].

У цьому розумінні AI literacy охоплює здатність розуміти принципи функціонування систем штучного інтелекту, критично оцінювати результати їхньої роботи та відповідально застосовувати такі технології у професійній діяльності [14; 15].

Аналітичні дані Всесвітнього економічного форуму засвідчують зростання стратегічної ваги цифрових компетенцій у структурі навичок майбутнього. Очікується, що штучний інтелект суттєво трансформуватиме професійну діяльність (86 % роботодавців), а 59 % працівників потребуватимуть перекваліфікації до 2030 року [24]. Це посилює значення цифрової грамотності, роботи з даними та інструментами ШІ, а також критичного оцінювання цифрового контенту. Отже, цифровий компонент безпосередньо впливає на професійну адаптивність і конкурентоспроможність фахівця.

У вищій освіті цифрові компетентності мають подвійне значення: вони є складником професійної підготовки майбутніх фахівців і водночас чинником модернізації освітнього процесу. Їх розвиток у студентів і викладачів сприяє впровадженню інноваційних методів навчання та цифрових платформ, розширює можливості академічної мобільності й підтримує інтеграцію в міжнародний освітній простір [1; 3; 10; 23].

Отже, цифрові компетентності виходять за межі технологічної грамотності й стають складником загальної культури особистості. Вони забезпечують здатність людини ефективно діяти в цифровому середовищі, використовувати сучасні технології для професійного розвитку та відповідально взаємодіяти з новими інструментами цифрового суспільства.

2.4. Компетенції стійкості

Суспільні трансформації, воєнні конфлікти та глобальні кризи актуалізують компетенції стійкості (resilience), необхідні для діяльності за умов невизначеності, ризику та постійних змін [21; 22]. У міжнародному науковому дискурсі стійкість пов'язують зі здатністю адаптуватися до складних обставин, долати кризові ситуації та відновлюватися після негативних впливів [17; 22]. Для України в умовах повномасштабної війни цей вимір набуває особливої ваги.

У межах авторської моделі компетенції стійкості становлять самостійний компонент поряд із когнітивними, соціальними та цифровими компетенціями. Вони охоплюють адаптивність, стресостійкість, емоційну саморегуляцію, громадянську відповідальність і здатність приймати рішення в умовах невизначеності. Їх виокремлення зумовлене українським контекстом війни та післявоєнного відновлення, у якому збереження особистісного потенціалу й професійної ефективності є базовою умовою подальшого розвитку. Узагальнену структуру компетенцій майбутнього подано в табл. 1.

Таблиця 1

Структура компетенцій майбутнього в системі вищої освіти

Група компетенцій	Основні складові	Освітній результат
Когнітивні	критичне мислення, креативність, аналітичність, вирішення проблем	здатність до прийняття обґрунтованих рішень та інноваційної діяльності
Соціальні	комунікація, співпраця, лідерство, емоційний інтелект	здатність до ефективної взаємодії та соціальної відповідальності
Цифрові	цифрова грамотність, AI literacy, робота з даними, цифрова безпека	здатність до професійної діяльності в цифровому середовищі
Компетенції стійкості	адаптивність, стресостійкість, саморегуляція, громадянська відповідальність	здатність діяти ефективно в умовах невизначеності та кризових викликів

Джерело: розроблено автором на основі [16–18; 21; 23; 24]

Представлена структура поєднує когнітивний, соціальний, цифровий і стійкісно-адаптаційний виміри, однак її інтегративність виявляється лише у взаємодії компонентів. Наприклад, критична оцінка відповіді генеративного ШІ потребує Think і Digitalize; командне рішення в кризовій ситуації – Think, Interact та Adapt; етично відповідальне цифрове лідерство – усіх чотирьох компонентів. Тому окремі компетенції можуть бути операціоналізовані як результати навчання, але оцінювання моделі має охоплювати також здатність переносити їх у комплексні, невизначені й соціально значущі ситуації.

Виокремлення Adapt потребує важливого застереження: стійкість не слід ототожнювати з безмежною витривалістю чи пристосуванням до неприйнятних умов. У системній перспективі вона залежить від взаємодії особистих ресурсів із доступними ресурсами середовища [22]. Відповідно, 4D-модель пов'язує адаптивність студента з інклюзивністю університету, психологічною підтримкою, гнучкістю освітніх траєкторій і можливістю безпечної участі в навчанні.

3. Роль університету у формуванні компетенцій майбутнього

Сучасний університет дедалі виразніше переходить від переважно трансляційної моделі до середовища формування компетенцій, потрібних для діяльності за умов цифрової трансформації, глобалізації та суспільних викликів [5; 10; 16; 21]. У підходах OECD та UNESCO підготовка особистості пов'язується з критичним мисленням, безперервним навчанням, соціальною взаємодією та відповідальним використанням цифрових технологій [16; 21]. Якість такого

середовища водночас залежить від освітнього лідерства, здатного узгоджувати інституційні зміни з навчанням і підтримкою здобувачів [20].

Формування компетенцій майбутнього потребує впровадження студентоцентрованого та міждисциплінарного підходів, розвитку проєктного навчання, використання цифрових освітніх технологій і створення можливостей для академічної мобільності. За таких умов змінюється і роль викладача, який дедалі більше виконує функції наставника, фасилітатора та ментора освітнього процесу [5; 8; 10; 11].

Підготовка здобувачів вищої освіти до діяльності в цифровому суспільстві передбачає інтеграцію компетенцій майбутнього в зміст освітніх програм, результати навчання та позааудиторну діяльність студентів. Розвитку когнітивних компетенцій сприяють проблемно-орієнтоване та дослідницьке навчання; соціальних компетенцій – командні проєкти, волонтерська діяльність і міжнародна співпраця; цифрових компетенцій – використання цифрових платформ, технологій штучного інтелекту та аналізу даних; компетенцій стійкості – участь у громадських ініціативах, психологічна підтримка студентів та формування культури відповідального прийняття рішень.

В умовах війни ця проблема набуває додаткової ваги, оскільки університет виконує не лише освітню й наукову, а й соціальну функцію. Соціально інклюзивне освітнє середовище має забезпечувати доступність участі, взаємну підтримку та врахування різних освітніх потреб, зокрема потреб здобувачів, які зазнали впливу війни, переміщення або соціальної вразливості. Такі практики сприяють розвитку адаптивності, громадянської відповідальності, психологічної стійкості та готовності молоді до подолання кризових ситуацій [2; 6].

Отже, сучасний університет постає не лише інституцією передавання знань, а й відкритою освітньою екосистемою формування компетенцій майбутнього. Його завданням є підготовка фахівців, спроможних критично мислити, взаємодіяти з іншими, доцільно використовувати цифрові технології та відповідально діяти за умов невизначеності. У цьому контексті авторська 4D-модель може слугувати концептуальною основою модернізації освітніх програм і проєктування результатів навчання у вищій освіті України. Основні інструменти її реалізації в університетському середовищі подано в табл. 2.

Таблиця 2

Роль університету у формуванні компетенцій майбутнього

Група компетенцій	Основні інструменти університету	Очікуваний результат
Когнітивні	проблемно-орієнтоване навчання, дослідницька діяльність, кейс-метод, розвиток критичного мислення	здатність до аналізу, інноваційної діяльності та прийняття обґрунтованих рішень
Соціальні	командна робота, студентське самоврядування, міжнародні проєкти, академічна мобільність	розвиток комунікації, лідерства та соціальної відповідальності
Цифрові	цифрові освітні платформи, AI-інструменти, робота з даними, цифрова грамотність	готовність до професійної діяльності в цифровому середовищі
Компетенції стійкості	психологічна підтримка, громадянське виховання, волонтерські та соціальні ініціативи	здатність ефективно діяти в умовах невизначеності та кризових викликів

Запропонована модель може виконувати проєктувальну функцію на трьох рівнях. На рівні освітньої програми вона допомагає узгодити компетентності, результати навчання та зміст компонентів; на рівні дисципліни – добирати проблемні, командні, дослідницькі й цифрові завдання; на рівні оцінювання – поєднувати перевірку окремих умінь із комплексними кейсами, що потребують аргументованого рішення, співпраці, відповідального використання технологій та адаптації до зміни умов. Водночас модель не передбачає однакової питомої ваги чотирьох компонентів для всіх спеціальностей: їх співвідношення має визначатися професійним контекстом, рівнем освіти та потребами конкретних груп здобувачів.

Практичне впровадження 4D-моделі потребує не додавання окремого курсу «компетенцій майбутнього», а наскрізного проєктування освітнього досвіду. Це передбачає аудит програм за чотирма компонентами, визначення вимірюваних результатів навчання, добір автентичних

завдань і створення інклюзивних умов участі. Такий підхід дає змогу уникнути декларативності, однак його ефективність має бути підтверджена емпірично – через валідизацію показників, експертне оцінювання, апробацію в різних галузях знань і аналіз освітніх результатів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчило, що цифрова трансформація, поширення штучного інтелекту та зміни ринку праці не просто розширюють перелік вимог до випускника, а змінюють характер поєднання знань, діяльності й відповідальності. Війна додатково актуалізує збереження суб'єктності та дієздатності за умов ризику, втрат і порушених освітніх траєкторій. Отже, професійну готовність уже недостатньо описувати сукупністю спеціальних знань та окремих універсальних навичок.

На основі порівняльного аналізу міжнародних рамок і наукових підходів компетенції майбутнього визначено як інтегровану систему когнітивних, соціальних, цифрових і стійкісно-адаптаційних характеристик. Розроблена 4D-модель описує їх через чотири функціонально пов'язані компоненти: Think – критичне, аналітичне й творче осмислення проблем; Interact – співпрацю, комунікацію та відповідальну участь; Digitalize – доцільне, критичне, безпечне й етичне використання цифрових технологій і ШІ; Adapt – адаптивність, саморегуляцію та збереження дієздатності в умовах невизначеності.

Наукова новизна полягає не в простому перегрупуванні відомих навичок, а у функціональному синтезі чотирьох вимірів та виокремленні Adapt як самостійного компонента, релевантного українському досвіду війни й завданням відновлення. Водночас стійкість інтерпретовано системно: вона формується у взаємодії особистісних ресурсів із підтримувальним, доступним та інклюзивним середовищем. Це запобігає перенесенню всієї відповідальності за подолання кризових наслідків на здобувача освіти.

Практичне значення моделі полягає в її придатності для аудиту й модернізації освітніх програм, формулювання результатів навчання, добору комплексних навчальних завдань і побудови системи оцінювання. Впровадження доцільно здійснювати наскрізно: узгоджувати чотири компоненти зі специфікою спеціальності, поєднувати проблемно-дослідницьке та командне навчання з відповідальним використанням цифрових засобів, а розвиток Adapt – із психологічною підтримкою, гнучкими траєкторіями та інклюзивністю університетського середовища.

Обмеження дослідження зумовлені його теоретико-концептуальним характером: модель ще не операціоналізована у вигляді валідованих критеріїв і не перевірена на вибірках здобувачів різних спеціальностей. Перспективи подальших досліджень охоплюють розроблення дескрипторів і показників для кожного компонента, експертну та психометричну валідацію діагностичного інструментарію, апробацію моделі в освітніх програмах різних галузей знань і лонгітюдне оцінювання її впливу на навчальні результати, професійну адаптивність та соціальну участь випускників.

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

Література:

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Педагогіка і психологія.* 2019. № 2. С. 15–21.

2. Вітренко Ю. М., Ворона В. О., Дебич М. А. Сфера вищої освіти як складова Плану відновлення України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2022. Т. 4, № 2. С. 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4211.

3. Кабінет Міністрів України. Концепція розвитку цифрових компетентностей : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text.

4. Кабінет Міністрів України. Національна рамка кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25.06.2020 № 519, зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text.

5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. Київ : Знання України, 2010. 520 с.

6. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5, № 2. С. 1–5. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5228 .

7. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал.* 2019. № 3. С. 21–30. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30.

8. Локшина О. І. Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 6–19. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19 .

9. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2009. Т. 13, № 5. С. 13–18. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v13i5.176.

10. 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-%D1%80#Text.

11. Топузов О. М., Локшина О. І., Джурило А. П., Шпарик О. М. Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. *Український педагогічний журнал.* 2023. № 4. С. 5–19. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19.

12. Battelle for Kids. Framework for 21st Century Learning. 2019. URL: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf.

13. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019. DOI: https://doi.org/10.2766/569540.

14. Long D., Magerko B. What Is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York : ACM, 2020. P. 1–16. DOI: https://doi.org/10.1145/3313831.3376727.

15. Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu S. K. W., Qiao M. Conceptualizing AI Literacy: An Exploratory Review. *Computers and Education: Artificial Intelligence.* 2021. Vol. 2. Article 100041. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041.

16. OECD. OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes. Paris : OECD, 2019. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.

17. OECD. OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition. Paris : OECD Publishing, 2023. DOI: https://doi.org/10.1787/27452f29-en.

18. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution. Geneva : World Economic Forum, 2016. 184 p.

19. Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco : Jossey-Bass, 2009. 256 p.

20. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education: Lead for Learning. Paris : UNESCO, 2024.

21. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO, 2021. 188 p. DOI: https://doi.org/10.54675/ASRB4722.

22. Ungar M. Systemic Resilience: Principles and Processes for a Science of Change in Contexts of Adversity. *Ecology and Society*. 2018. Vol. 23, No. 4. Article 34. DOI: https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434.

23. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. DOI: https://doi.org/10.2760/115376.

24. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2025. Geneva : World Economic Forum, 2025.

References:

1. Bykov, V. Yu. (2019). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnolohichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy [Digital transformation of society and development of the computer-technological platform of education and science of Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia,* (2), 15–21. [in Ukrainian].

2. Vitrenko, Yu. M., Vorona, V. O., & Debych, M. A. (2022). Sfera vyshchoi osvity yak skladova Planu vidnovlennia Ukrainy [Higher education as a component of the Recovery Plan of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 4(2), 1–7. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4211 [in Ukrainian].

3. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021). Kontseptsiia rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei [Concept for the development of digital competences] (Order No. 167-r, March 3, 2021). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text [in Ukrainian].

4. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2011). Natsionalna ramka kvalifikatsii [National Qualifications Framework] (Resolution No. 1341, November 23, 2011; as amended). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

5. Kremen, V. H. (2010). Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori [Philosophy of human-centeredness in the educational space] (2nd ed.). Znannia Ukrainy. [in Ukrainian].

6. Kremen, V. H., Luhovyi, V. I., & Saukh, P. Yu. (2023). Vyshcha osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia: vyklyky i vidpovidi [Higher education of Ukraine under martial law and

post-war recovery: Challenges and responses]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy,* 5(2), 1–5. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5228 [in Ukrainian].

7. Lokshyna, O. I. (2019). Yevropeiska dovidkova ramka kliuchovykh kompetentnostei dlia navchannia vprodovzh zhyttia: onovlene bachennia 2018 roku [European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning: Updated vision of 2018]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, (3), 21–30. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30 [in Ukrainian].

8. Lokshyna, O. I. (2024). Yevropeiskyi osvitnii prostir yak intehratsiina perspektyva ukrainskoi osvity [European Education Area as an integration perspective for Ukrainian education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal,* (2), 6–19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19 [in Ukrainian].

9. Ovcharuk, O. V. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: zahalnoievropeiski pidkhody [Competence-based approach in education: Pan-European approaches]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 13(5), 13–18. https://doi.org/10.33407/itlt.v13i5.176 [in Ukrainian].

10. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2022). Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [On approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032] (Order No. 286-r, February 23, 2022). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text [in Ukrainian].

11. Topuzov, O. M., Lokshyna, O. I., Dzhurylo, A. P., & Shparyk, O. M. (2023). Yevropeiskyi doslidnytskyi prostir yak oriientyr rozvytku osvity i nauky v Ukraini [European Research Area as a reference point for the development of education and science in Ukraine]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal,* (4), 5–19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19 [in Ukrainian].

12. Battelle for Kids. (2019). Framework for 21st Century Learning. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf [in English].

13. European Commission. (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/569540 [in English].

14. Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1–16). ACM. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727 [in English].

15. Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041 [in English].

16. OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [in English].

17. OECD. (2023). OECD Skills Outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/27452f29-en [in English].

18. Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. [in English].

19. Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Jossey-Bass. [in English].

20. UNESCO. (2024). Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning. UNESCO. [in English].

21. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722 [in English].

22. Ungar, M. (2018). Systemic resilience: Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society,* 23(4), Article 34. https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434 [in English].

23. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376 [in English].

24. World Economic Forum. (2025). The Future of Jobs Report 2025. World Economic Forum. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 31.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 159.922.8:376.091.212
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-7

Павло Леонтійович ГАЙДАЄНКО,
доктор філософії,
старший викладач кафедри психології соціальної роботи та інклюзивної освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
E-mail: gaydayenko.p@oano.ukr.education
ORCID: 0000-0002-8256-7267

Олена Анатоліївна СОЛНЦЕВА,
доктор філософії,
завідувачка кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
E-mail: elenasova293@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9295-6517

ТРИВОЖНІСТЬ У ПІДЛІТКІВ З ООП: ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТА ШЛЯХИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ

Анотація. Вступ. *Актуальність дослідження зумовлена поширеністю тривожності серед підлітків з особливими освітніми потребами та специфічними труднощами їхньої адаптації до інклюзивного соціального й освітнього середовища. Особливого значення набуває вивчення чинників соціальної тривожності, пов'язаних із взаємодією з однолітками, соціалізацією та психологічним благополуччям підлітків з ООП.*

Мета: *здійснити теоретичне дослідження особливостей проявів тривожності у підлітків з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного навчання, а також обґрунтувати загальні психолого-педагогічні підходи до її профілактики та корекції.*

Методологія. *У дослідженні використано теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та систематизації наукових джерел (2012–2026 рр.) за матеріалами Google Scholar, Scopus та фахових видань з Переліку МОН України; пошук здійснено за запитами «тривожність підлітків», «особливі освітні потреби», «інклюзивна освіта», «anxiety adolescents special educational needs»; критеріями відбору слугували відповідність тематиці тривожності підлітків з ООП, а результати узагальнено методом тематичного синтезу.*

Наукова новизна. *На основі узагальнення теоретичних підходів (З. Фройд, А. Адлер, К. Хорні, Г. Салліван, Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, біхевіористська традиція) та результатів емпіричних досліджень тривожності в осіб з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектра та іншими категоріями ООП запропоновано п'ятикомпонентну модель психолого-педагогічної підтримки підлітків з ООП, що охоплює створення безпечного середовища, розвиток емоційної саморегуляції, корекцію соціальної тривожності, підвищення самооцінки та психологічну просвіту дорослих. Описано феномен діагностичного маскування тривожності проявами основного порушення розвитку як чинник, що диференціює діагностичні труднощі в різних категоріях підлітків з ООП, і обґрунтовано перспективні напрями їх психолого-педагогічного супроводу.*

Висновки. *Тривожність у підлітків з ООП є поліетіологічним феноменом, що у підлітковому віці набуває переважно соціального характеру: страх відторгнення, відчуття неповноцінності та дефіцит комунікативних навичок ускладнюють інтеграцію в інклюзивному середовищі. Діагностичною проблемою залишається феномен маскування тривоги проявами основного порушення розвитку. Ефективна підтримка має охоплювати створення безпечного освітнього середовища, розвиток емоційної саморегуляції, корекцію соціальної тривожності та психологічну просвіту батьків і педагогів.*

Ключові слова: *тривожність, підлітки з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, соціальна тривожність, емоційне благополуччя, психологічна підтримка.*

© П. Л. Гайдаєнко, О. А. Солнцева, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Pavlo Leontiiovych HAIDAIENKO,
PhD,
Senior Lecturer at the Department of Psychology,
Social Work, and Inclusive Education,
Odesa Regional Academy of In-Service Education
E-mail: gaydayenko.p@oano.ukr.education
ORCID: 0000-0002-8256-7267

Olena Anatoliivna SOLNTSEVA
PhD,
Head of the Department of Psychology,
Social Work, and Inclusive Education,
Odesa Regional Academy of In-Service Education
E-mail: elenasova293@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9295-6517

ANXIETY IN ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: FEATURES OF MANIFESTATION AND PATHWAYS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

Abstract. Introduction. *The relevance of the study is determined by the prevalence of anxiety among adolescents with special educational needs and the specific difficulties they face in adapting to the inclusive social and educational environment. Particular importance is attached to examining the factors of social anxiety associated with peer interaction, socialization, and the psychological well-being of adolescents with special educational needs.*

Purpose. *The study aims to conduct a theoretical investigation into the specific manifestations of anxiety in adolescents with special educational needs (SEN) within the context of inclusive education, as well as to substantiate general psycho-pedagogical approaches to its prevention and correction.*

Methodology. *The research employed theoretical methods of analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of scientific sources (2012–2026) retrieved from Google Scholar, Scopus, and journals listed by the Ministry of Education and Science of Ukraine, using the search queries "adolescent anxiety," "special educational needs," "inclusive education," and "anxiety adolescents special educational needs"; sources were selected for relevance to adolescent anxiety in the context of SEN, and findings were synthesized thematically.*

Scientific novelty. *Building on a synthesis of theoretical approaches (S. Freud, A. Adler, K. Horney, H. S. Sullivan, C. Spielberger, Yu. Hanin, and the behaviorist tradition) and empirical findings on anxiety in individuals with intellectual disabilities, autism spectrum disorder, and other SEN categories, the study proposes a five-component model of psycho-pedagogical support for adolescents with SEN, encompassing the creation of a safe environment, the development of emotional self-regulation, the correction of social anxiety, the enhancement of self-esteem, and psychological education for parents and teachers. The phenomenon of diagnostic masking of anxiety by symptoms of the primary developmental disorder is described as a factor that differentiates diagnostic difficulties across SEN categories, and promising directions for psycho-pedagogical support are substantiated.*

Conclusions. *Anxiety in adolescents with SEN is a polyetiological phenomenon that, during adolescence, acquires a predominantly social character. Fear of rejection, feelings of inferiority, and deficits in communication skills complicate their integration into an inclusive environment. A significant diagnostic challenge remains the phenomenon of masking anxiety through the symptoms of the primary developmental disorder. Effective support should encompass the creation of a safe educational environment, the development of emotional self-regulation skills, the correction of social anxiety, and psychological education for parents and teachers.*

Key words: *anxiety, adolescents with special educational needs, inclusive education, social anxiety, emotional well-being, psychological support.*

Вступ. У сучасних умовах дослідження тривожності остаточно перейшло зі статусу загально-теоретичного питання до категорії нагальної науково-практичної потреби. Інтенсивність стресогенних факторів, з якими стикається людина в повсякденному житті, досягла безпрецедентного рівня. Особливо гостро ця проблема проявляється у дітей з особливими освітніми потребами (ООП). На тлі загальних соціально-економічних, екологічних та техногенних стресорів сучасного українського суспільства у цих дітей додаються специфічні труднощі, пов'язані з адаптацією до соціального середовища, інклюзивним навчанням та внутрішнім переживанням власного порушення онтогенезу. Тривожність дітей з ООП є складним, поліетіологічним та міждисциплінарним феноменом, що потребує інтеграції зусиль психології, спеціальної педагогіки, медицини та соціології. Хронічний тривожний стан суттєво обмежує не лише фізичне здоров'я та функціональні можливості дитини, але й негативно впливає на її соціально-психологічну адаптацію,

успішність інтеграції в середовище однолітків та ефективність навчальної діяльності. Прояви тривожності у дітей суттєво відрізняються залежно від вікового періоду. У молодшому шкільному віці вони частіше мають сомато-вегетативний та поведінковий характер, тоді як у старшому віці набувають більш складних когнітивних та соціальних форм.

У межах даного дослідження ми зосереджуємося на дітях підліткового віку (11–15 років). Саме в цьому віковому періоді провідною діяльністю стає інтенсивна соціалізація та міжособистісне спілкування. Для підлітків з ООП інклюзивне середовище стає одночасно і ресурсом розвитку, і потужним джерелом соціальної тривоги. Бажання бути прийнятим, інтегруватися в групу однолітків та відповідати їхнім соціальним очікуванням часто вступає в конфлікт із наявними особливостями розвитку, що призводить до зростання переживань соціальної некомпетентності, страху відторгнення та уникнення соціальних контактів.

Розв'язання окресленої проблеми дозволить розробити ефективні психолого-педагогічні стратегії підтримки соціально-емоційної адаптації та психологічного благополуччя підлітків з ООП. Зокрема, дослідження тривожності у підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання дозволяє:

1. Розкрити специфіку проявів тривожності (зокрема соціальної) у підлітків з ООП, з урахуванням вікових особливостей та впливу інклюзивного середовища;
2. Виявити основні стресогенні фактори, пов’язані з процесом соціалізації та інтеграції в однолітковe середовище;
3. Обґрунтувати загальні психолого-педагогічні рекомендації щодо зниження рівня тривожності та підтримки емоційного благополуччя підлітків;
4. Запропонувати перспективні напрями для розроблення ефективних програм психологічної підтримки підлітків з ООП та їхніх батьків.

Результати дослідження можуть стати теоретичною та практичною основою для подальшого поглибленого вивчення проблеми та створення цільових програм корекції й профілактики тривожних станів у підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема тривожності посідає важливе місце в психологічній науці та є предметом численних теоретичних і емпіричних досліджень. Значний внесок у розроблення цієї проблематики здійснили як зарубіжні, так і вітчизняні науковці.

Пошук наукових джерел здійснювався за базами Google Scholar, Scopus та фаховими виданнями з Переліку МОН України глибиною 2012–2026 рр. за запитами «тривожність підлітків», «особливі освітні потреби», «інклюзивна освіта», «anxiety adolescents special educational needs». За результатами первинного пошуку виявлено 31 джерело; після видалення дублікатів і скринінгу назв та анотацій відібрано 19 публікацій. Критеріями виключення слугували невідповідність тематиці тривожності підлітків з ООП, відсутність повного тексту у відкритому доступі. За результатами повнотекстового аналізу до огляду включено 15 джерел. Якість публікацій оцінювалася за наявністю рецензування, індексацією у визнаних наукометричних базах (Scopus, Web of Science) та відповідністю фаховим виданням з Переліку МОН України.

Психоаналітичний напрям представлений працями З. Фройда, який розглядав тривогу як наслідок внутрішньоособистісних конфліктів. Подальший розвиток цієї концепції знайшов відображення в роботах Г. Саллівана які пов’язували виникнення тривожності з порушеннями міжособистісних взаємин, почуттям небезпеки та соціально-психологічними суперечностями.

Вагомий внесок у дослідження структури тривожності зробили Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, які обґрунтували розмежування ситуативної тривожності як тимчасового емоційного стану та особистісної тривожності як відносно стійкої індивідуальної характеристики.

У вітчизняній психології С. Ставицька акцентує увагу на соціальній природі тривожності, розглядаючи її як емоційний стан, що виникає в умовах невизначеності та очікування негативних наслідків соціальної взаємодії. Дослідниця також виокремлює конструктивну і деструктивну форми тривожності залежно від їхнього впливу на діяльність особистості.

Сучасні дослідження С. Томчук та М. Томчука зосереджені на вивченні детермінант, психологічних механізмів перебігу та вікових особливостей тривожності у дітей і учнів в освітньому процесі, розглядаючи її як один із найскладніших деструктивних психічних станів особистості

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про багатогранність підходів до розуміння феномену тривожності. Незважаючи на значну кількість досліджень, питання особливостей прояву

тривожності у дітей та підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища залишається недостатньо вивченим і потребує подальших наукових розвідок.

Метою статті є теоретичне дослідження особливостей проявів тривожності у підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, а також обґрунтування загальних психолого-педагогічних підходів до її профілактики та корекції.

Досягнення поставленої мети передбачає розкриття вікових і контекстуальних чинників тривожності підлітків з ООП, визначення ключових стресогенних факторів соціалізації та розроблення практичних рекомендацій для підтримки емоційного благополуччя цієї категорії дітей у освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У класичній психоаналітичній традиції З. Фройда витоки тривоги локалізуються в найбільш ранніх етапах психічного розвитку суб'єкта. Стан абсолютної залежності новонародженого від зовнішнього середовища, неспроможність регулювати потік ендогенних і екзогенних стимулів формує першу модель психічної беззахисності. Травматичний досвід народження, за Фройдом, є прообразом усіх наступних станів тривоги – він конституює психічний апарат як апарат, що від початку існує в умовах загрози перевантаження [1].

У подальших теоретичних розробках психоаналіз диференціює три феноменологічно різні форми тривожного переживання. Реалістична тривога являє собою адаптивну реакцію на об'єктивно існуючу зовнішню небезпеку; вона має чітку часову обмеженість і редукується разом із зникненням загрози. Невротична тривога, натомість, позбавлена такої прозорої прив'язки до реального об'єкта: вона виникає як страх перед власними імпульсами та їхніми уявними наслідками, тобто є реакцією на внутрішню, а не зовнішню небезпеку. Моральна тривога конституюється через інтерналізовані нормативні заборони – вона є афективним сигналом загрози з боку Над-Я, тієї внутрішньої моральної інстанції, що постає як осад ранніх заборонних відносин з оточенням. Всі три форми мають спільне коріння в дитячому досвіді й продовжують структурувати психічне функціонування в дорослому віці [1].

Індивідуально-психологічна парадигма А. Адлера розглядає тривогу не як первинний психодинамічний феномен, а як симптоматичний вираз дисфункціонального стилю життя. Невротичний розвиток, що бере початок у ранньому дитинстві під впливом таких несприятливих умов, як хронічний фізичний дискомфорт, гіперопіка або, навпаки, емоційне відкидання, призводить до стійкої деформації суб'єктивної картини світу. Результатом стає підвищена вразливість до загроз самооцінці, перманентне відчуття власної неповноцінності та гіперпильність щодо потенційних небезпек – тобто тривога як хронічний екзистенційний фон, а не ситуативна реакція [14].

Соціокультурна психоаналітична традиція К. Хорні переносить акцент із внутрішньопсихічної динаміки на міжособистісне поле. Базальна тривога виникає як наслідок дефіциту безпеки у ранніх відносинах із значущими дорослими; коли дитина систематично не отримує досвіду надійної прив'язаності, формується глибинне відчуття самотності та ворожості навколишнього світу. Для подолання цього нестерпного стану дитяча психіка виробляє захисні стратегії, що з часом кристалізуються у стійкі невротичні патерни. Серед них виокремлюються такі невротичні потреби, як нав'язливе прагнення до любові та схвалення, залежність від керівної фігури, потяг до влади та визнання, потреба у самозахопленні й честолюбстві – кожна з яких є спробою компенсувати первинний дефіцит безпеки [10].

Інтерперсональна психіатрія Г. Саллівана розвиває подібну логіку, розглядаючи тривогу як феномен, що має виключно реляційну природу. Тривожність виникає і підтримується в полі міжособистісних взаємодій; її інтенсивність обернено пропорційна досвіду надійності, отриманому в ранніх діадних відносинах. Особистість у цій перспективі постає не як сукупність інтрапсихічних структур, а як динамічний патерн адаптації до тривогоносних переживань – спосіб, у який суб'єкт навчився справлятися з неминучими загрозами в процесі соціального існування [13].

Емпіричні дослідження останніх десятиліть переконливо засвідчують, що діти та підлітки з інтелектуальними порушеннями розвитку належать до групи підвищеного ризику щодо виникнення тривожних розладів. Систематичний огляд Белакбіра, Рхауті та Кісри демонструє

суттєво вищу поширеність тривожної симптоматики серед цієї категорії порівняно з нормотиповою популяцією однолітків. Однак виявлення та своєчасна кваліфікація тривожних станів у зазначеній групі наштовхуються на низку методологічних і клінічних труднощів, що істотно ускладнюють діагностичний процес. Центральне місце серед них посідає феномен діагностичного маскування: симптоми психоемоційного неблагополуччя нерідко редукуються фахівцями до проявів основного порушення розвитку, що унеможливлює їх самостійну кваліфікацію та позбавляє дитину необхідної допомоги. Додаткову складність створюють атипові форми прояву тривоги та обмежені можливості вербальної репрезентації внутрішніх переживань, характерні для цієї групи. Белакбір зі співавторами наголошують на нагальній потребі в розробленні адаптованих психодіагностичних інструментів і програм раннього виявлення, а серед терапевтичних підходів розглядають когнітивно-поведінкову терапію як найбільш перспективний напрям, водночас вказуючи на недостатність емпіричної бази щодо її ефективності для осіб з інтелектуальними порушеннями [7].

Специфіку динамічного виміру тривожності в цій категорії розкривають лонгітюдні дані, отримані Грін, Берковітс та Бейкер. Порівняльний аналіз вікової динаміки емоційного розвитку засвідчив, що діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються не лише вищими загальними показниками тривожності, а й більшою поширеністю клінічно значущих тривожних симптомів. Особливої уваги заслуговують результати щодо сепараційної тривожності: якщо в нормотипових дітей її інтенсивність закономірно знижується в міру дорослішання, то в осіб з інтелектуальними порушеннями цей процес відбувається значно повільніше й набуває стійкішого характеру. Грін зі співавторами інтерпретують ці дані як свідчення якісної специфіки розвитку тривожності в зазначеній групі, що обґрунтовує необхідність спеціалізованих програм психологічного супроводу, орієнтованих на їхні вікові та індивідуальні особливості [12].

Суміжну, проте феноменологічно відмінну проблематику висвітлюють дослідження тривожних розладів у дітей і підлітків з розладами аутистичного спектра. Васа зі співавторами констатують високий рівень коморбідної тривожності в цій групі, при цьому підкреслюючи її клініко-психологічну специфіку: переважними формами є соціальна тривога, генералізований тривожний розлад та різноманітні специфічні страхи. Одним із ключових діагностичних викликів залишається диференціація власне тривожних симптомів від поведінкових і афективних проявів аутизму, що нерідко перетинаються феноменологічно та ускладнюють як постановку діагнозу, так і вибір засобів психологічного втручання. Васа та співавтори вказують на недостатність доказової бази щодо результативності наявних терапевтичних підходів і визначають адаптацію когнітивно-поведінкових програм до потреб цієї категорії дітей як один із пріоритетних напрямів подальших досліджень [15].

Водночас варто підкреслити, що категорія підлітків з ООП є вкрай неоднорідною і охоплює, окрім інтелектуальних порушень та розладів аутистичного спектра, також порушення мовлення, слуху, зору, опорно-рухового апарату, затримку психічного розвитку та інші нозологічні групи. Наведені вище результати щодо специфіки й поширеності тривожності отримано на вибірках дітей з інтелектуальними порушеннями та РАС, тому їх пряме перенесення на всю сукупність підлітків з ООП без окремої емпіричної перевірки є методологічно необґрунтованим. Це обмеження враховано в подальшому викладі та висновках цієї статті.

У біхевіористських традиціях тривожність концептуалізується передусім як наслідок дефіциту соціальних навичок, а не як внутрішньопсихічний конфлікт чи особистісна диспозиція. Як зазначає С. Ставицька, представники цього напряму розглядають тривогу як похідну від неадекватно сформованих поведінкових патернів, що закріплюються через механізми підкріплення. У скіннерівській інтерпретації тривожність постає як негативний побічний ефект систематичного застосування покарання: умови, в яких поведінка суб'єкта регулюється переважно аверсивними стимулами, формують стійку емоційну реактивність на загрозу негативних наслідків [9]. Водночас тривожність може виникати і без прямого покарання – як результат засвоєння помилкових поведінкових стратегій, що не відповідають вимогам соціальної взаємодії. Нездатність особистості адекватно виражати емоції, підтримувати діалог, відстоювати власні межі чи конструктивно реагувати на конфліктні ситуації створює стан хронічної соціальної невідповідності, який і стає безпосереднім джерелом тривоги. У такому трактуванні тривожність є не стільки симптомом внутрішнього неблагополуччя, скільки функціональним

наслідком дефіцитарного соціального научіння, що піддається корекції через цілеспрямоване формування відповідних поведінкових компетентностей [5].

Теоретико-експериментальне дослідження С. Томчука та М. Томчука охоплює широкий віковий діапазон – від дошкільного до старшого шкільного віку і розглядає тривожність у системному зв'язку з іншими деструктивними психічними станами: страхом та агресією. Вихідною методологічною позицією авторів є розуміння афективно-почуттєвої сфери як специфічної форми відображення, у якій фіксується не зовнішній предметний світ, а внутрішнє ставлення суб'єкта до нього. У цьому контексті тривожність постає не як ізольований симптом, а як стійкий модус переживання, що пронизує всю пізнавальну активність дитини та негативно позначається на її успішності, міжособистісних стосунках і психічному здоров'ї. Дослідники простежують вікову динаміку трансформації тривожних станів і доводять, що освітнє середовище саме по собі є потужним детермінантом їх виникнення: інтенсифікація навчальних навантажень, постійна необхідність здійснення вибору та хронічна невідповідність між вимогами середовища й наявними адаптаційними ресурсами особистості створюють стійке підґрунтя для розвитку тривожності вже на ранніх етапах онтогенезу [6].

Узагальнення теоретичного аналізу та результатів досліджень особливостей тривожності у підлітків з особливими освітніми потребами засвідчує необхідність розроблення системних підходів до їхньої психологічної підтримки. Порівняльний аналіз розглянутих категорій свідчить, що прояви тривожності не є уніфікованими: у підлітків з інтелектуальними порушеннями переважає стійка, слабко диференційована тривожність з обмеженою вербалізацією переживань [7; 12], тоді як у підлітків із РАС домінує соціальна тривога і специфічні страхи, тісно переплетені з поведінковими проявами основного розладу [15]; для підлітків без порушень інтелекту (наприклад, із порушеннями мовлення, слуху чи опорно-рухового апарату) специфіка прояву тривожності в проаналізованих джерелах висвітлена значно менше, що обмежує можливість узагальнень щодо цієї підгрупи. З огляду на виявлені характеристики – підвищену соціальну тривогу, емоційну нестабільність, знижену самооцінку, труднощі саморегуляції та ризики соціальної ізоляції в умовах інклюзивного навчання – ефективна підтримка має мати комплексний, індивідуально орієнтований характер і охоплювати профілактичний, діагностичний та корекційний рівні. Узагальнену модель психолого-педагогічної підтримки підлітків з ООП, що охоплює п'ять взаємопов'язаних напрямів, представлено в табл. 1.

Першим і базовим напрямом психологічної підтримки є створення безпечного освітнього середовища. Як показує аналіз науково-педагогічної літератури, підлітки з ООП особливо чутливі до мікроклімату в групі та характеру взаємодії з педагогами. Передбачуваність режиму, структурованість навчального простору та відчуття емоційної захищеності є необхідними умовами для зниження базового рівня тривожності. Важливою складовою цього напряму є формування толерантного ставлення однолітків, адже стигматизація та соціальне відторгнення виступають одними з ключових стресогенних факторів для підлітків з ООП в інклюзивному середовищі.

Другим напрямом є розвиток навичок емоційної саморегуляції. Дослідження свідчать, що підлітки з ООП характеризуються недостатньо сформованими внутрішніми механізмами регуляції емоційних станів, що проявляється у труднощах самостійного опрацювання напруження та підвищеній реактивності на стресові стимули. У цьому контексті ефективними є дихальні практики та тілесно-орієнтовані техніки, ефективність яких для зниження тривожності підтверджено систематичними оглядами клінічних досліджень [8], а також вправи на усвідомлення та вербалізацію власних емоційних станів. Особливого значення набуває навчання конструктивним стратегіям подолання стресу – копінг-стратегіям, що дає підліткові альтернативу реакціям уникнення або соматизованим проявам тривоги. Водночас застосування цих технік психологом чи педагогом обмежується завданнями психопрофілактики й психокорекції: у разі клінічно значущого тривожного розладу підліток потребує направлення до лікаря-психіатра або медичного психолога для діагностики та, за потреби, медикаментозного чи психотерапевтичного лікування, що виходить за межі компетенції психолого-педагогічного супроводу.

Третім напрямом є корекція соціальної тривожності та розвиток комунікативної компетентності. З огляду на провідну роль соціалізації у підлітковому віці, саме соціальна тривожність становить найбільш значущий ризик для психологічного благополуччя підлітків з ООП. Груповий

формат психологічної роботи – ігри на довіру та співпрацю, тренінги соціальних навичок, спільна творча діяльність – дає можливість поступово долати страх відторгнення, розвивати впевненість у власних можливостях та розширювати репертуар соціальних реакцій [6, с. 143]. Систематичний огляд рандомізованих досліджень групових тренінгів соціальних навичок для підлітків з порушеннями розвитку підтверджує їхню помірну ефективність щодо зниження соціальної дезадаптації, хоча доказова база стосується переважно підлітків з РАС і потребує розширення на інші категорії ООП [11]. Водночас необхідно враховувати, що груповий формат потребує ретельної підготовки та безпечного психологічного контексту, оскільки у підлітків з ООП включення в групову взаємодію саме по собі може стати джерелом тривоги.

Четвертим напрямом є підвищення самооцінки та формування позитивного самосприйняття. Низька самооцінка, відчуття власної неповноцінності та страх невдачі є характерними особливостями підлітків з ООП, що безпосередньо підживлюють тривожні стани [7]. Психологічна підтримка у цьому напрямі передбачає використання технік «маленьких кроків» – поступового ускладнення завдань з обов'язковим підкріпленням успіху, – а також залучення підлітка до тих видів діяльності, де він може реалізувати власний потенціал і отримати досвід компетентності.

П'ятим напрямом є психологічна просвіта батьків та педагогів. Ефективність будь-яких психокорекційних заходів значною мірою залежить від того, наскільки дорослі оточення підлітка здатні підтримати їх у повсякденній взаємодії. Батьки та вчителі потребують конкретних знань про природу тривожності при ООП, вміння розпізнавати її прояви та застосовувати стратегії підтримки, що не посилюють тривогу. Особливої уваги потребує корекція гіперопікливих або, навпаки, надмірно вимогливих стилів виховання, які, як доводять дослідження, є самостійними факторами формування підвищеної особистісної тривожності [5].

Таблиця 1

Компоненти п'ятикомпонентної моделі психолого-педагогічної підтримки підлітків з ООП

Напрям підтримки	Мета	Цільова категорія	Основні засоби	Межі застосування
1. Створення безпечного освітнього середовища	Зниження базового рівня тривожності	Усі підлітки з ООП, особливо в період адаптації до інклюзивного класу	Передбачуваність режиму, структурованість простору, формування толерантного ставлення однолітків	Психопрофілактичний рівень; не замінює корекції клінічно значущих станів
2. Розвиток емоційної саморегуляції	Зниження реактивності на стресові стимули	Підлітки з труднощами саморегуляції емоційних станів	Дихальні та тілесно-орієнтовані практики, вправи на усвідомлення емоцій, копінг-стратегії	Доказова база для підлітків саме з ООП обмежена; при клінічно значущому розладі – направлення до лікаря-психіатра або медичного психолога
3. Корекція соціальної тривожності	Зниження соціальної дезадаптації, подолання страху відторгнення	Підлітки з підвищеною соціальною тривожністю	Групові тренінги соціальних навичок, ігри на довіру та співпрацю	Доказова база стосується переважно підлітків з РАС; потребує ретельної підготовки групового формату
4. Підвищення самооцінки	Формування позитивного самосприйняття	Підлітки з відчуттям власної неповноцінності, страхом невдачі	Техніка «маленьких кроків», залучення до видів діяльності з можливістю досвіду успіху	Потребує індивідуалізації відповідно до типу порушення розвитку
5. Психологічна просвіта батьків і педагогів	Підвищення компетентності дорослих у підтримці підлітка	Батьки та педагоги, які взаємодіють з підлітком з ООП	Інформування про природу тривожності, навчання розпізнаванню її проявів, корекція виховних стилів	Результативність залежить від узгодженості дій психолога, педагогів і батьків

Окрім того, зазначимо, що психологічна підтримка підлітків з ООП є не разовим заходом, а систематичним процесом, що вимагає узгодженості зусиль психолога, педагогів і батьків.

Лише за умови такої комплексної взаємодії можливе формування у підлітка стійкої резильєнтності, адекватної самооцінки та позитивного досвіду соціальної інтеграції в інклюзивному середовищі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та апробації конкретних психокорекційних програм, адаптованих до специфіки різних категорій порушень розвитку та вікових особливостей підлітків з ООП.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дозволяє сформулювати такі висновки.

По-перше, тривожність є складним, поліетіологічним психічним феноменом, природа якого розкривається у різних теоретичних традиціях – від психоаналітичної (З. Фройд, К. Хорні, Г. Салліван) до біхевіористської та соціально-научіннєвої (Б. Скіннер, С. Ставицька). Попри відмінності у трактуваннях, усі підходи сходяться в тому, що тривожність формується на ранніх етапах онтогенезу й закріплюється як стійке особистісне утворення за умови несприятливого досвіду взаємодії з оточенням. Диференціація ситуативної та особистісної тривожності (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін) має суттєве значення для розуміння механізмів її закріплення та вибору адекватних засобів психологічного втручання.

По-друге, за наявними емпіричними даними, підлітки з інтелектуальними порушеннями та розладами аутистичного спектра належать до групи підвищеного ризику щодо виникнення тривожних розладів: дослідження засвідчують суттєво вищу поширеність тривожної симптоматики в цих категоріях порівняно з нормотиповими однолітками. Оскільки відповідні дані стосуються переважно цих двох категорій, поширювати цей висновок на всю неоднорідну групу підлітків з ООП без окремого емпіричного підтвердження некоректно. При цьому специфіка прояву тривожності визначається як характером основного порушення розвитку, так і контекстом соціального середовища. Особливою діагностичною проблемою залишається феномен маскування: тривожна симптоматика нерідко редукується до проявів основного діагнозу, що унеможливлює своєчасну кваліфікацію стану та надання необхідної допомоги.

По-третє, підлітковий вік є критичним з огляду на специфіку переживання тривожності у підлітків з ООП. Провідна роль соціалізації та інтенсивної міжособистісної взаємодії в цьому віковому періоді зумовлює переважно соціальний характер тривоги. Бажання бути прийнятим середовищем однолітків вступає в суперечність із наявними труднощами розвитку, що породжує переживання соціальної некомпетентності, страх відторгнення та уникнення комунікативних ситуацій.

По-четверте, інклюзивне освітнє середовище постає водночас ресурсом розвитку та джерелом підвищеної соціальної тривоги для підлітків з ООП. Стигматизація, дефіцит комунікативних навичок та недостатня готовність педагогів формують специфічне стресове середовище. Ці закономірності узагальнено переважно за матеріалами зарубіжних досліджень щодо інтелектуальних порушень і РАС, тому їх поширення на інші категорії ООП в умовах українського інклюзивного середовища потребує окремої емпіричної перевірки.

По-п'яте, ефективна психологічна підтримка підлітків з ООП має мати системний, комплексний характер і охоплює п'ять взаємопов'язаних напрямів, узагальнених у Таблиці 1. Ключовою умовою результативності є узгодженість зусиль психолога, педагогів і батьків у межах єдиної стратегії супроводу. Водночас слід зазначити, що доказова база щодо ефективності окремих із зазначених напрямів (дихальних і тілесно-орієнтованих практик та групових тренінгів соціальних навичок) для підлітків саме з ООП в умовах українського інклюзивного освітнього середовища є обмеженою і потребує подальшої емпіричної перевірки; ці напрями належать до сфери психолого-педагогічної підтримки й не замінюють лікування клінічно значущих тривожних розладів фахівцем відповідного профілю.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та емпіричній апробації конкретних психокорекційних програм, адаптованих до специфіки різних категорій порушень розвитку та вікових особливостей підлітків з ООП, а також у вивченні ефективності когнітивно-поведінкових підходів для зазначеної категорії в умовах українського інклюзивного освітнього середовища.

Література:

1. Дукельська О.О. Природа тривоги у поглядах Зігмунда Фрейда і Карен Хорні. *Практична психологія у сучасному вимірі : XIII Міжнародна науково-практична конференція науковців та студентів : тези доповідей, Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля*, 2022. С. 33–39.

2. Коць М. О., Ятчук Т. М. Психолого-педагогічні засади корекції порушень особистісної сфери в підлітків з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА*, червень 2019. № 8. С. 46–50. https://doi.org/10.25264/2415-7384-2019-8-46-50

3. Найчук В. В., Скрипкіна О. М. Терапія м'якою іграшкою як засіб формування резильєнтності у дітей під час воєнного стану. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія.* 2024. № 2 (4). С. 133–137. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-22

4. Петренко В.Є. Психологічна корекція тривожності старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. .... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 23 с.

5. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку. дис. канд. психол. наук. Київ, 2022. 257 с.

6. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

7. Belakbir O., Rhaouti A. K., Kisra H. Specificities of Anxiety in Children and Adolescents with Intellectual Developmental Disorder: Prevalence and Treatment. *SAS Journal of Medicine*. 2023. Vol. 9, no. 11. P. 1210–1216. https://doi.org/10.36347/sasjm.2023.v09i11.016

8. Bentley T. G. K., D'Andrea-Penna G., Rakic M., Arce N., LaFaille M., Berman R., Cooley K., Sprimont P. Breathing Practices for Stress and Anxiety Reduction: Conceptual Framework of Implementation Guidelines Based on a Systematic Review of the Published Literature. *Brain Sciences*. 2023. Vol. 13, no. 12. Art. 1612. https://doi.org/10.3390/brainsci13121612

9. Catania A. C. B. F. Skinner's science and human behavior: its antecedents and its consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. 2003. Vol. 80, no. 3. P. 313–320. https://doi.org/10.1901/jeab.2003.80-313

10. Chorna O. Peculiarities of personality development in k. Horney's sociocultural theory. *Personality and environmental issues*. 2023. No. 6. P. 71–77. https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(6)-71-77

11. Gilmore R., Ziviani J., Chatfield M. D., Goodman S., Sakzewski L. Social Skills Group Training in Adolescents with Disabilities: A Systematic Review. *Research in Developmental Disabilities*. 2022. Vol. 125. Art. 104218. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104218

12. Green S. A., Berkovits L. D., Baker B. L. Symptoms and Development of Anxiety in Children With or Without Intellectual Disability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2014. Vol. 44, no. 1. P. 137–144. https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873979

13. Evans F. B. The Psychiatric Interview and Modern Interpersonal Personality Assessment. *Harry Stack Sullivan*. 2nd ed. London, 2023. 302 p. https://doi.org/10.4324/9781003305712-11

14. Oberst U. E., Stewart A. E. Adlerian Psychotherapy. Routledge, 2014. https://doi.org/10.4324/9781315820262

15. Vasa R. A., Mazurek M. O. An update on anxiety in youth with autism spectrum disorders. *Current Opinion in Psychiatry*. 2015. Vol. 28, no. 2. P. 83–90. https://doi.org/10.1097/yco.0000000000000133

References:

1. Dukelska, O. O. (2022). Pryroda tryvohy u pohliadakh Zihmunda Freida i Karen Khorni [The nature of anxiety according to Sigmund Freud and Karen Horney]. Proceedings from *Praktychna psykholohiia u suchasnomu vymiri: XIII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia naukovtsiv ta studentiv: tezy dopovidei – Practical Psychology in the Modern Dimension: 13th International Scientific and Practical Conference of Researchers and Students: Abstracts of Papers*. (pp. 33-39). Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia [in Ukrainian].

2. Kots, M. O., & Yatchuk, T. M. (2019). Psykholoho-pedahohichni zasady korektsii porushen osobystisnoi sfery v pidlitkiv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Psychological and pedagogical principles for addressing personality-related difficulties in adolescents with special educational needs]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykholohiia" – Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Psychology Series*, (8), 46-50. https://doi.org/10.25264/2415-7384-2019-8-46-50 [in Ukrainian].

3. Naichuk, V. V., & Skrypkina, O. M. (2024). Terapiia miakoiu ihrashkoiu yak zasib formuvannia rezylientnosti u ditei pid chas voiennoho stanu [Soft toy therapy as a means of building resilience in children during martial law]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia – Scientific Notes of Lviv State University of Life Safety. Pedagogy and Psychology*, 2(4), 133-137. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-22 [in Ukrainian].

4. Petrenko, V. Ye. (2015). Psykholohichna korektsiia tryvozhnosti starshoklasnykiv riznykh typiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Psychological intervention for anxiety among secondary school pupils in different types of general education schools]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Stavytska, S. O. (2022). Psykholoho-pedahohichni umovy podolannia osobystisnoi tryvozhnosti u ditei molodshoho shkilnoho viku [Psychological and pedagogical factors in overcoming personal anxiety in children of primary school age]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Tomchuk, S. M., & Tomchuk, M. I. (2018). *Psykholohiia tryvohy, strakhu ta ahresii osobystosti v osvitnomu protsesi* [The Psychology of Anxiety, Fear and Aggression in the Educational Process]. Vinnytsia: KVNZ "VANO" [in Ukrainian].

7. Belakbir, O., Rhaouti, A. K., & Kisra, H. (2023). Specificities of anxiety in children and adolescents with intellectual developmental disorder: Prevalence and treatment. *SAS Journal of Medicine, 9*(11), 1210–1216. https://doi.org/10.36347/sasjm.2023.v09i11.016 [in English].

8. Bentley, T. G. K., D'Andrea-Penna, G., Rakic, M., Arce, N., LaFaille, M., Berman, R., Cooley, K., & Sprimont, P. (2023). Breathing practices for stress and anxiety reduction: Conceptual framework of implementation guidelines based on a systematic review of the published literature. *Brain Sciences, 13*(12), Article 1612. https://doi.org/10.3390/brainsci13121612 [in English].

9. Catania, A. C. (2003). B. F. Skinner's science and human behavior: Its antecedents and its consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 80*(3), 313–320. https://doi.org/10.1901/jeab.2003.80-313. [in English].

10. Chorna, O. (2023). Peculiarities of personality development in K. Horney's sociocultural theory. *Personality and Environmental Issues*, (6), 71–77. https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(6)-71-77 [in English].

11. Gilmore, R., Ziviani, J., Chatfield, M. D., Goodman, S., & Sakzewski, L. (2022). Social skills group training in adolescents with disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 125*, Article 104218. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104218 [in English].

12. Green, S. A., Berkovits, L. D., & Baker, B. L. (2015). Symptoms and development of anxiety in children with or without intellectual disability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*(1), 137–144. https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873979 [in English].

13. Evans, F. B. (2023). The Psychiatric Interview and Modern Interpersonal Personality Assessment. *Harry Stack Sullivan* (2nd Edition). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003305712-11 [in English].

14. Oberst, U. E., & Stewart, A. E. (2014). *Adlerian psychotherapy*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315820262 [in English].

15. Vasa, R. A., & Mazurek, M. O. (2015). An update on anxiety in youth with autism spectrum disorders. *Current Opinion in Psychiatry, 28*(2), 83–90. https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000133 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.06.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

УДК 159.923.2:378.147:37.091.322
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-8

Андрій Юрійович ДЕРЛИЦЯ,
кандидат економічних наук,
доцент кафедри фінансів, обліку та оподаткування імені С. Юрія,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
E-mail: derlytsya@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5123-1584

Олександр Вікторович КИРИЛЕНКО,
аспірант кафедри психології,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
E-mail: alekyrenko@gmail.com
ORCID: 0009-0003-9837-4923

ОПТИМІЗАЦІЯ ДОМАШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Анотація. Вступ. *Трансформація системи вищої освіти України внаслідок тривалого використання онлайн-навчання, зумовленого воєнним станом і безпековими викликами, суттєво змінила умови навчальної діяльності студентів. Домашній простір перестав виконувати виключно побутову функцію, поєднавши освітню, професійну та рекреаційну сфери життєдіяльності. Таке поєднання сприяє виникненню просторового перевантаження, підвищенню рівня психоемоційної напруги, тривожності та емоційного виснаження. У зв'язку з цим актуальним є пошук ефективних засобів підтримки психологічного благополуччя студентської молоді, одним із яких може бути цілеспрямована оптимізація домашнього середовища.*

Мета статті *– теоретично обґрунтувати можливості та шляхи оптимізації функціональності домашнього середовища як ефективного засобу підвищення психологічного благополуччя студентів, які перебувають на дистанційній формі навчання.*

Наукова новизна. *Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні функціональної організації домашнього середовища як психологічного ресурсу підтримки благополуччя студентів в умовах онлайн-навчання. Уточнено зміст поняття функціональності житлового простору та визначено його основні компоненти, серед яких ергономічне зонування, психологічна приватність, оптимізація сенсорного навантаження й мінімізація просторових дистресорів. Доведено, що їх комплексне використання сприяє підвищенню психологічної стійкості та адаптаційних можливостей здобувачів вищої освіти.*

Висновки. *Встановлено, що функціонально організоване домашнє середовище є важливим чинником підтримки психологічного благополуччя студентів під час дистанційного навчання. Раціональне облаштування навчального простору, забезпечення психологічної приватності, оптимізація умов навчальної діяльності та зменшення впливу просторових стресорів сприяють зниженню рівня тривожності, профілактиці емоційного виснаження, підтриманню навчальної мотивації та розвитку резильєнтності. Отримані результати можуть бути використані під час розроблення програм психологічного супроводу студентів і практичних рекомендацій щодо організації домашнього навчального середовища.*

Ключові слова: *функціональність домашнього середовища, психологічне благополуччя, оптимізація простору, дистанційне навчання, студенти, життєвий баланс.*

© А. Ю. Дерлиця, О. В. Кириленко, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Andrii Yuriiovych DERLYTSIA,
Candidate of Economic Sciences,
Associate Professor at the Department of Finance, Accounting and Taxation named after S. Yurii,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
"Kamianets-Podilskyi State Institute"
E-mail: derlytsya@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5123-1584

Oleksandr Viktorovych KYRYLENKO,
Postgraduate Student at the Department of Psychology,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
E-mail: alekyrenko@gmail.com
ORCID: 0009-0003-9837-4923

OPTIMIZATION OF THE HOME ENVIRONMENT AS A MEANS OF SUPPORTING STUDENTS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN THE CONTEXT OF ONLINE LEARNING

Abstract. Introduction. *The transformation of Ukraine's higher education system resulting from the prolonged implementation of online learning due to martial law and ongoing security challenges has significantly changed the conditions of students' educational activities. The home environment has evolved beyond its traditional domestic function, becoming a space that simultaneously accommodates educational, professional, and recreational activities. This convergence has contributed to spatial overload, increased psycho-emotional tension, anxiety, and emotional exhaustion among students. Consequently, there is a growing need to identify effective approaches to supporting students' psychological well-being, one of which is the purposeful optimization of the home environment.*

The purpose of the article *is to provide a theoretical substantiation of the possibilities and approaches to optimizing the functionality of the home environment as an effective means of enhancing the psychological well-being of students engaged in distance learning.*

Scientific novelty. *The scientific novelty of the study lies in substantiating the functional organization of the home environment as a psychological resource for maintaining students' well-being in the context of online learning. The concept of residential space functionality has been further clarified, and its key components have been identified, including ergonomic zoning, psychological privacy, optimization of sensory load, and the reduction of spatial stressors. It has been demonstrated that the integrated implementation of these components enhances the psychological resilience and adaptive capacities of higher education students.*

Conclusions. *The findings indicate that a functionally organized home environment is an important factor in supporting students' psychological well-being during distance learning. The rational organization of the learning space, the provision of psychological privacy, the optimization of learning conditions, and the reduction of spatial stressors contribute to lower anxiety levels, the prevention of emotional exhaustion, the maintenance of learning motivation, and the development of resilience.*

Key words: *home environment functionality, psychological well-being, space optimization, distance learning, university students, life balance.*

Вступ. Воєнний стан та тривале використання дистанційного навчання істотно змінили організацію освітнього процесу в українських закладах вищої освіти. Для більшості студентів домівка стала не лише місцем проживання, а й простором, у якому одночасно відбуваються навчання, професійна діяльність, відпочинок і повсякденне життя. Поєднання цих сфер в одному середовищі часто ускладнює розмежування навчального й особистого часу, посилює інформаційне навантаження, підвищує рівень тривожності та сприяє емоційному виснаженню.

За таких обставин особливої ваги набуває пошук доступних і практично орієнтованих способів підтримки психологічного благополуччя студентської молоді. Одним із таких ресурсів може стати цілеспрямована організація домашнього середовища. Раціональне облаштування місця для навчання, функціональне зонування житла, забезпечення можливості для усамітнення та створення комфортних умов для повсякденної діяльності сприяють не лише ефективнішому навчанню, а й підтриманню психічного здоров'я, відновленню внутрішніх ресурсів і зменшенню впливу стресових чинників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічного благополуччя студентів в умовах дистанційного навчання та суспільних криз останніми роками перебуває в центрі

уваги українських і зарубіжних дослідників. У працях О. Явтушенко та Д. Власенка проаналізовано особливості психоемоційної адаптації студентської молоді, окреслено чинники розвитку тривожності та емоційного виснаження, а також визначено ресурси, що сприяють психологічній стійкості в умовах невизначеності [2; 7].

Важливий внесок у дослідження взаємозв'язку між характеристиками житлового простору та психологічним станом особистості зробили представники наукової школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди під керівництвом К. Фоменко. У роботах К. Фоменко, М. Бондаренко та М. Жданюк обґрунтовано поняття функціональності домашнього середовища, розкрито роль психологічної прихильності до дому та показано її значення для підтримання емоційної рівноваги й відчуття безпеки [1; 5; 6].

У міжнародному науковому просторі дедалі більше уваги приділяється впливу життєвого середовища на психічне здоров'я студентів. Зокрема, результати сучасних соціоекологічних досліджень, опублікованих у виданнях MDPI, підтверджують, що якість домашнього простору є одним із чинників, які визначають успішність адаптації молоді до дистанційного навчання, рівень психологічного комфорту та здатність ефективно справлятися зі стресом [11].

Попри значну кількість досліджень, питання практичної оптимізації домашнього середовища як засобу підтримки психологічного благополуччя студентів під час тривалого дистанційного навчання залишається недостатньо розробленим. Більшість наукових праць зосереджується на описі чинників ризику або діагностиці психоемоційних станів, тоді як практичні рекомендації щодо організації житлового простору висвітлено лише фрагментарно. Саме це визначає актуальність подальшого дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування можливостей та визначення шляхів оптимізації функціональності домашнього середовища як ефективного засобу підвищення психологічного благополуччя студентів, які перебувають на дистанційній формі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній екологічній психології домашнє середовище розглядається не лише як фізичний простір проживання, а як важливий чинник психологічного благополуччя людини. Його функціональність визначається насамперед здатністю задовольняти базові потреби особистості: забезпечувати відчуття безпеки, комфорт, приватність і можливості для навчання, відпочинку та особистісного розвитку. Саме такий підхід покладено в основу концепції функціональності домашнього середовища, розробленої К. Фоменко, відповідно до якої житло виступає важливим психологічним ресурсом адаптації та саморегуляції [5; 6].

Перехід до дистанційного навчання суттєво змінив функціональне навантаження домашнього простору. Домівка перестала бути виключно місцем відпочинку й повсякденного життя, перетворившись одночасно на аудиторію, робочий кабінет і середовище постійної соціальної взаємодії. За відсутності відповідних умов це може створювати додаткове психоемоційне навантаження. Особливо гостро такі труднощі проявляються тоді, коли студент не має окремого місця для навчання, постійно стикається з побутовим шумом або змушений поєднувати освітню діяльність із сімейними обов'язками [5; 6].

Аналіз сучасних досліджень дає підстави стверджувати, що організація домашнього простору повинна розглядатися не як сукупність побутових заходів, а як один із напрямів психологічної підтримки студентів. Ефективність такої підтримки залежить від того, наскільки домашнє середовище допомагає зменшити психоемоційне напруження, підтримувати працездатність і створювати умови для відновлення внутрішніх ресурсів особистості.

У цьому контексті важливим є активне ставлення самого студента до організації власного життєвого простору. Йдеться не лише про пристосування до наявних умов, а про їх свідоме вдосконалення відповідно до навчальних, психологічних та побутових потреб. Саме така позиція дозволяє перетворити домашнє середовище з потенційного джерела стресу на ресурс психологічної стійкості. На основі аналізу літератури можна виокремити чотири взаємопов'язані напрями оптимізації домашнього простору, які найбільше впливають на психологічне благополуччя студентської молоді.

Першим напрямом є чітке розмежування простору відповідно до різних видів діяльності. За звичайних умов навчання аудиторії, бібліотеки чи університетські корпуси природно асоціюються з навчальною діяльністю, тоді як домашній простір пов'язаний із відпочинком, сімейним спілку-

ванням і відновленням сил. Під час дистанційного навчання ці межі значною мірою стираються. Унаслідок цього навчальна діяльність починає асоціюватися з місцем відпочинку, що ускладнює психологічне переключення між різними видами активності та сприяє накопиченню втоми.

Одним із найпростіших способів зменшити цей негативний ефект є функціональне зонування житла. Навіть за невеликої площі квартири доцільно виділити окрему ділянку, яка використовуватиметься виключно для навчання. Якщо зробити це фізично неможливо, ефективним може бути умовне зонування за допомогою освітлення, ширми, полиць, кольорових акцентів або інших елементів інтер'єру. Подібні рішення допомагають сформувати стійкі асоціації між певною частиною простору та відповідним видом діяльності.

Такі підходи узгоджуються з положеннями Теорії відновлення уваги (Attention Restoration Theory), відповідно до якої впорядковане середовище сприяє підтриманню когнітивних ресурсів, зменшує психічне виснаження та полегшує концентрацію уваги. Як зазначає А. Левик, організація навчального простору безпосередньо впливає на психологічне благополуччя людини, сприяючи зниженню розумової втоми й підвищенню ефективності навчальної діяльності [4].

Практичне значення функціонального зонування полягає не лише в організації робочого місця. Чітке розмежування простору допомагає швидше переключатися між навчанням і відпочинком, знижує відчуття постійної зайнятості та запобігає ситуації, коли освітня діяльність займає весь життєвий простір студента. Це сприяє підтриманню психологічної рівноваги, зменшенню емоційного виснаження та формуванню більш стійкого відчуття контролю над власною діяльністю.

Крім фізичного зонування, важливу роль відіграє й організація режиму дня. Регулярний початок і завершення навчання, короткі перерви між заняттями та чітке відокремлення часу для відпочинку допомагають сформувати зрозумілий ритм повсякденної діяльності. Поєднання часового та просторового структурування створює передбачуване середовище, що позитивно впливає на саморегуляцію, продуктивність і психологічне благополуччя студентів.

Другим важливим напрямом оптимізації домашнього середовища є забезпечення психологічної приватності. За умов тривалого дистанційного навчання потреба у власному просторі набуває особливого значення, адже більшість студентів змушені постійно поєднувати навчання з повсякденним сімейним життям. Тривале перебування кількох членів родини в одному житловому просторі нерідко супроводжується порушенням особистих меж, збільшенням кількості побутових взаємодій та зростанням психоемоційного напруження.

У психології середовища приватність розглядається як можливість людини самостійно регулювати ступінь соціальної взаємодії, контролювати доступ інших до власного простору та визначати моменти, коли необхідне усамітнення. Саме така можливість забезпечує відчуття автономії, сприяє відновленню психічних ресурсів і підтримує емоційну рівновагу [9; 10].

Натомість постійна відсутність приватності негативно позначається на психічному стані студентів. Неможливість працювати без сторонніх втручань, шуму чи необхідності постійно реагувати на запити членів родини ускладнює концентрацію уваги, підвищує рівень тривожності та прискорює розвиток емоційного виснаження. Дослідження М. Бондаренко та М. Жданюк показують, що порушення психологічної суверенності домашнього середовища безпосередньо пов'язане зі зниженням суб'єктивного благополуччя, погіршенням мотивації до навчання та збільшенням внутрішньої напруженості [1].

Підтримання психологічної приватності значною мірою залежить не лише від фізичних характеристик житла, а й від особливостей взаємодії між членами родини. Тому важливим інструментом організації спільного простору можуть стати попередньо узгоджені правила співжиття, які допомагають враховувати потреби кожного мешканця та запобігати конфліктним ситуаціям.

Доцільно, щоб такі домовленості охоплювали кілька основних аспектів.

Передусім варто погодити графік навчальної діяльності студента. Інформація про час проведення онлайн-занять, консультацій чи підсумкового контролю має бути відома всім членам родини. Це дозволяє заздалегідь координувати домашні справи, уникати зайвого шуму та мінімізувати випадкові переривання навчального процесу. Просте розміщення такого розкладу на видному місці сприяє кращій організації сімейного життя та створює більш передбачуване середовище для навчання.

Не менш важливим є погодження часових проміжків, протягом яких бажано обмежити використання гучної побутової техніки або інших джерел шуму. Подібна практика допомагає підтримувати необхідний рівень концентрації під час виконання складних навчальних завдань, підготовки до іспитів чи участі у відеоконференціях. Водночас вона сприяє формуванню взаємної поваги до потреб усіх членів родини.

Ще одним важливим компонентом психологічної приватності є визнання права кожної людини на тимчасове усамітнення. Перебування наодинці не слід розглядати як прояв відстороненості або небажання спілкуватися. Навпаки, можливість тимчасово дистанціюватися від зовнішніх подразників є природною потребою, що допомагає відновити емоційні ресурси, осмислити отриману інформацію та зменшити психоемоційне напруження. Саме тому повага до особистих меж має стати звичною нормою сімейної взаємодії.

Запровадження таких правил не потребує значних матеріальних ресурсів, однак істотно покращує психологічний клімат у родині. Передбачуваність взаємодії, взаємна повага до особистого простору та відкритість у комунікації зменшують кількість повсякденних конфліктів, сприяють емоційній стабільності та створюють більш сприятливі умови для навчання [1; 6].

Отже, забезпечення психологічної приватності є одним із ключових чинників адаптації студентів до дистанційного навчання. Йдеться не лише про можливість працювати без сторонніх перешкод, а й про формування такого домашнього середовища, у якому людина відчуває повагу до власних потреб, контролює межі міжособистісної взаємодії та має достатньо можливостей для відновлення внутрішніх ресурсів. Саме за таких умов домашній простір стає чинником психологічної підтримки, а не додатковим джерелом стресу.

Розглянуті напрями оптимізації домашнього середовища доцільно розглядати як взаємопов'язані компоненти єдиної системи психологічної підтримки студентів. Просторове зонування, забезпечення приватності, ергономічна організація робочого місця та персоналізація житла мають найбільшу ефективність саме за умови їх комплексного використання. У такому випадку домашній простір перестає бути лише місцем перебування й починає виконувати функцію середовища, що підтримує навчальну діяльність, відновлення психічних ресурсів і психологічну адаптацію.

У сучасних умовах особливого значення набуває не лише організація фізичного простору, а й розвиток навичок його свідомого використання. Здатність людини змінювати навколишнє середовище відповідно до власних потреб можна розглядати як одну зі складових психологічної саморегуляції. Студент, який уміє організувати місце для навчання, підтримувати порядок, регулювати інтенсивність соціальної взаємодії та чергувати навчання з відпочинком, значно легше адаптується до тривалого дистанційного навчання й ефективніше протидіє впливу повсякденних стресових чинників.

Водночас організація домашнього середовища не може повністю компенсувати наслідки воєнного стану чи інших кризових ситуацій. Проте вона здатна посилити внутрішні адаптаційні ресурси особистості та створити умови, за яких повсякденне навчальне навантаження сприйматиметься менш виснажливо. Як зазначають О. Лазуренко, Н. Тертична та Н. Сміла, підтримка психічного здоров'я студентської молоді потребує комплексного підходу, який поєднує психологічну допомогу, розвиток навичок саморегуляції та зміцнення соціальної підтримки [3]. Організація домашнього простору може стати одним із практичних інструментів такої підтримки.

Не менш важливою складовою сучасного домашнього середовища є цифровий простір. Під час дистанційного навчання саме цифрові технології забезпечують доступ до освітніх ресурсів, комунікацію з викладачами та взаємодію зі студентською спільнотою. Водночас тривале перебування в онлайн-середовищі супроводжується інформаційним перевантаженням, цифровою втомою та постійною необхідністю швидко перемикатися між різними видами діяльності.

У зв'язку з цим доцільно говорити про необхідність формування цифрової екології повсякденного життя. Її сутність полягає в усвідомленому використанні цифрових технологій, коли студент не лише користується електронними ресурсами для навчання, а й регулює інтенсивність взаємодії з ними. Практичними проявами такого підходу можуть бути чітке розмежування часу для навчання й дозвілля, вимкнення непотрібних сповіщень, використання окремих акаунтів або профілів для освітньої діяльності, а також свідоме обмеження інформаційного

потоку після завершення навчального дня.

Подібна організація цифрового простору допомагає уникати постійного відчуття залученості до навчання, сприяє психологічному переключенню на відпочинок і зменшує ризик розвитку цифрової втоми. Як свідчать результати сучасних міжнародних досліджень, ментальне здоров'я студентів значною мірою залежить від їхньої здатності підтримувати баланс між онлайн-активністю та іншими сферами життя [11].

Таким чином, ефективна організація домашнього середовища охоплює не лише матеріальні умови проживання, а й соціальні, психологічні та цифрові аспекти повсякденного життя. Саме їх поєднання створює сприятливі умови для навчання, допомагає підтримувати емоційну рівновагу, підвищує навчальну мотивацію та сприяє формуванню психологічної стійкості студентської молоді.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що організація домашнього середовища є важливим чинником підтримки психологічного благополуччя студентів в умовах дистанційного навчання. За воєнного стану, коли значна частина освітнього процесу відбувається вдома, житловий простір перестає бути лише місцем проживання і набуває нових функцій, поєднуючи навчальну, професійну, комунікативну та рекреаційну діяльність. Від того, наскільки комфортно й раціонально організоване це середовище, значною мірою залежать емоційний стан студентів, їхня навчальна продуктивність і здатність адаптуватися до тривалих стресових впливів.

Аналіз сучасних досліджень дозволив визначити основні напрями оптимізації домашнього простору, які найбільшою мірою сприяють підтримці психологічного благополуччя студентської молоді. До них належать функціональне зонування житла, забезпечення психологічної приватності, ергономічне облаштування робочого місця, персоналізація середовища та формування навичок цифрової екології. Комплексне використання цих підходів створює умови для ефективнішої саморегуляції, допомагає знизити рівень психоемоційного напруження, підтримує концентрацію уваги, сприяє академічній самоефективності та відновленню внутрішніх ресурсів особистості.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в можливості використання його результатів під час розроблення програм психологічного супроводу студентів, діяльності психологічних служб закладів вищої освіти, а також у підготовці рекомендацій щодо організації домашнього навчального середовища. Особливу увагу доцільно приділити розвитку навичок самоорганізації, управління особистим простором і відповідального використання цифрових технологій як складових психологічної стійкості молоді.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності запропонованих підходів у студентів різних спеціальностей, форм навчання та регіонів України. Доцільним також є вивчення взаємозв'язку між характеристиками домашнього середовища, цифровими практиками повсякденного життя та показниками психологічного благополуччя в умовах тривалих соціальних і безпекових викликів.

Література:

1. Бондаренко М. С., Жданюк Л. О. Прив'язаність до домівки як фактор соціально-психологічної адаптації українців в умовах військового стану. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2023. Вип. 68. С. 115–130. DOI: 10.34142/23129387.2023.68.08

2. Власенко Д. В. Психологічні проблеми студентів в умовах дистанційного навчання: кваліфікаційна робота бакалавра з психології / Д. В. Власенко ; наук. кер. О. Ф. Бондаренко ; Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2024. 73 с. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/6344

3. Лазуренко О. О., Тертична Н. А., Сміла Н. В. Напрями психологічної підтримки українських студентів під час війни. *Журнал сучасної психології.* 2023. № 1 (28). С. 93–101. DOI: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-11

4. Левик А. В. Застосування Attention Restoration Theory (ART) у плануваль ній організації університетських кампусів. *Теорія та практика дизайну. Серія: Архітектура та будівництво.* 2025. Вип. 3(37). С. 159–166. DOI: https://doi.org/10.32782/2415-8151.2025.37.15

5. Фоменко К. І., Ковтун Е. Є. Стандартизація опитувальника прив'язаності до домівки**.** *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія.* 2022. Вип. 67. С. 201–219. DOI: https://doi.org/10.34142/23129387.2022.67.14

6. Фоменко К. В. Кириленко О. В. Умови забезпечення психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти у системі дистанційного навчання. *Психологія і суспільство*. 2025. № 2(92). С. 133–145. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2025.2.133

7. Явтушенко О. О. Особливості адаптаційного процесу та психологічного благополуччя студентів першокурсників в умовах воєнного стану: кваліфікаційна робота бакалавра з психології. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. 86 с. URL: https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/12345/25974/%D0%AF%D0%B2%D1%82%D1%83%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%9E..pdf?sequence=1&isAllowed=y

8. Yatyshchuk A., Jizhou C. Theoretical research on mental stability as a basic human characteristic. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції.* Тернопіль: ЗУНУ, 2023. С. 39–41. URL: https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/b3e3ee1b-5349-4467-bb3f-e18fa9e67560/content

9. Altman I. The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, Crowding. Monterey, CA: Brooks. Cole Publishing Company, 1975.

10. Evans G. W. The built environment and mental health. *Journal of Urban Health*. 2003. Vol. 80, No. 4. P. 536–555. DOI: 10.1093/jurban/jtg063

11. Segú-Odriozola, M. The Mental Health of University Students: A Social Ecology Perspective. *Societies.* 2025. Is. 15. p. 110. https://doi.org/10.3390/soc15040110.

References:

1. Bondarenko, M. S., & Zhdaniuk, L. O. (2023). Pryviazanist do domivky yak faktor sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii ukraintsiv v umovakh viiskovoho stanu [Attachment to home as a factor of socio-psychological adaptation of Ukrainians under martial law]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia, 68, *1*15–130. https://doi.org/10.34142/23129387.2023.68.08 [in Ukrainian].

2. Vlasenko, D. V. (2024). *Psykholohichni problemy studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia* [Psychological problems of students under distance learning] [Bachelor's qualification thesis in psychology, Kyiv National Linguistic University]. Retrieved from http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/6344 [in Ukrainian].

3. Lazurenko, O. O., Tertychna, N. A., & Smila, N. V. (2023). Napriamy psykholohichnoi pidtrymky ukrainskykh studentiv pid chas viiny [Directions of psychological support for Ukrainian students during the war]. Zhurnal suchasnoi psykholohii, 1(28), 93–101. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-11

4. Levyk, A. V. (2025). Zastosuvannia Attention Restoration Theory (ART) u planuvalnii orhanizatsii universytetskykh kampusiv [Application of Attention Restoration Theory (ART) in the planning organization of university campuses]. Teoriia ta praktyka dyzainu. Seriia: Arkhitektura ta budivnytstvo, 3(37), 159–166. https://doi.org/10.32782/2415-8151.2025.37.15 [in Ukrainian].

5. Fomenko, K. I., & Kovtun, E. Ye. (2022). Standartyzatsiia opytuvalnyka pryv'iazanosti do domivky [Standardization of the Home Attachment Questionnaire]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody.Psykholohiia, 67*,* 201–219. https://doi.org/10.34142/23129387.2022.67.14 [in Ukrainian].

6. Fomenko, K. V., & Kyrylenko, O. (2024). Umovy zabezpechennia psykholohichnoho blahopoluchchia zdobuvachiv vyshchoi osvity u systemi dystantsiinoho navchannia [Conditions for ensuring the psychological well-being of higher education students in distance learning]. Psykholohiia i suspilstvo. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2025.2.133 [in Ukrainian].

7. Yavtushenko, O. O. (2025). *Osoblyvosti adaptatsiinoho protsesu ta psykholohichnoho blahopoluchchia studentiv-pershokursnykiv v umovakh voiennoho stanu* [Features of the adaptation process and psychological well-being of first-year students under martial law] [Bachelor's qualification thesis in psychology, Zaporizhzhia National University]. Retrieved from https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/12345/25974/%D0%AF%D0%B2%D1%82%D1%83%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%9E..pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].

8. Yatyshchuk, A., & Jizhou, C. (2023). Theoretical research on mental stability as a basic human characteristic. In Psykhosotsialni resursy osobystisnoho ta sotsialnoho rozvytku v epokhu hlobalizatsii: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (pp. 39–41). Retrieved from: https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/b3e3ee1b-5349-4467-bb3f-e18fa9e67560/content [in English].

9. Altman, I. (1975). The environment and social behavior: Privacy, personal space, territory, crowding. Brooks/Cole Publishing Company [in English].

10. Evans, G. W. (2003). The built environment and mental health. Journal of Urban Health, 80(4), 536–555. https://doi.org/10.1093/jurban/jtg063 [in English].

11. Segú-Odriozola, M. (2025). The Mental Health of University Students: A Social Ecology Perspective. *Societies, 15*, 110. https://doi.org/10.3390/soc15040110 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

УДК 159.9:376-053.2:355.01(477)
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-9

Катерина Станіславівна ДОВГОПОЛА,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку,
Інститут спеціальної педагогіки та психології ім. М. Ярмаченка НАПН України
E-mail: kdovgopola@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5306-4505

РУЙНАЦІЯ РУТИНИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПОРУШЕНЬ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. ***Вступ***. *У статті проаналізовано руйнацію щоденної рутини як один із ключових предикторів порушень психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Актуальність проблеми зумовлена тим, що повномасштабна війна в Україні спричинила масове переміщення родин, порушення освітнього процесу, втрату доступу до корекційних, реабілітаційних і соціальних сервісів, а також хронічну невизначеність, яка особливо гостро впливає на дітей із розладами аутистичного спектра, РДУГ, інтелектуальними, мовленнєвими та сенсорними порушеннями.*

Метою роботи *є ґрунтовний наративний синтез наукових даних щодо механізмів, через які втрата передбачуваності, стабільного розкладу та звичних форм підтримки посилює психоемоційну вразливість дітей з ООП під час війни.*

Наукова новизна *полягає в концептуалізації деструкції рутини як самостійного багатокомпонентного чинника ризику та у виокремленні взаємопов'язаних механізмів її впливу: когнітивно-прогностичного, механізму виконавчої дисфункції, сенсорного перевантаження, порушення прив'язаності й співрегуляції, сервісного та часового механізмів.*

Висновки. *У роботі узагальнено результати рецензованих досліджень із наукометричних баз Scopus, Web of Science і PubMed, а також матеріали міжнародних гуманітарних організацій із верифікованою методологією. Показано, що руйнація рутини асоціюється зі зростанням тривожності, емоційної лабільності, страху, поведінкових криз, регресу сформованих навичок, сенсорної дезорганізації та залежності від гаджетів. Обґрунтовано, що школа й сім'я можуть виконувати функцію буферів стресу за умови впровадження травма-інформованих підходів, візуальних розкладів, стабільних освітніх ритуалів і гнучких сімейних мікрорутин. Зроблено висновок про необхідність комплексних мультидисциплінарних програм психосоціальної підтримки, які поєднують сімейну психоедукацію, адаптовані шкільні інтервенції та державну політику безперервності спеціалізованих сервісів для дітей з ООП в Україні.*

Ключові слова*: діти з особливими освітніми потребами, психічне здоров'я, рутина, війна в Україні, психосоціальна підтримка, інклюзивна освіта, спеціальна освіта.*

Kateryna Stanislavivna DOVHOPOLA,
Candidate of Psychological Sciences,
Senior Researcher in the Department of Education of Children
with Sensory Developmental Disorders
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
E-mail: kdovgopola@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5306-4505

DISRUPTION OF ROUTINE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF MENTAL HEALTH DISORDERS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS UNDER MARTIAL LAW

Abstract. Introduction. *This article analyses the disruption of daily routines as one of the key predictors of mental health problems among children with special educational needs under martial law. The relevance of this issue stems from the fact that the full-scale war in Ukraine has led to the mass displacement of families, disruption to the educational process, loss of access to remedial, rehabilitation and social services, as well as chronic uncertainty, which has a particularly acute impact on children with autism spectrum disorders, ADHD, and intellectual, speech and sensory impairments.*

© К. С. Довгопола, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The aim of this study *is to provide a thorough narrative synthesis of scientific data on the mechanisms through which the loss of predictability, a stable routine and familiar forms of support exacerbates the psycho-emotional vulnerability of children with special educational needs during wartime.*

The scientific novelty *lies in conceptualising the disruption of routine as an independent, multi-component risk factor and in identifying the interrelated mechanisms through which it exerts its influence: the cognitive-prognostic mechanism, the mechanism of executive dysfunction, sensory overload, attachment and co-regulation disturbances, and the service- and time-related mechanisms.*

Conclusions*. This paper summarises the findings of peer-reviewed studies from the scientometric databases Scopus, Web of Science and PubMed, as well as materials from international humanitarian organisations employing verified methodologies. It is demonstrated that the disruption of routine is associated with increased anxiety, emotional lability, fear, behavioural crises, regression of acquired skills, sensory disorganisation and gadget dependency. It is argued that schools and families can act as stress buffers provided that trauma-informed approaches, visual timetables, stable educational rituals and flexible family micro-routines are implemented. It is concluded that there is a need for comprehensive, multidisciplinary programmes of psychosocial support that combine family psychoeducation, adapted school-based interventions and government policy ensuring the continuity of specialised services for children with SEN in Ukraine.*

Key words*: children with special educational needs, mental health, routine, the war in Ukraine, psychosocial support, inclusive education, special education.*

Вступ. Повномасштабна війна в Україні спричинила безпрецедентну гуманітарну кризу, що супроводжується масовими переміщеннями населення, руйнацією цивільної інфраструктури та постійною загрозою життю тощо. За оцінками міжнародних організацій, майже половину вимушених переселенців складають діти та підлітки [8]. Вплив воєнного стану та бойових дій на дитячу психіку є кумулятивним та багатофакторним, асоціюючись із підвищеним ризиком розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожних і депресивних станів та поведінкових девіацій [2; 10]. В умовах, коли ламається звичний уклад життя, руйнуються заклади освіти, а терапевтичні та реабілітаційні послуги стають недоступними, критичного значення набуває втрата щоденної рутини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжнародні настанови з психосоціальної підтримки (Inter-Agency Standing Committee, IASC) підкреслюють, що відновлення відчуття рутини через адекватні віку ігри та нормалізуючі активності є одним із першочергових завдань у надзвичайних ситуаціях [7].

У цьому контексті найбільш вразливою категорією є діти з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема з розладами аутистичного спектра (РАС), розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), інтелектуальними та сенсорними порушеннями. Навіть у мирний час батьки таких дітей відчувають суттєвий психологічний тягар через необхідність забезпечення постійного догляду та корекційних занять [3]. Для цих дітей передбачуваність середовища, стабільний розклад та візуальна підтримка є не просто освітньою технологією, а фундаментальною умовою психоемоційної стабільності [5]. Дані досліджень підтверджують, що в надзвичайних ситуаціях діти з інвалідністю та порушеннями розвитку мають вищий рівень травматичного досвіду, гіршу обізнаність про загрози та значно менше ресурсів для саморегуляції та відновлення [9].

Руйнування звичного розкладу, спричинене повітряними тривогами, евакуацією, перебоями в навчанні та втратою доступу до корекційних, соціальних і медичних сервісів, виступає для дітей з ООП потужним стресором. Як показують емпіричні дослідження останніх років в Україні, вчителі та батьки фіксують значне зростання тривоги, емоційної нестабільності та когнітивних труднощів у цієї категорії учнів [11; 4]. Міжнародні студії також засвідчують, що в умовах збройних конфліктів порушення звичного функціонування освітніх і соціальних сервісів призводить до найбільшого погіршення якості життя родин дітей з аутизмом, оскільки ті сфери життя, які залежать від зовнішньої підтримки, зазнають найбільшого краху [13].

Метою цієї статті є ґрунтовний аналіз механізмів, через які втрата рутини в умовах війни стає фактором ризику для психічного здоров'я дітей з ООП. Завдання дослідження передбачають: 1) концептуалізацію впливу деструкції рутини на основі міждисциплінарного синтезу літератури; 2) узагальнення актуальних емпіричних даних щодо освітніх і поведінкових проявів у дітей з ООП в Україні; 3) визначення ролі шкільного та сімейного середовища як чинників психосоціальної стабілізації.

У межах дослідження було проведено наративний огляд літератури, що дозволяє поєднати теоретичний аналіз механізмів із узагальненням наявної емпіричної бази. Методологічно

робота виконана як якісний синтез даних, оскільки гетерогенність дизайнів і вибірок доступних досліджень на сьогодні унеможливлює проведення повноцінного кількісного мета-аналізу.

Обмеження дослідження. Варто визнати низку обмежень, які впливають на інтерпретацію наведених узагальнень. По-перше, категорія «діти з особливими освітніми потребами» є надзвичайно гетерогенною: патофізіологічні механізми, когнітивний профіль та сенсорна чутливість при РАС, РДУГ, інтелектуальних, сенсорних чи інших порушеннях суттєво різняться, що ускладнює екстраполяцію висновків на всю групу та вимагає обережності в узагальненнях. По-друге, переважна більшість проаналізованих емпіричних даних (особливо з українського контексту) спирається на опитувальники та суб'єктивні звіти батьків і педагогів, а не на незалежні клінічні спостереження чи стандартизовану нейропсихологічну діагностику; це не дає змоги повною мірою диференціювати об'єктивні поведінкові зміни від суб'єктивного сприйняття труднощів. По-третє, контексти різних збройних конфліктів (Близький Схід, Балкани, Африка, Україна) мають суттєві відмінності за тривалістю, інтенсивністю бойових дій, доступністю гуманітарної допомоги, культурними особливостями виховання та ступенем цифровізації освіти, тому пряме перенесення результатів між різними геополітичними локусами є обмежено коректним. По-четверте, через брак лонгітюдних даних та етичні бар'єри проведення контрольованих експериментів в умовах війни унеможливлюється чітке встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Механізми впливу втрати рутини на психічне здоров'я дітей з ООП. Аналіз наукової літератури дозволяє концептуалізувати вплив деструкції рутини як багатокомпонентний процес, що реалізується через низку взаємопов'язаних механізмів, кожен із яких має критичне значення для дитини з ООП.

Когнітивно-прогностичний механізм. Фундаментальна потреба у передбачуваності є ключовою для психологічного благополуччя, особливо для дітей із нейророзвитковими порушеннями. Невизначеність, стан «що буде далі?», є особливим типом аверсивного досвіду, який, як показано в дослідженнях, впливає на психічне та фізичне здоров'я протягом усього життя [6]. Для дитини з РАС, де труднощі з узагальненням та центральною когерентністю є ядром порушення, зникнення знайомих візуальних розкладів, непередбачуваність початку та кінця тривоги створюють стан хронічної тривоги. Порушення рутини посилює дистрес, однак прямих емпіричних підтверджень цього зворотного зв'язку в контексті війни наразі бракує. Натомість, рутинність діє як буфер стресу: повторювані дії зменшують тривожність, створюючи відчуття контролю та безпеки навіть у хаотичному воєнному світі.

Механізм виконавчої дисфункції. Збройний конфлікт виснажує когнітивні ресурси саморегуляції. Емпіричні дані, отримані на вибірці палестинських дітей, свідчать про диференційований вплив хронічного воєнного стресу на виконавчі функції: діти з більшою травматичною експозицією демонстрували швидші, але значно менш точні відповіді в когнітивних задачах [1]. Для дитини з ООП, чиї виконавчі функції вже ослаблені (наприклад, через РДУГ), війна створює ефект подвійного удару: зовнішні фактори (сирени, необхідність швидкого переміщення в укриття) перевантажують робочу пам'ять та інгібіторний контроль, що призводить до емоційних спалахів, імпульсивної поведінки та нездатності впоратися з найпростішими завданнями, які раніше виконувалися в межах стабільного розкладу.

Сенсорна перевантаженість. Війна є потужним джерелом неочікуваних та інтенсивних сенсорних стимулів – гучні сирени, звуки вибухів, різка зміна освітлення, перебування в тісних і гамірних укриттях. Діти з РАС та сенсорними порушеннями мають труднощі з сенсорною модуляцією, тому їхня реакція на такі подразники може бути надзвичайно гострою. Замість адаптації, їх нервова система інтерпретує сенсорний хаос як безпосередню загрозу, запускаючи реакцію «бий, біжи або замри». Це може проявлятися у раптових втечах, агресії або, навпаки, глибокому замиканні, що унеможливлює будь-яку навчальну чи ігрову діяльність [5].

Механізм прив'язаності та спільної регуляції. Дитина з ООП часто значно більше залежить від близького дорослого для «співрегуляції» своїх емоційних станів. Війна породжує потужний дистрес у самих батьків, провокуючи депресію та ПТСР, що суттєво обмежує їхню здатність бути стабільною «емоційною базою» для дитини [12]. Крім того, реальні розлуки (евакуація, робота, перебування в різних укриттях) руйнують звичний ланцюжок підтримки. Як показало опитування вчителів в Україні, майже 18% дітей з ООП зазнали розлук з батьками за 1,5 року

війни [4], що призводить до втрати головного регулятора емоційного стану та різкого посилення тривоги та відчуття беззахисності.

Сервісний механізм. Система підтримки дитини з ООП – це, як правило, цілий «ланцюг» спеціалістів: вчителі, асистенти, психологи, логопеди, реабілітологи. В умовах війни цей ланцюг масово розривається. Фахівці виїжджають, спеціалізовані центри закриваються або переходять у менш ефективний або взагалі неефективний для таких дітей онлайн-формат. Дослідження ізраїльських родин дітей з аутизмом під час військової ескалації показало, що ті сфери життя сім'ї, які залежать від зовнішніх сервісів, зазнають найбільшого погіршення [13]. Втрата корекційних програм, доступу до звичного освітнього процесу та навіть елементарного спілкування з однолітками перетворює побутову рутину на виснажливе та одноманітне перебування в замкненому просторі, де весь тягар підтримки лягає на плечі батьків.

Часовий механізм. Війна деформує суб'єктивне переживання часу [14]. Звичні календарні орієнтири – свята, канікули, заплановані візити до лікаря – зникають, залишаючи лише циклічне повторення подій (тривога – укриття). Для дитини, чий розвиток тісно пов'язаний із відчуттям послідовності та ритму, таке «стискання часу» є джерелом глибокої дезорієнтації та хронічного відчуття безвиході, що може провокувати поведінкові кризи.

Емпіричні прояви впливу війни на дітей з ООП в Україні. Описані механізми знаходять чітке вираження в реальних поведінкових та емоційних проявах, зафіксованих українськими дослідниками. Масштабне опитування батьків (n=466), проведене Набоченко О. О., Довгополою К. С. та колегами, виявило значне погіршення психоемоційного стану дітей з ООП. Зокрема, 49,4% дітей демонстрували виражену емоційну лабільність («емоційні гойдалки»), 55,2% – постійну тривогу, а 37,2% – сильний страх [11]. Ці дані підтверджуються і з боку освітян: опитування вчителів показало, що 44,8% учнів стали більш знервованими, а 15,4% демонструють зниження успішності [4].

Диференційований аналіз показує, що прояви часто залежать від нозології дитини. Діти з РАС гостріше реагують на втрату стабільного середовища. Спостерігається посилення стереотипної (самостимулюючої) поведінки, зростання частоти істерик та самоагресії як реакції на сенсорне перевантаження, а також регрес уже сформованих навичок, зокрема комунікативних і соціально-побутових. Діти з РДУГ реагують на хаос посиленням імпульсивності та гіперактивності. Відсутність чіткої структури та необхідність тривалий час перебувати в обмеженому просторі призводять до спалахів роздратування та протестної поведінки. Діти з інтелектуальними порушеннями часто не можуть вербалізувати свій страх і дезорієнтацію, що призводить до агресії, апатії або психосоматичних проявів (скарги на головний біль, відмова від їжі). Діти з порушеннями мовлення стикаються з подвійною фрустрацією: до неможливості висловити свої базові потреби додається неможливість виразити складні емоції страху та горя, що часто знаходить вихід через плач, агресію або втечу у віртуальний світ гаджетів.

Варто підкреслити, що 23,2% батьків відзначають зростання інтенсивності користування гаджетами [11], що є характерною компенсаторною стратегією, яка тимчасово знижує тривогу, але в довгостроковій перспективі може поглиблювати проблеми соціальної взаємодії та навчання.

Освітнє середовище та сімейні мікрорутини як фактори психосоціальної стабілізації. На тлі описаної вище ситуації руйнації, школа відіграє подвійну роль. З одного боку, раптове повернення до «навчання по-старому», без урахування травматичного досвіду, може стати додатковим стресором. З іншого боку, саме школа є унікальним інститутом, здатним повернути дитині з ООП відчуття передбачуваності та нормальності. Ізраїльські дослідження переконливо доводять, що порушення роботи освітніх закладів (зміна освітнього середовища) є значним фактором ризику появи проблемної поведінки та батьківського вигорання [13].

Таким чином, в умовах війни школа має бути трансформована у простір психосоціальної підтримки. Ключовим інструментом стає травма-інформована педагогіка (trauma-informed education), яка передбачає створення безпечного фізичного та емоційного середовища. Практичними кроками є впровадження постійних «якірних моментів» – коротких щоденних ритуалів (наприклад, коло привітання, спокійна музика після уроку, спільне чаювання), використання візуальних розкладів та надання можливості висловлювати емоції через творчість. Це відповідає рекомендаціям IASC щодо «сприяння відчуттю рутини у дітей через нормалізуючі активності» [7].

В умовах, коли державна система підтримки працює з перебоями, критично важливу роль починають відігравати сімейні мікрорутини. Це гнучкі, але повторювані ритуали, які не потребують значних ресурсів: звичне читання казки перед сном, спільна прогулянка (якщо дозволяє безпекова ситуація), ранкова зарядка або використання піктограм для позначення плану дня в укритті. Такі мікрорутини виступають у ролі «острівців передбачуваності в океані хаосу». Вони зменшують невизначеність і дають дитині зрозумілий орієнтир: «ось це ми робимо щодня, це наша маленька стабільність». Важливо, щоб ці рутини були добровільними, відповідали ресурсам виснажених батьків і не перетворювалися на джерело додаткового стресу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений науковий аналіз дозволяє сформулювати кілька ключових висновків, які мають як теоретичне, так і прикладне значення.

Втрата рутини є самостійним фактором ризику для психічного здоров'я дітей з ООП. Руйнація передбачуваності активує каскад взаємопов'язаних механізмів (когнітивно-прогностичний, виконавчої дисфункції, сенсорний, сервісний та механізм прив'язаності), що призводить до значного зростання тривожності, емоційної лабільності, регресу навичок і поведінкових розладів, як це видно з емпіричних даних по Україні.

Сім'я та школа є критичними факторами буферизації стресу. Належне функціонування освітніх послуг, адаптованих під потреби дітей з травматичним досвідом, безпосередньо впливає на підвищення психологічної стійкості всієї родини. Школа як освітня інституція має трансформуватися в інституцію з посиленою функцією психосоціальної стабілізації.

Низькопорогові інтервенції, зокрема сімейні мікрорутини, є ефективним інструментом для повернення відчуття контролю та безпеки в умовах, коли доступ до професійної допомоги обмежений.

Аналіз наукової літератури дозволяє концептуалізувати вплив деструкції рутини як багатокомпонентний процес. Важливо, однак, чітко розрізняти положення, які мають пряме емпіричне підтвердження, та ті, що належать до сфери теоретичного осмислення й потребують подальшої верифікації.

Подальші перспективи досліджень лежать у кількох площинах. По-перше, існує нагальна потреба в лонгітюдних українських дослідженнях із використанням валідованих психометричних інструментів для оцінки довгострокових ефектів втрати рутини на різні категорії дітей з ООП (РАС, РДУГ, інтелектуальні порушення тощо).

По-друге, необхідні дослідження ефективності прикладних заходів – зокрема, вивчення того, які саме мікрорутини чи елементи травма-інформованої педагогіки є найбільш дієвими для зниження тривожності в умовах війни.

По-третє, існує значна прогалина в політико-соціальному вимірі: потребує вивчення вплив задоволеності сімей системою державної підтримки на відчуття стабільності та психічне благополуччя дітей з ООП.

Вирішального значення набуває розробка та впровадження комплексних, мультидисциплінарних програм підтримки, що поєднують індивідуальну роботу (сімейна психоедукація, мікрорутини), шкільні інтервенції (травма-інформована педагогіка, підготовка асистентів) та державну політику (безперервність спеціалізованих сервісів навіть у кризових умовах). Синергія цих рівнів є критичною умовою збереження психічного здоров'я та забезпечення повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в Україні під час війни та в постконфліктний період.

Література:

1. Arvisais O., McMullin S., Bélanger É., Foisy L. B., Joma A. Executive functions in Palestinian children: effects of chronic conflict and psychosocial factors. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2026. Vol. 262. Article 106374. DOI: 10.1016/j.jecp.2025.106374.

2. Badanta B., De la Plata-Blasco M. M., Lucchetti G., González-Cano-Caballero M. The social and health consequences of the war for Ukrainian children and adolescents: a rapid systematic review. *Public Health*. 2024. Vol. 226. P. 74–79. DOI: 10.1016/j.puhe.2023.10.044.

3. Cheng A. W. Y., Lai C. Y. Y. Parental stress in families of children with special educational needs: a systematic review. *Frontiers in Psychiatry*. 2023. Vol. 14. Article 1198302. DOI: 10.3389/fpsyt.2023.1198302.

4. Dovhopola K. S., Nabochenko O. O., Kostenko T. M. Teachers' assessment of the mental health of children with special educational needs during the war. *Wiadomości Lekarskie*. 2024. Vol. 77, no. 6. P. 1217–1223. DOI: 10.36740/WLek202406116.

5. Eshraghi A. A., Li C., Alessandri M., Messinger D. S., Eshraghi R. S., Mittal R., Armstrong F. D. COVID-19: overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families. *The Lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7, no. 6. P. 481–483. DOI: 10.1016/S2215-0366(20)30197-8.

6. Glynn L. M. Predictability can reduce the burden of adverse childhood experiences: policies to promote it. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. 2025. Vol. 12, no. 1. P. 68–76. DOI: 10.1177/23727322241304354.

7. Inter-Agency Standing Committee (IASC). *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Geneva : IASC, 2007. URL: https://interagencystandingcommittee.org/iasc-task-force-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings-2007.

8. Jawaid A. Invasion of Ukraine – support mental health of children and adolescents. *Nature*. 2022. Vol. 604, no. 7905. P. 246. DOI: 10.1038/d41586-022-01007-4.

9. Mann M., McMillan J. E., Silver E. J., Stein R. E. K. Children and adolescents with disabilities and exposure to disasters, terrorism, and the COVID-19 pandemic: a scoping review. *Current Psychiatry Reports*. 2021. Vol. 23, no. 12. Article 80. DOI: 10.1007/s11920-021-01295-z.

10. McElroy E., Hyland P., Shevlin M., Karatzias T., Vallières F., Ben-Ezra M., Vang M. L., Lorberg B., Martsenkovskyi D. Change in child mental health during the Ukraine war: evidence from a large sample of parents. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2024. Vol. 33, no. 5. P. 1495–1502. DOI: 10.1007/s00787-023-02255-z.

11. Nabochenko O. O., Dovhopola K. S., Kostenko T. M., Stakhova L. L., Rudenko L. M., Omelchenko I. M., Liakhova N. Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: as seen by parents. *Wiadomości Lekarskie*. 2024. Vol. 77, no. 2. P. 280–286. DOI: 10.36740/WLek202402114.

12. Naeem A., Sikder I., Wang S., Barrett E. S., Fiedler N., Ahmad M., Nguyen U. D. T., Martsenkovskyi D., Holovanova I., Hicks M. H., Haque U. Parent-child mental health in Ukraine in relation to war trauma and drone attacks. *Comprehensive Psychiatry*. 2025. Vol. 139. Article 152590. DOI: 10.1016/j.comppsych.2025.152590.

13. Shnitzer-Meirovich S., Aviad S., Bechar-Katz I., Araten-Bergman T., Shenaar-Golan V., Gur A. The associations between child behavioral problems, parents' emotional regulation difficulties, and parental burnout among Israeli parents of children with autism during wartime. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1439384. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1439384.

14. Treitel, C., Levy-Gigi, E. The dual role of time perception in trauma-exposed individuals: A conceptual review. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy.* 2024. Vol. 16(8), 1392–1400. DOI: 10.1037/tra0001631

References:

1. Arvisais, O., McMullin, S., Bélanger, É., Foisy, L. B., & Joma, A. (2026). Executive functions in Palestinian children: Effects of chronic conflict and psychosocial factors. *Journal of Experimental Child Psychology, 262*, Article 106374. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2025.106374 [in English].

2. Badanta, B., De la Plata-Blasco, M. M., Lucchetti, G., & González-Cano-Caballero, M. (2024). The social and health consequences of the war for Ukrainian children and adolescents: A rapid systematic review. *Public Health, 226*, 74–79. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2023.10.044 [in English].

3. Cheng, A. W. Y., & Lai, C. Y. Y. (2023). Parental stress in families of children with special educational needs: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry, 14*, Article 1198302. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1198302 [in English].

4. Dovhopola, K. S., Nabochenko, O. O., & Kostenko, T. M. (2024). Teachers' assessment of the mental health of children with special educational needs during the war. *Wiadomości Lekarskie, 77*(6), 1217–1223. https://doi.org/10.36740/WLek202406116 [in English].

5. Eshraghi, A. A., Li, C., Alessandri, M., Messinger, D. S., Eshraghi, R. S., Mittal, R., & Armstrong, F. D. (2020). COVID-19: Overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families. *The Lancet Psychiatry, 7*(6), 481–483. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30197-8 [in English].

6. Glynn, L. M. (2025). Predictability can reduce the burden of adverse childhood experiences: Policies to promote it. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 12*(1), 68–76. https://doi.org/10.1177/23727322241304354 [in English].

7. Inter-Agency Standing Committee. (2007). *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*. IASC. https://interagencystandingcommittee.org/iasc-task-force-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings-2007 [in English].

8. Jawaid, A. (2022). Invasion of Ukraine–support mental health of children and adolescents. *Nature, 604*(7905), 246. https://doi.org/10.1038/d41586-022-01007-4 [in English].

9. Mann, M., McMillan, J. E., Silver, E. J., & Stein, R. E. K. (2021). Children and adolescents with disabilities and exposure to disasters, terrorism, and the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Current Psychiatry Reports, 23*(12), Article 80. https://doi.org/10.1007/s11920-021-01295-z [in English].

10. McElroy, E., Hyland, P., Shevlin, M., Karatzias, T., Vallières, F., Ben-Ezra, M., Vang, M. L., Lorberg, B., & Martsenkovskyi, D. (2024). Change in child mental health during the Ukraine war: Evidence from a large sample of parents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 33*(5), 1495–1502. https://doi.org/10.1007/s00787-023-02255-z [in English].

11. Nabochenko, O. O., Dovhopola, K. S., Kostenko, T. M., Stakhova, L. L., Rudenko, L. M., Omelchenko, I. M., & Liakhova, N. (2024). Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: As seen by parents. *Wiadomości Lekarskie, 77*(2), 280–286. https://doi.org/10.36740/WLek202402114 [in English].

12. Naeem, A., Sikder, I., Wang, S., Barrett, E. S., Fiedler, N., Ahmad, M., Nguyen, U. D. T., Martsenkovskyi, D., Holovanova, I., Hicks, M. H., & Haque, U. (2025). Parent-child mental health in Ukraine in relation to war trauma and drone attacks. *Comprehensive Psychiatry, 139*, Article 152590. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2025.152590 [in English].

13. Shnitzer-Meirovich, S., Aviad, S., Bechar-Katz, I., Araten-Bergman, T., Shenaar-Golan, V., & Gur, A. (2024). The associations between child behavioral problems, parents' emotional regulation difficulties, and parental burnout among Israeli parents of children with autism during wartime. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1439384. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1439384 [in English].

14. Treitel, C., & Levy-Gigi, E. (2024). The dual role of time perception in trauma-exposed individuals: A conceptual review. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy,* 16(8), 1392–1400. https://doi.org/10.1037/tra0001631 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 23.06.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

УДК 159.923:004
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-10

Юлія Олександрівна МИХАЛЬЧУК,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри психології,
Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
E-mail: yulimik@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8317-8426

СОЦІАЛЬНО-КОГНІТИВНІ НАСЛІДКИ РІЗНИХ ТИПІВ ЦИФРОВОЇ АКТИВНОСТІ: РИЗИКИ ТА РЕСУРСИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Анотація. Вступ. *У статті розглянуто проблему впливу цифрових технологій на соціально-когнітивний розвиток особистості в умовах тотальної цифровізації. Актуальність зумовлена стрімким зростанням часу взаємодії з цифровими пристроями, раннім початком їх використання та суперечливими даними щодо наслідків цього впливу.*

Мета роботи *– проаналізувати особливості впливу цифрових технологій на соціально-когнітивний розвиток особистості (переважно дітей, підлітків та молоді) з урахуванням типу цифрової активності, вікового періоду залучення та ролі рефлексивних стратегій саморегуляції.*

Наукова новизна *полягає в авторському теоретичному узагальненні диференційованого характеру впливу цифрових технологій. Виокремлено три взаємопов'язані групи чинників: 1) тип цифрової активності (активна, цілеспрямована взаємодія сприяє розвитку окремих когнітивних функцій, тоді як пасивне споживання фрагментарного контенту пов'язане зі зниженням когнітивних показників); 2) віковий період залучення до цифрового середовища; 3) наявність рефлексивних стратегій саморегуляції, які виконують компенсаторну функцію. Запропонована рамка має характер теоретичного узагальнення.*

Висновки. *Аналіз літератури свідчить про амбівалентний вплив цифрових технологій: активне цілеспрямоване використання може сприяти розвитку окремих когнітивних функцій, тоді як пасивне споживання фрагментарного контенту пов'язане зі зниженням показників довільної уваги, робочої пам'яті та здатності до глибинного читання. Одним із можливих механізмів є нейропластичність та особливості дофамінової системи винагороди, однак більшість даних мають кореляційний характер. Рефлексивні стратегії саморегуляції можуть компенсувати негативні ефекти, хоча їх ефективність потребує подальшого вивчення. Найбільш перспективним напрямом вважаємо лонгітюдні дослідження довгострокових наслідків різних типів цифрової активності.*

Ключові слова: *соціально-когнітивний розвиток, цифрові технології, цифрова залежність, нейропластичність, довільна увага, цифрова компетентність.*

Yuliia Oleksandrivna MYKHALCHUK,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Psychology,
Private Higher Education Establishment «Academician Stepan Demianchuk International University
of Economics and Humanities»
E-mail: yulimik@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8317-8426

SOCIO-COGNITIVE CONSEQUENCES OF DIFFERENT TYPES OF DIGITAL ACTIVITY: RISKS AND RESOURCES OF SELF-REGULATION

Abstract. Introduction. *The article examines the impact of digital technologies on the socio-cognitive development of personality in the context of pervasive digitalization. The relevance of the study is driven by the rapid increase in screen time, the early onset of gadget use, and the inconsistent findings regarding the consequences of such exposure.*

The purpose of this study *is to analyze the impact of digital technologies on the socio-cognitive development of personality (primarily children, adolescents, and youth), taking into account the type of digital activity, the age period of involvement, and the role of reflective self-regulation strategies.*

© Ю. О. Михальчук, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Scientific novelty. *The scientific novelty consists in the author's theoretical generalization of the differentiated impact of digital technologies. Three interrelated groups of factors are identified: 1) the type of digital activity (active, purposeful interaction facilitates the development of certain cognitive functions, whereas passive consumption of fragmented content is associated with a decline in cognitive indicators); 2) the age period of involvement in the digital environment; 3) the presence of reflective self-regulation strategies that perform a compensatory function. The proposed framework is of a theoretical nature.*

Conclusions. *The analysis of the literature indicates the ambivalent impact of digital technologies: active purposeful use may promote the development of certain cognitive functions, while passive consumption of fragmented content is associated with reduced sustained attention, working memory, and deep reading ability. One of the possible mechanisms discussed in the literature is neuroplasticity and the functioning of the dopamine reward system; however, most of the available data are correlational. Reflective self-regulation strategies may compensate for negative effects, although their effectiveness requires further investigation. Longitudinal studies of the long-term consequences of different types of digital activity are considered the most promising direction for future research.*

Key words: *socio-cognitive development, digital technologies, digital addiction, neuroplasticity, sustained attention, digital competence.*

Вступ. Цифрові технології захопили виробничу, освітню, побутову та дозвільну діяльність людини. Завдяки постійній присутності поруч із користувачем смартфон забезпечує майже цілодобовий доступ до інформації, соціальних мереж та розважального контенту. Однак це має і негативний ефект. Нещодавнє опитування «Healthy Screens», проведене в 41 країні, показало, що залежність від смартфонів поширюється по всьому світу, причому найнижчі показники зафіксовано в Європі, а найвищі − у Південно-Східній Азії [13].

Українські дослідження підтверджують ці тенденції. За результатами всеукраїнського дослідження онлайн-безпеки громадської організації «Dignity Online», діти в Україні починають користуватися гаджетами з трьох років, а з шести років стають активними користувачами соціальних мереж [2]. Дослідження медіаспоживання населення України, яке Міністерство культури України представило 21 квітня 2026 року, зафіксувало, що молодь перебуває за екраном від шести до шістнадцяти годин на добу, а 40% опитаних молодих осіб перевіряють свій телефон постійно або кожні п'ять-десять хвилин [1].

Постійна взаємодія з цифровими пристроями також впливає на функціонування мозку. Огляд К. Монтага (C. Montag) та Б. Бекера (B. Becker) узагальнює результати досліджень, у яких застосовували магнітно-резонансну томографію для характеристики зв'язку між індивідуальними відмінностями у надмірному використанні смартфона та варіаціями структури або функцій мозку [19]. Окреме дослідження, опубліковане у виданні «Brain and Behavior», зафіксувало у користувачів з ознаками надмірного використання смартфона відмінності у силі префронтальної та тім'яної нейронної мережі [27]. Результати цих досліджень свідчать про зв'язок між інтенсивністю цифрової активності та нейрофізіологічними механізмами уваги, самоконтролю та обробки інформації.

Модель поколінь, яку запропонували В. Штраус (W. Strauss) та Н. Хау (N. Howe) в книзі «Generations» 1991 року [28], пояснює поведінкові відмінності між людьми, народженими у різні історичні періоди. Автори стверджували, що кожне покоління формується під впливом спільних подій, цінностей і культурних маркерів, які накладають відбиток на погляди, спосіб мислення і стиль життя людей. Застосування цієї моделі до умов цифрової трансформації дозволяє пояснити відмінності у ставленні поколінь до цифрових технологій. Покоління міленіалів формувалося у період переходу від аналогових до цифрових форм комунікації, тому поєднує навички роботи з друкованими джерелами інформації та безпосереднього міжособистісного спілкування з цифровими. Покоління Z дорослішало в умовах масового поширення смартфонів і соціальних мереж. Натомість покоління Альфа формується в умовах, коли цифровий пристрій присутній у житті дитини з перших років життя. Для двох останніх поколінь цифрове середовище становить первинний контекст соціалізації від народження.З огляду на ранній початок цифрової соціалізації та високу нейропластичність дитячого мозку це покоління може розглядатися як потенційно більш вразливе до негативних ефектів нерегульованого використання цифрових технологій. Водночас прямі порівняльні лонгітюдні дані, які б однозначно підтверджували його особливу вразливість порівняно з попередніми поколіннями, наразі обмежені.

Тому нині основна проблема полягає у визначенні співвідношення між можливостями, які цифрові технології надають для розширення пізнавальної діяльності та соціальної взаємодії,

і ризиками для соціально-когнітивного розвитку особистості, пов'язаними з надмірним або нерегульованим використанням цифрових пристроїв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціально-когнітивного розвитку особистості має тривалу історію дослідження та представлена в психології, педагогіці, когнітивній науці й соціології. Сучасний етап розвитку наукових уявлень соціально-когнітивного розвитку особистості пов'язаний з переосмисленням класичних теорій, оскільки нині значна частина соціальної взаємодії, навчання та формування особистого досвіду переноситься у цифрове середовище.

Теоретичне підґрунтя дослідження становлять класичні концепції. Насамперед це теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже, відповідно до якої інтелектуальний розвиток здійснюється через активне конструювання знань у процесі взаємодії із середовищем. Значний внесок зробив Л. Виготський, який розглядав соціальну взаємодію як провідний чинник розвитку вищих психічних функцій і сформулював поняття зони найближчого розвитку. Ідеї соціального навчання були розвинуті А. Бандурою, який обґрунтував механізми навчання через спостереження, моделювання поведінки, самоефективність і взаємний детермінізм особистості, поведінки та середовища. Важливими також залишаються концепції Д. Брунера щодо навчання через відкриття та соціального конструювання знань, а також екологічна теорія розвитку У. Бронфенбреннера, яка пояснює вплив різних рівнів соціального середовища на розвиток особистості.

У сучасних дослідженнях класичні теорії адаптуються до умов цифрового суспільства. Значний розвиток отримала соціально-когнітивна теорія А. Бандури, яка пояснює, як цифрові медіа, соціальні мережі та онлайн-спільноти формують моделі поведінки, очікування результатів діяльності, цифрову самоефективність і соціальне навчання.

Останніми роками активно розвиваються концепції навчання у цифрових середовищах. Однією з найбільш цитованих є Cognitive-Affective-Social Theory of Learning in Digital Environments (CASTLE). Теорія доводить, що цифрове навчання визначається не лише когнітивними процесами, а й соціальними сигналами, емоціями, мотивацією та взаємодією між учасниками освітнього процесу [22].

Помітний внесок у розвиток проблематики цифрової соціалізації та соціально-когнітивного розвитку особистості здійснюють С. Лівінгстон (S. Livingstone), Н. Селвін (N. Selwyn), М. Ito (M. Ito), Г. Марк (G. Mark), Ш. Теркл (S. Turkle), Е. Фолк (E. Falk), Л. Адамік (L. Adamic), Р. Козулін (A. Kozulin), Я. Л. Пласс (J. L. Plass) та ін.

Мета статті: проаналізувати особливості впливу цифрових технологій на соціально-когнітивний розвиток особистості (переважно дітей, підлітків та молоді) з урахуванням типу цифрової активності, вікового періоду залучення та ролі рефлексивних стратегій саморегуляції.

Завдання дослідження:

− охарактеризувати нейрофізіологічні механізми впливу цифрових технологій (передусім смартфонів, соціальних мереж та відеоігор), що лежать в основі когнітивних та поведінкових змін;

− проаналізувати трансформацію соціальної взаємодії та ідентичності в цифровому середовищі;

− дослідити роль рефлексивних стратегій саморегуляції як компенсаторного механізму, що дозволяє мінімізувати негативні ефекти цифровізації.

З метою виконання окреслених завдань дослідження виконано у форматі наративного огляду наукової літератури. Пошук джерел здійснювався в наукометричних базах даних Scopus, Web of Science, PubMed, а також у пошуковій системі Google Scholar та українських наукових виданнях. Використовувалися ключові слова англійською та українською мовами: digital technology / цифрові технології, smartphone use / використання смартфона, media multitasking / медіабагатозадачність, socio-cognitive development / соціально-когнітивний розвиток, digital addiction / цифрова залежність, self-regulation / саморегуляція тощо.

Часовий діапазон пошуку охоплював переважно період 2013–2026 рр. Пріоритет надавався мета-аналізам, систематичним оглядам, нейровізуалізаційним дослідженням та роботам з високою цитованістю. При відборі джерел враховувалися релевантність тематиці, наукова якість публікації та наявність емпіричних даних. При інтерпретації результатів ураховувалася різна доказова вага джерел: пріоритет надавався рецензованим дослідженням, тоді як популярні та комерційні матеріали використовувалися переважно для ілюстрації суспільних тенденцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-когнітивний розвиток є процесом формування у людини здатності осмислювати соціальний світ, розуміти інших людей, засвоювати культурні норми та регулювати власну поведінку на основі взаємодії з навколишнім середовищем. Цей процес охоплює становлення когнітивних, емоційних і поведінкових механізмів, які забезпечують орієнтацію особистості в соціальному середовищі та її здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми [12].

Наукові уявлення про соціально-когнітивний розвиток формувалися відповідно до умов, у яких існувало суспільство на конкретному історичному етапі. Класичні теорії А. Бандури, Л. Виготського та Ж. Піаже склалися в період, коли основними контекстами соціалізації особистості були сім'я, школа та безпосереднє міжособистісне спілкування, а технологічний розвиток суспільства не передбачав постійної присутності цифрових пристроїв у повсякденному житті людини. Поширення цифрових технологій та формування цифрового середовища як окремого контексту соціалізації створюють потребу в переосмисленні класичних положень з урахуванням нових умов взаємодії особистості з інформацією та іншими людьми.

Когнітивні ефекти різних типів цифрової активності. Не можна оминути позитивних аспектів використання цифрових технологій для розвитку когнітивних функцій особистості. Зокрема, мета-аналіз 69 досліджень виявив, що ігри зі стратегічними елементами значно підвищують показники вирішення проблем та критичного мислення. Учасники експериментів, які грали в освітні стратегічні ігри, демонстрували кращі результати в завданнях на логічне міркування порівняно з контрольними групами [9]. Варто зазначити, що тривимірні ігрові середовища мають позитивний ефект для розвитку просторових навичок. Наприклад, тривимірні ігрові середовища та відеоігри мають позитивний ефект для розвитку просторових навичок. Зокрема, дослідження показало, що вже після 10 годин цілеспрямованого тренування в action-відеогрі спостерігалося суттєве покращення показників просторової уваги та мисленнєвого обертання об'єктів, причому жінки демонстрували більший приріст, ніж чоловіки [11]. Інші дані також свідчать, що досвід використання комп'ютерів і відеоігор частково опосередковує гендерні відмінності в показниках ментальної ротації [29].

Поряд із позитивними ефектами дослідники фіксують низку негативних наслідків інтенсивного використання цифрових технологій. Однією з цих проблем є багатозадачність. Вона пов'язана зі зниженням здатності утримувати стійку довільну увагу на одному об'єкті. Часте перемикання між додатками, вкладками та повідомленнями створює навантаження на робочу пам'ять, оскільки кожне повернення до перерваного завдання вимагає додаткових ресурсів.

Так, дослідження Г. Марк (G. Mark) [18] показало, що середній час утримання уваги на одному екранному завданні становить лише 47 секунд. Таке часте перемикання призводить до зростання когнітивного навантаження та в загальному зниження продуктивності.

Аналогічні результати отримані в низці досліджень [23; 31]. Встановлено, що люди з високим рівнем медіа-багатозадачності демонструють гірші показники робочої пам'яті та довільної уваги. Частота перемикань між цифровими завданнями корелює зі збільшенням помилок та часом, необхідним для відновлення контексту після перерви (до 23 хвилин за деякими оцінками для складних завдань). Таким чином, емпіричні дані свідчать про можливий негативний вплив пасивної, фрагментованої взаємодії з цифровими пристроями на когнітивне функціонування.

Водночас необхідно звернути увагу на те, що у науковій літературі використовують термін «цифрова деменція» для позначення сукупності когнітивних порушень, пов'язаних з надмірним покладанням на цифрові пристрої у процесах запам'ятовування та обробки інформації [3; 15]. До цієї категорії відносять зниження здатності до глибинного читання, тобто уважного й послідовного опрацювання тексту з утриманням логічних зв'язків між його частинами, а також зниження здатності до рефлексії над прочитаним чи побаченим матеріалом. За даними Н. Карра (N. Carr) [8] та М. Вульф (M. Wolf) [32], регулярне споживання коротких цифрових текстів (соціальні мережі, заголовки, короткі відео) призводить до статистично значущого зниження здатності до глибокого читання. Н. Барон (N. Baron) та її колеги зафіксували, що частота використання скролінгу та швидкого перемикання між джерелами корелює зі зменшенням часу рефлексії над інформацією [6]. Слід зазначити, що цей термін не є усталеним клінічним діагнозом, а радше описовим поняттям, яке відображає занепокоєння дослідників щодо можливих довгострокових наслідків інтенсивного використання цифрових технологій.

В основі описаних змін лежить нейропластичність, тобто здатність нервової системи змінювати структуру та функціональні зв'язки нейронів залежно від характеру та інтенсивності стимуляції. Регулярне виконання певного типу когнітивних операцій зміцнює нейронні мережі, які забезпечують цю операцію, тоді як рідше використовувані мережі послаблюються. Інтенсивне використання цифрових пристроїв для пошуку інформації формує стійкі патерни швидкого перемикання уваги та скороченої концентрації на одному джерелі.

Надмірне використання цифрових технологій часто розглядають за аналогією з поведінковими залежностями. У DSM-5 розлад, пов'язаний з азартними іграми (Gambling Disorder), визнано поведінковою залежністю. Натомість Internet Gaming Disorder подано в розділі станів, що потребують подальшого вивчення. Цифрова залежність як окрема діагностична категорія наразі не включена до DSM-5 [5]. Окремим механізмом цифрової залежності є особливості функціонування дофамінової системи винагороди мозку під впливом постійної цифрової стимуляції. Дофамін регулює відчуття задоволення та закріплює поведінку, яка його викликає. Поява сповіщення, вподобайки чи нового повідомлення супроводжується короткочасним викидом дофаміну, який підкріплює звичку перевіряти пристрій [4; 23].

Дослідники пояснюють силу цього механізму принципом варіативного підкріплення. Сповіщення та реакції в соціальних мережах з'являються в непередбачуваний момент, що посилює дофаміновий відгук порівняно з передбачуваною винагородою. Такий тип підкріплення формує стійкий цикл очікування та перевірки пристрою [4; 16].

Регулярне отримання короткочасних дофамінових сплесків змінює чутливість системи винагороди. Мозок адаптується до високої частоти стимуляції та починає вимагати швидких підкріплень. У результаті види діяльності з відстроченим результатом, наприклад, читання складних текстів, розв'язання багатоступеневих завдань чи тривала робота над проєктом, викликають слабший дофаміновий відгук. Це знижує мотивацію до тривалого інтелектуального заняття чи навчання [17; 20]. Важливо підкреслити, що більшість наявних даних мають кореляційний характер. Вони свідчать про зв'язок між інтенсивністю цифрової активності та змінами показників уваги, робочої пам'яті чи структури нейронних мереж, однак не дозволяють однозначно стверджувати пряму причинність.

Водночас необхідно звернути увагу на те, що у науковому та публічному дискурсі XXI ст. закріпилися терміни для позначення окремих проявів цифрової залежності. Номофобія позначає страх залишитися без мобільного телефону [21]. Фабінг означає, що людина надає перевагу взаємодії з гаджетом над спілкуванням із присутніми поруч людьми [26]. FOMO, скорочення від англійського вислову fear of missing out, позначає страх втратити доступ до актуальної інформації чи соціальної події, який спонукає до постійної перевірки соціальних мереж та месенджерів [25]. Також існує термін «brain rot» (букв. «гниття мозку»), який Оксфордський словник визнав словом 2024 року, позначає уявне погіршення розумового та інтелектуального стану людини, спричинене надмірним споживанням низькоякісного, беззмістовного або тривіального онлайн-контенту [7]. Цей термін відображає суспільне занепокоєння щодо можливого погіршення розумового стану внаслідок надмірного споживання низькоякісного онлайн-контенту, однак не є клінічним чи науковим поняттям.

Трансформація соціальної взаємодії та ідентичності в цифровому середовищі. Не можна оминути той факт, що цифрові технології впливають на соціальний розвиток і міжособистісну взаємодію. Онлайн-спілкування (особливо текстове) значною мірою обмежує доступ до міміки, жестів та інших невербальних сигналів, які в живому спілкуванні допомагають розпізнавати емоційний стан співрозмовника. Хоча відео- та голосові формати частково компенсують цей недолік, вони все одно не забезпечують повноти невербального каналу, характерного для безпосередньої взаємодії віч-на-віч.

Можливість редагувати або видаляти повідомлення до їх надсилання знижує психологічний бар'єр для висловлення власної думки порівняно з безпосередньою розмовою, у якій сказане не можна скасувати. Ці особливості онлайн-комунікації створюють ризики для розвитку соціальної перцепції, особливо в дитячому та підлітковому віці.

Нині соціальні мережі відіграють важливу роль у формуванні ідентичності підлітків і молоді. Побудова публічного профілю, вибір фотографій та формулювань для публікації пов'язані з процесом соціального порівняння. Користувачі оцінюють власне життя на основі

відредагованого досвіду інших. Інтенсивне соціальне порівняння в мережах підвищує ризик тривожних розладів і незадоволеності життям [10; 30]. Поширення персонального контенту без контролю за його подальшим використанням сприяє зростанню випадків кібербулінгу [14]. Тобто стихійне, нерефлексивне використання соціальних мереж створює суттєві ризики для соціально-емоційного розвитку, особливо в підлітковому віці.

Важливо враховувати, що цифрове середовище розширює можливості соціальної взаємодії. Водночас існує ризик соціальної ізоляції при формальному розширенні кола контактів, а також порушення навичок адаптації до живого спілкування [24]. Це застерігає від однозначно позитивної оцінки цифрової соціалізації та підтверджує необхідність збалансованого підходу.

Рефлексивні стратегії саморегуляції як компенсаторний механізм. Аналіз літератури показує, що негативні ефекти інтенсивного використання цифрових технологій не є невідворотними. Значною мірою їх вираженість залежить від наявності в особистості рефлексивних стратегій саморегуляції. До них відносять: встановлення часових обмежень використання пристроїв; планування періодів цифрової активності; свідомий вибір контенту замість автоматичного скролінгу; періодичну цифрову детоксикацію (digital detox); розвиток метапізнавальних навичок (усвідомлення того, як цифрові стимули впливають на увагу, настрій і продуктивність) [16; 20].

Дослідження свідчать, що застосування таких стратегій пов'язане зі зниженням рівня надмірного використання смартфона, зменшенням симптомів номофобії та FOMO, а також із покращенням показників довільної уваги [16; 20]. Особливо важливими ці стратегії є в підлітковому та юнацькому віці, коли навички самоконтролю ще формуються, а вплив цифрового середовища є найбільш інтенсивним.

Водночас наявні дані мають певні обмеження. Більшість досліджень базуються на самозвітах, мають короткостроковий характер і рідко враховують індивідуальні відмінності (соціально-економічний статус, наявність тривожних розладів тощо).

Представлене теоретичне узагальнення має низку обмежень. По-перше, більшість проаналізованих досліджень мають кореляційний характер, що не дозволяє однозначно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між цифровою активністю та змінами когнітивних і соціальних показників. Можлива зворотна причинність (наприклад, особи з уже зниженою увагою або підвищеною тривожністю частіше вдаються до надмірного використання цифрових пристроїв). По-друге, у літературі часто змішуються різні типи цифрової активності, вікові групи та соціально-економічні контексти, що ускладнює порівняння результатів. По-третє, дані щодо ефективності рефлексивних стратегій саморегуляції та цифрової детоксикації залишаються фрагментарними і переважно базуються на самозвітах. Нарешті, генераційна модель потребує подальшої емпіричної перевірки на основі лонгітюдних досліджень. Зазначені обмеження визначають перспективи подальших досліджень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить про амбівалентний вплив цифрових технологій на соціально-когнітивний розвиток особистості. Активне, цілеспрямоване використання цифрових інструментів може сприяти розвитку окремих когнітивних функцій (зокрема критичного мислення та просторових навичок). Натомість пасивне споживання фрагментарного контенту пов'язане зі зниженням показників довільної уваги, робочої пам'яті та здатності до глибинного читання.

Одним із можливих нейрофізіологічних механізмів, які обговорюються в літературі, є нейропластичність та особливості функціонування дофамінової системи винагороди. Ці механізми допомагають пояснити формування стійких патернів проблемного використання цифрових пристроїв, однак наявні дані переважно мають кореляційний характер і не дозволяють розглядати їх як остаточно встановлений причинний механізм усіх описаних ефектів.

Віковий період залучення до цифрового середовища є важливим чинником, що впливає на вираженість можливих негативних наслідків. Рефлексивні стратегії саморегуляції (обмеження часу цифрової активності, планування використання пристроїв, свідомий вибір контенту, періодична цифрова детоксикація) можуть виконувати компенсаторну функцію. При цьому ефективність цифрової детоксикації як стратегії залишається неоднорідною і потребує подальшого вивчення з урахуванням індивідуальних особливостей користувачів.

Література:

1. Дослідження медіаспоживання населення України : аналітичний звіт / М-во культури та інформ. політики України, Благодійн. фонд «МХП − Громаді», Gradus. Київ, 2026. Лютий/Березень. URL: https://mincult.gov.ua/wp-content/uploads/2026/04/gradus_report_final-present_mincult_2004206.pdf (дата звернення: 14.07.2026).

2. Національне дослідження щодо онлайн-безпеки дітей в Україні (2026). Dignity Online. 2026. URL: https://dignityonline.in.ua/adult/doslidzhennia/national-research-2026/ (дата звернення: 14.07.2026).

3. Ali Z., Janarthanan J., Mohan P. Understanding digital dementia and cognitive impact in the current era of the internet: A review. *Cureus*. 2024. Vol. 16, № 9. https://doi.org/10.7759/cureus.70029

4. Alter A. Irresistible: The Rise of Addictive Technology and the Business of Keeping Us Hooked. Penguin Press, 2017. 368 pp.

5. American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc., 2013. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

6. Baron N. S. How We Read Now: Strategic Choices for Print and Screen. New York : Oxford University Press, 2021. 304 p.

7. «Brain rot» named Oxford Word of the Year 2024. Oxford University Press. URL: https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/ (дата звернення: 14.07.2026).

8. Carr N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. New York : W. W. Norton & Company, 2020. 320 p.

9. Clark D. B., Tanner-Smith E. E., Killingsworth S. S. Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 86, No. 1. P. 79–122. https://doi.org/10.3102/0034654315582065

10. Fardouly J., Vartanian L. R Social media and body image concerns: Current research and future directions. *Current Opinion in Psychology.* 2016. Vol. 9. P. 1–5. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.005

11. Feng J., Spence I., Pratt J. Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science*. 2007. Vol. 18, No. 10. P. 850–855. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01990.x

12. Flavell J. H. Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2004. Vol. 50, № 3. P. 274–290. https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018

13. Healthy Screens. The largest global study on phone addiction. URL: https://www.healthyscreens.com/ (дата звернення: 09.07.2026).

14. Hinduja S., Patchin J. W. Cyberbullying through the lens of trauma: an empirical examination of US youth. *BMC Public Health*. 2025. Vol. 25, № 1. P. 1709. https://doi.org/10.1186/s12889-025-22692-6

15. Manwell L. A., Tadros M., Ciccarelli T. M., Eikelboom R. Digital dementia in the internet generation: Excessive screen time during brain development will increase the risk of Alzheimer's disease and related dementias in adulthood. *Journal of Integrative Neuroscience*. 2022. Vol. 21, № 1. Art. 28. https://doi.org/10.31083/j.jin2101028

16. Marci C. D. Rewired: Protecting Your Brain in the Digital Age. Cambridge, MA : Harvard University Press, 2022. 272 p.

17. Marino C., Canale N., Melodia F., Spada M. M., Vieno A. The overlap between problematic smartphone use and problematic social media use: A systematic review. *Current Addiction Reports.* 2021. Vol. 8, № 4. P. 469–480. https://doi.org/10.1007/s40429-021-00398-0

18. Mark G. Attention Span: A Groundbreaking Way to Restore Balance, Happiness and Productivity. Hanover Square Press, 2023. 368 p.

19. Montag C., Becker B. Neuroimaging the effects of smartphone (over-)use on brain function and structure—a review on the current state of MRI-based findings and a roadmap for future research. *Psychoradiology*. 2023. Vol. 3. kkad001. URL: https://doi.org/10.1093/psyrad/kkad001.

20. Montag C., Elhai J. D. On Social Media Design, (Online-)Time Well-spent and Addictive Behaviors in the Age of Surveillance Capitalism. *Current Addiction Reports*. 2023. Vol. 10, № 3. P. 610–616. https://doi.org/10.1007/s40429-023-00494-3

21. Notara V., Vagka E., Gnardellis C., Lagiou A. The emerging phenomenon of nomophobia in young adults: A systematic review study. Addiction & Health. 2021. Vol. 13, № 2. P. 120–136. https://doi.org/10.22122/ahj.v13i2.309.

22. Schneider S., Beege M., Nebel S., Schnaubert L., Rey G. D. The cognitive-affective-social theory of learning in digital environments (CASTLE). *Educational psychology review*. 2022. Vol. 34, № 1. P. 1−38. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09626-5

23. Uncapher M. R., Lin, L., Rosen, L. D., Kirkorian, H. L., Baron, N. S., Bailey, K., ... & Wagner, A. D. Media multitasking and cognitive, psychological, neural, and learning differences. *Pediatrics.* 2017. 140 (Supplement_2), P. 62-66. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758D

24. Primack B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E. O., yi Lin, L., Rosen, D., ... & Miller, E. Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine.* 2017. Vol. 53, № 1. P. 1–8. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010.

25. Przybylski A. K., Murayama K., DeHaan C. R., Gladwell V. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29, № 4. P. 1841–1848. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014

26. Przybylski A. K., Weinstein N. Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships.* 2013. Vol. 30, № 3. P. 237–246. https://doi.org/10.1177/0265407512453827

27. Schmitgen M. M., Wolf, N. D., Sambataro, F., Hirjak, D., Kubera, K. M., Koenig, J., & Wolf, R. C. Aberrant intrinsic neural network strength in individuals with «smartphone addiction»: An MRI data fusion study. *Brain and Behavior*. 2022. Vol. 12. e2739. https://doi.org/10.1002/brb3.2739

28. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York : William Morrow & Company, 1991. 538 p.

29. Terlecki M. S., Newcombe N. S. How important is the digital divide? The relation of computer and videogame usage to gender differences in mental rotation ability. *Sex Roles.* 2005. Vol. 53, No. 5−6. P. 433–441. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-005-6765-0 (дата звернення: 14.07.2026).

30. Tian J., Li B., Zhang R. The impact of upward social comparison on social media on appearance anxiety: A moderated mediation model. *Behavioral Sciences.* 2024. Vol. 15, No. 1. Art. 8.https://doi.org/10.3390/bs15010008

31. Uncapher M. R., Thieu M. K., Wagner A. D. Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory. *Psychonomic Bulletin & Review. 2*016. Vol. 23, No. 2. P. 483–490. DOI: https://doi.org/10.3758/s13423-015-0907-3

32. Wolf M. Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. Harper, 2018. 260 p.

References:

1. Ministerstvo kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy, Blahodiinyi fond «MKhP-Hromadi», & Gradus. (2026). Doslidzhennia mediaspozhyvannia naselennia Ukrainy: analitychnyi zvit [Study of media consumption of the population of Ukraine: analytical report]. Kyiv. Retrieved from: https://mincult.gov.ua/wp-content/uploads/2026/04/gradus_report_final-present_mincult_2004206.pdf [in Ukrainian].

2. Dignity Online. (2026). Natsionalne doslidzhennia shchodo onlain-bezpeky ditei v Ukraini [National study on children's online safety in Ukraine]. Retrieved from: https://dignityonline.in.ua/adult/doslidzhennia/national-research-2026/ [in Ukrainian].

3. Ali, Z., Janarthanan, J., & Mohan, P. (2024). Understanding digital dementia and cognitive impact in the current era of the internet: A review. *Cureus*, 16(9), e70029. DOI: https://doi.org/10.7759/cureus.70029 [in English].

4. Alter, A. (2017). Irresistible: The Rise of Addictive Technology and the Business of Keeping Us Hooked. Penguin Press. [in English].

5. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. DOI: https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596 [in English].

6. Baron, N. S. (2021). How We Read Now: Strategic Choices for Print and Screen. Oxford University Press. [in English].

7. Oxford University Press. (2024). «Brain rot» named Oxford Word of the Year 2024. URL: https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/ [in English].

8. Carr, N. (2020). The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. W. W. Norton & Company. [in English].

9. Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79–122. DOI: https://doi.org/10.3102/0034654315582065 [in English].

10. Fardouly, J., & Vartanian, L. R. (2016). Social media and body image concerns: Current research and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 9, 1–5. DOI: https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.005 [in English].

11. Feng, J., Spence, I., & Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science*, 18(10), 850–855. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01990.x [in English].

12. Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290. DOI: https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018 [in English].

13. Healthy Screens. (n.d.). *The largest global study on phone addiction*. Retrieved from: https://www.healthyscreens.com/ [in English].

14. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2025). Cyberbullying through the lens of trauma: an empirical examination of US youth. *BMC Public Health*, 25(1), 1709. DOI: https://doi.org/10.1186/s12889-025-22692-6 [in English].

15. Manwell, L. A., Tadros, M., Ciccarelli, T. M., & Eikelboom, R. (2022). Digital dementia in the internet generation: Excessive screen time during brain development will increase the risk of Alzheimer's disease and related dementias in adulthood. *Journal of Integrative Neuroscience*, 21(1), Article 28. DOI: https://doi.org/10.31083/j.jin2101028 [in English].

16. Marci, C. D. (2022). Rewired: Protecting Your Brain in the Digital Age. Harvard University Press. [in English].
17. Marino, C., Canale, N., Melodia, F., Spada, M. M., & Vieno, A. (2021). The overlap between problematic smartphone use and problematic social media use: A systematic review. *Current Addiction Reports*, 8(4), 469–480. DOI: https://doi.org/10.1007/s40429-021-00398-0 [in English].
18. Mark, G. (2023). Attention Span: A Groundbreaking Way to Restore Balance, Happiness and Productivity. Hanover Square Press. [in English].
19. Montag, C., & Becker, B. (2023). Neuroimaging the effects of smartphone (over-)use on brain function and structure—a review on the current state of MRI-based findings and a roadmap for future research. *Psychoradiology*, 3, kkad001. DOI: https://doi.org/10.1093/psyrad/kkad001 [in English].
20. Montag, C., & Elhai, J. D. (2023). On social media design, (online-)time well-spent and addictive behaviors in the age of surveillance capitalism. *Current Addiction Reports*, 10(3), 610–616. DOI: https://doi.org/10.1007/s40429-023-00494-3 [in English].
21. Notara, V., Vagka, E., Gnardellis, C., & Lagiou, A. (2021). The emerging phenomenon of nomophobia in young adults: A systematic review study. *Addiction & Health*, 13(2), 120–136. DOI: https://doi.org/10.22122/ahj.v13i2.309 [in English].
22. Schneider, S., Beege, M., Nebel, S., Schnaubert, L., & Rey, G. D. (2022). The cognitive-affective-social theory of learning in digital environments (CASTLE). *Educational psychology review*, *34*(1), 1−38. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-021-09626-5 [in English].
23. Uncapher, M. R.,Lin, L., Rosen, L. D., Kirkorian, H. L., Baron, N. S., Bailey, K., ... & Wagner, A. D. (2017). Media multitasking and cognitive, psychological, neural, and learning differences. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S62–S66. DOI: https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758D [in English].
24. Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E. O., yi Lin, L., Rosen, D., ... & Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1–8. DOI: https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010 [in English].
25. 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. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014 [in English].
26. Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(3), 237–246. DOI: https://doi.org/10.1177/0265407512453827 [in English].
27. Schmitgen, M. M., Wolf, N. D., Sambataro, F., Hirjak, D., Kubera, K. M., Koenig, J., & Wolf, R. C. (2022). Aberrant intrinsic neural network strength in individuals with «smartphone addiction»: An MRI data fusion study. *Brain and Behavior*, 12(10), e2739. DOI: https://doi.org/10.1002/brb3.2739 [in English].
28. Strauss, W., & Howe, N. (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. William Morrow & Company. [in English].
29. Terlecki, M. S., & Newcombe, N. S. (2005). How important is the digital divide? The relation of computer and videogame usage to gender differences in mental rotation ability. *Sex Roles*, 53(5–6), 433–441. DOI: https://doi.org/10.1007/s11199-005-6765-0 [in English].
30. Tian, J., Li, B., & Zhang, R. (2024). The impact of upward social comparison on social media on appearance anxiety: A moderated mediation model. *Behavioral Sciences*, 15(1), Article 8. DOI: https://doi.org/10.3390/bs15010008 [in English].
31. Uncapher, M. R., Thieu, M. K., & Wagner, A. D. (2016). Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(2), 483–490. DOI: https://doi.org/10.3758/s13423-015-0907-3 [in English].
32. Wolf, M. (2018). Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. Harper. [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

УДК 364.4:159.9:355.292(477)
DOI https://doi.org/10.32782/2787-5137-2026-2-11

Василь Петрович МОЙСЕЮК,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри соціальної роботи
та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
E-mail: moyseuk02@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4366-2402

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ЧЛЕНАМИ СІМЕЙ ЗАГИБЛИХ ЗАХИСНИКІВ УКРАЇНИ

Анотація. Вступ. *Повномасштабна війна в Україні зумовила глибокі трансформації в усіх сферах суспільного життя, висунувши на передній план питання соціального захисту та психологічної підтримки населення. Однією з найбільш уразливих та водночас пріоритетних категорій для державної соціальної політики сьогодні є родини військовослужбовців, які віддали життя за незалежність та територіальну цілісність батьківщини. Втрата близької людини за умов війни є надскладною психотравмою, яка руйнує звичний устрій сім'ї, викликає тривалу кризу горювання та потребує системного переформатування життєдіяльності. У цьому контексті традиційні підходи соціальної допомоги виявляються недостатніми, що зумовлює необхідність виокремлення та вивчення специфічних форм, методів та інструментів підтримки. Ефективна соціальна робота з членами сімей загиблих захисників України має базуватися на комплексному поєднанні правової, фінансової, психологічної та соціокультурної допомоги, що й зумовлює актуальність дослідження її особливостей.*

Мета статті *полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі специфіки соціально-психологічної роботи з членами сімей загиблих захисників України, а також у визначенні шляхів оптимізації їхнього соціально-психологічного супроводу.*

Наукова новизна *дослідження полягає у систематизації сучасних викликів, з якими стикаються фахівці соціально-психологічної сфери під час взаємодії з родинами полеглих героїв, та в обґрунтуванні моделі проактивного кейс-менеджменту в умовах тривалого воєнного стану.*

Висновки*. У результаті дослідження досліджено комплексну структуру та динаміку потреб різних підгруп всередині родин полеглих військовослужбовців (вдів/вдівців, батьків, дітей), що дозволило обґрунтувати необхідність застосування диференційованого підходу в процесі їхньої довгострокової адаптації. Встановлено, що найбільш дієвою технологією підтримки таких сімей є проактивний кейс-менеджмент, реалізований через модель міжвідомчої взаємодії державних інституцій, закладів охорони здоров'я та громадського сектору на рівні територіальних громад за принципом «єдиного вікна». Водночас у процесі аналізу практики надання послуг виявлено високі ризики вторинної травматизації та емоційного вигорання самих соціальних працівників, що актуалізує потребу впровадження обов'язкових систем супервізійної підтримки кадрів та стандартизації протоколів кризової комунікації.*

Ключові слова: *соціально-психологічний супровід, члени сімей загиблих, захисники України, соціально-психологічна підтримка, соціальний захист, воєнний стан.*

Vasyl Petrovych MOISEIUK,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of social work
and sociocultural activity named after T. Sosnovska,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
«Kamianets-Podilskyi State Institute»,
E-mail: moyseuk02@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4366-2402

SPECIFICS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL WORK WITH FAMILIES OF FALLEN DEFENDERS OF UKRAINE

Abstract. Introduction. *The full-scale war in Ukraine has led to profound transformations in all spheres of public life, bringing the issues of social protection and psychological support for the population to the forefront. Today, one of the*

© В. П. Мойсеюк, 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

most vulnerable and, at the same time, priority categories for state social policy is the families of servicemen, who gave their lives for the independence and territorial integrity of their homeland. The loss of a loved one under war conditions is an extremely complex psychological trauma that destroys the familiar structure of the family, causes a prolonged crisis of grief, and requires a systemic reformatting of life activities. In this context, traditional approaches to social assistance prove to be insufficient, which necessitates the identification and study of specific forms, methods, and tools of support. Effective social work with family members of fallen defenders of Ukraine must be based on a comprehensive combination of legal, financial, psychological, and socio-cultural assistance, which determines the relevance of researching its features.

***The purpose of the article** is to theoretically substantiate and analyze the specifics of social and psychological with family members of fallen defenders of Ukraine, as well as to determine ways to optimize their psychosocial support.*

***The scientific novelty** of the study lies in the systematization of contemporary challenges faced by social sphere specialists during their interaction with the families of fallen heroes, and in the substantiation of a proactive case management model under conditions of a prolonged martial law.*

***Conclusions.** As a result of the study, the complex structure and dynamics of the needs of various subgroups within the families of fallen servicemen (widows/widowers, parents, children) were investigated, which allowed for substantiating the necessity of applying a differentiated approach in the process of their long-term adaptation. It was established that the most effective technology for supporting such families is proactive case management, implemented through a model of interagency cooperation among state institutions, healthcare facilities, and the public sector at the local community level, based on the «single window» principle. At the same time, in the process of analyzing service delivery practices, high risks of secondary traumatization and emotional burnout among social workers themselves were revealed, which highlights the urgent need to implement mandatory supervisory support systems for personnel and to standardize crisis communication protocols.*

***Key words:** psychosocial support, family members of the fallen, defenders of Ukraine, psychosocial assistance, social protection, martial law.*

Вступ. На сьогодні питання організації та надання комплексної допомоги родинам полеглих військовослужбовців набуває критичного значення для національної безпеки, збереження людського капіталу та забезпечення тривалої соціальної стабільності держави. Актуальність цього напряму досліджень зумовлена насамперед масштабністю та затяжним характером сучасного збройного конфлікту, що спричиняє постійне зростання кількості сімей, які пережили непоправну втрату. Це формує стійкий суспільний запит на перехід від ситуативної чи виключно фінансової допомоги до довгострокових моделей системного соціального супроводу. Специфіка соціально-психологічної роботи з цією категорією населення полягає у надзвичайній складності психотравми, адже загибель близької людини в умовах бойових дій часто супроводжується феноменом ускладненого горювання, що додатково обтяжується тривалими процедурами ідентифікації або перебуванням у статусі родини безвісти зниклого. За таких обставин традиційні інструменти соціального захисту виявляються недостатніми, оскільки вимагають глибокої інтеграції правових, медичних, психотерапевтичних та соціокультурних практик. Водночас наявна система соціальних служб, особливо на рівні новостворених територіальних громад, часто демонструє неготовність до проактивного кейс-менеджменту через брак спеціалізованих кадрів, застарілі бюрократичні алгоритми та ризики вторинної травматизації клієнтів під час взаємодії з державними інституціями. Без належної професійної підтримки члени сімей загиблих героїв стикаються із високими ризиками соціальної ізоляції, депресивних станів, втрати економічної самостійності та десоціалізації. Відтак, теоретичне обґрунтування та практичне вдосконалення особливостей соціальної роботи з членами родин полеглих захисників України є не лише моральним обов'язком суспільства, а й безальтернативною стратегічною вимогою для розбудови стійкої, людиноцентричної системи соціальної сфери в умовах сучасних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації соціально-психологічної роботи з членами сімей загиблих захисників України є надзвичайно важливою та актуальною, про що свідчить стрімке зростання кількості наукових розвідок у цьому напрямку.

Вивченню загальних аспектів соціального захисту, правових гарантій та психологічного супроводу учасників бойових дій та їхніх родин присвячені наукові праці таких вітчизняних дослідників, як О. Безпалько, С. Богданов, О. Дикань, В. Завадська, О. Карагодіна, Н. Кабаченко, А. Капська, О. Кокун, Н. Романова, Т. Семигіна, С. Харченко, О. Шамич та інших. Проблема подолання наслідків бойової психічної травми, депресивних станів та специфіки переживання втрати (кризи горювання) в сім'ях військовослужбовців спонукала на проведення глибоких розвідок представників психологічної та медичної наук: Г. Ахмедової, К. Весельської, І. Галецької, М. Гридкадовця, Н. Зарецької, О. Лазорко, В. Осюк, М. Матіяш, В. Синиці,

Н. Шепетяк. Дослідження сутнісних аспектів інтеграції постраждалих осіб у територіальні громади та розвитку моделей проактивного кейс-менеджменту у соціальній сфері представлені у працях Н. Козлачкової, О. Ліщинської, І. Миговича, Л. Тюпті та ін.

Проте цілісного і системного дослідження безпосередньо соціально-психологічних особливостей роботи з членами сімей загиблих захисників в умовах тривалого воєнного стану нами не виявлено. На наш погляд, здійснення такого дослідження є актуальним та викликає значний науковий інтерес, зокрема, через необхідність розкриття специфіки впливу новітніх чинників (тривала ідентифікація, правова невизначеність, вторинна травматизація), що безпосередньо визначають ефективність соціальної роботи з цією категорією родин.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі специфіки соціально-психологічної роботи з членами сімей загиблих захисників України, а також у визначенні шляхів оптимізації їхнього соціально-психологічного супроводу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіка соціально-психологічної роботи з членами сімей загиблих захисників України визначається комплексною природою їхніх потреб, де правові, фінансові, медичні та психологічні проблеми переплітаються у єдиний деструктивний вузол. Організація підтримки таких родин вимагає від фахівця не лише володіння стандартним інструментарієм соціального захисту, а й глибокого розуміння психології військової травми, соціології сучасної сім'ї та навичок проактивного кейс-менеджменту. Ефективність будь-якого соціального втручання залежить від точності діагностики життєвої ситуації клієнта. Як зазначає О. В. Кокун, втрата близької людини на війні є деструктивним чинником, який одночасно руйнує фінансову стабільність, мікроклімат у родині та систему смисложиттєвих орієнтацій особистості [6, с. 42]. Теоретико-прикладне моделювання дозволяє виокремити три ключові блоки потреб, із якими стикаються члени сімей полеглих героїв, серед яких першочерговими є соціально-економічні та правові запити. Сюди належить необхідність отримання передбачених законодавством статусів, одноразової грошової допомоги, пільг на житлово-комунальні послуги, медичне обслуговування, а також вирішення питань спадщини та цивільно-правових спорів. Особливою підгрупою тут виступають родини, чиї близькі мають статус зниклих безвісти за особливих обставин або перебуваючих у полоні, які згодом були визнані загиблими, оскільки тривалий період правової невизначеності виснажує економічні ресурси родини та блокує можливість отримання законної допомоги [14, с. 89]. Важливу роль у мінімізації цих наслідків відіграє своєчасна та прозора комунікація державних органів із постраждалими [4].

Не менш важливими є психоемоційні та медико-соціальні потреби, оскільки втрата військовослужбовця запускає механізми травматичної скорботи. За дослідженнями М. Гридкадовця, класичні стадії горювання в умовах війни мають тенденцію до фіксації на етапах заперечення або гніву, трансформуючись у хронічні депресивні розлади, панічні атаки, прояви психосоматичних захворювань та посттравматичний стресовий розлад у членів родини [3, с. 114]. Н. Зарецька наголошує на тому, що такі стани потребують не просто разових консультацій, а тривалої та системної психологічної реабілітації [5]. Окрему групу становлять соціокультурні та комунікативні потреби, оскільки сім'ї часто відчувають дефіцит суспільного визнання подвигу їхнього родича, стикаються з нерозумінням або тактовними помилками з боку найближчого оточення, що веде до їхньої самоізоляції. Запровадження комеморативних практик та ритуалів увічнення пам'яті на рівні громади є дієвим засобом реінтеграції таких сімей [11]. Фахівець із соціальної роботи, а також психолог, має враховувати, що ці потреби не є статичними. На першому етапі, одразу після отримання сповіщення та під час поховання, домінують гострі психоемоційні та первинні юридичні запити. Від шести до дванадцяти місяців на перший план виходять проблеми довгострокової адаптації, міжособистісних конфліктів у родині та відновлення працездатності [2].

Однією з головних помилок сучасної практики є розгляд сім'ї загиблого як гомогенної групи з однаковими запитами. Наукові розвідки Т. Семигіної доводять, що кожна підгрупа всередині родини потребує специфічного підходу та окремих методик соціальної роботи [12]. Зокрема, дружини або чоловіки загиблих найчастіше беруть на себе весь тягар бюрократичного оформлення документів та виховання дітей в однобатьківській сім'ї. Соціально-психологічна робота з ними має бути спрямована на профілактику батьківського вигорання, стиму-

лювання економічної самостійності через перекваліфікацію чи сприяння працевлаштуванню, а також на подолання почуття провини вцілілого, де важливим інструментом стають групи взаємопідтримки [15]. Водночас утрата дорослої дитини, яка часто була єдиною опорою та джерелом сенсу життя, сприймається батьками старшого віку як біологічна та смислова катастрофа. Соціальний працівник у взаємодії з батьками має орієнтуватися на медико-соціальний супровід, організацію побутової допомоги та залучення їх до груп взаємодопомоги, де вони можуть розділити свій біль із тими, хто пережив аналогічну трагедію, що суттєво знижує ризики суїцидальної поведінки [7, с. 19]. Своєю чергою, психотрагедія дитини залежить від її віку, проте загальною рисою є загроза порушення соціалізації та деструктуризація образу майбутнього. Робота з дітьми потребує застосування арт-терапевтичних методів, ігрової терапії, організації оздоровлення та залучення менторів. Як зазначає В. Синиця, ключовим завданням соціального працівника є допомога вдові або вдівцю у збереженні стабільного емоційного зв'язку з дитиною, оскільки травмований дорослий часто емоційно відсторонюється від малечі [13, с. 233].

Традиційна кабінетна модель, коли клієнт має сам звертатися до різних інстанцій, у роботі з родинами загиблих є неефективною та шкідливою. Найбільш дієвою технологією визнано проактивний кейс-менеджмент, що передбачає самостійний вихід фахівця на родину після отримання інформації від територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки або органів місцевого самоврядування [1, с. 56]. Як зазначають дослідники, ефективне ведення випадку мінімізує часові втрати та підвищує рівень довіри до соціальних служб [10]. Процес супроводу за цією технологією складається з кількох послідовних етапів, починаючи від делікатного встановлення контакту і первинного оцінювання з метою виявлення гострих криз, суїцидальних ризиків чи фінансових проблем, і завершуючи розробкою індивідуального плану супроводу, де спільно з членами родини визначаються чіткі цілі, координація та залучення необхідних ресурсів.

З огляду на це, критичного значення набуває модель міжвідомчої взаємодії на рівні територіальної громади. Первинну ланку в цій системі займають територіальні центри комплектування та соціальної підтримки, які забезпечують своєчасне інформування про факт загибелі та видачу документів військової частини, що дозволяє соціальному працівнику оперативно налагодити зв'язок з сім'єю та уникнути часових затримок. Наступним суб'єктом є органи соціального захисту населення, які безпосередньо здійснюють нарахування державних допомог, видачу посвідчень та оформлення пільг, забезпечуючи юридичний супровід і мінімізуючи бюрократичні процедури для клієнта. Заклади охорони здоров'я долучаються на етапі медичного обстеження, психосоматичної реабілітації та медикаментозної підтримки, приймаючи членів сімей на лікування за результатами скринінгу здоров'я, проведеного соціальними службами. Важливий гнучкий ресурс становлять громадські та благодійні організації, які надають гуманітарну допомогу, організовують табори для дітей та фінансують лікування, перекриваючи потреби, що не фінансуються з державного бюджету. Наостанок, релігійні громади забезпечують духовну підтримку, беруть участь у ритуальних та комеморативних заходах, сприяючи соціокультурній інтеграції та надаючи простір для духовного горювання. Створення такої екосистеми підтримки на рівні громади дозволяє реалізувати принцип єдиного вікна, коли родина не змушена повторно розповідати про своє горе у різних установах, що суттєво знижує рівень соціальної напруги та недовіри до владних інститутів [1].

У процесі дослідження було встановлено, що взаємодія фахівців соціальної сфери з членами сімей загиблих воїнів часто натрапляє на серйозні комунікативні бар'єри. Основними серед них є агресія та недовіра з боку клієнтів, що є природною психологічною реакцією на несправедливість втрати, причому цей гнів часто перенаправляється на представників держави. Також спостерігається емоційне закриття родини, викликане страхом перед жалістю або формальним ставленням, та професійна некомпетентність працівників, що виражається у використанні некоректних або банальних фраз, які знецінюють унікальність горя [9, с. 95]. Крім того, робота з деструктивними емоціями, хронічним горем та наслідками війни несе пряму загрозу для самих фахівців. Феномен вторинної травматизації та синдром емоційного вигорання серед соціальних працівників сьогодні досягають критичних показників. Як підкреслює Н. Романова, без системи професійної підтримки, такої як супервізії, інтервізії та балінтовські групи, фахівець швидко втрачає емпатію, стає формальним або, навпаки, над-

мірно емоційно включається в ситуацію клієнта, руйнуючи власне психічне здоров'я [9, с. 98]. Результативність та ефективність професійної діяльності соціальних працівників і психологів безпосередньо залежить від їх здатності зберігати психологічну стійкість, емоційну рівновагу та витримку. Тому, оволодіння міцними знаннями для профілактики професійного вигорання, набуття знань щодо збереження здоров'я, що і є основою для формування резильєнтності, стає дуже важливим завданням для сучасних соціальних працівників і психологів [8, с. 99].

Проблема належної підготовки кадрів соціономічного профілю до роботи в умовах криз є наріжним каменем сучасної вищої школи та вимагає впровадження спеціалізованих магістерських програм і сертифікованих курсів [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного теоретико-методологічного та прикладного аналізу специфіки надання підтримки родинам полеглих героїв було сформульовано низку узагальнень, які мають вагоме значення для розвитку сучасної соціально-психологічної сфери.

Насамперед у процесі наукового пошуку було досліджено комплексну структуру та динаміку потреб членів сімей загиблих захисників України, що дозволило спростувати уявлення про цю категорію клієнтів як про гомогенну групу та довести необхідність застосування гнучкого диференційованого підходу. Дослідженням охоплено специфічні запити різних внутрішньосімейних субгруп, внаслідок чого обґрунтовано, що дружини й чоловіки полеглих воїнів найчастіше потребують профілактики батьківського вигорання та стимулювання економічної самостійності, батьки старшого віку – тривалого медико-соціального нагляду та превенції суїцидальних намірів у ситуації «смислової катастрофи», а діти – спеціалізованої арт-терапевтичної допомоги для відновлення порушеної соціалізації. Окрім того, у роботі детально проаналізовано часову динаміку трансформації цих потреб, де на початкових етапах після втрати безумовно домінують гострі психоемоційні запити та первинне юридичне консультування, тоді як у довгостроковій перспективі (через шість-дванадцять місяців) на перший план виходять проблеми соціальної реінтеграції, подолання кризи горювання та відновлення працездатності.

Разом із тим, під час вивчення практичного складника реалізації соціальних послуг у територіальних громадах було встановлено, що найбільш ефективною та життєздатною технологією супроводу є проактивний кейс-менеджмент, який базується на принципі «єдиного вікна» та міжвідомчій інтеграції суб'єктів взаємодії. Встановлено чіткий алгоритм та функціональні обов'язки кожного учасника цієї системи на рівні громади, зокрема: координаційну роль територіальних центрів комплектування та соціальної підтримки, правозабезпечувальний потенціал органів соціального захисту, реабілітаційну функцію закладів охорони здоров'я, а також гнучкі ресурсні можливості громадських організацій та релігійних спільнот. Таке системне об'єднання зусиль дозволяє не лише оперативно реагувати на кризи в родині, а й докорінно знижує рівень бюрократичного тиску та запобігає вторинній травматизації клієнтів, яка неминуче виникає за умов ізольованого функціонування державних інституцій.

Отже, у межах аналізу прикладних аспектів взаємодії у системі «соціальний працівник/психолог – клієнт» було досліджено ключові комунікативні бар'єри та деструктивні чинники, що суттєво знижують якість надання допомоги постраждалим сім'ям. Встановлено, що природні прояви агресії, недовіри та емоційного закриття з боку травмованих родичів часто посилюються професійною некомпетентністю фахівців першої лінії контакту, які використовують некоректні, знецінювальні мовні штампи. Особливу увагу у дослідженні звернуто на те, що робота з глибокою військовою травмою та хронічним горем несе пряму загрозу для психічного здоров'я самих соціальних працівників, серед яких виявлено критично високі показники синдрому емоційного вигорання та вторинної травматизації. Це дозволяє стверджувати, що обов'язковою умовою розбудови дієвої моделі соціальної роботи в державі є кардинальна реформа вищої школи в контексті кризової підготовки кадрів, а також впровадження обов'язкових, фінансованих громадами супервізійних та інтервізійних практик для психологічної підтримки фахівців соціономічного профілю.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі визначено розробку та стандартизацію чітких протоколів кризової комунікації, а також створення механізмів їх впровадження у роботу фахівців соціальних служб з наступним моніторингом результативності застосування таких алгоритмів на практиці.

Література:

1. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навчальний. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2021. 196 с.
2. Ващенко І. В., Ващенко Т. М. Роль сім'ї у психологічному забезпеченні професійної діяльності та реабілітації військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. Вип. 4 (68). С. 25–34. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-1775/2022-68-4/25-34
3. Гридковець Л. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи: навч. посіб. У 3 т. Т. 3. Київ, 2018. 236с.
4. Дикань О. В. Державна політика соціального захисту ветеранів та членів їхніх сімей в Україні. *Публічне управління та адміністрування*. 2024. № 2 (38). С. 102–109. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5240-2024-2-15(https://doi.org/10. 328 43/2663-5240-2024-2-15).
5. Зарецька Н. М. Психологічна реабілітація осіб, які пережили втрату внаслідок бойових дій: методичні рекомендації. Львів : Світ, 2023. 120 с.
6. Кокун О. В., Агаєв Н. А., Пішко І. О. Психологічна робота з членами сімей загиблих військовослужбовців : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2022. 144 с.
7. Лазорко О. В. Особливості переживання втрати батьками полеглих героїв: соціально-психологічний аспект. *Психологічні перспективи*. 2024. № 43. С. 14–23. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2024-43-laz
8. Мойсеюк В. П. Психологічні аспекти формування професійної культури соціальних працівників. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука.* НРЗВО «Камянець-Подільський державний інститут», №1 (2026). С. 96-101. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1351/2026-1-15.
9. Романова Н. М. Професійна культура та профілактика вторинної травматизації фахівців соціономічних професій. *Social Work and Social Education*. 2025. № 1 (12). С. 92–101. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2025. 305361
10. Романова Н. М., Кабаченко Н. В. Кейс-менеджмент у системі надання соціальних послуг вразливим категоріям населення. *Соціум. Соціальна робота*. 2024. № 4. С. 51–59. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.4.51-59
11. Савельєва Ю. М. Комеморація та соціальна інтеграція родин загиблих учасників війни: регіональний досвід. *Український соціологічний журнал*. 2023. № 2. С. 77–85. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-2/11
12. Семигіна Т. В. Сучасні технології соціальної роботи: від теорії до практики в умовах криз. *Український соціум*. 2023. № 3 (86). С. 45–58. DOI: https://doi.org/10.15407/socium2023.03.045
13. Соціальні технології в умовах війни: теорія, методика, інноваційні практики : монографія. За заг. ред. Н. Сейко. Житомир : ЖДУ, 2026. 423 с.
14. Харченко С. В., Завадська В. М. Соціальний захист військовослужбовців та членів їх сімей: законодавчий та практичний аспекти. Київ : Логос, 2024. 208 с.
15. Шамич О. М. Групи взаємодопомоги як інструмент соціально-психологічної реінтеграції жінок, що втратили чоловіків на війні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2025. Вип. 19 (64). С. 115–124. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2025.19(64).12

References:

1. Bezpalko, O. V. (2021). Sotsialna robota v hromadi : navchalnyi. posibnyk. [Social Work in the Community]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 196 p. [in Ukrainian].
2. Vashchenko, I. V., & Vashchenko, T. M. (2022). Rol sim'i u psykholohichnomu zabezpechenni profesiinoi diialnosti ta reabilitatsii viiskovosluzhbovtsiv [The role of the family in psychological support of professional activity and rehabilitation of military personnel]. *Journal of the National Defense University of Ukraine*, *4*(68), 25–34. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-1775/2022-68-4/25-34 [in Ukrainian].
3. Grydkovets, L. (2018). Osnovy reabilitatsiinoi psykholohii [Basics of rehabilitation psychology: coping with the aftermath of the crisis]: podolannia naslidkiv kryzy: Navchalnyi posibnyk (Vol. 3). Kyiv. [in Ukrainian].
4. Dykan, O. V. (2024). Derzhavna polityka sotsialnoho zakhystu veteraniv ta chleniv yikhnikh simei v Ukraini. [State policy of social protection for veterans and their family members in Ukraine]. *Public Management and Administration*, No. 2 (38), P. 102–109. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5240-2024-2-15. [in Ukrainian].
5. Zaretska, N. M. (2023). Psykholohichna reabilitatsiia osib, yaki perezhyly vtratu vnaslidok boiovykh dii: metodychni rekomendatsii. [Psychological rehabilitation of individuals who have experienced loss due to combat operations: Methodological recommendations]. Lviv: Svit, 120 p. [in Ukrainian].
6. Kokun, O. V., Ahaiev, N. A., & Pishko, I. O. (2022). Psykholohichna robota z chlenamy simei zahyblykh viiskovosluzhbovtsiv : metodychnyi posibnyk. [Psychological work with families of fallen soldiers: A methodological guide]. Kyiv: NDC GP ZSU, 144 p. [in Ukrainian].
7. Lazorko, O. V. (2024). Osoblyvosti perezhyvannia vtraty batkamy polehlykh heroiv: sotsialno-psykholohichnyi aspekt. [Features of grief experienced by parents of fallen heroes: A socio-psychological aspect]. *Psychological Perspectives*, No. 43, P. 14–23. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2024-43-laz. [in Ukrainian].

8. Moiseiuk, V. P. (2026). Psykholohichni aspekty formuvannia profesiinoi kultury sotsialnykh pratsivnykiv. [Psychological aspects of the formation of professional culture among social workers]. *Social Work and Psychology*: Education and Science. Kamianets-Podilskyi State Institute, No. 1 P. 96–101. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1351/2026-1-15. [in Ukrainian].

9. Romanova, N. M. (2025). Profesiina kultura ta profilaktyka vtorynnoi travmatyzatsii fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii. [Professional culture and prevention of secondary traumatization among professionals in socionomic fields]. *Social Work and Social Education*, No. 1 (12), P. 92–101. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2025.305361. [in Ukrainian].

10. Romanova, N. M., & Kabachenko, N. V. (2024). Keis-menedzhment u systemi nadannia sotsialnykh posluh vrazlyvym katehoriiam naselennia. [Case management in the system of providing social services to vulnerable population groups]. *Socium. Social Work*, No. 4, P. 51–59. DOI:https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.4.51-59. [in Ukrainian].

11. Saveliieva, Yu. M. (2023). Komemoratsiia ta sotsialna intehratsiia rodyn zahyblykh uchasnykiv viiny: rehionalnyi dosvid. [Commemoration and social integration of families of fallen war participants: Regional experience]. *Ukrainian Sociological Journal*, No. 2, P. 77–85. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-2/11. [in Ukrainian].

12. Semyhina, T. V. (2023). Suchasni tekhnolohii sotsialnoi roboty: vid teorii do praktyky v umovakh kryz. [Modern social work technologies: From theory to practice in crisis conditions]. *Ukrainskyi sotsium*, No. 3 (86), P. 45–58. DOI: https://doi.org/10.15407/socium2023.03.045. [in Ukrainian].

13. Seiko, N. (Ed.). (2026). Sotsialni tekhnolohii v umovakh viiny: teoriia, metodyka, innovatsiini praktyky [Social technologies in terms of war: theory, methodology, innovative practices] (Monograph). ZhDU. 423p. [in Ukrainian].

14. Kharchenko, S. V., & Zavadska, V. M. (2024). Sotsialnyi zakhyst viiskovosluzhbovtsiv ta chleniv yikh simei: zakonodavchyi ta praktychnyi aspekty. [Social protection of servicemen and their family members: Legislative and practical aspects]. Kyiv: Lohos, 208 p. [in Ukrainian].

15. Shamych, O. M. (2025). Hrupy vzaiemodopomohy yak instrument sotsialno-psykholohichnoi reintehratsii zhinok, shcho vtratyly cholovikiv na viini. [Mutual aid groups as a tool for the socio-psychological reintegration of women who lost their husbands in the war]. *Psychological Sciences*, Issue 19 (64), P. 115–124. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2025.19(64).12. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 30.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 20.10.2026

Наукове видання

ІНКЛЮЗІЯ І СУСПІЛЬСТВО

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 2(13), 2026

Комп’ютерне верстання *Н. С. Кузнєцова*

Дата розміщення онлайн: 20.10.2026. Дата друку: 27.10.2026.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 11,39
Наклад 100 прим. Замовлення № 0926/775

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.