

ANU | Alfred Nobel University JOURNAL

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Заснований у 2011 р.

Виходить 2 рази на рік

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

ЗМІСТ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ, МІГРАЦІЙНИХ І ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

- Бекер да Сілва М. Л., Сілва Боусфілд А. Б. да, Джакомоцці А. І., Дуарте да Сілва К.**
Соціальні репрезентації іммігрантів і насильства: сприйняття місцевого населення півдня Бразилії (англійською)
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-1> 8
- Овчаренко О. Ю.**
Стійкість студентської молоді в умовах хронічного стресу: роль особистих ресурсів (англійською)
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-2> 29
- Трубавіна І. М., Лисенко М. М., Редько С.О., Острецов В.В.**
Перша психологічна допомога цивільному населенню при суїцидах під час війни:
постановка проблеми (українською)
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-3> 42

КОМПЕТЕНТІСНІ ТА ЦИФРОВІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

- Булгак М. В.**
Структура готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності:
теоретичний аналіз (українською)
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-4> 51

Програмні цілі – висвітлення результатів новітніх досліджень та досягнень педагогічної та психологічної науки за всіма теоретичними і практичними напрямками.

Для наукових працівників, фахівців-педагогів та психологів, студентів, широкого кола дослідників педагогічної і психологічної галузей науки.

Матеріали публікуються змішаними мовами.

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 4 від 21 квітня 2026 р.).

Журнал "Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology" зареєстровано у міжнародних наукометричних базах і директоріях Ulrich's Periodicals Directory, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Index Copernicus, індексується в Google Scholar та інформаційно-аналітичній системі Національної бібліотеки України імені Вернадського.

Журнал затверджено у Переліку наукових фахових видань за категорією «Б» рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 2 липня 2020 р. № 886).

Журнал внесено до Державного Реєстру суб'єктів у сфері медіа (Рішення № 887 Протоколу № 21 Засідання Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 14 вересня 2023 р.)

Ідентифікатор медіа: R30-01316

1 (31) 2026

Волкова Н.П., Лебідь О.В. Формування soft skills у майбутніх фахівців соціального профілю в умовах цифровізації освіти: від імітації до педагогічно осмисленої практики (українською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-5	61
Журавльов Д. В. Структурно-компонентна організація дослідницької компетентності майбутнього менеджера: управлінський контекст (українською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-6	72
Калашник С. Ю. Лідерські якості, навички та лідерський потенціал майбутніх бакалаврів з економіки: поняттєво-категоріальний аналіз (українською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-7	81
Мішеніна Т. М., Савченко Л. О., Скидан С. О. Цифрова мобільність як ресурс професійного становлення майбутніх фахівців правової та економічної сфери (українською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-8	92
Сефіханова К. А. Антропологічний вимір інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи (українською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-9	106
Шевчук О. О., Діденко О. В., Клачко В. М. Цифрова мобільність у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права (українською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-10	117
Шкляєва Г. О. Психолого-педагогічна та методична підготовка майбутніх педагогів у контексті модернізації вищої освіти (українською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-11	130

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ТА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Блинова Н. М., Дербак О. А., Мединська С. І., Беспалова Н. В. Професійно та академічно орієнтована іншомовна підготовка магістрів: розробка навчальної програми та змістового наповнення (англійською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-12	138
--	-----

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ В ОСВІТІ Й ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Лаврентьєва О., Крупський О., Джусов П. Організація педагогічної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій: наукові підходи, професійна майстерність і виклики самоорганізації (англійською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-13	149
Погорелов М. Г., Бондаренко В. І., Українець А. В., Макєєв А. А., Голіков Д. А. Автоігрові симулятори як засіб реалізації наступності у формуванні технологічної компетентності: від варіативного модуля на уроках технології в ЗЗСО до підготовки бакалаврів професійної освіти транспортного профілю (українською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-14	166
Слюсаренко М. А. Організація дослідно-орієнтованого навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів фізики (українською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-15	174
Тарасенко Р. О., Амеліна С. М. Вивчення технологій 3D-друку у контексті формування інформаційної компетентності майбутніх соціальних працівників (англійською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-16	183
Токарева А. В., Чижикова І. В. Трансформаційний потенціал системної гейміфікації: порівняння навчальних платформ («Legends of Learning», «Kahoot!», «Minecraft Education» та «GradeCraft») (англійською) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-17	193

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

Гаркуша І. В., Дубінський С. В.

Когнітивні стилі як детермінанти поведінкових стратегій споживачів (українською)

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-18> 205

Сліпець О. О., Чуприна Ю. О.

Тактика призначення та проведення судово-психологічної експертизи щодо неповнолітніх у контексті дружнього до дитини правосуддя (українською)

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-19> 218

Юдіна А. В.

Синтез когнітивної психотерапії та гіпнотерапії: теоретико-методологічне обґрунтування єдиного підходу (українською)

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-20> 230

CONTENTS

SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR INDIVIDUALS AMID CRISIS, MIGRATION, AND WARTIME CHALLENGES

- Becker Da Silva M. L., Silva Bousfield A. B. Da, Giacomozzi A. I., Duarte Da Silva C.**
Social representations of immigrants and violence: perceptions of local population in southern Brazil
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-1> 8
- Ovcharenko O. Yu.**
Hardiness of student youth in conditions of chronic stress: the role of personal resources
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-2> 29
- Trubavina I. M., Redko S. O., Lysenko M. M., Ostretsov V. V.**
First psychological aid for the civilian population in cases of suicide during war:
a brief overview of the issue
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-3> 42

COMPETENCE-BASED AND DIGITAL DIMENSIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

- Bulhak M. V.**
Structure of readiness of future specialists in the socio-economic sphere for counselling activity:
theoretical analysis
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-4> 51
- Volkova N. P., Lebid O. V.**
The formation of soft skills in future social work specialists under the conditions of digitalization
of education: from imitation to pedagogically meaningful practice
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-5> 61
- Zhuravlov D. V.**
Structural and component organization of the research competence of a future manager:
managerial context
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-6> 72
- Kalashnyk S. Yu.**
Leadership qualities, skills, and leadership potential of future bachelor's students in economics:
a conceptual and categorical analysis
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-7> 81
- Mishenina T.M., Savchenko L. O., Skidan S. O.**
Digital mobility as a resource for the professional development of future specialists in the legal
and economic spheres
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-8> 92
- Sefikhanova K. A.**
Anthropological dimension of the innovative and technological competence of future hotel
and restaurant industry specialists
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-9> 106
- Shevchuk O. O., Didenko O. V., Klachko V. M.**
Digital mobility in the structure of professional competence of future legal professionals
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-10> 117
- Shklyaieva H. O.**
Psychological, pedagogical and methodological training of future teachers in the context
of modernization of higher education
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-11> 130

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND LANGUAGE TRAINING IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

- Blynova N. M., Derbak O. A., Medynska S. I., Bespalova N. V.**
Professionally and academically oriented foreign language training for master's students:
curriculum design and content development
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-12> 138

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND CONTEMPORARY APPROACHES IN EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS

- Lavrentieva O. O., Krupskiy O. P., Dzhusov P. O.**
Organisation of pedagogical activity in the context of contemporary educational transformations:
scientific approaches, professional mastery, and challenges of self-organisation
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-13> 149

Pohorielov M. G., Bondarenko V. I., Ukrainets A. V., Makieiev A. A., Golikov D. A. Auto-game simulators as a means of implementing continuity in the formation of technological competence: from a variable module in technology lessons at general secondary education institutions to the training of bachelor's students in transport-specialized vocational education DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-14	166
Sliusarenko M. A. Organization of research-based learning in the professional training of future physics teachers DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-15	174
Tarasenko R.O., Amelina S.M. Studying 3D printing technologies in the context of developing information literacy among prospective social workers DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-16	183
Tokarieva A. V., Chyzykova I. V. The transformative potential of systemic gamification: comparative analysis of gamified learning platforms (Legends of Learning, Kahoot!, Minecraft Education, and GradeCraft) DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-17	193

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Harkusha I. V., Dubinskyi S. V. Cognitive styles as determinants of consumer behavioural strategies DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-18	205
Slipets O. O., Chupryna Yu. O. Approaches to ordering and conducting forensic psychological examinations of minors in the context of child-friendly justice DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-19	218
Yudina A. V. Synthesis of cognitive psychotherapy and hypnotherapy: theoretical and methodological substitution of a unified approach DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-20	230

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор серії

Наталія Волкова, доктор педагогічних наук, професор (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Заступник головного редактора

Олена Лаврентьєва, доктор педагогічних наук, професор (Криворізький державний педагогічний університет).

Відповідальний секретар

Ірина Олійник, кандидат педагогічних наук, доцент (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Члени редакційної колегії

Ольга Лебідь

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (Україна)

Світлана Амеліна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології і перекладу, Національний університет біоресурсів і природокористування України (Україна)

Ірина Лов'янова

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри цифрової економіки та системного аналізу, Державний торговельно-економічний університет, м. Київ (Україна)

Олена Семенов

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (Україна)

Василь Ковальчук

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу освітніх вимірювань, Державна установа «Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти» (Україна)

Наталія Токарева

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та вікової психології, Криворізький державний педагогічний університет (Україна)

Руслан Ільченко

доктор філософії в галузі психології Ph.D., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, асистент кафедри кризової психології, Благодійна організація «ВИХІД Є!», директор/психотерапевт (Україна)

Ганна Вошколуп

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (Україна)

Оксана Байер

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (Україна)

Марія Іванчук

доктор психологічних наук, професор, кафедра педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет (Україна)

Андрея Ізабель Джакомоцці

доктор психологічних наук, професор, професор факультету психології, федеральний університет Санта-Катаріни (Бразилія)

Джон Л. Ліонтас

доктор Ph.D., доцент кафедри англійської мови та соціальної освіти Коледжу освіти, Університет Південної Флориди (США)

Валерій Окулич-Козарин

Габлітований доктор у сфері соціальних наук, MBA, професор факультету соціальних та гуманітарних наук, Університет Humanitas, Сосновець (Польща)

Марія Насименту Кунья

доктор філософії у сфері бізнес-наук – маркетинг, професор, викладач в ISMT, Іститут Мігеля Торги, Коїмбра (Португалія)

EDITORIAL BOARD

Chief Editor

Natalia Volkova

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

Deputy Editor-in-Chief

Olena Lavrentieva

Doctor of Pedagogy, Full Professor (Kryvyi Rih State Pedagogical University).

Responsible Secretary

Iryna Oliinyk

Candidate of Pedagogy (Alfred Nobel University, Dnipro).

Editorial Board Members

Olga Lebid

Dr. of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University (Ukraine)

Svitlana Amelina

Dr. of Pedagogy, Professor, head of the Department of Foreign Philology and Translation, National Institute of Bioresources and Use of Nature of Ukraine, (Ukraine)

Iryna Lovyanova

Dr. of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Digital Economy and System Analysis, State University of Trade and Economics / Kyiv National University of Trade and Economics (Ukraine)

Olena Semenov

Dr. of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko (Ukraine)

Vasyl Kovalchuk

Dr. of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Educational Measurements, State Institution "Scientific and Methodological Center of Higher and Professional Pre-Higher Education" (Ukraine)

Nataliia Tokareva

Dr. Sc. in Psychology, Professor, Kryvyi Rih State Pedagogical University (Ukraine)

Ruslan Ilchenko

Ph.D (Psychology), Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Faculty of Psychology and Social Work, Department of Crisis Psychology, Charitable Organization "The Way Out!", Poltava, Ukraine, Director/Psychologist (Ukraine)

Ganna Voshkolup

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University (Ukraine)

Oxana Bayer

PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University (Ukraine)

Maria Ivanchuk

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Department of pedagogy and methods of primary education. Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Ukraine)

Andréia Isabel Giacomozzi

PhD, Professor at the Department of Psychology, Federal University of Santa Catarina (Brazil)

John L. Liontas

PhD, Associate Professor at the Department of English and Social Science Education, University of South Florida (the USA)

Walery Okulicz- Kozaryn

Dr. habil. in Social Sciences, MBA, Professor at the Faculty of Social Sciences and Humanities, Humanitas University, Sosnowiec (Poland)

Maria Nascimento Cunha

PhD in Business Sciences – Marketing, Professor, Professor at ISMT, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra (Portugal)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ, МІГРАЦІЙНИХ І ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

UDC 316.6:316.64:314.15

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-1>

M. L. BECKER DA SILVA,

*PhD in Psychology, Psychologist,
Specialized Reference Centre for Social Assistance (CREAS) Barreiros,
Municipal City Hall of São José (Barreiros, Brazil)*
<https://orcid.org/0000-0002-5075-982X>

A. B. DA SILVA BOUSFIELD,

*PhD in Psychology, Associate Professor IV,
Federal University of Santa Catarina (Florianópolis, Brazil)*
<https://orcid.org/0000-0002-4333-4719>

A. I. GIACOMOZZI,

*PhD in Psychology, Associate Professor,
Federal University of Santa Catarina (Florianópolis, Brazil)*
<https://orcid.org/0000-0002-3172-5800>

C. DUARTE DA SILVA,

Master in Psychology (Florianópolis, Brazil)
<https://orcid.org/0000-0001-6227-4232>

SOCIAL REPRESENTATIONS OF IMMIGRANTS AND VIOLENCE: PERCEPTIONS OF LOCAL POPULATION IN SOUTHERN BRAZIL

Міграція є складним і багатовимірним соціальним явищем, що суттєво впливає на формування індивідуальних траєкторій, соціальних взаємодій та колективних ідентичностей. Вона охоплює як добровільні (плановані), так і вимушені (зумовлені необхідністю виживання або зовнішнім примусом) переміщення, які відбуваються в контексті ширших соціально-економічних і політичних процесів. У сучасній Бразилії, попри декларовану відкритість до іммігрантів, спостерігається низка суперечностей, пов'язаних із недостатньою ефективністю державної політики та наявністю поляризованих соціальних уявлень щодо іммігрантів і їхнього місця в суспільстві.

Мета дослідження полягає у вивченні соціальних уявлень про іммігрантів та сприйняття насильства щодо них серед місцевого населення південного регіону Бразилії.

У дослідженні застосовано змішаний дизайн, який поєднує кількісні та якісні підходи, та передбачає онлайн-опитування (n = 189) та напівструктуровані інтерв'ю (n = 20) з повнолітніми респондентами, які народилися та проживають у південній Бразилії.

Установлено амбівалентний і внутрішньо суперечливий характер соціальних уявлень про іммігрантів. З одного боку, вони пов'язуються з позитивними значеннями (культурне різноманіття, можливості, соціальне збагачення), з іншого – із негативними (загроза, упередження, ксенофобія). Попри загальну підтримку ідей прийняття іммігрантів, зафіксовано наявність структурного й інституційного насильства. Виявлено значущі зв'язки між сприйняттям імміграції як загрози та ксенофобними установками, тоді як соціальний контакт із іммігрантами та прогресивні політичні



орієнтації корелюють із більш інклюзивними позиціями. Якісний аналіз підтверджує цю подвійність і демонструє варіативність соціальних уявлень залежно від освіти, статі, політичних переконань і досвіду взаємодії з іммігрантами.

Висновки. Співіснування інклюзивних та ексклюзивних дискурсів відображає складність і поляризацію соціальних уявлень про іммігрантів у сучасному бразильському суспільстві. Виявлено розрив між декларованою толерантністю та реальними соціальними установками, а також тенденцію до недооцінки проявів насильства щодо іммігрантів. Отримані результати підкреслюють необхідність розширення публічного дискурсу, формування критичного осмислення міграційних процесів і розроблення ефективних політик соціальної інтеграції, спрямованих на зниження рівня упередженості та підтримку іммігрантів.

Ключові слова: імміграція, соціальні уявлення, насильство щодо іммігрантів, ксенофобія, соціальні установки, соціальна психологія

Problem statement. Immigration transcends geographical displacement, becoming a complex crossing of borders that redefines identities and life trajectories. More than a one-off event, it is a dynamic process, marked by stages involving decisions, adaptations and profound transformations. This procedural notion is fundamental to understanding migration in its multidimensionality. The very categorization of migrant subjects reveals this complexity. The term “immigrant” encompasses a diversity of meanings, re-signified by social, economic and political contexts. In this study, an essential distinction is made: on the one hand, voluntary immigration, driven by the search for new opportunities and personal fulfillment, where there is room for planning and the possibility of return; on the other hand, involuntary immigration, marked by coercion and the urgency of survival, in which individuals flee violence, persecution or crises. In these cases, migration is not a choice, but the only alternative, with return often becoming impossible.

The Brazilian Ministry of Justice and Public Security estimates that, in 2024, there were approximately 1,700,686 immigrants in the country, representing 0.8% of the Brazilian population. Regarding refugees, 450,752 applications were active and 146,109 had been recognized – the majority from Venezuela, followed by people from Syria, Afghanistan and the Democratic Republic of Congo. It should be noted that, according to the International Organization for Migration, the main motivations for migration involve the search for opportunities to improve the socio-economic situation and political stability.

According to studies [Rozeno, Giacomozzi, & Vitali, 2022], Brazil is experiencing conflicting positions on the issue of migration. In this sense, there is a polarization between states' duty to welcome and respect human rights, as opposed to the right to exclude (state sovereignty), through ethnocentric and intolerant arguments. These nationalist arguments are often made without technical knowledge, in an eminently sentimental way and based on beliefs and stereotypes. This polarization reflects a broader crisis of social representations in contemporary Brazil, documented also in relation to democratic values and political legitimation [Giacomozzi & Vitali, 2022].

Analysis of the latest research and publications. Countries receiving immigrants should develop immigration policies such as reception, asylum and integration. In this sense, Z. Bauman [2017] states that hospitality is an immigrant's right, not a matter of philanthropy. In this direction, it is not enough to accept them into the country, but that effective reception measures must be provided. Integration aims to rebuild and adapt the immigrant to the new society, but the immigrant must not abandon their culture, as it is an interactive process of adaptation and mutual adjustments. Immigrants and locals need to adjust harmoniously, in a sense of co-belonging.

However, most countries have policies that oppose integration, seeking to limit residence permits to highly qualified immigrants from developed countries. There are various barriers to integration, such as the lack of public policies, bureaucratic obstacles, difficulties in learning a new language, issuing documentation, validating diplomas, entering the job market, having guaranteed rights, owning a decent home, accessing social programs, dealing with prejudice, among others. And these barriers are aggravated by the vulnerability of the immigrant condition itself.

In addition, the migratory experience varies according to various intersectionalities, such as race, gender, poverty and religion, aspects that can act as facilitators or hindrances. Receptivity

varies according to the hierarchical categories of immigrants considered desirable or undesirable by the discourses of power. Research shows that Black immigrants and refugees suffer the most from social exclusion and human rights violations. D.M. Faustino and L.M. Oliveira [2021] propose using the term “racialized xenophobia”, given the importance of this social marker in the experience of Black immigrants. Gender issues also promote greater vulnerability in the context of immigration [Koshulko, 2018]. Also, there are specificities in relation to Black women, as racism linked to sexism contributes to a greater chance of suffering violence. Other social markers are also relevant, such as religion; immigrants from Muslim countries are negatively associated with terrorism for example. In addition, the poverty of some immigrants reflects the existing aporophobia. From this, it can be understood that vulnerabilities are articulated according to intersectionalities and social hierarchies.

Brazil has traditionally been considered a welcoming country, with laws that are considered innovative. However, in practice this discourse is demystified, as it is observed that the laws do not guarantee that the executive power ensures the rights provided, due to the insufficiency and inefficiency of public policies for this population. As an example of this contradiction, the public administration’s initiatives have been punctual, disintegrated and late in responding. As a result, prejudiced relations between Brazilians and immigrants become more acute when they start using the same deficient public system. In this direction, the omission of the state and the “dispute over vacancies” in care spaces contribute to exclusion and incite violence.

The Social Representations (SR) that circulate in society about immigrants are generally controversial, presenting contradictory discourses and ambivalent feelings, representing the polarization around the subject [Moscovici, 1988]. Sometimes the SR of the immigrant is anchored in the image of a victim, who needs help and protection, in a paternalistic conception; but most of the time, the SR is anchored in prejudice and xenophobia, based on nationalist feelings, the threat of the “other” considered inferior, criminal, ignorant, among others.

Specifically, in relation to violence, we highlight that Brazil is a country with countless forms of violence against various social groups, including immigrants [Bousfield, Bertoldo, da Silveira, Justo, & Bousfield, 2025; Giacomozzi, Vitali, Presotto, Vidal & Gomes, 2024; Giacomozzi et al., 2020a; Giacomozzi et al., 2020b; Giacomozzi et al., 2021]. We therefore understand that negative and pejorative SRs towards immigrants contribute to legitimizing xenophobic, discriminatory and violent practices against this population. In this way, immigrants are portrayed as the cause of various social, economic and health problems, among others, and by becoming “scapegoats” they suffer various forms of violence. It is considered that the SRs of violence and immigrants intertwine and contribute to decision-making, attitudes and behaviour in the face of the migratory phenomenon. In this sense, to know how a given phenomenon is represented by society is to advance in the knowledge of society itself.

Previously unresolved parts of the general problem. Despite the growing body of research on migration, integration, xenophobia, and social representations of immigrants, the issue of violence against immigrants remains insufficiently explored from the perspective of local populations’ social representations. In particular, there is a need for a deeper understanding of how violence against immigrants is perceived, interpreted, and symbolically constructed by locals in the Brazilian context, especially in the southern region of the country.

The purpose of the article is to identify the social representations of immigrants and violence against immigrants among local Brazilians in the southern region of the country.

Presentation of the main research material. According to M.S.G. Porto [2015], the conceptual definition of violence presents significant epistemological challenges: while the search for a universal definition proves to be insufficient to encompass sociocultural particularities, the adoption of radically relativistic perspectives also proves to be limiting for consistent analyses. Along these lines, P. Kerr, K. Durrheim, and J. Dixon [2019] state that the concept of violence can be transformed according to different contexts. One possibility would be to consider violence as an intentional action by an individual, group or institution directed at another, which can cause harm or damage [Porto, 2015]. For the World Health Organization, violence is the use of force or power, in threat or practice, against oneself, another person or against a group that results in suffering, death, psychological harm, impaired development or deprivation [Koshulko, 2018].

Violence can take different forms: direct (physical, sexual, psychological, symbolic violence and neglect); structural (discrimination, exploitation, marginalization or domination); and cultural (rationalizations that justify and legitimize violence) [Jodelet, 2011; Faustino & Oliveira, 2021]. The latter refers to power relations and domination, which underlie relationships. Representations are affected by the effects of symbolic power in legitimizing and naturalizing the social world. In this direction, violence is understood as structured/structuring in society, serving as the basis for social relations rooted in increasing social inequality – not only in the individual field, but as socially produced.

With specific regard to the theoretical and methodological strategy of the Social Representation Theory (SRT) for understanding the phenomenon of violence, D. Jodelet [2017] states that it is not possible to detach violence from its representations; the very act of naming certain gestures and behaviours as violence is carried out in a representational context. In this sense, M.S.G. Porto [2015] states that the SR of a phenomenon constitutes itself, “creating” it, in a way. SRT makes individual experiences possible without neglecting their context, given that SRs differ depending on the context in which they are inserted.

Based on the above and with the support of the SRT, we sought to deepen our understanding of the phenomenon of violence against immigrants in Brazil. According to S. Moscovici [2003], the construction of SRs arises from a tension between the knowledge already acquired and the unknown, making it necessary to reorganize them so that the unfamiliar becomes familiar.

Methodology. This descriptive study was carried out using a mixed approach, with quantitative and qualitative data analysis. The quantitative stage was based on a survey of data through indirect observation, using a self-administered and structured online questionnaire. The qualitative stage was carried out using semi-structured interviews.

The quantitative stage involved 189 participants, 72% of whom were women. Age and geographical location were used as inclusion criteria, covering participants over the age of 18 who were born and lived in the southern region of the country at the time of data collection. The age of the participants ranged from 18 to 75 years old ($M = 39.59$; $SD = 1.68$). Of the total number of participants, 63% currently live in a municipality other than their place of origin. However, despite living in another municipality, the participants were born and currently live in the southern region of Brazil. Only 8.5% have ever lived in another country. Regarding race, the majority (88.9%) declared themselves to be White, followed by Brown (7.4%), Black (2.1%), and “Yellow” (1.6%). Regarding their political position, the majority consider themselves to be left-wing (49.7%), followed by centre (26.5%), right (21.2%) and extreme left (2.6%). In terms of education, 17.5% have a high school degree, 37% have a university degree, 25.6% have a specialization degree, 14.8% have a master’s degree and 4.2% have a PhD. In terms of income, 40.7% earn between 2 and 5 minimum wages, 25.4% earn 9 or more minimum wages, 23.3% earn between 5 and 9 minimum wages and 10.6% earn up to 2 minimum wages.

The qualitative stage involved 20 local participants who were born in and resided in southern Brazil. Of these, 14 were women; eight were aged between 18 and 30, five between 31 and 50 and seven over 51, with an average age of 40 [$SD = 14$ years]. In terms of place, nine participants were from the Greater region of Florianópolis, four from the interior of Paraná, three from Curitiba and the metropolitan region, two from the interior of Santa Catarina and two from the interior of Rio Grande do Sul. Of these, ten lived in the Greater region of Florianópolis, six in Curitiba or the metropolitan region, three in the interior of Santa Catarina and one in the interior of Rio Grande do Sul. It should be noted that despite migrating to the same region (southern Brazil), a fact which in this study still considered them to be locals, 10 participants had migrated from their hometown. Regarding race, 19 were White and one Black. Regarding their political position, nine declared themselves to be left-wing, seven – centre, and four – right-wing. In addition, among the local participants, only one had lived in a country other than Brazil. Regarding occupation / profession, 11 worked in areas that do not require technical / higher education, three were in the humanities, two in education (student / teacher), two in health, one in the exact sciences and one in economics. As for schooling, 16 local people had completed higher education and four had completed high school. Regarding marital status, 12 were married / in a stable union, seven were single and one was divorced. Regarding income, seven earned between three and five minimum wages, seven between six and nine, and six between 10 and more minimum wages.

Sampling and procedures. The criterion for the number of participants was based on the type of analysis the research was intended to carry out. The variables controlled were gender, political position, schooling and proximity to immigrants. An intentional non-probabilistic sample was used, as the participants were chosen based on criteria decided in advance, in order to obtain in-depth information. In addition, the snowball technique was used, in which participants indicated acquaintances to take part in the research. The inclusion criteria were the same as in the previous stage, while the exclusion criteria were subjects who were carrying out a professional activity directly related to the subject of the study.

The study was conducted in the southern region of Brazil (Paraná, Santa Catarina and Rio Grande do Sul), with a higher concentration of participants in Santa Catarina due to the convenience of the sample for the researchers. According to data from the International Migration Observatory [Cavalcanti, Oliveira, & Silva, 2024], the region registered 62,839 immigrants in 2023, with a predominance of Venezuelans, followed by Argentinians and Haitians. The region ranks third in requests for refuge in the country, with Cubans and Venezuelans as the main applicants. These immigrants are mostly employed in labour-intensive sectors, particularly in the poultry and pork slaughtering industries.

Data collection instruments. In the **quantitative stage**, data were collected using a self-administered, structured online questionnaire administered via Google Forms. The instrument was developed by one of the authors of this study based on the appropriation of scientific literature on the subject. A pre-test was carried out in order to test the consistency of the items, followed by an analysis by judges including two doctors and a doctoral student in psychology. The questionnaire consisted of open and closed answers and was divided into three parts. In the first, an evocation test was carried out, in which participants were asked to name five words that came to mind from the inducing terms “immigrants” and “violence against immigrants”, followed by a request to place the words in order of importance and explain them. This technique is widely used by the structural approach, as it helps to locate areas of repression and allows mental content to be grasped objectively, revealing implicit content that is not usually remembered.

In the second part, a set of questions was drawn up based on the proposed operationalization of a representative scheme. Thus, a set of statements associated with immigration and violent and discriminatory practices against immigrants was presented, which were answered using a Likert scale. This set of statements covered the three dimensions of SR (information, attitude and image) [Moscovici, 2012]. In addition, statements derived from part of the planned behaviour model were presented. It covered questions about immigration, violence against immigrants, xenophobic aspects, COVID-19’s relationship with immigrants, among others. Finally, in the last part, the instrument included sociodemographic questions to characterize the subjects.

In the **qualitative stage**, a semi-structured interview was conducted using a script developed on the basis of the literature review. It covered more general questions about the SRs of immigrants, which were considered important for addressing the specific issue of violence against immigrants; questions relating to violence against immigrants; and questions that could contribute to a deeper understanding of these SRs, such as participants’ relationship with these phenomena. The questions also involved techniques to reduce the normative pressure on the participant, in order to investigate the mute zone [Camargo & Justo, 2021], which refers to spaces of SRs that, although common, are not easily revealed in the discourses, as they are considered to be inappropriate to social norms. Thus, the technique of substitution and decontextualization was used, allowing them to express their thoughts more freely. Finally, a sociodemographic questionnaire was carried out to investigate the variables characterizing the participants.

Data collection procedures. In the **quantitative stage**, initial contact was made with local residents who met the inclusion criteria, via e-mail, social networks, and personal contact. The snowball technique was also used. A pilot study was carried out beforehand with 20 participants, with the aim of checking that the questionnaire met the research objectives. No reformulations were necessary after the pilot study. Before starting the online questionnaire, the participants were given some information about the research and were assured of the confidentiality of their information.

In the **qualitative stage**, an analysis was initially carried out by judges specializing in psychology, followed by a pilot with two interviews to check that the questions were suitable for

the study proposal. After making the necessary changes, data collection began. The participants were contacted through the personal and professional contact of one of the authors. From the first contacts, the snowball technique was used. Due to the difficulty in collecting data because of the pandemic, most of the interviews were carried out virtually. All the interviews were conducted individually and all the content obtained was recorded using a tape recorder and notes. The data was transcribed and analysed.

Data analysis. In the **quantitative stage**, IRaMuTeQ software was used to analyse the data obtained through the free recall technique, which allows work with matrices involving categorical variables and lists of words. In this case, the software enables frequency counting and prototypical analysis, thus making it possible to identify the elements of the SR, classifying them into central and peripheral elements. The data from the questionnaire was subjected to descriptive statistical analysis (mean, median, standard deviation, standard error and frequency) and inferential analysis, such as Spearman's correlation and MANOVA, using SPSS 26.0 software. Linear regression was carried out using Jasp 0.14.1.0 software.

Finally, Network Analysis was used in the Jasp 0.14.1.0 software. This analysis represents the pattern of association of variables in a two-dimensional graphic object. The representation is made up of nodes and lines, which represent the variables analysed and the relationships between them, respectively. The arrangement of the variables is defined in such a way that: a) related variables attract and unrelated ones expel; b) the more central a variable is, the more related it is to the others; c) lines represent the weighted association between the nodes, whether positive or negative. The correlation and partial correlation networks were analysed (controlling for the multivariate effect), with the r^2 values being a weighted measure of effect. Measures of connectivity, proximity, strength and expected influence were also calculated.

In the **qualitative stage**, a Hierarchical Descending Classification (HDC) was performed using IRaMuTeQ software to analyse the content of the interviews [Camargo & Justo, 2013]. The transcribed interviews were compiled into a textual corpus, with association variables such as gender, political party identification, proximity to immigrants, and education levels.

Findings. The results are presented according to the stages of the study, including the analysis of evocations, questionnaire data, and qualitative findings. The statistics for the evocations of the inducing term "immigrants" in the Free Word Association Technique (FWA) showed that 945 evocations were obtained (5 evocations per participant), with 370 different words, 236 words that were evoked only once and 134 words with at least 2 occurrences. The minimum frequency was 2.55, the diversity index was 0.39, and the variability index was 0.64. In this study, the statistics show that the variability index indicates a moderately homogeneous group in terms of the evocations related to the inducing term. The diversity index indicates greater homogeneity. As a criterion for selecting the words used for analysis, in order to make the graphic representation clearer, around $\frac{1}{4}$ of the different forms were used, which resulted in a cut-off frequency of 4.

As can be seen in Figure 1, among the words evoked, the word "opportunity" (31) was the most frequently evoked, followed by the words "culture" (28), "foreigner" (28) and "hope" (27). The elements in the first quadrant define the consolidated meanings for this social group and organize the SR about immigrants. In this quadrant, the words stand out: opportunity, foreigner, courage, and suffering. As a result, elements involving the meanings and feelings in the migratory experience, the reasons for migrating and definitions/nomenclatures are presented as a possible central nucleus.

Then, in the first periphery (upper right quadrant), there are words that are evoked frequently, but not as readily. These are elements that give strength to the SR, complementing the meaning of the central nucleus, and the words "culture", "hope", "refugee" and "difficulty" stand out, bringing complementary aspects to the first quadrant, based on feelings, definitions and migratory experience, which go, above all, through culture, presented as the most prominent element.

In the lower left quadrant is the contrast zone, which contains elements that are readily evoked, but with below-average frequency. This quadrant highlights the words: "language", "housing", "adaptation", and "unemployment". This brings up elements associated with the migratory experience, with practical day-to-day issues that can facilitate or hinder the immigration process, such as language barriers, financial difficulties, adaptation, among others.

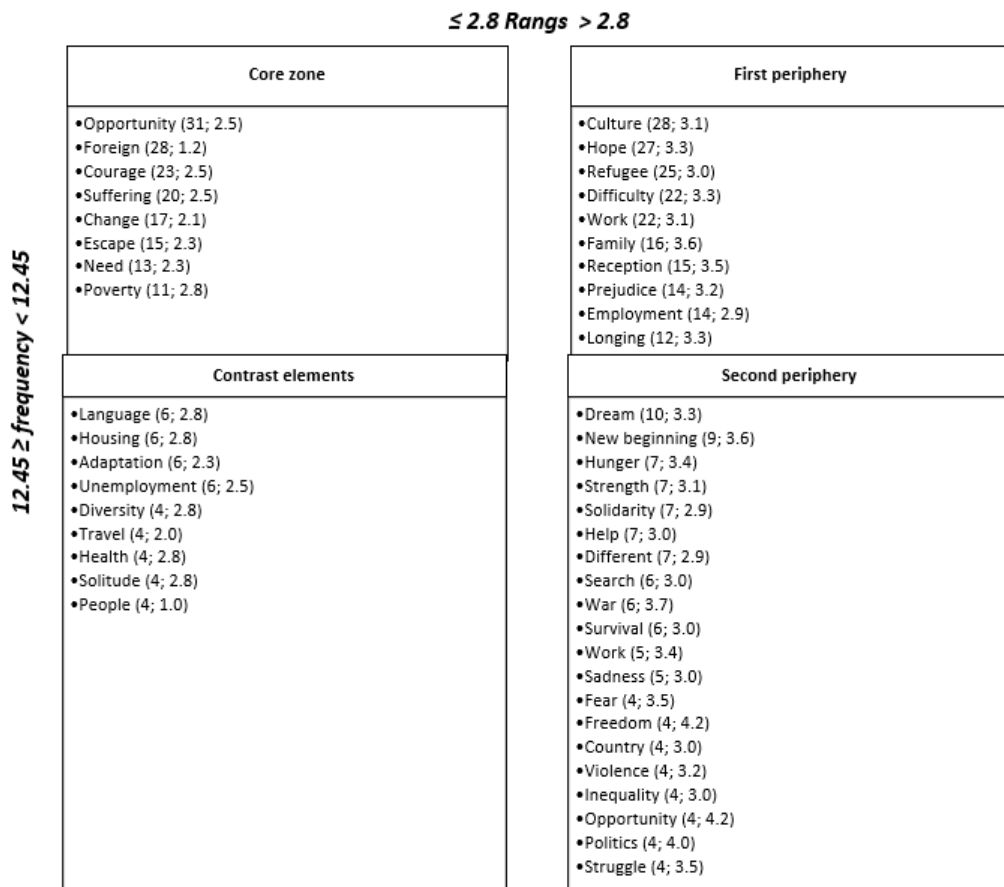


Fig. 1. Results of the IRaMuTeQ ranking of evocations produced in response to the inducing term “immigrants”

The fourth and final quadrant (bottom right) shows the terms in the second periphery. These are words with lower frequency and higher order of evocation and indicate the differentiations in the group surveyed. This is the quadrant with the highest number of words, where the following stand out: “dream”, “new beginning”, “hunger”, “strength”, “solidarity”, among others. It presents diverse and peripheral aspects, both positive and negative, which they believe are associated with the migratory process.

The words cited may have been more readily evoked for various reasons, such as social contexts, situations experienced, readings, among others, and do not necessarily reflect what is most important in the subjects’ SRs. For this reason, it is also important to consider the importance attributed to the evocations, based on a conscious valuation by the subjects. With this in mind, the participants were asked to indicate, among the words evoked, the two they considered to be the most important. When asked to indicate the most important words, the word “opportunity” was the most frequent, mentioned 19 times. This was followed by the words “courage” (f=16), “hope” (f=14), “culture” (f=14), “foreign” (f=13), and “refugee” (13). When we compare the words that were in the possible central core zone, we can see that not all of them confirm their centrality based on the respondents’ attribution of importance. Thus, the words “opportunity” and “courage” are those with the strongest indications of occupying the central elements of the SR about immigrants.

Regarding the evocations of the inducing term “violence against immigrants”, 945 evocations were obtained (5 evocations per participant), with 336 different words, 234 words

that were evoked only once and 102 words with at least 2 occurrences. The minimum frequency was 2.81, the diversity index was 0.35 and the variability index was 0.30. Thus, there is greater homogeneity. In the prototypical analysis (Figure 2), among the words evoked, the word “prejudice” (96) had the highest frequency of evocation, followed by the words “xenophobia” (53), “racism” (43), “ignorance” (39) and “intolerance” (30).

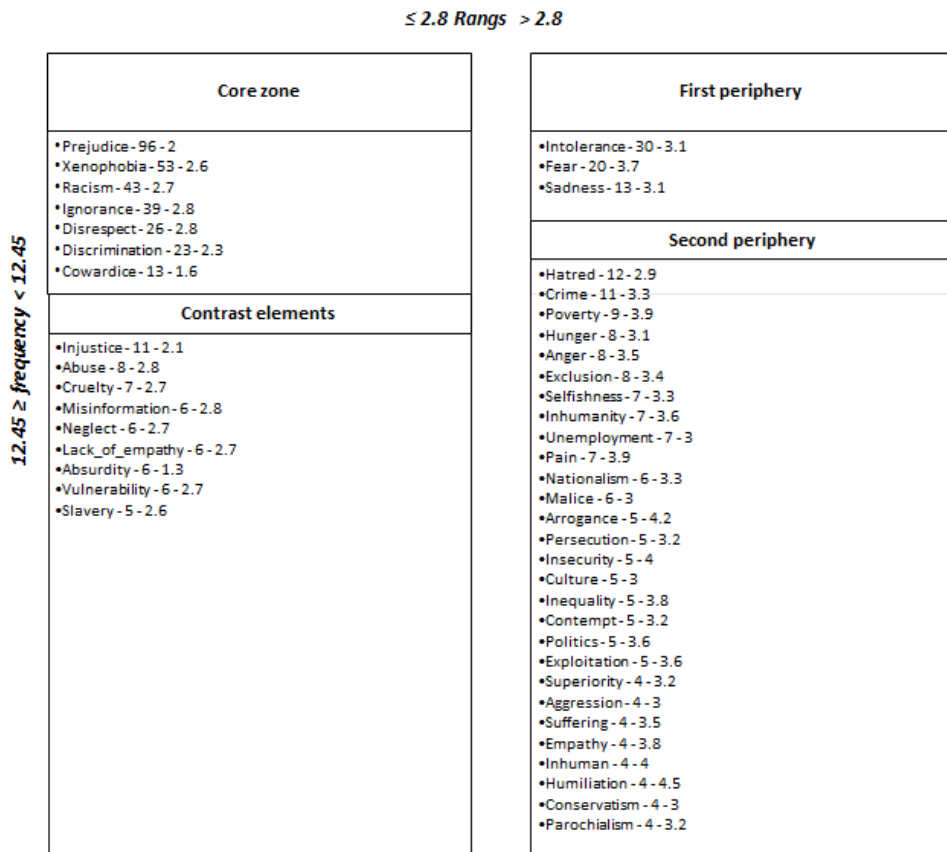


Fig. 2. Results of the ranking analysis of evocations produced in response to the inducing term “violence against immigrants”

In the elements of the first quadrant, the same words cited as the most frequent stand out. This indicates that a possible central core of this SR involves the meanings, theoretical concepts, motives and characteristics related to violence against immigrants. Then, in the first periphery, there are elements that give strength to the SR, complementing the meaning of the central core. The words “intolerance”, “fear”, and “sadness” bring complementary aspects to the first quadrant, based on negative feelings and motives related to the phenomenon. The lower left quadrant shows the contrast zone, containing the words “injustice”, “abuse”, “cruelty”, “misinformation”, “neglect”, among others. This shows elements associated with moral evaluations, criticism and influences related to violence against immigrants. The fourth and final quadrant (bottom right) shows the terms of the second periphery. This is the quadrant with the highest number of words, where the following stand out: “hatred”, “crime”, “poverty”, “hunger”, “anger”, among others. It presents diverse and peripheral aspects, complementary to the previous quadrant. Elements related to feelings, concepts, consequences and practical issues surrounding the experience of violence against immigrants are present.

When participants were asked to name the two words, they considered to be the most important, the word “prejudice” was mentioned 58 times as the most important. This was

followed by the words “xenophobia” (f=29), “intolerance” (f=19), “ignorance” (f=18), and “racism” (f=18). Of all the evocations, when we compare those that were in the possible central core zone, we can see that there are slight changes in their centrality based on the respondents’ attribution of importance. Thus, the words “prejudice”, “xenophobia”, and “intolerance” have strong indications of being the central elements of the SR on violence against immigrants.

In terms of statistical analysis based on the answers to the online questionnaire, most participants disagreed that immigrants are a threat; however, among the nationalities, the Chinese were rated as slightly more threatening. In relation to border control, the majority were against it; however, compared to the question about threat, there was a lower percentage against it. Most participants do not consider that immigrants contribute to the increase in violence in Brazil; however, among the nationalities, Venezuelans were considered to contribute the most to the increase. Regarding rights and public policies, half of the participants totally agreed that immigrants and locals should have the same rights, and only 29.6% totally disagreed that only Non-Governmental Organizations (NGOs) should support immigrants.

More than half of the participants had medium responses (partially disagree, neither agree nor disagree, and partially agree) to the items “Immigrants contribute to the competition for vacancies in public services” (53.4%) and “the number of immigrants in Brazil is worrying” (52.9%). Only 31.7% of respondents totally disagreed that immigrants contribute to increased competition in the job market, and despite the small percentage of those who totally agreed (7.4%), more than half of them marked the middle items (60.8%). Less than half of the participants totally disagree that the government should close all borders until the coronavirus is under control (41.8%); that the government should be more concerned with the local population than with immigrants (46%); and totally agree that the government should provide emergency aid to immigrants (49.7%). A significant number of participants believe that immigrants should be treated with respect (91%). 98.4% report that they have never practised violence or been involved in conflicts with immigrants, but only 64.6% of participants have never witnessed violence against immigrants. Furthermore, when calculating the total scores, for the “violence and threat” factor there was an average of 1.39 (SD = 0.52), for the “aspects favourable to immigration” factor M = 4.14 (SD = 0.71), and for “aspects unfavourable to immigration and xenophobia” M = 1.55 (SD = 0.60). The final ranking shows that the majority (88.90%) have a positive perception of immigrants.

Of those who said they had witnessed violence against immigrants, most said they had witnessed structural violence (24.9%), institutional violence (21.7%), and psychological violence (19%). More than half reported not being close to immigrants (75.6%), but most respondents said they would study, work and be friends with immigrants. However, this number drops significantly when the relationship becomes closer: approximately half would invite an immigrant to visit their home, and only a third would have a romantic relationship. In general, participants tended to relate slightly more to Europeans and less to Chinese, compared to Venezuelans and Haitians.

A Spearman correlation was then carried out, which showed that: people who are concerned about / fear the entry of immigrants into the country had greater agreement with the factors “violence and threat” and “unfavourable aspects of immigration and xenophobia”. Participants who considered Haitians to be colder people were more likely to agree with the “violence and threat” factor. Those who agreed with the statement that people need to deserve to get support from others had answers that were more related to the factors “violence and threat” and “unfavourable aspects of immigration and xenophobia”. Participants who answered that they would like to help immigrants in need more; consider their political position to be extreme left or left-wing; would start a friendship with Venezuelans; and would invite a Haitian immigrant to visit their home, showed greater agreement with the factor “aspects favourable to immigration”, demonstrating a higher level of acceptance of immigrants’ presence. Using MANOVA, it was possible to see that “Do you fear / worry about immigrants entering the country?” is related to the factor “violence and threats” (F = 10.049; p = 0.0001) and to the factor “aspects unfavourable to immigration and xenophobia” (F = 8.271; p = 0.0001). Those who are more fearful and concerned about immigrants entering the country are more unfavourable and show more violence and threats. Additionally, respondents who had witnessed cases of sexual violence against immigrants tended to associate immigration predominantly with the “violence and threat” factor.

Political position was significantly related to the factor “aspects favourable to immigration” ($F = 4.944$; $p = 0.003$). The far-left group had a significant difference with the far right ($p = 0.002$); the left had a significant difference with the right ($p = 0.033$); and with the far right ($p = 0.0001$). Thus, those on the extreme right differed the most in terms of favourable aspects, i.e. they were the least favourable to immigration, followed by those who considered themselves to be on the right. Political position is also significantly related to the factor “aspects unfavourable to immigration and xenophobia” ($F = 4.002$; $p = 0.010$). There was a significant difference between extreme left and extreme right ($p = 0.07$); left and extreme right ($p = 0.0001$); there was even a significant difference between right and extreme right ($p = 0.004$). In this case, those who considered themselves to be on the extreme right were the most opposed to immigration.

The results of the network analysis revealed significant correlations between the variables studied. There was a strong negative association between race and reports of physical violence, with White participants reporting having witnessed more cases of aggression against immigrants compared to other groups. Race was also shown to be related to political positioning, as most self-declared extreme right-wingers were White. On the other hand, participants who identified with the far left were the ones who most often reported having witnessed physical violence against immigrants. As for sexual violence, age emerged as a relevant factor: younger participants were the ones who most often mentioned having witnessed this type of violence. The analysis also showed that Black respondents tended to be younger than other respondents. Regarding gender, women reported feeling more fear in the presence of immigrants than men. These patterns suggest complex dynamics between sociodemographic characteristics and perceptions of immigrants, with significant variations depending on the type of interaction analysed.

Furthermore, the analysis identified significant positive correlations between certain experiences and attitudes towards immigration. Participants who had lived abroad showed noticeably more favourable responses towards immigrants, as did those who knew immigrants personally or were closer to this group. It was also observed that participants who declared some religious affiliations were more likely to know immigrants personally.

In the centrality measures, it can be seen that the most important question in the questionnaire, which directly influences the participants' answers, is whether the participant knows any immigrants. In addition, having witnessed sexual violence against immigrants is the second variable that makes the most connections with others, with the least distance from the other variables and the greatest strength. The participant having lived in other countries and feeling afraid of immigrants are also relevant items in this system.

Regarding the qualitative study into SRs on violence against immigrants, the data was analysed using a text corpus, which was submitted to a CHD using the IRaMuTeQ software. 235 text segments (TS) were analysed, retaining 76.6% of the total, generating five classes (Figure 3). In addition, the variables gender, political position, schooling and proximity to immigrants were controlled for. In the first partition, subcorpus A was divided into class 5 (Lack of opportunities and exclusion) and a subcorpus, which was divided into two distinct classes, class 3 (Explanations and influences) and class 2 (Beliefs related to immigration). In a new partition, subcorpus B was divided into class 1 ((In)existence and forms of violence against immigrants) and class 4 (Macrosocial aspects), giving rise to a total of five classes. These were named and given meaning by the researchers based on the Text Segments (STs) belonging to each class. The divisions between the classes are made by semantic similarities and differences and the most significant words were verified using the chi-square test ($\chi^2 = 3.84$, considering a degree of freedom equal to 1) and p -value < 0.0001 .

The first class to differ from the rest of the corpus was class 5 “Lack of opportunities and exclusion”. Representing 14.4% of the content analysed, it is made up of terms associated mainly with locals who are postgraduates / graduates and who do not know immigrants. Its content revolves around the difficulties encountered by immigrants in Brazil, due to the lack of opportunities and / or finding low-paid jobs, discriminatory and exclusionary relations in work and education spaces, among others. To elucidate these aspects, the following is an excerpt referring to workplaces: “*I find it difficult for a company to give an opportunity in a more intellectual position*” (local man, centre political position, graduate and does not know immigrants).

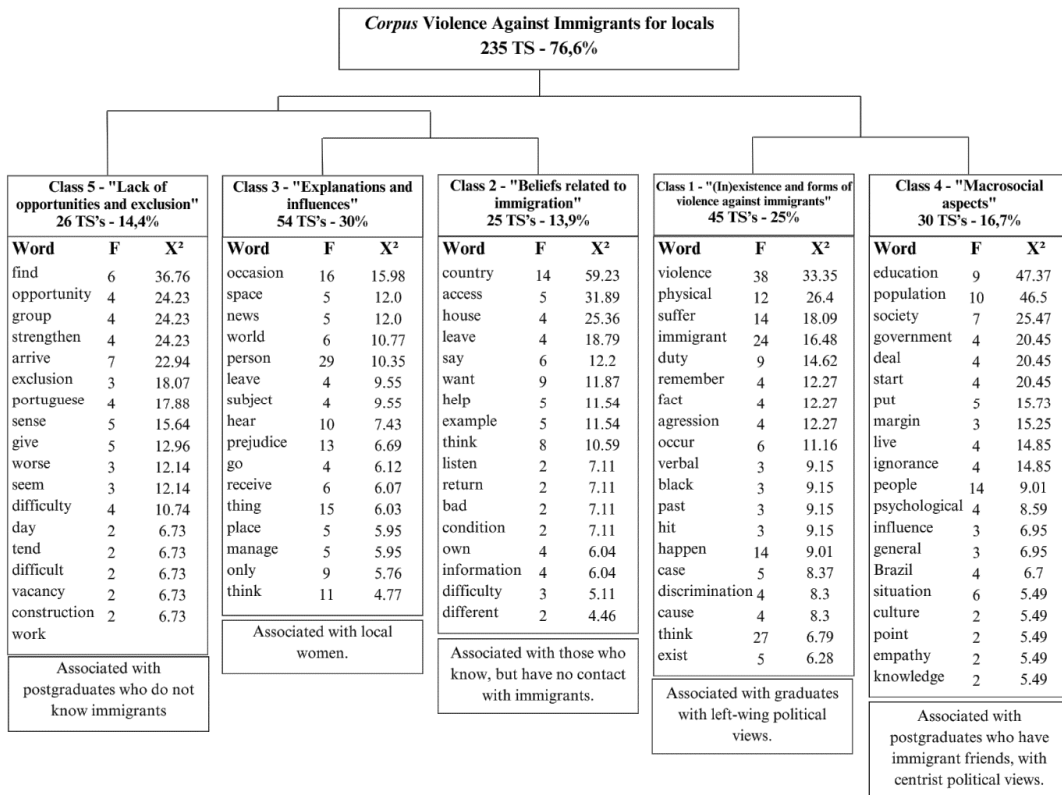


Fig. 3. Dendrogram of the corpus "violence against immigrants for locals"

The second class to be differentiated, class 3, named "Explanations and influences", corresponds to 30% of the STs that the analysis obtained and is mainly associated with local women. This lexical context talks about explanations and influences of violence against immigrants, the influence of the media and relations between locals and immigrants. The following excerpts illustrate the content of this class, based on speeches that point to explanations of the causes and influences attributed to the problematic phenomenon: "so they have to adapt to us and we have to adapt to them, but this often doesn't happen and because people don't have any education or information, they think they can treat people who come from outside in any way" (local man, left-wing, postgraduate and knows but has no contact with immigrants); "One person's attitude has repercussions on others too, the way they think, social networks also contribute a lot to this prejudice and so it often spreads false news and ends up influencing them" (local woman, left-wing position, postgraduate student and friend of immigrants).

Next, class 2 "Beliefs related to immigration" corresponds to 13.9% of the STs that the analysis obtained. This appeared associated with those who know but do not have close contact with immigrants. The excerpts present beliefs about immigration, how the government and the population itself should deal with the phenomenon, motivations and behaviour of immigrants in the country. As in the content shown below: "I think that if the issue were dealt with more and in the right way and seen from a different perspective, perhaps from their perspective, because I don't think that anyone in their right mind who isn't going through difficulties in their home country would leave there to come here simply for the sake of coming, there's a reason" (male, left-wing local, graduate and knows, but has no contact with immigrants); "There are different types, those who want to come here and make a life for themselves, work, make a family, help the country they're coming from, and those who want to stay on the soft side, on the poverty line, just like anywhere else" (local woman, right-wing, graduate, has contact, but is not friends with immigrants).

Class 1, named “(In)existence and forms of violence against immigrants”, corresponds to 25% of the STs and is mainly associated with graduates with a left-wing political stance. The excerpts refer to opinions on the existence or not of violence against immigrants and its different forms. The different types of violence can be seen in the following statements: *“I believe that it is in selection processes, in job vacancies, of someone not hiring him for the simple fact that he is an immigrant, even really physical violence or violence of the kind that I believe is disregard”* (local woman, left-wing, graduate and has contact with, but is not friends with immigrants); *“they suffer all this kind of violence, physical violence, humiliation, being in need”* (local woman, right-wing, with high school education and knows, but has no contact with immigrants). Beliefs and opinions about the existence and form of violence can be seen in the following statement: *“I don’t see anyone beating up immigrants, I think that perhaps other classes suffer more from violence [...] not that this type of violence doesn’t exist, but I think that in general they are not discriminated against because they are immigrants, when they are, it’s rarely a minority”* (local man, centre, with a degree and immigrant friends).

Class 4, called “Macrosocial aspects”, corresponds to 16.7% of the STs that the analysis obtained. It was associated with postgraduates, who have immigrant friends, with a centre political position. The excerpts present macro-social aspects, explanations, beliefs and opinions about rights, government actions, actions that could reduce violence, among others. As shows below: *“I think that the root of everything is education and, of course, the very vulnerability that we have in Brazil, so there are already a lot of people going hungry”* (local woman, from the centre, with a postgraduate degree and immigrant friends); *“a certain form of violence on the part of the government in not treating these people, in not welcoming them”* (local woman, from the left, with a degree and knowledge, but no immigrant friends).

In general, the interviews were permeated by SRs related to violence against immigrants, its existence or not, different forms, beliefs about the relationship between locals and immigrants, behaviours, explanations, influences on the causes of this phenomenon, among others. Psychological, verbal and symbolic types of violence were more present, while physical violence was less frequent. This appeared, in general, when the participant reported hearing someone talking about or in the media, for example: *“there is an aggressiveness and a lack of respect towards immigrants, who consider that they are coming to steal jobs, that they are taking advantage, so there is not only physical violence, but mainly in a more verbal form”* (local man, left-wing, graduate and with immigrant friends).

There were also statements comparing the South with the North of the country, with beliefs that differentiate the form of violence suffered here and there. The majority of those interviewed said they had not witnessed it, but believed that violence against immigrants does exist, generally with positions against violence: *“for me it’s absurd, it’s absurd in any case, it’s pure hatred and prejudice and it’s sad like that”* (local woman, left-wing, high school graduate and knows, but has no immigrant friends). It should also be noted that many participants said they had never stopped to think about the phenomenon, had no knowledge or opinion on the subject. One of the participants said: *“To be honest, I don’t know much about it, I don’t see much about it on the traditional media, television at least”* (male immigrant, left-wing, graduate, knows, but has no contact with immigrants).

As a way of investigating the mute zone of the SR, participants were asked what they believe family members, friends and other people in general (the Brazilian population) think about violence against immigrants, divided into four categories: polarization, unfavourable to violence against immigrants, favourable to violence against immigrants, and neutrality. It should be noted that some participants distinguished family members from friends, considering that friends would have more similar representations to the participant compared to their family.

When asked if they had ever been involved in a conflict with immigrants, 19 people replied that they had never been involved in such situations, while one person reported an episode in which an immigrant, after having his job application turned down due to the unavailability of a vacancy, reacted with insults. When asked if they had ever witnessed any conflict or violence with immigrants, seven said no. Of those who had, five had witnessed situations of prejudice and / or discrimination; three had witnessed situations of humiliation and verbal aggression; two had seen it in the media; two had witnessed job insecurity; two had witnessed situations of

racism and xenophobia; and two had witnessed institutional violence (one in health and one in public security). As an example: *“I’ve witnessed a few moments where they’ve been humiliated, treated like thieves, like indigents and had to abandon their merchandise [referring to immigrants who sell things on the street]”* (local man, left-wing position, with higher education and knows and has immigrant friends).

From the above, it emerged that immigrants were represented by local people based on definitions, motivations for migrating, personal characteristics, positions, difficulties, among others. The attitude of the participants was generally in favour of immigration and the development of public policies for this population, although almost half said they had no knowledge or opinion on the subject and there were statements with stereotyped beliefs. In addition, most interviewees believe that the SR that circulates in society about immigrants is negative and unfavourable to them. In relation to violence against immigrants, there were SR permeated by opinions about the existence or not of violence, the types involved, the presence of stereotypes, influences / explanations about violence, among others. The majority said they had never practiced violence, but the percentage decreased when asked if they had ever witnessed the phenomenon. In addition, other themes were mentioned, such as macro-social aspects, possible actions to reduce violence, comparisons between regions, among others.

Discussion. Based on the content obtained from the evocations related to the inductive term “immigrants”, it is possible to highlight the polysemy present in the SR of this phenomenon for locals from the southern region of Brazil. In general, the elements evoked by the participants refer to explanations about motivations to immigrate, different concepts that are disseminated and associated with immigration, cultural differences, personal characteristics, such as courage, as well as negative aspects commonly experienced when migrating, such as difficulties, work issues and suffering. In line with the literature, the participants attributed a series of motivating factors to migration, such as the search for work and study opportunities, better pay and higher quality public services. The broad meaning of the term “opportunity” refers to one of the main motivations for voluntary immigration, related to a life plan or project and the search for better living conditions.

Linked to this, another term frequently evoked by the participants was “hope”, associating a possible feeling experienced by immigrants, a subjective issue linked to the materiality of the motivations for immigrating. However, the hope for better living conditions and opportunities is not necessarily realized on arrival in the country of destination, many immigrants become victims of exclusionary relations. The motivations for immigration (whether voluntary or involuntary) also reflect the evocation of other terms associated with immigrants, such as foreigner and refugee. The term “foreigner” is an old one, once seen as the “other”, the “stranger”. In the scientific and legislative world (reified universe) the term is no longer used, but it still circulates in the consensual universe (common sense). The term “refugee” is widely used in both universes, but with the specificity of involving involuntary immigration. In this way, we can see that the reified and consensual universes are in constant interaction and imply relationships and an understanding of the world [Moscovici, 2003]. It is important to note that SRs emerge from this interaction, tending to make the unfamiliar familiar [Moscovici, 2003].

By highlighting the terms “culture” and “suffering”, the participants’ statements appear to be in line with the scientific literature in the area. The migratory process involves removing the subject from their cultural context, which can lead to a state of psychological vulnerability and, consequently, suffering. Among various definitions, theories and different perspectives on culture, one possibility is to consider it as a system made up of different elements that provide the subject with indications of how to act and think coherently, acting as a compass that guides the subject in their life. Language, customs, food, artistic manifestations, social functions and forms of care are examples of the properties of culture. Immigration is an encounter between different cultures, ways of living and ways of knowing how to exist. According to the author, this encounter generates changes, which can take the form of integration, expansion and cultural enrichment, or a negative direction of increased prejudice and exclusion.

Before migrating to Brazil, immigrants tend to imagine it as a country with many opportunities, high salaries and great hospitality; however, after migrating, they tend to face heavy work, low salaries, exhausting working hours and precarious conditions. This false image of hospitality is

also reflected in various difficulties usually faced by immigrants, such as bureaucratic obstacles, difficulties in learning the language, issuing documents, validating diplomas, guaranteeing rights, obtaining decent housing, accessing public services and social programs, as well as dealing with discrimination, social isolation and poverty. In this sense, by mentioning suffering, courage and difficulties, a large proportion of the participants recognize that this process involves a series of challenges. Other terms, such as dream, new start and strength, bring a perspective that, despite so many difficulties, immigrants have personal characteristics and goals that make “migrating” possible. Thus, overcoming difficulties appears to be linked to individual characteristics. This discourse is in line with neoliberal and conservative logic, which individualizes social phenomena. These terms are complementary to the central elements of the local’s SR about the immigrant.

In several statements, it was possible to observe an understanding that the injustice, poverty and misinformation to which immigrants tend to be subjected increase the group’s vulnerability, either through a lack of knowledge about their rights or exposure to situations of inequality and abuse. From this perspective, the exploitation inherent in the neoliberal capitalist system, especially through the dismantling of social rights, worsens living conditions, widens inequalities and increases social frustrations. This context contributes to the perception of immigrants as “problems” for the locals in the destination country.

Regarding attitudes towards government actions, there was a polarization in the speeches, with participants defending the expansion of policies favourable to immigration and others being opposed. With regard to the favourable perspective, the importance of welcoming policies, integration into the job market, housing, among others, was present. These elements corroborate studies that point to the importance of adequate public policies that enable immigrants to be welcomed with dignity and integrated into society. Although the Migration Law (Law 13.445, of May 24, 2017) [Brasil, 2017] guarantees immigrants, on an equal footing with nationals, the inviolability of various rights through public policies, there are still profound challenges in its consolidation [Bousfield, et al., 2025].

As for the perspective unfavourable to immigration, there were aspects such as advocating greater border control and opposing public policies in general. These included statements that raised concerns about the number of immigrants, the fear of change and the beliefs involved, such as linking immigration to an increase in crime, illustrating the xenophobia present. Thus, according to Z. Bauman [2017], xenophobia arises from the fear that is constituted by stereotypes of immigrants as “invaders”, “criminals”, among others. However, according to the literature, there is no statistical evidence that can link an increase in the number of immigrants to an increase in the rate of any type of crime.

Furthermore, some interviewees based their rejection of such policies on the argument that they implied taking rights away from Brazilians to give them to “strangers”. From this perspective, immigrants do not deserve to enjoy the same rights as “good” citizens. The nationalist conception understands that a certain territory belongs to national citizens, representing immigrants as a threat, presupposing the opposition between “us” and “others”. In addition, the attitude against public policies is also related to the concept of a minimal state, from a neoliberal perspective. The latter argues that state intervention should only occur in cases where it is necessary to regulate and stabilize market situations and free competition, leaving social protection and the guarantee of basic rights in the lurch. This neoliberal perspective contributes to the reduction of social rights, increasing inequalities and spreading the perception of immigrants as problems/costs for society. However, it should be noted that this position is a minority in the sample investigated.

In general, economic perception is the predominant factor in attitudes against immigration. Although many participants gave neutral answers about the competition for jobs and the number of immigrants, most believe that the population associates immigrants with competition for jobs and public services, seeing their increase as worrying. This is in line with studies that identify SR that characterize immigrants as unwanted and as competitive threats. However, this concern with the volume of immigration has proved to be disproportionate: in 2019 immigrants represented only 0.4% of the Brazilian population, which was overestimated by 75 times by the local population. This phenomenon corroborates the thesis of Z. Bauman [2017] that immigrants are converted into elements of “discharge” of social tensions, functioning as scapegoats that divert the focus from structural problems.

The COVID-19 pandemic illustrated the polarizations around this issue in the data collected. While some advocated more immigrant-friendly policies, others advocated closing borders and focusing government efforts on the locals. This data reflects the idea of intergroup differentiation. According to H. Tajfel [1983], in contact with the threat of the different, the ingroup tends to strengthen itself by rejecting the outgroup, through its exclusion. Exclusion translates into estrangement, keeping the individual apart from a group, closing off access to goods, resources, roles or status [Jodelet, 2011]. In addition, nationalist discourses defend the exclusion of the “other” and have contributed negatively to the guarantee of immigrant rights. In this direction, the nationalist conception represents immigrants as a threat to the national territory, presupposing the opposition between “us” and “others”, thus defending the closing of borders and that public policies should prioritize the locals.

It was also possible to see that one of the variables with the greatest influence on the participants’ responses was having some proximity to an immigrant. In addition, proximity to immigrants contributes to their humanization, as they can speak, demonstrate and help construct information for their own SR – which corresponds to one of the dimensions of SRT. The distance from the immigrant reality reported by the research participants portrays the isolation and social exclusion of this population, in line with what has been pointed out in other studies.

In line with this, we can mention the case of participants who have lived in other countries and are closer to immigrants, resulting in more favourable responses to immigration. Participants who said they had a religion also generally knew an immigrant, possibly due to the presence of religious organizations helping to integrate immigrants. For example, the Pastoral do Migrante, Cáritas, Ação Social Arquidiocesana, among other charitable institutions, offer guidance and assistance in the most immediate situations [Silva, Bousfield, Leandro, Silva & Bousfield, 2021].

Although many of the participants indicated that they would study, work and be friends with immigrants, the closer the relationship, the less the desire to form ties. This number is even lower when nationality is taken into account, with Chinese, Venezuelans and Haitians having the lowest rates. These results illustrate manifest discrimination, characterized by the distancing of groups affected by prejudice. It describes that social prejudice is made up of beliefs, affections and attitudes of a negative, aversive and excluding nature, such as distancing oneself from the people targeted by prejudice and opposing contact with these groups. In addition, the importance of intersectionality in the formation of prejudice is highlighted, given that the participants articulate different social markers of race and nationality for the construction of distance and social exclusion.

Among the sample analysed, it was found that most participants have beliefs, attitudes and SR against violence directed at immigrants. In addition, a significant number of participants believe that immigrants should be treated with respect. However, some nuances were observed, which will be discussed in the following text.

Most participants disagreed that immigrants were a threat, but the Chinese were rated as slightly more “threatening”. This may be due to the COVID-19 pandemic, which was taking place at the time the questionnaire was administered. The pandemic generated a sense of threat, fear and anxiety, which, coupled with a lack of information, fake news about the disease and political decisions, led to an increase in xenophobia.

Another finding is that most participants do not think that immigrants contribute to the increase in violence, but Venezuelans were considered to be the biggest contributors. The increase in the number of Venezuelan immigrants in the country, the political and economic crisis in Venezuela and the way they are portrayed in the media all contribute to the circulation of pejorative SRs about Venezuelan immigrants. Studies indicate that Venezuelans are received in Brazil as potential aggressors and that the spread of fake news contributes to this, as illustrated by the attacks that became known in 2018 as “Bota Fogo!” (Put Fire), due to the images of people setting fire to Venezuelan immigrants’ accommodation after a fake news story about a Venezuelan stabbing a Brazilian shopkeeper.

One of the participants reported the institutional violence of fellow doctors in their care of immigrants, who, according to her, do not give importance to the care of this population and make no effort to establish a dialog. There are many barriers involved in providing quality care in health policies. It is necessary to adapt the practices of public servants when dealing

with immigrants, as the encounter between two different cultural logics can generate unease. In addition, professionals need to take an ethical-political stance in their institutional work, considering the multiplicity of contexts, cultures and languages, taking care not to base their practices on the Western biomedical model, reproducing a colonial logic.

On the other hand, some participants say they don't believe there is violence against immigrants, using the idea of Brazilians as a hospitable nation as a justification. For them, the person is not discriminated against because they are an immigrant, but for other reasons, such as racism or their own actions. In this way, the social marker of nationality and the very identity of being an immigrant are minimized, as well as individualizing and blaming the individual who is victimized. Thus, in the participants' speeches, the idea of Brazilians as cordial and welcoming returns and is presented in gradations: among the participants who believe that violence does not occur; at another level, those who believe that "only" symbolic and psychological violence occurs; and at another gradation, those who mention that there are various forms of violence against immigrants in Brazilian society.

Elements about the lack of opportunities, discriminatory and exclusionary relationships in work and education spaces were also presented. D. M. Faustino and L. M. Oliveira [2021] state that xenophobia occurs within a construct of structural discrimination, for example, despite qualifications and experience, immigrants do not have the same job opportunities as locals. It is pointed out that despite legal provisions for labour rights, in practice, many immigrants work informally, are poorly paid and work in precarious conditions. There are also barriers in the educational context. Although laws guarantee the inclusion of immigrant students, in practice there is no support for welcoming them, contributing to social exclusion. Studies also point out the need to pay attention to microaggressions against immigrant students in the school environment. Thus, work and education are considered essential factors for integration, social emancipation and reconfiguring the immigrant's life project.

It is also noteworthy that some of the participants made comparisons between the South and North regions, indicating a perception of greater severity of violence in the North. Since 2017, there has been a growing influx of Venezuelans seeking refuge in Roraima. However, the public policies adopted – marked by a securitized approach with measures such as the installation of fences in public squares and the negligent actions of the police forces – ended up aggravating the vulnerability of these immigrants, leaving many in a situation of social risk. Studies also point out that it has become routine for locals to attack immigrants in Roraima. However, studies show that violence against immigrants does not only occur in the North. For example, situations experienced in the Greater region of Florianópolis include mockery related to difficulties in understanding the language and humiliation in the workplace, among others. Studies also present the marginalization of Haitians in Curitiba / PR, based on expressions such as "South is my Country" and "Republic of Curitiba", which denote the regionalism present. In this way, it is understood that despite the SRs present that violence is more explicit and intense in the North, this phenomenon also occurs in the South, but not as publicized, debated and explicit, and still associated with the idea of the welcoming Brazilian.

Regarding the participants' positions, although the majority were in favour of the presence of immigrants, some had opposing attitudes and statements permeated by xenophobia. In this sense, it can be seen that the SR about immigrants is controversial [de Rosa, Bocci, Nubola & Salvati, 2020; de Rosa, Bocci, Bonito & Salvati, 2021; Giacomozzi, DeRosa, Silva Gizzi & Moraes, 2023; Moscovici, 1988; Silva, Tribees, & Bousfield, 2024]. The progression of conflicts involving controversial SRs generates polarization around a phenomenon. Thus, there is a current opposition of ideas: immigrants perceived as potential resources or as victims; versus immigrants perceived as a threat, with stigmatizing beliefs [Giacomozzi, DeRosa, Silva Gizzi & Moraes, 2023; Silva, Tribees, & Bousfield, 2024].

It was also possible to identify the effects of political positioning on the construction of SRs, attitudes and social practices in relation to the phenomenon of violence against immigrants. Participants who considered themselves to be extreme left-wing were more likely to agree with the factor "aspects favourable to immigration" and those who considered themselves to be extreme right-wing were more likely to agree with the factor "aspects unfavourable to immigration". In the research by A.I. Giacomozzi and M.M. Vitali [2022], the authors show that

the speeches of political leaders are sources of information and contribute to the formation of opinions, beliefs and SR about immigration for the Brazilian population.

Finally, it should be noted that, in general, most of the participants said they believed that violence against immigrants exists, even though they were against it. In this sense, the factor of social desirability stands out and it is worth considering that most participants have a high level of education and a political position that is either left-wing or centre, which is more favourable to immigrants. In addition, almost half of the respondents said they had never thought about the phenomenon or had no knowledge of the subject, believing that the topic should be addressed more in society. It is therefore important to reflect on the fact that this is possibly a little-known subject, which could illustrate the processes of anchoring and objectification of an SR under construction [Moscovici, 2012]. In addition, the lack of interest from public sectors, the media and the population in general on the subject has repercussions on the lack of information – an essential dimension in SRs – which influences the emptying of content and the reproduction of stereotypes. As Z. Bauman [2017] points out, the population in general considers immigrants to be strangers about whom they know too little to come up with appropriate responses.

The participants attribute the causes of violence to factors such as ignorance, intolerance and disrespect, terms that carry a negative connotation and reflect a position against violent acts. They point out that misinformation and a lack of tolerance for what is different contribute to the occurrence of violence, in line with studies such as those by D. Jodelet [2017] and others. According to the latter, misinformation can generate anxiety, fear and a perception of threat, impairing the capacity for reflection and fostering intolerance, which in turn leads to discriminatory and violent practices against immigrants. However, when explaining violence, participants tend to emphasize moral values – such as the lack of respect – while minimizing social, cultural and structural aspects. Thus, they emphasize that racism and xenophobia are the result of “evil”, reducing a structural problem to individual and affective issues.

In the SRs of violence against immigrants, macro-social aspects were also present, such as explanations, beliefs and opinions about rights, government actions and actions that could reduce violence. These were brought up mainly by respondents with a high level of education and who have some proximity to immigrants. The statements criticize the marginalization and exclusion of the immigrant population, pointing out the need for public policies

We also highlight the role of emotions and affections as important dimensions in the study of SRs. In the process of creating new meanings, emotions are fundamental, as they help to interpret and judge social situations and objects. Among the feelings associated with violence against immigrants, fear and sadness stood out, reflecting the psychological consequences of these experiences. This evidence is consistent with academic production on the subject, which describes that situations of violence can lead to greater psychological vulnerability, directly affecting the mental health of immigrants. In addition, terms such as “hatred” and “cruelty” appear as moral reactions, expressing indignation at these acts. These emotions not only reveal a stance against violence but also play a fundamental role in the construction of SRs.

Finally, regarding the profile of the sample, we highlight the predominance of participants with a high level of education and income, a factor that may have influenced the results obtained. Research indicates that the higher the level of education and income, the less opposition there is to immigration, as citizens with low qualifications may feel more vulnerable to unemployment, and people with higher levels of education tend to view cultural exchange positively. In this research, a qualitative assessment shows that many participants had a degree in the humanities and the few participants who had more unfavourable responses to immigration had a high level of education and income. In addition, it is necessary to weigh up the answers provided due to the possibility that the results are linked to social desirability (one of the foundations of the mute zone of an SR) which relates to the conscious attempt to show a positive image of oneself, hiding negative judgments and against social norms in relation to violence against immigrants.

Limitations of the study. This study has certain limitations that should be taken into account when interpreting the results. The sample is predominantly composed of participants with higher levels of education and income, which may have influenced the generally favourable attitudes toward immigrants. In addition, the use of self-report instruments may be subject to social desirability bias, especially given the normative nature of the topic of violence. The

regional focus on the southern part of Brazil also limits the generalizability of the findings to other contexts. Future studies should consider more diverse samples and include different regions to deepen the understanding of social representations of immigrants and violence against them.

Conclusions. The analysis of the SRs of immigration and violence against immigrants for locals in the southern region of Brazil made it possible to highlight the complexity of these phenomena. The term “immigrant” is polysemic and strongly linked to the search for better opportunities. The participants generally recognized the various difficulties involved in immigration, such as language and cultural barriers, which are reflected in precarious jobs, low socioeconomic status and suffering. They also highlighted hope and courage as common motivators for immigrating. The sample was in favour of immigrant rights, highlighting the need to guarantee a more effective welcome through public policies. However, some opposed this, stressing that the government’s priority should be local people.

Despite claiming to be in favour of immigrants, many of the participants don’t have a close relationship with any of them. This makes it difficult to take a complex and sensitive look at their experiences and can also lead to ignorance about violent acts against this population. Most believe that violence occurs, attributing it to prejudice, xenophobia and racism. These motivations, however, tend to be dealt with individually, claiming to be the result of individual rejection, rather than a consequence of the country’s structural problems. Even though most of the respondents reported not having committed violent acts against immigrants and were unaware of examples of violent acts, those who did share mainly reported structural, institutional and psychological violence. It was also possible to verify the belief that in the South prejudice, and consequently violence, against immigrants would be lower than in the North of the country. This data, however, does not corroborate the findings of scientific literature. It should be noted that violence is a strongly normative issue, and social desirability may have played a role in the answers given in this study.

The advances of this study include capturing elements of the SR of immigrants and violence against them in the southern region of Brazil, contributing to greater specificity in knowledge. In addition, the use of multiple data collection methods allowed for a more in-depth analysis of the phenomenon, revealing the meanings attributed by the participants in a complex and contextualized way. As a central finding, we highlight not only the variations in positions according to the respondents’ political identification, but also the determining influence of the degree of contact and proximity they have with immigrants – two analytical axes that proved fundamental to understanding the different SRs identified.

For future research, we suggest looking more closely at the differences already identified in the SR about immigrants among the locals of southern Brazil, with a particular focus on the dynamics related to political identification. It is important to maintain the diversity of the sample, incorporating participants from different social strata, levels of education and racial belonging, which will allow us to verify how these factors are articulated with the political differences already observed. Finally, we recommend investigating the SR of violence against immigrants from the perspective of the immigrants themselves, allowing them to relate their experiences and interpretations. This approach could reveal essential nuances for developing more effective strategies for combating violence and welcoming immigrants, based on the reality experienced by this group.

Adherence to Ethical Standards. The research was approved by the Human Research Ethics Committee of the Federal University of Santa Catarina (Report No. 4.593.281) and conducted in accordance with Resolution No. 510/2016 of the National Health Council for research involving human beings in the Humanities and Social Sciences. Participation was voluntary, and all participants provided informed consent prior to data collection. Anonymity and confidentiality were fully ensured, and the data were used exclusively for scientific purposes.

Bibliography

Assini-Meytin, L. C., Giacomozzi, A. I., Priolo Filho, S. R., et al. (2023). Adverse childhood experiences in Brazilian college students: Examining associations with suicidal ideation and risky behaviors. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 17(2), 495–505. <https://doi.org/10.1007/s40653-023-00572-8>

- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta* (C. A. Medeiros, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bousfield, A., Bertoldo, R., da Silveira, A., Justo, A. M., & Bousfield, R. (2025). Dehumanization and social representations: Analysis of Twitter comments on the Yanomami crisis in Brazil. *Discover Global Society*, 3, 13. <https://doi.org/10.1007/s44282-025-00151-2>
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017: Institui a Lei de Migração*. Presidência da República. Retrieved from https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21 (2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2021). *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, Universidade Federal de Santa Catarina. Retrieved from http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_22.11.2021.pdf
- Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Silva, S. L. (2024). *Relatório anual OBMigra 2024: Série migrações*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública; Conselho Nacional de Imigração; Coordenação Geral de Imigração Laboral. Retrieved from https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relat%C3%B3rio_Anual/RELATORIO_ANUAL_24.pdf
- de Rosa, A., Bocci, E., Bonito, M., & Salvati, M. (2021). Twitter as a social media arena for polarized social representations about (im)migration: The controversial discourse in the Italian and international political frame. *Migration Studies*, 9(3), 1167–1194. <https://doi.org/10.1093/migration/mnab001>
- de Rosa, A., Bocci, E., Nubola, A., & Salvati, M. (2020). The polarized social representations of immigration through the photographic lens of Instagram. *Psychology Hub*, 37(3), 5–22. <https://doi.org/10.13133/2724-2943/17227>
- Faustino, D. M., & Oliveira, L. M. (2021). Xenoracismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 29(63), 193–210. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006312>
- Giacomozi, A. I., & Vitali, M. M. (2022). (Im)migration through the political speeches of Brazilian presidents: Dilma Rousseff, Michel Temer, and Jair Bolsonaro. In A. I. Giacomozi, R. Permandeli, & I. Bondarevskaya (Eds.), *Proceedings of the X International Scientific and Practical Seminar: Political and economic self-constitution: New forms of political, economic, and social resiliences during pandemic times* (pp. 17-22). Florianópolis, Brazil: UFSC.
- Giacomozi, A. I., Cardoso, J. L., Detoni, C., Meneghetti, N. C. O., Wiggers, G. A., Nunes, P. P., & Cecconi, V. P. (2020a). Experiences of violence among students of public schools. *Journal of Human Growth and Development*, 30(2), 179–187. <https://doi.org/10.7322/jhgd.v30.10365>
- Giacomozi, A. I., Castro, A., Bousfield, A. B., Nunes, P., & Xavier, M. (2021). Social representations of violence among public school students. In C. P. Souza, & S. E. S. Oswald (Eds.), *Social representations for the Anthropocene: Latin American perspectives* (1st ed., pp. 338–352). Cham: Springer.
- Giacomozi, A. I., De Rosa, A., Silva, M. L. B., Gizzi, F., & Moraes, V. (2023). Social representations of (im)migrants in the first year of the COVID-19 pandemic in Brazil: A study of online news. *Papers on Social Representations*, 32(1), 3.1–3.33.
- Giacomozi, A. I., Fiorott, J. G., Bertoldo, R., & Contarello, A. (2023). Social representations of political polarization through traditional media: A study of the Brazilian case between 2015 and 2019. *Human Affairs*, 33 (1), 67–81. <https://doi.org/10.1515/humaff-2022-2032>
- Giacomozi, A. I., Fiorott, J., Bousfield, A. B., Leandro, M., Silveira, A., & Silva, B. L. (2020b). Social representations of traffic violence and related psychosocial aspects. *Revista Saúde e Pesquisa*, 13, 193–204.
- Giacomozi, A. I., Vitali, M. M., Presotto, G. C., Vidal, G. P., & de Andrade Gomes, M. (2024). Constructing emotional meanings about Jair Bolsonaro in Brazil during the COVID-19 pandemic on Twitter. *Discover Global Society*, 2, 37. <https://doi.org/10.1007/s44282-024-00066-4>
- Jodelet, D. (2011). Os processos psicossociais da exclusão. In B. Sawaia (Ed.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (11th ed., pp. 53–66). Petrópolis, RJ: Vozes.

Jodelet, D. (2017). *Representações sociais e mundos de vida* (L. Ulup, Trans.; N. Kalampalikis, Ed.). Paris: Éditions des Archives Contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress.

Kerr, P., Durrheim, K., & Dixon, J. (2019). Xenophobic violence and struggle discourse in South Africa. *Journal of Asian and African Studies*, 54(7), 995–1011. <https://doi.org/10.1177/0021909619851827>

Koshulko, O. (2018). Violence against female citizens and female immigrants in some countries worldwide: Challenges and solutions. *Economics*, 6(2), 71–77. <https://doi.org/10.2478/eoik-2018-0026>

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211–250.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (P. A. Guareschi, Trans.). Rio de Janeiro: Vozes.

Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Original work published 1961)

Porto, M. S. G. (2015). A violência, entre práticas e representações sociais: Uma trajetória de pesquisa. *Sociedade e Estado*, 30(1), 19–37. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922015000100003>

Rozendo, A., Giacomozzi, A. I., & Vitali, M. M. (2022). Representações sociais sobre migrantes. *ECCOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 12(1), 109–119.

Silva, C. D., Bousfield, A. B. S., Leandro, M., Silva, M. L. B., & Bousfield, R. (2021). Representações sociais de imigrantes involuntários: Um estudo documental. *SER Social*, 23(49), 357–379. <https://doi.org/10.26512/sersocial.v23i49.35735>

Silva, M. L. B., Tribess, B., & Bousfield, A. B. S. (2024). Representações sociais de imigrantes: Uma revisão integrativa. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 17(2), 1–19.

Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais: Estudos em psicologia social II* (L. Amâncio, Trans.). Lisboa: Livros Horizonte.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF IMMIGRANTS AND VIOLENCE: PERCEPTIONS OF LOCAL POPULATION IN SOUTHERN BRAZIL

Mariana Luíza Becker da Silva, PhD in Psychology, Psychologist, Specialized Reference Centre for Social Assistance (CREAS) Barreiros, Municipal City Hall of São José, Brazil.

E-mail: marianaluiza_b@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5075-982X>

Andréa Barbará da Silva Bousfield, PhD in Psychology, Associate Professor IV, Federal University of Santa Catarina, Brazil.

E-mail: a.bousfield@ufsc.br

<https://orcid.org/0000-0002-4333-4719>

Andréia Isabel Giacomozzi, PhD in Psychology, Professor, Faculty of Psychology, Federal University of Santa Catarina, Brazil.

E-mail: agiacomozzi@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3172-5800>

Caroliny Duarte da Silva, Master in Psychology, Brazil.

E-mail: carolinyduartepsi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6227-4232>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-1>

Keywords: immigration, social representations, violence against immigrants, xenophobia, social attitudes, social psychology

Immigration represents a complex and multifaceted social phenomenon that significantly transforms individual trajectories, collective identities, and patterns of social interaction. It encompasses both voluntary and involuntary movements, shaped by economic, political, and humanitarian factors. In the Brazilian context, despite the officially proclaimed discourse of openness and hospitality, contradictions persist due to the insufficiency of public policies and the presence of polarized social representations

regarding immigrants and their integration into society. The issue of violence against immigrants, including structural and institutional forms, further complicates this scenario. Social representations play a crucial role in shaping perceptions of immigrants and legitimizing or challenging discriminatory practices. Therefore, analysing how local populations perceive immigrants and violence against them is essential for understanding broader processes of social inclusion and exclusion.

The study **aims** to analyse social representations of immigrants and perceptions of violence against them among the local population in southern Brazil. The objectives include identifying dominant symbolic meanings associated with immigrants, examining attitudes toward immigration and violence, and determining the influence of socio-demographic and ideological factors on these representations.

Methods. The study used a mixed-methods design combining quantitative and qualitative approaches. Data were collected through an online survey ($n = 189$) and semi-structured interviews ($n = 20$) with adults born and residing in southern Brazil. The survey included free associations with the stimuli “immigrants” and “violence against immigrants” and Likert-scale items. Quantitative data were analysed in SPSS and JASP using descriptive statistics, Spearman correlations, MANOVA, linear regression, and network analysis. Qualitative data were processed through content analysis and DHC in IRaMuTeQ.

Results. The findings demonstrate the ambivalent and internally contradictory nature of social representations of immigrants. On the one hand, immigrants are associated with positive meanings such as cultural diversity, opportunity, and social enrichment. On the other hand, negative perceptions related to threat, prejudice, and xenophobia remain evident. Although the majority of respondents expressed support for immigrant reception, manifestations of structural and institutional violence persist. The results reveal significant relationships between perceived threat and xenophobic attitudes, while direct social contact with immigrants and progressive political orientations are associated with more inclusive and supportive positions. Qualitative analysis confirms this duality, showing that social representations vary depending on education level, gender, political stance, and prior experience of interaction with immigrants.

The study also identifies a discrepancy between declared tolerant attitudes and actual social perceptions, as well as a tendency to minimize or overlook the presence of violence against immigrants. Particular attention is drawn to the persistence of stereotypes related to specific groups, especially in the context of economic and epidemiological challenges.

Conclusions. The coexistence of inclusive and exclusionary discourses reflects the complexity and polarization of social representations of immigrants in contemporary Brazilian society. Addressing these contradictions requires a comprehensive and interdisciplinary approach that includes the development of effective public policies, promotion of social dialogue, and enhancement of critical awareness regarding migration processes. The findings highlight the importance of fostering inclusive attitudes, reducing prejudice, and strengthening institutional mechanisms for the protection and integration of immigrant populations. Prospects for further research include the expansion of empirical studies in diverse regional contexts, deeper analysis of factors shaping social representations, and evaluation of interventions aimed at reducing xenophobia and promoting social cohesion.

Дата надходження до редакції / Submitted: 17.02.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

UDC 159.923.2:159.944.4-057.875

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-2>

O.YU. OVCHARENKO,

PhD in Psychology, Senior Lecturer,

Open International University of Human Development "UKRAINE" (Kyiv, Ukraine)

<https://orcid.org/0000-0002-8589-1353>

HARDINESS OF STUDENT YOUTH IN CONDITIONS OF CHRONIC STRESS: THE ROLE OF PERSONAL RESOURCES

У статті представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження життєстійкості студентської молоді в умовах хронічного стресу і визначено роль особистісних ресурсів у формуванні психологічної стійкості. Актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня соціально-психологічного напруження серед студентів унаслідок воєнних дій, нестабільності соціального середовища та підвищених освітніх вимог, що потребує пошуку ефективних ресурсів адаптації та підтримки психічного здоров'я молоді.

Теоретичну основу роботи становлять концепції життєстійкості С. Мадді та С. Кобаси, а також ресурсний підхід позитивної психотерапії Н. Пезешкіана, який розглядає особистісні ресурси як систему первинних і вторинних актуальних здібностей, що забезпечують психологічну адаптацію.

Результати дослідження засвідчили, що загальний рівень життєстійкості студентів перебуває на середньому рівні, що є типовим для молоді в умовах тривалого соціального напруження. Найбільш сформованим компонентом життєстійкості виявилася залученість, яка відображає збереження інтересу до навчання та життєвих перспектив. Компонент контролю має помірну вираженість, що свідчить про часткове збереження відчуття впливу на події життя. Найменш розвиненим компонентом виявилася сприйняття життєвих труднощів як виклику, що свідчить про наявність труднощів у переосмисленні кризових ситуацій як можливостей для особистісного розвитку.

Аналіз особистісних ресурсів показав переважання первинних актуальних здібностей, що забезпечують екзистенційні опори особистості, зокрема наявність сенсу життя, довіри, надії та здатності до емоційної близькості. Вторинні ресурси, пов'язані з відповідальністю, дисципліною та саморегуляцією, також демонструють достатній рівень сформованості. Встановлено статистично значущі позитивні взаємозв'язки між життєстійкістю й особистісними ресурсами, що підтверджує їхню буферну роль у подоланні хронічного стресу.

Отримані результати свідчать, що життєстійкість студентської молоді є динамічним психологічним ресурсом, який формується у взаємодії екзистенційних, регуляторних та соціальних чинників. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для розроблення психологічних програм розвитку особистісних ресурсів, профілактики емоційного виснаження та підвищення адаптаційного потенціалу студентів в умовах кризових соціальних змін.

Ключові слова: *життєстійкість, стрес, особистісні ресурси, студенти, WIPPF, соціально-психологічні ресурси*

Problem statement. The modern student environment is characterized by high dynamism and constant expectations for cognitive, emotional and social engagement. The combination of an intensive academic workload, uncertainty of professional prospects, and external social factors creates conditions for chronic stress, which can significantly affect the mental health and academic performance of students. Recent studies show that

prolonged exposure to stressful situations not only reduces the effectiveness of educational activities but also threatens psychological maladjustment and a decrease in the quality of life of young people.

In conditions of such challenges, the phenomenon of hardiness attracts special attention, as it is considered a set of psychological resources capable of mitigating the negative impact of stress. Hardiness includes components of involvement, control, and perception of life as a challenge, which allows an individual to effectively adapt, regulate emotions, and maintain an active position in difficult life circumstances. However, despite significant attention to this concept in foreign studies, the issue of the relationship between hardiness and personal resources of students in the context of chronic stress in Ukrainian conditions remains insufficiently studied.

Personal resources play the role of a buffer that promotes effective coping and adaptation. At the same time, the lack of a systematic analysis of these resources and their impact on the formation of hardiness limits the development of targeted programs of psychological support for student youth.

That is why the integration of research into hardiness with the assessment of personal resources is an urgent task of modern psychological science. Thus, the problem of the study is to determine the mechanisms of interaction between personal resources and students' hardiness in conditions of chronic stress, which has practical significance for the creation of effective psychological and educational programs to support youth in difficult sociopsychological conditions.

Analysis of the latest research and publications. In the context of this study, the work of Ukrainian and foreign researchers has gained particular interest. Hardiness is considered [Rutter, 1985, 2006, 2012] as a relative ability to withstand psychosocial risks, which distinguishes it from simple adaptation.

Suzanne S. Kobasa [1979] first described the concept of psychological hardiness as personal hardiness under stress. Salvatore S. Maddi [2002] developed and popularized the concept of "hardiness" in subsequent works and emphasized that hardiness is a psychological "power" that includes three components:

1. Involvement – active participation in life.
2. Control – a sense of ability to influence events.
3. Perception of challenges as opportunities.

Connor-Davidson Hardiness Scale (CD-RISC) [2003] developed one of the most widely used scales for measuring hardiness. Their definition emphasizes a person's ability to successfully withstand setbacks, adapt, and "thrive" in the face of adversity.

During a full-scale war, research into the impact of stress on the individual has increased dramatically. This is especially true for young people, who experience not only the effects of anxiety, bombing, power/heating, and water outages, but also learning conditions that require adaptation to extreme conditions and planning for the future.

One of the psychological characteristics of a person that reflects their ability to effectively withstand stress, maintain internal balance, and continue active activity in the face of adversity and uncertainty is hardiness. Hardiness is viewed not as an innate trait, but as a dynamic psychological resource that is formed under the influence of personal, social, and environmental factors. In conditions of chronic stress, particularly in student youth, it performs a protective function, reducing the negative impact of stressful events on mental health, academic performance, and social adaptation. Hardiness is the basis of psychological flexibility, which is characterized by the adaptability of thinking, behaviour and emotional regulation [Свідерська & Піхович, 2024, pp. 148–149].

In the work of [Фещук, 2023, pp. 89–90] it is emphasized that hardiness should be interpreted as a specific model of individual behaviour in conditions of risk, uncertainty and intense influence of external circumstances. It is manifested in the ability of an individual to take an active position in overcoming difficulties and to bear responsibility for their own decisions and actions even in difficult life circumstances. Personal hardiness involves a proactive approach to solving problems, the ability to influence the course of events, as well as a willingness to take risks, perceiving challenges as a resource for gaining new experience.

The study [Єропова & Чачко, 2021, pp. 64–65] emphasizes that the psychological characteristics of students' hardiness include several interrelated components. In particular, involvement plays an important role, which is manifested in the individual's conviction about the value of their own activities and their perception of them as a source of interest and satisfaction. Actually, hardiness is considered by the authors as a system of basic ideas about the world, oneself and interaction with the social environment. In turn, for graduate students, the key psychological characteristics of hardiness are neuropathic hardiness and a set of factors that determine the features of its manifestation, since it is considered as a complex of individual psychological properties of the personality, as well as strategies for overcoming stress, which determine the behavioural reactions of a person in various stressful situations. At the same time, for first-year students, the psychological specificity of hardiness is primarily associated with imagination, which can be interpreted as a tendency to fantasize, daydream and mentally model the ways to solve problems that a person faces.

[Єрмакова & Іванова, 2024, pp. 92–93] emphasize that a high level of hardiness contributes to the transformation of neurotic, destructive anxiety associated with public speaking into a constructive state, in which a person moves from imaginary prediction of negative consequences of active action. At the same time, the researcher emphasizes that hardiness is not a stable characteristic of a person, but can develop in the process of gaining life experience, which confirms the feasibility and effectiveness of training forms of work aimed at the development of this psychological phenomenon.

In the study of students with and without disabilities under martial law by [Овчаренко, 2023, pp. 52–54; Синякова, Бохонкова, & Мінін, 2025], it was found that there are no significant differences between these groups, which is consistent with the results of previous scientific research on the absence of a fundamental difference between people with and without disabilities [Чиханцова, 2021]. Such similarity may indicate a sufficient level of development of personal resources of students with disabilities, their ability to effectively overcome life difficulties, and maintain control over the course of life situations.

Previously unresolved parts of the general problem. Despite a significant number of theoretical and empirical studies devoted to stress resistance and hardiness, a number of important aspects of this problem remain insufficiently explored. In particular, there is a lack of integrated research that examines hardiness in combination with personal resources within the framework of positive psychotherapy, especially under conditions of chronic stress caused by social instability and military challenges. Existing studies often focus either on individual components of hardiness or on separate coping strategies, without considering their interaction with internal resource systems of the personality.

Furthermore, the specific features of hardiness development among student youth in prolonged crisis conditions remain under-researched. Insufficient attention has been paid to the differentiation of primary and secondary personal resources and their role in maintaining psychological stability, emotional well-being, and adaptive functioning. The mechanisms through which personal resources transform stress into opportunities for personal growth are also not fully established.

Another unresolved issue concerns the limited empirical data on the effectiveness of resource-oriented approaches in strengthening students' hardiness within the context of higher education. There is a lack of studies that substantiate the practical implementation of resource-based psychological interventions aimed at enhancing students' resilience during periods of long-term uncertainty. These gaps highlight the need for comprehensive research that integrates hardiness, personal resources, and contextual stress factors to develop evidence-based psychological support strategies.

The purpose of the article consists in studying the resilience of student youth in conditions of chronic stress and determining the role of personal resources in ensuring psychological adaptation. Analysis of the relationships between the level of resilience and primary and secondary relevant abilities, balance of life spheres and orientation to meaningful models.

Research methods. The study used psychometric methods: S. Maddi's Hardiness Survey [2006] – to determine the ability and willingness of students to actively act in a stressful situation according to the indicators: control, commitment, and acceptance of challenges. By determining

the level of students' ability and willingness to actively act in a stressful situation according to the indicators of: control, commitment, and acceptance of challenges, it is possible to determine the level of hardiness indicators in students according to various sample indicators. Another method used was Wiesbaden Questionnaire for Positive Therapy and Family Therapy (WIPPF 2.0) by N. Pezeshkian for diagnosing internal personal resources [Serdiuk & Otenko, 2021, pp. 11–14] – to identify personal resources of the individual that help to resist difficulties, study current abilities, areas of conflict processing and basic emotional attitudes. Statistical analysis of the data was carried out using the Jamovi software package (Version 2.6.19). First, descriptive statistics – including the calculation of means (M), standard deviations (SD), and minimum (Min) and maximum (Max) values – were used to summarize the primary variables. A percentage distribution analysis was then conducted to categorize the high, medium, and low levels of the examined indicators. To assess differences between groups, Student's t-test was applied. Finally, a Pearson correlation analysis (r) was performed to determine the statistical relationships between hardiness and the various indicators of personal resources.

The sample consisted of 199 students from various universities, distributed as follows: the University "Ukraine" (20.10%), Taras Shevchenko National University of Kyiv (37.19%), the Institute of Postgraduate Education at Taras Shevchenko National University of Kyiv (34.17%), the Academy of Labour, Social Relations and Tourism (4.02%), and other higher education institutions (4.52%).

The participants' distribution by year of study was broken down as follows: 1st year (7.54%), 2nd year (8.54%), 3rd year (5.03%), 4th year (3.52%), and 5th year (75.37%). In terms of gender distribution, the sample was 80.40% female and 19.60% male.

Regarding the participants' place of residence at the time of completing the questionnaire, 175 students were located within Ukraine and 25 students were based outside Ukraine. The study was conducted in 2022–2024, during the period of full-scale military operations, which caused an increased level of stress in the sample. The student survey was conducted in the format of electronic testing (filling out a Google form). All respondents agreed to participate in the study and were familiarized with its goals. In the questionnaire, students indicated: gender, age, name of higher education institution, course of study, and place of residence at the time of filling out the questionnaire (Ukraine or outside Ukraine).

Presentation of the main research material. In conditions of prolonged social tension, military instability and uncertainty of the future, the psychological hardiness of student youth acquires the status of one of the key factors in maintaining mental health and adaptive functioning. Hardiness is considered in modern psychological science as an integral personal characteristic that ensures the ability of an individual to effectively resist stressful influences, maintain internal integrity and realize life goals in conditions of prolonged difficulties.

The theoretical origins of the concept of hardiness are associated with the works of S. Maddi and S. Kobasa, who first defined hardiness as a system of beliefs and attitudes that modify the impact of stress on the individual. According to their model, hardiness consists of three basic components: involvement, control, and challenge. These components determine whether a person will perceive stress as a threat or as an incentive for development.

Further studies [Maddi, 2006; Bartone, 2007; Smith et al., 2008] confirmed that hardiness acts as a powerful buffer between chronic stress and negative psychological consequences, such as emotional burnout, anxiety, depressive states, and decreased academic performance. In student samples, hardiness is associated with higher levels of psychological well-being, academic engagement, and adaptive coping strategies.

In Ukrainian studies, the phenomenon of hardiness is actively studied in the context of social transformations, pandemic and military challenges [Данилюк, Предко, & Кислинська, 2023, pp. 66–68; Запека, 2019, pp. 89–91]. Scientists emphasize that for young students, hardiness is of particular importance as a resource for preserving life prospects, professional identity and motivation for development in conditions of chronic uncertainty.

The involvement component reflects the degree of psychological involvement of the individual in their own life, educational activities, and interpersonal interactions. A high level of involvement is associated with experiencing meaning, interest, and significance of life events, even in the presence of difficulties. For students, this manifests itself in maintaining motivation for learning and an active position regarding the future.

The control component characterizes the individual's belief in their own ability to influence life events and be responsible for their course. In a situation of chronic stress, it is the feeling of control that acts as a key regulator of psychological stability, preventing the development of helplessness and passivity.

The challenge component reflects the willingness to perceive changes and difficulties as a natural part of life and a potential for personal growth. For young people in wartime, this component is associated with the ability to rethink losses, transform life plans, and the need to adapt to new realities.

Thus, hardiness appears not as a static trait, but as a dynamic system of attitudes that is activated in interaction with personal resources.

Modern approaches to the study of hardiness increasingly focus on the analysis of internal resources that ensure the ability of an individual to maintain psychological balance in stressful situations. One such approach is the resource model of positive psychotherapy (WIPPF), developed on the basis of the concept of Nossrat Pezeshkian and adapted for psychological research on personal potential.

Within the framework of WIPPF, personal resources are considered as a system of primary and secondary actual abilities that form the basis of psychological adaptation and hardiness.

Primary actual abilities are associated with the basic existential needs and values of the individual: faith, meaning of life, trust, hope, love, corporeality, the ability to be close and accept. It is these resources that provide the individual with internal support in conditions of deep uncertainty and loss. Studies [Peseschkian, 1987] have shown that a high level of primary resources is associated with reduced existential anxiety and higher psychological hardiness.

Secondary actual abilities reflect socially normative and regulatory characteristics of the personality: diligence, accuracy, obligation, punctuality, and responsibility. They are formed in the process of socialization and play an important role in maintaining the structure of behaviour and self-discipline under stress. Scientific data indicate that secondary resources mediate the relationship between hardiness and adaptive coping strategies.

The WIPPF model pays special attention to internal conflicts and the balance model, which reflect the ability of the individual to integrate conflicting needs and maintain a harmonious relationship between different spheres of life. Disruption of balance is considered a risk factor for psychological maladjustment, especially in conditions of chronic stress.

Modern empirical research confirms that hardiness is formed at the intersection of existential, regulatory and social resources. The works of P. Bartone, S. Maddi, as well as Ukrainian studies show that a high level of hardiness is associated with responsibility, meaning, intrinsic motivation, and a positive life perspective.

In this context, the WIPPF resource approach allows not only to describe the structure of students' internal resources, but also to explain the mechanisms through which these resources support hardiness in conditions of chronic stress. The combination of the concept of hardiness with the resource model of positive psychotherapy creates an integrative theoretical basis for the analysis of the psychological adaptation of student youth in crisis conditions.

In order to empirically analyse the above psychological phenomena, the level of hardiness of students and the structure of their personal resources were investigated. The first stage of the analysis provided descriptive statistics of hardiness indicators, which allowed us to outline the general adaptive potential of the sample. Table 1 presents the average values of hardiness indicators, namely Mean, SD, Min, and Max.

Table 1

Average Values of Students' Hardiness Indicators

Scale	Max	Min	Mean	SD
Hardiness	118	36	78.29	19.38
Involvement	54	13	34.24	9.06
Control	47	13	27.83	7.41
Challenge	28	3	16.22	4.80

The obtained data indicate that the overall hardiness indicator of students is at an average level ($M = 78.29$ with a range from 36 to 118; $SD = 19.38$). A rather high standard deviation indicates significant individual variability, i. e. the sample simultaneously presents both stress-resistant students and those who are more psychologically vulnerable.

Components of hardiness:

– Involvement ($M = 34.24$; $SD = 9.06$) is the most developed component. This means that most students retain interest in life, learning and social roles, feel included in events, even in conditions of instability.

– Control ($M = 27.83$; $SD = 7.41$) is moderately pronounced, which indicates a partial preservation of the feeling of influence on one’s own life, but at the same time the limitation of this resource in conditions of external constraints and prolonged stress.

– Challenge ($M = 16.22$; $SD = 4.80$) is the least developed component, indicating difficulties in perceiving changes as opportunities for development. For a significant part of students, uncertainty and difficult life circumstances are experienced as a threat, not as a resource.

– Hardiness ($SD = 19.38$) for the general indicator of hardiness indicates high interindividual variability. The greatest variability was recorded for the components of involvement ($SD = 9.06$) and control ($SD = 7.41$).

This means that students differ significantly in their ability to actively engage in overcoming stress, which is critical in crisis conditions.

For the purpose of an in-depth analysis of the level of hardiness of student youth, respondents were divided by the levels of the general indicator of hardiness and its structural components – involvement, control and challenge. This approach allows not only to assess the integral level of hardiness, but also to identify the features of the formation of individual psychological attitudes that determine the ability of students to function effectively in conditions of chronic stress and social instability.

Table 2 presents the percentage distribution of students by high, medium and low levels of hardiness and its components, which makes it possible to trace the dominant trends in the structure of psychological hardiness of the studied sample and to outline groups of potential risk and resource development.

Table 2

Distribution of Students by Levels of Hardiness and Its Components (%)

Scale	High	Medium	Low
Hardiness	18.59	65.33	16.08
Involvement	22.61	67.84	9.55
Control	17.58	73.37	9.05
Challenge	29.65	61.30	9.05

65.33% of students have an average level of hardiness, which is typical of young people in conditions of chronic social stress. 18.59% demonstrate a high level of hardiness, that is, they have formed internal resources for overcoming stress. 16.08% are at a low level, which indicates a group of psychological risks for maladjustment, emotional exhaustion, and ineffective coping strategies.

The “Challenge” component is especially indicative, where the proportion of high values (29.65%) is combined with the presence of a group of low values (9.05%), which indicates the polarization of response strategies to change.

Students with high hardiness (18.59%) are characterized by higher indicators of control and involvement, which indicates a sense of personal responsibility for life events, an active position in difficult situations, a positive orientation to challenges, which is manifested in the perception of changes as opportunities for development, rather than threats.

Students with low hardiness (16.08%) are characterized by lower indicators of control and involvement, which is manifested in an external locus of control, passivity or avoidance of difficult situations, a low level of acceptance of challenges, which may indicate a fear of change, a tendency to fixate on stressful circumstances.

In order to analyse the personal resources of students in conditions of chronic stress, the WIPPF resource approach was used, which allows for a comprehensive assessment of both basic

(primary) and acquired (secondary) current abilities of the individual, as well as the features of internal conflicts and the ability to maintain mental balance. These resources are considered important psychological determinants of hardiness, self-regulation and adaptation in crisis conditions.

Table 3 presents the maximum and minimum values, averages and standard deviations for the main scales of the WIPPF methodology, which allows us to characterize the general level of formation of personal resources in the sample, as well as to assess the variability of individual manifestations of students' resource potential.

Table 3

Average Values of Indicators of Students' Personal Resources (WIPPF)

Scale	Max	Min	Mean	SD
Secondary Relevant Abilities	12	3	8.74	1.74
Primary Relevant Abilities	12	3	9.23	1.74
Balance Model Spheres	12	3	8.27	1.95
Role Model	12	3	7.55	2.65

Indicators of personal resources are also generally at an average level:

- Primary actual abilities (M = 9.23; SD = 1.74) are the most preserved resource, which indicates the presence of basic existential supports (faith/meaning/religion, ability to love and hope). Primary actual abilities serve as the foundation of psychological stability and internal support. Moderate SD indicates that these resources are relative.

- Secondary actual abilities (M = 8.74; SD = 1.74) reflect the formation of social and normative qualities (diligence, commitment, and responsibility). Students are generally able to maintain functioning and perform social and educational roles even under conditions of increased stress.

- Spheres of the balance model (M = 8.27; SD = 1.95) and their average value reflect a moderate level of integration of life spheres (study, interpersonal relationships, body, time, values, and future). The increased standard deviation indicates greater individual variability: some students maintain balance, while others experience tension or disharmony between different spheres of life. This is typical in conditions of chronic stress and uncertainty.

- The role model (M = 7.55; SD = 2.65) has the lowest mean and at the same time the largest standard deviation indicates a vulnerable zone of the resource structure. The scale reflects the presence of internal or external support figures (significant adults, social ideals, and images of the "self in the future"). Significant variability means that for some students such models are an important source of stability, while others are in a state of value and identification uncertainty.

- Secondary actual abilities (SD = 1.74) indicate moderate variability: in most students these resources (for example, accuracy, diligence, and commitment) are presented at a similar level.

- Primary actual abilities (SD = 1.74) similarly indicate sufficient homogeneity of basic personal resources (values, meaning, faith), which form the foundation of psychological hardiness.

- Spheres of the balance model (SD = 1.95) moderately increased SD reflects the difference in the ability of students to maintain balance between the main spheres of life (study, interpersonal relationships, self-realization, rest).

- Model for imitation (SD = 2.65) the highest SD indicates significant heterogeneity of this resource: the presence or absence of significant role models varies significantly between students.

For the purpose of in-depth analysis of the structure of personal resources of student youth, respondents were divided by the levels of formation of personal resource indicators according to the WIPPF method. Presenting the results in percentages allows us to identify the dominant levels of development of individual resources, assess their homogeneity/heterogeneity in the sample, and also identify potential areas of psychological vulnerability and resource deficit. The obtained data serve as a basis for further comparison with indicators of hardiness and analysis of the role of personal resources in overcoming chronic stress by students (Table 4).

About a third of students (37.73%) have a high level of secondary relevant abilities. Most students have a sufficient level of secondary relevant abilities (55.60%), which ensures normal functioning in the educational and social environment. However, a small part of students (6.67%) has a deficit of secondary relevant abilities, which can complicate adaptation and self-regulation.

Table 4

Distribution of Students by Levels of WIPPF Personal Resources Indicators (%)

Scale	High	Sufficient / Average	Low
Secondary relevant abilities	37.73	55.60	6.67
Primary relevant abilities	47.11	49.37	3.52
Spheres of the balance model	25.75	66.33	7.92
Role model	25.71	49.92	24.37

Almost half of students have a stable internal resource of primary relevant abilities (47.11%), which helps to cope with stress. The same part has an average level (49.37%), which may be sufficient for daily adaptation, but requires support.

A small part of students has a deficit of internal resources of primary relevant abilities (3.52%), which may increase the risk of emotional burnout.

The spheres of the balance model reflect the ability to balance personal, social and professional resources. A quarter of students (25.75%) effectively maintain balance in different areas of life. The majority have an average level (66.33%), which indicates sufficient, but not optimal integration of resources. A small group of students (7.92%) has obvious difficulties with balance, which can create psychological discomfort.

Role model characterizes the orientation to role models and the ability to take an example from the environment. A quarter of students (25.71%) actively use social models for self-development. Half (49.92%) are at an average level, which indicates a moderate orientation to examples from the environment. A significant part of students (24.37%) does not use role models enough, which can limit the formation of sociopsychological skills. Most students (over 50%) have an average level of personal resources, which provides basic adaptation, but in conditions of chronic stress may be insufficient.

The smallest deficit is observed in primary relevant abilities, and the largest in the role model, which indicates the need to develop social orientation and role models in students.

The following Table 5 demonstrates the results of the correlation analysis between the indicators of students' hardiness and individual components of their personal resources. The purpose of the analysis was to determine the relationship between the level of hardiness and specific personality characteristics, such as accuracy, diligence, commitment, faith/meaning of life and orientation to role models.

The data obtained allow us to assess which personal resources are most closely related to students' hardiness and in which areas of involvement and acceptance of responsibility these resources can act as key factors in adapting and overcoming stressful situations.

The table presents Pearson correlation coefficients between individual hardiness scales and WIPPF resources, where significant correlations are noted at the $p < 0.05$ and $p < 0.01$ levels. These results serve as a basis for further analysis of the integrative effect of personal resources on the overall level of stress resistance of students.

Table 5

Correlation Analysis of Hardiness Variables and Indicators of Personal Resources

	Scale		
	Hardiness	Involvement	Challenge
Secondary relevant abilities			
Accuracy		0.192**	
Diligence	0.173*	0.205**	
Commitment	0.164*	0.179*	
Primary relevant abilities			
Faith/meaning/religion	0.173*	0.202**	0.152*
Role model			
Others	0.173*	0.202**	0.152*

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Correlation analysis revealed statistically significant positive relationships between hardiness and individual personal resources:

Hardiness is positively related to: diligence ($r = 0.173$, $p < 0.05$), commitment ($r = 0.164$, $p < 0.05$), faith/meaning/religion ($r = 0.173$, $p < 0.05$), and the role model indicator "Others" ($r = 0.173$, $p < 0.05$).

Engagement has stable relationships with: diligence ($r = 0.205$, $p < 0.01$), commitment ($r = 0.179$, $p < 0.05$), accuracy ($r = 0.192$, $p < 0.01$), faith/meaning/religion ($r = 0.202$, $p < 0.01$) and the indicator of the role model "Others" ($r = 0.202$, $p < 0.01$).

Accepting a challenge is associated with faith / meaning / religion ($r = 0.152$, $p < 0.05$) and the indicator of the role model "Others" ($r = 0.152$, $p < 0.05$).

These data indicate that hardiness is based not only on individual traits, but also on deep value-meaning resources and socially formed qualities.

Hardiness is not a direct consequence of resources, but is formed through the mechanism of active involvement and internal control.

Thus, the relevant WIPPF abilities indirectly affect hardiness through the formation of a responsible, active lifestyle.

Therefore, we can say that the "Functionally stable" type with average indicators of hardiness (65.33%) and personal resources prevails among students: secondary relevant abilities (55.60%), primary relevant abilities (49.37%), the sphere of the balance model (66.33%) and a role model (49.92%). The psychological profile of such students is characterized by adaptation without pronounced development and stability in the absence of additional stressors.

Conclusions. Analysis of the obtained data allows us to draw several important conclusions regarding the resilience of student youth and the role of personal resources in overcoming chronic stress. The overall level of resilience of students is at an average level, which indicates a sufficient, but not absolute ability of young people to adapt to stressful conditions.

Among the structural components of resilience, the highest indicators are involvement, which reflects the active participation of students in life, learning and social processes even in difficult conditions.

A study of personal resources using the WIPPF method showed that the average level of resource formation is also at an average level, with primary relevant abilities being the most stable resource, which includes value-meaning supports, faith, the meaning of life and inner hope. Secondary relevant abilities provide socio-normative behaviour and the ability to perform roles in learning and the social environment. The spheres of the balance model reflect the integration of life spheres, with moderate variability, which indicates the partial ability of students to maintain harmony between learning, social relationships and personal development. The least formed and at the same time most heterogeneous resource is the role model, which reflects the orientation to social and role models and shows a significant difference between students in the use of external examples for self-development.

Correlation analysis confirmed the positive relationship between general resilience and individual WIPPF resources. This confirms that the mechanism of resilience development is complex, combining individual abilities, social orientations and internal psychological supports.

Thus, the "Functionally stable" type prevails among students. This profile is characterized by adaptive stability without pronounced development, which ensures effective functioning in the absence of additional stressors, but requires focused work on the development of social orientation and role models to increase resilience in crisis situations.

Adherence to Ethical Standards. The study was conducted in compliance with ethical standards for conducting psychological research. Participants were informed about the purpose and procedure of the study, provided voluntary informed consent to participate and had the opportunity to discontinue participation at any time. The anonymity and confidentiality of the data obtained were ensured, and the results were used exclusively for scientific purposes.

Bibliography

Данилюк, І., Предко, В., & Кислинська, А. (2023). Психологічні особливості зв'язку життєстійкості та самооцінки особистості в складних життєвих ситуаціях. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*, 2(18), 63–69. [https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2\(18\).9](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2(18).9)

Егорова, В., & Чачко, С. (2021). Особливості життєстійкості студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 15(60), 58–66. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).06)

Ермакова, С., & Іванова, О. (2024). Психологічні особливості життєвої стійкості. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*, 40, 91–94. <https://doi.org/10.32782/2663-5682/2024/40/19>

Запека, Я. (2019). Емпіричне дослідження життєстійкості студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, 4, 87–93. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-4-11>

Овчаренко, О. (2023). Життєстійкість студентів з інвалідністю та без інвалідності в умовах війни. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*, 1(17), 47–55. [https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.1\(17\).7](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.1(17).7)

Свідерська, О., & Піхович, І. (2024). Психологічна гнучкість та життєстійкість студентської молоді. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*, 5(81), 143–150. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-24-81-5-143-150>

Синякова, В. Б., Бохонкова, Ю. О., & Мінін, М. О. (2025). Формування резильєнтності молоді в умовах соціальної нестабільності та війни. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1 (29), 66–74. <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2025-1-29-6>

Фещук, Т. (2023). Особливості психологічної стійкості студентів в умовах повномасштабної війни. *Габітус*, 53, 87–92. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.53.14>

Чиханцова, О. А. (2021). *Психологія становлення життєстійкості особистості* [Автореф. дис. д-ра психол. наук, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України]. Київ.

Bartone, P. (2007). Test-retest reliability of the Dispositional Hardiness Scale-15, a brief hardiness scale. *Psychological Reports*, 101(3), 943–944. <https://doi.org/10.2466/pr0.101.3.943-944>

Connor, K., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new hardiness scale: The Connor-Davidson Hardiness Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>

Maddi, S. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54 (3), 175–185. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.175>

Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160–168. <https://doi.org/10.1080/17439760600619609>

Peseshkian, N. (1987). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611. doi: <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>

Serdiuk, L., & Otenko, S. (2021). The Ukrainian-language Adaptation for the Wiesbaden Inventory for Positive Psychotherapy and Family Therapy (WIPPF). *The Global Psychotherapist*, 1(1), 11–14. <https://doi.org/10.52982/lkj135>

Smith, B., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>

References

- Bartone, P. Test-retest reliability of the Dispositional Hardiness Scale-15, a brief hardiness scale. *Psychological Reports*, 2007, vol. 101, issue 3, pp. 943–944. doi: 10.2466/pr0.101.3.943-944
- Chykhantsova, O. (2021). *Psykhohohiia stanovlennia zhyttiistiikosti osobystosti*. Avtořef. dys. d-ra psykol. nauk [Psychology of the formation of personality hardiness. Abstract dr. psychol. sci. diss.]. Kyiv, 40 p. (In Ukrainian).
- Connor, K., Davidson, J. R. T. Development of a new hardiness scale: The Connor-Davidson Hardiness Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 2003, no. 18(2), pp. 76–82. doi: 10.1002/da.10113
- Danyliuk, I., Predko, V., & Kyslynska, A. Psychological features of the relationship between hardiness and self-esteem of an individual in difficult life situations. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Psychology*, 2023, vol. 2, no. 18, pp. 63–69. doi: 10.17721/BPSY.2023.2(18).9 (In Ukrainian).
- Feshchuk, T. The characteristics of psychological resilience of students in the context of full-scale war. *Habitus*, 2023, no. 53, pp. 87–92. doi: 10.32782/2663-5208.2023.53.14 (In Ukrainian).
- Kobasa, S. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, no. 37(1), pp. 1–11. doi: 10.1037//0022-3514.37.1.1
- Maddi, S. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2002, vol. 54, no. 3, pp. 175–185. doi: 10.1037//1061-4087.54.3.175
- Maddi, S. Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 2006, vol. 1, issue 3, pp. 160–168. doi: 10.1080/17439760600619609
- Ovcharenko, O. Hardiness of students with and without disabilities in wartime. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Psychology*, 2023, vol. 1, no. (17), pp. 47–55. doi: 10.17721/BPSY.2023.1(17).7 (In Ukrainian).
- Peseschkian, N. (1987). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Berlin, Heidelberg, Springer-Verlag Publ., 442 p.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2006, vol. 1094, issue 1, pp. 1–12. doi: 10.1196/annals.1376.002
- Rutter, M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 2012, no. 24(2), pp. 335–344. doi: 10.1017/S0954579412000028
- Rutter, M. Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 1985, vol. 147, issue 6, pp. 598–611. doi: 10.1192/bjp.147.6.598
- Serdiuk, L., Otenko, S. The Ukrainian-language Adaptation for the Wiesbaden Inventory for Positive Psychotherapy and Family Therapy (WIPPF). *The Global Psychotherapist*, 2021, vol. 1, no. 1, pp. 11–14. doi: /10.52982/ikj135
- Syniakova, V., Minin, M., Bokhonkova, Y. Developing youth resilience in conditions of social instability and war. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2025, no. 1 (29), pp. 66–74. doi: 10.32342/3041-2196-2025-1-29-6 (In Ukrainian).
- Smith, B., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., Bernard, J. The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 2008, vol. 15, issue 3, pp. 194–200. doi: 10.1080/10705500802222972
- Sviderska, O., Pikhovych, I. Psychological flexibility and resilience of student. *Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 2024, no. 5(81), pp. 143–150. doi: 10.33099/2617-6858-24-81-5-143-150 (In Ukrainian).
- Yehorova, V. Chachko, S. Peculiarities of hardiness of students of higher education institutions in conditions of distance learning. *Scientific journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Psychological Sciences*, 2021, no.15 (60), pp. 58–66. doi: 10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).06 (In Ukrainian).
- Yermakova, S., Ivanova, O. *Psykhohohichni osoblyvosti zhyttievoi stiikosti* [Psychological features of life hardiness]. *Scientific Notes of International Humanities University*, 2024, no.40, pp. 91–94. doi: 10.32782/2663-5682/2024/40/19 (In Ukrainian).

Zapeka, Y. Empirical research of students' hardiness. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 2019, no. 4, pp. 87–93. doi: 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-11 (In Ukrainian).

HARDINESS OF STUDENT YOUTH IN CONDITIONS OF CHRONIC STRESS: THE ROLE OF PERSONAL RESOURCES

Olena Ovcharenko, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Open International University of Human Development "UKRAINE", Kyiv, Ukraine.

E-mail: eovcharenko78@gmail.com

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-8589-1353>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-2>

Keywords: *hardiness, stress, personal resources, students, WIPPF, socio-psychological resources*

*The article is devoted to a comprehensive psychological analysis of students' hardiness in conditions of prolonged social instability and chronic stress. **The purpose of the study** was to research, determine, and substantiate the relationship between hardiness and personal resources of students under conditions of chronic stress, as well as to identify psychological mechanisms that ensure adaptation and preservation of mental health.*

Modern theoretical approaches to understanding hardiness as an integral psychological characteristic that reflects the ability of an individual to effectively resist stressful influences and maintain psychological stability were researched. The study considered scientific concepts developed by S. Kobasa and S. Maddi, and contemporary Ukrainian and foreign researchers, who interpret hardiness as a system of personal attitudes that includes involvement, control, and perception of life challenges. It was determined that hardiness performs a protective and adaptive function, reducing the destructive impact of stress on emotional well-being, academic performance, and social integration of students. The research also reviewed the role of personal resources as psychological factors that support stress resistance and promote constructive coping behaviour.

***The methodological framework** of the study included psychometric diagnostic methods. The Hardiness Survey by S. Maddi was used to assess the level of students' stress resistance through the indicators of commitment, control, and challenge. The Wiesbaden Questionnaire for Positive Psychotherapy and Family Therapy (WIPPF 2.0) by N. Pezeshkian was applied to identify internal personal resources, including primary and secondary relevant abilities, balance model spheres, and role model indicators. Statistical methods of data processing were used, including descriptive statistics, percentage distribution, and correlation analysis, which allowed determining, establishing, and proving relationships between psychological variables.*

The empirical study involved 199 students from various higher education institutions, whose educational activity took place during the period of full-scale military operations. The results revealed that the general level of students' hardiness is mostly average, which indicates the presence of adaptive potential, but also demonstrates vulnerability to prolonged stress. It was established that involvement is the most developed component of hardiness, indicating students' motivation to remain engaged in educational and social activities. Control was expressed at a moderate level, which reflects partial confidence in the ability to influence life circumstances. At the same time, the challenge component appeared to be the least developed, which indicates difficulties in perceiving changes as opportunities for personal growth.

The analysis of personal resources revealed that primary relevant abilities, such as faith, meaning of life, and emotional support, are the most stable internal resources of students. Secondary relevant abilities, including responsibility, diligence, and discipline, were also sufficiently developed and contribute to maintaining behavioural organization under stress. However, the study identified that the role model indicator is the most vulnerable component of the resource structure, which reflects the lack of stable social and value orientations among a significant proportion of students.

Correlation analysis established, proved, and confirmed statistically significant positive relationships between hardiness and specific personal resources. It was determined that diligence, responsibility, faith, meaning of life, and orientation toward significant social figures are key predictors of students' hardiness. The results demonstrated that hardiness is formed through the interaction of existential, social, and regulatory psychological resources rather than being an innate personality trait. The study also substantiated that personal resources function as protective mechanisms that promote adaptive coping strategies and psychological resilience under chronic stress.

The practical significance is substantiated by the possibility of using the obtained results to develop psychological support programs aimed at strengthening students' personal resources, preventing emotional burnout, and improving stress management skills.

The conclusions of the research proved that students' hardiness is a dynamic psychological system that depends on the development of internal personal resources and social support mechanisms. It was established that strengthening existential values, responsibility, and social role models significantly increases students' ability to cope with chronic stress and maintain psychological well-being. The results revealed the necessity of implementing training and educational programs focused on the development of personal resource potential as an effective means of supporting student youth in crisis social conditions.

Дата надходження до редакції / Submitted: 28.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 159.9.072:364.62:616.89-008.441.44:355.01

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-3>

І. М. ТРУБАВІНА,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)
<https://orcid.org/0000-0003-1057-430X>*

М. М. ЛИСЕНКО,

*здобувач ступеня доктора філософії,
спеціальності 231 Соціальна робота,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)
<https://orcid.org/0009-0009-5025-167X>*

С. О. РЕДЬКО,

*здобувач ступеня доктора філософії,
спеціальності 231 Соціальна робота,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)
<https://orcid.org/0009-0006-1281-8362>*

В.В. ОСТРЕЦОВ,

*здобувач ступеня доктора філософії,
спеціальності 231 Соціальна робота,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
(м. Полтава, Україна)
<https://orcid.org/0009-0008-8774-5748>*

ПЕРША ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЦИВІЛЬНОМУ НАСЕЛЕННЮ ПРИ СУЇЦИДАХ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Актуальність дослідження зумовлена недостатнім висвітленням у науковій літературі проблеми першої психологічної допомоги цивільному населенню при суїцидах, а також її особливою значущістю в умовах війни. Тривалий стрес, постійна загроза життю, переживання втрат, вимушене переміщення, руйнування звичного способу життя, соціальна невизначеність, емоційне виснаження та відчуття безпорадності, які масово переживає населення України, істотно підвищують ризики суїцидальних думок і поведінки. За таких обставин особливої ваги набуває своєчасна, доступна й професійно виважена допомога, спрямована на підтримку людини в гострому кризовому стані, зниження інтенсивності деструктивних переживань, відновлення відчуття безпеки та запобігання небезпечним діям. Це актуалізує потребу в узагальненні форм, методів і практичних алгоритмів першої психологічної допомоги при суїцидальних проявах як важливої наукової і прикладної проблеми.

Метою дослідження є визначення й узагальнення шляхів надання першої психологічної допомоги цивільному населенню при суїцидах під час війни. Методологічну основу становлять



положення соціальної роботи щодо кризового втручання, психологічні підходи до аналізу кризових станів особистості та психосоціальної підтримки, клієнтоорієнтований, середовищний, особистісний і людиноцентричний підходи. Методами дослідження є теоретичний аналіз наукових джерел, узагальнення, синтез і моделювання.

Наукова новизна дослідження полягає в узагальненні підходів до розуміння причин суїцидальної поведінки в умовах війни, визначенні шляхів допомоги особам із суїцидальними думками й намірами, а також обґрунтуванні значення першої психологічної допомоги за принципом «тут і тепер». Особливу увагу приділено необхідності навчання населення розпізнавати ознаки суїцидального ризику, своєчасно звертатися по допомогу, підтримувати близьких у кризових ситуаціях і використовувати базові прийоми самопомоги.

Практичне значення одержаних результатів полягає у визначенні конкретних шляхів самопомоги й підтримки осіб із суїцидальними намірами. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розроблення змісту підготовки фахівців соціальної та гуманітарної сфер до розпізнавання ознак суїцидальної поведінки й опанування методик першої психологічної допомоги.

Ключові слова: суїцид, суїцидальна поведінка, суїцидальні наміри, перша психологічна допомога, кризове втручання, самопомога, психосоціальна підтримка, цивільне населення, війна, військовий стрес, ознаки суїцидального ризику, причини суїциду, наукові підходи до вивчення суїциду

Постановка проблеми. Питання першої психологічної допомоги під час війни є актуальним для всіх фахівців гуманітарної і соціальної сфер, оскільки кожен, хто працює з людьми, має вміти розпізнати ознаки проблеми та надати допомогу в кризовій ситуації. Зокрема, це стосується суїцидальних намірів. В Україні статистика суїцидів є закритою, але стан населення є стресовим тривалий час, відомі випадки, коли люди накладали на себе руки в м. Маріуполь під час обстрілів у підвалах, не витримуючи нервової напруги. Такі обстріли тривають вже 4 рік поспіль для всієї України, немає безпечних місць, люди виснажені і мають величезне навантаження внаслідок переміщення, обстрілів, війни тощо. Можуть накладатися одночасно абсолютно різні стресові фактори, різні за силою і тривалістю. Тому суїцид може здаватися для людей виходом із ситуації, яку вони вже не можуть витримати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання першої психологічної допомоги є актуальним у цьому випадку, оскільки вона сприяє запобіганню суїцидальним діям і підтримці людини в кризовому стані. Тому науковці вивчали причини, фактори, умови самогубств і того, що це може зупинити, досвід переживання суїцидальних намірів і дітей, дорослих, фахівців різних сфер, військових, ветеранів тощо [Adam, Bouckoms, & Streiner, 1982; Avery & Winocur, 1978; Bachelor & Napier, 1953; Bennet, 1967; Durkheim, 1967; Dyer & Kreitman, 1984]. Це надає розуміння того, з яких причин людина доходить таких намірів. Водночас науковці [Варбан, 1998; Ведяев & Воробьева, 1983; Гайдашук, Шаповалов, & Яковенко, 1996; Давыдов, 1998; Тимченко, 2007] сходяться в тому, що це може бути ситуаційний стан, який проходить із часом і людина здатна конструктивно вирішувати проблеми й жити далі. Саме на цьому етапі потрібна перша психологічна допомога, яка попереджає невідворотний крок. Проблематику суїциду в дослідженнях переважно розглядають як наслідок стресу [Алиев, 1987; Варбан, 1998; Давыдов, 1998]. Сформувався окрема галузь – суїцидологія [Hendin & Naas, 1991], у межах якої вивчають біологічні, правові та кримінологічні аспекти суїцидів, а також вплив екстремальних умов життя, не пов'язаних із війною чи тривалою широкомасштабною агресією. У процесі аналізу наукової літератури не виявлено достатньої кількості досліджень, присвячених суїцидам серед цивільного населення всієї країни в умовах війни. Наявні праці переважно стосуються ветеранів, військовослужбовців, впливу екстремальних умов на суїцидальну поведінку або окремих груп населення. Існує напрям досліджень щодо психологічної допомоги при суїцидах [Суліцький, 2000; Тимченко, 1997; 2000a; 2000b; 2001a], але він не стосується війни. Сьогодні йде мова про міжнародні стандарти психосоціальної багаторівневої психосоціальної підтримки дітей і дорослих під час війни, збереження ментального здоров'я людей і персоналу, турбота про благополуччя персоналу соціальних служб, про реабілітацію військовослужбовців і ветеранів. Слід підкреслити необхідність методик щодо першої психологічної допомоги при вияві суїцидальних намірів у людей. Ці питання

не є дослідженими в науковій літературі, а підготовка фахівців гуманітарної, соціальної, медичної сфер до надання першої психологічної допомоги при суїцидах є актуальною нині в Україні і водночас недостатньо дослідженою проблемою.

Ураховуючи викладене, можемо говорити про необхідність узагальнення форм і методик першої психологічної допомоги при суїцидах населенню в Україні як наукової проблеми. **Метою** дослідження є визначення й узагальнення шляхів надання першої психологічної допомоги цивільному населенню при суїцидальних думках, намірах і поведінці в умовах війни.

Методологію дослідження складають наукові підходи соціальної роботи щодо кризового втручання, а також психології стосовно кризових станів особистості і психосоціальної підтримки; клієнтоорієнтований підхід; підходи соціальної педагогіки: середовищний, особистісний, філософський – людиноцентричний підхід тощо. **Методами дослідження** є теоретичний аналіз джерел для визначення стану розроблення проблеми, теорій, підходів і заходів щодо профілактики і подолання ознак суїциду, узагальнення досвіду, синтез ідей і теорій, спостереження за населенням у зоні бойових дій і можливих бойових дій під час війни, моделювання способів вирішення проблеми.

Виклад основного матеріалу. Нині розроблено низку теорій суїциду:

– **соціологічні теорії**, відповідно до яких суїцид розглядають у зв'язку зі ступенем соціальної інтеграції та соціальної регуляції особистості. У межах цього підходу виокремлюють чотири типи суїциду: егоїстичний, альтруїстичний, аномічний і фаталістичний. Для нашого дослідження це важливо з погляду розуміння причин суїцидальної поведінки та визначення напрямів подальшої роботи з людиною після подолання гострої особистісної кризи. В умовах війни особливої ваги набуває профілактика фаталістичних чинників суїциду, пов'язаних із переживанням безвиході, втрати контролю над життям і неможливості впливати на власне майбутнє. Саме тому центри життєстійкості можуть виконувати важливу профілактичну функцію: допомагати людині зберігати сенс життя, розвивати стресостійкість, опанувувати способи подолання життєвих труднощів, кризових станів і тривалого стресу;

– **психологічні теорії**. За ними суїцид є результатом «психологічного болю» (*psychache*), коли страждання стає нестерпним. Важливо вчасно помітити й пом'якшити цей біль, не проходити поруч, бо такі стани переживають багато людей, не всі закінчують самогубством. Проходить біль, ситуація стає не такою загрозливою, думки про самогубство проходять. Відповідно до теорії когнітивних дефектів і негативних схем мислення суїцидальні думки виникають через сталі негативні установки щодо себе, світу, майбутнього. Важливою є соціально педагогічна допомога і робота над самооцінкою людини, її життєстійкістю. За інтеракційною теорією (*Interpersonal-Psychological Theory of Suicide*) людина може перебувати у стані відчуття непотрібності (*perceived burdensomeness*), характерною є соціальна ізоляція (*thwarted belongingness*) та звикання до болю / страху перед смертю (*acquired capability*). Важливим є акцент на соціальних зв'язках, комунікативних уміннях, життєвих уміннях, формуванні адекватної самооцінки, адаптації в колективі й успішній соціалізації;

– **біхевіористичні та міждисциплінарні теорії про суїцид**. Ідеться про моделі, що поєднують психодинамічні, когнітивні та поведінкові механізми, важливі для нашого дослідження, оскільки в ситуації гострої кризи немає часу для глибокого опрацювання проблем, які спричинили суїцидальні наміри. Потрібно негайно перемикає увагу людини, знизити інтенсивність переживань і навчити її діяти в разі повторної появи таких думок.

Отже, суїцидальні наміри можна зупинити за умови своєчасного виявлення ознак суїцидальної поведінки, правильного оцінювання рівня загрози, оперативного втручання та перемикання людини з наміру самогубства на дії, спрямовані на самозбереження. Важливо не лише допомогти людині пережити гострий кризовий стан, а й навчити її розпізнавати повторну появу небезпечних думок, звертатися по допомогу й застосовувати доступні способи самопідтримки.

Отже, першочергового значення набуває перша психологічна допомога при суїцидальних намірах, поєднана з постійною психосоціальною підтримкою людини в кризі. Не менш важливою є інформаційна робота з населенням щодо ознак суїцидального ризику, можливостей самопомоги та алгоритмів першої психологічної допомоги. Окремої

уваги потребує підготовка фахівців допоміжних (супровідних) професій до розпізнавання суїцидальної поведінки й надання першої психологічної допомоги. Перша психологічна допомога може бути комплексною або здійснюватися за окремою методикою. Головне, щоб вона була спрямована на негайне запобігання самогубству, враховувала рівень суїцидального ризику, інтенсивність намірів, емоційний стан і особистісні особливості людини.

У межах цього дослідження узагальнено особливості прояву суїцидальних намірів у цивільного населення під час широкомасштабної війни. Спостерігається посилення дії тригерів, що впливають на цивільне населення та можуть підвищувати ризик суїцидальних думок і намірів:

- Постійна загроза життю внаслідок обстрілів.
- Втрата близьких, домівки, ресурсів, тривога за близьких.

– Хронічний стрес і психологічна травма внаслідок війни, бойових дій, погіршення когнітивних процесів, мотиваційної та емоційно-вольової сфер, поява девіантної поведінки.

Наявність у дорослих почуття безпорадності може призводити до втрати життєстійкості й життєвих планів. Для дітей, які спостерігають такий стан батьків, це становить особливу небезпеку: життєстійкість і здатність будувати життєві плани можуть не сформуватися належним чином. Унаслідок цього діти стають більш вразливими до зовнішніх впливів і можуть мати труднощі з керуванням власним життям у майбутньому. До проявів суїцидальних намірів під час війни, з урахуванням положень існуючих досліджень щодо екстремальних ситуацій і кризових станів особистості, можуть бути віднесені такі, як-от: підвищена тривожність, депресивні симптоми, виражене емоційне вигорання, «нумбінг» – емоційне відчуження. Поширеними є випадки посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Під час війни певні обставини й соціальні фактори стають причиною суїцидальних намірів, а саме:

- Втрата соціальної підтримки, наприклад, у переміщених сімей.

– Руйнація структур допомоги внаслідок різних причин, неможливість жити самостійно без допомоги в умовах війни.

– Культурні табу / стигматизація в нових громадах, умовах, середовищах. Наприклад, мова, релігія, традиції тощо.

Це означає, що перша психологічна допомога має враховувати умови життя людини, задоволення її базових потреб, соціальні зв'язки й найближче оточення, рівень адаптації до нових обставин, здатність приймати рішення в умовах війни тощо. Тому під час спілкування важливо виявити ці чинники й дібрати адекватні методики підтримки. Фраза «Я вас розумію» не завжди є доречною в ситуації нестерпного душевного болю й особистісної кризи, оскільки може сприйматися як формальна або така, що знецінює переживання людини.

Першу психологічну допомогу можуть надавати не лише фахівці з психологічною освітою, але також спеціально навчені люди, здатні розпізнавати кризовий стан, суїцидальні наміри та поведінку і своєчасно реагувати на них. Тому важливо навчати як фахівців допоміжних (супровідних) професій, так і батьків, педагогів, волонтерів, тобто тих, хто перебуває в найближчому оточенні людини. Водночас необхідно дбати про задоволення базових потреб, зокрема у їжі, житлі й безпеці, оскільки за їх незадоволення інші види підтримки можуть втрачати ефективність.

Водночас попередні дослідження засвідчують, що навіть за часткового незадоволення базових потреб наявність соціальної підтримки й реалізація національної ідеї в середовищі переміщеного університету сприяли зростанню рівня благополуччя студентів. Відповідно, це може знижувати ризики суїцидальної поведінки, девіантності та психологічного неблагополуччя.

Розкриємо, якою може бути перша психологічна допомога при суїцидальних намірах. Оскільки це є перша допомога до спеціалізованої психологічної допомоги – вона може надаватися для родичів, друзів, в кризових соціальних і психологічних службах. Узагальнено поради для них щодо такої першої психологічної допомоги нефахівцями:

- Почути і підтримати. Слухати без оцінок: «Я поруч, я чую тебе».

- Оцінити ризик прямо й делікатно». Чи думав/ла ти про суїцид?» «Чи є у тебе план?».
- Запевнити у підтримці та безпеці «Ти не один/одна. Разом знайдемо допомогу».
- Уникати штампів. Не говорити: «Все буде добре», «Та не драматизуй».
- Не залишати сам на сам при високому ризику Забезпечити безпеку фізично (тільки у випадку, якщо ви підготовлені).
- Залучити фахову допомогу негайно. Телефони гарячих ліній, медичні та психотерапевтичні служби.

Це означає, що потрібно вміти спілкуватися з людиною в кризовому стані, виявляти емпатію, розпізнавати суїцидальні наміри та рівень ризику самогубства, знати, до кого звернутися в такій ситуації, а також допомогти людині перемикнути увагу й створити для неї відчуття безпеки під час надання першої психологічної допомоги.

Щодо професійних форм, методик і підходів до профілактики суїциду можна виокремити такі психологічні методики:

– *Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ)*. Передбачає зміну мислення та розвиток вміння вирішення проблем.

– *DBT (Діалектична поведінкова терапія)*. Вона є особливо ефективною для імпульсивних намірів/порушень регуляції емоцій.

– *Safety Planning Intervention (SPI)*. Забезпечення безпеки при втручанні і формулювання плану безпеки. Спільне складання чіткого плану безпеки (тригери, ресурси, контакти). Почасти це є контрактом особистості з собою, обіцянкою робити ті дії, які перемикають із суїцидальних намірів, не робити того, що може нашкодити людині.

– *Means Restriction*. Передбачено через вивчення ризику суїцидів, коли є чіткий план і засоби вчинення його обмеження доступу до засобів завдання собі шкоди (ліки, зброя). Дія відібрати ніж або ліки, які є засобами вчинення суїциду.

Зазначимо, що когнітивно поведінкова терапія ефективно поєднується з навчання життєвим вмінням – приймати рішення в умовах війни, спілкуватися, керувати своїм станом і впливати на оточення. Отже, після подолання кризи в певний момент найвищого болю можна застосовувати ці методики, і психологічна допомога повинна поєднуватися з освітньою складовою і соціальною профілактикою суїцидів. Рекомендованими є: тренінги з емоційної та психологічної грамотності, робота стаціонарних психологічних служб на робочих місцях, кампанії в ЗМІ з розвінчування стигми, наприклад, щодо стигми ВПО в Бердянську в 2017 році за проектом ЄС, сайти психологічної допомоги, канали в месенджерах тощо.

В умовах війни, нестачі ресурсів у громадах ефективними є такі форми роботи:

– гарячі лінії з тренуваними операторами, які встановлюють миттєвий емоційний контакт, зреалізовують психологічну просвіту, допомагають розробити план безпеки;

– мобільні кризові групи, до складу яких входять психологи, психіатри та клінічні психологи, здійснюють виїзд до людини в кризовому стані. Вони працюють із питаннями безпеки, надають підтримку родині, реалізують психологічні програми в громадах, спрямовані на навчання волонтерів, а також забезпечують підтримку ветеранів, переселенців та інших груп ризику;

– Інтернет-ресурси самодопомоги, де можна знайти вправи з регуляції емоцій, як скласти власний план безпеки.

Для того щоб не доводилося зупиняти людину в ситуації суїцидальної кризи, під час війни потрібною є постійна профілактика цього явища. Так, профілактика суїцидальної поведінки дітей і підлітків може охоплювати заходи, спрямовані на усунення причин і зменшення впливу стресових чинників: раннє виявлення суїцидального ризику, зокрема змін у поведінці, проявів агресії або ізоляції, погіршення успішності тощо. Доцільними є тренінги зі стресостійкості, життєстійкості, емоційної грамотності; навчання батьків конструктивних стосунків із дітьми, емпатійного спілкування, розпізнавання ризиків і ознак суїцидальної поведінки; психологічне консультування у форматі окремих сесій або серії занять; моніторинг онлайн-середовища дитини щодо можливих загроз і ризиків.

Висновки. У роботі із суїцидальними намірами та їх профілактикою важливо пам'ятати, що такі думки почасти мають тимчасовий характер і можуть бути зупиненими за умови своєчасної підтримки. Суїцидальні наміри насамперед свідчать про глибокий душевний біль, інтенсивність якого можна зменшити через уважне ставлення, підтримку й безпечну

взаємодію. Кожній людині важливо відчувати власну значущість, повагу, любов і прийняття. Профілактика й допомога є ефективнішими, коли до них залучені сім'я, найближче оточення, громада та фахівці. Якщо в людини виявлено конкретні суїцидальні наміри або план, необхідне негайне звернення до служби екстреної допомоги, психіатра чи психолога.

На основі викладеного можна зазначити, що суїцидальна поведінка має багато причин, чинників і умов, проте в ситуації гострої кризи першочерговим завданням є зупинити людину «тут і тепер». Під час війни зростає кількість стресових чинників, посилюється емоційне навантаження й напруга, що може підвищувати ризик суїцидальних думок і намірів. Тому кожному фахівцеві (допоміжних) супровідних професій необхідно знати ознаки суїцидального ризику, чинники небезпеки та методи негайного втручання. Такі знання важливі також для родичів, друзів і людей із найближчого оточення.

Розроблено низку підходів до подолання суїцидальних намірів, однак важливо розуміти їх причини, щоб або усунути проблему, або допомогти людині змінити ставлення до неї. Визначальними є небайдужість до людини, уважність до ознак суїцидальної поведінки та розуміння рівня ризику. Форми роботи можуть бути стаціонарними й мобільними, очними й дистанційними, а методики мають добиратися з урахуванням стану людини, її особистісних особливостей і конкретної життєвої ситуації. Профілактика суїцидів може мати психологічний, соціально-педагогічний, соціальний та інші напрями. Важливо навчати людину розпізнавати небезпечні думки й стани, звертатися по допомогу, зберігати сенс життя, розвивати стресостійкість, життєстійкість, життєві перспективи й плани.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з визначенням можливостей і змісту навчання та підвищення кваліфікації фахівців соціальної й гуманітарної сфер, а також батьків щодо розпізнавання ознак суїцидальної поведінки та опанування методик надання першої психологічної допомоги.

Список використаних джерел

- Алиев, И. А. (1987). Актуальные проблемы суицидологии (уголовно-правовой и криминологический аспекты). Баку: Элм.
- Варбан, Є. О. (1998). Стратегії і прийоми психологічного подолання життєвих криз особистості. *Практична психологія та соціальна робота*, 8, 7–9.
- Ведяев, Ф. П., & Воробьева, Т. М. (1983). *Модели и механизмы эмоциональных стрессов*. Киев: Здоровье.
- Гайдашук, А. В., Шаповалов, А. В., & Яковенко, С. И. (1996). *Психосоциальные факторы риска суицидального поведения : пособие для работников кадрового аппарата и преподавателей гуманитарных дисциплин учебных заведений системы МВД*. Киев: РВВ УАВС.
- Давыдов, Н. Г., та ін. (1998). *В помощь практическому психологу ОВД : методические рекомендации психологу по диагностике и выявлению суицидальных проявлений личности у сотрудников ОВД*. Киев – Донецк.
- Суліцький, В. В. (2000). *Наукові основи методики викладання навчальної дисципліни «Психологія суїцидальної поведінки»*. Київ: КІВС КРАКОС.
- Тимченко, А. В. (1997). *Психологические аспекты состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных условиях и методы их коррекции*. Харьков: ХВУ.
- Тимченко, О. В. (2000b). Соціально-психологічна дезадаптація особистості в генезі суїцидної поведінки. *Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія*, VI, 190–194.
- Тимченко, О. В. (2001a). Структура суїцидальної поведінки. *Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія*, IX, 143–146.
- Тимченко, О. В. (2001b). Телефонна психотерапія: напрямки роботи з кризовими та суїцидонебезпечними абонентами. *Вісник ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія*, 5, 174–177.
- Тимченко, О. В. (2000a). К проблеме о зависимости уровня счастья и склонности к самоубийству от основных демографических характеристик. *Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика*, 99–103.
- Тимченко, О. В. (Ред.). (2007). *Психологія суїцидальної поведінки*. Харків: Вид-во УЦЗ України.

Adam, K. S., Bouckoms, A., & Streiner, D. (1982). Parental loss and family stability in attempted suicide. *Archives of General Psychiatry*, 39(9), 1081–1085. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1982.04290090065013>

Avery, D., & Winocur, G. (1978). Suicide, attempted suicide and relapse rate in depression. *Archives of General Psychiatry*, 35(6), 749–753. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1978.01770300091010>

Bachelor, J., & Napier M. (1953). Attempted suicide in old age. *British Medical Journal*, 2, 1186–1190. <https://doi.org/10.1136/bmj.2.4847.1186>

Bennet, A. E. (1967). Recognizing the potential suicide. *Geriatrics*, 22 (5), 175–181.

Durkheim, É. (1967). *Le suicide : étude de sociologie* (2e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Dyer, J., & Kreitman, N. (1984). Hopelessness, depression and suicidal intent in parasuicide. *The British Journal of Psychiatry*, 144 (2), 127–133. <https://doi.org/10.1192/bjp.144.2.127>

Hendin, H., & Haas, A.-P. (1991). Suicide and guilt as manifestation of PTSD in Vietnam combat veterans. *American Journal of Psychiatry*, 148(5), 586–591. <https://doi.org/10.1176/ajp.148.5.586>

References

Adam, K. S., Bouckoms, A., & Streiner, D. Parental loss and family stability in attempted suicide. *Archives of General Psychiatry*, 1982, vol. 39, no. 9, pp. 1081–1085. doi: 10.1001/archpsyc.1982.04290090065013

Aliev, I. A. (1987). *Aktualnye problemy suidologii (ugolovno-pravovoj i kriminologicheskij aspekty)* [Current issues in suicidology (criminal law and criminological aspects)]. Baku, Elm Publ., pp. 1–8. (In Russian).

Avery, D., & Winocur G. Suicide, attempted suicide and relapse rate in depression. *Archives of General Psychiatry*, 1978, vol. 35, no. 6, pp. 749–753. doi: 10.1001/archpsyc.1978.01770300091010

Bachelor, J., & Napier, M. Attempted suicide in old age. *British Medical Journal*, 1953, no. 2, pp. 1186–1190. doi: 10.1136/bmj.2.4847.1186

Bennet, A. E. Recognizing the potential suicide. *Geriatrics*, 1967, vol. 22, issue 5, pp. 175–181.

Davydov, N. G. et al. (1998). *V pomosh prakticheskomu psihologu OVD: metodicheskie rekomendacii psihologu po diagnostike i vvyavleniyu suicidalnyh proyavlenij lichnosti u sotrudnikov OVD* [Assistance for practical psychologists in law enforcement agencies: methodological recommendations for psychologists on diagnosing and identifying suicidal tendencies in law enforcement agency employees]. Kiev–Doneck. (In Russian).

Durkheim, É. (1967). *Le suicide : étude de sociologie* (2e éd.). Paris, Presses universitaires de France Publ., 465 p. (In French).

Dyer, J., & Kreitman, N. Hopelessness, depression and suicidal intent in parasuicide. *The British Journal of Psychiatry*, 1984, vol. 144, issue 2, pp. 127–133. doi: 10.1192/bjp.144.2.127

Gajdashuk, A. V., Shapovalov, A. V., & Yakovenko, S. I. (1996). *Psihosocialnye faktory riska suicidalnogo povedeniya: Posobie dlya rabotnikov kadrovogo apparata i prepodavatelej gumanitarnyh disciplin uchebnyh zavedenij sistemy MVD* [Psychosocial risk factors for suicidal behaviour: A handbook for HR staff and teachers of humanities at educational institutions of the Ministry of Internal Affairs]. Kyiv, RVV UAVS Publ., 167 p. (In Russian).

Hendin, H., & Haas, A.-P. Suicide and guilt as manifestation of PTSD in Vietnam combat veterans. *American Journal of Psychiatry*, 1991, vol. 148, pp. 586–591. doi: 10.1176/ajp.148.5.586

Sulitskyi, V. V. (2000). *Naukovi osnovy metodyky vykladannia navchalnoi dystsypliny «Psykhohihiia suitsydalnoi povedinky»* [Scientific foundations of teaching methods for the academic discipline «Psychology of Suicidal Behaviour»]. Kyiv, KIVS KRAKOS Publ., 198 p. (In Ukrainian).

Timchenko, A. V. (1997). *Psihologicheskie aspekty sostoyaniya, povedeniya i deyatelnosti lyudej v ekstremal'nyh usloviyah i metody ih korrekcii* [Psychological aspects of the state, behaviour and activities of people in extreme conditions and methods of their correction]. Kharkiv, KhMU Publ., 184 p. (In Russian).

Timchenko, O. V. (2000). *Sotsialno-psykhologichna dezadaptatsiia osobystosti v henezi suitsydney povedinky* [Socio-psychological maladjustment of the personality in the genesis of

suicidal behaviour]. *Naukovi zapysky Kharkivskoho viiskovoho universytetu. Sotsialna filosofia, pedahohika, psykholohiia* [Scientific Notes of Kharkiv Military University. Social Philosophy, Pedagogy, Psychology], vol. VI, pp. 190–194. (In Ukrainian).

Timchenko, O. V. (2000). *K probleme o zavisimosti urovnnya schastya i sklonnosti k samoubijstvu ot osnovnykh demograficheskikh harakteristik* [On the problem of the dependence of the level of happiness and suicidal tendencies on basic demographic characteristics]. *Psikhologiya suycidalnoyi povedinky: diagnostika, korekciya, profilaktika* [Psychology of Suicidal Behaviour: Diagnosis, Correction, Prevention], pp. 99–103. (In Russian).

Timchenko, O. V. (2001). *Struktura suitsydalnoi povedinky* [The structure of suicidal behaviour]. *Naukovi zapysky Kharkivskoho viiskovoho universytetu. Sotsialna filosofia, pedahohika, psykholohiia* [Scientific Notes of Kharkiv Military University. Social Philosophy, Pedagogy, Psychology], vol. IX, pp. 143–146. (In Ukrainian).

Timchenko, O. V. (Ed.). (2007). *Psykholohiia suitsydalnoi povedinky* [Psychology of Suicidal Behaviour]. Kharkiv, University of Civil Protection of Ukraine Publ., 127 p. (In Ukrainian).

Tymchenko, O. V. (2001). *Telefonna psykhoterapiia: napriamky roboty z kryzovymy ta suitsydonebezpechnymy abonentamy* [Telephone psychotherapy: areas of work with crisis and suicidal callers]. *Visnyk KhDPU im. H. S. Skovorody. Psykholohiia* [Bulletin of H. S. Skovoroda Kharkiv State Pedagogical University. Psychology], vol. 5, pp. 174–177. (In Ukrainian).

Varban, Ye. O. (1998). *Stratehii i pryiony psykholohichnoho podolannia zhyttievyykh kryz osobystosti* [Strategies and techniques for psychological overcoming of personal crises]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota* [Practical Psychology and Social Work], no. 8, pp. 7–9. (In Ukrainian).

Vedyaev, F. P., & Vorobeva, T. M. (1983). *Modeli i mehanizmy emotsionalnykh stressov* [Models and mechanisms of emotional stress]. Kiev, Zdorove Publ., 133 p. (In Russian).

FIRST PSYCHOLOGICAL AID FOR THE CIVILIAN POPULATION IN CASES OF SUICIDE DURING WAR: A BRIEF OVERVIEW OF THE ISSUE

Iryna Trubavina, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Professor of the Department of Social Pedagogy, State Institution “Taras Shevchenko Luhansk National University”, Poltava, Ukraine.

E-mail: trunavina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1057-430X>

Serhii Redko, PhD student, Specialty 231 Social Work, State Institution “Taras Shevchenko Luhansk National University”, Poltava, Ukraine.

E-mail: sergeyredko633@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1281-8362>

Mykhailo Lysenko, PhD student, Specialty 231 Social Work, State Institution “Taras Shevchenko Luhansk National University”, Poltava, Ukraine.

E-mail: m.n.lysenko@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5025-167X>

Viktor Ostretsov, PhD student, Specialty 231 Social Work, State Institution “Taras Shevchenko Luhansk National University”, Poltava, Ukraine

E-mail: viktor.ostrietsov@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8774-5748>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-3>

Keywords: *suicide, suicidal behaviour, suicidal intentions, psychological first aid, crisis intervention, self-help, psychosocial support, civilian population, war, war-related stress, signs of suicide risk, causes of suicide, scientific approaches to the study of suicide*

The relevance of the study is determined by the insufficient coverage in the scientific literature of the problem of psychological first aid for the civilian population in cases of suicide, as well as by its particular significance under conditions of full-scale war. Prolonged stress, constant threat to life, experiences of loss, forced displacement, disruption of the usual way of life, social uncertainty, emotional exhaustion, and a sense of helplessness experienced by a significant part of the population of Ukraine may increase the risk of suicidal thoughts, intentions, and behaviour. At the same time, the

analysis of scientific sources indicates the insufficient research into the problem of suicide among the civilian population of an entire country in wartime. Existing studies mainly focus on veterans, military personnel, the impact of extreme conditions on suicidal behaviour, or specific aspects of personal crisis states. Under such circumstances, timely, accessible, and professionally balanced psychological first aid becomes particularly important, as it is aimed at supporting a person in an acute crisis state, reducing the intensity of destructive experiences, restoring a sense of safety, and preventing dangerous actions.

The purpose of the study is to identify and summarise ways of providing psychological first aid to the civilian population in cases of suicidal thoughts, intentions, and behaviour under wartime conditions. Particular attention is paid to understanding suicidal intentions as a crisis state that requires immediate intervention based on the “here and now” principle, as well as further psychosocial support aimed at restoring resilience, safety, and the person’s ability to seek help.

Methods. The methodological basis of the study comprises the provisions of social work on crisis intervention, psychological approaches to the analysis of personal crisis states and psychosocial support, as well as client-centred, environmental, personality-oriented, and human-centred approaches. The research methods include theoretical analysis of scientific sources, generalisation, synthesis, and modelling. This made it possible to systematise scientific approaches to the study of suicide, outline the main factors of suicide risk during war, identify signs of a dangerous crisis state, and summarise possible areas of psychological first aid and self-help.

The scientific novelty of the study lies in the generalisation of approaches to understanding the causes of suicidal behaviour under wartime conditions, the identification of ways to help people with suicidal thoughts and intentions, and the substantiation of the importance of psychological first aid as urgent support. It is emphasised that suicidal intentions often have a temporary nature and can be stopped if risk signs are identified in time, the level of danger is correctly assessed, empathic communication is established, the person’s attention is redirected, and a sense of safety is created. The practical significance of the obtained results lies in identifying specific ways of support and self-help for people with suicidal intentions, as well as in emphasising the need to train helping professionals, parents, teachers, and volunteers to recognise signs of suicide risk and provide psychological first aid.

Conclusions. Psychological first aid for the civilian population in cases of suicide during war should combine immediate crisis intervention, psychosocial support, information work with the population, and training in self-help skills. It should take into account the level of suicide risk, the intensity of intentions, the emotional state, living conditions, satisfaction of basic needs, social ties, and personal characteristics of the individual. Further scientific research should be aimed at developing the content of training and professional development for specialists in the social and humanitarian spheres in recognising suicidal behaviour and mastering methods of psychological first aid.

Дата надходження до редакції / Submitted: 18.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

КОМПЕТЕНТІСНІ ТА ЦИФРОВІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

УДК 378.091.12:159.98

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-4>

М. В. БУЛГАК,

*Магістр із соціальної роботи,
здобувач ступеня доктора філософії,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро, Україна)*
<https://orcid.org/0009-0000-5137-158X>

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню структури готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності в умовах сучасної професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена зростанням потреби у фахівцях, здатних здійснювати ефективну консультативну взаємодію в умовах сучасних соціальних викликів, кризових і травматичних ситуацій, а також необхідністю забезпечення цілісної професійної готовності до надання консультативної допомоги різним категоріям клієнтів. У статті показано, що консультативна діяльність у соціономічній сфері має складний міждисциплінарний характер і потребує інтеграції професійних знань, практичних умінь, особистісних якостей та професійно-ціннісних орієнтацій.

На основі аналізу сучасних наукових досліджень уточнено сутність готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності як інтегративного особистісно-професійного утворення. Визначено основні підходи до розуміння структури професійної готовності у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Увагу зосереджено на міждисциплінарному змісті консультативної діяльності, значенні професійної мотивації, рефлексивної позиції, консультативних умінь та професійно значущих особистісних якостей у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери.

У статті обґрунтовано структуру готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності, яка включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтегративний, операційно-професійний та особистісно-рефлексивний компоненти. Охарактеризовано критерії та показники сформованості кожного компонента, визначено їх зміст і роль у забезпеченні готовності до консультативної взаємодії. Доведено, що ефективна підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності потребує поєднання теоретичної підготовки, розвитку практичних консультативних умінь, формування професійно-ціннісної спрямованості та здатності до професійної рефлексії й саморозвитку.

Зроблено висновок, що запропонована структура готовності дозволяє комплексно розглядати процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності та створює теоретичне підґрунтя для подальшого дослідження педагогічних умов і моделей формування консультативної готовності у процесі професійної освіти.

Ключові слова: *готовність до консультативної діяльності, майбутні фахівці соціономічної сфери, консультативна діяльність, професійна підготовка, структура готовності, консультативна взаємодія, професійна рефлексія, міждисциплінарна інтеграція*

Постановка проблеми. У сучасних умовах суспільних трансформацій, зростання психоемоційного навантаження, поширення кризових і травматичних ситуацій особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності. Консультативна взаємодія нині є важливим напрямом професійної допомоги особистості в умовах невизначеності, соціальної нестабільності, психологічних труднощів та потреби в підтримці. Особливого значення це набуває в умовах війни, коли суттєво зростає потреба у фахівцях, здатних надавати кваліфіковану консультативну допомогу різним категоріям населення.

Сучасна консультативна діяльність характеризується міждисциплінарністю, складністю професійних завдань та необхідністю поєднання психологічних, педагогічних і соціальних знань із практичними вміннями професійної взаємодії. У зв'язку з цим підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери не може обмежуватися лише формуванням теоретичних знань, а потребує розвитку професійної мотивації, консультативних умінь, рефлексивності, емоційної стійкості та готовності до професійного саморозвитку.

Аналіз наукових праць свідчить, що проблема готовності до консультативної діяльності перебуває в полі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Водночас у сучасній науці відсутній єдиний підхід до визначення структури готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності, її компонентного складу, критеріїв і показників сформованості. Це зумовлює необхідність теоретичного осмислення структурних складників зазначеного феномену й обґрунтування цілісної системи професійної готовності майбутніх фахівців до здійснення консультативної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що проблема готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням складності соціальних запитів, поширенням кризових і травматичних ситуацій та необхідністю забезпечення ефективної професійної допомоги різним категоріям клієнтів. У сучасній психолого-педагогічній літературі консультативна діяльність дедалі частіше розглядається не лише як окремий напрям професійної практики, а як складний міждисциплінарний процес, що поєднує психологічні, педагогічні, соціальні та комунікативні аспекти професійної взаємодії [Corey, 2017; Payne, 2014].

Попри значну кількість наукових праць, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців допомагаючих професій, у сучасній науці відсутній єдиний підхід до визначення структури готовності саме до консультативної діяльності. Дослідники пропонують різні моделі професійної готовності, акцентуючи увагу на мотиваційних, когнітивних, діяльнісних або особистісних аспектах професійного становлення майбутнього фахівця. Це пояснюється складністю консультативної діяльності, її багатовимірністю та залежністю не лише від рівня професійних знань, а й від сформованості особистісної позиції, професійної рефлексії, етичної відповідальності та здатності до конструктивної взаємодії з клієнтом.

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях готовність до консультативної діяльності переважно розглядають як інтегративне особистісно-професійне утворення, що охоплює систему професійних знань, практичних умінь, професійно значущих якостей і мотиваційно-ціннісних орієнтацій. Зокрема, Н. Байбекова [2013] визначає готовність майбутніх психологів до консультативної діяльності через взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, знаннево-діяльнісного та особистісно-оцінювального компонентів. Подібного підходу дотримуються Н. Антонова [2010], Г. Гончаровська [2023], Д. Данко [2012], І. Калиновська [2020] та О. Повідайчик [2019], які наголошують, що професійна готовність не може обмежуватися лише засвоєнням теоретичних знань або формуванням окремих професійних умінь, а передбачає розвиток цілісної професійної позиції майбутнього фахівця.

У сучасних дослідженнях особливу увагу приділяють мотиваційно-ціннісному аспекту готовності до консультативної діяльності. Науковці підкреслюють, що ефективність професійної допомоги значною мірою визначається гуманістичною спрямованістю особистості фахівця, його готовністю до підтримки іншої людини, прийняттям етичних принципів професії та усвідомленням соціальної значущості консультативної взаємодії.

Значний вплив на розвиток цього підходу мали ідеї гуманістичної психології, насамперед концепція К. Роджерса, відповідно до якої консультативна взаємодія має ґрунтуватися на емпатії, автентичності та безумовному позитивному прийнятті клієнта [Rogers, 1961]. Г. Іган [Egan, 2013], розвиваючи ідеї професійної допомоги, наголошував, що консультативна діяльність вимагає не лише професійної компетентності, а й внутрішньої готовності консультанта до відповідальної та підтримувальної взаємодії з клієнтом.

Водночас сучасні психолого-педагогічні дослідження демонструють посилення уваги до когнітивного та міждисциплінарного аспектів професійної готовності. А. Т. Бек [Beck, 1976] і А. Елліс [Ellis, 1962] підкреслювали, що ефективна консультативна допомога неможлива без глибокого розуміння когнітивних механізмів поведінки особистості, особливостей формування дезадаптивних установок, способів інтерпретації життєвого досвіду та поведінкових реакцій клієнта. Своєю чергою, Г. Корі [Corey, 2017] наголошував, що сучасна консультативна практика потребує інтеграції різних підходів до консультування залежно від запиту клієнта, специфіки ситуації та професійного контексту, а тому професійна підготовка майбутніх фахівців має формувати здатність до гнучкого міждисциплінарного мислення.

Проблема міждисциплінарної інтеграції особливо активно розробляється у працях М. Пейна [Paune, 2014], який розглядає професійну допомогу як комплексну діяльність, що потребує поєднання психологічних, соціальних і педагогічних знань для цілісного аналізу проблем клієнта та визначення стратегій підтримки. У сучасних умовах ця проблема набуває особливої значущості у зв'язку з необхідністю роботи з кризовими станами, наслідками психотравмативного досвіду та складними соціальними ситуаціями. У контексті травмо-інформованих підходів (trauma-informed approaches), представлених у працях Дж. Левенсон [Levenson, 2020], підкреслюється, що консультативна допомога повинна враховувати вплив травматичного досвіду на психоемоційний стан особистості, забезпечувати психологічну безпеку клієнта й орієнтуватися на ресурсний підхід у професійній взаємодії.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із практичним виміром готовності до консультативної діяльності. Науковці наголошують, що професійна ефективність фахівця визначається не лише знанням теоретичних концепцій, а й здатністю реалізовувати консультативну взаємодію у конкретних професійних ситуаціях. У моделі «skilled helper» (кваліфікований помічник) Г. Іган [Egan, 2013] розглядає консультативний процес як систему послідовних професійних дій, що передбачає здатність аналізувати проблему клієнта, організовувати підтримувальну взаємодію та сприяти пошуку конструктивних рішень. Г. Корі [Corey, 2017] також підкреслює, що консультативна практика потребує сформованості професійних комунікативних умінь, володіння консультативними техніками та здатності адаптувати їх відповідно до особливостей клієнта й умов взаємодії.

У сучасних умовах значна увага приділяється цифровізації консультативної практики. Дослідження Дж. Торуса, К. Дж. Мірік, Н. Раусе-Рікуперо та Дж. Ферта акцентують увагу на розвитку онлайн-консультування, необхідності формування цифрової компетентності майбутніх фахівців та готовності використовувати сучасні цифрові технології у процесі професійної допомоги [Torous et al., 2020]. Подібні тенденції суттєво змінюють вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери та розширюють зміст їхньої готовності до консультативної діяльності.

Поряд із цим у сучасній науці дедалі більше уваги приділяється особистісно-рефлексивному аспекту професійної готовності. Дослідники наголошують, що консультативна діяльність безпосередньо пов'язана з особистістю самого фахівця, його емоційною стійкістю, здатністю до емпатії, професійної рефлексії та саморегуляції. Значущість рефлексії у професійній діяльності обґрунтовується у працях Д. Шена [Schön, 1983], який розглядає сучасного фахівця як «рефлексивного практика», здатного аналізувати власний досвід, переосмислювати професійні рішення та адаптувати свою діяльність до нестандартних ситуацій. У сучасних дослідженнях професій допомагаючого типу також акцентується увага на важливості усвідомлення меж власної компетентності, готовності до супервізії та профілактики професійного виснаження [Grant & Kinman, 2014; Corey et al., 2015].

Як висновок, аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що проблема готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності має комплексний і міждисциплінарний характер. У більшості досліджень професійна готовність розглядають як поєднання мотиваційно-ціннісних, когнітивних, діяльнісних і особистісно-рефлексивних складників. Водночас недостатньо обґрунтованими залишаються питання цілісної структури готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери саме до консультативної діяльності, що актуалізує необхідність подальшого теоретичного уточнення її компонентного складу, критеріїв та показників сформованості.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, у сучасних дослідженнях недостатньо цілісно обґрунтовано структуру готовності саме до консультативної діяльності як інтегративного особистісно-професійного феномена. Наявні наукові підходи переважно акцентують увагу на окремих аспектах професійної готовності – мотиваційному, когнітивному, діяльнісному або особистісному, однак недостатньо висвітлюють їх взаємозв'язок у контексті міждисциплінарної консультативної практики. Потребують подальшого теоретичного уточнення компонентний склад готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності, критерії та показники її сформованості, а також характеристика рівнів сформованості даного феномена з урахуванням сучасних соціальних викликів, зокрема кризових і травматичних умов професійної взаємодії.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування структури готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності, визначення її основних компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості в контексті сучасних підходів до професійної підготовки фахівців допомагаючих професій.

У статті використано теоретичні **методи дослідження**, що охоплює аналіз, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення психолого-педагогічної літератури з питань професійної підготовки, консультативної діяльності, професійної готовності, міждисциплінарної інтеграції та особистісно-професійного розвитку фахівців допоміжних професій. Дослідження здійснено на засадах системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та міждисциплінарного підходів, що дало змогу розглянути готовність до консультативної діяльності як цілісне особистісно-професійне утворення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах дослідження готовність майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності розглядається як цілісне особистісно-професійне утворення, що забезпечує здатність фахівця ефективно здійснювати консультативну взаємодію, аналізувати запит клієнта, добирати доцільні стратегії допомоги та діяти відповідально в умовах складних професійних ситуацій [Антонова, 2010; Corey, 2017]. Такий підхід дає змогу розглядати готовність не як окрему професійну якість або сукупність знань і вмінь, а як багаторівневу систему, у якій поєднуються мотиваційні, когнітивні, практичні та особистісно-рефлексивні характеристики майбутнього фахівця.

Із урахуванням міждисциплінарного характеру консультативної діяльності структура готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до її здійснення охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтегративний, операційно-професійний та особистісно-рефлексивний [Байбекова, 2013; Повідайчик, 2019]. Кожен із них відображає окремий аспект професійної підготовки, однак лише у взаємозв'язку вони забезпечують цілісну готовність майбутнього фахівця до консультативної взаємодії. Саме тому запропонована структура має системний характер і дозволяє комплексно оцінити як внутрішню професійну позицію здобувача освіти, так і його знання, практичні вміння, особистісні якості та здатність до рефлексії.

Мотиваційно-ціннісний компонент є базовим у структурі готовності, оскільки визначає внутрішню спрямованість майбутнього фахівця на консультативну діяльність. Його зміст пов'язаний з усвідомленням соціальної значущості консультативної допомоги, прийняттям гуманістичних і етичних цінностей професії, орієнтацією на підтримку клієнта, відповідальним ставленням до професійної взаємодії та готовністю до професійного саморозвитку [Rogers, 1961; Egan, 2013]. Консультативна діяльність у соціономічній сфері передбачає не формальне виконання професійних функцій, а ціннісно зорієнтовану взаємодію з людиною, яка перебуває у складній життєвій, кризовій або емоційно

напруженій ситуації. Тому важливо, щоб майбутній фахівець не лише володів певними знаннями, а й усвідомлював гуманістичну місію консультативної допомоги.

Показниками мотиваційно-ціннісного компонента є усвідомлення значущості консультативної діяльності, професійна мотивація до консультативної взаємодії, мотивація досягнень, прийняття гуманістичних та етичних цінностей допомоги, готовність до відповідального виконання консультативних функцій, орієнтація на професійний саморозвиток і сформованість позитивних життєвих установок [McClelland, 1987; Rogers, 1961]. У цьому контексті мотивація майбутнього фахівця має не лише пізнавальний або кар'єрний характер, а передусім пов'язується з готовністю допомагати, підтримувати, дотримуватися професійних меж і розуміти наслідки власних рішень у консультативній взаємодії.

Когнітивно-інтегративний компонент відображає змістову та аналітичну основу готовності до консультативної діяльності. Він охоплює систему професійних знань, необхідних для розуміння сутності консультативної взаємодії, її принципів, функцій, етапів і методів. Однак специфіка цього компонента полягає не лише в накопиченні знань, а й у здатності інтегрувати їх для аналізу конкретних професійних ситуацій [Corey, 2017; Payne, 2014]. Консультативна діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери завжди виходить за межі однієї галузі знань, оскільки проблеми клієнта можуть мати психологічні, соціальні, педагогічні, комунікативні, сімейні, професійні або кризові передумови.

Основними показниками цього компонента є знання сутності, принципів і функцій консультативної діяльності, розуміння етапів консультативного процесу, знання основних підходів до консультування, здатність інтегрувати психологічні, педагогічні та соціальні знання, а також розуміння специфіки роботи з клієнтами у кризових, травматичних і складних життєвих ситуаціях [Beck, 1976; Ellis, 1962]. Особливо важливим є формування в майбутнього фахівця здатності бачити проблему клієнта не фрагментарно, а цілісно: у зв'язку з його емоційним станом, життєвим контекстом, соціальним оточенням, ресурсами підтримки та можливими ризиками. Саме тому когнітивно-інтегративний компонент виконує не лише інформаційну, а й аналітичну, інтерпретаційну та прогностичну функції.

Особливого значення розгляданий компонент набуває в умовах сучасних соціальних викликів, коли консультативна допомога потребує розуміння особливостей кризових станів, психотравмального досвіду, емоційної нестабільності та соціальної дезадаптації особистості [Levenson, 2020]. У зв'язку з цим майбутній фахівець має бути здатним не лише відтворювати теоретичні знання, а й адаптувати їх до конкретних професійних ситуацій.

Операційно-професійний компонент характеризує практичну здатність майбутнього фахівця реалізовувати консультативну діяльність у конкретних професійних ситуаціях. Він відображає перехід від теоретичного розуміння консультування до практичного здійснення професійної допомоги. Зміст цього компонента охоплює сформованість консультативних умінь, володіння базовими техніками взаємодії, здатність встановлювати контакт із клієнтом, визначати запит, аналізувати проблемну ситуацію та добирати доцільні стратегії підтримки [Egan, 2013; Corey, 2017].

До показників операційно-професійного компонента належать уміння встановлювати професійний контакт із клієнтом, уміння визначати запит і аналізувати проблемну ситуацію, володіння базовими консультативними техніками, здатність обирати та реалізовувати стратегію консультативної допомоги, уміння працювати з кризовими ситуаціями, а також здатність до міжпрофесійної взаємодії та координації допомоги [Corey, 2017; Payne, 2014]. Особливість цього компонента полягає в тому, що консультативна діяльність не може бути зведена до механічного використання окремих технік. Вона потребує гнучкого професійного реагування, здатності адаптувати дії до індивідуального запиту клієнта, рівня складності ситуації та умов, у яких здійснюється допомога.

Важливого значення в сучасних умовах набуває також готовність майбутнього фахівця працювати з кризовими й емоційно напруженими ситуаціями, надавати первинну психологічну підтримку, діяти в умовах невизначеності та взаємодіяти з іншими спеціалістами [Levenson, 2020]. Це передбачає розвиток професійної адаптивності, комунікативної гнучкості, уміння визначати межі власної компетентності та за потреби перенаправляти клієнта до інших фахівців. Отже, операційно-професійний компонент

забезпечує практичний вимір готовності та визначає здатність майбутнього фахівця застосовувати знання у реальній або змодельованій консультативній практиці.

Особистісно-рефлексивний компонент відображає внутрішні особистісні ресурси майбутнього фахівця, які забезпечують якість консультативної взаємодії та професійну зрілість. У консультативній діяльності особистість фахівця виступає важливим інструментом професійної допомоги, тому значення мають не лише знання й техніки, а й емпатійність, толерантність, емоційна стійкість, етичність, здатність до саморегуляції та професійної рефлексії [Rogers, 1961; Schön, 1983]. Цей компонент забезпечує усвідомлений характер професійної діяльності та дозволяє майбутньому фахівцеві аналізувати власні дії, реакції, професійні труднощі й напрями подальшого розвитку.

Показниками особистісно-рефлексивного компонента є емпатійність і толерантність у взаємодії з клієнтом, здатність до професійної рефлексії, емоційна стійкість і саморегуляція, усвідомлення меж власної компетентності та готовність до супервізії, дотримання етичних принципів консультативної діяльності й орієнтація на професійний саморозвиток [Grant & Kinman, 2014; Corey et al., 2015]. Особливо важливою є здатність майбутнього фахівця зберігати професійну позицію у складних емоційних ситуаціях, не переносити власні переживання на клієнта, дотримуватися меж компетентності та критично оцінювати ефективність власних професійних дій.

Рефлексивність у цій структурі виконує інтегративну функцію, оскільки дає змогу майбутньому фахівцеві осмислювати власний досвід, оцінювати відповідність професійних дій запиту клієнта, виявляти помилки та визначати напрями вдосконалення [Schön, 1983]. Без сформованої рефлексії консультативна діяльність може набувати формального або технічно-імітаційного характеру, коли студент відтворює окремі прийоми без глибокого розуміння їхньої доцільності. Саме тому особистісно-рефлексивний компонент є необхідною умовою професійної відповідальності, саморегуляції та подальшого професійного зростання.

Для комплексного оцінювання сформованості готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності доцільно визначати відповідні критерії та показники. Мотиваційно-ціннісному компоненту відповідає мотиваційно-спрямовувальний критерій, який дає змогу оцінити характер професійних мотивів, ціннісних орієнтацій і ставлення до консультативної взаємодії. Когнітивно-інтегративному компоненту відповідає когнітивний критерій, що відображає рівень теоретичної підготовленості, міждисциплінарної обізнаності та здатності застосовувати знання для аналізу професійних ситуацій. Операційно-професійному компоненту відповідає діяльнісний критерій, який характеризує сформованість практичних консультативних умінь. Особистісно-рефлексивному компоненту відповідає рефлексивно-особистісний критерій, що дозволяє оцінити професійно значущі особистісні якості, етичність, емоційну саморегуляцію та здатність до професійного самоаналізу [Антонова, 2010; Повідайчик, 2019].

Узагальнення визначених компонентів, критеріїв і показників дозволяє виокремити високий, середній і низький рівні сформованості готовності до консультативної діяльності. Високий рівень характеризується стійкою професійною мотивацією, усвідомленням соціальної та гуманістичної значущості консультативної діяльності, сформованою системою міждисциплінарних знань, здатністю самостійно аналізувати консультативні ситуації, добирати адекватні стратегії допомоги, дотримуватися етичних норм, здійснювати професійну рефлексію та визнавати межі власної компетентності.

Середній рівень виявляється у загальному розумінні значущості консультативної діяльності та наявності базової професійної мотивації, яка може мати нестійкий характер. Знання про консультативну діяльність є достатніми, але фрагментарними; практичні вміння сформовані на базовому рівні, однак студент потребує підтримки у виборі стратегії допомоги, аналізі складних ситуацій і рефлексивному осмисленні власної діяльності. Низький рівень характеризується слабкою професійною мотивацією, формальним ставленням до консультативної діяльності, фрагментарністю знань, труднощами у встановленні контакту з клієнтом, визначенні запиту, доборі технік допомоги, низьким рівнем рефлексії та недостатнім усвідомленням професійних меж.

Структура готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності є цілісною багатокомпонентною системою, у межах якої мотиваційно-

ціннісний компонент визначає професійну спрямованість і ціннісну основу діяльності, когнітивно-інтегративний – систему знань та здатність до їх комплексного застосування, операційно-професійний – сформованість практичних консультативних умінь, а особистісно-рефлексивний – професійну зрілість, етичність, емоційну стійкість і здатність до саморозвитку. Сукупність цих компонентів забезпечує готовність майбутнього фахівця до ефективної консультативної взаємодії та створює підґрунтя для подальшого визначення педагогічних умов її формування у процесі професійної підготовки.

Висновки. Отже, результати теоретичного аналізу дозволили встановити, що готовність майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності є складним інтегративним особистісно-професійним утворенням, яке забезпечує здатність ефективно здійснювати консультативну взаємодію в умовах сучасної професійної практики. Визначено, що консультативна діяльність має міждисциплінарний характер і потребує поєднання професійних знань, практичних консультативних умінь, професійно значущих особистісних якостей, сформованої гуманістичної позиції та здатності до професійної рефлексії.

У процесі дослідження обґрунтовано структуру готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності, яка включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтегративний, операційно-професійний та особистісно-рефлексивний компоненти. Встановлено, що мотиваційно-ціннісний компонент визначає професійну спрямованість особистості, прийняття гуманістичних та етичних цінностей консультативної допомоги, готовність до відповідального виконання професійних функцій і професійного саморозвитку. Когнітивно-інтегративний компонент забезпечує сформованість системи професійних знань та здатність інтегрувати психологічні, педагогічні й соціальні підходи у процесі аналізу консультативних ситуацій. Операційно-професійний компонент характеризує сформованість практичних консультативних умінь, професійної комунікації, здатності добирати адекватні стратегії допомоги та діяти в умовах невизначеності. Особистісно-рефлексивний компонент охоплює професійно значущі особистісні якості, емоційну стійкість, емпатійність, здатність до саморегуляції, професійної рефлексії та усвідомлення меж власної компетентності.

Визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців соціономічної сфери до консультативної діяльності, що дозволяє комплексно оцінювати особливості професійної підготовки майбутніх фахівців та створює теоретичне підґрунтя для подальшого обґрунтування педагогічних умов формування консультативної готовності у процесі професійної освіти.

Список використаних джерел

Антонова, Н. О. (2010). *Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога*. Слов'янськ: Видавець Маторін Б. І.

Байбекова, Н. (2013). Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 3, 22–27.

Гончаровська, Г. (2023). *Діалогізація навчального процесу в контексті підготовки майбутніх психологів до консультаційної діяльності в соціальній сфері*. Відновлено з http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/30870/1/13_Goncharovska.pdf

Данко, Д. В. (2012). Компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи в професійній діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 24, 43–45.

Калиновська, І. С. (2020). *Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів* [Дис. канд. пед. наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини]. Умань.

Повідайчик, О. С. (2019). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності* [Дис. д-ра пед. наук, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка]. Ужгород; Тернопіль.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York, NY: International Universities Press.

- Corey, G. (2017). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2015). *Issues and ethics in the helping professions* (9th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Egan, G. (2013). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping* (10th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York, NY: Lyle Stuart.
- Grant, L., & Kinman, G. (2014). Emotional resilience in the helping professions and how it can be enhanced. *Health and Social Care Education*, 3(1), 23–34. <https://doi.org/10.11120/hsce.2014.00040>
- Levenson, J. (2020). Trauma-informed social work practice. *Social Work*, 65(2), 105–113. <https://doi.org/10.1093/sw/swaa002>
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Payne, M. (2014). *Modern social work theory* (4th ed.). London: Palgrave Macmillan.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Torous, J., Myrick, K. J., Rauseo-Ricupero, N., & Firth, J. (2020). Digital mental health and COVID-19: Using technology today to accelerate the curve on access and quality tomorrow. *JMIR Mental Health*, 7(3), e18848. <https://doi.org/10.2196/18848>

References

- Antonova, N. O. (2010). *Psykhologichni osnovy rozvytku hotovnosti do profesiinoi diialnosti psykhologa* [Psychological foundations of the development of readiness for the professional activity of a psychologist]. Sloviansk, Matorin B.I. Publ., 561 p. (In Ukrainian).
- Baibekova, N. (2013). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh psykhologiv do konsultatyvnoi roboty u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh* [Formation of future psychologists' readiness for counseling work in higher pedagogical educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny* [Collection of Scientific Works of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University], no. 3, pp. 22–27. (In Ukrainian).
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York, NY, International Universities Press, 356 p.
- Corey, G. (2017). *Theory and practice of counselling and psychotherapy*. Boston, MA, Cengage Learning Publ., 560 p.
- Corey, G., Corey, M.S., & Callanan, P. (2015). *Issues and ethics in the helping professions*. Boston, MA, Cengage Learning Publ., 576 p.
- Danko, D. V. (2012). *Komponenty hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do vykorystannia tekhnolohii medyko-sotsialnoi roboty v profesiinii diialnosti* [Components of future social workers' readiness to use medical and social work technologies in professional activity]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota* [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work], no. 24, pp. 43–45. (In Ukrainian).
- Egan, G. (2013). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping*. Boston, MA, Cengage Learning Publ., 480 p.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York, NY, Lyle Stuart Publ., 442 p.
- Grant, L., & Kinman, G. Emotional resilience in the helping professions and how it can be enhanced. *Health and Social Care Education*, 2014, vol. 3, issue 1, pp. 23–34. doi: 10.11120/hsce.2014.00040
- Honcharovska, H. (2023). *Dialohizatsiia navchalnoho protsesu v konteksti pidhotovky maibutnikh psykhologiv do konsultatsiinoi diialnosti v sotsialnii sferi* [Dialogization of the educational process in the context of training future psychologists for counseling activities in the social sphere]. Available at: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/30870/1/13_Goncharovska.pdf (Accessed 31 March 2026). (In Ukrainian).

Kalynovska, I. S. (2020). *Pidhotovka maibutnykh praktychnykh psykholohiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv* [Would-be Practical Psychologists' Training to Work at Inclusive Education with the Pupils of Secondary General Educational Establishments]. Diss. cand. ped. sci. Uman, 287 p. (In Ukrainian).

Levenson, J. Trauma-informed social work practice. *Social Work*, 2020, vol. 65, issue 2, pp. 105–113. doi: 10.1093/sw/swaa002

McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge, Cambridge University Press, 676 p.

Payne, M. (2014). *Modern social work theory*. London, Palgrave Macmillan Publ., 460 p.

Povidaichyk, O. S. (2019). *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do naukovo-doslidnytskoi diialnosti* [The Theory and Practice of Preparation of Future Social Workers for Scientific Research Activity]. Diss. doct. ped. sci. Uzhhorod; Ternopil, 570 p. (In Ukrainian).

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA, Houghton Mifflin Publ., 420 p.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY, Basic Books Publ., 374 p.

Torous, J., Myrick, K.J., Rauseo-Ricupero, N., & Firth, J. (2020). Digital mental health and COVID-19: Using technology today to accelerate the curve on access and quality tomorrow. *JMIR Mental Health*, vol. 7, no. 3, an: e18848. doi: 10.2196/18848

STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC SPHERE FOR COUNSELLING ACTIVITY: THEORETICAL ANALYSIS

Mykola Bulhak, MA in Social Work, PhD Student, Specialty 015 Professional Education (by specializations), Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: nikbulgak954@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-5137-158X>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-4>

Keywords: *readiness for counselling activity, future specialists in the socio-economic sphere, counselling activity, professional training, structure of readiness, counselling interaction, professional reflection, interdisciplinary integration*

In modern psychological and pedagogical studies, the preparation of future specialists in the socio-economic sphere for counselling activity is viewed as an important area of professional education development. Counselling activity is interdisciplinary and requires the integration of psychological, pedagogical, communicative, social, and ethical components of training. Therefore, particular importance is attached to forming future specialists' readiness for counselling interaction, professional support, and constructive assistance to individuals in difficult life situations.

The aim of the study is to theoretically substantiate the structure of readiness of future specialists in the socio-economic sphere for counselling activity, as well as to determine its main components, criteria, indicators, and levels of formation in the context of modern approaches to professional training.

The article uses a theoretical research **method** based on analysis, synthesis, comparison, systematisation, and generalisation of psychological and pedagogical literature on professional training, counselling activity, professional readiness, interdisciplinary integration, and the personal-professional development of specialists in helping professions. The study is based on systemic, competence-based, personality-oriented, and interdisciplinary approaches, which made it possible to consider readiness for counselling activity as a holistic personal and professional formation.

Within the framework of the theoretical analysis, readiness of future specialists in the socio-economic sphere for counselling activity is considered as an integrative personal and professional formation that combines professional motivation, interdisciplinary knowledge, practical counselling skills, professionally significant personal qualities, and the ability for professional reflection. It is substantiated that counselling activity requires not only theoretical preparedness, but also a developed humanitarian orientation, emotional stability, communicative competence, ethical responsibility, and readiness for constructive interaction with different categories of clients.

Particular attention is paid to the components of readiness for counselling activity: motivational-value, cognitive-integrative, operational-professional, and personal-reflective. They cover professional orientation and values, relevant knowledge and interdisciplinary integration, practical counselling and communication skills, emotional stability, empathy, self-regulation, and reflection. Reflection is considered an integrative element that supports conscious professional activity, analysis of experience, and continuous professional development.

The article also identifies criteria and indicators for assessing readiness for counselling activity: motivational-directive, cognitive, activity-based, and reflective-personal. These criteria reflect professional motives and value orientations, theoretical and interdisciplinary preparedness, practical counselling skills, emotional stability, empathy, self-regulation, and professional reflection. Based on them, high, medium, and low levels of readiness formation are distinguished.

Conclusions. *It is substantiated that readiness of future specialists in the socio-economic sphere for counselling activity is a multidimensional integrative formation that combines motivational-value, cognitive-integrative, operational-professional, and personal-reflective components. Their interconnection ensures the formation of professional readiness for effective counselling interaction in modern professional conditions.*

Дата надходження до редакції / Submitted: 19.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 378:37.091.3:004:159.9

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-5>

Н. П. ВОЛКОВА,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та педагогіки,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро, Україна)
<https://orcid.org/0000-0003-1258-7251>

О. В. ЛЕБІДЬ,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології та педагогіки,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро, Україна)
<https://orcid.org/0000-0001-6861-105X>

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ: ВІД ІМІТАЦІЇ ДО ПЕДАГОГІЧНО ОСМИСЛЕНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто проблему формування soft skills у майбутніх фахівців соціального профілю в умовах цифровізації освіти, що набуває особливої актуальності в контексті соціальної нестабільності, воєнного стану та трансформації сучасного освітнього середовища. **Метою** статті є теоретичне обґрунтування проблеми формування soft skills у майбутніх фахівців соціального профілю в умовах цифровізації освіти та розроблення концептуальної моделі цього процесу з урахуванням ризиків його декларативності й імітаційності. Визначено такі **завдання**: проаналізувати міжнародні та українські наукові підходи до трактування soft skills; уточнити сутність і структуру гнучких навичок у контексті професійної підготовки фахівців соціального профілю; охарактеризувати вплив цифровізації освіти на процес формування soft skills; виявити ризики імітаційності та формалізації формування гнучких навичок у цифровому освітньому середовищі; обґрунтувати концептуальну модель формування soft skills у майбутніх фахівців в умовах цифровізації освіти. У дослідженні використано комплекс теоретичних **методів**: аналіз наукової літератури – для уточнення сутності поняття soft skills та визначення основних підходів до їх формування; порівняння й узагальнення – для зіставлення міжнародних та українських наукових позицій щодо розвитку гнучких навичок у вищій освіті; систематизацію – для виокремлення ключових компонентів soft skills у майбутніх фахівців соціального профілю; теоретичне моделювання – для розроблення концептуальної моделі формування soft skills в умовах цифровізації освіти; інтерпретацію – для обґрунтування педагогічних можливостей і ризиків цифрового освітнього середовища у формуванні гнучких навичок. У **результаті** дослідження запропоновано концептуальну модель формування soft skills у майбутніх фахівців соціального профілю, що ґрунтується на взаємодії цільово-змістового, процесуально-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального рівнів. Визначено, що ефективне формування гнучких навичок можливе за умови переходу від технологічно орієнтованого до педагогічно осмисленого проектування освітнього процесу, у центрі якого перебувають діяльність, взаємодія та рефлексія здобувачів освіти. У статті окреслено можливості практичного застосування запропонованої моделі в системі вищої освіти, зокрема під час проектування освітніх програм, використання активних та інтерактивних методів навчання, кейсів, симуляційних практик і цифрових інструментів колаборації.

Ключові слова: soft skills, гнучкі навички, професійна підготовка, майбутні фахівці соціального профілю, цифровізація освіти, освітнє середовище, компетентнісний підхід, педагогічне моделювання, рефлексія, колаборативне навчання



Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиліття цифровізація освіти набула статусу одного з ключових векторів трансформації освітніх систем, що супроводжується зміною не лише технологічних інструментів навчання, а й переосмисленням його цілей, змісту та результатів. В умовах воєнного стану в Україні, соціальної нестабільності та зростання невизначеності роль освіти як ресурсу адаптації, стійкості та професійної мобільності суттєво посилюється.

Сучасні вимоги до підготовки фахівців, зокрема соціального профілю, відображені у низці нормативно-правових документів, що визначають стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти. Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» [Закон України «Про вищу освіту», 2024] наголошується на необхідності формування компетентностей, які забезпечують здатність до критичного мислення, комунікації, адаптивності та навчання впродовж життя. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки [Кабінет Міністрів України, 2022] акцентує увагу на розвитку цифрових компетентностей, гнучких навичок, індивідуальних освітніх траєкторій та інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку фахівців. У цьому контексті особливого значення набуває формування soft skills, які є важливою умовою ефективного професійної діяльності у складних, динамічних і невизначених соціальних середовищах.

Активне впровадження цифрових технологій у вищу освіту змінює характер професійної підготовки майбутніх фахівців соціального профілю та актуалізує проблему розвитку комунікативності, емоційної включеності, здатності до співпраці, рефлексії та міжособистісної взаємодії в цифровому освітньому середовищі. За умов поширення змішаного, дистанційного та онлайн-навчання особливої уваги потребує проблема ефективного формування soft skills, оскільки використання цифрових інструментів саме по собі не забезпечує розвитку гнучких навичок і потребує відповідного педагогічного обґрунтування й організаційно-методичного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування гнучких навичок (soft skills) у системі вищої освіти останніми роками перебуває у фокусі міжнародних наукових досліджень, що пов'язано зі зміною вимог ринку праці, цифровізацією суспільства та трансформацією професійних ролей. У сучасних зарубіжних дослідженнях soft skills розглядаються як комплекс соціально-комунікативних, когнітивних і саморегуляційних характеристик, що забезпечують ефективність професійної діяльності, професійну адаптивність та конкурентоспроможність фахівця в умовах невизначеності [Adeoye & Jimoh, 2023; Jimoh & Aziz, 2020; Wordu & John, 2024; Wordu & Nnadiyeze, 2023]. Дослідники наголошують на взаємозв'язку рівня сформованості soft skills із професійною успішністю, здатністю до працевлаштування та ефективністю міжособистісної взаємодії випускників.

У сучасних зарубіжних дослідженнях проблема формування soft skills у системі вищої освіти розглядається у контексті кількох основних аспектів: розвитку гнучких навичок у процесі професійної підготовки, відповідності результатів навчання очікуванням роботодавців, визначення найбільш значущих груп soft skills та оцінювання рівня їх сформованості [Andrews & Higson, 2008; Cimatti, 2016; Villegas, 2024; Hurrell, 2015]. Водночас дослідники звертають увагу на наявність розриву між вимогами сучасного професійного середовища та реальними можливостями освітніх практик щодо ефективного формування гнучких навичок у здобувачів вищої освіти.

Значну увагу в сучасних наукових працях приділено теоретичному обґрунтуванню структури soft skills та педагогічних умов їх розвитку. Науковці розглядають гнучкі навички як стратегічні компетентності XXI століття, формування яких потребує інтеграції діяльнісних, міждисциплінарних і рефлексивних підходів [Ashford, 2019; Boyce, Reingold & Testa, 2020; Deming, 2017; Деера & Seth, 2013; Green, 2015; Green-Weir, Anderson, & Carpenter, 2021; Pham & Dao, 2020]. Дослідники одностайні в тому, що традиційні освітні моделі, орієнтовані переважно на засвоєння знань, є недостатніми для розвитку таких навичок, як комунікація, співпраця, критичне мислення та адаптивність.

У сучасних дослідженнях окрема увага приділяють впливу цифровізації освіти на формування soft skills. М. Чінке (M. Cinque) і С. Кіппельс (S. Kippels) зазначають, що використання цифрових технологій, онлайн-навчання та інтерактивних платформ створює нові можливості для розвитку автономії, колаборації й саморегуляції здобувачів освіти,

однак не забезпечує автоматичного формування гнучких навичок без відповідного педагогічного проектування освітнього процесу [Cinque & Kippels, 2023]. Дослідники наголошують, що інтеграція цифрових інструментів має супроводжуватися трансформацією традиційних дидактичних моделей і переходом до активних, інтерактивних та практико-орієнтованих форм навчання.

Як висновок, у міжнародному науковому дискурсі *soft skills* розглядають як важливий складник професійної підготовки фахівця, розвиток якого потребує переорієнтації освітнього процесу на діяльнісні, інтерактивні та практико-орієнтовані моделі навчання. Водночас проблема формування гнучких навичок в умовах цифровізації освіти актуалізує необхідність пошуку ефективних педагогічних підходів до їх розвитку та оцінювання.

В українській науковій традиції проблему формування гнучких навичок розглядають переважно у контексті компетентнісного підходу, модернізації змісту професійної підготовки й розвитку особистості майбутнього фахівця. В. Ковальчук наголошує, що *soft skills* стають важливою умовою професійної успішності та адаптивності фахівця в умовах динамічних соціальних і професійних змін. Зокрема, підкреслюється їх значущість для педагогічної діяльності, оскільки вони забезпечують здатність до ефективної взаємодії, комунікації, командної роботи та професійної самореалізації [Ковальчук, 2023, с. 44].

Українські науковці розглядають *soft skills* як багатокомпонентне утворення, у структурі якого виокремлюють соціально-комунікативні, когнітивні та особистісно-рефлексивні компоненти; багатовимірна система комунікативних, емоційних і поведінкових умінь, які впливають на ефективність міжособистісної взаємодії, саморозвитку та професійної діяльності [Синиця, 2023]. Отже, у сучасних українських дослідженнях *soft skills* розглядають як складне інтегративне утворення, що поєднує комунікативні, когнітивні, емоційно-регулятивні та особистісно-рефлексивні характеристики, необхідні для ефективної професійної діяльності та міжособистісної взаємодії.

Окрема увага в сучасних українських дослідженнях приділяється визначенню критеріїв і показників сформованості *soft skills*, що свідчить про посилення діагностичного та практико-орієнтованого підходів до вивчення цієї проблеми [Гаврищук та ін., 2024]. Водночас розвиток гнучких навичок дослідники інтерпретують як важливий складник професійної компетентності фахівця, який забезпечує ефективну реалізацію професійної діяльності в умовах соціальної взаємодії, невизначеності та необхідності швидкої адаптації до змін [Помилуйко, 2020].

У сучасних дисертаційних працях проблему розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців розглядають крізь призму інтеграції цифрових технологій, активних методів навчання та формування соціально значущих якостей особистості, що змістово співвідноситься з концептом *soft skills*. Також у цих працях також підкреслюється необхідність розвитку гнучких навичок в умовах невизначеності, кризових трансформацій суспільства, воєнного стану та цифровізації освіти, що посилює значущість педагогічного забезпечення цього процесу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців [Боднарчук, 2025; Назмієв, 2023].

Отже, в українській науковій думці *soft skills* розглядають як важливий складник професійної компетентності майбутнього фахівця, що поєднує комунікативні, когнітивні, емоційно-регулятивні та особистісно-рефлексивні характеристики. Дослідники акцентують увагу на необхідності їх цілеспрямованого формування, визначення критеріїв оцінювання та інтеграції у професійну підготовку здобувачів освіти.

Водночас аналіз міжнародних та українських наукових досліджень засвідчує, що проблема формування *soft skills* майбутніх фахівців соціального профілю в умовах цифровізації освіти потребує подальшого теоретичного й педагогічного осмислення. Попри наявність праць, присвячених сутності, структурі та значущості гнучких навичок, недостатньо розкритими залишаються питання їх реального, а не декларативного формування у цифровому освітньому середовищі. Особливої уваги потребує обґрунтування такої моделі освітнього процесу, яка б забезпечувала розвиток *soft skills* через діяльність, взаємодію, рефлексію та педагогічно доцільне використання цифрових інструментів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування проблеми формування *soft skills* у майбутніх фахівців соціального профілю в умовах цифровізації освіти та розроблення концептуальної моделі цього процесу з урахуванням ризиків його декларативності й імітаційності.

Методи дослідження. Задля досягнення мети дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз наукової літератури – для уточнення сутності поняття soft skills та визначення основних підходів до їх формування; порівняння й узагальнення – для зіставлення міжнародних та українських наукових позицій щодо розвитку гнучких навичок у вищій освіті; систематизацію – для виокремлення ключових компонентів soft skills у майбутніх фахівців соціального профілю; теоретичне моделювання – для розроблення концептуальної моделі формування soft skills в умовах цифровізації освіти; інтерпретацію – для обґрунтування педагогічних можливостей і ризиків цифрового освітнього середовища у формуванні гнучких навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне осмислення проблеми формування soft skills у майбутніх фахівців соціального профілю потребує виходу за межі їх традиційного трактування як сукупності окремих особистісних або поведінкових характеристик. У контексті цифровізації освіти soft skills доцільно розглядати як інтегративний психолого-педагогічний конструкт, що забезпечує ефективну взаємодію, саморегуляцію, прийняття рішень і адаптацію особистості у складних соціальних середовищах.

З огляду на специфіку професійної діяльності фахівців соціального профілю, гнучкі навички виконують не допоміжну, а системотвірну функцію, оскільки саме вони забезпечують якість професійної взаємодії, ефективність допомоги, здатність до емпатії, рефлексії та відповідального прийняття рішень у ситуаціях невизначеності. У цьому контексті soft skills виступають не лише результатом освітнього процесу, а й умовою професійного становлення особистості.

Аналіз наукових підходів дозволяє виокремити кілька ключових вимірів гнучких навичок, які набувають особливої значущості в умовах цифровізації освіти. Перший – комунікативно-інтерактивний, що охоплює здатність до міжособистісної взаємодії, ведення діалогу, конструктивного вирішення конфліктів і роботи в команді. Другий – когнітивно-регулятивний, пов'язаний із критичним мисленням, здатністю до аналізу інформації, прийняття рішень і саморегуляції. Третій – емоційно-рефлексивний, що включає емоційний інтелект, емпатію, здатність до самоусвідомлення та рефлексії власної діяльності. Саме взаємодія цих компонентів забезпечує цілісність soft skills як складного особистісного утворення.

Водночас цифровізація освіти істотно трансформує умови формування зазначених навичок. З одного боку, цифрові освітні середовища створюють нові можливості для розвитку гнучких навичок завдяки використанню інтерактивних платформ, колаборативних інструментів, симуляційних технологій та змішаного навчання. Вони дозволяють моделювати професійні ситуації, забезпечують доступ до різноманітних джерел інформації, стимулюють самостійність і відповідальність здобувачів освіти.

З іншого боку, цифровізація містить низку ризиків, які можуть ускладнювати або навіть деформувати процес формування soft skills. Зокрема, зменшення безпосередньої міжособистісної взаємодії призводить до спрощення комунікативних практик, редукції емоційної складової спілкування та формалізації взаємодії. У цифровому середовищі комунікація часто набуває фрагментарного, асинхронного характеру, що обмежує можливості розвитку емпатії, невербальної чутливості та глибинного розуміння іншого.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема імітаційності формування soft skills, яку доцільно розглядати не лише як дидактичний недолік, а як системне явище сучасної освіти, пов'язане з розривом між інноваційною риторикою та реальною педагогічною практикою. Використання сучасних цифрових інструментів саме по собі нерідко інтерпретується як індикатор інноваційності освітнього процесу, однак не завжди супроводжується зміною його змісту, методів і педагогічної логіки. У результаті відбувається підміна: замість реального розвитку гнучких навичок спостерігається їх формальне декларування або імітація через виконання окремих навчальних завдань, що не забезпечують глибинних особистісних змін.

Імітаційність у розглядуваному випадку виявляється як відтворення зовнішніх ознак діяльності, пов'язаної з формуванням soft skills (робота в групах, обговорення, проєктні завдання), без залучення внутрішніх механізмів їх становлення – рефлексії, емоційного проживання досвіду, усвідомленого прийняття рішень. Такий підхід створює ілюзію

сформованості гнучких навичок, що корелює з висновками зарубіжних досліджень стосовно розриву між задекларованими освітніми результатами та реальними компетентностями випускників [Hurrell, 2015; Cimatti, 2016].

Причини такої ситуації мають комплексний характер. По-перше, у багатьох освітніх програмах soft skills залишаються на рівні задекларованих результатів навчання без чітко визначених механізмів їх формування та оцінювання, що підтверджується результатами системних оглядів [Jimoh & Aziz, 2020; Villegas, 2024]. По-друге, цифрові технології часто інтегрують у традиційну дидактичну модель без її сутнісної трансформації, що обмежує їх потенціал і узгоджується з висновками щодо необхідності зміни педагогічного дизайну при впровадженні цифрових інструментів [Cinque & Kippels, 2023]. По-третє, недостатньо враховується специфіка професійної діяльності фахівців соціального профілю, яка потребує високого рівня емоційної залученості, міжособистісної взаємодії та ситуаційно обумовленого прийняття рішень.

Висновуємо, що імітація формування soft skills постає як наслідок домінування формально-інноваційних практик над педагогічно обґрунтованими стратегіями навчання.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що ефективне формування soft skills у майбутніх фахівців соціального профілю в умовах цифровізації освіти можливе лише за умови переходу від технологічно орієнтованого підходу до педагогічно осмисленого проектування освітнього процесу, у центрі якого перебуває активна діяльність здобувача, його взаємодія з іншими та рефлексія власного досвіду. Саме такий підхід дозволяє подолати розрив між інноваційною риторикою та реальною освітньою практикою і забезпечити не імітаційне, а змістовне формування гнучких навичок.

З метою подолання розриву між декларативним і реальним формуванням гнучких навичок доцільно розглядати цей процес як цілісну систему, що поєднує змістові, процесуальні та результативні компоненти.

На рис. 1 подано концептуальну модель формування soft skills, яка потребує подальшої конкретизації з урахуванням професійної специфіки підготовки майбутніх фахівців соціального профілю.



Рис. 1. Концептуальна модель формування soft skills у майбутніх фахівців в умовах цифровізації освіти (Концептуальна модель була візуально розроблена з використанням генеративного штучного інтелекту [OpenAI, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Автори перевірили і затвердили структуру)

Модель ґрунтується на ідеї, що ефективне формування гнучких навичок можливе лише за умови узгодження трьох взаємопов'язаних рівнів: цільово-змістового, процесуально-діяльнісного й рефлексивно-оцінювального. Цільово-змістовий рівень визначає спрямованість формування soft skills як інтегрованого результату професійної підготовки. Він включає орієнтацію на розвиток комунікативних, когнітивних та емоційно-рефлексивних компонентів; урахування специфіки професійної діяльності фахівців соціального профілю; інтеграцію soft skills у програмні результати навчання не формально, а як наскрізний освітній результат.

Процесуально-діяльнісний рівень відображає механізми реалізації моделі та передбачає: використання активних і інтерактивних методів навчання (кейс-метод, проєктна діяльність, рольові та симуляційні практики); організацію колаборативної взаємодії у цифровому середовищі; моделювання професійно орієнтованих ситуацій; поєднання онлайн- та офлайн-форм взаємодії (змішане навчання). Саме на цьому рівні закладено ключову умову переходу від імітації до реального формування soft skills – включення здобувача освіти в діяльність, що потребує їх застосування, а не лише декларування.

Рефлексивно-оцінювальний рівень забезпечує усвідомлення та вимірювання результатів формування soft skills і включає: розвиток рефлексії як здатності до самоаналізу та самокорекції; застосування формувального оцінювання; використання критеріїв і показників сформованості soft skills; залучення самооцінювання та взаємооцінювання.

Центральним елементом моделі є *педагогічно осмислене цифрове освітнє середовище*, яке не лише забезпечує доступ до технологій, а й виступає простором взаємодії, діяльності та рефлексії.

Запропонована концептуальна модель формування гнучких навичок має узагальнений (інваріантний) характер і потребує інтерпретації з урахуванням галузевої специфіки професійної підготовки, відображаючи базову логіку їх розвитку незалежно від професійного контексту. Водночас у контексті підготовки майбутніх фахівців соціального профілю її змістове наповнення набуває специфічних характеристик, зумовлених особливостями професійної діяльності у сфері «людина – людина». Зокрема, ключові soft skills (комунікація, емпатія, командна взаємодія, емоційна регуляція, прийняття рішень у складних ситуаціях) розглядаються не лише як універсальні навички, а як професійно значущі якості, що забезпечують ефективну взаємодію з різними категоріями клієнтів, здатність працювати в умовах невизначеності, кризових станів та високого емоційного навантаження.

У цьому аспекті цільово-змістовий компонент моделі конкретизується через орієнтацію на соціально-психологічну проблематику, процесуально-діяльнісний – через використання кейсів, наближених до реальних ситуацій соціальної роботи та психологічної допомоги, а рефлексивно-оцінювальний – через акцент на розвитку професійної рефлексії, етичної чутливості та здатності до саморегуляції. Таким чином, універсальна структура моделі поєднується з її професійно орієнтованою інтерпретацією, що забезпечує її адаптивність до підготовки фахівців соціономічного профілю в умовах цифровізації освіти.

Запропонована модель формування soft skills у майбутніх фахівців соціального профілю в умовах цифровізації освіти має потенціал практичного застосування в системі вищої освіти, зокрема під час проєктування освітніх програм, розроблення навчальних дисциплін і організації освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу. Її апробація може здійснюватися через інтеграцію в зміст професійно орієнтованих дисциплін, впровадження активних та інтерактивних методів навчання, використання кейсів, симуляційних практик, проєктної діяльності та цифрових інструментів колаборації.

Модель може бути використана як методологічна основа для конструювання освітнього середовища, у якому формування soft skills забезпечується не епізодично, а системно – через включення здобувачів освіти у діяльність, що передбачає реальне застосування комунікативних, когнітивних і емоційно-рефлексивних навичок. Особливо ефективним є її застосування у межах змішаного навчання, де поєднання онлайн- та офлайн-взаємодії створює умови для розвитку як цифрової, так і міжособистісної компетентності.

Практична реалізація моделі передбачає також використання формувального оцінювання, самооцінювання та взаємооцінювання, що дозволяє відстежувати динаміку

розвитку soft skills і забезпечує зворотний зв'язок у процесі навчання. Це відкриває можливості для її застосування не лише в освітньому процесі, а й у системі внутрішнього забезпечення якості освіти, зокрема при оцінюванні досягнення програмних результатів навчання.

Водночас запропонована модель може слугувати основою для подальших емпіричних досліджень, спрямованих на перевірку ефективності різних педагогічних стратегій формування soft skills, а також для розроблення інструментарію їх діагностики та оцінювання. Її впровадження сприятиме переходу від декларативного проголошення значущості гнучких навичок до їх реального формування як ключового результату професійної підготовки майбутніх фахівців соціального профілю.

Висновки. У статті доведено, що формування гнучких навичок (soft skills) у майбутніх фахівців соціального профілю набуває особливої значущості в умовах цифровізації освіти та соціальної нестабільності, оскільки ці навички забезпечують здатність до ефективної професійної взаємодії, адаптації та прийняття рішень у складних і невизначених ситуаціях. Установлено, що у сучасному науковому дискурсі soft skills інтерпретуються як інтегративний конструкт, що охоплює комунікативні, когнітивні та емоційно-рефлексивні компоненти, однак їх впровадження в освітній процес часто має декларативний характер і не супроводжується системним педагогічним забезпеченням. Виявлено суперечність між інноваційною риторикою цифровізації освіти та реальними практиками формування soft skills: використання цифрових технологій не завжди забезпечує розвиток гнучких навичок і в ряді випадків призводить до їх імітації через формалізацію освітньої взаємодії. Обґрунтовано, що ефективне формування soft skills можливе за умови переходу від технологічно орієнтованого до педагогічно осмисленого підходу, який передбачає включення здобувачів освіти в діяльність, що потребує застосування гнучких навичок, організацію колаборативної взаємодії та розвиток рефлексії. Запропоновано концептуальну модель формування soft skills у майбутніх фахівців соціального профілю, яка базується на єдності цільово-змістового, процесуально-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального рівнів і дозволяє подолати розрив між задекларованими освітніми результатами та реальною практикою їх досягнення. Відтак, проблема формування soft skills виходить за межі технологічного забезпечення освіти і набуває статусу педагогічної та світоглядної проблеми.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні діагностичного інструментарію оцінювання рівня сформованості soft skills, а також в емпіричній перевірці ефективності запропонованої моделі в умовах різних освітніх середовищ.

Список використаних джерел

Боднарчук, В. В. (2025). *Формування соціальних та професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту у студії акторської майстерності* [Дис. д-ра філософії, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності]. Львів.

Гавришук, М. М., Рудишин, С. Д., & Осокіна, Ю. С. (2024). Оцінювання сформованості soft skills у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Інноваційна педагогіка*, 78 (1), 35–41. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.6>

Закон України «Про вищу освіту». (2024). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Кабінет Міністрів України. (2022). *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки*. Відновлено з <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki>

Ковальчук, В. (2023). Розвиток гнучких навичок педагогічних працівників в умовах суспільних трансформацій. У *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі*: Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (рр. 43–63). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.

Назмів, А. О. (2023). *Формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування* [Дис. д-ра філософії, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»]. Полтава.

Помилуйко, В. Ю. (2020). *Психологія розвитку ключових компетентностей у дорослому віці* [Дис. д-ра психол. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. Київ.

Синиця, А. (2023). Soft skills: сутність поняття, структура, види та їх місце в освітньому процесі. У *Current scientific opinions on the development of current education: Abstracts of XXIV International Scientific and Practical Conference* (pp. 189–192). Milan, Italy: European Conference.

Adeoye, M.A., & Jimoh, H.A. (2023). Problem-solving skills among 21st-century learners towards creativity and innovation ideas. *Thinking Skills and Creativity Journal*, 6 (1), 52–58. <https://doi.org/10.23887/tscj.v6i1.62708>

Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability: 'Soft skills' versus 'hard' business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*, 33 (4), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>

Ashford, E. (2019, January 16). *Employers stress need for soft skills*. Community College Daily. Retrieved from <https://www.ccdaily.com/2019/01/employers-stress-need-soft-skills/>

Boyce, A., Reingold, H., & Testa, K. (2020). *Soft skills activities: Fostering necessary skills for college and career success*. Vero Beach, FL: Athena Scholastic.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10 (1), 97–130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>

Cinque, M., & Kippels, S. (2023). *Soft skills in education: The role of the curriculum, teachers, and assessments*. Sharjah, United Arab Emirates: Regional Center for Educational Planning. Retrieved from https://rcepunesco.ae/cms/Studies/05_Soft_Skills_in_Education_RP_EN.pdf

Deepa, S., & Seth, M. (2013). Do soft skills matter? Implications for educators based on recruiters' perspectives. *IUP Journal of Soft Skills*, 7 (1), 7–20.

Deming, D. (2017). The value of soft skills in the labor market. *NBER Reporter*, 4, 7–11.

Green, G. (2015). *Leadership and soft skills for students*. Ohio, USA: Dog Ear Publishing.

Green-Weir, R., Anderson, D., & Carpenter, R. (2021). Impact of instructional practices on soft-skill competencies. *Research in Higher Education Journal*, 40, 1–20. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296471.pdf>

Hurrell, S. A. (2015). Rethinking the soft skills deficit blame game. *Human Relations*, 69 (3), 605–628. <https://doi.org/10.1177/0018726715591636>

Jimoh, J. B., & Aziz, A. B. A. (2020). A systematic review on soft skills development among graduates. *European Journal of Social Sciences*, 6 (1), 43–58. <https://doi.org/10.37134/ejoss.vol6.1.6.2020>

OpenAI (2026). Концептуальна модель формування soft skills у майбутніх фахівців в умовах цифровізації освіти. ChatGPT. Відновлено з <https://chat.openai.com/>

Pham, A. T. V., Dao, H. T. T. (2020). The importance of soft skills for university students in the 21st century. In *ICAAI '20: Proceedings of the 4th International Conference on Advances in Artificial Intelligence*, 97–102. <https://doi.org/10.1145/3441417.3441430>

Villegas, C. (2024). A systematic review of research on soft skills for employability. *Advanced Education*, 12 (25), 200–212. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.314064>

Wordu, J. A., & Nnadijeze, G. C. (2023). Vocational education and digital literacy: Panacea for sustainable development. *Journal of Education in Developing Areas*, 31 (2), 141–153.

Wordu, J. A., & John, I. (2024). Soft skills development in higher education: a pathway to graduate employability. *World Journal of Innovation and Modern Technology*, 8 (4), 129–139. <https://doi.org/10.56201/wjimt.v8.no4.2024.pg129.139>

References

Adeoye, M. A., & Jimoh, H.A. Problem-solving skills among 21st-century learners towards creativity and innovation ideas. *Thinking Skills and Creativity Journal*, 2023, vol. 6, no. 1, pp. 52–58. doi: 10.23887/tscj.v6i1.62708

Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability: 'Soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 2004, vol. 33, issue 4, pp. 411–422. doi: 10.1080/03797720802522627

- Ashford, E. (2019). Employers stress need for soft skills. Available at: <https://www.ccdaily.com/2019/01/employers-stressneed-soft-skills/> (Accessed 02 March 2026).
- Bodnarchuk, V. V. (2025). *Formuvannia sotsialnykh ta profesiino vazhlyvykh yakosteï maibutnikh fakhivtsiv tsyvilnoho zakhystu u studii aktorskoi maisternosti*. Diss. dokt. filosofii [Formation of social and professionally important qualities of future civil protection specialists in the acting studio. Doct. of philos. diss.]. Lviv, 291 p. (In Ukrainian).
- Boyce, A., Reingold, H., & Testa, K. (2020). *Soft skills activities: Fostering necessary skills for college and career success*. Vero Beach, FL, Athena Scholastic Publ., 30 p.
- Cabinet of Ministers of Ukraine (2022), "Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032", available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki> (Accessed 31 March 2026).
- Cimatti, B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 2016, vol. 10, no. 1, pp. 97–130. doi: 10.18421/IJQR10.01-05
- Cinque, M., & Kippels, S. (2023). *Soft skills in education: The role of the curriculum, teachers, and assessments*. Sharjah, United Arab Emirates, Regional Center for Educational Planning Publ., 42 p. Available at: https://rcepunesco.ae/cms/Studies/05_Soft_Skills_in_Education_RP_EN.pdf (Accessed 09 March 2026).
- Deepa, S., & Seth, M. Do soft skills matter? Implications for educators based on recruiters' perspectives. *IUP Journal of Soft Skills*, 2013, vol. 7, no. 1, pp. 7–20.
- Deming, D. (2017). The value of soft skills in the labor market. *NBER Reporter*, 2017, no. 4, pp. 7–11.
- Green, G. (2015). *Leadership and soft skills for students*. Ohio, USA, Dog Ear Publ., 164 p.
- Green-Weir, R., Anderson, D., & Carpenter, R. Impact of instructional practices on soft-skill competencies. *Research in Higher Education Journal*, 2021, vol. 40, pp. 1–20. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296471.pdf> (Accessed 09 March 2026).
- Havryshchuk, M. M., Rudyshyn, S. D., Osokina, Yu. S. (2024). Assessment of soft skills development in future officers of the national guard of Ukraine. *Innovative Pedagogy*, issue 78, part 1, pp. 35–41. doi: 10.32782/2663-6085/2024/78.1.6 (In Ukrainian).
- Hurrell, S. A. (2015). Rethinking the soft skills deficit blame game. *Human Relations*, vol. 69, issue 3, pp. 605–628. doi: 10.1177/0018726715591636
- Jimoh, J. B., & Aziz, A. B. A. A systematic review on soft skills development among graduates. *European Journal of Social Sciences*, 2020, vol. 6, no. 1, pp. 43–58. doi: 10.37134/ejoss.vol6.1.6.2020
- Kovalchuk, V. (2023). *Rozvytok hnuchkykh navychok pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh suspilnykh transformatsii* [Development of soft skills of pedagogical workers in the conditions of social transformations]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii "Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu osvithnomu seredovyshchi"* [Proc. Int. Scien. and Pract. Conf. "Theory and practice of the expert's professional formation in the innovative sociocultural area"]. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., pp. 43–63. (In Ukrainian).
- Nazmiiev, A. O. (2023). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity u protsesi diialnosti orhaniv studentskoho samovriaduvannia*. Diss. dokt. filosofii [Formation of social competence of students of higher education institutions in the process of activity of student self-government bodies. Doct. of philos. diss.]. Poltava, 279 p. (In Ukrainian).
- OpenAI (2026). Conceptual model of soft skills formation in future specialists in the context of digitalization of Education. *ChatGPT*. Available at: <https://chat.openai.com/>
- Pham, A. T. V., Dao, H. T. T. (2020). The importance of soft skills for university students in the 21st century. *ICAAI '20: Proceedings of the 4th International Conference on Advances in Artificial Intelligence*, pp. 97–102. doi: 10.1145/3441417.3441430
- Pomyliuko, V. Yu. (2020). *Psykhohohiia rozvytku kliuchovykh kompetentnosti u doroslomu vitsi*. Diss. dokt. psykhol. nauk [Psychology of the development of key competencies in adulthood. Doct. psychol. sci. diss.]. Kyiv, 541 p. (In Ukrainian).
- Synytsia, A. (2023). *Soft skills: sutnist poniattia, struktura, vydy ta yikh mistse v osvithnomu protsesi* [Soft skills: the essence of the concept, structure, types and their place in the educational process]. *Current scientific opinions on the development of current education: Abstracts of*

XXIV International Scientific and Practical Conference. Milan, Italy, European Conference Publ., pp. 189–192. (In Ukrainian).

The Verkhovna Rada of Ukraine (2024). The Law of Ukraine “On Higher Education”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Accessed 09 March 2026).

Villegas, C. A systematic review of research on soft skills for employability. *Advanced Education*, 2024, vol. 12, issue 25, pp. 200–212. doi: 10.20535/2410-8286.314064

Wordu, J. A., & Nnadijeze, G. C. Vocational education and digital literacy: Panacea for sustainable development. *Journal of Education in Developing Areas*, 2023, vol. 31, no. 2, pp. 141–153.

Wordu, J. A., & John, I. Soft skills development in higher education: a pathway to graduate employability. *World Journal of Innovation and Modern Technology*, 2024, vol. 8, no. 4, pp. 129–139. doi: 10.56201/wjimt.v8.no4.2024.pg129.139

THE FORMATION OF SOFT SKILLS IN FUTURE SOCIAL WORK SPECIALISTS UNDER THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION: FROM IMITATION TO PEDAGOGICALLY MEANINGFUL PRACTICE

Nataliia Volkova, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: npvolkova@duan.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1258-7251>

Olha Lebid, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: lebed.o@duan.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-6861-105X>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-5>

Keywords: *soft skills, flexible skills, professional training, future social specialists, digitalization of education, educational environment, competency-based approach, pedagogical modelling, reflection, collaborative learning*

This article examines the issue of developing soft skills among future social workers in the context of the digitalization of education, a topic that has become particularly relevant given the current social instability, martial law, and the transformation of the modern educational environment.

The aim of the article is to provide a theoretical justification for the problem of developing soft skills in future social workers in the context of the digitalization of education and to develop a conceptual model of this process, taking into account the risks of its being merely declarative and imitative.

To achieve this goal, the following **objectives** have been identified: to analyse international and Ukrainian academic approaches to the interpretation of soft skills; to clarify the nature and structure of soft skills in the context of professional training for social workers; to characterize the impact of the digitalization of education on the process of developing soft skills; to identify the risks of superficiality and formalization in the development of soft skills within a digital educational environment; and to substantiate a conceptual model for developing soft skills in future professionals in the context of the digitalization of education.

The study employed a range of theoretical **methods**: analysis of the scientific literature – to clarify the essence of the concept of soft skills and identify the main approaches to their development; comparison and generalization – to contrast international and Ukrainian scholarly perspectives on the development of soft skills in higher education; systematization – to identify the key components of soft skills in future social science professionals; theoretical modelling – to develop a conceptual model for the development of soft skills in the context of the digitalization of education; and interpretation – to substantiate the pedagogical opportunities and risks of the digital educational environment in the development of soft skills.

It has been argued that the digitalization of education creates both new opportunities for developing flexible skills through interactive platforms, collaborative tools, and blended learning, and risks of formalizing interpersonal interaction, reducing the emotional component of communication, and leading to the superficial development of soft skills. A contradiction has been identified between the innovative rhetoric of the digitalization of education and actual pedagogical practices, within which soft skills often remain merely declared learning outcomes without adequate pedagogical support. Particular attention is paid to the fact that the effective formation of soft skills requires not only the implementation of digital

technologies, but also the reconsideration of the pedagogical logic of the educational process focused on activity, collaboration, reflection, and the personal engagement of students. It is emphasized that the development of soft skills in future social specialists should be carried out systematically and integrated into all components of professional training.

Conclusions. *As a result of the study, a conceptual model for the formation of soft skills in future social specialists was proposed, based on the interaction of target-content, procedural-activity, and reflexive-evaluative levels. It has been determined that the effective formation of soft skills is possible provided there is a transition from technologically oriented to pedagogically meaningful design of the educational process, centred on students' activity, interaction, and reflection. The article outlines the possibilities for the practical implementation of the proposed model within the higher education system, particularly in the design of educational programs, the use of active and interactive teaching methods, case studies, simulation practices, and digital collaboration tools.*

Дата надходження до редакції / Submitted: 25.01.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 005.336.2:001.89]:378.147:005

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-6>

Д. В. ЖУРАВЛЬОВ,
здобувач ступеня доктора філософії,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро, Україна)
<https://orcid.org/0009-0009-6516-3138>

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО МЕНЕДЖЕРА: УПРАВЛІНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

У статті здійснено ґрунтовне теоретичне обґрунтування сутності, змісту та структури дослідницької компетентності майбутнього менеджера в умовах тотальної цифровізації, глобальної конкуренції та перманентної економічної нестабільності.

Метою роботи є розроблення та наукове обґрунтування концептуальної моделі формування дослідницької компетентності, адаптованої до специфіки управлінської діяльності в умовах ринкової турбулентності. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати вітчизняні та зарубіжні теоретико-методологічні підходи до визначення поняття «дослідницька компетентність»; виявити структурно-компонентну організацію цієї компетентності як інтегративної професійної якості управлінця; обґрунтувати актуальні педагогічні умови її ефективного формування у закладах вищої освіти.

Для реалізації поставлених завдань використано комплекс методів, зокрема теоретичний аналіз наукової літератури для синтезу існуючих підходів, системний аналіз для структуривання компонентів компетентності, педагогічне моделювання авторської концептуальної схеми, а також емпіричне узагальнення кращих практик підготовки менеджерів.

Запропонована автором модель ґрунтується на синергії інформаційно-аналітичного, інструментально-управлінського та оцінно-стратегічного компонентів, що взаємозв'язку забезпечують здатність фахівця до самостійного наукового пошуку, верифікації даних та обґрунтованого прийняття рішень. Результатом дослідження стала розроблена концептуальна модель, яка доводить, що в умовах цифровізації економіки дослідницька компетентність трансформується у ключову навичку доказового управління. Доведено, що використання інтерактивних технологій, кейс-методу та засобів інтелектуального аналізу великих масивів даних дозволяє мінімізувати управлінські ризики. Обґрунтовано, що реалізація цієї моделі сприяє подоланню диспропорції між фундаментальною академічною підготовкою та прагматичними вимогами сучасного бізнес-середовища, забезпечуючи професійну еволюцію та інноваційну активність майбутнього менеджера, а також її подальшу практичну імплементацію у професійній діяльності.

Ключові слова: дослідницька компетентність, майбутній менеджер, доказове управління, професійна підготовка, інформаційно-аналітичний компонент, цифровізація освіти, осмислення досвіду, кейс-метод

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації, тотальної цифровізації економіки та перманентної ринкової турбулентності до професійної підготовки менеджерів висуваються принципово нові вимоги. Класична парадигма управління, заснована на виконанні лінійних адміністративних функцій, поступається місцем інноваційним підходам. Сучасний управлінець змушений приймати стратегічні рішення



в ситуаціях високого ризику, інформаційної невизначеності та швидкозмінного бізнес-середовища. Це вимагає від майбутнього менеджера здатності до системного аналізу, прогнозування, моделювання бізнес-процесів та верифікації даних. Відтак, дослідницька компетентність трансформується з вузькоспеціалізованої академічної навички на базовий елемент управлінського професіоналізму, що забезпечує конкурентоспроможність та життєздатність організацій у довгостроковій перспективі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування дослідницької компетентності активно розглядається в сучасному науковому дискурсі. Фундаментальні основи компетентнісного підходу в освіті закладено у працях В. Лугового та співавторів [2012] та О. Гури [2008]. Важливим методологічним підґрунтям для нашого дослідження є праці М. Голованя [2012] та О. Гури [2008]. М. Головань [2008] обґрунтував структурно-функціональну модель формування компетентності, тоді як концептуальні засади модернізації професійної підготовки в контексті сучасних освітніх викликів розроблені І. Олійник [2024]. Розвиток цих ідей активно продовжується у наукових доробках представників нашої кафедри, де особлива увага приділяється практичній імплементації дослідницьких навичок безпосередньо в професійну діяльність менеджера. Питання професійного розвитку також знайшли відображення в дослідженнях В. Ягупова [2015], С. Сапожникова [2019] та у працях Ц. Руовой [2025].

Незважаючи на значний масив наукових досліджень, варто відзначити певну диспропорцію у фокусі дослідників. Переважна більшість авторів розглядає структуру дослідницької компетентності крізь призму підготовки майбутніх педагогів або інженерів, де акцент робиться на фундаментальному науковому пошуку. Проблема ж структурно-компонентної організації дослідницької компетентності саме майбутнього менеджера залишається недостатньо розкритою. Специфіка управлінської діяльності – орієнтація на прикладні маркетингові дослідження, управління людськими ресурсами, швидкий аналіз ризиків та пошук інноваційних бізнес-рішень – вимагає адаптації класичних теоретичних конструктів до динамічного бізнес-середовища. Більшість існуючих моделей професійної підготовки є занадто статичними та не враховують необхідності розвитку дослідницької ініціативності, що є критично важливою умовою для прийняття управлінських рішень в умовах обмеженості інформації. Отже, існує об'єктивна необхідність у синтезі теоретичних надбань педагогіки з практичними потребами сучасного менеджменту.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищезазначене, метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та структурно-компонентної організації дослідницької компетентності майбутнього менеджера з урахуванням специфіки сучасного управлінського контексту.

Метод дослідження. Для реалізації поставлених дослідженні завдань та забезпечення об'єктивності отриманих результатів було застосовано комплекс взаємодоповнюючих наукових методів. Зокрема, використано *теоретичний аналіз* наукової педагогічної, психологічної та управлінської літератури, що дозволило систематизувати й узагальнити наявні парадигми та підходи до вивчення феномену дослідницької компетентності. Метод *системного аналізу* застосовано для декомпозиції структури компетентності та виокремлення її базових компонентів у їхній функціональній взаємозв'язаності. Метод *педагогічного моделювання* став основою для конструювання авторської концептуальної схеми формування дослідницьких навичок майбутніх менеджерів. Крім того, застосовано *метод емпіричного узагальнення* кращих практик та вітчизняного досвіду підготовки управлінських кадрів в умовах вищої школи, що дозволило адаптувати теоретичні висновки до реальних потреб сучасного бізнес-середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичне осмислення феномену «дослідницька компетентність» майбутнього менеджера в сучасному науковому дискурсі потребує комплексного методологічного підходу, що виходить далеко за межі вузькопрофесійного трактування цієї категорії як сукупності суто академічних навичок. У площині сучасної вищої школи це поняття трансформується у комплексний інтегративний конструкт, що відображає готовність фахівця до вирішення складних управлінських завдань в умовах високої інформаційної невизначеності. Фундаментальні основи компетентнісного підходу в освіті, закладені у працях В. Лугового та співавторів [2012], демонструють, що

компетентність є не лише результатом навчання, а й стратегічним орієнтиром модернізації її змісту. Роботи В. Лугового, О. Слісаренка та Ж. Таланової [2012] вказують на еволюцію ключових понять сучасної педагогіки, де компетентність набуває статусу кваліфікаційної характеристики, необхідної для успішної професійної реалізації в умовах мінливого ринку праці. Як зазначає О. Гура [2008], компетентнісний підхід у сучасній освіті успішно інтегрує теоретичні та практичні аспекти підготовки фахівців, що є критично важливим для переосмислення ролі наукового пошуку в професійній підготовці менеджерів. Вагомим доповненням є праці О. Пометун [2007], яка крізь призму інтерактивного навчання доводить, що дослідницька складова має бути наскрізною, пронизуючи всі етапи формування професійної особистості.

Аналізуючи сутність та теоретичні засади дослідницької компетентності, варто звернутися до глибоких розвідок О. Біди [2017], яка порівнює вітчизняні та зарубіжні підходи до цього поняття. М. Головань [2012] розробляє власну модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців, підкреслюючи, що в процесі професійної підготовки менеджер має засвоїти логіку наукового пізнання. Спільно з В. Яценко автор розширює розуміння змісту цього поняття [Головань & Яценко, 2012], доводячи, що дослідницька компетентність є невід'ємним елементом професіоналізму управління. Зі свого боку С. Сисоева [2012] розглядає професійне становлення фахівця як складний, багатоспектрний процес, у якому дослідницька діяльність виступає ключовим стимулом професійного зростання. Дослідницька компетентність у цій парадигмі постає як інтегративна якість особистості, що поєднує пізнавальний, діяльнісний та ціннісний компоненти.

Дослідницький підхід до роботи не є випадковим вибором, а виступає показником професійної зрілості менеджера. Як слушно зазначає С. Микусь [2019], здатність самостійно шукати рішення є важливою складовою професіоналізму, і це твердження є цілком справедливим для управлінської сфери. Питання професійного розвитку, які досліджував В. Ягупов [2015], дозволяють розглядати дослідницьку компетентність як фундамент, на якому будується методологічна культура менеджера, що забезпечує здатність до системного аналізу.

Сучасний управлінець функціонує в умовах високої ризикованості та постійних змін, де здатність до дослідження стає ключовою перевагою. Специфіку формування дослідницької компетентності в фахівців непедагогічного профілю активно вивчав С. Сапожников [2019], чий напрацювання дозволяють провести порівняльний аналіз, виокремлюючи спільні ризи у вигляді аналітичності та прогнозування, притаманні як педагогічній, так і управлінській діяльності. Особливої уваги заслуговують сучасні дослідження, зокрема праця Ц. Руovej [2025], у якій проаналізовано концепцію «дослідницької компетентності майбутніх менеджерів в освітній галузі», що підкреслює динамічність змісту цього поняття в умовах мінливого ринку праці.

Важливим компонентом сучасної дослідницької діяльності є володіння цифровим інструментарієм. Інтерактивні та цифрові технології мають значний потенціал для розвитку дослідницької компетентності. Вони сприяють формуванню в майбутніх фахівців культури роботи з даними, що є необхідною умовою прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Ці навички є базою для реалізації інтерактивного навчання, яке детально описано у працях О. Пометун [2007] та І. Олійник [2024]. Для підготовки управлінських кадрів найбільш релевантним форматом інтерактивної взаємодії є моделювання бізнес-процесів та кейс-метод, які слугують своєрідним «полігоном» для безпечного тестування дослідницьких гіпотез майбутнього менеджера. Володіючи сучасними методами дослідження, менеджер перетворюється з пасивного споживача інформації на активного аналітика, здатного прогнозувати ризики. Здатність до роботи з великими масивами даних, уміння візуалізувати аналітичні звіти та використовувати програмні засоби для обробки статистичної інформації – це ті інструменти, без яких сучасне управлінське рішення є неповноцінним.

Саме на перетині всіх вищезазначених підходів у своєму дослідженні інтегруємо методологію М. Голованя [2012] та О. Гури [2008], які розглядають моделювання як схематизоване подання заходів, що забезпечують формування професійної компетентності фахівця. Для майбутнього менеджера ця модель стає каркасом, який наповнюється змістом завдяки стратегіям модернізації вищої освіти, запропонованим І. Олійник [2024].

Синтез моделі М. Голованя [2012] та системного підходу І. Олійник [2024] дозволяє нам структурувати дослідницьку компетентність як динамічний конструкт. У межах цієї моделі цільовий блок відповідає за визначення векторів управлінської діяльності, що вимагає від менеджера здатності формулювати прикладні дослідницькі питання, актуальні для бізнес-стратегій організації. Теоретико-методологічний блок, зміст якого проєктуємо спираючись на праці С. Сисоевої [2012] та О. Гури [2008], забезпечує концептуальне розуміння логіки наукового пізнання, де менеджер виступає не лише виконавцем, а й аналітиком, здатним верифікувати дані. Змістовно-технологічний блок базується на інтерактивних методах навчання, які дозволяють залучити управлінця до активного пошуку рішень. Водночас, для ефективної реалізації цих методів варто спиратися на дослідження інтерактивних технологій І. Олійник [2024] щодо трансформації професійних навичок. Разом це дає змогу адаптувати інтерактивні інструменти до завдань управління людськими ресурсами та маркетингової аналітики. Аналітичний етап та етап оцінювання результатів забезпечують механізм зворотного зв'язку, що є критично важливим в умовах модернізації. Спираючись на методологічні орієнтири І. Олійник [2024], розроблені для сфери підготовки докторів філософії, адаптуємо цей підхід до управлінської практики майбутнього менеджера. У такому контексті самоаналіз стає інструментом критичного осмислення управлінських рішень та оцінювання їхньої реальної ефективності.

Із цієї точки зору дослідницька компетентність постає як операційне ядро доказового управління (управління на основі фактів та доказів). Традиційне прийняття рішень, що базується суто на інтуїції або минулому досвіді керівника, замінюється алгоритмом наукового пошуку:

формулювання проблеми → збір емпіричних даних → їх верифікація → розробка альтернатив → прийняття рішення.

З огляду на викладене, висновуємо, що дослідницька компетентність дозволяє менеджеру застосовувати об'єктивні факти для мінімізації управлінських ризиків. Поєднання ідей М. Голованя [2012], О. Гури [2008] та І. Олійник [2024] формує надійний фундамент для розуміння дослідницької компетентності як ключового чинника успіху сучасного управлінця.

Розроблений конструкт дослідницької компетентності є динамічним і передбачає, що сучасний менеджер не лише володіє методами наукового пошуку, а й спроможний гнучко застосовувати їх у відповідь на зміни в економічному середовищі. Здатність постійно адаптуватися до нестабільності та цифровізації стає невід'ємною умовою ефективного професійного функціонування в сучасному освітньому та бізнес-просторі.

Дослідницька компетентність у сучасному управлінні також набуває рис організаційної культури. Це означає, що менеджер не лише сам володіє дослідницькими вміннями, а й здатний ініціювати та підтримувати дослідницьку атмосферу в команді. Він стає лідером, який виховує культуру роботи з даними, де кожне стратегічне рішення має бути обґрунтоване перевіреними фактами. Це вимагає від нього володіння гнучкими навичками, зокрема критичного мислення, емоційного інтелекту та культури ділової комунікації. Саме ці якості дозволяють транслювати складні наукові висновки у прості, практичні та зрозумілі бізнес-рішення. Тому підготовка менеджерів повинна включати не лише опанування методів кількісного та якісного аналізу, але й розвиток здатності до інтерпретації результатів у контексті конкретних бізнес-викликів. Більш того, дослідницька компетентність виступає передумовою для формування професійної етики. Саме тому в структурі дослідницької компетентності ми виокремлюємо етико-ціннісний компонент, який забезпечує спрямованість дослідницької діяльності на розвиток соціально відповідального бізнесу.

Важливо зауважити, що у системі професійної підготовки майбутніх менеджерів дослідницька компетентність є інтегральною характеристикою, яка об'єднує різні рівні професійного функціонування особистості. Пізнавальний аспект цього процесу передбачає, що менеджер усвідомлює межі власного знання, постійно прагнучи до перевірки припущень та пошуку нових даних для обґрунтування управлінських рішень. Зазначена модель дозволяє не лише забезпечити цілісність підготовки, але й створити прогностичний інструментарій для розвитку дослідницького потенціалу менеджерів протягом усієї професійної кар'єри. Це підтверджується також дослідженнями С. Микуся [2019], який

розглядає дослідницьку компетентність як базову категорію педагогіки професійної освіти. Загалом, інтеграція всіх розглянутих підходів дозволяє стверджувати, що дослідницька компетентність є інтегральною характеристикою сучасного менеджера, яка забезпечує його конкурентоспроможність у глобалізованому світі.

Розбудова концептуальної моделі та визначення стратегій розвитку дослідницької компетентності менеджера стають фундаментом нашої роботи. Спираючись на синтез педагогічної методології М. Голованя [2012], О. Гури [2008] та стратегічних настанов І. Олійник [2024] щодо модернізації вищої освіти, нами розроблено авторську концептуальну модель, яка розкриває сутність, структуру та функціональні особливості цього конструкту.

В основі нашої моделі лежить багаторівнева структура, де компоненти компетентності перебувають у постійній функціональній взаємодії. Фундаментальним і системотвірним є *інформаційно-аналітичний компонент*. Він формує не просто інтелектуальний базис, а й здатність майбутніх менеджерів до обробки неструктурованих масивів даних для прогнозування поведінки споживачів, ринкових трендів та оптимізації внутрішніх процесів організації.

Наступним рівнем моделі є *інструментально-управлінський компонент*, який забезпечує перенесення методології наукового пошуку в площину прийняття реальних рішень. Цей блок інтегрує методи та технології, що дозволяють реалізувати дослідницький цикл (від маркетингового аналізу до управління людськими ресурсами). Цей компонент розглядаємо як інструментальний каркас, що дозволяє фахівцеві не лише володіти методами, а й гнучко їх адаптувати до специфіки підприємства.

Вершиною структури моделі є *оцінно-стратегічний компонент*, який виконує роль вищого регулятора професійної діяльності. Оцінювання та самоаналіз у нашому розумінні – це глибоке критичне осмислення власного стилю управління, усвідомлення обмежень у знаннях, аналіз наслідків впроваджених бізнес-рішень та здатність керівника коригувати стратегію організації в умовах турбулентності. Саме завдяки цьому компоненту дослідницька діяльність стає усвідомленою та персоналізованою.

Деталізуючи структуру розробленої концептуальної моделі, варто детальніше зупинитися на змістовному наповненні кожного з її базових елементів. Перший, *інформаційно-аналітичний компонент*, у сучасних реаліях зазнає суттєвої трансформації під впливом інформаційних масивів та автоматизації бізнес-процесів. Він передбачає формування у майбутнього менеджера не просто базової грамотності роботи з комп'ютером, а й розвиненої інформаційної культури. Це включає здатність здійснювати цілеспрямований пошук первинної інформації, проводити її критичний скринінг на предмет валідності, класифікувати дані за ступенем важливості для конкретного управлінського кейсу та володіти методами статистичної обробки. Менеджер має вміти бачити за сухими цифровими показниками приховані ринкові тенденції та поведінкові патерни споживачів. Таким чином, цей компонент є своєрідним інтелектуальним фільтром, який захищає організацію від прийняття рішень на основі неперевірених або спотворених даних.

Другий, *інструментально-управлінський компонент*, є безпосереднім операційним містком між теоретичними знаннями та практичною діяльністю. Він визначає здатність майбутнього фахівця трансформувати суто наукові методи (такі як спостереження, експеримент, анкетування, контент-аналіз) у прикладні бізнес-інструменти: маркетингові дослідження, SWOT-аналіз, побудову матриць ризиків чи оптимізацію логістичних ланцюгів. У межах цього компонента закладається вміння проектувати сам дослідницький процес всередині компанії: формулювати робочі гіпотези, визначати вибірку дослідження, підбирати адекватний інструментарій та координувати роботу аналітичних підрозділів. Цей блок відповідає за те, щоб майбутній керівник сприймав будь-яку управлінську проблему як дослідницьке завдання, що потребує чіткого алгоритмічного вирішення, а не хаотичних дій, заснованих на інтуїції.

Третій, *оцінно-стратегічний компонент*, замикає контур моделі, виконуючи рефлексивну та прогностичну функції. Управлінська діяльність за своєю природою є циклічною, і будь-яке впроваджене рішення потребує ретельного моніторингу. Цей компонент формує в майбутнього менеджера здатність критично оцінювати не лише результати діяльності підлеглих чи компанії загалом, а й власні ментальні моделі та

управлінські стереотипи. Критичний самоаналіз дозволяє вчасно усвідомити обмеженість наявних знань, виявити когнітивні упередження при аналізі ризиків та гнучко скоригувати стратегію розвитку організації в умовах високої турбулентності ринку. Більше того, саме оцінно-стратегічний блок забезпечує розвиток прогностичного мислення – здатності прораховувати довгострокові екологічні, соціальні та економічні наслідки прийнятих рішень, що є основою концепції сталого розвитку сучасного соціально відповідального бізнесу.

Водночас, критично важливо зауважити, що окреслена модель не має на меті перетворення менеджера на вченого-теоретика, відірваного від реальних бізнес-завдань. Навпаки, наголошуємо на прагматичній адаптації дослідницької компетентності через впровадження принципів доказового управління. Для запобігання ризику «паралічу аналізом» модель передбачає масштабованість дослідницького циклу.

З метою ефективної реалізації цієї моделі в освітньому процесі вищої школи доцільно впровадити стратегію інтеграції педагогічних умов, які забезпечують перехід від пасивного засвоєння знань до активної суб'єктної позиції студента. Органічним доповненням виступає поглиблена цифровізація освітнього простору та налагоджена система зворотного зв'язку.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження дозволило систематизувати та поглибити розуміння феномену «дослідницька компетентність» майбутнього менеджера як ключового чинника його професійної успішності в умовах цифровізації та ринкової невизначеності. Установлено, що дослідницька компетентність не є вузькоакадемічною характеристикою, а виступає інтегративним конструктом, що об'єднує інформаційно-аналітичний, інструментально-управлінський та оцінно-стратегічний компоненти. Теоретико-методологічний аналіз підтвердив, що формування цієї компетентності є стратегічним орієнтиром модернізації змісту вищої освіти. Розроблена концептуальна модель демонструє, що дослідницька діяльність сучасного управлінця має бути масштабованою. Запропонований підхід усуває диспропорцію між фундаментальною підготовкою та практичними вимогами бізнес-середовища, створюючи умови для безперервної професійної еволюції управлінця. Водночас розроблена модель носить теоретичний характер і потребує подальшої емпіричної верифікації шляхом діагностики рівнів сформованості дослідницьких навичок у майбутніх управлінців.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні конкретних інструментів для оприявленої діагностики.

Список використаних джерел

Біда, О. А. (2017). Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 15, 3–6. Відновлено з <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1915>

Головань, М. С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 3, 23–30.

Головань, М. С. (2012). Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(23), 196–205.

Головань, М. С., & Яценко, В. В. (2012). Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*, VII, 55–62.

Гура, О. І. (2008). *Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магистратури* [Дис. д-ра пед. наук, Класичний приватний університет]. Запоріжжя.

Луговий, В. І., Слісаренко, О. М., & Таланова, Ж. В. (2012). Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація. *У Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр.: в 5 т. Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти* (с. 23–38). Київ: Пед. думка.

Микусь, С. А. (2019). Дослідницька компетентність майбутніх фахівців як категорія педагогіки. *Фізико-математична освіта*, 2(20), ч. 2, 61–65.

Олійник, І. В. (2024). Інтерактивні технології як засіб активізації процесу формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 7. <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.06.29.17>

Пометун, О. І. (2007). *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Київ. Відновлено з <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/24841>

Руovej, Ц. (2025). Аналіз концепції «дослідницька компетентність майбутніх менеджерів в освітній галузі». *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 2, 35–43. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-2-35-43>

Сапожников, С. В. (2019). Деякі аспекти формування дослідницької компетентності студентів закладів вищої освіти України у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта*, 3(21), 127–132.

Сисоева, С. О. (2012). Освітологія: підготовка фахівців. У В. О. Огнев'юк (Ред.), *Освітологія: витоки наукового напрямку* (с. 169–211). Київ: Едельвейс.

Ягупов, В. В. (2015). Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Вісник Національного університету оборони України*, 2(45), 135–141.

References

Bida, O. A. (2017). *Zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist» u vitchyzniani ta zarubizhnii literaturi* [The content of the concept of “research competence” in domestic and foreign literature]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia «Pedagogichnii nauky»* [Bulletin of Cherkasy University. Series “Pedagogical Sciences”], no. 15, pp. 3–6. Available at: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1915> (Accessed 20 March 2026). (In Ukrainian).

Holovan, M. S. *Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu* [Competence and competency: experience of theory, theory of experience]. *Higher Education of Ukraine*, 2008, no. 3, pp. 23–30. (In Ukrainian).

Holovan, M. S. *Model formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv u protsesi profesiinoin pidhotovky* [Model of formation of research competence of future specialists in the process of professional training]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 2012, no. 5(23), pp. 196–205. (In Ukrainian).

Holovan, M. S., & Yatsenko, V. V. (2012). *Sutnist ta zmist poniattia “doslidnytska kompetentnist”* [The essence and content of the concept of research competence]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli* [Theory and Methodology of Teaching Fundamental Disciplines in Higher Education], vol. VII, pp. 55–62. (In Ukrainian).

Hura, O. I. (2008). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury*. Diss. dokt. ped. nauk [Theoretical and methodological foundations of the formation of psychological and pedagogical competence of a higher education institution teacher within Master’s education. Dokt of ped. sci. diss.]. Zaporizhzhia, 753 p. (In Ukrainian).

Luhovyi, V. I., Slisarenko, O. M., & Talanova, Zh. V. (2012). *Kliuchovi poniattia suchasnoi pedahohiky: navchalnyi rezultat, kompetentnist, kvalifikatsiia* [Key concepts of modern pedagogy: learning outcome, competence, qualification]. *Kliuchovi poniattia suchasnoi pedahohiky: navchalnyi rezultat, kompetentnist, kvalifikatsiia. Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini. T. 1: Zahalna pedahohika ta filosofii osvity* [Pedagogical and Psychological Sciences in Ukraine. Vol. 1: General pedagogy and philosophy of education]. Kyiv, Pedagogical thought Publ., pp. 23–38. (In Ukrainian).

Mykus, S. A. *Doslidnytska kompetentnist maibutnix fakhivtsiv yak katehoriia pedahohiky* [Research competence of future specialists as a category of pedagogy]. *Physical and Mathematical Education*, 2019, no. 2(20), Pt. 2, pp. 61–65. (In Ukrainian).

Oliinyk, I. V. Interactive technologies as a means of activation of the process of formation of research competence of future PhDs in the conditions of postgraduate studies. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 2024, no. 7. doi: 10.57125/pedacademy.2024.06.29.17 (In Ukrainian).

Pometun, O. I. (2007). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv, 145 p. Available at: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/24841> (Accessed 20 March 2026). (In Ukrainian).

Ruowei, Z. Analysis of the concept “research competence of future administrators in the field education”. *Research Notes. Series “Psychology and Pedagogy Research” (Nizhyn Mykola Gogol State University)*, 2025, no. 2, pp. 35–43. doi: 10.31654/2663-4902-2025-PP-2-35-43 (In Ukrainian).

Sapozhnykov, S. V. (2019). *Deiaki aspekty formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Some aspects of the formation of research competence of students of higher education institutions of Ukraine in the process of professional training]. *Physical and Mathematical Education*, 2019, no. 3(21), pp. 127–132. (In Ukrainian).

Sysoieva, S. O. (2012). *Osvitohiia: pidhotovka fakhivtsiv* [Educology: training of specialists]. *Osvitohiia: vytoky naukovooho napriamu* [Educology: The Origins of a Scientific Field]. Kyiv, Edelweis Publ., pp. 169–211. (In Ukrainian).

Yahupov, V. V. *Profesiinyi rozvytok osobystosti fakhivtsia: poniattia, zmist ta osoblyvosti* [Professional development of the specialist’s personality: concept, content and features]. *The Bulletin of the National Defence University of Ukraine*, 2015, no. 2(45), pp. 135–141. (In Ukrainian).

STRUCTURAL AND COMPONENT ORGANIZATION OF THE RESEARCH COMPETENCE OF A FUTURE MANAGER: MANAGERIAL CONTEXT

Dmytro Zhuravlov, PhD student, Specialty 015 Professional Education (by specializations), Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: davini751@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6516-3138>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-6>

Keywords: *research competence, future manager, evidence-based management, professional training, information-analytical component, digitalization of education, comprehension of experience, case method*

The aim of this article is to provide a comprehensive theoretical and methodological substantiation of the essence, structural content, and development mechanisms of the research competence of a future manager within the rapidly evolving context of global digitalization, market volatility, and economic uncertainty. We argue that in the era of Industry 4.0, research skills are no longer optional but are fundamental for managerial efficacy. To achieve this goal, the following tasks were identified: to conduct a critical analysis of international and domestic theoretical approaches to the interpretation of research competence; to clarify the multidisciplinary nature and hierarchical structure of this competence within professional management training; to characterize the transformative impact of digitalization on the pedagogical process; and to justify specific, evidence-based pedagogical conditions for the effective formation of this competence in higher education institutions.

Regarding research methods, the study employed a comprehensive, multi-layered complex of them to ensure validity and reliability. This includes a theoretical analysis of modern scientific literature to summarize existing pedagogical paradigms; a systematic structural analysis to define the essential components of research competence; advanced pedagogical modelling to construct a coherent, reproducible conceptual framework; and a generalization of successful practical experiences and case studies in modern managerial training.

The proposed model is based on the strategic synergy of three interconnected elements: the information-analytical component (mastery of data), the instrumental-managerial component (application of tools), and the evaluative-strategic component (critical decision-making). These components create a dynamic framework that empowers a specialist to conduct independent research, perform deep verification of empirical data, and apply rigorous scientific logic to real-world business challenges. The result of the study is the development of a coherent conceptual model which proves that in the context of the digitalization of the global economy, research competence is transformed into a vital professional skill of evidence-based management. It is firmly established that the integration of this model into the educational process effectively eliminates the persistent disproportion between traditional fundamental academic training and the pragmatic, fast-paced requirements of the current business environment. Key pedagogical conditions identified include the systematic integration of complex case methods, the application of sophisticated digital tools for data visualization, and the cultivation of a culture of continuous critical reflection through

advanced feedback systems. Crucially, this research competence acts as a vital foundation for developing high-level soft skills – such as critical thinking, adaptability, and complex problem-solving – which are essential for cross-functional leadership in contemporary organizations.

We conclude that research competence serves as the operational core for strategic management, enabling specialists to make informed, evidence-based decisions under conditions of extreme information uncertainty. The proposed model is highly scalable and can be adapted to various specializations within the management field, thereby contributing to the modernization of higher education curricula to better align with the evolving demands of the 21st-century labour market and ensuring that graduates are fully prepared for both the technical and relational challenges of the modern business world.

Дата надходження до редакції / Submitted: 23.01.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 378.016:005.336.2:33

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-7>

С. Ю. КАЛАШНИК,
здобувач ступеня доктора філософії,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро, Україна)
<https://orcid.org/0009-0002-5019-3106>

ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ, НАВИЧКИ ТА ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ: ПОНЯТТЕВО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснено поняттєво-категоріальний аналіз лідерських якостей, лідерських навичок, лідерської компетентності та лідерського потенціалу майбутніх бакалаврів з економіки. Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасна економічна діяльність потребує від фахівця не лише аналітичної підготовленості, а й здатності ухвалювати обґрунтовані рішення, працювати в команді, комунікувати зі стейкхолдерами, виявляти підприємливість, ініціювати зміни та відповідально впливати на спільний результат.

Установлено, що досліджувані поняття утворюють взаємопов'язаний понятійний ланцюжок, у якому кожен наступний елемент не заперечує попередній, а розширює його зміст. Лідерські якості становлять особистісне підґрунтя лідерської поведінки й охоплюють характеристики, що забезпечують готовність майбутнього фахівця до відповідальної, ініціативної, комунікативно ефективною та результативною професійної дії. Лідерські навички відображають діяльнісний вимір лідерства, оскільки виявляються у здатності організувати командну роботу, аргументувати позицію, презентувати ідеї, приймати рішення, координувати взаємодію та досягати узгодженого результату.

Лідерська компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості майбутнього бакалавра з економіки, що поєднує знання про лідерство, лідерські якості, лідерські навички, ціннісне ставлення до відповідального впливу та досвід організації спільної діяльності. Вона забезпечує перехід від наявності окремих особистісних передумов і практичних умінь до здатності усвідомлено реалізувати лідерську позицію в освітньому й майбутньому професійному середовищі.

Лідерський потенціал потрактовано як ширший динамічний ресурс розвитку й реалізації лідерської позиції майбутнього фахівця економічного профілю. Він охоплює сформовані якості, навички й компетентність, а також мотивацію до професійного зростання, готовність до саморозвитку, ініціювання змін і відповідальної участі в досягненні спільних цілей. Обґрунтовано, що професійна самореалізація майбутнього бакалавра з економіки є практичним виявом актуалізації його лідерського потенціалу в аналітичній, командній, проектній, комунікативній та підприємницькій діяльності.

Ключові слова: лідерство, лідерські якості, лідерські навички, лідерська компетентність, лідерський потенціал, майбутні бакалаври з економіки, професійна підготовка, професійна самореалізація

Постановка проблеми. Сучасна професійна підготовка майбутніх бакалаврів з економіки здійснюється в умовах суттєвої трансформації ринку праці, зростання ролі цифрових технологій, підприємницької активності, командної взаємодії та здатності фахівця діяти в ситуаціях невизначеності. Економіст сьогодні не



обмежується виконанням аналітичних, розрахункових чи обліково-прогностичних функцій. Його професійна діяльність дедалі більше пов'язується з участю в управлінні зміними, розробленням економічних рішень, комунікацією зі стейкхолдерами, організацією командної роботи, презентацією ідей, обґрунтуванням проєктів і відповідальністю за їх реалізацію. У зв'язку з цим актуалізується потреба не лише у формуванні фахових знань і вмінь, а й у розвитку лідерських якостей, лідерських навичок і лідерського потенціалу майбутніх бакалаврів з економіки.

Значущість цієї проблеми підтверджується міжнародними аналітичними матеріалами. За даними *The Future of Jobs Report 2025* Всесвітнього економічного форуму, роботодавці очікують, що до 2030 року зміниться 39% базових навичок працівників; серед провідних навичок сучасного працівника поряд з аналітичним мисленням, стійкістю, гнучкістю й адаптивністю названо лідерство та соціальний вплив. У звіті також зазначено зростання значущості лідерства, управління талантами, сервісної орієнтації, ШІ та великих даних порівняно з попередніми оцінками ринку праці [World Economic Forum, 2025].

Проблема розвитку лідерства в економічній освіті посилюється тим, що сучасна економічна діяльність дедалі частіше потребує не лише індивідуальної професійної компетентності, а й здатності ініціювати зміни, мобілізувати інших, працювати в міждисциплінарних командах і перетворювати ідеї на цінність. Саме такий підхід закладено, зокрема, у європейській рамці підприємницької компетентності *EntreComp*, де підприємливість трактується як здатність діяти на основі можливостей та ідей і створювати цінність для інших, а підприємницьке навчання пов'язується з формальною, неформальною та інформальною освітою [Basigalupo et al., 2016]. Для майбутніх бакалаврів з економіки це має особливе значення, оскільки їхня професійна підготовка безпосередньо пов'язана з аналізом економічних процесів, прийняттям рішень, прогнозуванням, підприємницьким мисленням і соціально відповідальною економічною поведінкою.

В українському освітньому просторі проблема лідерства також набуває особливої ваги. По-перше, усі освітні програми вищої освіти мають реалізовуватися на засадах компетентнісного підходу, а розвиток освітніх програм узгоджується з міжнародними стандартами та результатами навчання, що відображено в Національній рамці кваліфікацій [Eurgedice, 2025]. По-друге, в Україні вже реалізовувалися ініціативи, спрямовані на розвиток лідерського потенціалу вищої освіти. Зокрема, проєкт «Ukraine Higher Education Leadership Development Programme» мав на меті підтримку реформування сектору вищої освіти через розвиток лідерського потенціалу університетів; упродовж 2016–2019 років у ньому взяли участь 40 українських університетів [Кіллінґлі, 2019]. Це свідчить про те, що лідерство поступово усвідомлюється не лише як управлінська характеристика керівника, а і як системний ресурс розвитку освіти, професійної підготовки та інституційних змін.

Водночас у підготовці майбутніх бакалаврів з економіки залишається низка невирішених питань. У науковому й освітньому дискурсі поняття, пов'язані з лідерством, лідерською поведінкою й лідерським потенціалом, часто використовуються як близькі або взаємозамінні, що поняття ускладнює визначення змісту, критеріїв і педагогічних механізмів формування майбутніх лідерів економічної сфери.

Отже, постає наукова проблема, що полягає в необхідності поняттєво-категоріального уточнення сутності та співвідношення лідерських якостей, лідерських навичок і лідерського потенціалу майбутніх бакалаврів з економіки. Її розв'язання є важливим для подальшого обґрунтування змісту професійної підготовки, добору педагогічних умов, методів, форм і засобів розвитку лідерства в майбутніх фахівців економічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове осмислення проблеми лідерства має тривалу історію й охоплює різні теоретичні підходи: особистісний, поведінковий, ситуаційний, трансформаційний, ціннісний, компетентнісний та інші. У межах цих підходів лідерство, як зазначають О. Лаврентьева і О. Лебідь [2022], С. Нестуля [2017], О. Романовський [2017], інтерпретується як особистісна властивість, спосіб міжособистісної взаємодії, форма соціального впливу, управлінська функція, здатність до мобілізації спільних зусиль, а також як ресурс професійного й організаційного розвитку.

У сучасних наукових працях досліджуються різні аспекти цієї проблеми: сутність і типологія лідерства [Нестуля О., Нестуля С. & Кононець, 2021], стилі лідерської поведінки

[Стрельников, Лебедик, & Вонсович, 2021], структура лідерської компетентності [Діденко & Костюченко, 2022], психологічні особливості лідера [Брюховецька, 2025], розвиток лідерських якостей у студентської молоді та педагогічні умови формування лідерського потенціалу [Хазієв, 2024; Al-Omari & Sharaah, 2023], зв'язок лідерства з професійною самореалізацією, командною взаємодією, емоційним інтелектом, підприємливістю та управлінською культурою [Фрицюк, 2017; Ebrahimi Mehrabani & Azmi Mohamad, 2015]. Окрему групу становлять дослідження, присвячені підготовці майбутніх фахівців економічного профілю, у яких порушуються питання розвитку професійної відповідальності, комунікативної культури, аналітичного мислення, підприємницької ініціативи, здатності до ухвалення рішень і роботи в команді [Карманенко, 2019; Лаврентьева & Лебідь, 2022; Нестуля, 2017].

У подальшому аналізі доцільно врахувати праці, у яких розкриваються теоретичні засади лідерства, особливості формування лідерських якостей студентів, розвиток лідерських навичок у процесі професійної підготовки, а також підходи до трактування лідерського потенціалу як інтегральної характеристики особистості. Це надасть змогу зіставити наявні наукові позиції та визначити, наскільки узгоджено в них розмежовуються поняття «лідерські якості», «лідерські навички» і «лідерський потенціал».

Водночас попередній огляд наукового доробку засвідчує, що зазначені поняття нерідко використовуються як близькі або частково взаємозамінні. У багатьох дослідженнях лідерські якості описуються через особистісні риси, лідерські навички через поведінкові прояви й практичні вміння, а лідерський потенціал через сукупність ресурсів особистості, однак їх змістові межі не завжди окреслено достатньо чітко. Особливо це стосується професійної підготовки майбутніх бакалаврів з економіки, для яких лідерство має розглядатися не лише як загальна соціальна характеристика, а як складник майбутньої професійної діяльності.

Отже, недостатньо розв'язаною залишається проблема поняттєво-категоріального уточнення сутності та співвідношення лідерських якостей, лідерських навичок і лідерського потенціалу майбутніх бакалаврів з економіки.

Формулювання мети дослідження. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні поняттєво-категоріальних засад дослідження лідерського становлення майбутніх бакалаврів з економіки через уточнення змісту та взаємозв'язку лідерських якостей, лідерських навичок, лідерської компетентності й лідерського потенціалу як чинників їхньої професійної самореалізації.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз наукових джерел з проблем лідерства, лідерських якостей, лідерських навичок, лідерської компетентності та лідерського потенціалу; порівняння і зіставлення наукових підходів до трактування досліджуваних понять; узагальнення для визначення їх змістових меж; систематизацію для встановлення взаємозв'язку між лідерськими якостями, навичками, компетентністю, потенціалом і професійною самореалізацією майбутнього бакалавра з економіки. Окремо застосовано поняттєво-категоріальний аналіз, що дав змогу уточнити зміст досліджуваних понять і визначити їх місце в логіці професійного становлення майбутнього фахівця економічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Поняттєво-категоріальний аналіз лідерських якостей, лідерських навичок і лідерського потенціалу майбутніх бакалаврів з економіки доцільно здійснювати з урахуванням того, що проблема лідерства в сучасній вищій освіті розглядається не ізольовано, а в контексті професійного становлення, розвитку суб'єктності, здатності до командної взаємодії, прийняття рішень і впливу на спільну діяльність. У науковій літературі лідерство трактується як багатомірне явище, що поєднує особистісний, соціально-психологічний, управлінський і діяльнісний аспекти [Романовський, 2017]. Саме тому аналіз зазначених понять потребує не лише з'ясування їхнього змісту, а й визначення меж між ними.

Для майбутніх бакалаврів з економіки лідерство набуває конкретного професійного змісту, оскільки пов'язується не лише з особистісною активністю чи здатністю впливати на інших, а й з готовністю діяти в типових для економічної сфери ситуаціях. Ідеться про аналіз економічної інформації, обґрунтування рішень, організацію командної роботи, участь у проєктах, комунікацію зі стейкхолдерами, підприємливість і здатність до професійного

саморозвитку. Саме в цих видах діяльності лідерські якості, навички, компетентність і потенціал набувають практичного значення [Лаврентьева & Лебідь, 2022].

Узагальнені професійні сфери вияву лідерства майбутніх бакалаврів з економіки подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Професійні сфери вияву лідерства майбутніх бакалаврів з економіки

Сфера вияву	Зміст	Очікуваний результат
Аналітична діяльність	здатність бачити проблему, оцінювати ризики, обґрунтовувати рішення	прийняття аргументованих економічних рішень
Командна робота	організація взаємодії, розподіл ролей, підтримка спільної відповідальності	командна результативність
Проектна діяльність	ініціювання ідей, планування, презентація й реалізація економічних проєктів	практична реалізація професійних ініціатив
Комунікація зі стейкхолдерами	переговори, аргументація, публічне представлення позиції	ефективна професійна комунікація
Професійний саморозвиток	рефлексія, самооцінювання, готовність до змін	побудова індивідуальної траєкторії професійного зростання

Наведені сфери засвідчують, що лідерство майбутнього бакалавра з економіки має не абстрактний, а професійно орієнтований зміст. Воно виявляється через особистісну готовність до відповідальної дії, практичну здатність організувати взаємодію, приймати рішення, комунікувати й досягати спільного результату. Тому далі здійснимо поняттєво-категоріальний аналіз задля розмежування понять «лідерські якості», «лідерські навички», «лідерська компетентність» і «лідерський потенціал».

Лідерські якості доцільно розглядати як відносно стійкі особистісні характеристики, що створюють внутрішні передумови для лідерської поведінки. А. Хазієв [2024], узагальнюючи вітчизняні й зарубіжні підходи, наголошує, що відсутність єдиного трактування сутності лідерства зумовлює варіативність переліку лідерських якостей у різних наукових школах. У контексті підготовки студентів економічних університетів В. Карманенко конкретизує лідерські якості як риси, що забезпечують здатність особистості виокремлюватися в конкретній справі, ухвалювати відповідальні рішення в значущих ситуаціях, використовувати інноваційні підходи до розв'язання проблем, впливати на інших у напрямі досягнення спільних цілей і створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі. Дослідник обґрунтовує такі критерії та показники сформованості лідерських якостей студентів економічних університетів: особистісний, що охоплює ерудованість, активність, рішучість, упевненість у собі; професійно-управлінський, представлений наполегливістю, ініціативністю, працьовитістю, самостійністю, організованістю, творчим підходом; командно-лідерський, що включає товарищівість, уміння переконувати, емоційну привабливість, спостережливість, самоконтроль, уміння налаштовувати позитивну атмосферу в колективі. У такому розумінні лідерські якості студентів постають як динамічне професійно-особистісне утворення, що формується в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти [Карманенко, 2019, с. 3-4].

У працях О. Нестулі, С. Нестулі та Н. Кононец [2021] лідерство розглядається в освітньому й управлінському контекстах, зокрема крізь призму розвитку особистісних, командно-лідерських якостей і практичних навичок майбутнього фахівця. Такий підхід дає змогу перейти від характеристики лідерських якостей як особистісного підґрунтя лідерської поведінки до розуміння лідерства як здатності діяти в команді, організувати спільну діяльність, впливати на інших і відповідально досягати поставлених цілей.

Для майбутніх бакалаврів з економіки *лідерські якості* мають професійно забарвлений зміст. Вони не можуть розглядатися лише як загальні риси «активної особистості». У контексті економічної освіти відповідальність пов'язується з наслідками економічних рішень; ініціативність з підприємливістю й пошуком можливостей; комунікативність із переговорами, презентацією ідей і взаємодією зі стейкхолдерами; здатність до адаптації з динамікою ринку праці, цифровізацією та змінами в економічному середовищі; аналітичність із умінням працювати з даними, прогнозами й ризиками. Тому лідерські якості майбутнього бакалавра з економіки слід тлумачити як особистісні характеристики,

що забезпечують готовність до ініціативної, відповідальної, комунікативно ефективної та соціально значущої професійної поведінки в економічній сфері.

На відміну від якостей, *лідерські навички* мають більш виражений діяльнісний характер. Вони виявляються не в потенційній схильності особистості до лідерства, а в здатності діяти в конкретних ситуаціях: організовувати командну роботу, розподіляти завдання, вести переговори, аргументувати позицію, презентувати результати, управляти конфліктами, приймати рішення, підтримувати мотивацію групи, брати участь у проєктній діяльності [Стрельников, Лебедик, & Вонсович, 2021]. Зарубіжні дослідження студентського лідерства також підтверджують, що лідерські навички студентів розвиваються в університетському середовищі через участь у студентських клубах, спільнотах, освітніх програмах і практиках взаємодії [Ebrahimi Mehrabani & Azmi Mohamad, 2015]. Зокрема, у порівняльному дослідженні студентів бакалаврату в університетах Йорданії та Оману встановлено, що участь у студентських клубах позитивно впливає на розвиток лідерських навичок за всіма п'ятьма вимірами застосованого інструментарію S-LPI [Al-Omari & Sharaah, 2023].

Отже, лідерські навички майбутніх бакалаврів з економіки можна визначити як сформовані в освітньому процесі й професійно орієнтованій діяльності способи дії, що забезпечують ефективну взаємодію, організацію спільної роботи, прийняття економічно обґрунтованих рішень, комунікацію, презентацію ідей і досягнення спільного результату. Якщо лідерські якості переважно характеризують особистісну основу лідерства, то лідерські навички відображають його практичне виявлення.

Ширшим поняттям є *лідерський потенціал*. У дослідженнях С. Нестулі [2017] базовими елементами лідерського потенціалу студентів визначено лідерські потреби, лідерські можливості, лідерські цінності та засоби. Такий підхід є важливим, оскільки надає змогу розглядати потенціал не як просту суму якостей або навичок, а як ресурсну характеристику особистості, яка може розвиватися, актуалізуватися й реалізовуватися в різних видах діяльності.

У контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів з економіки *лідерський потенціал* доцільно тлумачити як інтегральний динамічний ресурс особистості, що охоплює лідерські якості, лідерські навички, мотивацію до впливу й відповідальної дії, ціннісні орієнтації, професійні знання, досвід командної та проєктної роботи, здатність до саморозвитку й реалізації ініціатив в економічній сфері. На відміну від лідерських якостей, потенціал не є лише характеристикою особистості; порівняно з лідерськими навичками, він не зводиться тільки до сформованих способів дії. Його сутність полягає в можливості майбутнього фахівця реалізувати себе як суб'єкта впливу, організації, відповідального прийняття рішень і професійного розвитку [Брюховецька, 2025].

Таким чином, у межах поняттєво-категоріального аналізу можна запропонувати таке співвідношення досліджуваних понять: *лідерські якості* становлять особистісну основу лідерства; *лідерські навички* відображають практичну здатність до лідерської дії; *лідерський потенціал* інтегрує якості, навички, мотиваційно-ціннісні орієнтири, професійний досвід і можливості подальшого розвитку. Для майбутніх бакалаврів з економіки це співвідношення має особливе значення, оскільки їхня професійна діяльність передбачає не лише економічний аналіз, а й комунікацію, командну взаємодію, управління змінами, підприємливість і соціальну відповідальність.

У логіці поняттєво-категоріального аналізу важливим є звернення до поняття *лідерської компетентності*, яке дає змогу уточнити співвідношення лідерських якостей, лідерських навичок і лідерського потенціалу майбутніх бакалаврів з економіки. *Лідерська компетентність* не є тотожною лідерським якостям, оскільки не обмежується особистісними характеристиками. Водночас вона не зводиться лише до лідерських навичок, адже передбачає не тільки здатність виконувати певні дії, а й усвідомлення їх ціннісного, комунікативного, організаційного та професійного змісту.

У наукових працях лідерська компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що охоплює знання про сутність лідерства, ціннісне ставлення до відповідального впливу, здатність до організації спільної діяльності, комунікації, прийняття рішень, саморегуляції та взаємодії з іншими [Діденко & Костюченко, 2022]. Зокрема, О. Нестуля, С. Нестуля і Н. Кононець [2021] убачають такі структурні компоненти лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту як когнітивний, інтегративно-діяльнісний та особистісний компоненти, що уособлюються названі вище якості й риси.

Для майбутніх бакалаврів з економіки лідерська компетентність має виразне професійне спрямування. Вона виявляється у здатності аналізувати економічні ситуації, аргументувати власну позицію, організувати командну роботу, брати участь у розробленні й реалізації проєктів, комунікувати зі стейкхолдерами, приймати обґрунтовані рішення та відповідально діяти в умовах невизначеності. Тому її формування не може бути обмежене засвоєнням теоретичних знань про лідерство. Воно потребує включення здобувачів вищої освіти в активну навчальну, проєктну, дослідницьку, комунікативну та практико орієнтовану діяльність [Лаврентьева & Лебідь, 2022].

Отже, лідерська компетентність майбутніх бакалаврів з економіки може бути потрактована як інтегрована професійно значуща характеристика, що поєднує лідерські якості, лідерські навички, знання про лідерство, ціннісну налаштованість на відповідальну взаємодію та досвід організації спільної діяльності. Саме вона забезпечує перехід від наявності окремих особистісних передумов лідерства до їх усвідомленого й результативного застосування у професійному контексті.

Співвідношення лідерських якостей, лідерських навичок, лідерської компетентності та лідерського потенціалу майбутніх бакалаврів з економіки доцільно розглядати не як механічну сукупність понять, а як послідовну й водночас взаємопов'язану систему професійного становлення особистості. Лідерські якості створюють особистісне підґрунтя для вияву лідерства; лідерські навички забезпечують його практичну реалізацію в ситуаціях навчальної, командної, проєктної та професійної взаємодії; лідерська компетентність інтегрує особистісні, когнітивні, ціннісні й діяльнісні складники; лідерський потенціал відображає ширші можливості подальшого розвитку, актуалізації та професійного застосування цих ресурсів.

У такій логіці лідерський потенціал майбутнього бакалавра з економіки виступає не кінцевим результатом, а динамічним ресурсом професійної самореалізації. Його розвиток забезпечує здатність майбутнього фахівця не лише виконувати професійні завдання, а й ініціювати зміни, приймати відповідальні економічні рішення, працювати в команді, впливати на спільний результат, презентувати ідеї, взаємодіяти зі стейкхолдерами та вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного зростання.

Зазначене співвідношення понять можна подати у вигляді інтегративної моделі (рис. 1), у якій лідерські якості, лідерські навички і лідерська компетентність становлять взаємопов'язані складники формування лідерського потенціалу, а його практичним виявом стає професійна самореалізація майбутнього бакалавра з економіки.



Рис. 1. Інтегративна модель лідерського становлення майбутнього бакалавра з економіки

Після узагальнення взаємозв'язку досліджуваних понять доцільно конкретизувати їх змістове наповнення. Це важливо з огляду на те, що лідерські якості, лідерські навички, лідерська компетентність і лідерський потенціал нерідко розглядаються як близькі, але не тотожні категорії. Їх розмежування дає змогу уникнути поняттєвого дублювання й водночас показати внутрішню логіку лідерського становлення майбутнього бакалавра з економіки.

У таблиці 2 подано узагальнене співвідношення зазначених понять за трьома параметрами: сутнісною характеристикою, змістовим наповненням і професійно орієнтованими проявами. Такий підхід дає змогу простежити перехід від особистісних передумов лідерства до його практичного вияву, інтеграції в лідерську компетентність і подальшої реалізації в межах лідерського потенціалу.

Таблиця 2

Поняттєво-змістове співвідношення лідерських якостей, лідерських навичок, лідерської компетентності та лідерського потенціалу майбутніх бакалаврів з економіки

Категорія	Сутнісна характеристика	Змістове наповнення	Професійно орієнтовані прояви
Лідерські якості	Відносно стійкі особистісні характеристики, що створюють основу для лідерської поведінки	Відповідальність, ініціативність, цілеспрямованість, емоційна стійкість, комунікативність, впевненість, здатність до саморегуляції	Готовність брати відповідальність за економічні рішення, виявляти ініціативу, аргументувати позицію, діяти в умовах невизначеності
Лідерські навички	Сформовані способи дії, що забезпечують практичний вияв лідерства у взаємодії	Командна взаємодія, аргументація, прийняття рішень, організація роботи, презентація ідей, управління конфліктами, переговори	Участь у командних проєктах, розподіл завдань, представлення економічних рішень, комунікація зі стейкхолдерами
Лідерська компетентність	Інтегрована характеристика, що поєднує знання, якості, навички, цінності й досвід лідерської взаємодії	Знання про лідерство, ціннісне ставлення до відповідального впливу, досвід командної діяльності, здатність до організації спільної роботи	Здатність діяти як суб'єкт професійної взаємодії, організувати роботу групи, приймати обґрунтовані рішення, досягати спільного результату
Лідерський потенціал	Динамічний ресурс розвитку й реалізації лідерської позиції в освітньому та професійному середовищі	Мотивація до лідерства, можливості саморозвитку, професійні знання, особистісні ресурси, досвід, готовність до змін	Актуалізація лідерської позиції в майбутній професійній діяльності, ініціювання змін, підприємливість, професійне зростання

З огляду на це, професійна самореалізація майбутнього бакалавра з економіки є практичним розкриття особистісних, професійних і лідерських ресурсів у майбутній економічній діяльності. Вона виявляється у здатності ухвалювати обґрунтовані рішення, працювати в команді, ініціювати зміни, комунікувати зі стейкхолдерами та вибудовувати траєкторію професійного зростання [Фрицюк, 2017]. Отже, лідерський потенціал постає одним із чинників професійної самореалізації, оскільки забезпечує перехід від сформованих якостей, навичок і компетентності до їх результативного застосування у професійно значущих ситуаціях.

Висновки. Проведений поняттєво-категоріальний аналіз засвідчив, що лідерські якості, лідерські навички, лідерська компетентність і лідерський потенціал майбутніх бакалаврів з економіки є взаємопов'язаними, але не тотожними поняттями. Їх розмежування має принципове значення для уточнення змісту професійної підготовки, оскільки дає змогу уникнути ототожнення особистісних характеристик, практичних способів дії, інтегрованої здатності до лідерської взаємодії та ширшого ресурсу професійного розвитку.

Лідерські якості доцільно розглядати як особистісну основу лідерської поведінки майбутнього фахівця економічного профілю. Вони виявляються у відповідальності, ініціативності, цілеспрямованості, комунікативності, емоційній стійкості, здатності до саморегуляції та готовності брати участь у досягненні спільного результату. Лідерські навички, своєю чергою, мають діяльнісний характер і забезпечують практичний вияв лідерства в командній, проектній, аналітичній, комунікативній та професійно орієнтованій діяльності.

Лідерська компетентність майбутніх бакалаврів з економіки постає як інтегрована характеристика, що поєднує знання про лідерство, лідерські якості, лідерські навички, ціннісне ставлення до відповідального впливу та досвід організації спільної діяльності. Вона забезпечує перехід від окремих особистісних передумов і практичних умінь до здатності усвідомлено реалізовувати лідерську позицію в освітньому й майбутньому професійному середовищі.

Лідерський потенціал є ширшим динамічним утворенням, що охоплює наявні й перспективні можливості розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності. У підготовці майбутніх бакалаврів з економіки він пов'язується зі здатністю аналізувати економічні ситуації, обґрунтовувати рішення, організовувати командну роботу, комунікувати зі стейкхолдерами, виявляти підприємливість, ініціювати зміни та вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного зростання.

Отже, лідерський потенціал майбутніх бакалаврів з економіки доцільно розглядати як ресурс їхньої професійної самореалізації. Його формування потребує не фрагментарного розвитку окремих якостей або навичок, а цілісної організації освітнього процесу, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки, практико орієнтованої діяльності, командної взаємодії, проектної роботи, рефлексії та професійного саморозвитку.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на обґрунтування педагогічних умов, критеріїв і методичного інструментарію формування лідерського потенціалу майбутніх бакалаврів з економіки.

Список використаних джерел

Брюховецька, О. В. (2025). Розвиток лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі навчання в закладах вищої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; управління та адміністрування»*, 33(62), 27–48. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)-27-48](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)-27-48)

Діденко, О., & Костюченко, М. (2022). Лідерська компетентність як предмет наукових досліджень. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 29(2), 208–221. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1046>

Карманенко, В. В. (2019). *Педагогічні умови розвитку лідерських якостей у студентів економічних університетів* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини]. Умань. Відновлено з https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/06/Dis_Karmanenko-%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BB%D1%8E%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf

Кіллінглі, П. (2019). *Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України: Оцінка впливу*. Британська Рада в Україні. Відновлено з https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/evaluation_of_impact_ukr.pdf

Лаврентьева, О. О., & Лебідь, О. В. (2022). Актуалізація та розвиток компетентності лідерства студентів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*, 11, 116–125. <https://doi.org/10.33251/2522-1477-2022-11-116-124>

Нестуля, О. О., Нестуля, С. І., & Кононець, Н. В. (2021). *Дидактика лідерства. Сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти*. Полтава: ПУЕТ. <https://dspace.puet.edu.ua/bitstream/123456789/11478/3/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%9D%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BB%D1%8F.pdf>

Нестуля, С. І. (2017). Практика реалізації лідерського підходу до підготовки фахівців нового покоління в ПУЕТ. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 49, 154–165. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1319826>

Романовський, О. Г. (Ред.). (2017). *Лідерські якості в професійній діяльності*. Харків: НТУ «ХПІ».

Стрельников, В. Ю., Лебедик, Л. В., & Вонсович, Л. О. (2021). Формування лідерських навичок майбутніх фахівців у закладах вищої і фахової передвищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 1 (100), 34–44. <https://doi.org/10.31865/2077-1827.1002021.245391>

Фрицюк, В. А. (2017). Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 6, 160–167.

Хазієв, А. В. (2024). Особливості формування лідерських якостей у майбутніх психологів у закладах вищої освіти: аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 1, 74–88. <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2024.1.06>

Al-Omari, A. A., & Sharaah, A. A. (2023). Leadership skills of undergraduate students at Hashemite University in Jordan: Differences by sex, college, and club membership. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 125–144. Retrieved from <https://www.iafh.net/index.php/IJRES/en/article/view/419/290>

Bacigalupo, M., Kamylylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>

Ebrahimi Mehrabani, S., & Azmi Mohamad, N. (2015). New approach to leadership skills development (developing a model and measure). *Journal of Management Development*, 34(7), 821–853. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2013-0046>

Eurydice. (2025). *National qualifications framework*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/ukraine/national-qualifications-framework>

World Economic Forum. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>

References

Al-Omari, A. A., & Sharaah, A. A. Leadership skills of undergraduate students at Hashemite University in Jordan: Differences by sex, college, and club membership. *International Journal of Research in Education and Science*, 2023, vol. 6, no. 4, pp. 125–144. Available at: <https://www.iafh.net/index.php/IJRES/en/article/view/419/290> (Accessed 15 March 2026).

Bacigalupo, M., Kamylylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 39 p. doi: 10.2791/593884

Brukhovetska, O. Development of leadership qualities of future specialists in the process of learning at higher education institutions. *Management and Administration. Series Social and Behavioral Sciences*, 2025, issues 33 (62), pp. 27–48. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)-27-48](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)-27-48) (In Ukrainian).

Didenko, O., & Kostyuchenko, M. Leadership competence as a subject of scientific research. *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 2022, vol. 29, no. 2, pp. 208–221. doi: 10.32453/pedzbiirnyk.v29i2.1046 (In Ukrainian).

Ebrahimi Mehrabani, S., & Azmi Mohamad, N. New approach to leadership skills development (developing a model and measure). *Journal of Management Development*, 2015, vol. 34, issue 7, pp. 821–853. doi: 10.1108/JMD-03-2013-0046

Eurydice. (2025). *National qualifications framework*. Available at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/ukraine/national-qualifications-framework> (Accessed 15 March 2026).

Frytsiuk, V. A. Methodological approaches to study the problem of professional self-development of the future specialist. *Visnyk of Vinnytsia Politechnical Institute*, 2017, no. 6, pp. 160–167. (In Ukrainian).

Karmanenko, V. V. (2019). *Pedahohichni umovy rozvytku liderskykh yakosti u studentiv ekonomichnykh universytetiv*. Diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the development of leadership qualities in students of economic universities. Cand. ped. sci. diss]. Uman, 274 p. Available at: https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/06/Dis_Karmanenko-%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BB%D1%8E%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf (Accessed 15 March 2026). (In Ukrainian).

Khaziyeu, A. Peculiarities of formation of leadership qualities in future psychologists in institutions of higher education: analysis of domestic and foreign scientific research. *Theory and Practice of Social Systems Management*, 2024, no. 1, pp. 74–88. doi: 10.20998/2078-7782.2024.1.06 (In Ukrainian).

Killingley, P. (2019). *Ukraine Higher Education Leadership Development Programme: Impact Report*. Available at: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/evaluation_of_impact_eng.pdf (Accessed 15 March 2026).

Lavrentieva, O., & Lebid, O. The leadership competence actualization and development of economic area of expertise students during their professional training process. *Scientific Bulletin of Flight Academy. Section: Pedagogical Sciences*, 2022, issue 11, pp. 116–125. doi: 10.33251/2522-1477-2022-11-116-124 (In Ukrainian).

Nestulia, O. O., Nestulia, S. I., & Kononets, N. V. (2021). *Dydaktyka liderstva. Suchasni pohliady na formuvannia liderskoi kompetentnosti здобувачив вищої освіти* [Didactics of leadership: Modern views on the formation of leadership competence in higher education students]. Poltava, PUET Publ., 591 p. Available at: <https://dspace.puet.edu.ua/bitstream/123456789/11478/3/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%9D%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BB%D1%8F.pdf> (Accessed 15 March 2026). (In Ukrainian).

Nestulia, S. I. Practice for implementing the leadership approach to preparation of the new generation professionals in PUET. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty* [Educational and Research Tools], 2017, no. 49, pp. 154–165. doi: 10.5281/zenodo.1319826 (In Ukrainian).

Romanovsky, O. G. (Ed.). (2017). *Liderski yakosti v profesiinii diialnosti* [Leadership qualities in professional activity]. Kharkiv, NTU “KhPI” Publ., 143 p. (In Ukrainian).

Strelnikov, V. Yu., Lebedyk, L. V., & Vonsovych, L. O. Formation of leadership skills of future professionals in institutions of higher and professional preliminary education. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu* [Humanization of the Educational Process], 2021, no. 1 (100), pp. 34–44. doi: 10.31865/2077-1827.1002021.245391 (In Ukrainian).

World Economic Forum. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. Available at: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/> (Accessed 15 March 2026).

LEADERSHIP QUALITIES, SKILLS, AND LEADERSHIP POTENTIAL OF FUTURE BACHELOR'S STUDENTS IN ECONOMICS: A CONCEPTUAL AND CATEGORICAL ANALYSIS

Serhii Kalashnyk, PhD Student, Specialty 015 Professional Education (by specializations), Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: helav68@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-5019-3106>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-7>

Keywords: leadership, leadership qualities, leadership skills, leadership competence, leadership potential, future bachelors in economics, professional training, professional self-realisation

The article presents a conceptual and categorical analysis of leadership qualities, leadership skills, leadership competence and leadership potential of future bachelor's students in economics. The relevance of the study is determined by the fact that contemporary economic activity requires a specialist not only to possess analytical preparedness, but also to be capable of making well-grounded decisions, working in a team, communicating with stakeholders, demonstrating enterprise, initiating change and responsibly influencing a common outcome.

The aim of the study is to substantiate the conceptual and categorical foundations for examining the leadership development of future bachelor's students in economics by clarifying the content and

interrelation of leadership qualities, leadership skills, leadership competence and leadership potential as factors in their professional self-realisation.

*A set of theoretical **methods** was used: analysis of scholarly sources on leadership, leadership qualities, leadership skills, leadership competence, and leadership potential; comparison and juxtaposition of scholarly approaches to the interpretation of the concepts under study; generalisation to determine their semantic boundaries; and systematisation to establish the interrelation between leadership qualities, skills, competence, potential, and the professional self-realisation of future bachelor's students in economics. Conceptual and categorical analysis was also applied, which made it possible to clarify the content of the concepts under study and determine their place in the logic of the professional development of future specialists in the field of economics.*

It has been established that the concepts under study form an interconnected conceptual chain in which each subsequent element does not negate the previous one, but expands its content. Leadership qualities constitute the personal basis of leadership behaviour and include characteristics that ensure the future specialist's readiness for responsible, initiative-taking, communicatively effective and productive professional action. Leadership skills reflect the activity-based dimension of leadership, as they are manifested in the ability to organise teamwork, argue one's position, present ideas, make decisions, coordinate interaction and achieve an agreed result.

Leadership competence is considered as an integrated characteristic of the personality of a future bachelor's student in economics, combining knowledge about leadership, leadership qualities, leadership skills, a value-based attitude towards responsible influence, and experience in organising joint activity. It ensures the transition from the presence of individual personal prerequisites and practical abilities to the capacity to consciously implement a leadership position in the educational and future professional environment.

Leadership potential is interpreted as a broader dynamic resource for the development and implementation of the leadership position of a future specialist in the field of economics. It encompasses formed qualities, skills and competence, as well as motivation for professional growth, readiness for self-development, initiation of change, and responsible participation in achieving common goals. It is substantiated that the professional self-realisation of a future bachelor's student in economics is a practical manifestation of the actualisation of their leadership potential in analytical, team-based, project, communicative and entrepreneurial activities.

Conclusions. *The proposed conceptual chain makes it possible to present holistically the logic of the leadership development of a future bachelor's student in economics: from the personal prerequisites of leadership behaviour through the formed ways of leadership action and an integrated capacity for responsible influence to the actualisation of leadership potential in professional self-realisation. This approach contributes to a clearer differentiation of the concepts under study and, at the same time, demonstrates their interdependence within the system of professional training of specialists in the field of economics.*

Дата надходження до редакції / Submitted: 03.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 378.147:004:34:33

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-8>

Т. М. МІШЕНИНА,

*доктор педагогічних наук, професор,
в. о. завідувача кафедри української філології,
Криворізький державний педагогічний університет
(м. Кривий Ріг, Україна)*

<https://orcid.org/0000-0002-5992-4035>

Л. О. САВЧЕНКО,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри технологічної та професійної освіти,
Криворізький державний педагогічний університет
(м. Кривий Ріг, Україна)*

<https://orcid.org/0000-0002-4246-3228>

С. О. СКИДАН,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мовної підготовки,
Донецький державний університет внутрішніх справ
(м. Кривпівницький, Україна)*

<http://orcid.org/0000-0002-9478-5341>

ЦИФРОВА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВОВОЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

У статті розглянуто проблему цифрової мобільності як ресурсу професійного становлення майбутніх фахівців правової та економічної сфери. Актуальність дослідження зумовлена активною цифровізацією освітнього й професійного середовища, що потребує від здобувачів вищої освіти не лише цифрової грамотності, а й здатності гнучко використовувати цифрові інструменти для пошуку, добору, аналізу, інтерпретації та продуктивного застосування галузевої інформації. Підкреслено, що для майбутніх правознавців і фахівців економічної сфери цифрова мобільність набуває особливого значення, оскільки їхня професійна діяльність пов'язана з опрацюванням нормативно-правових актів, судової практики, фінансової, статистичної, аналітичної, управлінської та довідкової інформації.

Обґрунтовано, що цифрова мобільність не зводиться до технічного володіння цифровими засобами, а виявляється у здатності здобувача адаптуватися до цифрового середовища, працювати з різними електронними ресурсами, критично осмислювати інформацію, здійснювати її термінологічну верифікацію та використовувати результати опрацювання для розв'язання фахово орієнтованих завдань. З'ясовано, що ресурсні можливості цифрових технологій у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти доцільно конкретизувати через інформаційно-пошуковий, аналітико-термінологічний і продуктивно-самоосвітній напрями організації навчально-професійної діяльності.

Інформаційно-пошуковий напрям передбачає доступ до галузевої та дисциплінарної інформації, добір цифрових ресурсів, роботу з електронними бібліотеками, відкритими базами даних, правовими й економічними платформами. Аналітико-термінологічний напрям охоплює словесне, проблемне й термінологічне опрацювання фахових текстів, роботу з ключовими термінами, тезаурусом галузі, зіставлення дефініцій і термінологічну верифікацію. Продуктивно-самоосвітній напрям пов'язаний



зі створенням авторського академічного або фахово орієнтованого тексту, підготовкою аналітичних висновків, коментарів, проєктів рішень, а також із самостійним оновленням знань у цифровому середовищі.

Зроблено висновок, що цифрова мобільність майбутніх фахівців правової та економічної сфери постає як інтегративний ресурс професійного становлення, що забезпечує наступність між освітньою діяльністю здобувачів і майбутньою інноваційною фаховою практикою.

***Ключові слова:** цифрова мобільність, цифрові технології, професійне становлення, майбутні фахівці правової сфери, майбутні фахівці економічної сфери, професійна підготовка, фахова підготовка, цифрове освітньо-професійне середовище*

Постановка проблеми. Фахова підготовка здобувачів вищої освіти в умовах цифрового освітнього середовища актуалізує питання узгодження змісту навчання з вимогами майбутньої професійної діяльності. Особливого значення це набуває для правової та економічної сфер, у яких професійна діяльність дедалі більше пов'язується з цифровими сервісами, електронними базами даних, інформаційно-аналітичними системами, цифровим документообігом, дистанційною комунікацією та опрацюванням значних обсягів спеціальної інформації. За таких умов цифрові технології не лише забезпечують організацію освітнього процесу, а й відображають ті інструменти та способи діяльності, з якими майбутній фахівець працюватиме у професійному середовищі.

У процесі професійної підготовки важливим є не формальне використання цифрової платформи чи окремих електронних ресурсів, а педагогічно доцільне поєднання навчального контенту, цифрових інструментів і фахово орієнтованих завдань. Це дає змогу наблизити освітню діяльність здобувачів до майбутньої професійної практики, зокрема до роботи з нормативною, правовою, економічною, статистичною, аналітичною та фактологічною інформацією; аналізу спеціальних текстів; опрацювання термінологічного апарату галузі; підготовки документів; моделювання професійних ситуацій; ухвалення рішень на основі цифрових даних.

У цьому контексті цифрова мобільність здобувачів вищої освіти набуває значення ресурсу їхнього професійного становлення. Вона виявляється у здатності адаптуватися до змін цифрового середовища, обирати доцільні цифрові інструменти відповідно до змісту професійного завдання, переносити набуті в освітньому процесі способи дії в нові ситуації, критично опрацьовувати інформацію та використовувати її для розв'язання фахово орієнтованих проблем. Для майбутніх фахівців правової та економічної сфери така здатність є особливо значущою, оскільки їхня професійна діяльність передбачає точність роботи з даними, відповідальність за інтерпретацію інформації, аргументованість висновків і готовність діяти в умовах постійного оновлення цифрових засобів.

Відповідно, проблема цифрової мобільності майбутніх фахівців правової та економічної сфери потребує розгляду не лише на рівні технічної обізнаності або цифрової грамотності, а й у площині професійної підготовки, де цифрові технології стають засобом формування гнучкості мислення, інформаційно-аналітичної культури, здатності до самостійного опрацювання професійно значущої інформації та готовності до інноваційної діяльності в цифровому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Витлумачення цифрової мобільності в сучасному розумінні освітнього середовища пов'язують з адаптацією здобувачів освіти до цифрового інструментарію, що забезпечує доступ до навчального контенту, його оновлення, опрацювання та використання відповідно до специфіки майбутнього фаху [Цифрова адженда України – 2020, 2016]; [Корнят, Романишин, & Голярдик, 2022]. У цьому контексті особливого значення набуває здатність здобувачів вищої освіти здійснювати аналітичну роботу з інформацією, зокрема з термінологічним апаратом галузі, формулювати проблемне поле професійної діяльності [Куньч, та ін., 2018], аналізувати фрагменти спеціального тексту, виокремлювати в них фахово значущу інформацію та використовувати її для розв'язання навчальних і професійно орієнтованих завдань [Павлишинець, Петришак, & Бойчук, 2024, с. 301–303].

У межах правової та економічної підготовки проблема цифрової мобільності набуває конкретизованого змісту, оскільки майбутня професійна діяльність фахівців цих сфер

безпосередньо пов'язана з опрацюванням нормативно-правових актів, судової практики, фінансової, статистичної, договірної, управлінської та аналітичної інформації. У наукових працях, присвячених цифровізації юридичної освіти й правничої діяльності, акцентується увага на використанні електронних правових баз, державних реєстрів, систем електронного документообігу, сервісів електронного судочинства, цифрових інструментів правового аналізу та комунікації [Білий & Гарафонов, 2025; Іваницька, 2025; Никон, 2025]. Це дає підстави розглядати цифрову мобільність майбутнього правознавця як здатність орієнтуватися в цифрових джерелах правової інформації, критично оцінювати їхню достовірність, добирати релевантні дані, інтерпретувати їх відповідно до правової ситуації та використовувати для підготовки професійно обґрунтованих рішень [Паска, 2025; Фамілярська, 2025].

З одного боку, цифрова мобільність розглядається як здатність здобувача вищої освіти діяти в цифровому освітньому середовищі, орієнтуватися в різних цифрових ресурсах, добирати доцільні інструменти для навчальної і професійно спрямованої діяльності, адаптуватися до змін форматів комунікації та способів опрацювання інформації. З іншого боку, вона пов'язується з розробленням і впровадженням цифрових технологій в освітній процес задля забезпечення якісної фахової освіти здобувачів в умовах змішаного й дистанційного навчання [Гаврілова & Топольник, 2017, с. 1]. У такому розумінні цифрові технології виконують не лише організаційну або інформаційну функцію, а й стають засобом професійного становлення майбутнього фахівця.

Організація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти за допомогою цифрових інструментів дає змогу розглядати сучасну освітню платформу як технологічно й функціонально інноваційну. Її можливості полягають не тільки в репрезентації навчального матеріалу, а й у забезпеченні інтерактивної взаємодії, самостійного пошуку, оброблення інформації, виконання фахово орієнтованих завдань, моделювання професійних ситуацій. Саме тому використання цифрових ресурсів у професійній підготовці пов'язується з формуванням готовності здобувачів до подальшої інноваційної діяльності [Дичківська, 2004, с. 7–8; Секрет, 2013].

В умовах цифрового освітнього простору [Гуревич, та ін., 2022, с. 155–157] аналітична робота здобувачів із навчальним контентом посилює значення самостійного пошуку, критичного осмислення інформації, зіставлення різних джерел, уточнення понять і професійних смислів. Новітні розвідки в предметній галузі, представлені на онлайн-платформах, електронних ресурсах, у цифрових бібліотеках і базах даних, активізують запит здобувачів на подальшу професійну самоосвіту та оновлення власного досвіду відповідно до змін у сфері майбутньої діяльності.

Водночас у наявних дослідженнях правова й економічна сфери здебільшого розглядаються крізь призму цифровізації професійної діяльності, використання окремих цифрових сервісів або розвитку цифрової грамотності. Меншою мірою висвітлено цифрову мобільність як інтегративну якість майбутнього фахівця, що поєднує адаптивність до змін цифрового середовища, інформаційно-аналітичну культуру, здатність до фахового використання цифрових ресурсів і готовність переносити цифрові вміння з освітнього процесу в майбутню професійну діяльність.

Отже, аналіз наукових джерел дає змогу виокремити низку суперечностей: між активною цифровізацією правової та економічної сфер і недостатньою розробленістю педагогічних підходів до формування цифрової мобільності майбутніх фахівців; між наявністю значного цифрового інструментарію в освітньому процесі й фрагментарним використанням його потенціалу для моделювання майбутньої професійної діяльності; між потребою у фахівцях, здатних гнучко працювати з цифровими джерелами, аналітичними системами й професійними платформами, та недостатнім висвітленням цифрової мобільності як ресурсу їхнього професійного становлення. Саме ці суперечності актуалізують потребу подальшого дослідження цифрової мобільності майбутніх фахівців правової та економічної сфери та шляхи її формування.

Формулювання цілей статті. *Мета статті* полягає в обґрунтуванні цифрової мобільності як ресурсу професійного становлення майбутніх фахівців правової та економічної сфери та визначенні напрямів її формування у фаховій підготовці засобами цифрових технологій.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел і нормативно-інформаційних матеріалів для уточнення сутності цифрової мобільності та її значення у професійному становленні майбутніх фахівців; узагальнення й систематизація наукових підходів до використання цифрових технологій у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти; структурно-логічний аналіз для виокремлення інформаційно-пошукового, аналітико-термінологічного та продуктивно-самоосвітнього напрямів формування цифрової мобільності; моделювання для обґрунтування ресурсних можливостей цифрового освітньо-професійного середовища у підготовці майбутніх фахівців правової та економічної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині цифровізація визначає один із провідних напрямів фахової підготовки здобувачів вищої освіти, які, залежно від особливостей галузі та специфіки майбутньої професійної діяльності, мають демонструвати цифрову грамотність, функціональну обізнаність у роботі з цифровими інструментами й технологіями, а також уміти застосовувати їх відповідно до протоколу, усталеного алгоритму, професійної норми. З одного боку, це передбачає точність і коректність виконання дій у цифровому середовищі; з іншого, здатність виявляти творчий підхід до використання цифрових ресурсів, що дозволяє говорити про інноваційну професійну діяльність в умовах цифровізації. Інноваційна професійна діяльність ґрунтується на осмисленні практичного досвіду й орієнтована на зміну процесу задля досягнення більш високих результатів, провадження якісно іншої практики [Паска, 2025].

У цьому контексті цифрову мобільність доцільно розглядати як ресурс професійного становлення майбутніх фахівців, оскільки вона забезпечує здатність здобувача не лише користуватися цифровими інструментами, а й гнучко переносити набуті способи дії в нові навчальні та професійно орієнтовані ситуації [Фамілярська, 2025]. Для майбутніх фахівців правової та економічної сфери такий ресурс виявляється у вмінні працювати з різними джерелами галузевої інформації, оперативно оновлювати знання, добирати цифрові засоби відповідно до змісту завдання, здійснювати інформаційно-аналітичне опрацювання матеріалу та використовувати його для розв'язання фахових проблем [Никон, 2025; Іваницька, 2025].

Відповідно, задля формування цифрових умінь здобувачів вищої освіти необхідним є проектування майбутньої фахової діяльності через модель досвіду, у якій цифрові інструменти розглядаються не лише як засіб організації навчання, а й як ресурс опанування способів професійної дії [Гаврілова & Топольник, 2017]. У цьому контексті цифрова мобільність майбутніх фахівців правової та економічної сфери виявляється у здатності адаптуватися до цифрового середовища, добирати доцільні інструменти відповідно до змісту завдання, опрацьовувати галузеву інформацію та використовувати її для розв'язання фахово орієнтованих проблем.

Далі розкриємо можливості організації освітнього онлайн-середовища у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти правової, економічної та гуманітарної сфер, а також проаналізуємо використання цифрових технологій з огляду на їх ресурсні можливості для проектування майбутньої професійної діяльності. З огляду на це ресурсні можливості цифрових технологій у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти можуть бути конкретизовані через такі напрями організації навчально-професійної діяльності.

1. *Інформаційно-пошуковий напрям*, що передбачає доступ до галузевої й дисциплінарної інформації, її добір, первинне опрацювання та використання відповідно до змісту фахового завдання. У підготовці майбутніх фахівців правової сфери цей напрям охоплює роботу з нормативно-правовими актами, судовою практикою, електронними реєстрами, правовими базами даних, процесуальними документами, договорами, аналітичними матеріалами правового характеру. Для майбутніх фахівців економічної сфери він пов'язаний з опрацюванням статистичних даних, фінансової звітності, економічних оглядів, аналітичних звітів, відкритих реєстрів, електронних таблиць, цифрових платформ і довідкових ресурсів. У межах цього напрямку цифрова мобільність виявляється у здатності швидко орієнтуватися в інформаційному середовищі, визначати релевантність джерел, добирати потрібні матеріали й співвідносити їх із конкретною навчальною чи професійно змодельованою ситуацією.

2. *Аналітико-термінологічний напрям*, що охоплює смислове, проблемне й термінологічне опрацювання фахових текстів, роботу з ключовими словами-термінами,

тезаурусом галузі та суміжних галузей, зіставлення дефініцій, термінологічну верифікацію, уточнення змісту понять і формування культури фахового прочитання цифрового ресурсу. У правовій сфері це передбачає коректне тлумачення юридичних термінів, правових категорій, норм, понять, уживаних у законодавстві, судових рішеннях, договорах, процесуальних і довідкових документах. В економічній сфері цей напрям пов'язаний із розумінням економічних категорій, фінансових показників, статистичних понять, управлінських термінів, класифікацій, одиниць вимірювання, способів подання й інтерпретації даних. Саме в цьому напрямі цифрова мобільність розкривається як здатність не лише знаходити інформацію, а й критично її осмислювати, встановлювати зв'язки між поняттями, виявляти суперечності в тлумаченні, коректно використовувати термінологію та здійснювати фахово обґрунтовану інтерпретацію цифрового контенту.

3. *Продуктивно-самоосвітній напрям*, що пов'язаний із переходом від пошуку й аналізу цифрової інформації до її самостійного використання у створенні авторського академічного або фахово орієнтованого тексту, підготовці аналітичних висновків, коментарів, довідок, проєктів рішень, власного бачення проблеми. У підготовці майбутніх правознавців це може реалізовуватися через складання правового висновку, аналіз правової ситуації, підготовку коментаря до нормативного положення, зіставлення правових позицій, обґрунтування варіантів розв'язання юридичної проблеми. У підготовці майбутніх фахівців економічної сфери цей напрям може передбачати підготовку аналітичної записки, інтерпретацію статистичних даних, обґрунтування економічного рішення, аналіз фінансового документа, виявлення тенденцій на основі цифрових даних. Водночас продуктивно-самоосвітній напрям охоплює виконання індивідуальних і групових завдань на онлайн-платформі, самостійне опрацювання контенту з урахуванням індивідуального темпу навчання, актуалізацію галузевих і міжгалузевих знань, подальше професійне самовдосконалення. У цьому вимірі цифрова мобільність постає як ресурс ініціативності, самостійності, критично-конструктивного мислення й готовності до інноваційної фахової діяльності.

Конретизуємо зазначені напрями (рис. 1) із огляду на особливості професійної підготовки фахівців економічної та правової сфери.



Рис. 1. Напрями формування цифрової мобільності майбутніх фахівців правової та економічної сфери

Виходимо з того, що в умовах змішаного навчання майбутні фахівці мають змогу ознайомлюватися з контентом, оприявленим викладачем на навчальній платформі. Підкреслимо, що наданий для опрацювання матеріал має відповідати критеріальним вимогам до навчального матеріалу, як-от: актуальність, змістовність, інформативна насиченість, проблемність, послідовність у викладі навчального матеріалу, що досягається через органічний зв'язок складників, послідовне тлумачення, доведення, поточнення того чи того твердження, поняття тощо, відповідність робочій програмі [Гуревич, та ін., 2022]. Актуальність визначається суперечностями, що виникають у проблемному полі галузі, а також викладом сучасних напрямів пошуків у віднайденні рішень виучуваної проблематики.

Відповідно до новітніх досягнень технічно можливе оперативне оновлення інформації на цифрових платформах, що спрямовує майбутніх фахівців правової та економічної сфери на подальше самостійне дослідження за визначеними викладачем напрямками, а також спонукає до інформаційно-аналітичного опрацювання актуальної фахової інформації: нормативно-правових актів, матеріалів судової практики, статистичних даних, фінансово-економічних оглядів, аналітичних звітів, довідкових і термінологічних ресурсів. Питання, винесені на обговорення, орієнтують на розмірковування, спонукаючи до активного самостійного пошуку [Павлишинець, Петришак, & Бойчук, 2024].

Методично доцільним вважаємо надання обов'язкового коментаря стосовно рекомендованої літератури, що сприяє усвідомленню майбутніми фахівцями змістового наповнення актуальності опрацьованого ресурсу, оприявлює сучасний правовий, економічний і гуманітарний дискурс, проблемний розгляд питання як умови подальшого розвитку галузі, осягнення перспектив в опрацюванні тих чи тих питань [Куньч, та ін., 2018].

Самостійне опрацювання галузевої інформації, зокрема виконання самостійної роботи, робота над власним або груповим проєктом, передбачає оброблення інформації з рекомендованих викладачем ресурсів, самостійний пошук шляхом опрацювання наукової, довідкової, нормативної, аналітичної та статистичної літератури відповідно до специфіки майбутньої професійної діяльності.

У контексті змішаного навчання така робота може передбачати підготовку аналітичної довідки за матеріалами відкритих цифрових ресурсів, зіставлення різних джерел фахової інформації, укладання термінологічного глосарію, аналіз професійної ситуації з використанням електронних баз даних, підготовку короткого висновку або проєкту рішення на основі опрацьованих матеріалів. Для здобувачів правової сфери це може бути аналіз нормативно-правового акта, судового рішення, правової позиції чи фрагмента договору; для здобувачів економічної сфери, опрацювання статистичних даних, фінансового звіту, економічного огляду, інформації з відкритих реєстрів або цифрових аналітичних платформ. Саме така діяльність сприяє формуванню цифрової мобільності, оскільки здобувачі навчаються переходити від роботи з готовим навчальним контентом до самостійного пошуку, добору, перевірки, інтерпретації та фахового використання інформації в цифровому середовищі [Корняк, Романишин, & Голярдик, 2022].

Опрацювання електронного ресурсу в підготовці майбутніх фахівців передбачає демонстрацію належного рівня культури його фахового прочитання, що виявляється в умінні застосовувати методи й інструменти побудови фахового тексту, демонструвати культуру критичного осмислення, аналізу й інтерпретації у відтворенні фахового дискурсу. Для майбутніх фахівців правової та економічної сфери це пов'язано з умінням працювати з нормативними, аналітичними, статистичними, фінансовими, управлінськими, довідковими текстами, коректно визначати їх змістове призначення, виокремлювати фактологічну основу, термінологічні одиниці, аргументацію, позицію автора чи інституції, а також співвідносити подану інформацію з конкретним фаховим завданням.

Реалізація інформаційно-аналітичної функції цифрової мобільності майбутніх фахівців сприяє використанню в подальшій діяльності галузевої інформації, опрацьованої за допомогою цифрових технологій, у розв'язанні професійних завдань і ситуацій. З одного боку, це забезпечує здатність працювати з цифровими джерелами, електронними базами, відкритими реєстрами, аналітичними платформами, спеціальними корпусами текстів; з іншого, сприяє розвитку критичного мислення, що виявляється в розмірковуванні через репрезентацію й подальше зіставлення низки позицій задля отримання узагальнення,

вироблення власної модальної позиції; аргументації, що доводить слухність, переконливість, істинність позиції; докази, реалізованому через обґрунтування відповідних фактів, опис ситуацій, встановлення наявності фактів і їх взаємозв'язку. Саме це уможливило вибір альтернативних рішень, нестандартний погляд, провадження інноваційної фахової діяльності.

У формулюванні фахово орієнтованих завдань викладач, акцентуючи увагу на проблемному розгляді питання, актуальному дискурсі того чи того напряму розвитку галузі, не лише моделює подальший формат фахової діяльності через активну критичну позицію у розв'язанні професійних ситуацій, але й мотивує до провадження інноваційної професійної діяльності. Такий підхід може реалізовуватися через аналіз цифрового документа, порівняння кількох джерел галузевої інформації, підготовку аналітичного висновку, обґрунтування правової чи економічної позиції, розв'язання ситуаційного завдання з опорою на цифрові ресурси.

В аспекті розглядуваного питання слід підкреслити вагу вироблення культури добросовісного подання академічного й фахового галузевого тексту: унеможливлення вигадкування даних чи фактів, використанняваних у розвідках інших авторів, тобто фабрикації; модифікації статистичних даних, тобто фальсифікації; компіляції без цитування або покликання на тексти інших авторів. У правовій та економічній практиці робота з документами, даними, доказами, висновками, аналітичними матеріалами потребує особливої точності, відповідальності й коректності, оскільки недобросовісне запозичення, викривлення інформації або помилкова інтерпретація можуть зумовити хибні професійні рішення [Іваницька, 2025]. Вироблення в професійній підготовці культури академічної добросовісності сприятиме подальшій самостійній освітньо-професійній діяльності майбутніх фахівців, а також посилюватиме їхню цифрову мобільність як здатність відповідально, критично й коректно працювати з інформацією в цифровому середовищі.

Установлення актуальної інформації за ключовими термінами уможливило конструктивний розгляд фахового питання, уточнення його проблемного поля та добір релевантних електронних ресурсів. Прикметною є тяглість у виробленні вміння майбутніх фахівців здійснювати пошук необхідної інформації з використанням тезаурусу галузі, з одного боку, і тезаурусу суміжних галузей, з іншого, що дозволяє забезпечити більш глибокий аналіз розглядуваного питання.

З огляду на те, що цифровий тематичний контент за пошуковим запитом репрезентує значну кількість інформації, вона не завжди становить саме той ресурс, який необхідно опрацювати відповідно до поставленого завдання. Такий контент може містити як актуальну, вагому, фахово значущу інформацію, так і вторинні, додаткові або недостатньо верифіковані матеріали, що не дають підстав для достовірних висновків чи узагальнень. Тому в роботі з цифровими технологіями важливим є вироблення вміння працювати з тезаурусом галузевої інформації, що передбачає усвідомлення розглядуваної проблеми через її термінологічне формулювання.

У цьому аспекті йдеться про термінологічну обізнаність майбутніх фахівців, уміння класифікувати терміни, послуговуватися ними в навчальній, науковій і фаховій дискусії, встановлювати їх зв'язок із конкретною професійною ситуацією. До окресленого вміння роботи з електронним контентом відносимо також здатність виокремлювати в тексті тексти-визначення, що дає змогу надалі співвідносити їх із тим чи тим терміном, зіставляти дефініції, уточнювати смислові межі поняття. У правовій сфері це може стосуватися аналізу нормативних понять, правових категорій, термінів, уживаних у законодавстві, судовій практиці, договорах, процесуальних документах; в економічній сфері, понять, пов'язаних із фінансовою, статистичною, управлінською, ринковою та аналітичною інформацією [Білий & Гарафонова, 2025].

Уміння здійснювати філіацію й семантизацію аналізованого електронного контенту сприяє виробленню такого складника цифрової мобільності майбутніх фахівців, як здатність продукувати власні академічні та фахово орієнтовані тексти на основі самостійного пошуку тематичної інформації, її критичного аналізу, зіставлення різних підходів, виявлення суперечностей у тлумаченні того чи того поняття, компресії матеріалу й підготовки термінологічного коментаря. Саме така робота забезпечує перехід від механічного використання цифрового ресурсу до його осмисленого фахового опрацювання.

У роботі з ключовими словами-термінами, які визначають проблематику навчальної або наукової дискусії, важливим є вміння здійснювати змістовий аналіз термінів, представлених в електронному дискурсі. Ідеться насамперед про те, що майбутній фахівець за допомогою цифрових технологій має змогу опрацювати значний за обсягом тематичний контент, що долає суперечність, пов'язану з обмеженим доступом до фахово орієнтованої інформації в умовах дистанційного доступу до освітніх і професійних ресурсів. Водночас електронні тексти можуть містити дефініції, використовувані в проблемному полі розгляду, які є синонімічними або співвідносними за своїм дефініційним окресленням, а також мати альтернативний текстовий коментар.

Майбутні фахівці також встановлюють тематичну віднесеність термінів, уведених до наукового чи професійного обігу як інноваційні. Відповідно, аналітична робота з термінологічним ресурсом галузевого уналеження передбачає змістовий аналіз, зіставлення текстових формулювань дефініцій, віднесення інноваційного терміна до того чи того структурного ядра системних зв'язків галузевої субмови. Встановлення родовидових, синонімічних, антонімічних, синтагматичних і парадигматичних відношень сприяє виробленню термінологічної грамотності, гнучкості, точності й правильності у використанні галузевих термінів, а також уможлиблює опрацювання значного обсягу галузевого електронного ресурсу в аспекті його термінологічної верифікації.

До прикладу, у фаховій підготовці майбутніх правознавців вагомим задля провадження фахової діяльності є грамотне прочитання юридичних документів, побудованих у межах юридичної субмови, формулювання ситуації, віднесеної до правового поля, через адекватне її термінологічне тлумачення відповідно до законодавства України, норм правозастосування, змісту нормативно-правових актів, договорів, процесуальних документів, судових рішень. Для цього доцільним є звернення до електронних правничих ресурсів і термінологічних словників, зокрема словника юридичних термінів на сайті судової влади України [Словник юридичних термінів, б. д.], термінологічного словника LIGA360 [LIGA:ZAKON, б. д.], англо-українських словників юридичних термінів [e2u.org.ua, б. д.], а також електронних правових баз, що дають змогу зіставляти вживання терміна в різних нормативних і фахових контекстах [Шостий апеляційний адміністративний суд, 2021].

У фаховій підготовці майбутніх фахівців економічної сфери не менш вагомим є коректне прочитання економічних, фінансових, статистичних, звітних, аналітичних і управлінських документів, що потребує точного розуміння термінів, показників, категорій, класифікацій, одиниць вимірювання, способів подання й інтерпретації даних. Застосування цифрових інструментів уможлиблює опрацювання електронної звітності, статистичних баз, фінансових таблиць, аналітичних оглядів, відкритих реєстрів, інфографічних матеріалів. Для термінологічної верифікації доцільно використовувати економічні й фінансово-економічні словники, електронні довідкові ресурси, словники ділової термінології, зокрема «Економічний словник» Й. Завадського, «Фінансово-економічний словник-довідник», електронні економічні словники та термінологічні ресурси, що охоплюють поняття правових та економічних стосунків, фінансів і податків [Завадський, Осовська, & Юшкевич, 2006; Словник економіста та підприємця, 2018].

Відтак робота з термінологічним апаратом у цифровому середовищі може передбачати створення авторського термінологічного словника, застосування цифрових інструментів, спрямованих на добір, систематизацію, зіставлення й коментування фахових понять. Доцільним є практичне опрацювання словникової статті в моно-, бі-, полімовному словниках, використанні електронного видання «Словники України» – 4.0, розміщеного на українському лінгвістичному порталі, тлумачних словників української мови, англо-українських словників наукової, правової, економічної та ділової термінології, корпусів текстів, цифрових баз даних. Така робота сприяє точності фахового мовлення, коректності міжмовної академічної та професійної комунікації, а також підготовці власних академічних і фахово орієнтованих текстів.

Як ще один напрям формування цифрової мобільності як ресурсу професійного становлення майбутніх фахівців доцільно розглядати створення авторського академічного тексту, у якому здобувач шляхом аналітичного опрацювання значної кількості галузевої інформації формує власний дискурс розуміння того чи того питання майбутньої фахової

діяльності. Така робота сприяє виробленню ініціативності у власному пошуку, зіставленню альтернативних рішень, запропонованих іншими авторами, а також представленню на розгляд академічної чи професійної спільноти власного бачення матеріалу, пропозицій щодо аспектуального його розгляду, уточнення проблемного поля, обґрунтування можливих шляхів розв'язання фахової ситуації.

З огляду на те, що цифрова мобільність майбутніх фахівців вимагає адаптивності до застосовуваних цифрових інструментів, їх послідовного використання в освітньому середовищі, а також на етапі провадження фахової діяльності, важливим є активізувати мотивацію здобувачів вищої освіти до самостійного опрацювання контенту. Це забезпечується можливістю врахування індивідуального темпу в опрацюванні навчального матеріалу, застосування цифрових інструментів в обробленні галузевої інформації, виконання фахово орієнтованих завдань на онлайн-платформі через актуалізацію набутих галузевих і міжгалузевих знань. З одного боку, така діяльність підтримує самостійність, відповідальність і гнучкість у роботі з цифровим контентом; з іншого, орієнтує майбутніх фахівців на критично-конструктивний та інноваційний дискурси подальшої професійної діяльності як різновиду продуктивної фахової практики.

Тож, узагальнемо головні напрями формування цифрової мобільності майбутніх фахівців (табл. 1).

Таблиця 1

Формування цифрової мобільності майбутніх фахівців правової та економічної сфери у процесі професійної підготовки

Напрямок	Зміст навчально-професійної діяльності та конкретизація для правової й економічної сфери	Компоненти цифрової мобільності, що формуються
Інформаційно-пошуковий	Доступ до галузевої й дисциплінарної інформації; тематичний пошук; добір цифрових ресурсів; первинне опрацювання електронного контенту; робота з електронними бібліотеками, відкритими базами даних, цифровими платформами, довідковими ресурсами.	Здатність орієнтуватися в цифровому інформаційному середовищі, знаходити релевантні джерела, добирати інформацію відповідно до змісту фахового завдання, співвідносити її з навчальною чи професійно змодельованою ситуацією
Аналітико-термінологічний	Смислове, проблемне й термінологічне опрацювання фахових текстів; робота з ключовими словами-термінами; використання тезаурусу галузі та суміжних галузей; зіставлення дефініцій; термінологічна верифікація; створення авторського академічного або фахово орієнтованого тексту; підготовка аналітичних висновків, коментарів, довідок, проектів рішень.	Здатність критично осмислювати цифровий контент, уточнювати зміст понять, встановлювати зв'язки між термінами, виявляти суперечності в тлумаченні, коректно використовувати фахову термінологію та здійснювати обґрунтовану інтерпретацію інформації
Продуктивно-самоосвітній	Виконання індивідуальних і групових завдань на онлайн-платформі; самостійне опрацювання цифрового контенту з урахуванням індивідуального темпу навчання; актуалізація галузевих і міжгалузевих знань; самостійне оновлення інформації; вибір цифрових інструментів відповідно до освітньої або професійної потреби.	Здатність використовувати цифрові ресурси для продукування власного фахового тексту, аргументування позиції, розв'язання професійно орієнтованих завдань, самостійного оновлення знань і подальшої професійної самоосвіти

Узагальнені в табл. 1 напрями демонструють, що цифрова мобільність майбутніх фахівців правової та економічної сфери формується через послідовне залучення здобувачів до пошуку, добору, аналітичного опрацювання, термінологічної верифікації та продуктивного використання цифрової інформації. У такому розумінні цифрова мобільність постає як ресурс професійного становлення, що поєднує технологічну адаптивність, інформаційно-аналітичну культуру, термінологічну точність, самостійність і готовність до інноваційної фахової діяльності.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Цифрове освітньо-професійне середовище моделює формат навчального процесу через упровадження цифрових технологій, що забезпечують урахування індивідуального темпу навчання, задоволення освітніх і професійних запитів, оперативне оновлення навчального контенту відповідно до новітніх напрацювань у правовій та економічній сферах, а також організацію самостійного аналітичного опрацювання інформації в межах виконання проблемних фахово орієнтованих завдань. У такому середовищі цифрові технології не лише підтримують освітній процес, а й відтворюють окремі характеристики майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з пошуком, добором, термінологічною верифікацією, критичним аналізом і продуктивним використанням галузевої інформації.

Цифрова мобільність майбутніх фахівців правової та економічної сфери постає як ресурс їхнього професійного становлення, оскільки забезпечує здатність діяти в цифровому середовищі гнучко, усвідомлено й відповідально. Її формування доцільно пов'язувати з інформаційно-пошуковим, аналітико-термінологічним і продуктивно-самоосвітнім напрямками організації навчально-професійної діяльності. Перший із них орієнтує здобувачів на роботу з галузевими цифровими ресурсами; другий забезпечує смислове, проблемне й термінологічне опрацювання фахових текстів; третій спрямовує на створення власного академічного чи фахово орієнтованого тексту, підготовку аналітичних висновків, професійних коментарів, проектів рішень, самостійне оновлення знань.

Отже, реалізація цифрової мобільності в процесі фахової підготовки уможлиблює наступність між освітньою діяльністю здобувачів і майбутньою професійною практикою. Цифрові технології за таких умов визначають не лише інструментальний, а й змістовий аспект професійної підготовки, сприяють формуванню творчого підходу до виконання фахових завдань, розвитку інноваційного пошуку, подоланню суперечності між репродуктивним відтворенням усталених схем дій і потребою у продуктивній, результативній діяльності, зорієнтованій на формулювання нових цілей, обґрунтування рішень і провадження якісно іншої професійної практики.

Перспективами подальших розвідок є розгляд питання розроблення процедури впровадження цифрових технологій у навчальний процес під час створення фахово орієнтованих проектів на міждисциплінарній основі, зокрема для підготовки майбутніх фахівців правової та економічної сфери.

Список використаних джерел

- e2u.org.ua. (б. д.). Англійсько-українські словники. Відновлено з <https://e2u.org.ua/LIGA:ZAKON>. (б. д.). Термінологічний словник. Відновлено з <https://ips.ligazakon.net/dictionary/>
- Білий, Д., & Гарфопова, О. (2025). Цифровізація як рушій глобальних змін: трансформація економічних процесів, бізнес-моделей та ринку праці в умовах цифрової економіки та інтеграція України у світову цифрову економіку. *Економічний простір*, 206, 22–30. <https://doi.org/10.30838/EP.206.22-30>
- Гаврілова, Л., & Топольник, Я. (2017). Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Information Technologies and Learning Tools*, 61(5), 1–14. <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744>
- Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., Опушко, Н. Р., Ільніцька, Т. С., & Плахотнюк, Г. М. (2021). Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 62, 28–38. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38>
- Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник*. Київ: Академвидав.
- Завадський, Й. С., Осовська, Т. В., & Юшкевич, О. О. (2006). *Економічний словник*. Кондор. Відновлено з https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/KONDOR/EKONOMIC_SL_2006.pdf
- Іваницька, Н. О. (2025). *Адміністративно-правові засади реформування правової освіти в Україні: сучасні виклики та перспективи* [Дисертація кандидата юридичних наук, ПрАТ «Вищий навчальний заклад “Міжрегіональна Академія управління персоналом”»]. Київ.

Корнят, В. С., Романишин, Ю. Л., & Голярдик, Н. А. (2022). Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Інноваційна педагогіка*, 53(1), 155–159. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.1.30>

Куньч, З. Й., Наконечна, Г. В., Микитюк, О. Р., Булик-Верхола, С. З., & Теглівець, Ю. В. (2018). *Теорія терміна: конкретизація лексико-семантичних традицій*: Монографія. Львів: Галицька Видавнича Спілка.

Никон, О. З. (2025). Цифровізація (діджиталізація) системи правосуддя в Україні: теоретико-правові засади [Дисертація доктора філософії, Львівський державний університет внутрішніх справ]. Львів.

Павлишинець, О., Петришак, Б., & Бойчук, Н. (2024). Вплив технологій на розвиток мовної культури: аспекти комунікації в цифровому середовищі. *Вісник науки та освіти. Серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія*, 3(21), 301–312. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-301-312](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-301-312)

Паска, Т. (2025). Цифрові освітні інструменти підтримки академічної мобільності в сучасному закладі вищої освіти. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*, 4(67), 37–45. <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.6>

Секрет, І. (2013). *Теоретичні та прикладні аспекти інноватизації вищої професійної освіти*. Дніпродзержинськ: ДДТУ.

Словник економіста та підприємця. (2018). Харківський національний автомобільно-дорожній університет. Відновлено з <https://salو.li/83b5f51>

Словник юридичних термінів. (б. д.). Судова влада України. Відновлено з https://kp.su.court.gov.ua/sud1808/gromadyanam/slovnuc_kp/

Фамілярська, Л. (2025). Цифрова мобільність: можливості для сучасного педагога Нової української школи. *Педагогічна Житомирщина*, 3(39). https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2025/12/1.-%D0%A4%D0%B0%D0%BC%D1%96%D0%BB%D1%8F%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%9B.-90.pdf

Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний – 2020»). (2016). ГС «ХАЙ-ТЕК ОФІС УКРАЇНА». <https://strategy.uifuture.org/kraina-zrozvinutoyucifrovoyu-ekonomikoyu.html>

Шостий апеляційний адміністративний суд. (2021). *Юридична термінологія: Словник для журналістів*. Судова влада України. Відновлено з <https://6aas.gov.ua/images/pdf/dictionary.pdf>

References

Bilyy, D., & Garafonova, O. Digitalization as a driver of global changes: transformation of economic processes, business models, and the labor market in the context of the digital economy and Ukraine's integration into the global digital economy. *Economic Scope*, 2025, no. 206, pp. 22–30. doi: 10.30838/EP.206.22-30 (In Ukrainian).

Dictionary of economist and entrepreneur. (2018). *Kharkiv National Automobile and Road University*. Available at: <https://salو.li/83b5f51> (Accessed 09 March 2026). (In Ukrainian).

Dictionary of legal terms. (n. d.). *Judiciary of Ukraine*. Available at: https://kp.su.court.gov.ua/sud1808/gromadyanam/slovnuc_kp/ (Accessed 09 March 2026). (In Ukrainian).

Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv, Akademyvdav Publ., 218 p. (In Ukrainian).

e2u.org.ua. (n. d.). *English-Ukrainian dictionaries*. Available at: <https://e2u.org.ua/> (Accessed 09 March 2026). (In Ukrainian).

Familiarska, L. (2025). *Tsyfrova mobilnist: mozhlyvosti dlia suchasnoho pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly* [Digital mobility: opportunities for a modern teacher of the New Ukrainian school]. *Pedahohichna Zhytomyrshchyna* [Pedagogical Zhytomyr region], 2025, no. 3 (39). Available at: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2025/12/1.-%D0%A4%D0%B0%D0%BC%D1%96%D0%BB%D1%8F%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%9B.-90.pdf (Accessed 09 March 2026). (In Ukrainian).

Gurevych, R. S., Kademia, M. Y., Opushko, N. R., Ilnitskaya, T. S., & Plakhotniuk, G. M. The role of digital learning technologies in the era of civilizational change. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 2021, issue 62, pp. 28–38. doi: 10.31652/2412-1142-2021-62-28-38 (In Ukrainian).

Havrilova, L. H., & Topolnik, Y. V. Digital culture, digital literacy, digital competence as the modern educational phenomena. *Information Technologies and Learning Tools*, 2017, vol. 61, no. 5, pp. 1–14. doi: 10.33407/itlt.v61i5.1744 (In Ukrainian).

Ivanytska, N. O. (2025). *Administratyvno-pravovi zasady reformuvannia pravovoi osvity v Ukraini: suchasni vyklyky ta perspektyvy*. Diss. cand. yuryd. nauk [Administrative and legal principles of reforming legal education in Ukraine: modern challenges and prospects. Cand. of jurid. sci. diss.]. Kyiv, 237 p. (In Ukrainian).

Korniat, V. S., Romanyshyn, Yu. L., & Holiardyk, N. A. Digitalization of education in Ukraine: prospects and risks of today. *Innovative Pedagogy*, 2022, issue 53, prst 1, pp. 155–159. doi: 10.32782/2663-6085/2022/53.1.30 (In Ukrainian).

Kunch, Z. Y., Nakonechna, H. V., Mykytiuk, O. R., Bulyk-Verkhola, S. Z., & Tehlivets, Yu. V. (2018). *Teoriia termina: konkretyzatsiia leksyko-semantychnykh tradytsii* [Term theory: concretization of lexical-semantic traditions]. Lviv, Galician Publ. House, 180 p. (In Ukrainian).

Legal Terminology: Dictionary for Journalists. (2021). *Sixth Administrative Court of Appeal. Judiciary of Ukraine*. Available at: <https://6aas.gov.ua/images/pdf/dictionary.pdf> (Accessed 09 March 2026). (In Ukrainian).

LIGA:ZAKON. (n. d.). Terminological dictionary. Available at: <https://ips.ligazakon.net/dictionary/> (Accessed 09 March 2026). (In Ukrainian).

Nykon, O. Z. (2025). *Tsyfrovizatsiia (didzhytalizatsiia) systemy pravosuddia v Ukraini: teoretyko-pravovi zasady*. Diss. dokt. filosofii [Digitalization of the justice system in Ukraine: theoretical and legal framework. Doct. of philos. diss.]. Lviv, 269 p. (In Ukrainian).

Paska, T. Digital educational tools to support academic mobility in modern higher education institutions. *Scientific Works of Interregional Academy of Personnel Management. Pedagogical Sciences*, 2025, no. 4 (67), pp. 37–45. doi: 10.32689/maup.ped.2025.4.6 (In Ukrainian).

Pavlyshynets, O., Petryshak, B., & Boichuk, N. The impact of technology on the development of language culture: Aspects of communication in the digital environment. *Bulletin of Science and Education. Series "Philology"*, 2024, no. 3(21), pp. 301–312. doi: 10.52058/2786-6165-2024-3(21)-301-312 (In Ukrainian).

Sekret, I. (2013). *Teoretychni ta prykladni aspekty innovatyzatsii vyshchoi profesiinoi osvity* [Theoretical and applied aspects of innovation in higher professional education]. Dniprodzerzhynsk, DSTU Publ., 397 p. (In Ukrainian).

Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020 ("Tsyfrovyy poriadok dennyy" – 2020) [Digital Agenda of Ukraine – 2020 ("Digital Agenda" – 2020)]. (2016). *HS "HIGH-TECH OFFICE UKRAINE"*. Available at: <https://strategy.uifuture.org/kraina-zrovinutoyucifrovoyu-ekonomikoyu.html> (Accessed 09 March 2026). (In Ukrainian).

Zavadskyi, Y. S., Osovska, T. V., & Yushkevych, O. O. (2006). *Economic dictionary*. Available at: https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/KONDOR/EKONOMIC_SL_2006.pdf (Accessed 09 March 2026). (In Ukrainian).

DIGITAL MOBILITY AS A RESOURCE FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS IN THE LEGAL AND ECONOMIC SPHERES

Tetiana Mishenina, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Acting Head of the Department of Ukrainian Philology, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

E-mail: t.mishenina@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5992-4035>

Larysa Savchenko, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Professor of the Department of Technological and Professional Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

E-mail: larisasavcenko506@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4246-3228>

Serhiy Skidan, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Professor of the Department of Language Training, Donetsk State University of Internal Affairs, Kropyvnytskyi, Ukraine.

E-mail: skidansergij838@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9478-5341>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-8>

Keywords: *digital mobility, digital technologies, professional development, future specialists in the legal sphere, future specialists in the economic sphere, professional training, vocationally oriented training, digital educational and professional environment*

The relevance of the study is determined by the active digitalisation of the educational and professional environment, which requires higher education students not only to possess digital literacy, but also to be able to use digital tools flexibly for searching, selecting, analysing, interpreting, and productively applying field-specific information. The aim of the article is to substantiate digital mobility as a resource for the professional development of future specialists in the legal and economic spheres and to identify the directions of its formation in professionally oriented training by means of digital technologies.

The research methods include: analysis of scholarly sources and regulatory and informational materials to clarify the essence of digital mobility and its significance in the professional development of future specialists; generalisation and systematisation of scholarly approaches to the use of digital technologies in the professionally oriented training of higher education students; structural and logical analysis to identify the information-search, analytical-terminological and productive self-educational directions of digital mobility formation; modelling to substantiate the resource potential of the digital educational and professional environment in the training of future specialists in the legal and economic spheres.

It is emphasised that digital mobility is of particular significance for future legal specialists and specialists in the economic sphere, since their professional activity is associated with the processing of legal acts, case law, financial, statistical, analytical, managerial and reference information.

It is substantiated that digital mobility cannot be reduced to technical mastery of digital tools. Rather, it is manifested in the student's ability to adapt to the digital environment, work with various electronic resources, critically comprehend information, carry out its terminological verification and use the results of such processing to solve professionally oriented tasks. It has been found that the resource potential of digital technologies in the professionally oriented training of higher education students should be specified through the information-search, analytical-terminological and productive self-educational directions of organising educational and professional activity.

The information-search direction involves access to field-specific and disciplinary information, selection of digital resources, and work with electronic libraries, open databases, and legal and economic platforms. It ensures students' initial orientation in the digital information space and develops their ability to determine the relevance of sources in accordance with the content of a professionally oriented task. The analytical-terminological direction covers the semantic, problem-based and terminological processing of professional texts, work with key terms, the thesaurus of the field, comparison of definitions, and terminological verification. The productive self-educational direction is associated with the creation of an original academic or professionally oriented text, the preparation of analytical conclusions, commentaries and draft decisions, as well as the independent updating of knowledge in the digital environment. It is emphasised that the combination of these directions ensures the transition from using digital resources to their conscious professional application.

It is concluded *that the digital mobility of future specialists in the legal and economic spheres emerges as an integrative resource for professional development, ensuring continuity between students' educational activity and their future innovative professional practice.*

The prospects for further research are identified in relation to the development of a procedure for introducing digital technologies into the educational process when creating professionally oriented projects on an interdisciplinary basis, in particular for the training of future specialists in the legal and economic spheres.

Дата надходження до редакції / Submitted: 16.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 378.147:640.4:005.336.2:37.013

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-9>

К. А. СЕФІХАНОВА,
*кандидат економічних наук, доцент,
декан ВП «Дніпровський факультет менеджменту і бізнесу
Київського університету культури» (м. Дніпро, Україна)
<https://orcid.org/0000-0002-7921-6108>*

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ІННОВАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО- РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті здійснено теоретичне осмислення антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах цифровізації та технологізації сфери гостинності. Метою статті є теоретичне осмислення антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та обґрунтування його змістової структури крізь призму людиноцентричних, гуманістичних і суб'єктно-рефлексивних засад професійної підготовки в умовах технологізації сфери гостинності. На основі сформульованої мети визначено такі завдання дослідження: обґрунтувати змістові напрями антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; розкрити особливості поєднання технологічної ефективності з людиноцентричними цінностями сервісу, збереження гуманістичної природи професійної взаємодії та формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців сфери гостинності; узагальнити та візуалізувати змістову структуру антропологічного виміру означеного феномену. Для досягнення мети дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел – для розкриття сутності антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; систематизацію та інтерпретацію наукових підходів – для визначення людиноцентричних, гуманістичних і суб'єктно-рефлексивних засад професійної підготовки у сфері гостинності; структурно-логічний аналіз – для обґрунтування змістової структури антропологічного виміру та виокремлення його основних напрямів. Результати дослідження полягають в обґрунтуванні змістової структури антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, яка охоплює три взаємопов'язані напрями (поєднання технологічної ефективності з людиноцентричними цінностями сервісу; збереження гуманістичної природи професійної взаємодії фахівця з клієнтом в умовах технологізації сфери гостинності; формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи); побудові структурної схеми антропологічного виміру, що відображає взаємозв'язок його змістових напрямів та їх компонентів; визначенні інноваційно-технологічної компетентності сучасного фахівця сфери гостинності як інтегративної характеристики, що передбачає не лише сукупність технологічних знань і навичок, а й здатність до людиноцентричної, гуманістично орієнтованої та емоційно-комфортної професійної взаємодії у цифровізованому сервісному середовищі.

Ключові слова: антропологічний підхід, інноваційно-технологічна компетентність, фахівці готельно-ресторанної справи, людиноцентризм, сфера гостинності, професійна суб'єктність, гуманістична взаємодія, цифровізація, сервісна взаємодія

Постановка проблеми. Сучасна сфера готельно-ресторанного бізнесу зазнає суттєвих трансформацій під впливом інноваційних технологій, автоматизації сервісних процесів, цифровізації управління та зміни характеру професійної взаємодії. У цих умовах зростає потреба у фахівцях, здатних не лише ефективно



використовувати сучасні технологічні рішення, а й зберігати гуманістичний характер сервісу, орієнтованого на людину, її потреби, емоційний комфорт і комунікативну взаємодію. Водночас професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи нерідко зосереджується переважно на технологічному та функціональному аспектах професійної діяльності, що актуалізує проблему осмислення антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності. Це зумовлює необхідність переосмислення професійної освіти у контексті людиноцентризму, гуманізації й розвитку професійної суб'єктності майбутнього фахівця сфери гостинності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі активно досліджуються: теоретичні підходи до розуміння сутності та структури інноваційної (Л. Бурчак [2023], О. Євдокімова, Н. Алєєксєєнко [2017] та ін.) та технологічної (І. Бухун, Л. Кравченко [2020], С. Ратовська [2010] та ін.) компетентності майбутніх фахівців; проблеми цифровізації професійної підготовки фахівців сфери гостинності (Є. Долинський, Д. Колихаліна [2025], Н. Маковецька, В. Горлач, А. Конох [2026], Д. Петрунчак [2025] та ін.); антропологічний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців (Н. Горбова [2017], М. Швед [2005] та ін.); гуманістичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців (Л. Віннікова [2026], О. Столяренко, О. Столяренко [2020] та ін.); вплив інноваційних технологій на характер професійної взаємодії у сфері гостинності (Т. Лисюк, О. Терещук, М. Пасічник [2022], І. Тищук, М. Пасічник, М. Пилипчук [2025], Н. Терещук [2022] та ін.). Попри значну кількість наукових праць, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та інноваційно-технологічній компетентності, антропологічний вимір останньої залишається недостатньо висвітленим у педагогічних дослідженнях. Недостатньо розкритими є питання поєднання технологічної ефективності з людиноцентричними цінностями сервісу, збереження гуманістичної природи професійної взаємодії фахівця з клієнтом, а також ролі професійної суб'єктності у процесі підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Мета статті – здійснити теоретичне осмислення антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та обґрунтувати його змістову структуру крізь призму людиноцентричних, гуманістичних і суб'єктно-рефлексивних засад професійної підготовки в умовах технологізації сфери гостинності.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез; систематизацію та інтерпретацію наукових підходів – для визначення людиноцентричних, гуманістичних і суб'єктно-рефлексивних засад професійної підготовки у сфері гостинності; структурно-логічний аналіз – для обґрунтування змістової структури антропологічного виміру та виокремлення його основних напрямів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Антропологічний вимір інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи доцільно розглядати крізь призму людиноцентризму, гуманістичних цінностей професійної освіти та особливостей професійної взаємодії у сфері гостинності. У сучасних умовах технологізації сервісної діяльності професійна підготовка майбутніх фахівців має бути спрямована не лише на оволодіння інноваційними технологіями, цифровими сервісами й автоматизованими системами, а й на збереження гуманістичної природи сфери гостинності, у центрі якої перебуває людина, її потреби, емоції та комунікативний досвід.

З огляду на це антропологічний вимір інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи доцільно розкрити через такі змістові напрями: 1) поєднання технологічної ефективності з людиноцентричними цінностями сервісу; 2) збереження гуманістичної природи професійної взаємодії фахівця з клієнтом в умовах технологізації сфери гостинності; 3) формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

У сучасних умовах технологізації сфери гостинності особливої значущості набуває *проблема поєднання технологічної ефективності з людиноцентричними цінностями сервісу*. Інноваційні технології, цифрові сервіси та автоматизовані системи управління дедалі активніше інтегруються у професійну діяльність фахівців готельно-ресторанної справи, однак ефективність сервісу визначається не лише технологічними можливостями, а

й здатністю забезпечити персоналізовану, гуманістично орієнтовану взаємодію з клієнтом. У цьому аспекті заслуговують на увагу наукові положення М. Сагайдака, який розглядає сервісно-орієнтовану бізнес-модель крізь призму людиноцентричного підходу. Дослідник наголошує на необхідності «орієнтації на індивідуальні запити і вибудову відносин на засадах стратегічного партнерства» [Сагайдак, 2023, с. 272], що свідчить про зміщення акценту із суто технологічного забезпечення сервісу на врахування потреб, очікувань і досвіду людини як центрального суб'єкта сфери гостинності. Автор підкреслює, що сучасна сервісно-орієнтована модель ґрунтується на концепції, «де основна цінність створюється через надання якісних послуг з метою максимального задоволення клієнта» [Сагайдак, 2023, с. 272]. Водночас важливо, що технологічна інтеграція розглядається не як самоціль, а як інструмент підвищення якості сервісної взаємодії. Зокрема, дослідник зазначає, що диджиталізація процесів створення і надання послуги є ефективною саме тому, що сучасні клієнти цінують доступ до сервісів та кастомізований підхід у вирішенні їх потреб [Сагайдак, 2023, с. 272]. Це свідчить про зростання значущості індивідуалізації сервісу, орієнтації на персональні запити клієнта та необхідності врахування його очікувань, уподобань і досвіду у процесі професійної взаємодії.

Особливу увагу у межах антропологічного підходу привертає запропонований М. Сагайдаком концепт «Споживач – людина, особистість і партнер». Таке потрактування безпосередньо пов'язується з парадигмою людиноцентризму і орієнтацією на моделі бізнесу H2H (Human 2 Human), у межах якої споживач розглядається не лише як отримувач послуг, а як активний учасник процесу створення сервісної цінності [Сагайдак, 2023, с. 275]. У цьому аспекті важливим також є й твердження автора про те, що підприємство сфери гостинності має прагнути зрозуміти «думки, прагнення, турботи, захоплення, інтереси, бажання, страхи» клієнта [Сагайдак, 2023, с. 275]. Такий підхід свідчить про необхідність формування у майбутніх фахівців не лише технологічних знань і навичок, а й емпатії, комунікативної культури, здатності до рефлексії та людиноцентричної професійної взаємодії.

З огляду на наукові положення М. Сагайдака можемо зазначити, що проблема поєднання технологічної ефективності з людиноцентричними цінностями сервісу набуває особливої актуальності у професійній підготовці майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. У сучасній сфері гостинності ефективність професійної діяльності визначається не лише рівнем володіння інноваційними технологіями, а й здатністю забезпечувати гуманістично орієнтовану, персоналізовану взаємодію з клієнтом. У зв'язку з цим інноваційно-технологічна компетентність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи має передбачати поєднання технологічних знань і навичок із розвитком емпатії, комунікативної культури, здатності враховувати індивідуальні потреби людини та вибудовувати партнерську сервісну взаємодію.

Наукові положення, представлені у статті Е. Сірої, О. Світлинець та О. Парубця, додатково підтверджують актуальність проблеми поєднання технологічної ефективності з людиноцентричними цінностями сервісу у сфері гостинності. Автори наголошують, що інноваційні технології у сучасній індустрії гостинності не обмежуються лише впровадженням технічних рішень, а формують нову якість сервісної взаємодії, орієнтовану на персоналізацію, цифрову комунікацію та підвищення рівня задоволеності клієнтів. У дослідженні підкреслюється, що технології створюють умови для персоналізованої взаємодії з гостями, а їх значення полягає не лише у підвищенні операційної ефективності, а й у забезпеченні комфортного, індивідуалізованого досвіду клієнта [Сіра та ін., 2025, с. 94]. Також науковці акцентують увагу на тому, що сучасна цифровізація сервісу має базуватися на клієнтоорієнтованому підході, у межах якого технології інтегруються у процес взаємодії клієнта з сервісом та спрямовуються на врахування індивідуальних потреб, очікувань і досвіду людини. У цьому контексті особливого значення набуває персоналізація сервісу, оскільки сучасні клієнти дедалі більше цінують індивідуалізований підхід, якість комунікації та врахування власних запитів у процесі обслуговування [Сіра та ін., 2025, с. 96].

Важливим у контексті досліджуваної проблематики є також твердження авторів про те, що ефективність технологічної інтеграції визначається не самим фактом упровадження інновацій, а тим, наскільки вони підсилюють клієнтський досвід та сприяють формуванню

довгострокової конкурентної переваги підприємства [Сіра, Світлинець, Парубець, 2025, с. 95]. Як висновок, у дослідженні простежується ідея необхідності гармонійного поєднання цифрових технологій із гуманістично орієнтованою моделлю сервісу, у центрі якої перебуває людина, її потреби, емоційний комфорт і досвід взаємодії. Це дозволяє розглядати інноваційно-технологічну компетентність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи не лише як сукупність технологічних знань і навичок, а як інтегративну характеристику, що передбачає здатність до людиноцентричної професійної взаємодії в умовах цифровізації сфери гостинності.

Цікавою є думка В. Мандрика, У. Новак і Г. Говди, які зазначають, що сучасна сфера гостинності має розвиватися на засадах синергії технологій і культури обслуговування, у межах якої інноваційні технології розглядаються не лише як інструмент оптимізації виробничих процесів, а як важливий засіб формування емоційного комфорту, персоналізованого гостьового досвіду, сервісної етики та культурно-естетичної виразності сервісу [Мандрик та ін., 2025]. Автори наголошують, що технологічна ефективність у сучасному готельно-ресторанному бізнесі не повинна протиставлятися гуманістичним цінностям гостинності, а має інтегруватися у систему професійної взаємодії з клієнтом через комунікацію, емоційність, естетику, індивідуальний підхід і сервісну культуру. У дослідженні підкреслено, що технології набувають комунікативної, іміджевої та культурної функції, а технологічна культура персоналу має поєднувати технічну грамотність, етичну відповідальність, естетичне чуття та здатність забезпечувати позитивний емоційний досвід гостя [Мандрик та ін., 2025]. Відтак, автори обґрунтовують концепцію «технологічно осмисленої гостинності», у якій технічна досконалість, емоційна взаємодія, культурна виразність і людиноцентричний сервіс виступають взаємодоповнювальними складниками сучасної моделі гостинності.

Отже, аналіз наукових підходів дає підстави стверджувати, що сучасна індустрія гостинності потребує не лише впровадження інноваційних технологій, автоматизованих систем і цифрових сервісів, а й забезпечення персоналізованої, емоційно комфортної та гуманістично орієнтованої взаємодії з клієнтом. У наукових дослідженнях простежено тенденцію до переосмислення ролі технологій у сервісному середовищі: вони розглядаються не як самоціль, а як інструмент підтримки комунікації, індивідуалізації сервісу, формування позитивного клієнтського досвіду й розвитку сервісної культури. У зв'язку з цим інноваційно-технологічна компетентність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи має формуватися як інтегративна характеристика, що поєднує технологічну грамотність, сервісну етику, комунікативну культуру, емоційну чутливість, здатність до персоналізації взаємодії та використання цифрових технологій відповідно до гуманістичних цінностей сучасної гостинності.

У контексті дослідження наступного напрямку антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, а саме – *збереження гуманістичної природи професійної взаємодії фахівця з клієнтом в умовах технологізації сфери гостинності*, доцільним і важливим є звернення до дисертаційної праці Г. Гарбар «Філософія гостинності в українському просторі туризму (соціально-філософський аналіз)» [Гарбар, 2013]. Цінність цієї праці для нашого дослідження полягає в тому, що авторка розглядає гостинність не лише як сервісну чи економічну категорію, а як гуманістичний, культурний та комунікативний феномен, у центрі якого перебуває людина, її емоційний комфорт, довіра, взаємоповага та морально-етичні засади взаємодії. Аналіз змісту дисертації дозволяє виокремити низку наукових положень, які безпосередньо розкривають сутність зазначеного напрямку.

Зокрема, Г. Гарбар наголошує, що філософія гостинності ґрунтується на «особливому ставленні людини до людини на підставі гуманізму, людськості» [Гарбар, 2013, с. 3]. Авторка підкреслює, що гостинність розгортається як «піклування про іншого, його комфорт, позитивне самовідчуття, спокій і свободу» [Гарбар, 2013, с. 3], а тому її сутність полягає не лише у формальному наданні послуг, а у створенні атмосфери психологічної безпеки та прийняття. У цьому контексті особливо важливим є твердження дослідниці про те, що «інший» має створити для «подорожуючого» такі умови, за яких він не почувався би «чужим», «стороннім», «відторгнутим» [Гарбар, 2013, с. 3].

Важливого значення для досліджуваної проблеми набуває також думка авторки про те, що гостинність сприяє формуванню атмосфери «відкритості, довіри, демократизму, свободи спілкування та взаємної поваги» [Гарбар, 2013, с. 4]. Це дозволяє розглядати сферу гостинності як простір гуманістичної комунікації, у якому міжособистісна взаємодія не втрачає своєї цінності навіть в умовах активної технологізації сервісу. Особливо значущим у межах антропологічного підходу є твердження Г. Гарбар про те, що в туризмі люди «постають як рівноправні суб'єкти, які потребують і заслуговують на розуміння і порозуміння» [Гарбар, 2013, с. 10].

Крім того, авторка наголошує на гуманістично-терапевтичному значенні комунікативної культури, яка базується на «визнанні гідності людини» та принципі толерантності [Гарбар, 2013, с. 21]. Науковиця підкреслює, що саме ці принципи сприяють формуванню суспільної атмосфери довіри, що є особливо важливим у сучасних умовах цифровізації та автоматизації сервісної взаємодії. Узагальнимо, що в дослідженні Г. Гарбар простежується ідея необхідності збереження людяності, емпатії, довіри та морально-етичних засад професійного спілкування в умовах технологічних трансформацій сфери гостинності.

Окремої уваги у контексті дослідження напряму збереження гуманістичної природи професійної взаємодії фахівця з клієнтом в умовах технологізації сфери гостинності заслуговує дослідження тайванського науковця Х. С. Чанга (H. S. Chang), присвячене взаємодії людини і технологій у сфері смарт-гостинності та впливу впровадження розумних сервісів на користувацький досвід і розвиток інновацій у сервісному середовищі. Цінність цього дослідження полягає в тому, що автор розглядає технологізацію сфери гостинності не лише як процес автоматизації сервісу, а як трансформацію взаємодії людини з технологіями у межах професійного обслуговування.

Науковець наголошує, що успіх смарт-сервісів визначається не самими технологіями, а якістю взаємодії та сприйняттям користувача [Chang, 2026, с. 1]. При цьому сервісні інновації розглядаються як «перепроєктування середовищ взаємодії, у яких люди й інтелектуальні системи спільно створюють сервісний досвід» [Chang, 2026, с. 2]. Такий підхід демонструє, що в умовах цифровізації технології не повинні витіснити людину із сервісного процесу, а мають сприяти формуванню комфортної, зрозумілої та психологічно позитивної взаємодії між клієнтом і сервісним середовищем.

Особливо важливим для нашого дослідження є положення автора про необхідність проєктування «людноцентричних смарт-сервісів, які узгоджують технологічні можливості з потребами користувачів і їхніми перевагами у взаємодії» [Chang, 2026, с. 2]. Дослідник підкреслює, що смарт-сервіси мають формувати не лише функціональну ефективність, а й позитивний емоційний досвід, довіру та відчуття контролю з боку користувача [Chang, 2026, с. 10]. У цьому контексті особливо значущою є думка Х. С. Чанга (H. S. Chang) про те, що смарт-сервіси не повинні замінювати людський контакт, а мають доповнювати його, залишаючи персоналу завдання, пов'язані з емпатією, міжособистісною взаємодією та підтримкою клієнта [Chang, 2026, с. 10]. У дослідженні простежено ідею необхідності збереження людяності, емоційної взаємодії та гуманістичних засад сервісу навіть в умовах активної технологізації сфери гостинності.

Отже, збереження гуманістичної природи професійної взаємодії фахівця з клієнтом в умовах технологізації сфери гостинності є важливим напрямом антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. У сучасних умовах цифровізації ефективність професійної діяльності визначається не лише здатністю використовувати інноваційні технології, цифрові сервіси та автоматизовані системи, а й умінням забезпечувати людиноцентричну, емоційно позитивну та етично виважену взаємодію з клієнтом. Технології у сфері гостинності мають розглядатися не як заміна міжособистісного спілкування, а як інструмент підтримки комфортного клієнтського досвіду, персоналізації сервісу та підвищення якості професійної комунікації.

У зв'язку з цим формування інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи має передбачати інтеграцію технологічної підготовки з розвитком гуманістичних якостей особистості. Важливими складниками такої компетентності є емпатія, емоційний інтелект, комунікативна культура, здатність до встановлення довірливих взаємин, толерантність, етичність професійної поведінки й

орієнтація на психологічний комфорт клієнта. Саме гармонійне поєднання технологічної грамотності та гуманістичних засад професійної взаємодії забезпечує формування сучасного фахівця сфери гостинності, здатного ефективно діяти в умовах цифрової трансформації сервісного середовища.

Третім змістовим напрямком антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи є *формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців*. У контексті цього особливого значення набувають положення колективу авторів під керівництвом Д. Фарруджа (D. Farrugia), представлені в дослідженні «Праця у сфері гостинності та соціальність афективної праці», у якому акцентовано увагу на соціальному та колективному характері сервісної взаємодії. Дослідники наголошують, що створення позитивного емоційного досвіду клієнта у сфері гостинності є не результатом індивідуальних дій окремого працівника, а наслідком спільного продукування атмосфери сервісу через взаємодію персоналу, комунікативну узгодженість, емоційну підтримку та колективне управління афективним середовищем [Farrugia, et al., 2023]. У цьому контексті професійна суб'єктність майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи набуває не лише індивідуального, а й соціального виміру, оскільки ефективна професійна діяльність передбачає здатність до кооперації, емоційної взаємодієвмірності, гнучкого реагування на комунікативні ситуації та включення у спільне формування атмосфери гостинності. Автори підкреслюють, що афективна праця у сфері гостинності реалізується через «соціальність взаємодії», де працівники не лише виконують професійні функції, а постійно координують власні емоційні стани, поведінкові прояви та стилі комунікації відповідно до очікувань клієнтів і колективної атмосфери закладу [Farrugia, et al., 2023].

Особливо важливим для нашого дослідження є висновок про те, що атмосфера гостинності створюється через повсякденні практики взаємодії, підтримки, емоційної залученості та співпереживання між працівниками, що актуалізує необхідність розвитку у майбутніх фахівців навичок емпатійної комунікації, емоційного інтелекту, командної взаємодії та рефлексивного самоуправління [Farrugia, et al., 2023]. У зв'язку з цим професійну суб'єктність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи доцільно розглядати як інтегративну характеристику особистості, що забезпечує здатність не лише до виконання технологічних операцій, а й до усвідомленого конструювання людиноцентричного простору сервісної взаємодії.

Важливим для осмислення професійної суб'єктності у сфері гостинності є також дослідження Д. Фарруджа (D. Farrugia) та колективу авторів «Молодь і праця у сфері гостинності: навички, суб'єктність та афективна праця». Дослідники розглядають сферу гостинності не лише як систему виконання сервісних функцій, а як простір реалізації суб'єктності працівника через міжособистісну взаємодію, емоційну присутність, комунікативну гнучкість та здатність створювати позитивний афективний досвід для споживача [Farrugia, et al., 2025].

Особливо цінним для нашого дослідження є положення про те, що праця у сфері гостинності ґрунтується не лише на технічних операціях, а на здатності працівника свідомо й рефлексивно конструювати взаємодію відповідно до атмосфери, естетики, стилю комунікації та очікувань клієнтів [Farrugia, et al., 2025]. Автори наголошують, що працівники сфери гостинності «використовують власні стилі взаємодії у спосіб, що свідомо й рефлексивно узгоджується з естетикою, брендингом, клієнтурою та моделями споживання різних закладів» [Farrugia, et al., 2025]. Це дозволяє розглядати професійну діяльність майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи як діяльність суб'єкта, який не лише виконує функції обслуговування, а й формує емоційний, комунікативний та ціннісний простір сервісної взаємодії.

Важливим є також висновок авторів про те, що навички у сфері гостинності становлять своєрідну «міру особистісного прояву у праці», оскільки кваліфікований працівник сприймається як рефлексивна особистість, здатна до усвідомленої взаємодії, самопрезентації та управління атмосферою сервісу [Farrugia, et al., 2025]. У цьому контексті професійна суб'єктність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи виявляється через здатність до емоційної саморегуляції, рефлексивного використання власних особистісних якостей, побудови людиноцентричної взаємодії та створення позитивного досвіду перебування клієнта в сервісному середовищі.

Окрім того, дослідники підкреслюють, що сучасна сфера гостинності передбачає продукування не лише послуг, а й емоцій, вражень та атмосфери задоволення, що безпосередньо пов'язано з антропологічним виміром професійної підготовки [Farrugia, et al., 2025]. У зв'язку з цим формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи доцільно розглядати як процес розвитку здатності до усвідомленої взаємодії, емпатійної комунікації, емоційної гнучкості, відповідальності за якість людських взаємин і рефлексивного управління власною професійною поведінкою.

Отже, узагальнення положень досліджень дозволяє стверджувати, що сучасна сфера гостинності потребує фахівця, здатного не лише до якісного виконання технологічних операцій, а й до свідомого конструювання людиноцентричного простору сервісної взаємодії. У цьому контексті професійна діяльність у сфері гостинності набуває вираженого соціального, комунікативного та афективного характеру, оскільки пов'язана зі створенням емоційного досвіду, атмосфери взаємодії та позитивного враження клієнта. У зв'язку з цим професійну суб'єктність майбутніх фахівців доцільно розглядати як інтегративну характеристику особистості, що виявляється у здатності до рефлексивного управління власною професійною поведінкою, емоційної саморегуляції, емпатійної комунікації, командної взаємодії, самопрезентації та гнучкого реагування на потреби й очікування споживачів. Це актуалізує необхідність посилення в професійній підготовці майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи людиноцентричних, комунікативних та емоційно-рефлексивних компонентів, що забезпечують їхню готовність до ефективної професійної взаємодії в умовах сучасного сервісного середовища.

На основі проведеного теоретичного аналізу було узагальнено змістову структуру антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, що представлена на рисунку 1.



Рис. 1. Структура антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи

Висновки. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи потребує переосмислення у контексті антропологічного підходу, оскільки цифровізація та технологізація сфери гостинності змінюють не лише інструменти професійної діяльності, а й характер професійної взаємодії, сервісної комунікації та клієнтського досвіду. У зв'язку з цим інноваційно-технологічна компетентність майбутнього фахівця не може розглядатися виключно як сукупність технологічних знань і навичок, а має осмислюватися крізь призму людиноцентризму, гуманістичних цінностей і професійної суб'єктності.

У дослідженні обґрунтовано змістову структуру антропологічного виміру інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, що охоплює три взаємопов'язані напрями: поєднання технологічної ефективності з людиноцентричними цінностями сервісу; збереження гуманістичної природи професійної взаємодії фахівця з клієнтом в умовах технологізації сфери гостинності; формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Встановлено, що зазначені напрями утворюють цілісний простір професійної підготовки, у межах якого технології розглядаються не як самоціль, а як засіб підтримки гуманістично орієнтованої та персоналізованої взаємодії у сфері гостинності. Аналіз наукових підходів засвідчив, що ефективність професійної діяльності у сфері гостинності визначається не лише рівнем технологічної підготовки, а й здатністю фахівця до емпатійної комунікації, емоційної саморегуляції, рефлексивного управління професійною поведінкою та побудови людиноцентричних взаємин у цифровізованому сервісному середовищі, що актуалізує необхідність посилення гуманістичних, комунікативних і суб'єктно-рефлексивних складників у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо у визначенні та обґрунтуванні компонентів інноваційно-технологічної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з урахуванням антропологічного виміру професійної діяльності, зокрема людиноцентричної взаємодії, гуманістичного характеру сервісу, емоційно-комунікативних аспектів професійної взаємодії та професійної суб'єктності фахівця в умовах цифровізації сфери гостинності.

Список використаних джерел

- Бурчак, Л.В. (2023). Дефініціювання феномену інноваційної компетентності в педагогічній теорії і практиці. *Інноваційна педагогіка*, 1 (64), 126–129. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.24>
- Бухун, І., & Кравченко, Л. (2020). Технологічна компетентність здобувачів вищої освіти як проблема педагогічної науки і практики. *Українська професійна освіта*, 7, 115–122. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2020.7.238050>
- Віннікова, Л. (2026). Гуманістичні засади професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти. *Суспільство та національні інтереси*, 4 (24), 246–255. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-4\(24\)-246-255](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-4(24)-246-255)
- Гарбар, Г. А. (2013). *Філософія гостинності в українському просторі туризму: соціально-філософський аналіз* [Дис. д-ра філос. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. Київ.
- Горбова, Н.А. (2017). Формування правової культури: Антропологічний підхід. *Порівняльно-аналітичне право*, 5, 24–26.
- Долинський, Є., & Колихаліна, Д. (2025). Від традицій до цифровізації: Еволюція підготовки гідів-перекладачів у контексті змін у туристичній галузі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 1 (88), 314–320. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/88-1-45>
- Євдокімова, О. О., & Алексеєнко, Н. В. (2017). Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. *Право і безпека*, 65 (2), 146–152.
- Лисюк, Т., Терещук, О., & Пасічник, М. (2022). Інноваційні технології у готельно-ресторанному господарстві. *Economy and Society*, 40. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-40-11>
- Маковецька, Н., Горлач, В., & Конох, А. (2026). Підготовка майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності до застосування у професійній діяльності

методів цифрового маркетингу. *Вісник науки та освіти*, 3 (45), 2598–2610. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3\(45\)-2598-2610](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2598-2610)

Мандрик, В., Новак, У., & Говда, Г. (2025). Синергія технологій та культури обслуговування: Сучасні підходи до устаткування барів і сомельє-сервісу. *Економіка та суспільство*, 80. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-80-60>

Петрунчак, Д.В. (2025). Інноваційні педагогічні підходи до підготовки фахівців у сфері гостинності в умовах цифровізації освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 108, 58–66. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-9>

Ратовська, С.В. (2010). Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 1, 261–266.

Сагайдак, М. (2023). Партнерство та диверсифікація як чинники формування сервісно-орієнтованої бізнес-моделі підприємств готельно-ресторанного бізнесу. *Вісник Хмельницького національного університету*, 320 (4), 271–277. <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2023-320-4-40>

Сіра, Е.О., Світлицький, О.В., & Парубець, О.В. (2025). Використання інноваційних технологій для покращення обслуговування гостей. *Український економічний часопис*, 10, 92–98. <https://doi.org/10.32782/2786-8273/2025-10-14>

Столяренко, О., & Столяренко, О. (2020). Компаративістські засади гуманітарно-мовної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 64, 112–116. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-64-112-116>

Терещук, Н. (2022). Інноваційні технології в індустрії гостинності. *Інфраструктура ринку*, 69, 155–162. <https://doi.org/10.32782/infrastruct69-28>

Тищук, І., Пасічник, М., & Пилипчук, М. (2025). Інноваційні технології в індустрії гостинності: від штучного інтелекту до віртуальної реальності. *Економіка та суспільство*, 79. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-79-120>

Швед, М. (2005). Антропологічний підхід до професійної підготовки педагога. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 1 (19), 65–73.

Chang, H. S. (2026). Human-Technology Interaction in Smart Hospitality Services: How Smart Service Adoption Shapes User Experience and Enterprise Innovation. *International Journal of Technology and Human Interaction*, 22 (1), 1–13. <https://doi.org/10.4018/IJTHI.408725>

Farrugia, D., Coffey, J., Gill, R., Sharp, M., Threadgold, S. (2025). Youth and hospitality work: Skills, subjectivity and affective labour. *Journal of Sociology*, 61 (3), 528–546. <https://doi.org/10.1177/14407833241252486>

Farrugia, D., Coffey, J., Threadgold, S., Adkins, L., Gill, R., Sharp, M., Cook, J. (2023). Hospitality work and the sociality of affective labour. *The Sociological Review*, 71 (1), 47–64. <https://doi.org/10.1177/00380261221121233>

References

Bukhun, I., & Kravchenko, L. Technological competence of higher education students as a problem of pedagogical science and practice. *Ukrainian Professional Education*, 2020, no. 7, pp. 115–122. doi: 10.33989/2519-8254.2020.7.238050 (In Ukrainian).

Burchak, L.V. Definition of the phenomenon of innovative competence in pedagogical theory and practice. *Innovative Pedagogy*, 2023, issue 64, part 1, pp. 126–129. doi: 10.32782/2663-6085/2023/64.1.24 (In Ukrainian).

Chang, H. S. (2026). Human-Technology Interaction in Smart Hospitality Services: How Smart Service Adoption Shapes User Experience and Enterprise Innovation. *International Journal of Technology and Human Interaction*, vol. 22, issue 1, pp. 1–13. doi: 10.4018/IJTHI.408725

Dolynskiy, Ye., & Kolykhalina, D. From traditions to digitalization: evolution of guide-interpreter training in the context of tourism industry changes. *Current Issues of the Humanities*, 2025, issue 88, vol. 1, pp. 314–320. doi: 10.24919/2308-4863/88-1-45 (In Ukrainian).

Farrugia, D., Coffey, J., Gill, R., Sharp, M., & Threadgold, S. Youth and hospitality work: Skills, subjectivity and affective labour. *Journal of Sociology*, 2025, vol. 61, issue 3, pp. 528–546. doi: 10.1177/14407833241252486

Farrugia, D., Coffey, J., Threadgold, S., Adkins, L., Gill, R., Sharp, M., & Cook, J. Hospitality work and the sociality of affective labour. *The Sociological Review*, 2023, vol. 71, issue 1, pp. 47–64. doi: 10.1177/00380261221121233

Harbar, H.A. (2013). *Filosofiiia hostynnosti v ukrainskomu prostori turyzmu (sotsialno-filosofskyi analiz)*. Diss. dokt. filos. nauk [Philosophy of hospitality in the Ukrainian tourism space (socio-philosophical analysis). Doct. philos. sci. diss.]. Kyiv, 394 p. (In Ukrainian).

Horbova, N.A. (2017). *Formuvannia pravovoi kultury: antropologichnyi pidkhid* [Formation of legal culture: anthropological approach]. *Porivnialno-analitychne pravo* [Comparative Analytical Law], no. 5, pp. 24–26. (In Ukrainian).

Lysiuk, T., Tereshchuk, O., & Pasichnyk, M. Innovative technologies in the hotel and restaurant. *Economy and Society*, 2022, no. 40. doi: 10.32782/2524-0072/2022-40-11 (In Ukrainian).

Makovetska, N., Horlach, V., & Konokh, A. Training future specialists of tourism and hospitality for the application of digital marketing methods in their professional activity. *Bulletin of Science and Education*, 2026, no. 3 (45), pp. 2598–2610. doi: 10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2598-2610 (In Ukrainian).

Mandryk, V., Novak, U., & Hovda, H. (2025). Synergy of technology and service culture: modern approaches to bar equipment and sommelier service. *Economy and Society*, 2025, no. 80. doi: 10.32782/2524-0072/2025-80-60 (In Ukrainian).

Petrunchak, D. V. Innovative pedagogical approaches to training hospitality specialists in the conditions of digitalization of education. *Pedagogical Sciences: Collection of Research Papers*, 2025, no. 108, pp. 58–66. doi: 10.32999/ksu2413-1865/2024-108-9 (In Ukrainian).

Ratovska, S. V. (2010). *Formuvannia tekhnologichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv* [Formation of technological competence of future primary school teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny* [Collection of Scientific Papers of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University], no. 1, pp. 261–266. (In Ukrainian).

Sahaidak, M. Partnership and diversification as factors in the formation of a service-oriented business model of hotel and restaurant business enterprises. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic sciences*, 2023, vol. 320, no. 4, pp. 271–277. doi: 10.31891/2307-5740-2023-320-4-40 (In Ukrainian).

Shved, M. (2005). *Antropologichnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky pedahoha* [Anthropological approach to teacher professional training]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna* [Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series], vol. 1 (19), pp. 65–73. (In Ukrainian).

Sira, E. O., Svitlynets, O. V., & Parubets, O. V. Using innovative technologies to improve guest service. *Ukrainian Economic Journal*, 2025, no. 10, pp. 92–98. doi: 10.32782/2786-8273/2025-10-14 (In Ukrainian).

Stoliarenko, O., & Stoliarenko, O. (2020). *Komparatyvistski zasady humanitarno-movnoi osvity v Ukraini* [Comparative bases of humanitarian and language education in Ukraine]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia: Pedahohika i psykhohohiia* [Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology], vol. 64, pp. 112–116. doi: 10.31652/2415-7872-2020-64-112-116 (In Ukrainian).

Tereshchuk, N. (2022). *Innovatsiini tekhnolohii v industrii hostynnosti* [Innovative technologies in the hospitality industry]. *Infrastruktura rynku* [Market Infrastructure], no. 69, pp. 155–162. doi: 10.32782/infrastruct69-28 (In Ukrainian).

Tyshchuk, I., Pasichnyk, M., & Pylypchuk, M. Innovative technologies in the hospitality industry: from artificial intelligence to virtual reality. *Economy and Society*, 2025, no. 79. doi: 10.32782/2524-0072/2025-79-120 (In Ukrainian).

Vinnikova, L. *Humanistychni zasady profesiinoi pidhotovky studentiv u zakladakh vyshchoi osvity* [Humanistic principles of professional training of students in higher education institutions]. *Society and National Interests*, 2026, no. 4 (24), pp. 246–255. doi: 10.52058/3041-1572-2026-4(24)-246-255 (In Ukrainian).

Yevdokimova, O. O., & Aleksieienko, N. V. (2017). *Innovatsiina kompetentnist yak profesiino vazhlyva rysa suchasnoho fakhivtsia* [Innovative competence as a professionally important feature of a modern specialist]. *Pravo i bezpeka* [Law and Security], vol. 65 (2), pp. 146–152. (In Ukrainian).

ANTHROPOLOGICAL DIMENSION OF THE INNOVATIVE AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE HOTEL AND RESTAURANT INDUSTRY SPECIALISTS

Kateryna Sefikhanova, Candidate of Sciences in Economy, Associate Professor, Dean of the Dnipro Faculty of Management and Business of the Kyiv University of Culture, Dnipro, Ukraine

E-mail: Dnipro.kuk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7921-6108>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-9>

Keywords: *anthropological approach, innovative and technological competence, hotel and restaurant industry specialists, human-centeredness, hospitality industry, professional subjectivity, humanistic interaction, digitalization, service interaction*

*The article presents a theoretical understanding of the anthropological dimension of the innovative and technological competence of future hotel and restaurant industry specialists in the context of digitalization and technologization of the hospitality industry. The relevance of the study is determined by the need to reconsider the professional training of future hospitality specialists under conditions of the active implementation of digital technologies, automated systems, smart services, and artificial intelligence technologies into professional activity. **The purpose** of the article is to provide a theoretical understanding of the anthropological dimension of the innovative and technological competence of future hotel and restaurant industry specialists and to substantiate its content structure through the prism of human-centered, humanistic, and subject-reflective foundations of professional training under conditions of the technologization of the hospitality industry.*

*Based on the stated purpose, the following research **objectives** were defined: to substantiate the content directions of the anthropological dimension of the innovative and technological competence of future hotel and restaurant industry specialists; to identify the specific features of combining technological efficiency with human-centered service values, preserving the humanistic nature of professional interaction between specialists and clients, and developing the professional subjectivity of future hospitality specialists; to generalize and visualize the content structure of the anthropological dimension of the specified phenomenon.*

*To achieve the purpose of the study, a set of theoretical **methods** was used: analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific sources – to reveal the essence of the anthropological dimension of the innovative and technological competence of future hotel and restaurant industry specialists; systematization and interpretation of scientific approaches – to determine the human-centered, humanistic, and subject-reflective foundations of professional training in the hospitality industry; and structural and logical analysis – to substantiate the content structure of the anthropological dimension and identify its main directions.*

***The results** of the study consist in substantiating the content structure of the anthropological dimension of the innovative and technological competence of future hotel and restaurant industry specialists, which includes three interrelated directions: combining technological efficiency with human-centered service values; preserving the humanistic nature of professional interaction between specialists and clients under conditions of the technologization of the hospitality industry; and developing the professional subjectivity of future hotel and restaurant industry specialists. A structural scheme of the anthropological dimension was developed, reflecting the interrelation of its content directions and their components.*

***Conclusions.** It was determined that the innovative and technological competence of a modern hospitality specialist should be considered not only as a set of technological knowledge and skills, but also as an integrative characteristic that involves the ability to ensure human-centred, humanistically oriented, and emotionally comfortable professional interaction within a digitalised service environment. The necessity of strengthening humanistic, communicative, emotional-reflective, and subject-value components in the professional training of future hospitality specialists was substantiated, as these components ensure effective professional interaction under conditions of contemporary technological transformations in the hospitality industry. Therefore, the development of innovative and technological competence should be focused on combining digital readiness with the preservation of the humanistic essence of hospitality services.*

Дата надходження до редакції / Submitted: 30.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 378.147:34:004.9

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-10>

О. О. ШЕВЧУК,

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
факультету забезпечення оперативно-службової діяльності,
Національна академія Державної прикордонної служби України,
(м. Хмельницький, Україна)
<https://orcid.org/0000-0002-2102-7363>

О. В. ДІДЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор,
заступник начальника науково-організаційного відділу,
Національна академія Державної прикордонної служби України,
(м. Хмельницький, Україна)
<https://orcid.org/0000-0002-7900-6047>

В. М. КЛАЧКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри тактико-спеціальної підготовки,
Харківський Національний університет внутрішніх справ (м. Вінниця, Україна)
<https://orcid.org/0000-0002-0172-3599>

ЦИФРОВА МОБІЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ПРАВА

У статті розглянуто проблему розвитку цифрової мобільності майбутніх фахівців галузі права в умовах цифрової трансформації суспільства та модернізації вищої юридичної освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до професійної підготовки правників, здатних ефективно використовувати цифрові технології та адаптуватися до динамічних змін у професійній діяльності, зокрема в умовах цифровізації правових сервісів.

Метою статті є обґрунтування сутності цифрової мобільності та визначення її місця і ролі у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права.

Визначено такі завдання дослідження: проаналізувати наукові підходи до трактування поняття «цифрова мобільність»; здійснити порівняльний аналіз понять «цифрова мобільність», «цифрова грамотність», «цифрова культура» та «цифрова компетентність»; обґрунтувати місце цифрової мобільності у структурі професійної компетентності майбутніх правознавців; визначити її структурні компоненти та охарактеризувати їх зміст.

У результаті дослідження з'ясовано, що цифрова мобільність майбутнього фахівця галузі права є інтегративною професійно значущою якістю особистості, що характеризує здатність ефективно використовувати цифрові технології у професійній діяльності, адаптуватися до змін цифрового середовища, здійснювати професійну комунікацію та безперервний професійний розвиток. Обґрунтовано доцільність розгляду цифрової мобільності як складової професійної компетентності майбутніх правознавців, що забезпечує їхню здатність гнучко діяти в цифровізованому правовому середовищі. Визначено її структуру, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, комунікативний та рефлексивно-адаптивний компоненти.



Доведено, що цифрова мобільність є інтегративною характеристикою професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права та забезпечує їхню готовність до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації правової сфери. Окреслено педагогічні умови її розвитку в процесі професійної підготовки та перспективи подальшого формування в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Ключові слова: цифрова мобільність, професійна мобільність професійна компетентність, майбутні правознавці, професійна підготовка, освітній процес, педагогічні умови, компетентнісний підхід

Постановка проблеми. В умовах цифрової трансформації суспільства суттєво змінюються вимоги до професійної діяльності фахівців галузі права. Активне впровадження електронного урядування, цифрового судочинства, електронного документообігу, інформаційно-аналітичних систем, засобів штучного інтелекту та цифрових сервісів зумовлює необхідність підготовки правників, здатних ефективно діяти в цифровому професійному середовищі. Сучасний фахівець галузі права повинен не лише володіти ґрунтовними правовими знаннями, а й уміти швидко адаптуватися до технологічних змін, критично оцінювати інформацію, використовувати цифрові ресурси для професійної взаємодії, навчання та професійного розвитку.

Особливого значення в цих умовах набуває цифрова мобільність як здатність особистості ефективно використовувати цифрові технології для виконання професійних завдань, комунікації, доступу до інформаційних ресурсів, безперервного навчання та адаптації до нових цифрових середовищ. Для майбутніх фахівців галузі права цифрова мобільність стає важливою передумовою успішної професійної діяльності, оскільки забезпечує готовність до роботи з електронними правовими базами даних, цифровими платформами надання правових послуг, засобами дистанційної взаємодії та сучасними інструментами оброблення юридичної інформації.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що проблема формування професійної компетентності майбутніх правників є предметом педагогічних досліджень [Калюжний, 2017; Пей, 2025]. Проте питання місця й ролі цифрової мобільності в структурі професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права залишається недостатньо розробленим. У науковому дискурсі відсутнє єдине бачення сутності цього феномену, його структурних компонентів та взаємозв'язків з іншими складовими професійної компетентності правника.

Отже, виникає суперечність між зростаючими вимогами цифровізованого професійного середовища до рівня цифрової мобільності майбутніх фахівців галузі права та недостатньою розробленістю теоретичних засад її інтеграції у структуру професійної компетентності. Це зумовлює необхідність дослідження сутності цифрової мобільності, визначення її місця у структурі професійної компетентності майбутніх правників та обґрунтування її значення для підготовки конкурентоспроможного фахівця в умовах цифрового суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цифрової мобільності останніми роками привертає значну увагу дослідників у контексті цифрової трансформації суспільства, розвитку цифрової економіки та модернізації професійної освіти. Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що більшість досліджень присвячено окремим аспектам цифрової грамотності, цифрової культури та цифрової компетентності, тоді як цифрова мобільність як складова професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права залишається недостатньо вивченою.

Теоретичні засади розвитку цифрової культури, цифрової грамотності та цифрової компетентності розкрито у працях Л. Гаврілової та Я. Топольник [2017], І. Козубцова [2022], В. Кудлай [2015], І. Струтинської [2019]. Дослідники обґрунтовують взаємозв'язок зазначених феноменів та розглядають їх як необхідну умову ефективної діяльності особистості в цифровому середовищі. Значну увагу приділено характеристиці цифрової грамотності як бази для формування здатності використовувати цифрові технології в освітній і професійній діяльності.

Науковці розглядають цифрову мобільність як атрибутивну характеристику фахівця цифрового суспільства, що відображає його здатність адаптуватися до динамічних технологічних змін, ефективно використовувати цифрові ресурси та здійснювати

професійну діяльність у різних цифрових середовищах. Дослідниця І. Бира [2024] вивчає чинники розвитку цифрової мобільності публічних службовців, акцентуючи увагу на необхідності безперервного професійного вдосконалення в умовах цифровізації державного управління.

У європейському науковому та нормативному дискурсі поняття мобільності пов'язується насамперед із забезпеченням вільного доступу до цифрових послуг, цифрового ринку та можливостей професійного розвитку. Зокрема, у документах Європейського Союзу щодо формування єдиного цифрового ринку [European Council, 2020], розвитку програм Europass Mobility [European Union, n. d.] та підтримки професійної мобільності фахівців різних галузей [European Commission, 2024] наголошується на важливості цифрових навичок як чинника конкурентоспроможності та професійної адаптивності особистості.

Окремі аспекти цифрової мобільності розглядаються в зарубіжних дослідженнях. Так, С. Меццадра [Mezzadra, 2017] аналізує цифрову мобільність у контексті глобальних соціальних процесів та розвитку цифрових комунікацій. Е. Мураті [Murati, 2020] досліджує вплив цифрових платформ на забезпечення мобільності користувачів та реалізацію їхніх прав у цифровому середовищі. Ці праці підтверджують міждисциплінарний характер досліджуваного феномену та його значення для сучасного професійного розвитку.

Проблематика професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права знайшла відображення у працях Р. Калюжного [2017] та Д. Пей [2025]. Дослідники обґрунтовують необхідність оновлення змісту професійної підготовки правників відповідно до викликів глобалізаційних і цифрових трансформацій. Водночас питання інтеграції цифрової мобільності до структури професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права не стало предметом спеціального наукового аналізу.

Важливими для дослідження є також праці, присвячені розвитку цифрового урядування та цифрової трансформації професійної діяльності. Зокрема, М. Міхровська [2021] аналізує еволюцію цифрової термінології у сфері публічного управління, а О. Гриценчук [2020] розглядає можливості інформаційно-освітнього середовища для розвитку ключових компетентностей особистості. Результати цих досліджень засвідчують зростання ролі цифрових технологій у професійній діяльності та освіті.

Отже, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що достатньо ґрунтовно досліджено проблеми цифрової грамотності, цифрової культури, цифрової компетентності та професійної компетентності майбутніх фахівців. Водночас не знайшли належного розкриття сутність цифрової мобільності майбутніх фахівців галузі права, її структурні характеристики, місце у структурі професійної компетентності та педагогічні можливості її розвитку у процесі професійної підготовки. Це зумовило вибір теми та визначило мету дослідження.

Метою статті є визначення сутності, структурних характеристик і функціонального призначення цифрової мобільності у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права.

Методи дослідження. Задля досягнення мети дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз наукової літератури – для уточнення сутності поняття «цифрова мобільність» та з'ясування особливостей його трактування у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях; порівняльний аналіз – для виявлення спільних і відмінних підходів до розуміння цифрової мобільності, цифрової грамотності, цифрової культури та цифрової компетентності; узагальнення і систематизацію наукових положень – для визначення місця цифрової мобільності у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права; структурно-логічний аналіз – для обґрунтування взаємозв'язків між цифровою мобільністю та іншими складовими професійної компетентності правника; абстрагування та теоретичне моделювання – для формулювання авторського бачення змісту цифрової мобільності майбутніх фахівців галузі права.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується масштабною цифровою трансформацією практично всіх сфер життєдіяльності людини. У країнах Європейського Союзу цифровізація розглядається як один із ключових чинників економічного розвитку, конкурентоспроможності та професійної мобільності громадян. Реалізація концепції єдиного цифрового ринку (Digital Single Market) спрямована на створення умов для вільного використання цифрових

технологій, розвитку цифрових послуг та розширення можливостей професійної діяльності у цифровому середовищі [European Council, 2020]. Водночас європейські ініціативи Eurorass Mobility акцентують увагу на необхідності формування в особистості здатності ефективно використовувати цифрові ресурси для навчання, професійної комунікації та кар'єрного розвитку [European Union, 2020].

Вплив цифрових трансформацій особливо відчутний у правовій сфері. Розвиток електронного урядування, цифрових державних сервісів, електронного документообігу, автоматизованих інформаційно-пошукових систем, електронного судочинства та цифрових реєстрів змінює зміст професійної діяльності правника. Зокрема, професійна діяльність сучасного правника дедалі більше пов'язана з використанням Єдиного державного реєстру судових рішень, Єдиної судової інформаційно-телекомунікаційної системи, підсистеми «Електронний суд», цифрових правових баз даних (ЛІГА:ЗАКОН, Lex, Verdictum та ін.), систем електронного документообігу, а також новітніх юридичних AI-інструментів для пошуку, аналізу та систематизації правової інформації. Ефективна робота з такими цифровими ресурсами потребує від фахівця не лише відповідного рівня цифрової компетентності, а й здатності швидко адаптуватися до появи нових технологій та форматів професійної діяльності. За таких умов фахівець галузі права повинен не лише володіти ґрунтовними правовими знаннями, а й уміти працювати з цифровими ресурсами, здійснювати пошук, аналіз і систематизацію правової інформації, використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для розв'язання професійних завдань.

На необхідності врахування цифрових трансформацій у професійній діяльності наголошує М. Міхровська [2021], яка зазначає, що розвиток цифрового урядування супроводжується появою нових форматів взаємодії між державою, суспільством та громадянами, що потребує відповідного рівня цифрової готовності фахівців. Своєю чергою, О. Гриценчук [2020] доводить, що сучасне інформаційно-освітнє середовище створює нові можливості для розвитку компетентностей особистості, необхідних для ефективної діяльності в цифровому суспільстві.

Важливе значення для дослідження має Стандарт вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України № 644 від 20 липня 2022 року. Аналіз стандарту свідчить, що підготовка майбутніх правників орієнтована на формування здатності використовувати інформаційні технології, здійснювати пошук та аналіз правової інформації, працювати з електронними ресурсами, застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності та навчанні впродовж життя [Міністерство освіти і науки України, 2022]. Отже, нормативні вимоги до результатів навчання майбутніх фахівців галузі права безпосередньо пов'язані з готовністю діяти в цифровому середовищі та адаптуватися до його постійних змін.

Науковці дедалі частіше пов'язують успішність професійної діяльності не лише з рівнем цифрової грамотності, а й зі здатністю особистості ефективно функціонувати в умовах постійного оновлення цифрових технологій. Зокрема, Л. Гаврілова та Я. Топольник [2017], О. Коваль і О. Лишак [2025], І. Козубцов [2022], В. Кудлай [2015], І. Струтинська [2019] розглядають цифрову грамотність, цифрову культуру та цифрову компетентність як необхідні характеристики сучасного фахівця. Проте динамічність цифрового середовища актуалізує потребу у формуванні більш складної інтегративної якості, яка забезпечує здатність людини швидко адаптуватися до нових цифрових умов, технологій і форматів професійної взаємодії.

Саме такою якістю є цифрова мобільність. За визначенням М. Леонова [2023], цифрова мобільність є атрибутивною характеристикою фахівця цифрового суспільства, що відображає його готовність ефективно використовувати цифрові технології, адаптуватися до технологічних змін та здійснювати професійну діяльність у різних цифрових середовищах. Автор пов'язує розвиток цифрової мобільності з процесами цифрової трансформації суспільства та необхідністю безперервного професійного вдосконалення. Аналогічної позиції дотримується І. Бира [2024], яка розглядає цифрову мобільність як важливу умову професійної ефективності та конкурентоспроможності сучасного фахівця.

Отже, цифровізація правової сфери, вимоги Стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» та сучасні тенденції розвитку професійної діяльності правників зумовлюють необхідність розгляду цифрової мобільності як важливої складової професійної компетентності майбутніх фахівців галузі права.

У науковій літературі поняття «цифрова мобільність» характеризується багатозначністю та міждисциплінарним змістом. Його трактування формується на перетині досліджень цифрової трансформації суспільства, мобільності особистості, цифрових технологій, освіти та професійного розвитку. Аналіз наукових джерел свідчить про поступове розширення змісту цього поняття: від характеристики цифрових сервісів і технологій до визначення особистісних якостей та здатностей людини ефективно діяти в умовах цифрового середовища.

Серед дослідників, який розглядав цифрову мобільність у широкому соціальному контексті, є С. Меццадра [Mezzadra, 2017]. Науковець пов'язує цифрову мобільність із процесами глобалізації, розвитку цифрових комунікацій та трансформації просторових меж соціальної взаємодії. У його дослідженні цифрова мобільність постає як здатність здійснювати діяльність, комунікацію та обмін інформацією незалежно від територіальних обмежень завдяки цифровим технологіям.

Подальший розвиток концепції цифрової мобільності пов'язаний із дослідженнями цифрових сервісів та цифрової інфраструктури. Так, Дж. Гудман-Дін та співавтори [Goodman-Deane, et al., 2021] розглядають цифрову мобільність крізь призму доступності цифрових послуг для різних категорій населення. На думку дослідників, цифрова мобільність визначається не лише наявністю технологій, а й здатністю людини ефективно користуватися ними для задоволення власних потреб. Аналогічної позиції дотримуються Г. Деларе, С. Басу, К. Махаріс та І. Кесеру [Delaere et al., 2024], які акцентують увагу на необхідності розвитку навичок використання цифрових сервісів як умови повноцінної участі особистості в сучасному цифровому суспільстві.

Особливий інтерес для дослідження становлять праці, у яких цифрова мобільність розглядається як характеристика особистості. Зокрема, К. Гаррітсен, А. Григолон і К. Геурс [Garritsen et al., 2025] вводять поняття digital mobility skills, під якими розуміють сукупність знань, умінь і поведінкових моделей, що забезпечують ефективне використання цифрових технологій у різних життєвих ситуаціях. У цьому підході цифрова мобільність уже виходить за межі технологічного явища і набуває ознак компетентності, яка забезпечує адаптацію людини до цифрового середовища.

В освітньому дискурсі цифрова мобільність дедалі частіше розглядається як умова навчання, професійного розвитку та міжнародної взаємодії. Так, Дж. Лік і М. Роек [Leek & Rojek, 2022] доводять, що цифрові технології істотно розширюють можливості академічної мобільності, забезпечуючи доступ до освітніх ресурсів та міжкультурної комунікації незалежно від фізичного місця перебування. Подібний підхід представлений у дослідженні Ю. Ченг [Cheng, 2023], де цифрова мобільність трактується як здатність особистості навчатися, взаємодіяти та набувати професійного досвіду у віртуальному середовищі. У рекомендаціях European University Foundation [Henderikx & Ubachs, 2022] цифрова мобільність визначають як важливу складову сучасного європейського освітнього простору, що забезпечує ефективну цифрову співпрацю, доступ до освітніх ресурсів і розвиток професійних компетентностей.

В українському науковому просторі проблема цифрової мобільності перебуває на етапі активного становлення.

Аналіз наведених підходів свідчить, що поняття «цифрова мобільність» має спільні ознаки з поняттями «цифрова грамотність», «цифрова культура» та «цифрова компетентність», однак не є тотожним їм. Цифрова грамотність переважно характеризує базові знання та навички використання цифрових технологій [Кудлай, 2015; Науково-технічна бібліотека Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, б. д.; Струтинська, 2019]. Цифрова культура відображає систему цінностей, норм поведінки та способів взаємодії особистості у цифровому середовищі [Гаврілова & Топольник, 2017; Козубцов, 2022]. Цифрова компетентність визначається як інтегрована здатність ефективно, безпечно й відповідально застосовувати цифрові технології для навчання, професійної діяльності та комунікації [Гаврілова & Топольник, 2017].

На відміну від зазначених понять, цифрова мобільність характеризує динамічний аспект діяльності особистості. Вона відображає здатність людини швидко адаптуватися до змін цифрового середовища, опановувати нові цифрові інструменти, ефективно діяти в різних цифрових просторах, підтримувати безперервний професійний розвиток та використовувати цифрові технології для розв'язання професійних завдань. Отже, цифрова грамотність, цифрова культура та цифрова компетентність можуть розглядатися як підґрунтя розвитку цифрової мобільності, тоді як сама цифрова мобільність є вищим рівнем прояву готовності особистості до діяльності в умовах цифрової трансформації.

З урахуванням проаналізованих наукових підходів, а також вимог Стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» [Міністерство освіти і науки України, 2022], *цифрову мобільність майбутнього фахівця галузі права пропонуємо розглядати* як інтегративну професійно значущу якість особистості, що характеризує її здатність ефективно використовувати цифрові технології, інформаційні ресурси та цифрові сервіси у правничій діяльності, швидко адаптуватися до змін цифрового середовища, опановувати нові цифрові інструменти, здійснювати професійну комунікацію, навчання і саморозвиток засобами цифрових технологій та успішно розв'язувати професійні завдання в умовах цифрової трансформації правової сфери.

У сучасних наукових дослідженнях професійна компетентність майбутнього фахівця галузі права розглядається як інтегральна характеристика особистості, що поєднує систему правових знань, професійних умінь, цінностей, досвіду діяльності та особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних функцій [Калюжний, 2017; Пей, 2025]. Відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» [Міністерство освіти і науки України, (2022)], важливими складовими професійної компетентності правника є здатність застосовувати правові знання у практичній діяльності, здійснювати пошук і аналіз інформації, використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, ефективно комунікувати та здійснювати безперервний професійний розвиток.

За таких умов цифрову мобільність доцільно розглядати як одну із складових професійної компетентності майбутнього фахівця галузі права. Її значення зумовлене тим, що сучасна юридична діяльність дедалі більше здійснюється в цифровому середовищі та потребує здатності оперативного адаптуватися до нових технологій і цифрових сервісів.

Цифрова мобільність тісно пов'язана з професійними знаннями, оскільки забезпечує ефективне використання електронних правових ресурсів і цифрових баз даних. Вона спирається на цифрову компетентність як основу застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Водночас цифрова мобільність сприяє розвитку інформаційно-аналітичних умінь, необхідних для пошуку, критичного оцінювання та опрацювання правової інформації. Важливим є її зв'язок із професійною комунікацією, яка все частіше реалізується за допомогою цифрових платформ та електронних засобів взаємодії. Крім того, цифрова мобільність забезпечує готовність майбутнього правника до навчання впродовж життя, професійного самовдосконалення та адаптації до динамічних змін у правовій сфері.

Отже, *цифрова мобільність* виконує інтегративну функцію у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця галузі права, забезпечуючи ефективне поєднання професійних, цифрових, інформаційно-аналітичних і комунікативних ресурсів особистості в умовах цифрової трансформації правничої діяльності.

Визначення структури цифрової мобільності майбутніх фахівців галузі права ґрунтується на результатах аналізу наукових праць, присвячених цифровій мобільності, цифровій компетентності та професійній підготовці правників, а також на вимогах Стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» та змісту освітньо-професійних програм «Право» [Національний університет «Львівська політехніка», 2022; Київський університет права Національної академії наук України, 2024]. Аналіз зазначених документів дає підстави стверджувати, що сучасний правник повинен бути здатним ефективно використовувати цифрові технології у професійній діяльності, здійснювати пошук, аналіз та інтерпретацію правової інформації, працювати в цифровому комунікаційному середовищі, а також постійно оновлювати власні знання відповідно до динамічних змін правової та технологічної сфер.

З огляду на це цифрову мобільність майбутнього фахівця галузі права доцільно розглядати як цілісне особистісно-професійне утворення, яке охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, комунікативний та рефлексивно-адаптивний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує систему мотивів, професійних цінностей та установок, що визначають ставлення майбутнього правника до використання цифрових технологій у професійній діяльності. Його основу становлять усвідомлення значущості цифрових інструментів для юридичної практики, готовність до професійного саморозвитку, позитивне ставлення до інновацій та прагнення до постійного оновлення власних знань. Саме цей компонент забезпечує внутрішню готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації правової сфери.

Когнітивний компонент охоплює систему знань про сучасні цифрові технології, інформаційно-комунікаційні засоби, електронні правові ресурси, цифрові сервіси державного управління, принципи інформаційної безпеки та особливості функціонування цифрового правового середовища. Відповідно до вимог Стандарту вищої освіти важливого значення набуває здатність знаходити, аналізувати та критично оцінювати інформацію з різних джерел, використовувати сучасні інформаційні технології для розв'язання професійних завдань. Тому когнітивний компонент створює необхідне теоретичне підґрунтя для професійної діяльності майбутнього правника.

Діяльнісно-технологічний компонент відображає практичну готовність особистості до використання цифрових інструментів у професійній діяльності. Він передбачає вміння працювати з електронними реєстрами, правовими базами даних, цифровими платформами, засобами електронного документообігу, сервісами дистанційної взаємодії та іншими цифровими ресурсами, що використовуються у правничій практиці. Значення цього компонента полягає в забезпеченні ефективного виконання професійних функцій у цифровому середовищі та здатності оперативно опановувати нові цифрові інструменти.

Комунікативний компонент характеризує здатність майбутнього правника здійснювати професійну взаємодію в цифровому середовищі. Йдеться про використання електронних засобів комунікації, цифрових платформ співпраці, мережевих ресурсів та онлайн-сервісів для професійного спілкування, консультування, представлення результатів діяльності та міжвідомчої взаємодії. Важливість цього компонента зумовлена тим, що значна частина сучасної юридичної діяльності здійснюється за допомогою цифрових каналів комунікації.

Рефлексивно-адаптивний компонент відображає здатність особистості до самооцінювання, самоконтролю та постійного професійного вдосконалення в умовах цифрових змін. Він передбачає готовність аналізувати власний рівень цифрової підготовленості, виявляти потреби у професійному розвитку, адаптуватися до нових технологічних умов та швидко опановувати нові цифрові засоби професійної діяльності. Саме цей компонент забезпечує реалізацію закладеної в освітніх стандартах ідеї навчання впродовж життя та професійної мобільності фахівця.

Запропонована структура цифрової мобільності відображає комплекс взаємопов'язаних характеристик особистості, які забезпечують готовність майбутнього фахівця галузі права до ефективної професійної діяльності в умовах цифрової трансформації суспільства. Кожний із визначених компонентів виконує самостійну функцію, проте лише їх узаємодія створює передумови для успішного використання цифрових технологій у правничій практиці.

Водночас розвиток цифрової мобільності майбутніх правознавців не відбувається стихійно, а потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу. З позицій компетентнісного підходу цифрову мобільність доцільно розглядати як важливу складову професійної компетентності, що забезпечує готовність майбутніх фахівців до використання цифрових технологій для розв'язання професійних завдань, професійної комунікації, опрацювання правової інформації та безперервного професійного розвитку. Це актуалізує необхідність створення відповідних педагогічних умов у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 081 «Право».

До таких педагогічних умов можна віднести спрямування змісту професійної підготовки на формування досвіду використання цифрових технологій у правничій

діяльності, інтеграцію цифрових освітніх ресурсів і професійно орієнтованих цифрових платформ в освітній процес, активізацію самостійної та дослідницької діяльності студентів із використанням цифрових інструментів, а також створення цифрового освітнього середовища, що забезпечує розвиток здатності до самоосвіти, професійної адаптації та навчання впродовж життя. Реалізація зазначених педагогічних умов сприятиме розвитку цифрової мобільності як інтегративної характеристики професійної компетентності майбутніх правознавців та підвищенню якості їхньої професійної підготовки.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що цифрова мобільність є складним багатокомпонентним феноменом, формування якого зумовлене процесами цифрової трансформації суспільства, освіти та професійної діяльності. На відміну від цифрової грамотності, цифрової культури чи цифрової компетентності, які характеризують окремі аспекти взаємодії особистості з цифровим середовищем, цифрова мобільність відображає здатність людини ефективно використовувати набуті знання, вміння та досвід у динамічних умовах цифрових змін, швидко адаптуватися до нових технологій і цифрових форматів професійної діяльності.

Результати дослідження дають підстави розглядати цифрову мобільність як інтегративну характеристику професійної компетентності майбутнього фахівця галузі права. Її інтегративний характер виявляється у поєднанні мотиваційно-ціннісних установок, цифрових знань, практичних умінь використання цифрових технологій, навичок професійної комунікації та здатності до професійної адаптації й саморозвитку. Саме цифрова мобільність забезпечує взаємозв'язок між цифровою компетентністю та практичною готовністю майбутнього правника здійснювати професійну діяльність у цифровому середовищі.

Важливість цифрової мобільності підтверджується також вимогами Стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» та освітньо-професійної програми «Право», які передбачають формування у здобувачів вищої освіти здатності використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, здійснювати пошук, аналіз і критичне оцінювання інформації, ефективно комунікувати в професійному середовищі, навчатися впродовж життя та адаптуватися до нових умов професійної діяльності. Усі зазначені результати навчання безпосередньо пов'язані з розвитком цифрової мобільності як важливої складової професійної підготовки майбутніх правників.

У контексті професійної діяльності цифрова мобільність забезпечує здатність майбутнього фахівця галузі права ефективно працювати з електронними правовими ресурсами, цифровими сервісами державного управління, інформаційно-аналітичними системами, електронним документообігом та засобами професійної взаємодії. Водночас вона сприяє розвитку інформаційно-аналітичного мислення, професійної комунікації, готовності до прийняття рішень в умовах швидкого оновлення інформації та постійного вдосконалення цифрових технологій.

Перспективи розвитку цифрової мобільності в освітньому процесі ЗВО пов'язані з подальшою цифровізацією професійної підготовки правників, розширенням використання електронних освітніх ресурсів, цифрових правових платформ, технологій моделювання професійної діяльності, онлайн-комунікації та цифрової взаємодії. Важливим напрямом також є інтеграція завдань, спрямованих на формування досвіду використання цифрових технологій для розв'язання професійних юридичних проблем, що сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах цифрового суспільства.

Список використаних джерел

Бира, І. Р. (2024). Чинники покращення цифрової мобільності публічних службовців. У *Теорія модернізації в контексті сучасної світової науки: Матеріали III Міжнародної наукової конференції, м. Кривий Ріг, 2 серпня 2024 р.* (с. 61–62). Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп».

Гаврілова, Л. Г., & Топольник, Я. В. (2017). Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 61(5), 1–14. <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744>

Гриценчук, О. О. (2020). *Інформаційно-освітнє середовище як засіб розвитку громадянської компетентності вчителів у Нідерландах* [Дис. канд. пед. наук, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України]. Київ.

Калюжний, Р. А. (2017). Теорія держави і права – основа формування професійної компетентності майбутніх правників. *Юридичний вісник. Повітряне і космічне право*, 1 (42), 194–196. <https://doi.org/10.18372/2307-9061.42.11534>

Київський університет права Національної академії наук України. (2024). *Освітньо-професійна програма «Право» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 081 Право галузі знань 08 Право*. Київ. Відновлено з https://kup.edu.ua/wp-content/uploads/2024/09/OPP-Pravo_2024_bakalavr.pdf

Коваль, О., & Лишак, О. (2025). Формування цифрової грамотності як інструмент професійної мобільності в обліково-економічному середовищі. *Економіка та суспільство*, 73. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-73-76>

Козубцов, І. М. (2022). Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. У *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії, перспективи: збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 153–156). Ірпінь: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

Кудлай, В. (2015). Цифрова грамотність особистості в контексті розвитку інформаційного суспільства. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія*, 10, 97–104.

Міністерство освіти і науки України. (2022). *Стандарт вищої освіти зі спеціальності 081 Право галузі знань 08 Право для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти* (Наказ № 644 від 20 липня 2022 р., зі змінами). Відновлено з <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-zi-zminamy-644-20.03.2023.pdf>

Міхровська, М. С. (2021). Цифрова термінологія в публічному управлінні: від оцифрування до цифрового урядування. *Юридичний науковий електронний журнал*, 6, 142–144. <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2021-6/38>

Науково-технічна бібліотека Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. (б. д.). *Цифрова грамотність*. Відновлено з <https://lib.nuos.edu.ua/цифрова-грамотність/>

Національний університет «Львівська політехніка». (2022). *Освітньо-професійна програма «Право» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 081 Право* (редакція для вступників 2024 року). Львів. Відновлено з <https://lpnu.ua/sites/default/files/2023/pages/22454/opp2022redakciya-dlya-vstupnikiv-2024-roku.pdf>

Пей, Д. (2025). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з права в умовах глобалізаційних трансформацій. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 29(2), 64–74. <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-2-64-74>

Струтинська, І. (2019). Цифрова грамотність людського капіталу бізнес-структур. *Економічний часопис Волинського національного університету імені Лесі Українки*, 4 (20), 93–100. <https://doi.org/10.29038/2411-4014-2019-04-93-100>

Cheng, Y. E. (2023). Virtual student mobility on Zoom: Digital platforms and the changing geographies of international education. *Mobilities*, 18(6), 873–889. <https://doi.org/10.1080/17450101.2023.2209824>

Delaere, H., Basu, S., Macharis, C., & Keseru, I. (2024). Barriers and opportunities for developing, implementing and operating inclusive digital mobility services. *European Transport Research Review*, 16, e67. <https://doi.org/10.1186/s12544-024-00684-8>

European Commission. (2024). *Mobility of artists and cultural professionals*. Retrieved from <https://culture.ec.europa.eu/policies/selected-themes/mobility-of-artists-and-cultural-professionals>

European Council. (2020). *Digital single market for Europe*. Retrieved from <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/digital-single-market/>

European Union. (n.d.). *Europass mobility*. Europass. Retrieved from <https://europass.europa.eu/en/europass-mobility>

Garritsen, K. E., Grigolon, A. B., & Geurs, K. T. (2025). The role of digital mobility skills in the uptake of shared modes at mobility hubs. *Journal of Urban Mobility*, 7, e: 100111. <https://doi.org/10.1016/j.urbmob.2025.100111>

Goodman-Deane, J., Kluge, J., Roca Bosch, E., Nesterova, N., Bradley, M., Waller, S., Hoeke, L., & Clarkson, P. J. (2021). Toward inclusive digital mobility services: a population perspective. *Interacting with Computers*, 33(4), 426–441. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwac014>

Henderikx, P., & Ubachs, G. (2022). *Models and guidelines for digital collaboration and mobility in European higher education*. Maastricht: Global Academic Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7016333>

Leek, J., & Rojek, M. (2022). Functions of digital learning within the international mobility programme: Perspectives of university students and staff from Europe. *Education and Information Technologies*, 27, 6105–6123. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10855-y>

Mezzadra, S. (2017). Digital mobility, logistics, and the politics of migration. *Spheres: Journal for Digital Cultures*, 4, 1–4. <https://doi.org/10.25969/mediarep/3855>

Murati, E. (2020). Mobility-as-a-service (MaaS) digital marketplace impact on EU passengers' rights. *European Transport Research Review*, 12, e: 62. <https://doi.org/10.1186/s12544-020-00447-1>

References

Byra, I. R. (2024). Chynnyky pokrashchennia tsyfrovoy mobilnosti publichnykh sluzhbovtstv [Factors for improving the digital mobility of public servants]. *Materialy III Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii "Teoriia modernizatsii v konteksti suchasnoi svitovoi nauky"* [Proc. 3rd Intern. Sc. Conf. "Theory of modernization in the context of modern world science"]. Vinnytsia, UKRLOGOS Group LLC, pp. 61–62. (In Ukrainian).

Cheng, Y. E. Virtual student mobility on Zoom: Digital platforms and the changing geographies of international education. *Mobilities*, 2023, vol. 18, issue 6, pp. 873–889. doi: 10.1080/17450101.2023.2209824

Delaere, H., Basu, S., Macharis, C., & Keseru, I. Barriers and opportunities for developing, implementing and operating inclusive digital mobility services. *European Transport Research Review*, 2024, vol. 16, an: 67. doi: 10.1186/s12544-024-00684-8

Digital single market for Europe. (2020). European Council. Available at: <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/digital-single-market/> (Accessed 31 March 2026).

European Commission. (2024). *Mobility of artists and cultural professionals*. Available at: <https://culture.ec.europa.eu/policies/selected-themes/mobility-of-artists-and-cultural-professionals> (Accessed 31 March 2026).

European Union. (n.d.). *Europass mobility*. Available at: <https://europass.europa.eu/en/europass-mobility> (Accessed 31 March 2026).

Garritsen, K. E., Grigolon, A. B., & Geurs, K. T. The role of digital mobility skills in the uptake of shared modes at mobility hubs. *Journal of Urban Mobility*, 2025, vol. 7, an: 100111. doi: 10.1016/j.urbmob.2025.100111

Goodman-Deane, J., et al. (2021). Toward inclusive digital mobility services: a population perspective. *Interacting with Computers*, 2021, vol. 33, issue 4, pp. 426–441. doi: 10.1093/iwc/iwac014

Havrilova, L. H., & Topolnyk, Ya. V. Digital culture, digital literacy, digital competence as the modern educational phenomena. *Information Technologies and Learning Tools*, 2017, vol. 61, no. 5, pp. 1–14. doi: 10.33407/itlt.v61i5.1744 (In Ukrainian).

Henderikx, P., & Ubachs, G. (2022). *Models and guidelines for digital collaboration and mobility in European higher education*. Maastricht, Global Academic Press, 62 p. doi: 10.5281/zenodo.7016333

Hrytsenchuk, O. O. (2020). *Informatsiino-osvitnie seredovyshe yak zasib rozvytku hromadianskoi kompetentnosti vchyteliv u Niderlandakh*. Diss. kand. ped. nauk [Information and educational environment as a means of developing teachers' civic competence in the Netherlands. Cand. of ped. sc. diss.]. Kyiv, 328 p. (In Ukrainian).

Kaliuzhnyi, R. A. (2017). Theory of law – the basis of formation of professional competence of lawyers. *Scientific Works of Kyiv Aviation Institute. Series Law Journal "Air and Space Law"*, 2017, vol. 1, no. 42, pp. 194–196. doi: 10.18372/2307-9061.42.11534 (In Ukrainian).

Koval, O., & Lyshak, O. (2025). Formation of digital literacy as a tool of professional mobility in the accounting and economic environment. *Economy and Society*, 2024, no. 73. doi: 10.32782/2524-0072/2025-73-76 (In Ukrainian).

Kozubtsov, I. M. (2022). *Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvichni fenomeny* [Digital culture, digital literacy, and digital competence as modern educational phenomena]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii "Rozvytok profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv: vyklyky, dosvid, stratehii, perspektyvy"* [Proc. Sci. and Pract. Conf. "Development of professional culture of future specialists: Challenges, experience, strategies, prospects"]. Irpin, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine Publ., pp. 153–156. (In Ukrainian).

Kudlai, V. (2015). *Tsyfrova hramotnist osobystosti v konteksti rozvytku informatsiinoho suspilstva* [Digital literacy of the individual in the context of information society development]. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Filosofiia, kulturolohiia, sotsiologiia* [Bulletin of Mariupol State University. Series: Philosophy, Cultural Studies, Sociology], no. 10, pp. 97–104. (In Ukrainian).

Kyiv University of Law of the National Academy of Sciences of Ukraine. (2024). *Educational and professional programme "Law" of the first (bachelor's) level of higher education in specialty 081 Law, field of knowledge 08 Law*. Kyiv. 24 p. Available at: https://kup.edu.ua/wp-content/uploads/2024/09/OPP-Pravo_2024_bakalavr.pdf (Accessed 25 March 2026).

Leek, J., & Rojek, M. Functions of digital learning within the international mobility programme: Perspectives of university students and staff from Europe. *Education and Information Technologies*, 2022, vol. 27, pp. 6105–6123. doi: 10.1007/s10639-021-10855-y

Lviv Polytechnic National University (2022), "Educational and Professional Programme "Law" of the First (Bachelor's) Level of Higher Education in Specialty 081 Law". Lviv, 23 p. Available at: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2023/pages/22454/opp2022redakciya-dlya-vstupnikiv-2024-roku.pdf> (Accessed 31 March 2026).

Mezzadra, S. Digital mobility, logistics, and the politics of migration. *Spheres: Journal for Digital Cultures*, 2017, no. 4, pp. 1–4. <https://doi.org/10.25969/mediarep/3855>

Mikhrovska, M. S. Digital terminology in public administration: from digitization to digital governance. *Juridical Scientific and Electronic Journal*, 2021, no. 6, pp. 142–144. doi: 10.32782/2524-0374/2021-6/38 (In Ukrainian).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2022), "Standard of Higher Education in Specialty 081 Law, Field of Knowledge 08 Law, for the First (Bachelor's) Level of Higher Education", available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-zi.zminamy-644-20.03.2023.pdf> (Accessed 31 March 2026).

Murati, E. Mobility-as-a-service (MaaS) digital marketplace impact on EU passengers' rights. *European Transport Research Review*, 2020, vol. 12, an: 62. doi: 10.1186/s12544-020-00447-1

Pei, D. Formation of professional competence of future law specialists under globalization transformations. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 2025, vol. 29, no. 2, pp. 64–74. doi: 10.32405/2308-3778-2025-29-2-64-74 (In Ukrainian).

Scientific and Technical Library of Admiral Makarov National University of Shipbuilding (n.d.). Digital Literacy. Available at: <https://lib.nuos.edu.ua/цифрова-грамотність/> (Accessed 14 March 2026). (In Ukrainian).

Strutynska, I. Digital literacy of human capital business structures. *Economic Journal of Lesya Ukrainka Volyn National University*, 2019, vol. 4, no. 20, pp. 93–100. doi: 10.29038/2411-4014-2019-04-93-100 (In Ukrainian).

DIGITAL MOBILITY IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LEGAL PROFESSIONALS

Oleksandra Shevchuk, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Operational and Service Support, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, Ukraine.

E-mail: a.shevchuk1302@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2102-7363>

Oleksandr Didenko, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Deputy Head of the Scientific and Organizational Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, Ukraine.

E-mail: didenko.alexandr69@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7900-6047>

Volodymyr Klachko, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Tactical and Special Training, Kharkiv National University of Internal Affairs, Vinnytsia, Ukraine.

E-mail: KlachkoV@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-0172-3599>
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-10>

Keywords: *digital mobility, professional mobility, professional competence, future lawyers, professional training, educational process, pedagogical conditions, competency-based approach*

The article addresses the issue of developing digital mobility among future legal professionals in the context of the digital transformation of society and the modernization of higher legal education. The relevance of the study is determined by the growing demands placed on the professional training of legal practitioners who must be able to effectively use digital technologies, work with digital legal resources, engage in professional communication in digital environments, and adapt to dynamic changes in professional practice.

The purpose of the article is to determine the essence, structural characteristics, and functional significance of digital mobility within the structure of the professional competence of future legal professionals.

The following research objectives were identified: to analyze scholarly approaches to the interpretation of the concept of digital mobility; to conduct a comparative analysis of the concepts of digital mobility, digital literacy, digital culture, and digital competence; to substantiate the place of digital mobility within the structure of the professional competence of future legal professionals; to identify its structural components and characterize their content; and to outline the pedagogical conditions for the development of digital mobility in the process of professional training.

To achieve the research objective, a set of theoretical methods was employed, including analysis of scholarly literature to clarify the essence of digital mobility and the specific features of its interpretation; comparative analysis to compare the concepts of digital mobility, digital literacy, digital culture, and digital competence; generalization and systematization to determine the place of digital mobility within the structure of the professional competence of future legal professionals; as well as structural-logical analysis, abstraction, and theoretical modelling to substantiate the content and structure of digital mobility among future legal specialists.

The findings indicate that digital mobility is a multidimensional phenomenon formed at the intersection of digital transformation processes, technological development, professional education, and professional activity. Domestic and international approaches to understanding digital mobility were analyzed, and its distinctions from digital literacy, digital culture, and digital competence were identified. The study substantiates the author's definition of digital mobility of future legal professionals as an integrative professionally significant personal quality that characterizes the ability to effectively use digital technologies in legal practice, adapt to changes in the digital environment, engage in professional communication, learning, and continuous professional development.

The article demonstrates that digital mobility is an important component of the professional competence of future legal professionals and contributes to the achievement of the learning outcomes specified by the Higher Education Standard for Specialty 081 Law. The structure of digital mobility is defined as comprising motivational-value, cognitive, activity-technological, communicative, and reflective-adaptive components. The pedagogical conditions for developing digital mobility are outlined, including

the integration of digital technologies into professional training, the use of digital educational resources and professional digital platforms in the educational process, the enhancement of students' independent learning activities, and the creation of a digital educational environment. Prospects for further research are associated with the development of methodological support for fostering digital mobility among future legal professionals.

Дата надходження до редакції / Submitted: 22.01.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 378.2.091.113:005.963(477)

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-11>

Г. О. ШКЛЯЄВА,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної освіти та гуманітарних дисциплін,
Комунальний заклад вищої освіти
„Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія”
Полтавської обласної ради (м. Кременчук, Україна)
<https://orcid.org/0000-0002-9187-6301>*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТА МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто психолого-педагогічні та методичні аспекти підготовки майбутніх педагогів у контексті модернізації вищої освіти. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю оновлення змісту, форм і технологій професійної підготовки педагогічних працівників, здатних ефективно діяти в умовах динамічних суспільних змін, цифровізації освіти, зростання вимог до якості педагогічної діяльності та потреби у формуванні індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Наголошено, що сучасний педагог має бути не лише носієм фахових знань, а й професійно мобільним, конкурентоспроможним, відкритим до інновацій, здатним до критичного мислення, творчого пошуку, безперервного навчання та продукування нових педагогічних ідей.

Особливу увагу приділено значенню психолого-педагогічної та методичної підготовки як взаємопов'язаних складників професійного становлення майбутнього педагога. Підкреслено, що така підготовка має здійснюватися на засадах комплексного підходу, який поєднує засвоєння теоретичних знань, формування практичних умінь, розвиток педагогічного мислення, професійної рефлексії, комунікативної культури та здатності до творчого розв'язання освітніх завдань. Системотвірним чинником цієї підготовки визначено людину як найвищу суспільну цінність, що зумовлює необхідність студентоцентризму, гуманізації освітнього процесу, поваги до індивідуальності здобувача освіти та орієнтації на його професійний і особистісний розвиток.

У статті акцентовано на можливостях дисциплін вільного вибору у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх педагогів. Зазначено, що їхній широкий змістовий спектр дає змогу враховувати освітні потреби, професійні інтереси й індивідуальні запити здобувачів освіти. Важливого значення набувають посилення творчої та самостійної складової навчання, моделювання педагогічних ситуацій, розроблення власних освітніх проєктів, використання педагогічних інновацій і цифрових технологій, створення навчальних матеріалів та інтерактивних засобів навчання.

Зроблено висновок, що ефективна психолого-педагогічна та методична підготовка майбутніх педагогів потребує поєднання інноваційних методик, інтерактивних форм навчання, цифрових інструментів, командної взаємодії, емоційно позитивного освітнього середовища, атмосфери співпраці й взаємодовіри.

Ключові слова: методична та психолого-педагогічна підготовка, комплексний підхід, студентоцентризм, дисципліни вільного вибору, індивідуальна освітня траєкторія, монопредметність, інтерактивність, педагогічна інноватика, цифрові технології.

Постановка проблеми. Суспільство вимагає підготовки фахівців із професійним світоглядом, критичним мисленням і творчим потенціалом, які здатні до безперервного навчання та продукування нових ідей. Вища освіта намагається задовольнити потреби держави у висококваліфікованих, професійних,



конкурентоспроможних, мобільних і затребуваних на ринку праці фахівців, які готові виконувати професійні функції та вирішувати завдання у складних умовах сьогодення.

Сучасний розвиток економіки та технологій вимагає від фахівця з вищою освітою не лише предметні, галузеві знання, але й поінформованість у суміжних сферах, емоційно-психологічна стійкість та володіння соціально-емоційною культурою. Підготовка сучасних фахівців на рівні професійних стандартів вищої освіти передбачає впровадження інноваційних технологій, удосконалення та модернізацію системи якісної підготовки спеціалістів освітньої галузі. Комплексний підхід створення інноваційно-освітнього простору є підґрунтям ефективної діяльності сучасного закладу вищої освіти. У цьому аспекті зазначимо, що якісна професійна підготовка базується на активному впровадженні психолого-педагогічних знань, а також знань, умінь і навичок у галузі управління.

Актуальність нашого дослідження зумовлює розгляд та аналіз наукових джерел, а також методичного досвіду, який ми набули в процесі запровадження в освітній простір Комунального закладу вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія».

Аналіз останніх досліджень дозволив з'ясувати, що системотвірним фактором психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх фахівців виступає не освіта та культура, а людина як унікальна та неповторна цінність. Для практичної реалізації особистісно-гуманістичної парадигми освіти необхідно забезпечення суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків здобувачів освіти та викладачів закладу вищої освіти. Саме така взаємодія на рівні співпраці, співтворчості та взаєморозуміння виступає підґрунтям якісної професійної підготовки спеціалістів [Бойко, 2015; Зязюн, 2003].

Значну увагу розвитку психолого-педагогічної та методичної складових професійної підготовки фахівців з вищою освітою приділяли І. Зязюн [2003], Л. Лук'янова [Лук'янова та ін., 2023], та інші. На думку вчених, ефективність психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів залежить від змісту освітніх програм, інтеграції практико-орієнтованих методик та активного використання інноваційних технологій. Вивчаючи психолого-педагогічні аспекти інноваційної діяльності в освіті, науковці довели, що ефективність психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів забезпечується інтеграцією теоретичних знань і практичних навичок, що є підґрунтям формуванням емоційного інтелекту, стресостійкості та професійної компетентності педагога [Козак, Гаращенко, & Кочмар, 2020].

І. Зязюн [2003], розглядаючи психологічну складову запровадження педагогічних технологій у процес професійної підготовки педагогічних працівників наголошував, що сучасна парадигма освіти вимагає оновлення змісту освіти, переходу до компетентнісного підходу та створення безпечного освітнього середовища, що підвищує готовність педагогів до професійної діяльності.

У дослідженнях сучасних учених простежуються провідні тенденції методичного та психолого-педагогічного оновлення змісту освіти в контексті трансформацій світового освітнього простору. Професійна та психолого-педагогічна спрямованість змісту в сучасній вищій школі стає ключовим фактором адаптації освітніх модулів до реалій сучасного життя, підвищення професійної компетентності здобувачів освіти, інтеграції педагогічної та дослідницької діяльності, підвищення ролі самоосвіти педагогів [Лук'янова, Вовк, Соломаха, Грищенко, 2023].

Отже, розглядаючи практичну підготовку майбутніх педагогів, дослідники розробляли механізми запровадження методичних, технологічних і психолого-педагогічних інновацій у систему професійної підготовки фахівців педагогічної сфери, а також сформуливали на цій основі Концепцію розвитку педагогічної освіти [Міністерство освіти і науки України, 2018]. Значна кількість сучасних вчених одностайні у розумінні рівня освіченості, який є показником повноправності та рівноправності громадян. Ця думка пов'язана з розвитком науково-технічного прогресу та підвищенням ролі самоосвіти, самоконтролю, дотриманням свідомої життєвої позиції, що виступає ефективним інструментом свідомого ставлення до життя [Kozlitin, Kochmar, Krystopchuk, & Kozak, 2020].

У цьому контексті простежується безпосередній зв'язок якості здобутої освіти та рівня життя, що сприяє розвитку суспільної свідомості, розумінню особистісної ролі та відповідальності за сьогодення та майбутнє.

Формулювання цілей статті. Визначене вище зумовило визначення мети і завдань наукового пошуку – проаналізувати ефективність психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх педагогів щодо здійснення ними професійної діяльності у галузі дошкільної освіти.

У дослідженні використано комплекс теоретичних та емпіричних **методів**. До теоретичних належать аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури, нормативних документів, змісту навчальних дисциплін, дисциплін вільного вибору та програм практичної підготовки майбутніх педагогів; систематизація й узагальнення досвіду їхньої професійної підготовки в умовах модернізації вищої освіти та воєнного стану в Україні. Емпіричні методи охоплювали вивчення педагогічного досвіду, психолого-педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ю, тестування, опитування й бесіди зі студентами та викладачами. У опитуванні взяли участь 125 студентів педагогічних спеціальностей Комунального закладу вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія». Для опрацювання результатів застосовано методи узагальнення наукових, теоретичних і емпіричних даних, що дало змогу оцінити ефективність психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ґрунтуючись на розумінні того, що сучасний заклад вищої освіти є самовідновлювальною системою, підготовка майбутніх фахівців має забезпечувати кадрові потреби за рахунок підготовки конкурентоспроможних спеціалістів з вищою освітою, які якісно опанували предметно-професійну та науково-педагогічну діяльність [Верховна Рада України, 2023; 2024]. Необхідність підготовки майбутніх педагогів, орієнтованої на формування високого рівня їхньої психолого-педагогічної компетентності, здатності й готовності до проведення наукових досліджень у педагогічній галузі, розуміння динаміки розвитку соціальних груп і колективів, а також управління процесами навчання та виховання підростаючого покоління, не викликає сумніву.

У цьому контексті необхідно зробити акцент на інноваційно-методичній та психолого-педагогічній складових підготовки майбутніх педагогів. Досліджувана проблема є однією з найактуальніших в галузі освіти в аспекті адаптації системи вищої освіти до змістовно-організаційних вимог Європейського співтовариства.

Провідну роль у соціально-економічному розвитку суспільства відіграють фахівці з вищою освітою, які більш поінформовані, соціально-спрямовані за складом свідомості та готові до викликів суспільного життя. Зазначене вище дає підстави стверджувати, що якісна підготовка фахівців посилює соціальне значення вищої освіти в життєдіяльності суспільства та сприяє формуванню важливої ланки взаємодії між особистістю, професійною спільнотою і державою [Міністерство освіти і науки України, 2024].

Унікальні можливості відкриваються перед здобувачами освіти у процесі їхньої професійної підготовки в аспекті вільного вибору дисциплін. Освітні компоненти, які щорічно оновлюються, забезпечують формування індивідуальних освітніх траєкторій, основою яких є компетентнісний підхід як здатність застосовувати психолого-педагогічні знання для розв'язання майбутніх професійних завдань.

З огляду на це зазначимо, що дисципліни вільного вибору здебільшого мають практико-орієнтовану спрямованість та забезпечуються посиленою практичною підготовкою, зокрема, педагогічною практикою, психолого-педагогічними тренінгами, використанням новітніх кейс-методів. Все це сприяє формуванню професійної впевненості та компетентності.

Навчання відбувається за кредитно-модульною системою та державними стандартами вищої освіти, воно побудовано за змішаною формою, яка є досить зручною для підготовки сучасних фахівців. Підвищення ефективності підготовки здобувачів освіти забезпечується через модернізацію освітніх програм, спрямованих на формування готовності майбутніх педагогів до викликів сучасного життя.

Ефективність методичної підготовки майбутніх педагогів зосереджується на якості формування професійних умінь та інтеграції їх у навчально-виховний процес. Якість змісту, застосування новітніх методів і технологій викладання позитивно впливають на ефективність навчання майбутніх педагогів, забезпечуючи підготовку фахівців нового рівня. Інтеграція теоретичного матеріалу та його практичного застосування

підкріплюється рефлексивними практиками, де здобувачі мають можливість свідомо оцінити успішність обраної технології та комунікації.

В умовах воєнного стану особливої актуальності набуває технологічність та інноваційність сучасної освіти, де використання цифрових технологій, інноваційних методик допомагають розвивати стресостійкість, емоційну гнучкість, навички рефлексії та готовності до безперервного професійного розвитку. Пріоритетними формами навчання залишаються лекції, семінари, практичні заняття. Важливого значення набувають інтерактивні заняття з використанням Internet-мережі та елементів дистанційного навчання, відео-конференцій, спільні зі здобувачами освіти університетів-партнерів гостьові лекції, конференції, форуми, вебінари.

Особливого значення набувають моделювання навчально-виховних ситуацій, розробка власних проєктів з використанням педагогічних інновацій, створення навчальних матеріалів. Це обумовлено як інтересами здобувачів освіти так і нагальною необхідністю підготовки сучасних педагогів для роботи в умовах глобальних викликів.

Така побудова освітнього процесу дозволяє реалізовувати принципи студентоцентрованого підходу, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, вільного вибору здобувачами освіти темпу та інтенсивності освітньо-комунікативної діяльності в межах інтерактивного, самостійного або дистанційного навчання. Зазначимо, що такий підхід дозволяє викоринити формалізм і поверховість у навчанні, подолати психолого-емоційні бар'єри міжособистісного спілкування.

Професійна компетентність майбутніх педагогів формується в процесі оволодіння сучасними методиками навчання, оцінювання, мотивації та обізнаності в цифровій освіті, що підвищує рівень інформаційної культури в аспекті отримання знання за допомогою використання інноваційних педагогічних технологій [Міністерство освіти і науки України, 2018].

У цьому аспекті зазначимо, що використання цифрових платформ, віртуальних середовищ навчання, інтерактивних інструментів планування та аналізу інформації розвивають дослідницькі компетентності здобувачів, формують критичне мислення та постійно вдосконалюють інструменти пошуку. Це дозволяє реалізовувати цифрові інструменти як інструменти мотивування та професійної саморегуляції на шляху формування у майбутніх педагогів внутрішньої мотивації, рефлексії, самоконтролю та саморегуляції [Kozlitin, Kochmar, Krystopchuk, & Kozak, 2020].

У Комунальному закладі вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія» проєктування й апробація вибіркових дисциплін орієнтовані на індивідуальні потреби здобувачів. Їх викладання та створення навчально-методичних комплексів поєднуються з використанням мультимедійних інструментів і практичною спрямованістю освітнього процесу.

Цікавим є той факт, що освітня програма надає можливість прослухати модульні курси за вибором здобувачів без обмежень: дисципліни для формування soft-skills та дисципліни спеціальної підготовки. Спектр напрямів дисциплін за вибором є досить широким: «Тайм-менеджмент», «Психологія вирішення конфліктів», «Есенція лідерства», «Книгознавство», «Основи культури мови», «Культура ідентичності засобами мистецтва», «Креативність та уява: базові компетентності сучасності», «Психологія спілкування», «Креативне та критичне мислення», «Технології штучного інтелекту», «Основи педагогічної деонтології», «Інноваційні педагогічні технології», «Соціальне проєктування та фандрайзинг», «Педагогічна риторика», «Ігровий дитячий фітнес», «Імідж сучасного закладу дошкільної освіти», «Інтеграція LEGO-технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти», «Спеціальна корекційна педагогіка».

Отже, тенденції модернізації вищої освіти представлені на дидактичному та методичному рівнях мають потенційні можливості розвитку: академічна мобільність, подвійний диплом, європейська система перезарахування кредитів, нові професійні освітні стандарти, моніторинг якості освіти, оновлення змісту навчання, розробка і впровадження нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів прикладних і міжгалузевих, комп'ютеризація навчання та управління, виконання наукових проєктів, побудова навчання на засадах вільної творчої освіти, варіативність і свобода вибору у побудові індивідуальної освітньої траєкторії.

У період з жовтня по грудень 2025 року навчальним відділом Академії було проведено опитування здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 / А2 «Дошкільна освіта» щодо їх особистого ставлення та оцінки ефективності методів і форм викладання навчального контенту. Аналіз отриманих результатів засвідчив високу популярність у здобувачів освіти таких інтерактивних методів професійного навчання як аудіо-візуальний, проблемно-пошуковий, ситуативний, мозковий штурм, робота в команді, ділова (рольова) гра, дискусія із запрошенням фахівців, моделювання педагогічних ситуацій, метод інтерв'ю та консультування.

Шляхом застосування методу рефлексії діяльності під час аналізу результатів проходження виробничої практики та самоаналізу педагогічної діяльності було виявлено недостатній рівень сформованості у здобувачів освіти психолого-педагогічних знань та відсутність вмінь застосовувати набуті знання у практичній діяльності. Саме такий результат показали 67% досліджуваних.

Залучення здобувачів освіти до семінарів з аналізу та обміну досвідом, майстер-класів із застосування інноваційних педагогічних технологій, дослідницькі та інноваційні проекти у сфері педагогіки та психології дозволить, на нашу думку, стимулювати їх інтелектуальну здібність та творчий потенціал, розвивати загальну та професійно-педагогічну культуру.

Отже, активне впровадження інноваційних методів і форм навчання є запорукою якісної підготовки майбутнього фахівця, професійно здатного до застосування педагогічної інноватики у своїй професійній діяльності. Критеріями оцінювання ефективності професійної підготовки доцільно вважати рівень сформованості ключових педагогічних компетентностей: професійних, комунікативних, цифрових, інклюзивних тощо. Саме тому психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців освітньої галузі має здійснюватися з урахуванням сучасних технологій навчання, розвитку саморефлексії та здатності до педагогічного аналізу.

Враховуючи реальні потреби сучасної освіти, її оновлення та залучення практиків до розроблення освітніх програм, ефективна підготовка майбутніх педагогів спрямована на творчість, самостійність, самореалізацію у професійній та особистісній сфері, де впровадження модульної структури викладання навчальних дисциплін орієнтовано на практичні знання та педагогічну рефлексію.

Висновки. Спираючись на результати наукового пошуку, вважаємо доцільним надати певні методичні рекомендації щодо модернізації процесу професійної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів:

– здійснювати поступовий перехід від репродуктивної системи викладання у закладі вищої освіти до застосування індивідуально орієнтованих інтерактивних форм роботи зі здобувачами;

– здійснити відхід від монопредметності у викладанні дисциплін психолого-педагогічного спрямування, а викладати ці дисципліни тематичними блоками з використанням міжпредметних зв'язків, інтегративності;

– удосконалити програми проходження виробничої практики за попередньо затвердженим індивідуальним планом студента-практиканта та за обов'язкової наявності попередньо розробленого та затвердженого педагогом-методистом планом проведення кожного заняття.

Усі розглянуті нами фактори є впливовими та ефективними щодо змін і розвитку системи методичної та психолого-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічного спрямування.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в удосконаленні психолого-педагогічної, методичної та інформаційної компетентності майбутніх педагогів.

Завірення щодо дотримання етичних норм. Дослідження проведено з дотриманням принципів добровільності, конфіденційності та академічної доброчесності. Опитування здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 / А2 «Дошкільна освіта» здійснювалося в межах внутрішнього моніторингу якості освітнього процесу Комунального закладу вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія» Полтавської обласної ради. Участь здобувачів в опитуванні була добровільною; респонденти були поінформовані про мету збору даних та їх використання в узагальненому вигляді.

Персональні дані учасників не розголошувалися, а результати аналізувалися без ідентифікації окремих осіб. Отримані матеріали використано виключно з науково-методичною метою для узагальнення особливостей психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

Бойко, М. М. (2015). Координаційні функції і компетенції викладачів. У В. П. Андрущенко, Г. О. Нестеренко, Є. О. Ємельяненко та ін. (Ред.), *Управлінські компетенції у професійній діяльності викладача* (с. 184–197). Київ: Аграр Медіа Груп.

Верховна Рада України. (2023). *Про освіту* (Закон України № 2145-VIII від 5 вересня 2017 р., редакція від 10 червня 2023 р.). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Верховна Рада України. (2024). *Про вищу освіту* (Закон України № 1556-VII, редакція від 24 березня 2024 р.). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Зязюн, І. А. (2003). Освітні парадигми в контексті філософських ідей. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський журнал*, 5, 213–226.

Козак, Л. В., Гаращенко, Л. В., & Кочмар, Д. А. (2020). Творчість як основа інноваційної діяльності майбутнього педагога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69 (2), 169–173. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.33>

Лук'янова, Л. Б., Вовк, М. П., Соломаха, С. О., & Грищенко, Ю. В. (2023). *Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: Науково-аналітична доповідь* (Н. Г. Ничкало, Ред.). Київ; Чернівці: Букрек.

Міністерство освіти і науки України. (2018). *Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти* (Наказ № 776 від 16 липня 2018 р.). Відновлено з <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

Міністерство освіти і науки України. (2024). *Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти* (Наказ № 686 від 15 травня 2024 р.). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/go/z1013-24>

Kozlitin, D., Kochmar, D., Krystopchuk, T., & Kozak, L. (2020). Future educators' training for project activities using digital technologies. In *Proceedings of the PhD Symposium at ICT in Education, Research, and Industrial Applications co-located with 16th International Conference "ICT in Education, Research, and Industrial Applications 2020" (ICTERI 2020)* (pp. 31–41). CEUR Workshop Proceedings. Retrieved from <https://ceur-ws.org/Vol-2791/2020200031.pdf>

References

Boiko, M. M. (2015). *Koordinatsiini funktsii i kompetentsii vykladachiv* [Coordination functions and competencies of teachers]. *Upravlinski kompetentsii u profesiinii diialnosti vykladacha* [Managerial Competencies in the Professional Activity of a Teacher]. Kyiv, Ahrar Media Hrup. Publ., pp. 184–197. (In Ukrainian).

Kozak, L., Harashchenko, L., & Kochmar, D. Creativity as the basis of a future teacher's innovative activity. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Secondary Schools*, 2020, issue 69, part 2, pp. 169–173. doi: 10.32840/1992-5786.2020.69-2.33 (In Ukrainian).

Kozlitin, D., Kochmar, D., Krystopchuk, T., & Kozak, L. (2020). Future educators' training for project activities using digital technologies. *Proceedings of the PhD Symposium at ICT in Education, Research, and Industrial Applications co-located with 16th International Conference "ICT in Education, Research, and Industrial Applications 2020" (ICTERI 2020)* (pp. 31–41). CEUR Workshop Proceedings. Available at: <https://ceur-ws.org/Vol-2791/2020200031.pdf> (Accessed 10 March 2026).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2018), "Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of the Concept for the Development of Pedagogical Education", available at: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (Accessed 3 March 2026).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2024), "Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of the Regulation on Accreditation of

Educational Programmes under Which Higher Education Students Are Trained”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z1013-24> (Accessed 3 March 2026).

Nychkalo, N. H. (Ed.), Lukianova, L. B., Vovk, M. P., Solomakha, S. O., & Hryshchenko, Yu. V. (2023). *Praktychna pidhotovka maibutnix pedahohiv u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity: ukrainski realii i perspektyvy: naukovo-analitychna dopovid* [Practical training of future teachers in institutions of higher pedagogical education: Ukrainian realities and prospects: Scientific and analytical report]. Kyiv; Chernivtsi, Bukrek Publ., 80 p. (In Ukrainian).

Verkhovna Rada of Ukraine (2023), “Law of Ukraine “On Education”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Accessed 10 March 2026).

Verkhovna Rada of Ukraine (2024), “Law of Ukraine “On Higher Education”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Accessed 3 March 2026).

Ziazun, I. A. (2003). *Osvitni paradyhmy v konteksti filosofskykh idei* [Educational paradigms in the context of philosophical ideas]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Ukrainsko-polskyi zhurnal* [Professional Education: Pedagogy and Psychology: Ukrainian-Polish Journal], no. 5. pp. 213–226. (In Ukrainian).

PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION

Halyna Shklyaiieva, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Preschool Education, Communal Institution of Higher Education “Kremenchuk Humanitarian and Technological Academy” of the Poltava Regional Council, Kremenchuk, Ukraine.

E-mail: gal5016@pu.org.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9187-6301>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-11>

Keywords: *methodological and psycho-pedagogical training, comprehensive approach, student-centeredness, elective courses, individual educational trajectory, mono-subject, interactivity, pedagogical innovation, digital technologies*

The article examines the psychological, pedagogical and methodological aspects of the training of future teachers in the context of the modernization of the higher education system. The author emphasizes the importance of training pedagogical specialists who are highly qualified, professionally mobile, competitive and in demand on the labour market. The emphasis is on training competitive teachers who are ready to perform complex professional functions and tasks, have a modern worldview, critical thinking and creative potential, and are capable of continuous learning and production of new knowledge.

The aim of the article is to analyse the effectiveness of psychological, pedagogical and methodological training of future teachers for their professional activities in the field of preschool education.

The research methods employed in this study are categorized into theoretical and empirical approaches. The theoretical methods included the analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature relevant to the research problem, alongside the evaluation of regulatory documents governing professional teacher training in higher education institutions. Furthermore, this approach involved an analysis of the content of both core academic disciplines and elective courses, as well as a comprehensive review of internship and practical training curricula for future educators. Attention was also given to examining, analysing, and generalizing the contemporary experiences of training future teachers under martial law in Ukraine, which ultimately allowed for the systematization of the distinct features of psycho-pedagogical and methodological teacher training within the context of wider higher education modernization.

Complementing these, the empirical methods comprised the study of pedagogical experiences and the direct activities of teachers and students, which served to determine the core content of professional training and identify effective educational forms, methods, and tools that directly enhance training quality. Data collection was systematically conducted through psychological and pedagogical observation, questionnaires, interviews, testing, surveys, and structured conversations with university students and faculty. Finally, statistical and analytical methods were used to process and generalize the resulting theoretical and experimental data, thereby enabling an objective assessment of pedagogical effectiveness and the formulation of evidence-based conclusions.

The article explores the unique possibilities of elective courses, the spectrum of directions of which is quite wide in the context of the formation of an individual educational trajectory. Of particular importance are the strengthening of the creative and independent component of learning, modelling of educational situations, development of own projects using pedagogical innovations, and creation of educational materials. This is due to both the interests of students and the urgent need to train modern teachers to work in the conditions of challenges of social life.

The article considers the urgent issue of the importance of a comprehensive approach to the psychological, pedagogical and methodological training of future teachers, which is determined by the trends in the development of education and the realities of modern life. The author draws attention to the fact that the system-forming factor of the psychological, pedagogical and methodological training of future specialists is the person as the highest social value.

Conclusions. *The author is confident that stimulating innovative methods and forms of learning, creating an emotionally positive team spirit, an atmosphere of cooperation and mutual trust is an effective basis for the psychological and pedagogical training of future teachers.*

We see the prospect of further research in improving the psychological, pedagogical, methodological and informational competence of future teachers.

Дата надходження до редакції / Submitted: 15.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ І МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

UDC 81'243: 378.147

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-12>

N. M. BLYNOVA,

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Alfred Nobel University (Dnipro, Ukraine)*
<https://orcid.org/0000-0003-0880-8453>

O. A. DERBAK,

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Alfred Nobel University (Dnipro, Ukraine)*
<https://orcid.org/0000-0002-6125-4667>

S. I. MEDYNSKA,

*PhD in Professional Education,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Alfred Nobel University (Dnipro, Ukraine)*
<https://orcid.org/0000-0003-0138-7246>

N. V. BESPALOVA,

*Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Alfred Nobel University (Dnipro, Ukraine)*
<https://orcid.org/0009-0001-8672-9040>

PROFESSIONALLY AND ACADEMICALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR MASTER'S STUDENTS: CURRICULUM DESIGN AND CONTENT DEVELOPMENT

Статтю присвячено актуальній темі – особливостям розробки професійно орієнтованого курсу англійської мови для магістрів спеціальності «Сіті-менеджмент». Нагальною вимогою часу є спеціалісти, які не лише мають професійні навички й уміння, але володіють англійською мовою на достатньому для професійної комунікації рівні.

Питання максимально відповідних методик навчання здобувачів нелінгвістичних спеціальностей іноземних мов активно обговорюються науковою спільнотою. Проте досліджень, які б розглядали особливості набуття належних іноземних компетентностей здобувачами освітньої програми «Сіті-менеджмент», не було виявлено. Автори даної розвідки перші, хто розглядає даний аспект.

Розвідка має на меті опис конкретного кейсу – розробку авторського курсу з іноземної мови для здобувачів магістерського рівня освіти ОП «City Management». За освітньою програмою дисципліна має назву «Комунікації іноземною мовою в проектному менеджменті та під час розвитку смарт-міста».

У дослідженні використано методи аналізу наукових джерел з проблеми професійно орієнтованого іноземного навчання, описовий метод та метод синтезу. Аналіз джерел дав змогу з'ясувати стан розробленості проблеми й визначити основні напрями вітчизняних і зарубіжних



досліджень. Описовий метод застосовано для узагальнення досвіду розроблення й викладання дисципліни «Комунікації іноземною мовою в проектному менеджменті та під час розвитку смарт-міста». Метод синтезу сприяв формуванню концепції дослідження та її практичній реалізації в авторській робочій програмі, зміст якої враховує специфіку фахової підготовки здобувачів.

Підсумовано, що силами кафедри було розроблено й втілено професійно орієнтований курс іноземної мови, який враховує специфіку сіті-менеджменту. Було підібрано матеріали фахової тематики, яка була реалізована у кількох напрямках роботи: читання, аудіювання, письмо, говоріння, які потребували докладання значних індивідуальних зусиль здобувача. Було створено низку професійно орієнтованих тем презентацій, підібрано фахові тексти для написання анотацій, реферування й огляду, джерела, що містять поради зі створення цих жанрів наукових текстів.

У статті презентовано зміст актуального, гнучкого та оновлюваного авторського курсу, що дає змогу здобувачам набути необхідних навичок і компетентностей та водночас відповідає запитам ринку праці.

Ключові слова: *city management, професійно орієнтована іноземна мова, академічна іноземна мова, компетентності, навчально-методичні матеріали, авторський курс, комунікативний підхід*

Problem statement. The study of a foreign language by students enrolled in a specific educational program requires the provision of educational, methodological, and didactic materials that enable them to acquire, as fully as possible, the competencies defined by the curriculum. Furthermore, the consistent policy of Alfred Nobel University is aimed at offering students the academic programs that are highly relevant to the current labour market. This conceptual approach is implemented, among other ways, through the introduction of new degree programs and the modernization of existing ones.

In 2024, a new Master's program, City Management: Sustainable Development of Smart Cities, was launched. Students were given the opportunity to obtain a dual degree in Management from Alfred Nobel University (Ukraine) and Coventry University (Great Britain). The program is offered in both full-time and distance-learning formats. Moreover, the educational process is conducted in two languages – Ukrainian and English. Consequently, in 2024, the provision of learning materials that fully met the requirements of the educational program became an urgent priority.

Analysis of recent research and publications. Identification of previously unresolved aspects of the general problem. Global scholarly and methodological literature offers a range of compelling and relevant studies examining the specific aspects of foreign language instruction for non-linguistic majors.

D. Gabryś-Barker [2020], with a certain degree of exaggeration, refers to foreign language learning by non-language majors as a “challenge”. The researcher examines the practical application of European Union recommendations concerning language education and teacher-training initiatives within higher education. Specifically, the study illustrates how these policies are integrated into foreign language courses (lektoraty) for non-philological students, positioning this analysis within the broader academic discourse on how to improve, amend, or completely restructure current language teaching methodologies.

N. D. Atabaeva [2022, p. 150] discusses the essence of professionally oriented foreign language instruction. The researcher highlights that professionally oriented language instruction has become a priority in educational reform, noting that “foreign language communication becomes an essential component of the professional activity of specialists”. Consequently, higher education must move beyond general communication skills to ensure students acquire specialized, discipline-specific knowledge.

Researchers L. Cherchata and L. Korol highlight the key aspects of English language instruction to meet the professional training needs of students in non-philological specialties, indicating that “this approach integrates general language skills with specialized knowledge required for specific professional fields, thereby preparing students for effective communication within their area of expertise” [Черчата & Король, 2024, p. 71].

Discussing the specific features of teaching professionally oriented foreign languages to students of non-linguistic specialties in higher education institutions, researchers H. Herasymchuk, O. Kovalchuk, and O. Melnychuk emphasize that communicative skills are essential for specialists

in any field. In today's highly competitive environment, professionals who demonstrate not only well-developed professional competencies but also proficiency in a foreign language and the ability to apply it effectively in practical and professional contexts get a significant advantage. The researchers also highlight that when discussing a foreign language for professional purposes, it is important to consider a number of specific features and characteristics, including "vocabulary development, professional terminology, business correspondence, communicative tasks, as well as reading and listening materials". They argue that successful professionally oriented language instruction relies on two key factors: active student engagement in independent, creative tasks and the direct integration of language learning with specialized academic disciplines [Герасимчук, Ковальчук, & Мельничук, 2024, p. 12].

Discussing the methodological aspects of teaching English to students of non-linguistic specialties, O. Aliseienko and H. Mudrenko emphasize that due to rising academic and labour mobility and international research standards, English can no longer be treated as a secondary university subject. Instead, it must be viewed "as an essential tool of professional activity", which is best delivered through a methodology that balances a communicative approach with traditional grammar instruction [Алісеєнко & Мудренко, 2023, p. 15]. Meanwhile, P. Haieva notes that modern instructional strategies aim to develop an environment "in which students feel comfortable and at ease, stimulating their interests and fostering a desire to use English for practical purposes". To achieve this, lecturers should use a mix of individual, group, and collaborative activities that develop non-linguistic majors' analytical skills, emotional engagement, and learning autonomy [Гаєва, 2021, p. 107].

According to Y. Bilobrova, O. Zharko, and I. Batenova, aligning university language courses with students' future careers maximizes engagement. Their study highlights that integrating communicative and digital tools "significantly enhances the effectiveness of foreign language instruction for non-philological students", ultimately preparing them to handle real-world workplace challenges [Білоброва, Жарко, & Батеньова, 2025].

The authors of the present study have also contributed to the exploration of this issue. This contribution has been reflected, among other things, in a number of scholarly publications, including the following: [Derbak, Blynova & Bepalova, 2025; Kyrylova, Blynova, & Pavlenko, 2024].

Thus, the issue of professionally oriented foreign language instruction has been addressed quite extensively in contemporary research. However, the authors were unable to identify any studies specifically devoted to the development of foreign language competencies among students enrolled in the City Management educational program. This gap in the existing body of research constitutes **the scientific novelty** of the present study.

The purpose of the article. The purpose of this study is to describe a specific case: the development of a custom-designed foreign language course for students enrolled in the Master's degree programme **City Management**. Within the curriculum, the course is entitled *Foreign Language Communication in Project Management and Smart City Development*.

Research methods. The analysis of publications on the research topic allowed for an understanding of the key directions of national and international studies in the teaching of *Foreign Language for Professional Purposes*. The descriptive method enabled a generalization of the experience gained in the course of the study. The method of synthesizing the collected data contributed to the formulation of the research concept and its implementation.

Scientific novelty. For the first time, the development of an author-designed foreign language course for Master's students enrolled in the City Management educational program is described.

The need to develop author-designed courses arises whenever specialists responsible for supporting the educational process of a particular academic program are faced with the task of teaching a foreign language for specific professional purposes. Consequently, the challenge of providing appropriate educational and methodological support for foreign language training is consistently addressed by the relevant academic departments and becomes the responsibility of professionals involved in delivering educational services within a particular educational and professional program.

A number of such instructional materials have already been developed for students in various fields. For example, foreign language teaching resources have been created for students

majoring in psychology by T. Holovach and L. Kuzio [Головач, 2019; Кузьо, 2018], as well as for students specializing in public service and public administration by N. Demchenko and I. Synelnykova [Демченко & Синельникова, 2021].

The Department of Foreign Languages at Alfred Nobel University actively contributes to the development of educational and methodological support materials for the courses taught by its academic staff. Among such publications are foreign language textbooks for students enrolled in economics and trade-related educational programs [Medynska, Bespalova & Herchenova, 2021; Dolzhenko & Medynska, 2026].

Presentation of the main research material. The dual-degree initiative was introduced at Alfred Nobel University through the Twinning Programme, a strategic partnership supported by the President of Ukraine's Foundation, the Ministry of Education and Science of Ukraine, universities in the United Kingdom, and Mosaik (UK). The primary objective of this initiative is to strengthen and support the development of Ukrainian higher education.

The Twinning initiative is an instrument of cooperation of the European Union, designed to facilitate the exchange of expertise between public institutions of EU Member States and partner countries, including Ukraine. Its primary objectives are the implementation of European standards, the modernization of governance systems, and the harmonization of legislation.

In addition, Twinning Ukraine operates as a dedicated initiative aimed at supporting Ukrainian higher education. Within this framework, partnerships are established between universities to promote joint academic programs, student and staff exchanges, and collaborative research projects.

The City Management program is directly related to the classical Twinning framework implemented in the field of public administration. Within this framework, public institutions from an EU Member State (for example, a ministry) work directly with the corresponding Ukrainian institution on specific reform-oriented projects in areas such as healthcare, media, transportation safety, and public governance.

As a result of such cooperation, knowledge and expertise are exchanged, training activities are conducted, new legislation and policy frameworks are developed, and the institutional capacity of partner organizations is strengthened. These principles are also reflected in the educational philosophy of the City Management program, which emphasizes the adoption of European approaches to governance, sustainable development, and the management of modern urban environments.

In the field of higher education, Twinning Ukraine aims to support Ukrainian universities during wartime and facilitate their integration into the global academic community. This objective is pursued through the establishment of long-term partnerships between Ukrainian institutions and leading international universities, particularly those in the United Kingdom.

Such partnerships result in the development of joint educational programs, including dual-degree opportunities, as well as mentoring initiatives, collaborative research projects, and comprehensive support for both students and academic staff. Through these activities, Ukrainian universities gain access to international expertise, enhance the quality of education, and strengthen their participation in the global higher education landscape.

Thus, Twinning (<https://center.gov.ua/instrument-instytucjonalnoyi-rozbud/>) encompasses both institutional capacity building within public authorities and academic cooperation among universities, with the overarching goal of promoting the adoption of European standards and best practices. This dual approach is particularly important for Ukraine in the context of its European integration process, as it contributes to the modernization of public institutions, the enhancement of higher education, and the strengthening of international partnerships.

The university's objective is to equip students with the knowledge and skills required to lead projects focused on post-war reconstruction and recovery. Furthermore, the educational program is based on the Smart City concept and is therefore designed to contribute to the sustainable development of the country.

According to information published on the university's official website, graduates of the Master's program are expected to possess the following competencies:

- managing project teams involved in urban development and smart city initiatives;
- participating in cross-sector collaboration and managing development projects within local communities and other areas of public administration;
- identifying new opportunities within development-oriented companies and institutions, with a vision of collaboratively shaping the smart cities of the future;

- improving business models for industrial revitalization and urban ecosystem renewal to ensure their effective and practical implementation;
- designing and implementing successful interregional initiatives involving multiple stakeholders in accordance with international best practices.

These competencies reflect the interdisciplinary nature of the program and its focus on preparing graduates to address contemporary urban challenges through innovative, sustainable, and collaborative approaches to city management.

The City Management program represents a unique educational ecosystem developed at the intersection of global expertise and the practical needs of Ukraine's post-war recovery. The university prepares future managers capable of transforming cities into sustainable, digitalized, and investment-attractive hubs. By combining international best practices with a strong focus on urban innovation and governance, the program equips graduates with the competencies required to address contemporary urban challenges and contribute to the long-term development of resilient and smart communities.

Alfred Nobel University has integrated the program into the framework of the State Regional Development Strategy of Ukraine for 2021–2027, focusing on the key challenges of the modern era:

- **Smart City & Innovation.** The program promotes a transition from traditional administrative approaches to digital governance based on the Smart City concept.

- **Post-War Reconstruction.** It emphasizes the active involvement of the business sector in the revitalization and redevelopment of urban spaces.

- **Green Energy & Sustainability.** The program supports investment in green technologies, energy efficiency, and the circular economy as key mechanisms for improving the quality of life within local communities.

The program has been developed in collaboration with Coventry University (the UK), which ensures its compliance with international educational standards and facilitates the incorporation of global best practices in teaching, research, and professional training.

To a certain extent, the university has moved away from the traditional "lecture-exam" model of instruction. Instead, the program emphasizes case studies and mentorship. Working alongside industry practitioners, students in the City Management Master's program progress from the initial conception of an idea to the development of a viable project aimed at community development or business growth. This practice-oriented approach enables students to acquire not only theoretical knowledge but also the practical skills necessary to address real-world challenges and implement sustainable development initiatives.

The curriculum encompasses a broad range of competencies, including:

- **Hard & Soft Skills:** crisis management, design thinking, and professional English at the B2–C1 levels.

- **Strategy and Information Technologies:** the application of artificial intelligence for urban analytics, the use of virtual and augmented reality (VR/AR) in urban planning, and digital logistics management.

- **Finance and Law:** international fundraising, budget management, and institutional law.

Students enrolled in the City Management program benefit from several significant advantages. First of all, they have the opportunity to earn a dual Master's degree awarded by Alfred Nobel University and Coventry University, with qualifications recognized in more than 130 countries worldwide. Second, the program provides access to internships within more than fifty public institutions and business organizations across Ukraine, as well as opportunities to study at a European campus in the United Kingdom. Third, students experience a high level of technological immersion through fusion-room sessions, which combine VR / AR technologies, art therapy, and AI-driven systems for the simulation and development of urban strategies. Fourth, the program offers participation in a broad partnership ecosystem, providing direct access to the expertise of international organizations such as the United Nations (UN), the World Bank, and the European Bank for Reconstruction and Development (EBRD) through collaborative projects and case studies. Fifth, the program promotes leadership development, fostering social responsibility and civic engagement in accordance with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs).

The interdisciplinary structure of the curriculum reflects the program's focus on sustainable urban development, digital transformation, innovative governance, and the practical application of advanced technologies in managing contemporary cities.

The university has engaged a number of key stakeholders in the implementation of the City Management educational program, including Twinning Ukraine, Interpipe, the Dnipro City Council, and Kyiv School of Public Administration named after Serhiy Nyzhnyy (KSPA).

The course syllabus specifies the core competencies to be developed through the study of the Foreign Language Communication in Project Management and Smart City Development course, aimed at gaining a number of learning outcomes (LO):

– **LO 1.** Critically comprehend, select, and apply the necessary scientific, methodological, and analytical tools for management in unpredictable conditions.

– **LO 7.** Organize and have effective communication within the team, with representatives of various professional groups, and in an international context.

– **LO 9.** Communicate in professional and scientific circles in the national and foreign languages.

– **LO 10.** Demonstrate leadership skills and the ability to work in a team, interact with people, and influence their behaviour to solve professional tasks.

– **LO 16.** To organize effective interaction between the main groups of stakeholders at the local, national and global levels during the post-war reconstruction of Ukraine's economy, taking into account the global goals of sustainable development.

To facilitate the development of competencies specified by the program, a custom-designed course syllabus was developed that takes into account the specific requirements of the field to the greatest extent possible. While students enrolled in the traditional Management program typically study using the Intelligent Business textbook at the appropriate proficiency level, this resource is not suitable for Master's students in City Management, as it does not adequately address the subject matter necessary for acquiring specialized professional vocabulary and, ultimately, for achieving the competencies defined by the educational program and the course syllabus. Consequently, the Department of Foreign Languages developed and implemented a professionally oriented foreign language course specifically tailored to the needs of City Management students.

During the first semester, the course covers the following topics:

Topic 1. Innovations

Topic 2. What is Smart City Management? Urban Planning and Development. The complexities of urban development, offering insights into planning, housing, and social dynamics within cities.

Topic 3. City Solutions. Public administration and management as core concepts of organizational theory, budgeting, human resources, and policy analysis; government finance and budgeting as essential elements of city life, including issues concerning local government finance, taxation, and intergovernmental fiscal relations.

Topic 4. Urban Regeneration. Sustainable urban development as a key concern for modern city management; creating environmentally, socially, and economically sustainable cities, alongside city management strategies for effective leadership, including leadership theories and practices relevant to public sector organizations.

Topic 5. Management of Professional Information Sources and Multimedia Presentation of Research Results.

The second semester is devoted to the study of the following topics:

Topic 1. Technology. The role of modern technologies in the life of a city, including inventions, nanotechnology, and artificial intelligence.

Topic 2. Data Management for Smart Cities. The role of city managers in urban life, focusing on preparing for and responding to emergencies, alongside guidance on disaster planning, response, and recovery; techniques for positive and developmental feedback, brainstorming, and presenting new business ideas.

Topic 3. What Is a Smart Building? Smart buildings as interconnected systems that communicate, and practical smart building solutions.

Topic 4. Sustainable Development and Its Main Benefits. Sustainable urban development as a key concern for modern city management; creating environmentally, socially, and economically sustainable cities.

Topic 5. Defending Research Findings: Advanced Oral Academic Discourse

The proposed topics were implemented through several types of learning activities, including reading, listening, and writing, all of which required a significant degree of independent work on the part of the students. All materials used in the course were obtained from open-access sources.

For reading practice, students were provided with the following texts:

- What is a smart city? [Enel, 2026a];
- What is urban regeneration? [Enel, 2026b];
- Data Management for Smart City [Axians, 2026];
- What are the main benefits of sustainable development? [Enel, 2026c].

Each text was accompanied by a set of learning activities aimed at developing, strengthening, and expanding the professional competencies required within the field of study. A typical step-by-step approach to working with the text is as follows:

Task 1. Read and translate the text.

Task 2. Compile a glossary by noting unfamiliar words, including their phonetic transcription and translation.

Task 3. Formulate 10 comprehension questions based on the text.

A logical extension of the reading component was a creative writing task, specifically the preparation of an essay on a proposed topic. This activity provided students with an opportunity to improve their writing skills while also demonstrating and developing their creative abilities.

Students were assigned the task of writing an essay of up to 250 words on one of the following topics:

- Living in a Smart City or in the Bosom of Nature: Advantages and Disadvantages
- If I Were the Mayor of My City
- Friendly City Spaces: What Are They?
- How Data Management Can Help Solve a City's Problems
- The Internet of Things and Its Role in the Life of a Smart City
- How a Smart City Can Improve the Lives of Vulnerable Populations

For the development of speaking skills, a selection of thematic video materials was incorporated into the course. After watching each video, students were required to complete a range of follow-up tasks. These activities primarily involved discussing the content of the videos, expressing and defending personal viewpoints, and engaging in critical reflection on the issues presented. Discussions were typically conducted in the form of dialogues and group discussions, thereby fostering communicative competence and encouraging active participation in professional discourse. The following list provides some examples of didactic materials, though it is not exhaustive: *How to make an attractive city, Superblocks: How Barcelona is taking city streets back from cars, Why this channel exists, Introduction to transportation city beautiful basics, What happened when they banned cars, Smart-city management and technology learning experience, Industry perspectives about the smart-city management and technology programme, and Smart-city management and technology learning experience.*

The selected collection of video materials should be regularly updated to provide students with access to the most up-to-date professional information.

One of the components of the final assessment is the preparation and delivery of a presentation on a topic related to the field of study. The suggested topics for presentations are as follows:

- How Did Urban Planning Originate?
- How Does AI Help Us Understand Cities?
- Smart Traffic Management
- Intelligent Traffic Management in a Smart City
- Smart City Initiatives with IoT Technology
- Smart Water Management in Smart Cities
- Energy-Efficient Smart Cities
- Smart Buildings: What Are They?
- Smart Government for the Smart City
- Smart Cities and Human Capital Development

An important component of Master's-level education is the ability to work with scholarly literature in the field of specialization, as well as to prepare abstracts, summaries, and reviews based on the materials studied. To support the development of these academic skills, a number of educational resources were selected with the aim of teaching students how to effectively create abstracts, summaries, and reviews, including *The Learning Center, Software Testing Help, and wikiHow.*

In addition, students were provided with a specific list of academic publications for analysis. The selected publications enabled students to engage with contemporary research in the areas of sustainable urban development, project management, and smart city planning while simultaneously developing their academic reading, analytical, and professional writing skills.

Conclusions. Thus, City Management is a relatively new field within the Ukrainian higher education market. Alfred Nobel University has integrated the program into the framework of the State Regional Development Strategy of Ukraine by 2027. The program was developed in partnership with Coventry University (the UK). As a result, students obtain dual degrees from Alfred Nobel University and Coventry University upon successful completion of their studies. The key stakeholders of the educational program include Twinning Ukraine, Interpipe, the Dnipro City Council, and Kyiv School of Public Administration named after Serhiy Nyzhnyy.

Within the City Management program, the Department of Foreign Languages delivers the Foreign Language Communication in Project Management and Smart City Development course. The department developed and implemented a professionally oriented foreign language course specifically tailored to the needs of City Management students. To support the acquisition of professional competencies, a range of specialized learning materials was selected, covering the key thematic areas.

The selected thematic content was implemented through several instructional components, including reading, listening, speaking, and writing activities, all of which required a substantial degree of independent effort on the part of the students.

In addition, a range of professionally oriented presentation topics was developed, together with specialized texts for the preparation of abstracts, summaries, and reviews. Educational resources containing practical guidance on the preparation of these academic genres were also selected and incorporated into the course materials.

As a result, a unique, relevant, flexible, and continuously updatable custom-designed course was created. Not only does the course enable students to acquire the knowledge, skills, and competencies required by the educational program but also responds effectively to the demands of the contemporary labour market.

In addition to the topics already developed, the authors consider it advisable to further expand the course by introducing the topic of Debris Management and incorporating appropriate instructional materials to ensure its comprehensive study and effective integration.

Bibliography

Алісеєнко, О. М., & Мудренко, Г. А. (2023). Сучасні методики викладання англійської мови для студентів нефілологічних спеціальностей. *Нова філологія*, 89, 15-21. <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2023-89-2>

Білоброва, Ю. О., Жарко, О. О., & Батеньова, І. Г. (2025). Сучасні підходи до інтенсифікації викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у процесі формування англійської мовної компетентності здобувачів нефілологічних спеціальностей. *Педагогічна академія: наукові записки*, 19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15716737>.

Гаєва, П. О. (2021). Специфіка та методологія викладання англійської мови у студентів нефілологічних спеціальностей. *Закарпатські філологічні студії*, 1 (19), pp. 107–111. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.20>

Герасимчук, Г. А., Ковальчук, О. М., & Мельничук, О. В. (2024). Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування для студентів немовних спеціальностей ЗВО. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2, 12–18. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.2>

Головач, Т. М. (2019). *English for Specific Purposes: Psychology in Use. Part II / Англійська для спеціальних цілей: Психологія у практиці. Частина II*. Львів: ЛьвДУВС.

Демченко, Н. С. & Синельникова, І. С. (2021). *English for Public Administration: методичні вказівки з організації аудиторної та самостійної роботи студентів денної та заочної форми навчання спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування»*. Біла Церква: БНАУ.

Дербак, О. А., Блинова, Н. М., & Беспалова, Н. В. (2025). Розвиток мовної свідомості у бакалаврів нефілологічних спеціальностей. *Наука і техніка сьогодні*, 11 (52), 870–883. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-11\(52\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-11(52))

Кузьо, Л. І. (2018). *English for Specific Purposes: Psychology in Use. Part I* / Англійська мова для спеціальних цілей: Психологія у практиці. Частина I. Львів: ЛьвДУВС.

Черчата, Л. М., & Король, Л. Л. (2024). Професійно орієнтоване навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей. *Prosvita*, 2, 71–83. <https://doi.org/10.36074/PrOsvita.issue2.005>

Atabaeva, N. D. (2022). The essence of professionally-oriented teaching of non-philology students in foreign language. In *Actual trends in science and practice: Abstracts of VIII International Scientific and Practical Conference, February 28 – March 02, 2022* (pp. 150–154). Geneva, Switzerland: European Conference.

Axians (2026). *Data Management for Smart City*. Retrieved from <https://www.axians.com/news/big-data-volume-velocity-and-variety-in-smart-city-management/>

Dolzhenko, M., & Medynska, S. (2026). *Management English for Professional Use*. Dnipro: Alfred Nobel University.

Enel (2026a). *What is a smart city?* Retrieved from <https://www.enel.com/learning-hub/smart-city>

Enel (2026b). *What is urban regeneration?* Retrieved from <https://www.enel.com/learning-hub/smart-city/urban-regeneration>

Enel (2026c). *What are the main benefits of sustainable development?* Retrieved from <https://www.enel.com/learning-hub/sustainable-development/benefits>

Gabryś-Barker, D. (2020). The challenge of foreign language instruction in non-language specialist university departments. In *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World*. Charm: Springer. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/338793185>

Kyrylova, O., Blynova, N., & Pavlenko, V. (2024). The perspectives for mobile application use in media education. *Interactive Learning Environments*, 32 (7), 3592–3599. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2186897>

Medynska, S., Bespalova, N., & Herchenova, I. (2021). *English for Specific Purposes: Economic and Trade Directions*. Dnipro: Alfred Nobel University.

References

Aliseienko, O. M., & Mudrenko, H. A. Modern methods of teaching English for students of nonphilological specialties. *New Philology*, 2023, no. 89, pp. 15–21. doi: 10.26661/2414-1135-2023-89-2 (In Ukrainian).

Atabaeva, N. D. (2022). The essence of professionally-oriented teaching of non-philology students in foreign language. *Abstracts of VIII International Scientific and Practical Conference “Actual trends in science and practice”*. Geneva, Switzerland, European Conference Publ., pp. 150–154.

Axians (2026). *Data Management for Smart City*. Retrieved from <https://www.axians.com/news/big-data-volume-velocity-and-variety-in-smart-city-management/>

Bilobrova, Y. O., Zharko, O. O., & Batenova, I. G. Modern approaches to intensifying foreign language teaching for professional purposes in the process of forming English language competence among non-philological students. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 2025, no. 19. doi: 10.5281/zenodo.15716737 (In Ukrainian).

Cherchata, L. M., Korol, L. L. (2024). *Profesiino oriientovane navchannia anhliiskoi movy studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei* [Professionally oriented teaching of English to students of non-philological specialties]. *Prosvita*, no. 2, pp. 71–83. doi: 10.36074/PrOsvita.issue2.005 (In Ukrainian).

Demchenko, N. S., & Synelnykova, I. S. (2021). *English for Public Administration: Methodological guidelines for organising classroom and independent work of full-time and part-time students majoring in 281 Public Management and Administration*. Bila Tserkva, Bila Tserkva National Agrarian University Publ., 75 p. (In Ukrainian).

Derbak, O. A., Blynova, N. M., & Bespalova, N. V. The development of language awareness in non-philological bachelor's specialties. *Science and Technology Today*, 2025, no. 11 (52), pp. 870–883. doi: 10.52058/2786-6025-2025-11(52) (In Ukrainian).

Dolzhenko, M., & Medynska, S. (2026) *Management English for Professional Use*. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., 139 p.

Enel (2026a). *What is a smart city?* Retrieved from <https://www.enel.com/learning-hub/smart-city>

Enel (2026b). *What is urban regeneration?* Retrieved from <https://www.enel.com/learning-hub/smart-city/urban-regeneration>

Enel (2026c). *What are the main benefits of sustainable development?* Retrieved from <https://www.enel.com/learning-hub/sustainable-development/benefits>

Gabryś-Barker, D. (2020). The challenge of foreign language instruction in non-language specialist university departments. *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World*. Charm, Springer Publ., 23 p. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/338793185> (Accessed 10 March 2026).

Haieva, P. O. Specificity and methodology of teaching English to students of non-philological specialties. *Zakarpatski Filolohichni Studii* [Transcarpathian Philological Studies], 2021, vol. 1, no. 19, pp. 107–111. doi: 10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.20 (In Ukrainian).

Herasymchuk, H. A., Kovalchuk, O. M., & Melnychuk, O. V. Peculiarities of teaching students of non-linguistic majors a foreign language for professional purposes course. *Academic Studies. Series "Pedagogy"*, 2024, no. 2, pp. 12–18. doi: 10.52726/as.pedagogy/2024.2.2 (In Ukrainian).

Holovach, T. M. (2019). *English for Specific Purposes: Psychology in Use. Part II*. Lviv, Lviv State University of Internal Affairs Publ., 84 p. (In Ukrainian).

Kuzio, L. I. (2018). *English for Specific Purposes: Psychology in Use. Part I*. Lviv, Lviv State University of Internal Affairs Publ., 88 p. (In Ukrainian).

Kyrylova, O., Blynova, N., & Pavlenko, V. (2024). The perspectives for mobile application use in media education. *Interactive Learning Environments*, 2024, vol. 32, issue 7, pp. 3592–3599. doi: 10.1080/10494820.2023.2186897

Medynska, S., Bepalova, N., & Herchenova, I. (2021). *English for Specific Purposes: Economic and Trade Directions*. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., 141 p.

PROFESSIONALLY AND ACADEMICALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR MASTER'S STUDENTS: CURRICULUM DESIGN AND CONTENT DEVELOPMENT

Neliia Blynova, PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: blynova.n@duan.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-0880-8453>

Olha Derbak, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro

E-mail: derbak.o@duan.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-6125-4667>

Svitlana Medynska, PhD in Professional Education, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: medynska@duan.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-0138-7246>

Nataliia Bepalova, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: bepalova.n@duan.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0001-8672-9040>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-12>

Keywords: *City Management, Foreign Language for Professional Purposes, Academic English, competencies, educational and methodological materials, custom-designed course, communicative approach*

The article is devoted to a highly relevant topic: the features of developing a professionally oriented English language course for Master's students majoring in City Management. Currently, there is an urgent need for specialists who not only possess professional skills and abilities, but also speak English at a level sufficient for effective professional communication.

The issues regarding the most appropriate methods of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties are actively discussed by the scientific community. However, no studies have been identified that consider the features of acquiring appropriate foreign language competencies by students

of the City Management educational program. The authors of this research are the first to consider this specific aspect, which constitutes the scientific novelty of this research.

The **purpose of the article** is to describe a specific case – the development of a custom-designed course in a foreign language for Master's level students majoring in City Management. Within this educational programme, the discipline is titled Foreign Language Communication in Project Management and Smart City Development.

Regarding the research methodology, the analysis of publications on the research topic allowed for an understanding of the current state of the field, as well as the key directions of national and international studies in the teaching of professional communication. The descriptive method enabled a generalization of the experience gained in the course of the study. The method of synthesizing the collected data contributed to the formulation of the research concept and its implementation. To acquire the competencies defined by the educational program, a syllabus was developed, which maximally takes into account the specifics of the specialty.

The authors outline the development and implementation of a professionally oriented foreign language curriculum designed to align with the specific professional demands of city management. The course materials are closely connected with vital sectoral topics, ranging from core governance structures like Public Administration and Management to the practical responsibilities explored in modules like The Role of City Managers in the Life of the City. Technical and future-focused competencies are addressed through units on Innovations, Smart City Management, Urban Planning and Development, City Solutions, Technology, and Data Management for Smart Cities. Additionally, the curriculum places significant emphasis on macro-level urban challenges, integrating comprehensive case studies on Urban Regeneration, Sustainable Urban Development, and the mechanics of creating environmentally, socially, and economically sustainable cities. By bridging linguistic instruction with these specialized modules, the course effectively prepares students for cross-border professional communication in urban governance.

The specified urban management topics were systematically integrated across the four core language domains – reading, listening, writing, and speaking – thereby demanding a high degree of student autonomy and individual cognitive effort. To reinforce oral proficiency, a series of professionally oriented presentation topics were introduced, encouraging students to synthesise complex sectoral data. Furthermore, targeted academic writing skills were developed through the selection of authentic professional texts, which students used to compose abstract drafts, literature summaries, and critical reviews. This process was supported by the introduction of specialised source publications containing practical, step-by-step guidance on creating these specific genres of scientific texts. By blending field-specific content with textual analysis, this multidimensional approach effectively fosters both the communicative competence and the foundational research literacy required of future urban professionals.

Thus, a unique, relevant, flexible, and up-to-date custom-designed course was developed, which not only enables students to acquire relevant skills and competencies, but also meets the current demands of the labour market. Looking to future developments, it is worth incorporating the topic of debris management into the curriculum, alongside selecting appropriate didactic materials for its proper processing and integration.

Дата надходження до редакції / Submitted: 02.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ В ОСВІТІ Й ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

UDC 37.091.12:005.336.5:37.014.3

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-13>

O. O. LAVRENTIEVA,

*Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor,
Head of the Department of Pedagogy,
Kryvyi Rih State Pedagogical University (Kryvyi Rih, Ukraine)*
<https://orcid.org/0000-0002-0609-5894>

O.P. KRUPSKYI,

*PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of International Management,
Oles Honchar Dnipro National University (Dnipro, Ukraine)*
<https://orcid.org/0000-0002-1086-9274>

P. O DZHUSOV,

*MA in Industrial Engineering,
Consulting Engineer at in-tech GmbH (Munich, Germany)*
<https://orcid.org/0009-0008-2442-7232>

ORGANISATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS: SCIENTIFIC APPROACHES, PROFESSIONAL MASTERY, AND CHALLENGES OF SELF-ORGANISATION

У статті розкрито проблему організації педагогічної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій. Обґрунтовано, що педагогічна діяльність не може розглядатися лише як сукупність дій, спрямованих на передавання знань, організацію навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти. У сучасному освітньому просторі вона набуває складнішого змісту, оскільки поєднує проектування освітнього процесу, добір педагогічного інструментарію, організацію взаємодії, оцінювання результатів, рефлексію та коригування професійних дій педагога.

Увагу зосереджено на структурно-компонентному розумінні педагогічної діяльності, що охоплює цільовий, змістовий, операційно-інструментальний, оцінно-результативний і рефлексивний компоненти. Показано, що ці компоненти перебувають у взаємозв'язку й забезпечують цілісність педагогічної діяльності як відкритої, динамічної та науково організованої системи. Особливого значення надано педагогічному інструментарію, який у сучасних умовах охоплює не лише методи, форми й засоби навчання, а й цифрові ресурси, комунікативні прийоми, діагностичні та аналітичні інструменти.

Запропоновано розглядати організацію педагогічної діяльності у двох взаємопов'язаних вимірах. Перший вимір пов'язаний із науково обґрунтованим проектуванням і реалізацією освітнього процесу, другий, із професійною самоорганізацією педагога, його здатністю управляти часом, інформаційними потоками, емоційним напруженням, цифровим середовищем і власними професійними ресурсами. Доведено, що за таких умов професійна майстерність педагога виявляється не лише в методичній вправності, а й у здатності до саморегуляції, рефлексії, гнучкого реагування на змінні умови та збереження професійної працездатності.



Окреслено сильні й слабкі сторони, можливості та загрози організації педагогічної діяльності в умовах освітніх трансформацій. Серед перспективних напрямів її оновлення виокремлено педагогічний дизайн, фасилітацію навчання, тьюторський супровід, рефлексивну практику, навчання з використанням цифрових технологій і професійне самоуправління педагога. Наголошено, що подальший розвиток педагогічної діяльності має ґрунтуватися не на механічному розширенні переліку цифрових засобів, а на цілісному поєднанні науково обґрунтованого проектування освітнього процесу, професійної майстерності та самоорганізації праці педагога.

***Ключові слова:** педагогічна діяльність, організація педагогічної діяльності, професійна майстерність педагога, професійна самоорганізація, освітні трансформації, педагогічний дизайн, рефлексивна практика, цифрові технології, стрес-менеджмент, тайм-менеджмент*

Problem statement. The current stage of educational development is characterised by intensive transformations that are changing the content, structure and conditions of pedagogical activity. The digitalisation of the educational process, the spread of blended and distance learning, the strengthening of inclusive practices, the need to overcome educational losses, the growth of information load, the instability of the social environment, and rising requirements for the quality of education have brought to the fore the need to reconsider the organisation of pedagogical activity as a complex, multilevel and scientifically grounded system.

In its traditional understanding, the organisation of pedagogical activity was mainly associated with planning the educational process, selecting content, methods, forms and means of teaching, ensuring pedagogical interaction and assessing results. However, contemporary conditions significantly broaden this understanding. Pedagogical activity is increasingly acquiring a design-oriented, analytical, communicative, facilitative, reflective, and managerial character. The teacher not only organises learning, but also moderates educational interaction, supports individual educational trajectories, works with diverse educational needs, uses digital technologies, responds to crisis situations, and ensures a psychologically safe educational environment.

Under such circumstances, the scientific understanding of the organisation of pedagogical activity becomes especially significant, not only as the ordering of the educational process, but also as the organisation of the teacher's own work. This concerns the teacher's ability to plan their own professional activity rationally, manage time, information flows, emotional tension and digital resources, maintain professional capacity for work, and engage in continuous reflection on the results of their activity. Therefore, the problem of self-organisation, time management, stress management, digital hygiene, and professional self-development becomes an integral part of the consideration of contemporary pedagogical activity.

At the same time, in scholarly discourse, the organisation of pedagogical activity is often considered fragmentarily: the didactic foundations of the educational process, digital technologies, professional mastery, professional burnout, time management or teachers' stress resilience are analysed separately. However, a holistic vision of this problem remains insufficiently articulated, the one in which the organisation of pedagogical activity appears as the unity of scientifically grounded design of the educational process, the teacher's professional mastery and their capacity for self-organisation under conditions of constant educational change.

Thus, the relevance of the problem under consideration is determined by the need for a theoretical understanding of the organisation of pedagogical activity in the context of contemporary educational transformations, the identification of scientific approaches to its interpretation, the clarification of the role of teachers' professional mastery and the substantiation of self-organisation as an important factor in the effectiveness and sustainability of pedagogical work.

Analysis of latest research and publications. The problem of pedagogical activity is one of the fundamental issues in pedagogical science, as it is directly related to understanding the essence of the teaching profession, the teacher's functions, the role in the educational process and ways of interacting with learners. In scholarly works, pedagogical activity is considered as a complex socio-pedagogical phenomenon that has changed in accordance with the development of society, educational systems, and philosophical and psychological views of the human being, learning, education, and development.

Leading educators of different historical periods paid attention primarily to the organisational, educational and developmental potential of pedagogical activity. In the works of J. A. Comenius, it was understood in the context of ordering learning, nature conformity and the class-lesson organisation of the educational process. J. H. Pestalozzi emphasised the humanistic orientation of pedagogical work, its connection with the development of the child's natural powers, moral education, and practical preparation for life [Коваленко, 2006]. K. Ushynskiy highlighted the scientific basis of pedagogical activity, the importance of the teacher's personality, professional training, and knowledge of the child's psychological characteristics [Зязюн, 2008b]. In the works of A. Makarenko, pedagogical activity was viewed through the prism of organising the collective, discipline, responsibility, and purposeful educational influence, whereas V. Sukhomlynskyi revealed its humanistic, personality-oriented and value-semantic character [Сухомлинська & Дічек, 2005].

Thus, in the classical pedagogical heritage, pedagogical activity was predominantly understood as the organisation of learning, education, personal development, and pedagogical interaction. Within this approach, the teacher appears as a bearer of knowledge, organiser of learning, mentor and authority, while the learner was for a long time considered mainly as an object of pedagogical influence.

The further development of pedagogical thought led to increased attention to the learner's personality, individual abilities, needs, motives, interests, and capacity for self-development. In the works of representatives of humanistic, personality-oriented and psychologically oriented pedagogy, including O. Dubaseniuk [Дубасенюк, Семенюк, & Антонова, 2003], I. Ziaziun [Зязюн, 2008], Z. Kurliand [Курлянд & Осипова, 2019], O. Vyshnevskiy [Вишневецький, 2008], N. Volkova [Волкова, 2001], N. Yaksa [Якса, 2007] and others, pedagogical activity is interpreted not merely as the transmission of ready-made knowledge, but as the purposeful creation of conditions for personal development, the disclosure of creative potential, the formation of a subject position, and the capacity for self-education and self-realisation.

A separate area of scholarly research is represented by works in which pedagogical activity is analysed from the standpoint of activity-based, communicative, and subject-subject approaches. In these studies, in particular by N. Huzii [Гузій, 2015], O. Davydova [Давидова, n. d.], O. Ogiienko [2016], T. Kravchyna [Кравчина, 2022], N. Oliinuk and N. Trachuk [Олійник & Трачук, 2008], K. Pochka, Yu. Krasyl'nyk, H. Korchova, and M. Rudenko [Почка, Красильник, Корчова, & Руденко, 2025], Yu. Zavalevskiy [Завалевський, 2014] and others, the emphasis shifts from one-sided pedagogical influence to interaction, cooperation, dialogue, and co-creation between the teacher and the learner. In this context, the teacher appears not only as a transmitter of knowledge, but as an organiser of educational interaction, a facilitator, consultant, moderator and mentor capable of supporting the activity, independence and responsibility of participants in the educational process.

In contemporary scholarly studies, pedagogical activity is increasingly viewed as an open, dynamic and multicomponent system that functions under conditions of educational digitalisation, information saturation, social instability, inclusive changes, educational losses, and rising requirements for the quality of education. Researchers such as V. Kovalchuk [Ковальчук, 2023], L. Petrenko, O. Kucheriavyi and O. Lavrinenko [Петренко, Кучерявий, & Лавріненко, 2024], Z. Riabova and H. Yelnykova [Рябова & Ёльникова, 2020], and O. Storonska [Сторонська, 2023] draw attention to the changing professional functions of the teacher, the need to master digital technologies, the ability to design a flexible educational environment, organise blended and distance learning, support individual educational trajectories, and ensure psychologically safe pedagogical interaction.

Of considerable interest are also works in which pedagogical activity is associated with issues of professional mastery, pedagogical culture, reflective practice, and the scientific organisation of the teacher's work (Ye. Chernyshova and colleagues [Чернишова, 2015], O. Lavrentieva [Лаврентьева, 2023], L. Ostapenko and N. Narozhna [Остапенко & Нарожна, 2023], F. A. Tashpulatov and M. B. Toshboyeva [2021]). In this aspect, issues of professional self-organisation, time management, stress management, digital hygiene, management of information flows, prevention of professional burnout, and maintenance of professional capacity for work become increasingly relevant. This approach makes it possible to view pedagogical

activity not only as the organisation of the educational process, but also as complex professional work that requires rational planning, self-regulation, reflection, and the preservation of the teacher's personal resources.

Some contemporary studies focus on the latest orientations in the organisation of pedagogical activity: J. Sweller [2021] examines instructional design as the basis for scientifically grounded learning design; R. Deakin Crick et al. [2007] associate the effectiveness of the educational process with the formation of learner-centred classroom cultures; C. Johnston [2017] emphasises the significance of reflective practice for the teacher's professional self-improvement; P. Dubey and K. K. Sahu [2021] analyse technology-enhanced learning in the context of learners' acceptance of digital technologies and their satisfaction with learning. Overall, these works indicate a shift in research attention towards design, reflection, digital support, and the personality-oriented nature of pedagogical activity.

Thus, the analysis of scholarly sources demonstrates the gradual evolution of the understanding of pedagogical activity: from its interpretation as the transmission of knowledge and social experience to its consideration as personality-oriented, subject-subject, technologically mediated and reflectively organised professional activity. At the same time, contemporary studies still do not provide a sufficiently holistic representation of the organisation of pedagogical activity as the unity of scientifically grounded design of the educational process, the teacher's professional mastery and their capacity for self-organisation in the context of educational transformations. This determines the need for further theoretical consideration of the problem under study.

Formulation of the research aim. *The aim of the article* is to theoretically substantiate the organisation of pedagogical activity in the context of contemporary educational transformations as a holistic process that combines scientifically balanced design of the educational process, the development of the teacher's professional mastery, and their capacity for professional self-organisation.

Research methods. To achieve the aim of the article, a set of theoretical research methods was used. In particular, the analysis of scholarly and regulatory sources was applied to clarify the essence of pedagogical activity and its organisation in the contemporary educational context; synthesis and generalisation made it possible to systematise scientific approaches to understanding pedagogical activity as a holistic professional system; structural-component analysis was used to identify the goal-oriented, content-related, operational-instrumental, assessment-resultative, and reflective components of pedagogical activity. SWOT analysis was also used to determine the strengths and weaknesses, opportunities and threats of organising pedagogical activity in the context of contemporary educational transformations. The method of theoretical modelling was applied to substantiate a two-dimensional vision of the organisation of pedagogical activity as the unity of educational process design and the teacher's professional self-organisation.

Presentation of the main research material. In contemporary scholarly and regulatory discourse, pedagogical activity is considered not only as the transmission of knowledge, but also as a complex form of intellectual, creative and socially significant professional work. In the Law of Ukraine "On Education", pedagogical activity is defined as "intellectual and creative activity of a pedagogical or academic staff member, or a self-employed person in formal and/or non-formal education, aimed at teaching, upbringing and personal development, as well as the development of general cultural, civic and / or professional competences" [Верховна Рада України, 2017]. This definition is important for understanding the contemporary nature of pedagogical work, as it combines several semantic emphases: intellectuality, creativity, professional orientation, connection with formal and non-formal education, and an orientation towards personal development.

At the same time, the regulatory definition outlines only the general framework of pedagogical activity. Its scholarly understanding requires broader analysis, since pedagogical activity encompasses not only teaching, education and development, but also the organisation of the conditions under which these processes become possible, manageable and effective. Therefore, *pedagogical activity* should be considered as a holistic system of the teacher's professional actions aimed at designing, organising, implementing, assessing, and correcting the educational process [Волкова, 2001; Якса, 2007].

In this context, *pedagogical activity appears as a special type of social and professional activity* that ensures the transmission of cultural and social experience, the formation of value orientations, the development of the learner's personality and their preparation for active participation in social and professional life. Its content cannot be reduced to the transmission of educational information, since the teacher not only communicates knowledge, but also organises educational interaction, selects content, methods, forms and means of teaching, models pedagogical situations, supports motivation, analyses results, and ensures the further improvement of the educational process [Вишнеvський, 2008].

An important feature of pedagogical activity is its *multifunctionality*. Traditionally, it *encompasses teaching, educational, developmental, organisational, communicative, diagnostic, prognostic, research, socialising, and managerial functions*. However, in the context of contemporary educational transformations, these functions acquire new content. The teaching function is no longer limited to ensuring the acquisition of knowledge but involves the organisation of learners' active cognitive activity. The educational function is realised not only through specially organised educational activities, but also through the content of education, the style of pedagogical interaction, the culture of communication, and the value richness of the educational environment. The developmental function is associated with supporting independence, critical thinking, reflection, creativity, and the capacity for self-education [Давидова, n. d.].

The content of the teacher's organisational function is also changing significantly. In traditional pedagogical practice, it mainly concerned the ordering of classes, extracurricular work, learners' independent activity, and interaction with participants in the educational process. Today, the organisational function also includes designing blended and distance learning, managing digital resources, coordinating different formats of educational interaction, supporting individual educational trajectories, providing feedback, and creating conditions for learners' productive self-organisation [Почка, Красильник, Корцова, & Руденко, 2025].

Thus, the contemporary teacher increasingly acts not only as a bearer of knowledge, but also as an organiser of the educational environment, a moderator of interaction, a facilitator of learning, a consultant, a mentor, and a subject of their own professional self-organisation [Ковальчук, 2023]. This change in professional role requires a reconsideration of the very essence of pedagogical activity. It is no longer sufficient to describe it through a list of functions, since it is important to determine how these functions are integrated in real pedagogical practice and how they ensure the integrity of the educational process.

One of the defining characteristics of pedagogical activity is its *meta-activity nature*. Pedagogical work is aimed not only at the teacher's performance of their own professional actions, but also at the organisation, regulation and development of other people's activity. The teacher designs conditions under which the learner does not merely acquire educational material, but becomes involved in cognitive, communicative, practical, creative, and reflective activity. Therefore, the organisation of pedagogical activity involves not the mechanical ordering of separate actions, but the creation of a coherent logic of the educational process [Зязюн, 2008].

The *dynamic nature* of pedagogical activity is no less important. Its content and modes of implementation change depending on social conditions, educational policy, learners' needs, the development of science, digital technologies, and the nature of professional training [Олійник & Трачук, 2021]. Pedagogical activity cannot be fully standardised or algorithmised, since each pedagogical situation has a specific context, participants, contradictions, and expected results. This determines the need for the teacher's professional flexibility, their ability to select appropriate methods, change interaction strategies, and make pedagogically grounded decisions [Остапенко & Нарожна, 2023].

The *interactivity* of pedagogical activity is manifested in the fact that its result depends not only on the teacher's actions, but also on the activity of learners, the nature of communication, and the level of trust, cooperation and responsibility of the participants in the educational process. In this understanding, pedagogical activity is not a one-sided influence. It appears as subject-subject interaction, within which the teacher and the learner participate in the joint creation of meanings, experience and modes of action [Курлянд & Осипова, 2019].

The *personal conditioning* of pedagogical activity requires particular attention. Unlike many other types of professional work, in pedagogical activity the teacher's personality is not

an external factor, but a direct component of professional influence. Professional mastery, pedagogical culture, emotional resilience, value orientations, communication style, and the capacity for reflection and self-regulation determine not only the quality of teaching, but also the nature of the educational environment. It follows from this that the organisation of pedagogical activity should encompass not only the selection of teaching methods and means, but also the organisation of the teacher's own work.

It is in this aspect that pedagogical activity becomes particularly relevant in the context of contemporary educational transformations. The growth of information load, the need to work in a digital environment, the combination of face-to-face, distance and blended learning formats, the need for psycho-emotional support for learners, the overcoming of educational losses, and work under conditions of instability impose new requirements on the teacher's professional self-organisation. This concerns the ability to plan one's own activity, manage time, regulate emotional tension, select digital tools, maintain capacity for work, and carry out reflective analysis of one's own practice [Рябова & Ельникова, 2020].

Thus, the organisation of pedagogical activity in contemporary conditions should be considered in *two interconnected dimensions* (see Fig. 1). The first dimension is related to the organisation of the educational process: goal-setting, selection of content, methods, forms and means of teaching, organisation of interaction, diagnosis and assessment of results. The second dimension concerns the scientific organisation of the teacher's work: their self-organisation, time management, stress management, digital hygiene, reflection, and professional self-development. It is the combination of these dimensions that makes it possible to consider pedagogical activity as a complex, scientifically grounded, and personally conditioned professional system that requires constant renewal in response to the challenges of contemporary education [Лаврентьева, 2023].



Fig. 1. Two-dimensional model of pedagogical activity organisation

In the scholarly understanding of pedagogical activity, it is important not only to define its essence, but also to reveal its internal structure. *Pedagogical activity functions as a holistic system in which each component has its own purpose, yet acquires real significance only in interconnection with others* [Якса, 2007; Tashpulatov & Toshboyeva, 2021]. This approach makes it possible to avoid a simplified understanding of pedagogical work as a set of separate actions and to consider it as a scientifically organised process of goal-setting, design, interaction, implementation, assessment, and correction.

The system-forming component of pedagogical activity is the goal, since it determines the orientation of the educational process, the selection of content, pedagogical tools, modes of interaction, and criteria for assessing results. In contemporary conditions, the goal of pedagogical activity cannot be limited to ensuring the acquisition of knowledge. It is connected with the development of the learner's personality, the formation of their capacity for self-learning, self-education, self-realisation, and responsible participation in social and professional life. Therefore, the goal of pedagogical activity has a multilevel character: at the social level, it reflects society's requirements for education; at the educational level, it is specified in the content, results, and ways of organising the educational process; at the individual level, it is directed towards unlocking the potential of a particular person [Чернишова, 2015].

The object of pedagogical activity also requires clarification from the standpoint of contemporary pedagogy. It cannot be regarded solely as the learner as a person at whom pedagogical influence is directed. The object is the educational process as a socially organised system of personal development, at the centre of which is the person who is learning. At the same time, the learner is not a passive object of influence, since they act as an active subject of their own cognitive, communicative, practical and reflective activity. Therefore, contemporary pedagogical activity involves a transition from the logic of influence to the logic of interaction, cooperation and support for the subjectivity of participants in the educational process [Завалевський, 2014; Ogienko, 2016].

The subject of pedagogical activity is the teacher, who carries out not only teaching or educational actions, but also organisational-design, communicative, reflective, diagnostic, and value-orientated activity. In the contemporary educational space, the teacher appears as a designer of the educational process, an organiser of pedagogical interaction, a facilitator of learning, a mentor, a consultant, a researcher of their own practice, and a subject of professional self-organisation. Their subjectivity is manifested in the ability to define goals, forecast results, select appropriate means of pedagogical influence, organise interaction, analyse their own actions, and bear professional responsibility for the quality of the educational process [Зязюн, 2008a].

The content of pedagogical activity encompasses not only the system of knowledge to be acquired, but also values, meanings, modes of activity, models of behaviour, experience of communication and independent thinking, which the learner gradually transforms into their own internal experience. In this aspect, the content of pedagogical activity has cognitive, value-orientated, activity-orientated and reflective dimensions. The cognitive dimension is associated with the acquisition of knowledge and modes of cognition; the value-orientated dimension is connected with the formation of attitudes, beliefs, and moral-cultural orientations; the activity-orientated dimension is associated with the acquisition of skills for applying knowledge in different situations; and the reflective dimension implies the ability to evaluate one's own experience, results, and modes of action [Гузій, 2015].

The tools of pedagogical activity require particular attention, since it is through them that the goal and content are practically implemented. It is advisable to consider pedagogical tools as a set of methods, technologies, forms of learning organisation, means, digital resources, communicative techniques, diagnostic and analytical instruments through which the teacher organises educational interaction and ensures the achievement of expected results. In this understanding, methods are not isolated from other components, but are part of a broader system of pedagogical decisions. They determine the modes of joint activity of the teacher and learners, whereas forms set the organisational format of this activity, means provide its material, informational and digital support, and technologies arrange the sequence of pedagogical actions in accordance with the defined goal [Сторонська, 2023].

In contemporary conditions, pedagogical tools are expanding significantly. Alongside traditional didactic materials, teaching aids, visual materials, exercises, conversations, discussions and practical tasks, digital technologies are becoming increasingly important (LMS, cloud services, interactive whiteboards, multimedia resources, online platforms, video conferencing tools, and AI assistants), as well as formative assessment tools, electronic portfolios, educational analytics, means of communication and tools for organising independent work. At the same time, the expansion of these tools does not automatically improve the quality of pedagogical activity.

Their effectiveness depends on methodological appropriateness, correspondence with the goal, content, age-related, and individual characteristics of learners, as well as on the teacher's professional mastery [Петренко, Кучерявий & Лавріненко, 2024].

The result of pedagogical activity also requires a broader interpretation. It cannot be measured only by the amount of acquired knowledge or by quantitative indicators of academic achievement. The result of pedagogical activity consists in changes in the cognitive, motivational, value-based, behavioural, communicative, and reflective spheres of the learner's personality. In the contemporary understanding, important indicators of effectiveness include not only the achievement of planned learning outcomes, but also the development of subjectivity, independence, the capacity for self-education, responsibility, critical thinking, cooperation, and readiness to act in changing conditions [Кравчина, 2022].

The integrity of pedagogical activity is ensured by the interconnections between its components. The goal determines the content and pedagogical tools; the content specifies the directions of interaction; the tools ensure the practical implementation of the pedagogical idea; and the result becomes the basis for analysis, reflection, and correction of further actions. At the same time, the subject and object of pedagogical activity are not in a static relationship, since in the contemporary educational process the teacher and the learner interact as active participants in joint activity.

Thus, the structure of pedagogical activity is not a mechanical set of separate elements. It constitutes an open, dynamic and self-organised system in which the goal, subjects, content, pedagogical tools, results, and reflective mechanisms are in constant interaction. This understanding makes it possible to consider the organisation of pedagogical activity not only as the ordering of the educational process, but also as scientifically grounded management of the conditions for personal development, professional interaction, and the teacher's own work [Волкова, 2001] (Fig. 2).

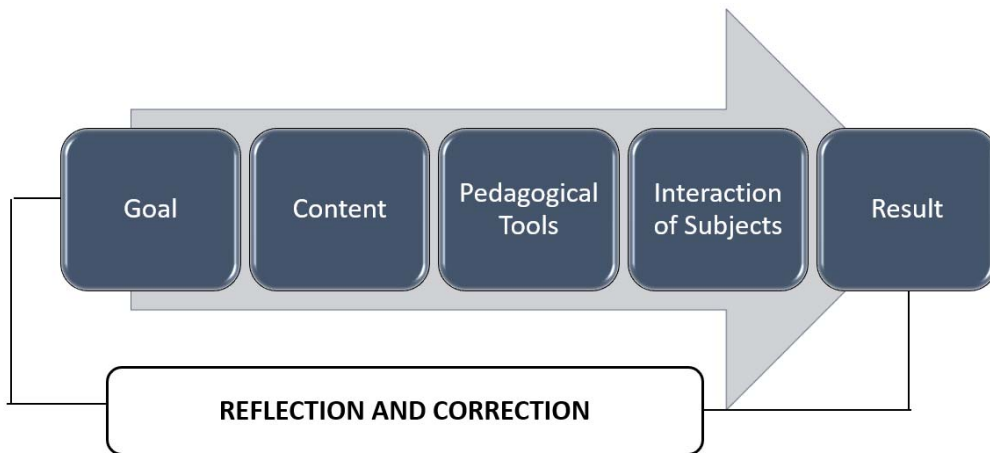


Fig. 2. Structure of pedagogical activity as an open dynamic system

Given the systemic nature of pedagogical activity, its structure should be presented as a set of interconnected components, each of which performs a specific function in the organisation of the educational process. Such an approach makes it possible not only to describe the separate elements of pedagogical activity, but also to reveal the logic of their interaction: from defining the goal to selecting content, pedagogical tools, assessing results, and reflectively improving the teacher's professional actions [Дубасенюк, Семенюк, & Антонова, 2003].

The *goal-oriented component* defines the goal, tasks and expected results of pedagogical activity. It performs a system-forming function, as it directs all other components and sets the logic for selecting content, methods, forms, means and assessment criteria. In contemporary conditions, this component is connected not only with the achievement of learning outcomes, but also with the development of the learner's personality, subjectivity, capacity for self-education, self-regulation, and responsible participation in educational interaction.

The *content component* encompasses a system of knowledge, skills, values, meanings, norms, modes of activity, and experience that form the basis of pedagogical interaction. It reflects the cultural and educational orientations of society, the requirements of educational standards, the logic of a particular field of knowledge and the needs of the learner's personal development. At the same time, the content of pedagogical activity is not static: it changes under the influence of scientific, social, digital, and professional transformations.

The *operational-instrumental component* ensures the practical implementation of pedagogical goals and content. It includes methods, techniques, forms of organising learning and education, pedagogical technologies, teaching means, digital resources, communicative techniques, diagnostic and analytical instruments. This component translates the pedagogical idea into the teacher's specific professional actions and the joint activity of participants in the educational process. Its effectiveness depends not on the number of means used, but on their methodological appropriateness, coherence with the goal and content, and correspondence with real educational needs.

The *assessment-resultative component* characterises the degree to which the set goals have been achieved and the quality of changes occurring in the knowledge, activity-orientated, motivational, value-based, communicative and reflective spheres of learners. It involves diagnosis, monitoring, analysis of results, provision of feedback, and correction of the educational process. In the contemporary understanding, this component is not reduced to control and grading, but performs analytical and regulatory functions.

The *reflective component* ensures the teacher's awareness of their own professional actions, analysis of their effectiveness, identification of difficulties, and determination of directions for further improvement. It is connected with professional mastery, the capacity for self-correction, self-organisation, pedagogical self-development, and making substantiated decisions in changing conditions. It is the reflective component that ensures the transition of pedagogical activity from the reproductive performance of professional actions to conscious, research-oriented and scientifically organised practice.

Thus, the component structure of pedagogical activity makes it possible to consider it as a holistic system in which the goal, content, pedagogical tools, results and reflection are in constant interconnection. In this understanding, the organisation of pedagogical activity appears not as a set of separate methodological actions, but as a scientifically grounded process of designing, implementing, assessing, and improving educational interaction. The interconnection of these components is presented in Fig. 3.



Fig. 3. Structural components of pedagogical activity

Accordingly, structural-component analysis of pedagogical activity makes it possible to reveal its internal structure and determine the logic of the interconnection between the goal, content, pedagogical tools, results, and reflection. At the same time, such analysis does not exhaust the full complexity of this phenomenon in the context of contemporary educational transformations. If, in traditional pedagogical theory, the organisation of pedagogical activity was mainly associated with the ordering of the educational process, today there is an increasingly evident need to view it also through the prism of the organisation of the teacher's own work. This is due to the fact that the effectiveness of the educational process depends not only on the scientifically grounded definition of the goal, the selection of content, methods, forms and means of teaching, but also on the teacher's ability to organise their own professional activity rationally, manage time, information flows, emotional tension, and the digital environment.

The above provides grounds for viewing pedagogical activity not only as a didactically or methodologically ordered process, but as a complex form of professional work that requires scientific organisation. The contemporary teacher works under conditions of constantly increasing professional demands: the need to ensure the quality of education, support learners' motivation, use digital technologies, respond to educational losses, take into account diverse educational needs, create a psychologically safe environment and, at the same time, maintain their own professional resilience. Under such circumstances, the teacher's professional mastery is manifested not only in methodological proficiency, but also in the capacity for self-organisation, self-regulation, and conscious management of their own activity [Лаврентьева, 2023].

In this regard, the contemporary understanding of the organisation of pedagogical activity needs to be supplemented by categories that were previously more often examined within the fields of management, work psychology or professional self-development. These include time management, stress management, digital hygiene, information selection, reflective practice, and professional self-support. Their inclusion in pedagogical analysis does not mean replacing pedagogical issues themselves with managerial terminology. On the contrary, it makes it possible to reveal more fully the real conditions of the teacher's work, in which the organisation of the educational process is inseparably connected with the organisation of one's own professional actions, resources and states.

Consequently, the teacher's professional mastery should be viewed not only as a set of knowledge, skills, pedagogical technique and experience, but as an integral capacity to organise the educational process and one's own professional work on scientific grounds. It includes the ability to design pedagogical situations, select appropriate tools, maintain productive communication, analyse results, flexibly change interaction strategies, and also preserve internal composure, emotional balance, and professional capacity for work. It is in this combination that the organisation of pedagogical activity acquires contemporary meaning: it appears as the unity of scientifically grounded design of the educational process, professional mastery, and self-organisation of the teacher's work [Ковальчук, 2023].

The generalisation of the above provisions provides grounds for applying SWOT analysis to systematise the factors that determine the organisation of pedagogical activity in the context of contemporary educational transformations. In this study, SWOT analysis is used not as a self-sufficient managerial tool, but as a means of analytically organising the strengths, weaknesses, opportunities and threats associated with a two-dimensional understanding of pedagogical activity: on the one hand, as the organisation of the educational process and, on the other hand, as the scientifically organised work of the teacher.

Fig. 4 presents a SWOT analysis of pedagogical activity organisation in the context of contemporary educational transformations. It reflects the internal resources and problem areas of pedagogical activity, as well as the external opportunities and risks that influence its renewal.

Consequently, SWOT analysis makes it possible to specify the problem-oriented and prospective field of pedagogical activity organisation in contemporary conditions. It shows that its development is connected not only with the improvement of the educational process, but also with increased attention to the teacher's professional self-organisation, their ability to manage personal resources, maintain capacity for work and act effectively under conditions of constant change. In this context, particular significance is acquired by new approaches that combine the organisation of the educational process with the development of professional mastery and self-organisation of the teacher's work.

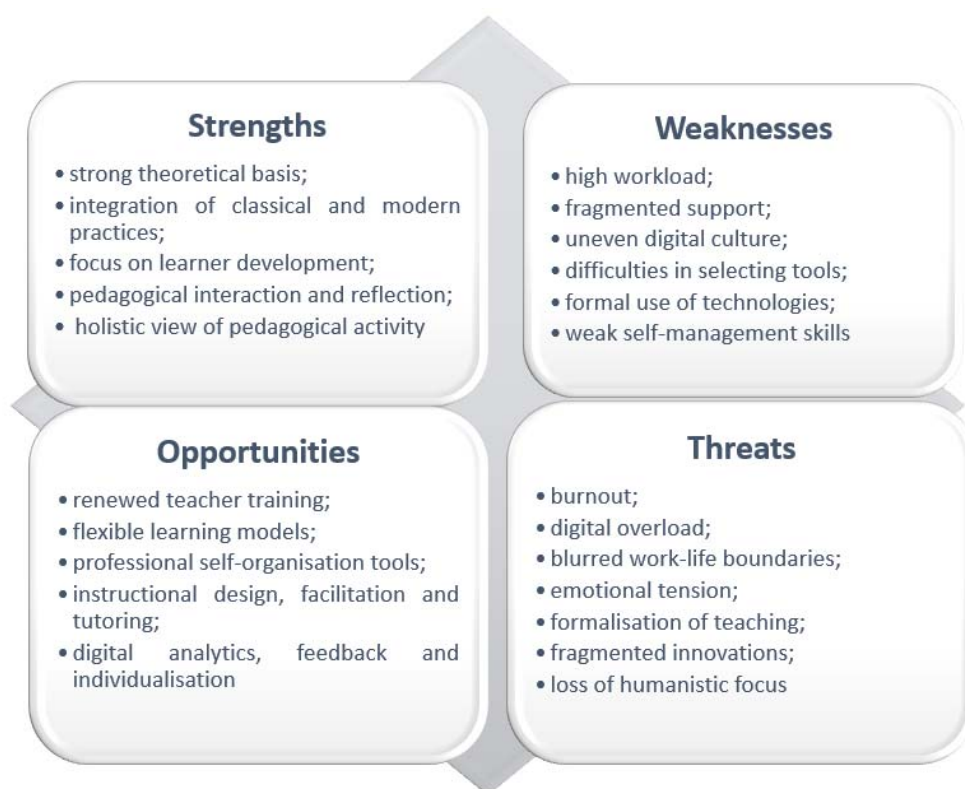


Fig. 4. SWOT analysis of pedagogical activity organisation in the context of contemporary educational transformations

One such direction is *pedagogical design* (instructional design), which involves the holistic design of the educational process with due regard for the goal, expected outcomes, content, methods, forms of interaction, teaching means, and assessment methods. Its significance lies in the fact that pedagogical activity is viewed not as a sequence of separate lessons, but as a well-thought-out system of educational decisions [Sweller, 2021]. Within this approach, particular importance is attached to the logic of structuring educational material, the alignment of tasks with expected outcomes, the selection of pedagogical tools, the organisation of feedback, and the correction of the educational process on the basis of the results obtained.

Another promising approach is connected with *supporting learners' activity and independence* (learner-centred facilitation, tutoring support). Its essence lies in shifting the emphasis from direct management of learning activity to the creation of conditions for conscious learning, independent inquiry, interaction, reflection, and responsibility for one's own educational progress [Deakin Crick, McCombs, Haddon, Broadfoot, & Tew, 2007]. In this context, the teacher performs not only an informational or controlling function, but also the functions of a facilitator, mentor, consultant and moderator of educational interaction [Ogienko, 2016]. This is especially important in blended, distance and individualised learning, where the result largely depends on the learner's capacity for self-organisation.

Reflective practice is becoming increasingly important, as it ensures the transition from the formal performance of pedagogical actions to their conscious analysis and improvement. The reflective approach enables the teacher to assess the effectiveness of their own decisions, identify difficulties, analyse the causes of pedagogical successes and failures, and correct the ways of interacting with learners in a timely manner [Johnston, 2017]. In this sense, reflection acts not only as an individual professional quality, but also as a mechanism for the development of pedagogical activity, since it ensures its openness to change, self-correction, and scholarly understanding of practical experience.

A separate promising direction is the *digital organisation of educational interaction* (digital pedagogy, technology-enhanced learning). This is not about the mechanical addition of digital tools to the traditional educational process, but about their balanced use to expand the possibilities of learning, communication, feedback, individualisation, and analysis of results [Dubey & Sahu, 2021]. Digital technologies (LMS, cloud services, interactive platforms, video conferencing tools, electronic portfolios, educational analytics, and AI assistants) can strengthen pedagogical activity only if they are methodologically appropriate, aligned with the goal and content of learning, and if the leading role of pedagogical logic is preserved.

No less relevant is the approach connected with the *teacher's professional self-organisation* (teacher self-organisation, professional self-management). Its significance increases under conditions of information overload, digital communication, blended learning formats, instability of the educational environment, and heightened emotional tension [Ковальчук, 2023; Лаврентьева, 2023]. The self-organisation of pedagogical work involves rational time planning, management of professional workload, prioritisation, information selection, digital hygiene, prevention of exhaustion, maintenance of capacity for work, and the ability for professional self-development. In this regard, time management and stress management are not concepting external to pedagogy, since they directly influence the quality of pedagogical decisions, the style of interaction, and the teacher's resilience under conditions of change.

Accordingly, the most promising directions for updating the organisation of pedagogical activity are associated not with abandoning classical pedagogical foundations, but with revisiting them under new conditions. Pedagogical design strengthens the design-oriented nature of the teacher's activity; facilitative and tutoring logic changes the nature of pedagogical interaction; reflective practice ensures professional self-improvement; digital pedagogy expands the tools of the educational process; and professional self-management foregrounds the organisation of the teacher's own work. Together, these directions make it possible to consider contemporary pedagogical activity as a holistic system in which the organisation of the educational process is inseparably connected with professional mastery, self-organisation, and the teacher's ability to act under conditions of constant transformation.

Therefore, the prospects for updating the organisation of pedagogical activity are connected not so much with expanding the list of methods, forms or digital means, but with rethinking the very logic of pedagogical work. In contemporary conditions, pedagogical activity requires a transition from the fragmented use of separate approaches to a holistic model in which the design of the educational process, pedagogical interaction, reflection, digital tools, and the teacher's professional self-organisation are considered as interconnected components of a single system.

In this context, particular importance is attached to preparing the teacher for the conscious management not only of the educational process, but also of their own professional resources. This concerns the ability to plan activity, select appropriate tools, maintain productive communication, work with information flows, engage in reflection, prevent professional exhaustion, and preserve pedagogical resilience under conditions of change. It is these aspects that determine the prospects for the development of the teacher's professional mastery in the contemporary educational space.

Conclusions. The analysis conducted provides grounds for stating that the organisation of pedagogical activity in the context of contemporary educational transformations requires broader scholarly consideration than is implied by its traditional understanding as the ordering of the educational process. Pedagogical activity appears as a complex, multicomponent, and dynamic system in which the goal-oriented, content-related, operational-instrumental, assessment-resultative and reflective components are interconnected. Their integrity ensures the logic of designing, implementing, analysing, and correcting educational interaction.

It has been established that the contemporary organisation of pedagogical activity should be viewed in two interconnected dimensions. The first dimension is related to the scientifically grounded design and implementation of the educational process, which includes defining goals, selecting content and pedagogical tools, organising interaction, assessing results, and correcting further actions. The second dimension concerns the teacher's professional self-organisation, their ability to plan their own work, manage time, information flows, emotional tension and the digital environment, and maintain professional capacity for work.

It has been clarified that, in contemporary conditions, the teacher's professional mastery cannot be reduced solely to methodological preparedness, command of pedagogical technique or teaching experience. It acquires an integral character and encompasses the teacher's capacity to organise the educational process and their own professional activity on scientific grounds, respond flexibly to changing conditions, maintain productive pedagogical interaction, engage in reflection, and prevent professional exhaustion.

SWOT analysis has shown that the organisation of pedagogical activity has considerable development potential associated with the combination of classical pedagogical foundations, digital opportunities, reflective practice, pedagogical design, and facilitative and tutoring logic of interaction. At the same time, the risks identified include the teacher's professional overload, digital fatigue, formalisation of pedagogical activity, fragmented implementation of innovations, and insufficient attention to the self-organisation of the teacher's work.

Consequently, the prospects for updating the organisation of pedagogical activity are connected not with the mechanical expansion of the list of methods, forms or digital means, but with the transition to a holistic model in which the organisation of the educational process, professional mastery, and self-organisation of the teacher's work are viewed as interdependent components. It is this model that makes it possible to ensure the scientific grounding, flexibility, humanistic orientation, and sustainability of pedagogical activity in the context of contemporary educational transformations.

The *prospects for further scholarly inquiry* are seen in the deeper substantiation of models for organising pedagogical activity that combine the design of the educational process, the development of professional mastery, and the self-organisation of the teacher's work. Particular attention should be paid to developing methodological approaches to the formation of teachers' skills in time management, stress management, digital hygiene, reflective practice, and professional self-support. Promising areas also include studying the possibilities of the balanced use of digital technologies and AI in the organisation of pedagogical activity without losing its humanistic, subject-subject, and value-semantic foundations.

Bibliography

- Верховна Рада України. (2017). *Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017.* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Вишневецький, О. (2008). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*. Київ: Знання,
- Волкова, Н. П. (2001). *Педагогіка* [Посібник для студентів вищих закладів освіти]. Київ: Видавничий центр «Академія».
- Гузій, Н. В. (Ред.). (2015). *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи* [Монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Давидова, О. В. (б. д.). *Специфіка педагогічної діяльності вчителя.* https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/1_31_2016/social/%D0%94%D0%90%D0%92%D0%98%D0%94%D0%9E%D0%92%D0%90.pdf
- Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., & Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності* [Монографія]. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет.
- Завалевський, Ю. (2014). Сутність інноваційної педагогічної діяльності. *Педагогічний дискурс*, 17, 63–70.
- Зязюн, І. А., (Ред.). (2008а). *Педагогічна майстерність*. Київ: СПД Богданова А. М.
- Зязюн, І. А., (Ред.). (2008б). *Педагогічна майстерність: хрестоматія*. Київ: СПД Богданова А. М.
- Коваленко, Є. І. (2006). *Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія для студентів вищих навчальних закладів*. Київ.
- Ковальчук, В. (2023). Розвиток гнучких навичок педагогічних працівників в умовах суспільних трансформацій. У Н. П. Волкова & О. О. Лаврентьева (Ред.), *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі* (с. 43–63). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.

Кравчина, Т. (2022). Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(7), 39–43. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-006>

Курлянд, З. Н., & Осипова, Т. Ю. (2019). Формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка*, 19(2), 17–22. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-3>

Лаврентьева, О. (2023). Фахівець у просторі професійної культури: сучасні й трендові моделі. У Н. П. Волкова & О. О. Лаврентьева (Ред.), *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі* (с. 432–461). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.

Олійник, Н. А., & Трачук, Н. М. (2021). Праксеологічні аспекти професійної діяльності педагога. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 1(3), 75–83. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.12>

Остапенко, Л. В., & Нарожна, Н. І. (2023). Педагогічна діяльність і педагогічна творчість. *Імідж сучасного педагога*, 4 (211), 133–140. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4\(211\)-133-140](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4(211)-133-140)

Петренко, Л., Кучерявий, О., & Лавріненко, О. (2024). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства* [Монографія]. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка».

Почка, К. І., Красильник, Ю. С., Корчова, Г. Л., & Руденко, М. В. (2025). *Комунікативні аспекти педагогічної діяльності* [Навчальний посібник]. Київ: Ліра-К. Відновлено з <https://repository.knuba.edu.ua/handle/123456789/16793>

Рябова, З. В., & Ельнікова, Г. В., (2020). Професійне зростання педагогів в умовах цифрової освіти. *Information Technologies and Modern Tools*, 80 (6), 369–385. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4202>

Сторонська, О. С. (2023). Особливості професійної діяльності педагога в умовах цифрової трансформації освіти. *Академічні візії*, 24. Відновлено з <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/666>

Сухомлинська, О. В., & Дічек, Н. П. (Укл.). (2005). *Українська педагогіка в персоналіях* (Кн. 2: ХХ ст.). Київ: Либідь.

Чернишова, Є. Р. (Ред.). (2015). *Теорія та практика управління професійним розвитком науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті* [Монографія]. Луцьк: Вежа-Друк.

Якса, Н. В. (2007). *Основи педагогічних знань* [Навчальний посібник]. Київ: Знання.

Deakin Crick, R., McCombs, B., Haddon, A., Broadfoot, P., & Tew, M. (2007). The ecology of learning: factors contributing to learner-centred classroom cultures. *Research Papers in Education*, 22(3), 267–307. <https://doi.org/10.1080/02671520701497555>

Dubey, P., & Sahu, K.K. (2021). Students' perceived benefits, adoption intention and satisfaction to technology-enhanced learning: examining the relationships. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14 (3), 310–328, <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2021-0008>

Johnston, C. (2017). Reflective practice. *Teaching Business & Economics*, 21(1), 19–21.

Ogienko, O. (2016). Facilitation in the context of pedagogical activities. *Advanced Education*, 5, 85–89.

Sweller, J. (2021). Instructional design. In T. K. Shackelford & V. A. Weekes-Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of evolutionary psychological science* (pp. 4159–4163). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_2438

Tashpulatov, F. A., & Toshboyeva, M. B. (2021). Innovative pedagogical activity: Content and structure. *European Journal of Life Safety and Stability*, 11. https://www.researchgate.net/profile/Farhad-Taspulatov/publication/356774726_Innovative_Pedagogical_Activity_Content_and_Structure/links/61aadf38ca2d401f27c23efa/Innovative-Pedagogical-Activity-Content-and-Structure.pdf

References

Chernyshova, Ye. R. (Ed.). (2015). *Теорія та практика управління професійним розвитком науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті* [Theory and practice of managing the professional development of academic and teaching staff in the conditions of transformational changes in education]. Lutsk, Vezha-Druk Publ., 296 p. (In Ukrainian).

Davydova, O. V. (n. d.). *Spetsyfika pedahohichnoi diialnosti vchytelia* [Specifics of pedagogical activity of a teacher]. Available at: https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/1_31_2016/social/%D0%94%D0%90%D0%92%D0%98%D0%94%D0%9E%D0%92%D0%90.pdf (Accessed 30 March 2026). (In Ukrainian).

Deakin Crick, R., McCombs, B., Haddon, A., Broadfoot, P., & Tew, M. The ecology of learning: factors contributing to learner-centred classroom cultures. *Research Papers in Education*, 2007, vol. 22, issue 3, pp. 267–307. doi: 10.1080/02671520701497555

Dubaseniuk, O. A., Semeniuk, T. V., & Antonova, O. Ye. (2003). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti* [Professional training of future teachers for pedagogical activity]. Zhytomyr, ZSPU Publ., 193 p. (In Ukrainian).

Dubey, P., & Sahu, K. K. Students' perceived benefits, adoption intention and satisfaction to technology-enhanced learning: examining the relationships. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 2021, vol. 14, no. 3, pp. 310–328. doi: 10.1108/JRIT-01-2021-0008

Huzii, N. V. (Ed.). (2015). *Pedahohichna tvorchist, maisternist, profesionalizm u systemi pidhotovky osvitianskykh kadriv: zdobutky, poshuky, perspektyvy* [Pedagogical creativity, mastery, professionalism in the system of training educational personnel: achievements, searches, prospects]. Kyiv: M. P. Dragomanov NPU Publ., 427 p. (In Ukrainian).

Johnston, C. Reflective practice. *Teaching Business & Economics*, 2017, no. 21(1), pp. 19–21.

Kovalchuk, V. (2023). *Rozvytok hnuchkykh navychok pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh suspilnykh transformatsii* [Development of flexible skills of pedagogical workers in conditions of social transformations]. *Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu osvitnomu seredovyshchi* [Theory and practice of expert's professional development in innovative educational environment]. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., pp. 43–63. (In Ukrainian).

Kovalenko, Ye. I. (2006). *Istoriia zarubizhnoi pedahohiky: khrestomatiiia dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv* [History of foreign pedagogy: a reader for students of higher educational institutions]. Kyiv, 664 p. (In Ukrainian).

Kravchyna T. Reflective position of the teacher: methods and techniques of reflection of pedagogical activity. *Education. Innovation. Practice*, 2022, vol. 10, no. 7, pp. 39–43. doi: 10.31110/2616-650X-vol10i7-006 (In Ukrainian).

Kurliand, Z. N., & Osypova T. Yu. Formation of future teachers' creative pedagogical position in the process of professional training. *Innovative Pedagogy*, 2019, issue 19, part 2, pp. 17–22. doi: 10.32843/2663-6085-2019-19-2-3 (In Ukrainian).

Lavrentieva, O. (2023). *Fakhivets u prostori profesiinoi kultury: suchasni y trendovi modeli* [Specialist in the space of professional culture: modern and trending models]. *Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu osvitnomu seredovyshchi* [Theory and practice of expert's professional development in innovative educational environment]. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., pp. 432–461. (In Ukrainian).

Ogienko, O. Facilitation in the context of pedagogical activities. *Advanced Education*, 2016, vol. 5, pp. 85–89.

Oliinyk, H. A., & Trachuk, H. M. Practiceological aspects of teacher's professional activity. *Academic Studies. Series "Pedagogy"*, 2021, vol. 1, no. 3, pp. 75–83. doi: 10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.12 (In Ukrainian).

Ostapenko, L., & Narozhna, N. Pedagogical activities and pedagogical creativity. *Image of the Modern Pedagogue*, 2023, no. 4(211), pp. 133–140. doi: 10.33272/2522-9729-2023-4(211)-133-140 (In Ukrainian).

Petrenko, L., Kucheriavyi, O., & Lavrinenko, O. (2024). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva* [Theoretical and methodological bases of training a future teacher of a higher pedagogical education institution for professional activity in the conditions of digitalization of society]. Kyiv, LLC "Yurka Lyubchenko" Publ., 246 p. (In Ukrainian).

Pochka, K. I., Krasyl'nyk, Yu. S., Korchova, H. L., & Rudenko, M. V. (2025). *Komunikatyvni aspekty pedahohichnoi diialnosti* [Communicative aspects of pedagogical activity]. Kyiv, Lira-K Publ., 320 p. Available at: <https://repository.knuba.edu.ua/handle/123456789/16793> (Accessed 30 March 2026). (In Ukrainian).

Ryabova, Z. V., & Yelnykova, H. V. Teachers professional growth in the conditions of digital education. *Information Technologies and Modern Tools*, 2020, vol. 80, no. 6, pp. 369–385. doi: 10.33407/itlt.v80i6.4202 (In Ukrainian).

Storonska, O. S. (2023). Features of professional activity of a teacher under conditions of digital transformation of education. *Academic Visions*, no. 24. Available at: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/666> (Accessed 30 March 2026). (In Ukrainian).

Sukhomlynska, O. V., & Dichek, N. P. (Ed.). (2005). *Ukrainska pedahohika v personaliiakh (Kn. 2: KhKh st.)* [Ukrainian pedagogy in personalities (Vol. 2: XX century)]. Kyiv, Lybid Publ., 552 p. (In Ukrainian).

Sweller, J. (2021). Instructional design. In T. K. Shackelford & V. A. Weekes-Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of evolutionary psychological science*. Cham, Switzerland, Springer International Publ., pp. 4159–4163. doi: 10.1007/978-3-319-19650-3_2438

Tashpulatov, F. A., & Toshboyeva, M. B. Innovative pedagogical activity: Content and structure. *European Journal of Life Safety and Stability*, 2021, vol. 11. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Farhad-Taspulatov/publication/356774726_Innovative_Pedagogical_Activity_Content_and_Structure/links/61aadf38ca2d401f27c23efa/Innovative-Pedagogical-Activity-Content-and-Structure.pdf (Accessed 30 March 2026).

Verkhovna Rada of Ukraine (2017), “Law of Ukraine “On Education”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Accessed 26 March 2026).

Volkova, N. P. (2001). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv, Academy Publ., 450 p. (In Ukrainian).

Vyshnevskiy, O. (2008). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky* [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Kyiv, Znannia Publ., 566 p. (In Ukrainian).

Yaksa, N. V. (2007). *Osnovy pedahohichnykh znan* [Fundamentals of pedagogical knowledge]. Kyiv, Znannia Publ., 358 p. (In Ukrainian).

Zavalevskiy, Yu. Sutnist innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [The essence of innovative pedagogical activity]. *Pedagogical Discourse*, 2014, vol. 17, pp. 63–70. (In Ukrainian).

Ziazun, I. A., (Red.). (2008). *Pedahohichna maisternist: khrestomatia* [Pedagogical mastery: a reader]. Kyiv, SPD Bohdanova A. M. Publ., 462 p. (In Ukrainian).

Ziazun, I. A., (Ed.). (2008). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical mastery]. Kyiv, SPD Bohdanova A. M. Publ., 376 p. (In Ukrainian).

ORGANISATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS: SCIENTIFIC APPROACHES, PROFESSIONAL MASTERY, AND CHALLENGES OF SELF-ORGANISATION

Olena Lavrentieva, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Head of the Department of Pedagogy, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

E-mail: helav68@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0609-5894>

Oleksandr Krupskiy, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of International Management, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: krupskyy71@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1086-9274>

Petro Dzhusov, MA in Industrial Engineering, Consulting Engineer at in-tech GmbH, Munich, Germany.

E-mail: pdzhusov@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-2442-7232>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-13>

Keywords: *pedagogical activity, organisation of pedagogical activity, teacher’s professional mastery, professional self-organisation, educational transformations, pedagogical design, reflective practice, digital technologies, stress management, time management*

The article addresses the problem of organising pedagogical activity in the context of contemporary educational transformations.

The aim of the article *is to theoretically substantiate the organisation of pedagogical activity in the context of contemporary educational transformations as a holistic process that combines scientifically balanced design of the educational process, the development of the teacher’s professional mastery, and their capacity for professional self-organisation.*

To achieve this aim, theoretical research **methods** were used, including analysis of scholarly and regulatory sources, synthesis and generalisation, structural-component analysis, SWOT analysis, and theoretical modelling. These methods made it possible to clarify the essence of pedagogical activity, systematise scientific approaches to its organisation, identify its main components, determine the strengths, weaknesses, opportunities and threats of its development, and substantiate a two-dimensional vision of pedagogical activity as the unity of educational process design and the teacher's professional self-organisation.

It is substantiated that pedagogical activity cannot be viewed merely as a set of actions aimed at transmitting knowledge and organising the learning, upbringing and development of learners. In the contemporary educational space, it acquires more complex content, as it combines the design of the educational process, the selection of pedagogical tools, the organisation of interaction, assessment of results, reflection and correction of the teacher's professional actions.

Emphasis is placed on the structural-component understanding of pedagogical activity, which encompasses goal-oriented, content-related, operational-instrumental, assessment-resultative, and reflective components. It is shown that these components are interconnected and ensure the integrity of pedagogical activity as an open, dynamic and scientifically organised system. Particular importance is attached to pedagogical tools, which in contemporary conditions include not only methods, forms and means of teaching, but also digital resources, communicative techniques, diagnostic and analytical instruments.

It is proposed to view the organisation of pedagogical activity in two interconnected dimensions. The first dimension is related to the scientifically grounded design and implementation of the educational process, while the second concerns the teacher's professional self-organisation, their ability to manage time, information flows, emotional tension, the digital environment, and their own professional resources. It is demonstrated that, under such conditions, the teacher's professional mastery is manifested not only in methodological proficiency, but also in the capacity for self-regulation, reflection, flexible response to changing conditions, and maintenance of professional capacity for work.

The strengths and weaknesses, opportunities and threats of organising pedagogical activity in the context of educational transformations are outlined. Among the promising directions for its renewal, pedagogical design, learning facilitation, tutoring support, reflective practice, learning supported by digital technologies, and the teacher's professional self-management are identified.

Conclusions. It is emphasised that the further development of pedagogical activity should be based not on the mechanical expansion of the list of digital tools, but on the holistic combination of scientifically grounded design of the educational process, professional mastery, and self-organisation of the teacher's work. Such an approach makes it possible to consider pedagogical activity as a dynamic, humanistic and professionally sustainable system capable of responding to contemporary educational transformations.

Дата надходження до редакції / Submitted: 28.03.26
Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26
Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 37.091.33:004.94]:[373.5.016:62+378.147:656]
DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-14>

М.Г. ПОГОРЕЛОВ,

*доктор філософії з професійної освіти, доцент,
доцент кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна)*
<https://orcid.org/0000-0003-4706-3263>

В.І. БОНДАРЕНКО,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна)*
<https://orcid.org/0000-0003-0495-9756>

А.В. УКРАЇНЕЦЬ,

*доктор філософії з професійної освіти,
асистент кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна)*
<https://orcid.org/0009-0006-2628-4963>

А.А. МАКЄЄВ,

*здобувач ступеня доктора філософії,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна)*
<https://orcid.org/0009-0003-4191-663X>

Д.А. ГОЛІКОВ,

*здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна)*
<https://orcid.org/0009-0008-8493-9256>

АВТОІГРОВІ СИМУЛЯТОРИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ВІД ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗЗСО ДО ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ

У статті здійснено комплексний теоретико-методичний аналіз використання автоігрових симуляторів як багатофункціонального засобу формування технологічної компетентності в системі безперервної освіти. Обґрунтовано положення про те, що цифрові симуляційні середовища постають не лише засобом візуалізації навчального матеріалу, а й динамічним інструментом реалізації наступності між загальною середньою освітою (варіативний модуль «Автоматизація та робототехніка») та вищою школою (підготовка бакалаврів за спеціальністю «Професійна освіта (Транспорт)»). Проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення структури технологічної компетентності як складного інтегративного утворення, що охоплює мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти, забезпечуючи готовність здобувачів до ефективної діяльності в умовах цифрової трансформації галузі.

© М.Г. Погорєлов, В.І. Бондаренко, А.В. Українець, А.А. Макєєв, Д.А. Голіков, 2026.

Creative Commons Attribution license (CC BY 4.0)



Особливу увагу приділено дидактичному потенціалу автосимуляторів у контексті STEM-освіти, де віртуальне середовище виконує роль високотехнологічної лабораторії. Розглянуто методичні особливості трансформації ігрового досвіду в професійно значущі навички через вивчення принципів роботи сенсорів, інтелектуальних систем керування (ADAS) та механізмів активної безпеки автомобіля. Обґрунтовано класифікацію симуляторів на розважальні, навчально-технічні та інженерно-дослідницькі, що дозволяє диференціювати складність завдань залежно від рівня підготовки здобувачів – від формування первинного інтересу до техніки у школярів до проведення складних інженерних експериментів студентами-бакалаврами.

Окремий акцент зроблено на практичній реалізації навчальних сценаріїв у середовищі симулятора, що базується на фізиці м'яких тіл. Розкрито методику використання вбудованої аналітики, телеметрії та засобів відтворення («Replay») для об'єктивного оцінювання результатів діяльності. Показано, що моделювання критичних станів та відмов електронних систем (ABS, ESP, круїз-контроль) сприяє розвитку критичного технічного мислення, здатності до прогнозування наслідків технічних рішень та оптимізації алгоритмів керування транспортними засобами. Узагальнено результати дослідження, які підтверджують, що інтеграція автосимуляторів забезпечує цілісність освітнього процесу, нівелює розрив між теоретичною базою та практичним досвідом і стимулює розвиток професійної адаптивності майбутніх фахівців.

Обґрунтовано, що формування технологічної компетентності засобами автоігрових симуляторів є результатом системної взаємодії змісту варіативних модулів технологічної освіти та фахових дисциплін транспортного профілю, а впровадження симуляційного навчання є стратегічним ресурсом підвищення якості професійної підготовки в умовах глобальної цифровізації.

Ключові слова: технологічна компетентність, предмет «Технології», старша школа, професійна освіта, транспорт, автоігрові симулятори, наступність освіти, STEM-підхід

Постановка проблеми. Актуальність порушеної проблематики зумовлена необхідністю підвищення якості технологічної освіти в Україні та реалізації принципу наступності між загальною середньою та вищою професійною освітою. Сучасна освітня політика орієнтується на формування конкурентоспроможної особистості, що відповідає викликам технологічної трансформації. Закон України «Про освіту» визначає розвиток компетентної, професійно адаптованої особистості як одну з ключових цілей національної освітньої системи [Верховна Рада України, 2017].

Для бакалаврів спеціальності А5.38 «Професійна освіта (Транспорт)» цей аспект є критично важливим, оскільки студенти готуються до викладацької діяльності в умовах стрімкої роботизації своєї професійної галузі. Водночас вивчення варіативного модуля «Автоматизація та робототехніка» учнями ЗЗСО через використання автосимуляторів створює необхідний профорієнтаційний та технологічний фундамент. Це дозволяє майбутнім бакалаврам ще на шкільній лаві здобути пререквізити, необхідні для подальшого глибокого опанування інтелектуальних систем керування транспортними засобами у вищій школі. Інтеграція симуляційного навчання дозволяє нівелювати розрив між теоретичною підготовкою бакалавра та реальними технологічними процесами в автомобілебудуванні.

В умовах цифровізації виникає потреба у формуванні наскрізного освітнього середовища. У дослідженнях науковців підкреслюється, що впровадження професійно-орієнтованих симуляторів набуває особливої уваги як засіб моделювання складних технічних ситуацій [Бужина, Імерідзе, & Кузьменко, 2023, с. 53]. Ефективне використання цих інструментів забезпечує адаптацію як учнів, так і майбутніх бакалаврів із професійної освіти до змін технологічного ландшафту [Биков, 2019].

Наукова цінність обраної тематики пов'язана зі стратегічними завданнями модернізації змісту модуля «Автоматизація та робототехніка» у школі та фахової підготовки бакалаврів транспортної галузі. Оскільки сучасні автомобілі є втіленням роботизованих систем, використання автоігрових симуляторів дозволяє реалізувати практико-орієнтований підхід, поєднуючи технічні знання з цифровими навичками в єдиному наскрізному освітньому просторі [Погорелов, Горбатюк, Макеев, & Реннер, 2025, с. 30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукового доробку цього напрямку свідчить про те, що технологічна компетентність як учнів ЗЗСО, так і майбутніх бакалаврів професійної освіти, має поліструктурний характер і формується через інтеграцію знань, мотиваційної готовності та практичної діяльності. Зокрема, науковці виокремлюють мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, аксіологічний та особистісний компоненти як аспекти, що ефективно розвиваються через моделювання професійно-орієнтованої

діяльності [Боровець & Яковишина, 2021, с. 131]. Для бакалаврів спеціальності А5.38 Професійна освіта (Транспорт) ці компоненти набувають професійно-педагогічного змісту, оскільки вони мають не лише оволодіти технологією, а й бути готовими до її викладання.

У контексті вивчення модуля «Автоматизація та робототехніка» в школі особливого значення набуває використання ігрових симуляторів, які сприяють формуванню цифрової компетентності учнів, моделюючи складні технічні ситуації [Литвинова, 2019, с. 110]. У той же час для бакалавра професійної освіти симулятор стає середовищем для формування технічної експертності та здатності до прийняття інженерно-педагогічних рішень.

Упровадження методів гейміфікації та VR / AR-середовищ у навчальний процес дозволяє не лише моделювати реальні виробничі ситуації, а й забезпечувати адаптацію до швидких змін технологічного середовища як школярів, так і студентів закладів вищої освіти [Козяр, Рудь, & Товт, 2024; Стеценко & Тітова, 2023, с. 483]. Застосування професійно-орієнтованих автосимуляторів у цьому контексті виступає центральним інноваційним інструментом. Він поєднує технічну та цифрову складові в єдиному освітньому просторі, забезпечуючи наскрізну підготовку: від розвитку інноваційного мислення учня до формування фахової компетентності майбутнього бакалавра транспортної галузі [Погорелов, Горбатюк, Макеєв, & Реннер, 2025, с. 30; Morze & Strutyńska, 2021].

Незважаючи на значну увагу науковців до різних аспектів гейміфікації та використання тренажерів, питання методичної наступності між вивченням варіативного модуля «Автоматизація та робототехніка» в закладах загальної середньої освіти та фаховою підготовкою бакалаврів транспортного профілю в університеті залишається недостатньо висвітленим. Зокрема, потребує деталізації трансформація автосимулятора з ігрового засобу візуалізації в інструмент професійної інженерно-педагогічної діагностики.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичний аналіз ефективності застосування автоігрових симуляторів як інноваційного засобу реалізації наступності у формуванні технологічної компетентності учнів старшої школи (у межах модуля «Автоматизація та робототехніка») та бакалаврів професійної освіти спеціальності А5.38 Професійна освіта (Транспорт).

Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань було використано комплекс **методів дослідження**: теоретичний аналіз нормативно-правових документів та наукової літератури для визначення структури компетентностей; системний аналіз та класифікація програмних продуктів для визначення їхнього дидактичного потенціалу; метод педагогічного моделювання для розробки практичних кейсів і сценаріїв навчання.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

1) Визначити роль і місце автоігрових симуляторів у структурі технологічної компетентності учня старшої школи згідно з вимогами Державного стандарту повної загальної середньої освіти [Кабінет Міністрів України, 2020] і Нової української школи [Міністерство освіти і науки України, 2016] та у системі фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти транспортного профілю.

2. Здійснити класифікацію автоігрових симуляторів за рівнем їхнього дидактичного потенціалу для опанування систем автоматизації, що відповідає різним ступеням складності: від загальноосвітнього (ЗЗСО) до професійно-орієнтованого (вища освіта).

3. Розкрити методичні особливості інтеграції симуляційного навчання у вивчення навчального предмета «Технології» (варіативний модуль «Автоматизація та робототехніка») та спеціальних транспортних циклів в університеті для забезпечення практико-орієнтованого підходу та реалізації принципу наступності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування технологічної компетентності учнів старшої школи у процесі вивчення навчального предмета «Технології» (модуль «Автоматизація та робототехніка») та бакалаврів професійної освіти транспортного профілю є наскрізним процесом. Він охоплює не лише засвоєння системи знань про принципи автоматичного керування, а й розвиток здатності до швидкої адаптації в умовах постійного оновлення технологічного стеку транспортної галузі.

Відповідно до структури, запропонованої О. Боровець та Т. Яковишиною [2021], ми адаптуємо компоненти компетентності з урахуванням принципу наступності, а саме:

1. Мотиваційний компонент – виявляється у пізнавальному інтересі учня до робототехніки як основи майбутньої цивілізації, а для бакалавра – у розумінні ігрових симуляцій як потужного методичного інструментарію для своєї майбутньої викладацької діяльності.

2. Когнітивний компонент – передбачає знання архітектури автоматизованих систем (адаптивного круїз-контролю, систем екстреного гальмування). На рівні бакалавра цей компонент поглиблюється вивченням математичних моделей, що лежать в основі алгоритмів керування.

3. Діяльнісний компонент – включає здатність практично застосовувати цифрові середовища для моделювання процесів: від віртуального експерименту в школі до професійної діагностики систем бакалаврами в умовах, наближених до реальних.

Для системної реалізації змісту навчання нами класифіковано автоігрові симулятори за рівнями їхнього дидактичного потенціалу (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація автоігрових симуляторів

Типи симуляторів	Приклади	Характеристика та освітній потенціал
Розважальні (з елементами фізики)	<i>Forza Horizon 5, Gran Turismo</i>	Формування первинного інтересу через гейміфікацію. Візуалізація зовнішньої роботи складних систем автоматизації.
Навчально-технічні	<i>Euro Truck Simulator 2, Assetto Corsa</i>	Відпрацювання алгоритмів взаємодії з інтерфейсом «людина-машина», вивчення роботи систем допомоги водієві (ADAS, навігація).
Інженерно-дослідницькі	<i>BeamNG.drive, Automation</i>	Для ЗЗСО: STEM-дослідження опору матеріалів та механіки. Для бакалаврів: Моделювання відмов сенсорів, аналіз деформацій та налаштування параметрів електронних блоків керування (ECU).

Особливого значення набуває симулятор *BeamNG.drive* завдяки використанню фізики «м'яких тіл» (*soft-body physics*), що дозволяє візуалізувати роботу підвіски, трансмісії та систем стабілізації у реальному часі. Це перетворює симулятор на потужну віртуальну лабораторію, де учень може «побачити» дію алгоритму автоматизації.

Методика використання симуляторів базується на створенні проблемно-орієнтованих ситуацій. Наприклад, у межах інтегрованого проєкту «Розумний транспорт», реалізація в *BeamNG.drive* включає такі етапи:

– *Дослідження систем активної безпеки (ABS, TCS)*. Учень ЗЗСО порівнює ефективність гальмування на льоду й асфальті, формулюючи висновки про роль датчиків швидкості коліс. Бакалавр із професійної освіти транспортного профілю, використовуючи внутрішню аналітику симулятора, будує графіки зміни тиску в гальмівній системі, аналізуючи частоту модуляції сигналів.

– *Вивчення принципів автономного руху*. Моделювання роботи адаптивного круїз-контролю дозволяє наочно продемонструвати логіку «if-then-else», яка є базою програмування мікроконтролерів. Це забезпечує прямий зв'язок між програмуванням на уроках інформатики та фізичним втіленням у модулі «Робототехніка».

– *Сценарії критичних станів*. Майбутній бакалавр з професійної освіти розробляє сценарій, де датчик відстані видає хибні дані (через забруднення або вихід з ладу). Учень має проаналізувати зміну поведінки автомобіля та запропонувати алгоритм безпечного зупинення транспортного засобу.

Використання таких систем дозволяє безпечно експериментувати з об'єктами, які недоступні у реальному середовищі через їхню високу вартість [Литвинова, 2019]. Крім того, це сприяє розвитку рефлексії у цифровому середовищі, оскільки можливість багаторазового повтору (*Replay*) та аналізу дій за допомогою телеметрії дозволяє студентам критично оцінювати власні рішення та порівнювати їх з еталонними алгоритмами автоматизованих систем [Погорелов, та ін., 2025].

Важливим аспектом методики є впровадження елементів гейміфікованого контролю та самодіагностики. У процесі симуляційного навчання традиційна оцінка результату замінюється аналізом ефективності виконання технологічного завдання. Наприклад, при вивченні модуля «Автоматизація та робототехніка», учні старшої школи не просто отримують бали, а аналізують віртуальні логі-файли симулятора, що відображають коректність спрацювання автоматики. Для майбутніх бакалаврів із професійної освіти цей процес трансформується у методичну вправу: вони мають розробити систему критеріїв

оцінювання для школярів, базуючись на телеметричних даних симулятора (витрата палива, стабільність траєкторії, час реакції системи на перешкоду). Такий підхід формує у майбутніх педагогів навички проектування цифрового навчального середовища, що є критично важливим для фахівців спеціальності А5.38 професійна освіта (Транспорт).

Окрім суто технічних навичок, інтеграція автосимуляторів сприяє розвитку у здобувачів освіти здатності до прийняття рішень у ситуаціях з високим рівнем невизначеності. Моделювання дорожніх ситуацій, де автоматизована система виходить за межі своїх експлуатаційних можливостей, змушує учня та студента переходити від алгоритмічного мислення до евристичного. Це забезпечує реалізацію концепції наступності на рівні розвитку м'яких навичок (*soft skills*). При цьому, якщо в школі основний акцент робиться на розумінні логіки роботи «розумного» пристрою, то у вищій школі – на вмінні прогнозувати ризики впровадження таких систем у реальний транспортний сектор. Відтак, автосимулятори виступають не лише засобом візуалізації, а й платформою для формування професійної відповідальності майбутніх бакалаврів за безпеку та ефективність автоматизованих транспортних систем.

Отже, інтеграція автосимуляторів забезпечує наступність між загальнотехнічною підготовкою в школі та професійною спеціалізацією в університеті, формуючи цілісне розуміння сучасних транспортних технологій.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано, що застосування автоігрових симуляторів є ефективним інструментом реалізації наступності у формуванні технологічної компетентності на різних рівнях освіти. Використання таких засобів дозволяє інтегрувати компетентнісний підхід НУШ із вимогами професійної підготовки бакалаврів транспортного профілю [Міністерство освіти і науки України, 2016].

1. Доведено, що технологічна компетентність в умовах цифровізації набуває наскрізних характеристик. Для учня ЗЗСО вона виражається у здатності взаємодіяти з віртуальними моделями, а для бакалавра з професійної освіти спеціальності А5.38 Професійна освіта (Транспорт) – у вмінні використовувати ці моделі для професійної діагностики та навчання інших. Це узгоджується з позицією дослідників щодо цифровізації як чинника трансформації освітнього простору [Биков, 2019, с. 3].

2. Класифіковано автоігрові симулятори за рівнями їхнього дидактичного потенціалу. Встановлено, що інженерно-дослідницькі симулятори (зокрема *BeamNG.drive*) є універсальним інструментом: вони дозволяють візуалізувати внутрішні процеси автоматики, що сприяє розвитку інженерного мислення школярів та формуванню фахової експертності студентів бакалаврату – майбутніх педагогів професійного навчання у межах STEM-підходу [Морзе & Струтинська, 2021, с. 3].

3. Обґрунтовано методичні аспекти інтеграції симуляційного навчання. Симулятор виступає наскрізною віртуальною лабораторією: від перевірки теоретичних знань про датчики в школі до складного моделювання відмов систем автоматизації в університетській програмі підготовки бакалаврів. Це забезпечує практико-орієнтованість навчання без залучення дорогого фізичного обладнання [Козяр, Рудь, & Товт, 2024, с. 10].

4. Визначено, що запропонована методика забезпечує ефективну реалізацію наступності. Для учнів ЗЗСО вона формує фундамент технологічної грамотності, що стає пререквізитом для успішного опанування спеціальності А5.38 Професійна освіта (Транспорт), де ці навички трансформуються у професійні фахові компетентності роботи з високотехнологічним обладнанням сучасних автомобілів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці деталізованих методичних рекомендацій для викладачів вищої школи щодо оцінювання рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності бакалаврів за допомогою вбудованих інструментів аналітики та телеметрії сучасних автосимуляторів.

Список використаних джерел

Биков, В. Ю. (2019). Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. У В. Г. Кремень & О. І. Ляшенко (Ред.), *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: Матеріали методологічного семінару НАПН України, 4 квітня 2019 р.* (с. 20–26). Київ. Відновлено з https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718692/1/Microsoft%20Word%20-%20%D0%91%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%92_2019_2.pdf

Боровець, О. В., & Яковишина, Т. В. (2021). Формування професійної компетентності майбутнього педагога засобами моделювання. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 1 (1), 131–136. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-20>

Бужина, І., Імерідзе, М., & Кузьменко, О. (2023). Використання інноваційних технологій у вищій освіті: проблеми та перспективи. *Перспективи та інновації науки*, 14 (32), 51–61. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-51-61](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-51-61)

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

Кабінет Міністрів України. (2020). *Державний стандарт повної загальної середньої освіти* (Постанова № 898 від 30 вересня 2020 р.). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>

Козяр, М. М., Рудь, А. В., & Товт, Б. М. (2024). Використання віртуальної реальності в професійній підготовці майбутніх інженерів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14259102>

Литвинова, С. Г. (2019). Модель використання системи комп'ютерного моделювання для формування компетентностей учнів з природничо-математичних предметів. *Фізико-математична освіта*, 1, 108–115. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2019-019-1-017>

Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. Відновлено з <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Погорелов, М. Г., Горбатюк, Р. М., Макеєв, А. А., & Реннер, В. В. (2025). Формування фахової компетентності педагогів професійного навчання транспортної галузі на основі автосимуляторів: інноваційні підходи. *Наукові записки: Збірник наукових праць*, 163, 29–36. <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-163.2025.04>

Стеценко, В., & Тітова, Л. (2023). Використання методів гейміфікації у процесі навчання програмуванню студентів закладів вищої освіти в умовах онлайн-навчання. *Перспективи та інновації науки*, 15 (33), 483–494. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-483-494](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-483-494)

Morze, N., & Strutynska, O. (2021). STEAM competence for teachers: features of model development. *E-learning in Covid-19 Pandemic Time*, «E-Learning», 13, 249–265. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39660/2/9-Paper%20Morze%2C%20Strutynska%20DLCC2021%20AFTER%20Autorizacion%2005.11.2021.pdf>

References

Borovets, O. V., & Yakovyshyna, T. V. Formation of professional competence of the future teacher by means of modeling. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 2021, vol. 1, no. 1, pp. 131–136. doi: 10.26661/2522-4360-2021-1-1-20 (In Ukrainian).

Buzhyna, I., Imeridze, M., & Kuzmenko, O. Use of innovative technologies in higher education: problems and prospects. *Perspectives and Innovations in Science*, 2023, no. 14 (32), pp. 51–61. doi: 10.52058/2786-4952-2023-14(32)-51-61 (In Ukrainian).

Bykov, V. Yu. (2019). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnologichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy [Digital transformation of society and the development of the computer-technological platform of education and science in Ukraine]. *Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy "Informatsiino-tsyfrovyi osvithnii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku"* [Materials of the methodological seminar of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine "Information and digital educational space of Ukraine: transformational processes and development prospects"]. Kyiv, NAPS of Ukraine Publ., pp. 20–26. (In Ukrainian).

Cabinet of Ministers of Ukraine (2020), "Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "State Standard of Complete General Secondary Education", available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (Accessed 1 March 2026).

Koziar, M. M., Rud, A. V., & Tovt, B. M. Use of virtual reality in the professional training of future engineers. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 2024, no. 13. doi: 10.5281/zenodo.14259102 (In Ukrainian).

Lytvynova, S.H. Model vykorystannia systemy kompiuternoho modeliuвання dlia formuvannia kompetentnostei uchniv z pryrodnycho-matematychnykh predmetiv [The model of the use of computer modeling system for formation competences of natural and mathematical subject students]. *Physical and Mathematical Education*, 2019, vol. 1, no. 19, pp. 108–115. doi: 10.31110/2413-1571-2019-019-1-017 (In Ukrainian).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2016), "New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform", available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Accessed 1 March 2026).

Morze, N., & Strutynska, O. STEAM competence for teachers: features of model development. *E-learning in COVID-19 Pandemic Time*, "E-Learning", 2021, no. 13, pp. 249–265. Available at: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39660/2/9-Paper%20Morze%2C%20Strutynska%20DLCC2021%20AFTER%20Autorizasion%2005.11.2021.pdf> (Accessed 1 March 2026).

Pohorielov, M. H., Horbatiuk, R. M., Makieiev, A. A., & Renner, V. V. Formation of professional competence of vocational education teachers in the transport sector based on driving simulators: innovative approaches. *Scientific Notes: Collection of Scientific Papers*, 2025, no. 163, pp. 29–36. doi: 10.31392/NZ-udu-163.2025.04 (In Ukrainian).

Stetsenko, V., & Titova, L. Use of gamification methods in the process of teaching programming to students of higher education institutions in the conditions of online education. *Prospects and Innovations in Science*, 2023, no. 15 (33), pp. 483–494. doi: 10.52058/2786-4952-2023-15(33)-483-494 (In Ukrainian).

Verkhovna Rada of Ukraine (2017), "Law of Ukraine "On Education", available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Accessed 1 March 2026).

AUTO-GAME SIMULATORS AS A MEANS OF IMPLEMENTING CONTINUITY IN THE FORMATION OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE: FROM A VARIABLE MODULE IN TECHNOLOGY LESSONS AT GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS TO THE TRAINING OF BACHELOR'S STUDENTS IN TRANSPORT-SPECIALIZED VOCATIONAL EDUCATION

Mykhailo Pohorielov, PhD in Professional Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Technological and Professional Education, SHEI "Donbas State Pedagogical University", Slavyansk, Ukraine.

E-mail: texfak@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4706-3263>

Volodymyr Bondarenko, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Head of the Department of Theory and Practice of Technological and Vocational Education, SHEI "Donbass State Pedagogical University", Slavyansk, Ukraine.

E-mail: nv1287@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0495-9756>

Ukrainets Andrii, PhD in Professional Education, Assistant of the Department of Theory and Practice of Technological and Vocational Education, SHEI "Donbass State Pedagogical University", Slavyansk, Ukraine.

E-mail: andreyukr76@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-2628-4963>

Makieiev Andrii, PhD student in Speciality 015 Vocational Education, SHEI "Donbass State Pedagogical University", Slavyansk, Ukraine.

E-mail: makeevaa@i.ua

<https://orcid.org/0009-0003-4191-663X>

Dmytro Golikov, Master's Degree Student, SHEI "Donbas State Pedagogical University", Slavyansk, Ukraine

E-mail: dimron007@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8493-9256>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-14>

Keywords: *technological competence, "Technology" subject, senior high school, professional education, transport, car simulators, educational continuity, STEM approach*

In modern pedagogical and engineering education studies, technological competence is viewed as a multidimensional construct essential for preparing future specialists for the digital economy, automated transport systems, and changing industrial standards. It combines technical knowledge and skills with motivational readiness, cognitive depth, and practical action. In this context, specialised auto-game simulators are relevant for ensuring continuity between general secondary education and higher professional training.

The aim of the study is to conduct a theoretical and methodological analysis of auto-game simulators as a multifunctional tool for forming technological competence and to determine the role of simulation environments in ensuring educational continuity between the “Automation and Robotics” school module and the professional training of bachelors majoring in “Professional Education (Transport)”.

Methods. The article uses theoretical analysis, synthesis, comparison, and generalisation of pedagogical, technical, and psychological studies on gamification, STEM education, and computer modelling. Systematic analysis of regulatory documents and educational standards was applied to clarify the components of competence, while pedagogical modelling enabled the development of educational scenarios and the classification of software products according to their didactic potential in the transport industry.

Within theoretical analysis, the simulator is interpreted not as an entertainment tool but as a high-tech virtual laboratory. It is shown that the effectiveness of forming technological competence depends on the integration of simulation environments that ensure the interaction of motivational, cognitive, and active components. The study substantiates that auto-game simulators, such as BeamNG.drive, provide a unique platform for studying soft-body physics and the functional limits of electronic systems under various conditions.

Particular attention is paid to the principle of continuity, where the simulator transforms from a visualisation tool in middle and high school into a professional diagnostic instrument at the university level. It has been proven that built-in analytics, telemetry data, and replay mechanisms allow students to move from a driver’s perspective to an engineer’s perspective. The study describes practical cases where modelling critical states and electronic system failures, such as ABS, ESP, and cruise control, promotes critical technical thinking and the ability to predict the consequences of technical decisions.

Particular emphasis is placed on the STEM approach as a factor in developing technological adaptability. The research shows that regular work with simulations activates problem-solving mechanisms, promotes functional understanding of complex mechanical-electronic interactions, and increases the accuracy of technical assessment. Bilingualism in technical documentation and software interfaces is also considered as a resource for professional growth. The integration of such high-fidelity environments is viewed as an important cognitive and professional resource for adaptation to the technological context of the transport industry.

Conclusions. It is substantiated that the formation of technological competence is an integrative process formed through the interaction of pedagogical strategies, high-tech simulation tools, and continuity of educational stages. Auto-game simulators are key resources for developing effective technical regulation, adaptive professional behaviour, and engineering control in the transition from school to higher education. The obtained generalisations can be used in further empirical research, vocational teacher training, updated “Technology” curricula, and innovative STEM programmes for the transport sector.

Дата надходження до редакції / Submitted: 12.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 378.147:53:371.3

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-15>

М.А. СЛЮСАРЕНКО,
*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізики та методики її навчання,
Криворізький державний педагогічний університет
(м. Кривий Ріг, Україна)*
<https://orcid.org/0000-0003-0288-5482>

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

У статті розглянуто особливості організації дослідно-орієнтованого навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів фізики. Актуальність проблеми зумовлена потребою в оновленні змісту й технологій професійної підготовки педагогів, здатних не лише передавати учням систему фізичних знань, а й організувати їхню навчально-дослідницьку діяльність. У цьому контексті дослідно-орієнтоване навчання розглядається як важливий напрям модернізації підготовки майбутнього вчителя фізики, оскільки воно забезпечує зв'язок між засвоєнням предметного змісту, набуттям дослідницького досвіду та формуванням методичної готовності до професійної діяльності.

Основну увагу зосереджено на теоретичному осмисленні дослідно-орієнтованого навчання як цілісної моделі організації освітнього процесу, що передбачає включення студентів у логіку наукового пізнання. Така логіка охоплює постановку проблеми, висування припущень, формулювання й перевірку гіпотез, проведення спостережень та експериментів, аналіз, інтерпретацію й рефлексивне осмислення результатів. Показано, що дослідно-орієнтоване навчання має особливе значення для фахової підготовки майбутніх учителів фізики, оскільки фізика як наука й навчальний предмет безпосередньо пов'язана з експериментальним способом пізнання, моделюванням явищ і поясненням закономірностей природи.

На основі аналізу сучасних наукових праць уточнено сутність дослідно-орієнтованого навчання у підготовці майбутніх учителів фізики та визначено організаційно-дидактичні умови його ефективної реалізації. До них віднесено системне залучення студентів до дослідницької діяльності, відкритий характер навчальних завдань, поєднання автономії студентів із педагогічним супроводом, рефлексивний аналіз результатів і професійно-методичну спрямованість дослідницького досвіду. Наголошено, що ці умови сприяють переходу від репродуктивного виконання навчальних дій до усвідомленої дослідницької діяльності.

Окрему увагу приділено ролі фізичного експерименту в системі дослідно-орієнтованого навчання. Обґрунтовано, що він виступає не лише засобом засвоєння фізичного змісту, а й основою формування дослідницького стилю мислення, професійної самостійності та методичної готовності майбутнього вчителя до організації навчально-дослідницької діяльності учнів. Фізичний експеримент виконує системотвірну функцію, забезпечуючи інтеграцію предметного, дослідницького та методичного компонентів підготовки.

Ключові слова: дослідно-орієнтоване навчання; підготовка майбутніх учителів фізики; фізичний експеримент; дослідницька діяльність; лабораторний практикум; методика навчання фізики; професійна підготовка

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні актуалізує потребу в такій професійній підготовці майбутнього вчителя, яка забезпечує не лише засвоєння фахових знань, а й формування здатності організувати пізнавальну діяльність учнів у логіці



наукового пошуку. Особливої ваги ця проблема набуває у підготовці майбутніх учителів фізики, оскільки фізика як наука і як навчальний предмет органічно поєднує теоретичне пояснення явищ, експериментальну перевірку закономірностей і моделювання процесів.

У сучасній шкільній освіті вчитель фізики має виступати не лише носієм предметних знань, а й організатором дослідницької діяльності учнів, провідником у процесі спостереження, висування припущень, перевірки гіпотез, аналізу результатів і формулювання обґрунтованих висновків. Реалізація такої професійної ролі неможлива без відповідної логіки підготовки самого майбутнього педагога.

Водночас у практиці фахової підготовки майбутніх учителів фізики досі відчутним залишається домінування традиційних форм організації навчання, за яких студент переважно відтворює готові теоретичні положення та виконує алгоритмізовані навчальні дії. За таких умов істотно обмежуються можливості для формування дослідницького стилю мислення, готовності до роботи в умовах невизначеності, уміння самостійно формулювати проблему, висувати гіпотезу, планувати перевірку й інтерпретувати результати. Як зазначає В. Фіхтен [Fichten, 2019, р. 130], освітній потенціал науки реалізується лише тоді, коли студент самостійно проходить шлях здобуття знань, а не засвоює їх як завершений результат.

Особливо виразно ця суперечність виявляється в організації лабораторного практикуму, який нерідко зводиться до виконання наперед заданих інструкцій і підтвердження вже відомих фізичних закономірностей. Унаслідок цього фізичний експеримент втрачає свою пошукову сутність і не повною мірою виконує функцію засобу професійного становлення майбутнього вчителя фізики.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідно-орієнтоване навчання як така організація освітнього процесу, що наближує навчальну діяльність студентів до логіки наукового пізнання та створює умови для поєднання предметного, дослідницького й методичного компонентів професійної підготовки. Саме тому проблема організації дослідно-орієнтованого навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів фізики потребує спеціального теоретичного осмислення й дидактико-методологічного обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній науці проблема дослідницького спрямування професійної підготовки майбутнього педагога розглядається насамперед у контексті формування дослідницької компетентності, готовності до наукового пошуку та здатності організовувати навчально-дослідницьку діяльність [Головань & Яценко, 2012; Сисоєва & Козак, 2016]. Для підготовки майбутніх учителів фізики особливо значення набувають праці, присвячені ролі фізичного експерименту, лабораторного практикуму та методичній підготовці до організації експериментальної діяльності учнів [Здешиц & Здешиц, 2023; Кух, 2012].

У сучасних зарубіжних дослідженнях дослідно-орієнтоване навчання у педагогічній освіті розглядають не лише як засіб формування методологічних умінь, а і як механізм розвитку дослідницької налаштованості майбутнього вчителя, його готовності мислити в категоріях запитування, перевірки, аргументованого тлумачення фактів і рефлексивного осмислення практики [Brew & Saunders, 2020; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Kreijns, Vermeulen, Evers, & Meijs, 2019; Nelsen, 2015].

Як наголошує Л. Губер [Huber, 2019, р. 81], один із провідних теоретиків сучасної концепції дослідно-орієнтованого навчання (Forschendes Lernen), його сутність полягає не лише у виконанні дослідження, а й у самостійному проєктуванні, переживанні та рефлексивному осмисленні всього дослідницького процесу.

Подібної позиції дотримуються Дж. Рабергер, І. Дармаванті і Д. Е. Фр'оліх, які визначають дослідно-орієнтоване навчання як студентоцентризований підхід, що передбачає автентичне, рефлексивне та систематичне конструювання знань через активне залучення здобувачів освіти до дослідницької діяльності. При цьому обов'язковою ознакою такого навчання є участь студентів у ключових етапах дослідження: формулюванні дослідницького запитання, проєктуванні дослідження, збиранні й аналізі даних та представленні результатів [Raberger, Darmawanti, & Froehlich, 2026, р. 35]. Таке розуміння акцентує увагу не лише на засвоєнні результатів наукового пізнання, а й на оволодінні логікою їх отримання.

Розвиваючи ці положення В. Фіхтен [Fichten, 2019, р. 131] виокремлює три базові характеристики дослідно-орієнтованого навчання самостійність здобувачів освіти, опору на теоретичні знання та рефлексію як обов'язковий складник пізнавальної діяльності.

Отже, у сучасних зарубіжних дослідженнях дослідно-орієнтоване навчання розглядається як цілісна модель організації освітнього процесу, що поєднує самостійне проходження студентом усіх етапів дослідження, рефлексивне осмислення отриманого досвіду та поступове формування дослідницького способу мислення.

Аналіз зазначених праць дає підстави стверджувати, що наявні дослідження створюють вагоме теоретичне підґрунтя для осмислення дослідницького спрямування професійної підготовки майбутнього вчителя. Водночас у більшості з них переважає або загальнопедагогічний ракурс, або акцент на окремих аспектах використання експерименту та формування дослідницької компетентності.

Натомість проблема організації саме дослідно-орієнтованого навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів фізики ще не отримала достатньо цілісного висвітлення. Зокрема, потребують уточнення сутність такого навчання в контексті підготовки майбутнього вчителя фізики, сукупність організаційно-дидактичних умов його ефективної реалізації, а також роль фізичного експерименту як системоутворювального засобу цієї моделі навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування організації дослідно-орієнтованого навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів фізики, уточнення його сутності, виокремлення організаційно-дидактичних умов ефективної реалізації та обґрунтування фізичного експерименту як системотвірального засобу такого навчання.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння, систематизацію й узагальнення наукових джерел з проблем дослідно-орієнтованого навчання, професійної підготовки майбутніх учителів фізики, організації фізичного експерименту та формування дослідницьких умінь студентів. Метод педагогічного моделювання використано для визначення логіки включення студентів у дослідницьку діяльність, що передбачає перехід від репродуктивного виконання навчальних дій до осмисленої дослідницької та педагогічно інтерпретованої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі аналізу наукових підходів вважаємо, що дослідно-орієнтоване навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів фізики доцільно визначати як таку організацію освітнього процесу, за якої студент системно включається в логіку наукового пізнання через постановку проблеми, формулювання дослідницького запитання, висування гіпотези, планування способів перевірки, одержання емпіричних даних, їх аналіз та інтерпретацію.

Уточнення цього поняття саме для підготовки майбутніх учителів фізики дає підстави розглядати його не як сукупність окремих дослідницьких прийомів або фрагментарне використання проблемних завдань, а як цілісну модель організації навчання. У фізичній освіті дослідницький підхід набуває завершеного характеру лише тоді, коли спирається на єдність теоретичного узагальнення, експериментальної перевірки та методичного осмислення результатів. За таких умов студент виступає не виконавцем інструкцій, а суб'єктом дослідницької діяльності, здатним не лише отримати результат, а й осмислити спосіб його досягнення, межі достовірності та педагогічну цінність набутого досвіду.

У контексті професійної підготовки майбутнього вчителя фізики дослідно-орієнтоване навчання має значення не лише як засіб глибшого засвоєння фізичного змісту, а як основа формування його професійної позиції. Така організація навчання сприяє переходу від репродуктивного оволодіння фізичними знаннями до дослідницького способу мислення, за якого навчальний матеріал сприймається не як сукупність завершених положень, а як система проблем, залежностей і закономірностей, що підлягають аналізу, перевірці та поясненню. Саме в такій діяльності формується готовність працювати з невизначеністю, приймати обґрунтовані рішення, критично оцінювати результати та рефлексивно осмислювати власну пізнавальну й педагогічну діяльність.

Узагальнення теоретичних положень щодо дослідно-орієнтованого навчання та аналіз специфіки фахової підготовки майбутніх учителів фізики дали підстави виокремити сукупність *організаційно-дидактичних умов* (рис. 1), за яких така модель навчання набуває реальної педагогічної ефективності.



Рис. 1. Організаційно-дидактичні умови ефективної реалізації дослідно-орієнтованого навчання.

Визначальною серед них є *системність включення студентів у дослідницьку діяльність*, оскільки дослідницький спосіб дії не формується в межах окремих епізодичних завдань або поодиноких навчальних ситуацій. Така позиція узгоджується з висновками Дж. Рабергер, І. Дармаванті і Д. Е. Фрьоліх. Науковці на основі систематичного аналізу емпіричних досліджень зазначають, що дослідно-орієнтоване навчання «не спричиняє миттєвої трансформації, а забезпечує поступове просування вздовж континууму дослідницької налаштованості» [Raberger, Darmawanti, & Froehlich, 2026, p. 45]. Його становлення потребує повторюваного відтворення логіки дослідження в різних освітніх контекстах – під час лабораторних занять, навчальних проєктів, методичних практикумів, самостійної роботи та педагогічної практики. Лише за умов систематичного залучення, дослідницькі дії поступово переходять із рівня ситуативної навчальної активності на рівень стійкого способу професійного мислення. Такий спосіб мислення К. Крейнс із колегами пов'язують із дослідницькою налаштованістю, як сукупності психологічних схильностей, що дозволяють учителям ефективно діяти в складних і динамічних умовах професійної діяльності [Kreijns, Vermeulen, Evers, & Meijs, 2019, p. 282].

Не менш важливою є така організація навчальних завдань, за якої вони зберігають *відкритий або напіввідкритий характер*. Якщо спосіб розв'язання, послідовність операцій і кінцевий результат повністю задані наперед, навчальна діяльність переважно набуває репродуктивного характеру. Натомість дослідницький потенціал виникає тоді, коли студент опиняється в ситуації необхідності вибору: формулювати припущення, співвідносити альтернативні способи дії, уточнювати дослідницький задум, оцінювати переконливість одержаних результатів. Саме така педагогічно організована невизначеність створює умови для розгортання справжньої пізнавально-дослідницької активності.

Ефективність дослідно-орієнтованого навчання також істотно залежить від *балансу між автономією студента та педагогічним супроводом*. Необхідність такого балансу підтверджується результатами дослідження В. Фіхтен, який наголошує, що «ефективність дослідно-орієнтованого навчання забезпечується саме збалансованим поєднанням педагогічного керівництва та самостійності студентів» [Fichten, 2019, p. 134]. Самостійність у цьому контексті не може зводитися до формального делегування завдання без достатнього

інтелектуального й методичного орієнтування. Водночас надмірна регламентація з боку викладача знижує пошуковий характер діяльності та нівелює її дослідницький зміст. Тому педагогічно продуктивною є така модель взаємодії, за якої викладач виконує функцію науково-методичного наставника: допомагає окреслити проблему, підтримує в ситуаціях методичного вибору, спрямовує аналіз результатів, але не підміняє собою дослідницьку ініціативу студента.

Суттєвою умовою є також *рефлексивний аналіз результатів дослідницької діяльності*, адже освітня цінність навчального дослідження визначається не лише отриманим емпіричним результатом, а й ступенем його осмислення. Як підкреслює Л. Хубер, рефлексія отриманого досвіду стає підґрунтям для виникнення нових дослідницьких запитань і гіпотез, забезпечуючи подальший розвиток пізнавальної діяльності [Huber, 2019, p. 82]. Для майбутнього вчителя фізики принципово важливо вміти аналізувати не тільки те, що було отримано, а й як саме було досягнуто результату: чому обрано певний метод, які чинники вплинули на точність вимірювання, у чому полягають причини розбіжностей, які межі застосовності мають сформульовані висновки. Саме рефлексія переводить дослідницьку діяльність із площини виконання в площину професійного осмислення.

Окремого значення в системі окреслених умов набуває *професійно-методична спрямованість дослідницької діяльності*, зумовлена специфікою підготовки саме майбутнього вчителя фізики. У цьому випадку дослідницький досвід має бути не лише особистісно значущим, а й педагогічно інтерпретованим. Йдеться про необхідність усвідомлення студентом того, яким чином аналогічна логіка пізнання може бути перенесеною у шкільне навчання: як адаптувати дослідницьке завдання до вікових можливостей учнів, як організувати постановку проблеми, як поєднати експериментальну діяльність із формуванням понять і навчити учнів аналізувати результати. Саме така спрямованість забезпечує зв'язок між власним дослідницьким досвідом студента та його майбутньою методичною діяльністю.

Предметно-специфічного змісту зазначені умови набувають завдяки опорі на фізичний експеримент як базову форму дослідницької взаємодії з об'єктом вивчення. Для підготовки вчителя фізики експеримент є не лише одним із можливих дидактичних засобів, а фундаментальним способом пізнання фізичної реальності, що поєднує спостереження, вимірювання, перевірку гіпотез, аналіз похибок та інтерпретацію результатів. Саме через експеримент дослідно-орієнтоване навчання набуває предметної автентичності, а дослідницька діяльність студентів виявляється безпосередньо пов'язаною зі змістом і методологією фізики як науки та як навчального предмета.

У структурі фахової підготовки майбутніх учителів фізики фізичний експеримент доцільно розглядати як системотвірний засіб дослідно-орієнтованого навчання, оскільки саме він забезпечує єдність предметного, дослідницького й методичного компонентів підготовки. Його значення не обмежується функцією ілюстрації чи підтвердження відомих фізичних закономірностей. У дослідно-орієнтованій моделі навчання експеримент виступає способом постановки проблеми, засобом перевірки припущень, джерелом емпіричних даних і підставою для формування науково коректних висновків. У цьому контексті особливого значення набуває положення В. Фіхтен про те, що в дослідно-орієнтованому навчанні процес є важливішим за кінцевий результат, а формування дослідницької поведінки має більше значення, ніж просте засвоєння знань [Fichten, 2019, p. 135]. Саме тому цінність фізичного експерименту визначається не лише отриманими результатами, а передусім організацією дослідницького пошуку майбутнього вчителя фізики.

У контексті професійної підготовки майбутнього вчителя фізики фізичний експеримент виконує когнітивну, методологічну, операційно-діяльнісну та професійно-методичну функції, які в умовах дослідно-орієнтованого навчання реалізуються не ізольовано, а у взаємозв'язку.

Передусім експеримент забезпечує *когнітивну функцію*, оскільки створює умови для переходу від абстрактного засвоєння понять, законів і моделей до їх емпіричного осмислення. Через спостереження, вимірювання, зіставлення результатів і аналіз залежностей студент не просто відтворює відоме положення, а входить у логіку його

встановлення. У цьому полягає принципова відмінність експерименту в умовах дослідно-орієнтованого навчання від традиційної лабораторної роботи репродуктивного типу: його значущість визначається не стільки фіксацією наперед заданого результату, скільки організацією процесу пізнавального пошуку.

Водночас він реалізує *методологічну функцію*, оскільки дозволяє студенту практично засвоювати структуру наукового дослідження. У процесі експериментальної діяльності майбутній учитель фізики стикається з необхідністю постановки проблеми, висунення припущення, вибору змінних, добору способу вимірювання, контролю умов досліду, інтерпретації результатів і критичної оцінки їх достовірності. У такий спосіб дослідницькі вміння формуються не у відриві від предметного змісту, а в його безпосередньому освоєнні.

Поряд із цим експеримент виконує *операційно-діяльнісну функцію*, адже передбачає формування в студентів системи практичних умінь, необхідних для організації та здійснення дослідницької діяльності. Йдеться не лише про володіння лабораторним обладнанням чи технікою вимірювань, а й про здатність планувати хід досліду, добирати засоби фіксації результатів, працювати з експериментальними даними, оцінювати точність вимірювань і коректно інтерпретувати отримані результати. Саме ця функція забезпечує перехід від суто теоретичного розуміння фізичного змісту до його практично-діяльнісного освоєння.

Особливого значення у фаховій підготовці майбутнього вчителя фізики набуває *професійно-методична функція* фізичного експерименту. У цій системі він виступає не лише об'єктом власного пізнання студента, а й моделлю майбутньої педагогічної діяльності. Саме в експерименті найвиразніше поєднуються предметна й методична площини професійної підготовки: з одного боку, студент оволодіває способами дослідження фізичних явищ, з іншого, він осмислює, яким чином аналогічна логіка може бути реалізована в шкільному навчанні. Це означає, що експериментальна діяльність у закладі вищої освіти має бути організована так, щоб майбутній учитель не лише виконував дослід, а й аналізував його дидактичну структуру, можливості адаптації до шкільного курсу, рівень доступності для учнів і потенціал для розвитку їхньої дослідницької самостійності.

У цьому аспекті доцільно розмежовувати демонстрацію фізичного явища, лабораторне відтворення відомого способу дії та навчальне дослідження як різні за педагогічною природою формати експериментальної роботи. Якщо демонстрація орієнтована переважно на ілюстрацію певного фізичного ефекту, а традиційна лабораторна робота спрямована на відпрацювання алгоритму дії, то навчальне дослідження передбачає проблемність, варіативність, елементи невизначеності та аналітичне осмислення результату. Саме цей формат найбільшою мірою відповідає логіці дослідно-орієнтованого навчання, оскільки в ньому експеримент перестає бути лише способом підтвердження відомого й перетворюється на засіб побудови нового для студента знання.

Це дає підстави розглядати фізичний експеримент у професійній підготовці майбутніх учителів фізики не як ізольований елемент лабораторного практикуму, а як *наскрізний принцип організації освітнього процесу*. Його значення полягає у створенні такої освітньої ситуації, в якій студент послідовно входить у дослідницьку логіку фізики як науки та водночас набуває досвіду її педагогічного опосередкування. За таких умов експеримент стає засобом інтеграції знань, умінь, способів наукового мислення та професійно-методичних дій.

Окремої уваги потребує й те, що в сучасних умовах фізичний експеримент не обмежується лише роботою з традиційним лабораторним обладнанням. Його дидактичний потенціал істотно розширюється завдяки використанню цифрових вимірювальних засобів, мобільних сенсорів, віртуальних лабораторій, комп'ютерного моделювання та засобів цифрової візуалізації даних. Проте включення таких інструментів є педагогічно виправданим лише за умови, що вони не підміняють дослідницьку сутність експерименту технологічною зручністю. Визначальним залишається не рівень технічної оснащеності, а характер пізнавальної діяльності, яку вони організовують: чи ставлять студента в ситуацію дослідницького вибору, чи спонукають до інтерпретації результатів, чи забезпечують рефлексію способу здобуття знання.

У підготовці майбутнього вчителя фізики принципово важливо, щоб експериментальна діяльність охоплювала не лише виконання готових лабораторних завдань, а й конструювання власних навчально-дослідницьких ситуацій. Це може виявлятися у варіюванні умов досліду, доборі доступного обладнання, проектуванні способів фіксації результатів, порівнянні точності різних методик, створенні експериментів для шкільного уроку або позаурочної діяльності. Саме в таких формах фізичний експеримент набуває подвійної цінності: як інструмент дослідження фізичної реальності та як засіб професійного становлення майбутнього педагога.

Таким чином, фізичний експеримент у системі дослідно-орієнтованого навчання майбутніх учителів фізики доцільно розглядати як центральний механізм поєднання предметного, дослідницького й методичного компонентів професійної підготовки. Його значення полягає не тільки у формуванні експериментальних умінь, а в тому, що саме через експеримент студент входить у логіку наукового пізнання, опановує дослідницький спосіб мислення й набуває здатності трансформувати власний досвід у педагогічну практику організації навчального дослідження учнів.

Висновки. У статті уточнено сутність дослідно-орієнтованого навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів фізики як цілісної моделі організації освітнього процесу, що забезпечує системне включення студентів у логіку наукового пізнання та поєднує предметний, дослідницький і методичний компоненти професійної підготовки.

Визначено, що ефективність організації дослідно-орієнтованого навчання у підготовці майбутніх учителів фізики забезпечується сукупністю взаємопов'язаних організаційно-дидактичних умов, зокрема системністю залучення студентів до дослідницької діяльності, відкритим характером навчальних завдань, поєднанням автономії студента з педагогічним супроводом, рефлексивним аналізом результатів та професійно-методичною спрямованістю дослідницького досвіду.

Обґрунтовано, що фізичний експеримент у системі дослідно-орієнтованого навчання майбутніх учителів фізики виконує системотвірну функцію, оскільки забезпечує предметну автентичність дослідницької діяльності, інтегрує когнітивний, методологічний, операційно-діяльнісний і професійно-методичний аспекти підготовки та створює умови для переходу від репродуктивного виконання навчальних дій до осмисленої дослідницької та педагогічно інтерпретованої діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні методичних засад практичного впровадження дослідно-орієнтованого навчання у фахову підготовку майбутніх учителів фізики та в експериментальній перевірці ефективності запропонованих організаційно-дидактичних умов.

Список використаних джерел

Головань, М. С., & Яценко, В. В. (2012). Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*, 7, 55–62.

Здешиц, В. М., & Здешиц, А. В. (2023). *Практика з шкільного фізичного експерименту в умовах дистанційного навчання*. Кривий Ріг: Літерія .

Кух, А. М. (2012). Професійні компетентності вчителя фізики та їх формування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*, 10, 43–50.

Сисоєва, С. О., & Козак, Л. В. (2016). *Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи*. Київ: Едельвейс.

Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, e: 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 39–49). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857021021.n5>

Fichten, W. (2019). Inquiry-based learning in teacher training. In H.A. Mieg (Ed.), *Inquiry-based learning – undergraduate research* (pp. 129–137). Charm: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0_12.

Huber, L. (2019). Reflection. In H. A. Mieg (Ed.), *Inquiry-based learning—undergraduate research* (pp. 81–90). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0_8.

Kreijns, K., Vermeulen, M., Evers, A., & Meijs, C. (2019). The development of an instrument to measure teachers' inquiry habit of mind. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), pp. 280–296. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1597847>

Nelsen, P. J. (2015). Intelligent dispositions: Dewey, habits and inquiry in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 86–97. <https://doi.org/10.1177/0022487114535267>

Raberger, J., Darmawanti, I., & Froehlich, D. E. (2026). Research-based learning and the development of an inquiry habit of mind in teacher education: a systematic literature review. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 16, 33–62. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00526-0>

References

Brew, A., & Saunders, C. Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2020, vol. 87, an: 102935. doi: 10.1016/j.tate.2019.102935

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. *The SAGE handbook of educational action research*. London, SAGE Pub., pp. 39–49. doi: 10.4135/9780857021021.n5

Fichten, W. (2019). Inquiry-based learning in teacher training. *Inquiry-based learning – undergraduate research*. Charm, Springer Publ., pp. 129–137. doi: 10.1007/978-3-030-14223-0_12

Holovan, M. S., & Yatsenko, V. V. (2012). *Sutnist ta zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist»* [The essence and content of the concept of “research competence”]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli* [Theory and Methods of Teaching Fundamental Disciplines in Higher Education], vol. VII, pp. 55–62. (In Ukrainian).

Huber, L. (2019). Reflection. *Inquiry-based learning – undergraduate research*. Charm, Springer Publ., pp. 81–90. doi: 10.1007/978-3-030-14223-0_8

Kreijns, K., Vermeulen, M., Evers, A., & Meijs, C. The development of an instrument to measure teachers' inquiry habit of mind. *European Journal of Teacher Education*, 2019, vol. 42, issue 3, pp. 280–296. doi: 10.1080/02619768.2019.1597847

Kukh, A. M. (2012). *Profesiini kompetentnosti vchytelia fizyky ta yikh formuvannia* [Professional competencies of a physics teacher and their formation]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 3: Fizyka i matematyka u vyshchii i serednii shkoli* [Scientific Journal of Dragomanov National Pedagogical University. Series 3: Physics and Mathematics in Higher Education and Secondary School], no. 10, pp. 43–50. (In Ukrainian).

Nelsen, P. J. Intelligent dispositions: Dewey, habits and inquiry in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2015, vol. 66, issue 1, pp. 86–97. doi: 10.1177/0022487114535267

Raberger, J., Darmawanti, I., & Froehlich, D. E. Research-based learning and the development of an inquiry habit of mind in teacher education: A systematic literature review. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2026, vol. 16, pp. 33–62. doi: 10.1007/s35834-025-00526-0

Sysoieva, S. O., & Kozak, L. V. (2016). *Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly* [Development of research competence of higher education teachers]. Kyiv, Edelveis Publ., 155 p. (In Ukrainian).

Zdeshchyts, V. M., & Zdeshchyts, A. V. (2023). *Praktyka z shkilnoho fizychnoho eksperymentu v umovakh dystantsiinoho navchannia* [Practice of school physics experiment in the conditions of distance learning]. Kryvyi Rih, Literiia Publ., 167 p. (In Ukrainian).

ORGANIZATION OF RESEARCH-BASED LEARNING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICS TEACHERS

Mykola Sliusarenko, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Physics and Methods its Teaching, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

E-mail: nick_slusarenko@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-0288-5482>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-15>

Keywords: *research-based learning, future physics teachers' training, physical experiment, research activity, laboratory practicum, physics teaching methodology, professional training*

The relevance of the problem is determined by the need to update the content and technologies of professional teacher training, aimed at preparing teachers who are able not only to transmit a system of physical knowledge to students, but also to organise their educational and research activities. In this context, research-oriented learning is considered an important direction in the modernisation of future physics teachers' training, as it ensures the connection between mastering subject content, acquiring research experience, and developing methodological readiness for professional activity.

The purpose of the study is to provide a theoretical justification for the organisation of research-oriented learning in the professional training of future physics teachers, to clarify its essence, to identify the organisational and didactic conditions for its effective implementation, and to substantiate the role of the physical experiment as a system-forming means of such learning.

The study used such methods as theoretical analysis, synthesis, comparison, systematisation, and generalisation of scientific sources on research-oriented learning, professional training of future physics teachers, the organisation of the physical experiment, and the formation of students' research skills. The application of these methods made it possible to clarify the essence of research-oriented learning, determine the organisational and didactic conditions for its effective implementation, and substantiate the system-forming function of the physical experiment in the training of future physics teachers.

The main attention is focused on the theoretical understanding of research-oriented learning as a holistic model of educational process organisation, which involves students' inclusion in the logic of scientific cognition. This logic includes problem setting, proposing assumptions, formulating and testing hypotheses, conducting observations and experiments, analysing, interpreting, and reflectively comprehending results. It is shown that research-oriented learning is of particular importance for the professional training of future physics teachers, since physics, both as a science and as a school subject, is directly connected with the experimental method of cognition, the modelling of phenomena, and the explanation of the laws of nature.

Conclusions. *Based on the analysis of contemporary scientific works, the essence of research-oriented learning in the training of future physics teachers has been clarified, and the organisational and didactic conditions for its effective implementation have been identified. These include the systematic involvement of students in research activity, the open-ended nature of educational tasks, the combination of student autonomy with pedagogical support, reflective analysis of results, and the professional and methodological orientation of research experience. It is emphasised that these conditions contribute to the transition from the reproductive performance of educational actions to conscious research activity.*

The role and significance of the physical experiment in the system of research-oriented learning for future physics teachers have been determined. It is substantiated that it acts not only as a means of mastering physical content, but also as a basis for forming a research style of thinking, professional independence, and the methodological readiness of the future teacher to organise students' educational and research activities. The physical experiment performs a system-forming function, ensuring the integration of the subject, research, and methodological components of training, as it provides the subject authenticity of research activity, integrates the cognitive, methodological, operational and activity-based, and professional-methodological aspects of training, and creates conditions for the transition from the reproductive performance of educational actions to meaningful research and pedagogically interpreted activity.

Дата надходження до редакції / Submitted: 18.02.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

UDC 37.041:378

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-16>

R. O. TARASENKO,

*Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor,
Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)*

<https://orcid.org/0000-0001-6258-2921>

S. M. AMELINA,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Head of the Department of Foreign Philology and Translation,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)*

<https://orcid.org/0000-0002-6008-3122>

STUDYING 3D PRINTING TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF DEVELOPING INFORMATION LITERACY AMONG PROSPECTIVE SOCIAL WORKERS

У статті досліджено питання запровадження технологій 3D-друку у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Констатовано, що 3D-друк може стати важливим інструментом у професійній діяльності соціальних працівників. Використання таких технологій дозволить підвищити оперативність та індивідуалізацію створення предметів широкого спектру призначення для забезпечення потреб споживачів соціальних послуг. Акцентовано увагу на тому, що предмети, які можуть бути виготовлені за технологією 3D-друку у процесі діяльності соціального працівника, ні в якому разі не спрямовані на заміну професійних медичних або інженерних рішень, а слугують тільки допоміжними елементами для полегшення виконання елементарних дій у повсякденному побуті.

Для практичного використання студентами запропоновано класифікацію предметів для споживачів соціальних послуг за їх призначенням. Визначено такі категорії: фіксатори, тримачі та підставки; органайзери та контейнери; адаптери для полегшення використання предметів людьми з обмеженими функціональними можливостями; елементи підвищення безпеки; тактильно-інформаційні та візуальні ідентифікатори; елементи психологічного розвантаження. Запропонована система класифікації виробів, які можуть бути виготовлені в процесі надання соціальних послуг майбутніми соціальними працівниками, у поєднанні з технологією 3D-друку Fused Deposition Modeling (FDM), стала підґрунтям побудови окремого модуля в межах дисципліни «Інформаційні технології в соціальній роботі».

Проведено експериментальне дослідження щодо формування у майбутніх соціальних працівників умінь використання 3D-друку під час вивчення ними зазначеної дисципліни. Практична складова реалізації модуля з вивчення технологій 3D-друку була реалізована у вигляді виконання лабораторних робіт студентами, які виконувались шляхом групової роботи. Проведене дослідження підтвердило доцільність вивчення технологій 3D-друку у процесі підготовки здобувачів спеціальності «Соціальна робота». З'ясовано, що вивчення технологій 3D-друку сприяє підвищенню мотивації студентів до оволодіння обраною спеціальністю, розвитку креативності й здатності до вирішення проблем у професійній діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, інформаційні технології, освітній процес, інформаційна компетентність, технології 3D-друку, соціальний працівник.



Problem statement. At the current stage of social and technological development, information technologies have become of paramount importance in the field of social work. Social work professionals must possess a wide range of digital skills that enable them not only to carry out administrative tasks and facilitate communication, but also to use these skills to expand the range of social services and improve their quality, accessibility and personalisation.

One of the latest applications of information technologies in social work is the use of 3D printing. 3D printing has the potential to become not only a new technology but also an important tool in the professional practice of social workers. The use of such technologies will improve efficiency and enable the customisation of a wide range of items. By mastering 3D printing technologies, prospective social workers will be able to produce these items locally at the points of service provision. In the context of social services, this means the ability to respond quickly to an individual's needs and create assistive devices that help improve their independence, safety and quality of daily life.

Analysis of the latest research and publications. The "Digital Compass", published by the European Commission, sets out a roadmap for achieving a successful digital transformation. It is noted, however, that the involvement of all stakeholders – including the education sector – is of crucial importance: "Digitalisation can be a decisive factor in the realisation of rights and freedoms, enabling people to transcend geographical boundaries, social status or community groups, whilst also opening up new opportunities for learning, leisure, work, research and the pursuit of one's ambitions" [European Commission, 2021, p. 2]. As for the direct study and application of 3D printing technologies, this contributes to the modernisation and transformation of training for prospective specialists, as abstract concepts are translated into tangible experience. As practitioners note, these technologies are becoming an integral part of practical training, fostering creativity, critical thinking and the ability to solve real-world problems [3D-Druck im Bildungswesen, 2025]. Swiss researchers G. Lütolf and J. Mathez highlight the positive impact of 3D printing on the motivation of prospective professionals: "Anyone who uses a 3D printer eventually ends up with a physical object in their hands: a keyring or even a dream palace. The opportunity to turn one's own idea into a product is highly motivating for students" [Lütolf & Mathez, 2017, p. 2].

It is worth noting that researchers are considering the introduction of 3D printing and 3D modelling into the training of prospective specialists in various fields, including: specialists in the digital technology sector [Гевко et al., 2022], skilled workers [Гуменний, 2022], teachers of vocational training and technology [Фещук & Симонович, 2022], teachers of computer science [Мосюк, 2018], prospective vocational training teachers [Маринченко & Васенок, 2022], students of technical and artistic specialties [Барановська & Барановський, 2024], and teachers [Пазюк, Нищак, & Звездяк, 2024].

Although there are a number of academic studies on the subject, it is worth noting that the list of specialties does not include prospective social workers. It is therefore relevant to investigate the use of 3D printing technologies in the training of these professionals.

The purpose of the paper is to identify opportunities for studying 3D printing technologies as part of the training of prospective social workers, with a view to developing their information competence.

Methods. A range of methods was employed to achieve the set purpose. Using the analysis and synthesis method, a review of academic publications on the research topic was conducted. The possibilities of studying 3D printing technologies as part of the training of prospective social workers to develop their information competence were explored using the pedagogical experiment method. The generalisation method was used to draw conclusions from the study.

Presentation of the main research material. With a view to fostering specific aspects of information competence among prospective social workers, we have incorporated the study of 3D printing technologies into their curriculum. The practical application of the knowledge and skills acquired was achieved through the production of items that may be required by recipients of social services. At the same time, it was noted that the required items can be produced using an existing design, by taking advantage of the options available on relevant online platforms. On the other hand, designs for items can also be created independently, provided one has the

necessary skills and uses specialised software. The range of such items can be very diverse – from small household items to those that serve as tools for performing specific tasks or as components of certain devices or equipment. Examples of items that may need to be made in the course of providing social services include a mobile phone holder, a pill container, a bookstand, a glasses stand, and so on.

At the same time, during the training, it was consistently emphasised that items produced using 3D printing technology in the course of a social worker's duties are in no way intended to replace professional medical or engineering solutions, but serve solely as aids to facilitate the performance of basic tasks in everyday life. The 3D-printed items and equipment components discussed in our study, which could be offered to users of social services, do not fall within the category of products that must comply with specific requirements and standards and require certification. Of course, when discussing the manufacture of items intended for users of social services, it is essential to ensure that they meet safety standards for use and operation. This requires, at the very least, a separate review of the requirements for the materials used in the manufacture of such devices.

An important part of our research involved working with students to develop methods for searching for and selecting device models for their manufacture using 3D printers. To this end, at the initial stage, we familiarised the students with our proposed classification of devices for social service users, categorised according to their intended purpose. In particular, we identified the following categories:

- fasteners, holders and stands;
- organisers and containers;
- adapters to facilitate the use of objects by people with functional limitations;
- safety enhancement elements;
- tactile and visual identifiers;
- psychological relief elements.

In the “Fasteners, Holders and Stands” category, we have grouped together products designed to keep items securely in place whilst they are being used, stored or moved. In particular, this list includes stands and holders for books, gadgets, glasses and personal hygiene items; fastenings and fixings for orthopaedic aids.

Products classified under the “Organisers and Containers” category can provide a more organised, compact and structured way of storing small household items and medicines. In particular, these include pillboxes; organisers for scheduled medication intake; organisers for medicines of various types and packaging forms; containers for storing contact lenses, hearing aids and dentures; boxes for batteries and rechargeable batteries, etc.

The range of assistive devices designed to help people with disabilities use everyday objects includes a wide variety of products that enable them to carry out daily tasks with less strain and effort. Such devices include handgrips for pencils, pens, mobile phones, spoons and cups.

We have identified the “Safety Enhancement Elements” category to bring together items that serve a protective or preventative function in everyday situations. These may include protective corner and edge guards, bumpers, safety stops, and access barriers (for people with cognitive impairments and children).

Items that can also be produced using 3D printing technologies in the provision of social services include tactile information and visual identifiers. Examples include large raised lettering and warning and information signs; features designed to make objects easier to recognise; coloured and high-contrast covers for levers, buttons and switches on domestic appliances; and tactile identifiers.

We have included a whole range of items in the “Psychological Relief Elements” category, designed to shift one's focus, distract from negative thoughts and feelings, and stabilise one's emotional state by stimulating the various senses. Anti-stress toys, brainteasers and jigsaw puzzles, mini board games, massage accessories and sensory balls can be used for this purpose.

It is advisable to apply the aforementioned theoretical findings and develop students' skills in using 3D printing technologies as part of their study of core subjects within the Social Work degree programme. In particular, in our case, this was the course “Information Technology in Social Work”, which was added to the curriculum with the aim of developing students' information

competence. The proposed classification system for products that can be manufactured by prospective social workers whilst providing social services, in conjunction with Fused Deposition Modelling (FDM) 3D printing technology, has formed the basis for the development of a separate module within this course.

Undoubtedly, such training requires a specialised laboratory, where workstations must not only be equipped with 3D printers and other necessary equipment for producing various objects, but must also comply with the safety requirements for such activities. The layout of a workstation in the “Digital Technologies in Social Work” laboratory is shown in Figure 1.



Fig. 1. A workstation in the laboratory for researching 3D printing technologies

The choice of FDM 3D printing technology for students to study as part of the course is due to a number of advantages over existing technologies such as Stereolithography (SLA) and Selective Laser Sintering (SLS). Specifically, these are:

- suitability for developing basic 3D printing skills. This is due to the accessibility of FDM technology, which involves relatively simple model preparation, straightforward print settings and the ability to visually monitor the step-by-step formation of the item.

- ability to create safe conditions for use in the educational process. Compared to other technologies that use photopolymer resins, powder materials and more complex processes, the safe use of FDM technology requires fewer special safety measures.

- ensuring a visual learning experience. The design of FDM printers and the nature of the printing process allow students to observe the entire manufacturing process, namely: the feeding of plastic to the printing head, its extrusion in a molten state, and the layer-by-layer formation of the item. In addition, it is possible to demonstrate the effect of parameters such as temperature, layer thickness and print speed on the quality and appearance of the product.

- high potential for practical training. FDM technology enables students to develop practical skills effectively, as it allows everyone to carry out a 3D printing operation. Learning efficiency can be improved by reprinting a model after adjusting the settings in the event of errors, and this does not entail significant costs.

- relatively low cost of equipment and consumables. FDM printers are several times cheaper than SLA printers and dozens of times cheaper than SLS printers. Consumables for FDM technology are also several times cheaper. This makes it possible to incorporate a practical component into the educational process.

The practical component of the module on 3D printing technologies took the form of laboratory work carried out by students in groups. During these laboratory sessions, the students independently searched for models to produce using 3D printing technology, drawing on the classification of categories of devices for social service users provided to them. Free online resources were used as a source of ready-made models, specifically recommended platforms such as Printables, Thingiverse and others, which host a variety of models for 3D printing. We specifically emphasised that the selected models must be used in compliance with copyright conditions.

It is important to note that the FDM-printed models were produced using PLA, a biodegradable and bioactive thermoplastic derived from renewable resources. The raw materials used in its manufacture include corn starch, cassava root, and sugar cane and so on. Unlike materials derived from petroleum products, which are used to manufacture other types of plastic, PLA is a safe and environmentally friendly material that is virtually odourless. Furthermore, the melting point of this type of plastic is relatively low, ranging from 180 to 220°C. It is precisely these characteristics that make it the most suitable choice for implementing 3D printing technologies in educational institutions. Furthermore, PLA plastic offers the widest range of colours of any 3D printing material. This is particularly important when printing items for visually impaired or partially sighted people, for whom choosing the right colour (bright or, conversely, muted) is crucial.

The group of students' laboratory work resulted in a whole range of products, which were produced in accordance with the categories they had previously selected. For example, the group that chose the category of "Fasteners, Holders and Stands" produced various types of stands: for a phone (Fig. 2), for a book (Fig. 3) and for glasses (Fig. 4).



Fig. 2. A mobile phone stand produced using 3D printing technology

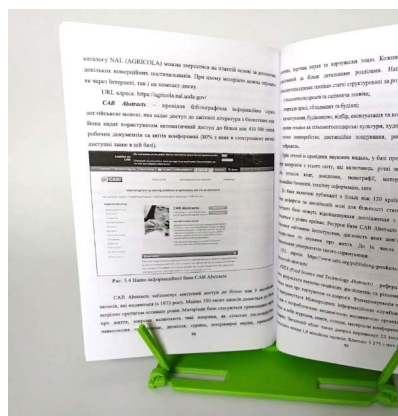


Fig. 3. A bookstand produced using 3D printing technology



Fig. 4. A glasses stand produced using 3D printing technology

The team working on the “Organisers and Containers” category presented the results of their work in the form of organisers for medicines and for taking tablets at scheduled times (Fig. 5).

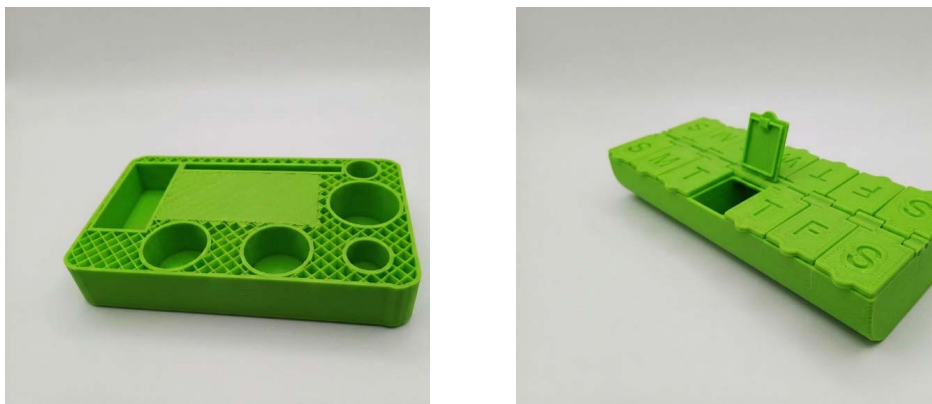


Fig. 5. Organisers for medicines and for taking tablets at scheduled times, manufactured using 3D printing technology

The group, which focused on items in the category “Adapters to facilitate the use of objects by people with functional limitations”, chose to make a pencil grip (Fig. 6).



Fig. 6. A pencil grip adapter produced using 3D printing technology

One of the groups focused on selecting models and products from the “Psychological Relief Elements” category, designed to provide psychological support, psychological relief and stress management. As mentioned earlier, the platforms where such models are concentrated offer a wide range of products of this type. Students were able to review this list for themselves and choose, at their discretion, a model that could be proposed specifically for this purpose. One such model, which was produced on a 3D printer, was an anti-stress toy in the form of a pyramid, used for calming, distraction and relaxation (Fig. 7).

Students’ practical use of this product has confirmed its effectiveness and its ability to evoke positive emotions in those who use it.



Fig. 7. An anti-stress toy produced using 3D printing technology

The photos above show just a selection of the items produced by the students as part of their laboratory work.

The study of 3D printing technologies has contributed to the development of information literacy among prospective social workers, as illustrated by the diagram (Fig. 8), based on a survey of students, specifically the distribution of responses to the question: “Do you consider the knowledge and skills acquired in 3D printing to be useful as a component of information literacy for your future professional activity?”

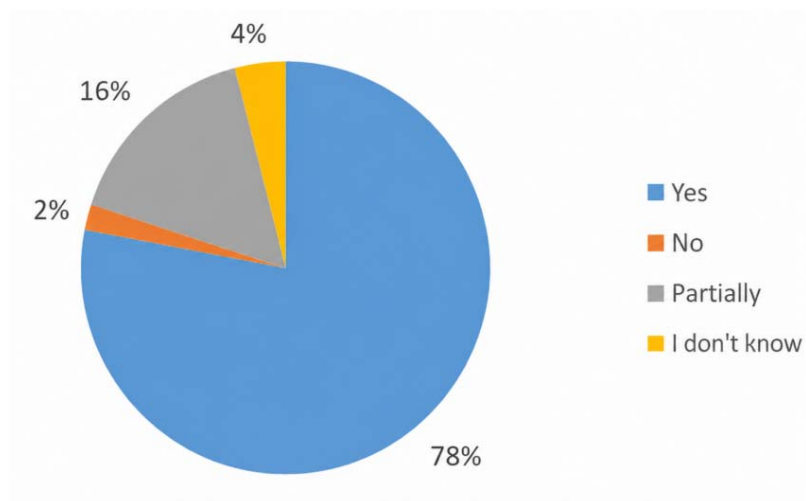


Fig. 8. Diagram showing the results of the student survey

As can be seen, the results presented in the diagram clearly demonstrate the positive impact of the proposed module on 3D printing technologies – within the “Information Technology in Social Work” course – on the development of information literacy among prospective social workers.

Conclusions. The study has demonstrated the value of integrating 3D printing technologies into the training of students specialising in Social Work. This can be achieved by introducing a dedicated module. Studying 3D printing technologies helps to boost students' motivation to master their chosen specialty, and to develop their creativity and problem-solving skills in their professional practice. Mastering 3D printing skills will enable prospective social workers to meet the specific individual needs of users by creating appropriate items. Based on the intended use of items for social service users, we have proposed the following classification, identifying the following categories: fasteners, holders and stands; organisers and containers; adapters to facilitate the use of items by people with functional limitations; safety enhancement elements; tactile and visual identifiers; and psychological relief elements. Group work on selecting and producing items for social service users using 3D printing technology took place through student collaboration, helping to develop teamwork and communication skills. Feedback from students confirmed the value of the knowledge and skills they had acquired in 3D printing for their future careers.

Further research could focus on developing the academic and methodological aspects of studying 3D printing technologies as part of the training of prospective social workers.

Adherence to Ethical Standards. The study complies with the ethical standards of the Declaration of Helsinki of 1964 and its subsequent amendments. The study was reviewed and approved by the Academic Council of the Faculty of Humanities and Pedagogy of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv. Each student gave consent to participate in the experiment. They were guaranteed that all information and results directly concerning the students would remain confidential and would be used exclusively for research purposes.

Bibliography

Барановська, І. Г., & Барановський, Д. М. (2024). Впровадження технологій 3D-моделювання в освітній процес підготовки здобувачів технічних та мистецьких спеціальностей. *Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету*, 17, 1–17. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.171>

Гевко, І., Потапчук, О., Луцик, І., Ящик, О., & Макаренко, Л. (2022). Методика використання 3d-моделювання та друку у графічній підготовці майбутніх фахівців галузі цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 87(1), 95–110. <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4710>

Гуменний, О. (2022). Розвиток цифрової грамотності майбутніх кваліфікованих робітників в інформаційному освітньому середовищі закладу професійної освіти. *Professional Pedagogics*, 1(24), 51–61. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.51-61>

Маринченко, І., & Васенок, Т. (2022). Використання технологій 3D-друку у підготовці педагогів професійного навчання. *Professional Pedagogics*, 1(24), 251–258. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.251-258>

Мосіюк, О. О. (2018). Особливості вивчення 3D моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2(43), 182–186. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2018.43.182-186>

Пазюк, Р. І., Нищак, Д. І., & Звоздяк, В. В. (2024). 3D-моделювання як сучасний засіб удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12783512>

Фещук Ю., Симонович Н. (2022). Впровадження технології 3-D друку в процес підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10 (4), 42–47. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i4-006>

3D-Druck im Bildungswesen. (2025). Retrieved from <https://sinterit.com/de/3d-druck-leitfaden/anwendungen-des-3d-drucks-in-der-industrie-und-reale-anwendungsfalle/3d-druck-im-bildungswesen/>

European Commission. (2021). *2030 digital compass: The European way for the digital decade*. Retrieved from <https://eufordigital.eu/library/2030-digital-compass-the-european-way-for-the-digital-decade/>

Lütolf, G., & Mathez, J. (2017). 3D-Drucken, um zu lernen. In G. Lütolf & J. Mathez (Eds.), *3D-Drucken im Bildungsbereich: Anforderungen und Beispiele* (pp. 2–3). Zürich: Schweizerische Akademie der Technischen Wissenschaften SATW.

References

2030 digital compass: The European way for the digital decade. (2021). European Commission. Available at: <https://eufordigital.eu/library/2030-digital-compass-the-european-way-for-the-digital-decade/> (Accessed 10 March 2026)

3D-Druck im Bildungswesen. (2025). Available at: <https://sinterit.com/de/3d-druck-leitfaden/anwendungen-des-3d-drucks-in-der-industrie-und-reale-anwendungsfalle/3d-druck-im-bildungswesen/> (Accessed 10 March 2026) (In German).

Baranovskaya, I., & Baranovskyi, D. Implementation of 3D modeling technologies in the educational training of technical and art specialists. *Electronic Scientific Professional Journal "Open Educational E-Environment of Modern University"*, 2024, no. 17, pp. 1–17. doi: 10.28925/2414-0325.2024.171 (In Ukrainian).

Feshchuk, Yu., Symonovych, N. (2022). Implementation of 3D printing technology in the process of training future teachers of labour education and technology. *Education. Innovation. Practice*, 2022, vol. 10, no. 4, pp. 42–47. doi: 10.31110/2616-650X-vol10i4-006 (In Ukrainian).

Hevko, I., Potapchuk, O., Lutsyk, I., Yashchuk, O., & Makarenko, L. Methods for using 3D modelling and printing in the graphic training of future digital technology specialists. *Information Technologies and Modern Tools*, 2022, vol. 87, no. 1, pp. 95–110. doi: 10.33407/itlt.v87i1.4710 (In Ukrainian).

Humennyi, O. Development of digital literacy of future skilled workers in the informational educational environment of the institution of vocational education. *Professional Pedagogics*, 2022, vol. 1, no. 24, pp. 51–61. doi: 10.32835/2707-3092.2022.24.51-61 (In Ukrainian).

Lütolf, G., & Mathez, J. (2017). 3D-Drucken, um zu lernen. *3D-Drucken im Bildungsbereich: Anforderungen und Beispiele*. Zürich, Schweizerische Akademie der Technischen Wissenschaften SATW Publ., pp. 2–3. (In German).

Marynchenko, I., & Vasenok, T. Use of 3D printing technologies in the training of vocational education teachers. *Professional Pedagogics*, 2022, vol. 1, no. 24, pp. 251–258. doi: 10.32835/2707-3092.2022.24.251-258 (In Ukrainian).

Mosiyuk, O. The features of teaching 3D modeling during process of professional training of future computer sciences teachers. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 2018, no. 2(43), pp. 182–186. doi: 10.24144/2524-0609.2018.43.182-186 (In Ukrainian).

Paziuk, R. I., Nyshchak, D. I., & Zvozdiak, V. V. 3D-modeling as a modern means of improvement professional training of future teachers. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 2024, no. 8. doi: 10.5281/zenodo.12783512 (In Ukrainian).

STUDYING 3D PRINTING TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF DEVELOPING INFORMATION LITERACY AMONG PROSPECTIVE SOCIAL WORKERS

Rostyslav Tarasenko, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: r_tar@nubip.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-6258-2921>

Svitlana Amelina, Doctor of Sciences in Pedagogy, Full Professor, Head of the Department of Foreign Philology and Translation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: amelina@nubip.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-6008-3122>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-16>

Keywords: vocational training, information technologies, the educational process, information competence, 3D printing technologies, social worker

The paper deals with the use of 3D printing technologies in the professional training of prospective social workers at higher education institutions. It is noted that 3D printing could become an important tool in the professional practice of social workers. The use of such technologies will improve the efficiency and customisation of the production of a wide range of items to meet the needs of social service users. It is emphasised that items, which can be produced using 3D printing technology in the course of a social worker's duties, are in no way intended to replace professional medical or engineering solutions, but serve only as aids to facilitate the performance of basic tasks in everyday life.

The purpose of the article is to identify opportunities for studying 3D printing technologies as part of the training of prospective social workers, with a view to developing their information literacy. A range of **methods** was employed to achieve the set purpose. Using the method of analysis and synthesis, a review of academic publications on the research topic was conducted. The potential for incorporating 3D printing technologies into the training of prospective social workers to develop their information literacy was explored through the use of the pedagogical experiment method. The method of generalisation was employed to formulate the conclusions of the study.

To facilitate practical use by students, a classification of items for users of social services has been proposed, based on their intended purpose. The following categories have been identified: fasteners, holders and stands; organisers and containers; adapters to facilitate the use of items by people with functional limitations; safety enhancement elements; tactile-informational and visual identifiers; and psychological relief elements. The proposed classification system for products that can be manufactured by prospective social workers whilst providing social services, in conjunction with Fused Deposition Modelling (FDM) 3D printing technology, formed the basis for the development of a separate module within the course "Information Technology in Social Work".

An experimental study was conducted on the development of 3D printing skills among prospective social workers whilst they were studying the subject. The practical component of the module on 3D printing technologies took the form of laboratory exercises carried out by students through group work. The study confirmed the value of incorporating 3D printing technologies into the curriculum for students studying for a degree in Social Work. The study suggests that mastering 3D printing skills will enable future social workers to meet users' specific individual needs by creating appropriate products.

Conclusions. As a result of the study, a list of categories of such items for users of social services was identified, based on their intended purpose. They were classified as follows: fasteners, holders and stands; organisers and containers; adapters to facilitate the use of items by people with functional limitations; safety devices; tactile and visual identifiers; and stress-relief aids. It was found that learning about 3D printing technologies helps to boost students' motivation to master their chosen profession, develop their creativity, and enhance their problem-solving skills in their professional practice. Group work on selecting and producing items for social service users using 3D printing technology helped to develop teamwork and communication skills.

Дата надходження до редакції / Submitted: 11.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

UDC 378.147:371.3

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-17>

A.V. TOKARIEVA,

*PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Guest Lecturer,
University of Siegen (Siegen, Germany)
<https://orcid.org/0000-0001-8980-9559>*

I.V. CHYZHYKOVA,

*MA in Philology, Senior Lecturer,
Department of Foreign Philology, Translation and Professional Training,
University of Customs and Finance (Dnipro, Ukraine)
<https://orcid.org/0000-0003-2722-3258>*

THE TRANSFORMATIVE POTENTIAL OF SYSTEMIC GAMIFICATION: COMPARATIVE ANALYSIS OF GAMIFIED LEARNING PLATFORMS (LEGENDS OF LEARNING, KAHOOT!, MINECRAFT EDUCATION, AND GRADECRAFT)

В епоху інтенсивної цифровізації та глобальної системної складності, сучасна освіта трансформується у багатовимірний простір, що характеризується концептом «педагогічної гібридності». У цьому дослідженні розглядається трансформаційний потенціал гейміфікації - стратегічної імплементації елементів ігрового дизайну в неігрові контексти - з метою підвищення рівня когнітивної залученості здобувачів освіти та оптимізації їхніх академічних результатів. Попри те, що ігрові методики дедалі частіше застосовуються у дисциплінах, які традиційно сприймаються як складні або абстрактні (зокрема, у математиці та природничих науках), залишається актуальною наукова потреба у систематичному порівнянні механізмів, за допомогою яких сучасні цифрові платформи операціоналізують та стимулюють мотиваційні процеси.

Метою статті є опис обраних ігрових навчальних платформ («Legends of Learning», «Kahoot!», «Minecraft Education» та «GradeCraft») за шістьма аналітичними кодами; представлення опису у вигляді підсумкової таблиці; порівняння основних особливостей обраних ігрових платформ з ключовими принципами створення внутрішньо мотивованих навчальних середовищ, описаних Томасом В. Малоуном та Марком Р. Леппером.

Встановлено, що платформи «Kahoot!» та «Legends of Learning» ефективно активізують зовнішню мотивацію та забезпечують інтенсивну короткострокову залученість через механізми змагальності та миттєвого фідбеку. Натомість «Minecraft Education» та «GradeCraft» фокусуються на формуванні глибокої «ендогенної» мотивації. Це досягається шляхом розширення суб'єктності здобувачів освіти, підтримки їхньої автономії та залучення до вирішення комплексних проблемних завдань.

У висновках доведено, що впровадження «системної гейміфікації» здатне підвищити рівень залученості до 40%. Такий підхід стимулює гнучке мислення та сприяє формуванню установки на розвиток (growth mindset) через рефреймінг помилок як конструктивних етапів ітераційного процесу пізнання.

Дослідження підтверджує, що ефективна сучасна педагогіка потребує стратегічної узгодженості між технічними можливостями гейміфікованих навчальних платформ та конкретними навчальними цілями. Перехід до людиноцентрированої, контекстуально адаптивної моделі дозволяє педагогам створювати сталі інклюзивні освітні екосистеми, які готують здобувачів освіти до формування навичок, необхідних для функціонування в умовах економіки знань.

Ключові слова: гейміфікація, педагогічна гібридність, внутрішня мотивація, освітні технології, системна гейміфікація



Problem statement. We are living in the time of accelerated global complex changes, driven by digitalization and automation of all life spheres, new technologies, human-centricity and knowledge creation.

Therefore, the contemporary education is gradually changing into a multidimensional space that can offer diversity of learning opportunities suitable for different types of individual or collective learners. This new “pedagogical hybridity” is focused on the integration of physical, digital, and social learning dimensions. In other words, this new educational paradigm recognizes that effective contemporary pedagogy cannot separate technological and traditional elements but must view them synergistically. Rather than viewing traditional and digital pedagogies as oppositional, their effective implementation is based on their complementary strengths. Technology excels at visualization, simulation, personalization, and immediate feedback, while educators’ instruction provides motivation, contextualization, ethical reasoning, and relationship building that remain irreplaceably human.

Within this transformative educational trend, gamification that combines the elements of gaming with traditional learning approaches emerged with the aim to enhance students’ engagement and motivation. Particularly strong the impact of gamification - the use of game elements, such as points, badges, leaderboards, competition, quests, achievements in a non-game context - has been reported in subjects like mathematics and science that are often perceived as difficult or abstract by students. By leveraging students’ intrinsic motivation to play and compete, gamification has proven to be an effective way to enhance understanding and enjoyment of study material.

Analysis of the latest research and publications. Over the past years, the concept of gamification has increasingly been integrated into educational settings, offering a fresh approach to traditional teaching methods. By embedding gaming elements such as points, levels, and competition into the learning process, gamified platforms have shown to increase students’ engagement, motivation, and overall academic performance [Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014].

Game-based learning core characteristics could be summarized as follows: a) multimodality (it combines images, sounds, texts, kinesthetic manipulation); b) interdisciplinarity; c) principle of “5 Rs” - a rapid pace of a game (via different timers, by getting the most correct answers in a space of time, etc.), a random selection (by shuffling cards, rolling dice, deciphering a maze), different roles (e.g. thematic identities or knowledge distribution: “You play a scientist who verifies the reliability of...”), rivals (another student, another team of students, game itself, a teacher), rewards (in the form of game points, candy, extra-credit, etc.); d) learning by doing (experiential learning); e) authenticity (when students are engaged in the tasks that replicate real-life challenges, the tasks are investigated from different perspectives that reflect real-world assessment, there are opportunities to connect the tasks to the real-life contexts); f) motivation (when challenging experiences spark students’ curiosity and imagination that keep them engaged and thus promote intrinsic motivation); g) independence and autonomy (when a game requires reflection and decision-making on the part of students, gives students personalized feedback, thus making them aware of what their knowledge is and what they must improve); h) team-working and/or competition (when a game requires team collaboration and open social networks, when mentoring and peer learning take place); i) “playfulness” (when in entertaining environment the learning process is fun, there is “positive” failure, space for imagination and creativity) [Marklund, 2014].

The increased interest in CMC (Computer Mediated Communication) and gamification as an educational means is backed up by ever-growing research involvement. For example, E.H. Fedorenko et al. [2019] analyses the questions of informatization in higher educational institutions (HEIs). W.J. Bramble and S. Panda [2008] present the various distance and online learning models. B.S. Horvitz, N. Dabbagh and B. Bannan-Ritland [2007] focus on online learning concepts, strategies, and application. R.M. Palloff and K. Pratt [1999] describe effective strategies for an online classroom. We can also mention here the scholarly works about educational gamification and educational video games. For example, the definition and the structural characteristics of the gamification phenomenon are discussed by S. Deterding [2012]. Education via gamification is analysed by K. Huotari and J. Hamari [2012]. Professional corporate training based on gamified applications is presented by R.J. Baxter et al. [2017]. More recent studies,

including works of S. Arnab et al. [2015], K. Becker [2017], discuss the formal design paradigm for serious games. P. Wouters et al. [2013] present the analysis of motivational and cognitive effects of video games. Questions related to the game-based curriculum are presented in theses of A.-S. Alkind Taylor [2014] and B.B. Marklund [2015].

Recent comprehensive analysis of CMC and gamification in higher education reveals their emergence as principal characteristics of sustainable educational systems. According to systematic reviews covering 2010-2024, the synergistic integration of these technologies enhances student engagement by up to 40% while reducing the carbon footprint of traditional education through decreased physical infrastructure requirements [Coelho, & Abreu, 2025]. Accordingly, the convergence of CMC and gamification represents a paradigm shift toward environmentally responsible, socially inclusive, and economically viable educational practices that prepare learners for rapidly evolving global challenges [Marengo, et al., 2025; Mushtaq et al., 2025].

The novelty of the study. As gamified learning platforms have gained significant attention in recent years for their ability to engage students and enhance learning experiences, their analysis has become the focal point of our present theoretical work. We have chosen four gamified learning platforms *Legends of Learning, Kahoot!, Minecraft, GradeCraft* and reviewed them along the following guiding lines: 1) platform's aim; 2) target group (groups), 3) materials it offers; 4) accessibility and user-friendliness; 5) learning contexts; 6) opportunities and challenges. The results of our analysis are presented in a summative table and are compared with the key principles of designing intrinsically motivating learning environments as described by Thomas W. Malone and Mark R. Lepper [Malone & Lepper, 1987].

By grounding the analysis in T.W. Malone and M.R. Lepper's Taxonomy, it offers a replicable model for future researchers to evaluate emerging AI-driven educational tools.

The purpose of the article is to describe the selected gamified learning platforms along the six guiding lines (analytical codes); to present the description in the form of a summative table; to compare the principal features of the selected gamified platforms with the key principles of creating intrinsically motivated learning environments as described in the seminal work of Thomas W. Malone and Mark R. Lepper "Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning".

Methodology. In order to achieve our aims, a qualitative research design centred on thematic analysis and comparative generalization was employed. The methodology was structured into three distinct phases to ensure a rigorous evaluation of the selected gamified learning platforms (*Legends of Learning, Kahoot!, Minecraft Education, and GradeCraft*).

Phase 1: Interactive Thematic Review: the primary data collection involved direct interaction with each platform, supplemented by an extensive review of official documentation, user manuals, and existing literature (2018–2024). A deductive thematic analysis was applied, utilizing six pre-defined guiding lines (analytical codes) to categorize the data:

- 1) Platform Aim: the pedagogical intent.
- 2) Target Demographics: user groups and inclusivity.
- 3) Key Gamified Elements: avatars, XP, coins, etc.
- 4) Materiality/Accessibility: language support, licensing, and "learning curves".
- 5) Critical Affordances: specific opportunities.
- 6) Critical Affordances: inherent challenges.

Phase 2: Cross-Platform Comparison. Following the initial coding, a comparative generalization was performed. This involved identifying patterns of "pedagogical hybridity". The results were synthesized into a summative table (Table 1) to facilitate a side-by-side assessment of how different game elements (e.g., "5 Rs": Rapid pace, Random selection, Roles, Rivals, Rewards) are operationalized across varying software architectures.

Phase 3: Theoretical Alignment. In the final stage, the generalized characteristics were mapped against the T.W. Malone and M.R. Lepper [1987] Taxonomy of Intrinsic Motivation. This step served as the "theoretical lens" through which the platforms' effectiveness was validated. We analysed how specific platform features act as catalysts for individual motivations (Challenge, Curiosity, Control, and Fantasy), and interpersonal motivations (Cooperation, Competition, and Recognition).

Data Selection and Sampling Logic. The selection of Legends of Learning, Kahoot!, Minecraft Education, and GradeCraft was based on a purposive sampling strategy designed to represent the full spectrum of the current gamification landscape. Rather than focusing on similar tools, we selected these four platforms to provide a “maximum variation” sample. Legends of Learning was chosen to represent curriculum-centric gamification, specifically within the STEM fields. Kahoot! represents synchronous, social-interactive gamification used for immediate classroom feedback. Minecraft Education represents open-world sandbox environments focusing on experiential and collaborative learning. GradeCraft represents systemic gamification, targeting the structural grading architecture of an entire course rather than individual activities. By selecting platforms that operate at different levels of the educational experience - from a single quiz to an entire degree-level grading system - this methodology ensures that the resulting generalizations are applicable across a wide range of pedagogical contexts.

Presentation of the main research material. *Legends of Learning* is an educational platform specializing in mathematics and science content for students in kindergarten through middle school (grade nine).

1. It utilizes elements of play, such as competition, rewards, and personalization. It offers interactive and immersive learning environments in order to enhance students’ engagement, comprehension, and retention.

2. The platform supports three user groups: teachers, students, and parents. It allows teachers to customize lessons, assign games, and monitor student progress through a performance-tracking system. The tasks are aligned with the curriculum standards. The platform allows students to create avatars and is adaptable to particular student’s abilities. Parents can access their child’s progress reports and unlock additional learning opportunities. School or district administrators can oversee teacher accounts, manage licenses, and monitor overall platform usage.

3. There is a diverse range of educational materials for mathematics and science subjects. Visually attractive and highly interactive material such as games, puzzle-solving, simulation-based games, and interactive quizzes. The platform provides motivational feedback throughout the games. After each successful challenge, students are greeted with positive phrases as “Well done!” and “I didn’t know you were that strong!”. Students earn coins and experience points (XP).

4. The platform is available only in the English and Spanish languages. It can be used outside of school, which provides a high degree of flexibility. This is particularly helpful for students who need to reinforce and practice what they have learned in class. Though a basic free version is available, schools and teachers can purchase premium subscriptions for additional features such as advanced analytics, full game libraries, and integration with external Learning Management Systems (LMS) platforms like Google Classroom. It has a short “learning curve” period.

5. The platform is well-suited for school setting. It can be used by teachers across different subjects, by students learning alone or with friends at home, as a fun educational activity for the whole family.

6. The key strength of the platform is its library of over 2,000 curriculum-aligned games. Interactive features transform learning into a fun and competitive experience. Games adjust to individual student levels, fostering a personalized learning experience. The platform makes use of leaderboards and rankings to promote exogenous competition. This motivates students to try harder and do better. While it can initially motivate students, it is not guaranteed that the motivation will stay this way. It is important for educators to shift from the outcome to the content [McKinney, Strother, & Schneider, 2023; Legends of Learning, 2023].

Minecraft Education is a sandbox type interactive learning platform that aims to develop critical thinking, collaboration, communication, creativity as well as mathematics, science, history and culture, coding, and languages.

1. The core gameplay involves using blocks to build three-dimensional constructions using pixel-picture analogies as well as blocks to create complex machines or environments.

2. The platform supports primary and secondary school students, educators, school leaders, IT admins, parents, camps, clubs, researchers, and other potential partners. Educators use Minecraft to create immersive lesson plans tailored to specific educational goals, promoting

project-based learning, and active engagement. They also have the option to create and upload their own materials. Assessment and reporting tools assist teachers in evaluating students' learning progress.

3. The platform can be used to simulate a wide range of situations and circumstances, such as science, maths, computer science, language arts, history and culture, etc. It also offers pre-made lesson plans. Chalkboards display instructions or objectives, while NPCs (non-player characters) provide guidance, quizzes, or information. The in-game camera lets students document their work, and portfolios organize these records for assessment. Resource packs with custom textures and items add further customization to lessons. The platform also includes activities and challenges for developing collaboration and social-emotional learning (SEL) skills.

4. Certain features are free to use and try. The full accessibility to all features requires a Microsoft 365 account, a technical device and an annual fee. The educational edition of Minecraft is not available for private individuals, it is only purchasable for schools, universities or other public educational institutions. Inclusivity is a key focus, with accessibility features such as text-to-speech, adjustable colour contrast, subtitles, and simplified controls for students with disabilities. The platform's combination of visual, auditory, and kinesthetic elements makes it effective for diverse learning styles.

5. The platform supports learning in various contexts. It can be effectively utilized in schools, extracurricular activities, informal learning, and research.

6. Opportunities and challenges: Minecraft's sandbox nature and flexibility allows it to adapt to diverse educational needs. Its open-ended nature fosters creativity, problem-solving, and critical thinking. The platform supports collaboration and other social skills' development, beyond subject-specific learning. At the same time, teachers unfamiliar with Minecraft or gaming may require significant time and effort to master its tools and create effective lesson plans. It may not be the best choice for schools with limited budgets or technology infrastructure [Nebel, Schneider, & Rey, 2016; Callaghan, 2016].

"Kahoot!" is a leading tool for interactive learning experiences with the aim to make learning engaging and enjoyable for users of all ages and backgrounds.

1. The platform revolves around two main processes: quiz creation and gameplay. The quiz format is combined with a dynamic visual and audio experience.

2. Target group (groups): from kindergarten to 12th grade students, and university learners. Companies and organizations use the platform for employee training, onboarding, and corporate learning. Individual learners can use Kahoot for self-study, test preparation, and general knowledge quizzes. Families and friends use Kahoot for entertainment purposes, such as quiz nights and social events.

3. Materials it offers: mathematics, science, history, languages, skill-based topics such as coding, teamwork. The platform provides an extensive library of pre-made quizzes, which are created by educators, organizations and the Kahoot! team. The material supports memorization, summarization and fun due to the elements of gamification.

4. Accessibility and user-friendliness: easy to set up and use, with no extensive technical knowledge required. Kahoot! does not require participants to create accounts. Kahoot! offers both a free version and several premium plans to suit different needs. The free version includes essential features such as quiz creation, access to a library of public "Kahoots" and basic performance analytics. Premium plans unlock more advanced features: detailed analytics, customization options, shared workspaces for collaborative quiz creation. The platform can be accessed from any internet-connected device.

5. It can be effectively used in various learning contexts. Its flexibility and adaptability make it a valuable tool in formal educational settings such as schools and universities, as well as informal environments. In primary schools, Kahoot! can be used to introduce gamified learning to younger students. Teachers can use the platform to make foundational subjects like maths, reading, and science more engaging and accessible. At the middle school level, Kahoot! is an effective tool for reinforcing concepts and encouraging collaboration. High school students also benefit from Kahoot!'s ability to revise and to prepare for a test or exams. Professors can use it to break up traditional lecture formats by incorporating quizzes, polls, and real-time feedback sessions. Kahoot! supports remote and hybrid learning environments. The platform works well

with virtual meeting tools like Zoom and Microsoft Teams. One of the most valuable applications of Kahoot! in higher education is in flipped classroom models, where students engage with quizzes before attending lectures.

6. One of the standout features of Kahoot! is its ability to foster active participation and collaboration among learners. Its flexibility allows educators to tailor content to specific learning objectives, from reviewing lessons to introducing new topics. It can be used across devices, requires minimal setup. The variety of question types and the ability to incorporate multimedia elements ensure that Kahoot! includes all learner types. The fast-paced and competitive format may be viewed as a challenge. Another potential drawback is dependency on technology and internet access. Also, Kahoot's multiple-choice format may limit deeper learning as it focuses on memorization. It is less effective for essay writing, debate, or detailed analysis [Wang & Tahir, 2020; Plump & LaRosa, 2017].

GradeCraft is the platform that helps educators create more engaging and effective learning, i. e., courses that increase students' intrinsic motivation, engagement, and autonomy by restructuring traditional grading systems and incorporating game elements.

1. GradeCraft encourages students to take ownership of their learning by earning points from zero, making meaningful choices, and receiving immediate feedback while maintaining a transparent and fair grading system.

2. Target group (groups): K-12 teachers, university instructors, and other learning environments, e.g., corporate training programs and informal education spaces, where game-based elements can enhance learning outcomes.

3. Materials it offers: detailed information about gameful pedagogies and gameful learning. There is a guide on how to implement a gameful learning approach, and a guide on grading and assessment structures. GradeCraft provides example syllabi for a range of subjects, such as Astronomy 106: Aliens, Honors 240: The Games We Play, Honors 242: Deep Time: The Science of Origins, Linguistics 370: Language and Discrimination, and Education 333: Video Games and Learning.

4. Accessibility and user-friendliness: well-managed and well-organized platform. To get started, users must purchase a license through the University of Michigan's licensing platform. While users can explore some content for free, full access requires payment.

5. It is well-suited for K-12 education, where it can be used to engage students, promote intrinsic motivation, and foster a growth mindset. Teachers can incorporate game elements like points, feedback, and choices to create an interactive, student-driven learning environment. Instructors use this platform to prepare, evaluate, and come up with new ideas to improve their lessons. GradeCraft is specifically designed for higher education. Beyond formal education, GradeCraft can be applied in extracurricular learning settings, such as workshops, training programs, or non-traditional learning environments. Its adaptability to different types of learning makes it suitable for all kind of educational contexts that focus on skill-building and personal growth.

6. Opportunities and challenges: the ability to enhance student motivation and autonomy through game-like elements, platform's adaptability across K-12 education, higher education, and extracurricular settings. Access to full features requires purchasing a license. The platform's setup and activation process reliance on the University of Michigan's licensing system may be an obstacle for some educators [Holman, Aguilar, & Fishman, 2013; Fishman & Hayward, 2022].

Back in 1987, in their seminal article "Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning" Thomas W. Malone and Mark R. Lepper tried to analyse how educators can design intrinsically motivating learning environments and make learning more interesting for students. They drew the parallels between intrinsic motivation and instructional effectiveness. The authors define an activity as intrinsically motivating if people engage in it "for its own sake", rather than in order to receive some external rewards or to avoid some external punishment. Thomas W. Malone and Mark R. Lepper [1987] hypothesize that the use of intrinsic, rather than extrinsic appeals and the use of endogenous, rather than exogenous motivational stimuli will produce higher levels of sustained interest in an activity. They distinguish between individual and interpersonal motivations. Individual motivations consist of challenge, curiosity, control and fantasy and interpersonal motivations contain cooperation, competition and recognition, which depends on other people.

Table 1

Summative Table “Gamified Learning Platforms”

Platform	Aim & Core Pedagogy	Target Audience	Key Gamified Elements
Legends of Learning	STEM mastery (Math/ Sciences) via curriculum-aligned play.	K-9 students, teachers, and parents.	Avatars, XP, coins, performance tracking, and competition.
Minecraft Education	Development of 4Cs (Creativity, Collab, etc.) via sand-box simulation.	K-12, Higher Ed, researchers, and clubs.	Interactive building blocks, NPCs, in-game camera, and portfolio assessment.
Kahoot!	Real-time engagement and social learning via competitive quizzes.	All ages (K-Higher Ed, Corporation).	Speed-based points, leaderboards, and immediate feedback loops.
GradeCraft	Systemic gamification of grading to boost student autonomy.	Higher Ed, K-12, and corporate training.	Levelling systems, badges, unlockable achievements, and choice-based paths.
Legends of Learning	English/Spanish; 2,000+ games; LMS integration (Google Classroom).	Strong boost to extrinsic motivation through “exogenous” competition.	Needs a stronger shift toward “endogenous” content to sustain long-term interest.
Minecraft Education	Requires Microsoft 365; high inclusivity features (text-to-speech); fee-based.	Highly adaptable to diverse needs and fosters deep creative problem-solving.	Steep “learning curve” for teachers and high technical infrastructure requirements.
Kahoot!	Minimal setup; free/premium versions; cloud-based (any device).	Zero entry barrier and excellent for fostering a positive social classroom atmosphere.	Risk of cognitive “shallowing” by focusing on memorization rather than deep analysis.
GradeCraft	University of Michigan license required; includes gameful pedagogy guides.	Effectively converts extrinsic rewards into intrinsic motivation through student agency.	Administrative barrier due to the specific Michigan licensing system.

“Challenge” means that an activity should provide an intermediate level of difficulty for a learner as activities that are too easy or impossibly difficult will be of little intrinsic interest. The activity must provide goals (either clear and fixed or goals that students choose for themselves - short- and long-term). Frequent, clear and constructive feedback on students’ performance is required to provide the necessary information for the reformulation of the goals in order to make them more motivating, to engage students and to enhance self-esteem and the feeling of competence.

“Curiosity” means that an activity should have a moderate level of informational complexity different from the learner’s current state of knowledge/information. It can be sensory (via sound, visual effects, illustrations, camera movement) or cognitive (to learn and understand a topic due to incomplete or inconsistent information).

“Control” means that an activity should promote a feeling of self-determination via different possible outcomes and options that depend on the choice or response of an individual, responsive learning environment and personalization of an activity.

“Fantasy” means that an activity should promote intrinsic motivation through the use of fantasy elements. A fantasy which is connected with a skill and provides constructive feedback is considered to appeal to the emotional needs of learners and to be advantageous.

Interpersonal motivations, i. e., “cooperation” and “competition” both can be used to engage students. For example, an activity may be enhanced by segmenting a single task into dependent parts (e.g., a jigsaw procedure) or via a combined scoring to bring students to cooperation. In the same way, the appeal of an activity may be enhanced by promoting the motivation to compete with others and creating an activity in which the competitors’ actions affect each other or unintentionally help their competitor (e.g., via comparing scoring to that of others, or ranking).

“Recognition” means that the appeal of an activity may be increased if the learner’s efforts and accomplishment are recognized and appreciated by others.

If we compare the conditions that stimulate students’ individual and interpersonal motivations by Thomas W. Malone and Mark R. Lepper with our analysis of the selected gamified learning platforms, we may conclude that individual motivators, i.e., “challenge” is supported by gamified learning platforms in the form of a) different levels of difficulty; b) adjustability to a particular student’s level; c) scoring, performance-tracking systems, progress reports, and chalkboards that provide constant feedback. “Curiosity” is supported by gamified learning platforms in the form of appealing design (visual/audio/kinesthetic); resource libraries and resource packs; unlockable achievements. “Control” is supported by gamified learning platforms in the form of goal-driven decision making; avatars, playable characters’ choice; responsive learning environment. “Cooperation”, “competition” and “recognition” - interpersonal motivations - are supported in the form of leaderboards; points and badges; “Hall of Fame” rankings that encourage looking at other people’s results.

Table 2

Connections Between the Platforms and Psychological Motivators

Platform	Primary Motivators
Legends of Learning	Fantasy (Avatars), Curiosity (STEM Exploration), Competition.
Minecraft Education	Control (Sandbox), Curiosity (Exploration), Cooperation (Building).
Kahoot!	Competition, Recognition, Challenge (Rapid Feedback).
GradeCraft	Control (Student Agency), Challenge (Levelling), Recognition (Badges).

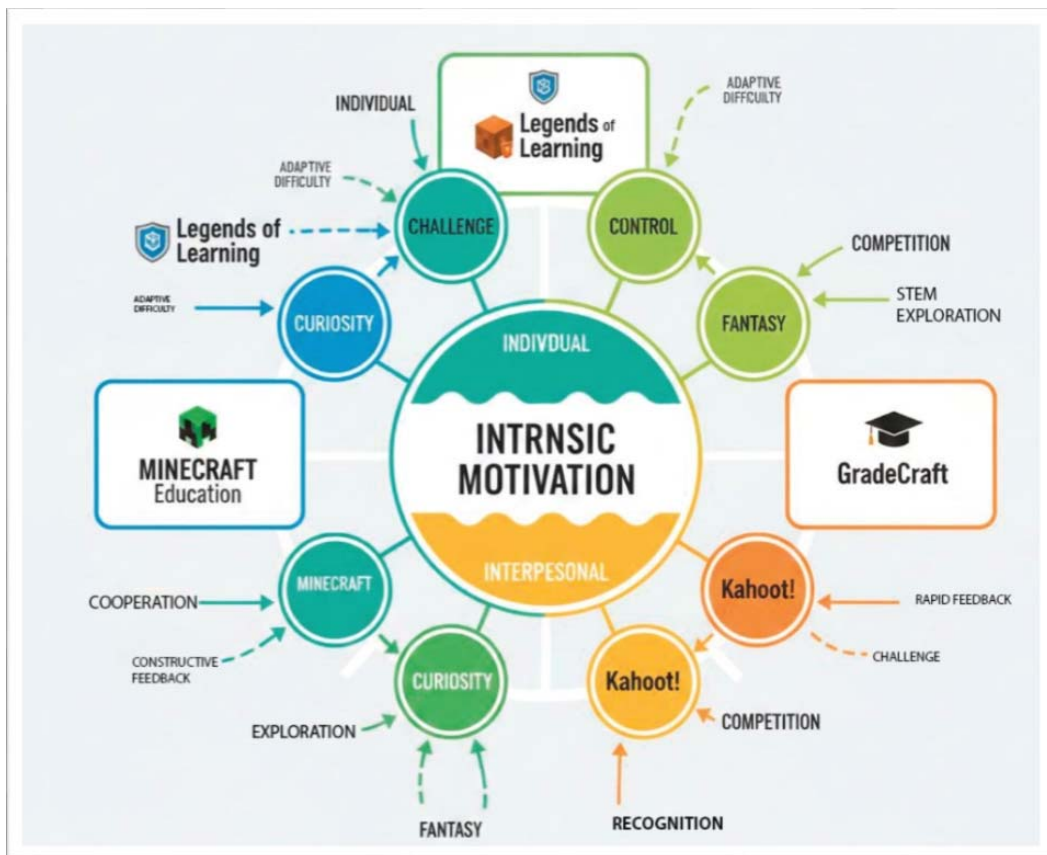


Fig. 1 Gamified learning platforms: based on Malone & Lepper’s intrinsic motivation taxonomy

In summary, the results demonstrate that gamification elements may convert extrinsic rewards into intrinsic motivation, reduce physical resource use while enhancing learning - the conclusion backed-up by recent meta-analyses of gamification in higher education (2020-2024) that revealed that personalized gamification significantly outperforms one-size-fits-all approaches. Studies show that tailoring game elements to individual preferences results in 35-40% higher engagement rates and 25-30% better learning outcomes compared to generic gamification [Xiao & Hew, 2024; Li, Hew, & Du, 2024]. Furthermore, the integration of AI-driven adaptive gamification systems demonstrates the potential to dynamically adjust difficulty levels and reward mechanisms based on real-time learner performance data, creating more sustainable and effective learning experiences [Marengo et al., 2025].

Table 3

Key Gamification Elements and Their Impact on Learning Outcomes (2019-2024)

Gamification element	Motivation type	Learning impact	Behaviour change
Points and badges	Extrinsic	+10% retention	Moderate (28% increase)
Group quests	Intrinsic	+39% engagement	High (45% increase)
Personalized challenges	Both	+35% performance	High (52% increase)
Leaderboards	Extrinsic	+15% participation	Low (12% increase)
Role-playing	Intrinsic	+42% critical thinking	Very high (64% increase)

Conclusions. The shift toward a “pedagogical hybridity” marks a turning point in contemporary education, where the synergy between human instruction and digital innovation creates a sustainable, inclusive, and highly engaging learning environment. The comprehensive analysis of research from 2018-2024 reveals that institutions implementing integrated CMC-gamification frameworks achieve 45-60% higher sustainability metrics compared to traditional approaches [Mushtaq et al., 2025; Zhang, 2024]. Particularly noteworthy is the emergence of Systemic Gamification Theory (SGT), which provides a human-centred, contextually adaptive framework for inclusive gamified learning [Coelho & Abreu, 2025].

Present research has demonstrated that gamification is not merely a superficial layer of entertainment but a robust structural framework capable of fostering intrinsic motivation and deep cognitive engagement.

By evaluating Legends of Learning, Kahoot!, Minecraft Education, and GradeCraft against the Malone and Lepper Taxonomy, we conclude that these platforms successfully operationalize the core pillars of intrinsic motivation. Individual motivators are involved through adaptive difficulty levels and progress tracking, which provides the necessary challenge and curiosity to sustain effort. Interpersonal motivators come into play by utilizing leaderboards and collaborative quests, which satisfies the human need for recognition, cooperation, and competition.

The comparative analysis reveals that while all four platforms enhance engagement, they serve distinct strategic roles within the “5 Rs” of game-based learning:

a) Content mastery: Legends of Learning and Kahoot! excel in curriculum alignment and rapid-response feedback, making them ideal for STEM literacy and immediate formative assessment.

b) Skill development: Minecraft Education provides a sandbox for “learning by doing”, fostering high-level critical thinking and 21st century social-emotional skills.

c) Systemic autonomy: GradeCraft represents a paradigm shift in “systemic gamification”, moving beyond the task level to restructure the entire grading architecture, thereby promoting student agency and a “growth mindset”.

Across all the platforms, a key implication is the shift in the role of “failure”. In traditional grading, failure is a penalty. In these gamified environments, failure is a data point for improvement. Educators are encouraged to use these tools to foster a “fail-forward” culture where students feel safe to iterate and refine their understanding without the immediate threat of a low final grade.

The effective implementation of these platforms requires a move from “one-size-fits-all” approaches toward Systemic Gamification Theory (SGT) - where digital equity, cultural anchoring, and human-centric design converge. When educators balance the technological strengths

of simulation and feedback with the human elements of ethical reasoning and relationship building, they create a learning ecosystem that is not only effective but truly transformative for the modern learner.

Adherence to Ethical Standards. As this study utilized a qualitative research design based on the thematic analysis of publicly available educational platforms and existing academic literature, it did not involve direct intervention, experimentation, or the collection of personally identifiable information (PII) from human subjects. Consequently, formal approval from an Institutional Review Board (IRB) was not required. All platform interactions were conducted using researcher-created accounts for the sole purpose of evaluating pedagogical features and user interface design.

The authors declare no financial or personal relationships with the developers of the analysed platforms (Legends of Learning, Kahoot!, Microsoft/Minecraft Education, or the University of Michigan/ GradeCraft). This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors. The analysis was conducted independently to ensure an objective evaluation of the pedagogical affordance of the tools.

Every effort has been made to represent the features and research findings associated with the selected platforms accurately. The comparative generalizations are based on the state of the platforms at the time of the study (2025) and the body of peer-reviewed literature cited in the references. The theoretical mapping against Malone and Lepper's taxonomy is a result of independent scholarly synthesis.

Bibliography

Alkind Taylor, A.-S. (2014). *Facilitation matters: A framework for instructor-led serious gaming* [Doctoral dissertation, University of Skövde]. DiVA Portal. Retrived from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:745056/FULLTEXT01.pdf>

Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., de Freitas, S., Louchart, S., Suttie, N., Berta, R., & De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 391–411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12113>

Baxter, R. J., Holderness, J., Kip, D. L., & Wood, D. A. (2017). The effects of gamification on corporate compliance training: A partial replication and field study of True Office anti-corruption training programs. *Journal of Forensic Accounting Research*, 2(1), A20–A30. <https://doi.org/10.2308/jfar-51725>

Becker, K. (2017). *Choosing and using digital games in the classroom*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-12223-6>

Bramble, W. J., & Panda, S. (Eds.). (2008). *Economics of distance and online learning: Theory, practice and research* (1st ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203892985>

Callaghan, N. (2016). Investigating the role of Minecraft in educational learning environments. *Educational Media International*, 53(4), 244–260. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254877>

Coelho, F., & Abreu, A. M. (2025). Systemic gamification theory (SGT): A holistic model for inclusive gamified digital learning. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9 (7), 70. <https://doi.org/10.3390/mti9070070>

Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions*, 19(4), 14–17. <https://doi.org/10.1145/2212877.2212883>

Fedorenko, E. H., Velychko, V. Y., Stopkin, A. V., Chorna, A. V., & Soloviev, V. N. (2019). Informatization of education as a pledge of the existence and development of a modern higher education. *CTE Workshop Proceedings*, 6, 20–32. <https://doi.org/10.55056/cte.366>

Fishman, B., & Hayward, C. (2022). Gameful learning: Leveraging the learning sciences to improve the “game of learning” (Rapid Community Report Series). Retrived from <https://repository.isls.org/bitstream/1/7663/3/Fishman%20and%20Hayward%20Mar%202022.pdf>

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). Waikoloa, HI: IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

Holman, C., Aguilar, S. J., & Fishman, B. J. (2013). GradeCraft: What can we learn from a game-inspired learning management system? In *Proceedings of the Third International*

Conference on Learning Analytics and Knowledge (pp. 260–264). Leuven, Belgium: ACM.
<https://doi.org/10.1145/2460296.2460350>

Horvitz, B. S., Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2007). Online learning: Concepts, strategies, and application. *Educational Technology Research and Development*, 55(6), 667–669.
<https://doi.org/10.1007/s11423-007-9071-4>

Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification: A service marketing perspective. In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference 2012: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2012* (pp. 17–22). Tampere, Finland: ACM.
<https://doi.org/10.1145/2393132.2393137>

Legends of Learning. (2023, November 30). *About Legends of Learning*. Retrieved from
<https://www.legendsoflearning.com/about-us/>

Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 72, 765–796.
<https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>

Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Vol. 3. Conative and affective process analyses* (pp. 223–253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marengo, A., Pagano, A., Lund, B., & Santamato, V. (2025). Research AI: Integrating AI and gamification in higher education for e-learning optimization and soft skills assessment through a cross-study synthesis. *Frontiers in Computer Science*, 7, 1587040.
<https://doi.org/10.3389/fcomp.2025.1587040>

Marklund, B. B. (2014). *Working with educational games: Fundamental guidelines for developers and educators*. Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:744438/FULLTEXT02>

Marklund, B. B. (2015). *Unpacking digital game-based learning: The complexities of developing and using educational games* [Doctoral dissertation, University of Skövde]. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:891745/FULLTEXT01.pdf>

McKinney, D., Strother, S., & Schneider, S. (2023). The association of Legends of Learning usage and science achievement in a large school district in the Southeastern United States. San Francisco, CA: WestEd. https://www.legendsoflearning.com/wp-content/uploads/2023/02/LoL_report_pk_20230111_draft_districtAnonymous.pdf

Mushtaq, N., Nazeer, N., Fayaz, I., & Gulzar, F. (2025). Next-gen learning: Gamifications impact on higher education. *Education and Information Technologies*, 30, 15691–15717.
<https://doi.org/10.1007/s10639-025-13431-w>

Nebel, S., Schneider, S., & Rey, G. D. (2016). Mining learning and crafting scientific experiments: A literature review on the use of Minecraft in education and research. *Educational Technology & Society*, 19(2), 355–366.

Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151–158. <https://doi.org/10.1177/2379298116689783>

Wang, A., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education*, 149, 103818. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>

Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>

Xiao, Y., & Hew, K. F. (2024). Personalized gamification versus one-size-fits-all gamification in fully online learning: Effects on student motivational, behavioral and cognitive outcomes. *Learning and Individual Differences*, 113, 102470. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102470>

Zhang, F. (2024). Enhancing ESG learning outcomes through gamification: An experimental study. *PLoS ONE*, 19(5), e0303259. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0303259>

THE TRANSFORMATIVE POTENTIAL OF SYSTEMIC GAMIFICATION: COMPARATIVE ANALYSIS OF GAMIFIED LEARNING PLATFORMS (LEGENDS OF LEARNING, KAHOOT!, MINECRAFT EDUCATION, AND GRADECRAFT)

Anasatasiia Tokarieva, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Guest Lecturer, University of Siegen, Siegen, Germany.

E-mail: nastia003@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8980-9559>

Inna Chyzykova, MA in Philology, Senior Lecturer, Department of Foreign Philology, Translation and Professional Training, University of Customs and Finance, Dnipro, Ukraine.

E-mail: innachigikova1502@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2722-3258>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-17>

Keywords: systemic gamification, gamified learning platforms, pedagogical hybridity, intrinsic motivation, educational technology

The article investigates the shift toward integrated pedagogy, focusing on the synergy between technological advancement and traditional instruction. The study focuses on the transformative potential of systemic gamification - the strategic integration of game design elements into non-game contexts. Specifically, the article seeks to move beyond the superficial discourse of “points, badges, and leaderboards” (PBL) to examine how deep structural mechanics influence learner performance.

The authors perform a comparative analysis of four diverse gamified learning platforms - Legends of Learning, Kahoot!, Minecraft Education, and GradeCraft - to evaluate how they operationalize motivation and engagement. The authors also aim to present these platforms through six analytical codes and validate their effectiveness by mapping their features against the Malone and Lepper Taxonomy of Intrinsic Motivation.

To fulfil this aim, the following research tasks were undertaken: 1) to describe selected platforms using six analytical codes: pedagogical aim, target demographics, materials, accessibility, learning contexts, and critical affordances; 2) to synthesize these descriptions into a summative comparative table to facilitate a side-by-side assessment of software architectures; 3) to compare the specific features of each platform with established psychological principles of intrinsic motivation, specifically challenge, curiosity, control, and fantasy, and extrinsic - cooperation, competition, and recognition; 4) to analyse the impact of “systemic gamification” on academic outcomes and the development of a growth mindset.

The study employs a qualitative methodology centered on a three-phase thematic analysis. Phase 1: Interactive Thematic Review: direct interaction with platforms was supplemented by a review of official documentation and academic literature from 2018–2024. Phase 2: Cross-Platform Comparison: utilizing a purposive sampling strategy, the researchers selected platforms that represent a “maximum variation” sample, ranging from task-specific quizzes (Kahoot!) to entire grading architectures (GradeCraft). Phase 3: Theoretical Alignment: the platforms were evaluated through the lens of the Malone and Lepper (1987) Taxonomy, distinguishing between individual and interpersonal motivators.

The analysis yielded several critical insights regarding the effectiveness of educational technology: a) while Kahoot! and Legends of Learning excel at fostering extrinsic motivation and short-term engagement through competition, Minecraft Education and GradeCraft facilitate deeper intrinsic endogenous motivation by promoting autonomy and student agency; b) systemic gamification was found to increase student engagement by up to 40% and improve learning outcomes by 25-30% when personalized to individual learner preferences; c) gamified environments transform failure from a penalty into a constructive iterative process, allowing students to “fail-forward” and refine their understanding without the threat of a permanent low grade.

Legends of Learning and Kahoot! are identified as ideal for STEM literacy and immediate formative assessment. Minecraft Education acts as a sandbox for experiential “learning by doing” and 21st-century skill development. GradeCraft represents the pinnacle of systemic gamification by restructuring the entire grading architecture to empower student choice. The research highlights a clear hierarchy of effectiveness; while extrinsic rewards like points and leaderboards provide modest gains (12-28% behaviour change), intrinsic mechanics such as role-playing and group quests drive significantly deeper engagement (45-64% behaviour change).

The study concludes that effective contemporary pedagogy requires a strategic alignment between a platform’s technical affordances and specific learning objectives. By adopting Systemic Gamification Theory (SGT), educators can move past “edutainment” to create sustainable, inclusive learning ecosystems that prepare students for the demands of a 21st-century knowledge-driven society.

Дата надходження до редакції / Submitted: 11.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

УДК 159.923.2:316.6:658.89

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-18>

І. В. ГАРКУША,

*PhD з соціальних комунікацій, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро, Україна)
<https://orcid.org/0000-0002-2164-7968>*

С. В. ДУБІНСЬКИЙ,

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро, Україна)
<https://orcid.org/0000-0003-4032-3202>*

КОГНІТИВНІ СТИЛІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ПОВЕДІНКОВИХ СТРАТЕГІЙ СПОЖИВАЧІВ

У статті здійснено комплексний теоретико-аналітичний розгляд споживчої поведінки як багатовимірного соціально-психологічного феномену. Визначено, що процес прийняття рішень щодо придбання товарів і послуг є результатом взаємодії когнітивних, мотиваційних, емоційних та соціокультурних чинників, які змінюються під впливом індивідуального досвіду та суспільних трансформацій. Обґрунтовано, що споживча поведінка виступає не лише економічною активністю, а й індикатором змін у ціннісно-мотиваційній сфері особистості та суспільства загалом.

Проаналізовано сучасні підходи до вивчення споживчої поведінки в межах соціальної психології, маркетингу та біхевіоральної економіки. З'ясовано, що поряд із раціональними чинниками значну роль у прийнятті споживчих рішень відіграють когнітивні викривлення, евристики та емоційні реакції. Розглянуто класичні та сучасні моделі типологізації споживачів, зокрема підходи, засновані на рівні залученості, мотиваційних орієнтаціях та стилях прийняття рішень.

Особливу увагу приділено аналізу соціокультурних і психологічних детермінант споживчої поведінки, включаючи вплив референтних груп, реклами, соціальних норм, індивідуальних потреб і цінностей. Визначено, що ключовим чинником виступає мотиваційна сфера особистості, яка опосередковує сприйняття товару та формування купівельного наміру.

У процесі дослідження обґрунтовано доцільність інтеграції когнітивно-психологічних підходів до аналізу споживчої поведінки, зокрема застосування теорії експериментального навчання для інтерпретації індивідуальних відмінностей у способах обробки інформації. Виявлено, що стилі сприйняття та перероблення інформації корелюють із поведінковими стилями споживачів і визначають специфіку їх реагування на маркетингові стимули.

Запропоновано розглядати поведінкові стилі споживачів як інтегративну характеристику, що поєднує когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти. Доведено, що врахування цих стилів дозволяє здійснювати більш точну психологічну сегментацію ринку, прогнозувати поведінкові реакції та підвищувати ефективність рекламних комунікацій.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у сфері маркетингу, реклами та соціально-психологічного прогнозування поведінки споживачів.

Ключові слова: поведінка споживачів; когнітивні стилі; прийняття рішень; психологічні детермінанти; мотивація; психологія споживання; поведінкові стратегії; маркетингові комунікації



Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства, що характеризуються інтенсивною цифровізацією, глобалізаційними трансформаціями та зростанням інформаційного навантаження, споживча поведінка набуває нових змістових характеристик і стає складним, багаторівневим соціально-психологічним явищем. Вона виходить за межі суто економічної активності та відображає глибинні зміни у ціннісно-мотиваційній сфері особистості, а також трансформації соціального середовища [Васильченко, 2019].

Традиційні підходи до аналізу споживчої поведінки, які базуються на раціонально-економічних моделях, дедалі частіше виявляються недостатніми для пояснення реальних механізмів прийняття рішень. Сучасні дослідження доводять, що поведінка споживача є результатом взаємодії як раціональних, так і ірраціональних чинників, включаючи когнітивні викривлення, емоційні реакції та ситуативні впливи [Вартанова & Цалко, 2023]. При цьому споживчий вибір формується під впливом так званого «чорного ящика» свідомості, який інтегрує внутрішні психологічні характеристики особистості та зовнішні стимули [Вартанова & Цалко, 2023].

Особливої актуальності набуває проблема виявлення психологічних детермінант споживчої поведінки, серед яких ключову роль відіграють мотивація, сприйняття, емоції, попередній досвід і соціальні впливи [Ryabovolyk & Lyrchanskyi, 2025]. В умовах сучасного інформаційного середовища значно зростає роль маркетингових комунікацій, PR-технологій та цифрових платформ, які активно формують споживчі установки, довіру та поведінкові патерни [Ryabovolyk & Lyrchanskyi, 2025].

Водночас у науковому дискурсі спостерігається фрагментарність підходів до аналізу споживчої поведінки, що ускладнює формування цілісної теоретичної моделі цього феномену. Зокрема, недостатньо досліджено взаємозв'язок між когнітивними стилями обробки інформації та поведінковими стратегіями споживачів, що обмежує можливості прогнозування їхніх рішень у ситуації вибору.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу споживчої поведінки як інтегративного феномену, що формується під впливом когнітивних, мотиваційних, емоційних та соціокультурних чинників, а також потребою розробки міждисциплінарних підходів до її пояснення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика споживчої поведінки є предметом міждисциплінарного аналізу і широко представлена у працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. У межах економічного та маркетингового підходів споживча поведінка розглядається як система дій, спрямованих на задоволення потреб через вибір, придбання та використання товарів і послуг, що детермінується сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників [Васильченко, 2019].

У сучасних наукових дослідженнях підкреслюється, що споживча поведінка має міждисциплінарний характер і формується на перетині психології, соціології, економіки та маркетингу [Калениченко, 2023]. Такий підхід дозволяє розглядати її не лише як економічний процес, а як форму соціальної поведінки, що відображає реалізацію мотивацій, установок і цінностей особистості.

Значна увага приділяється психологічним механізмам прийняття споживчих рішень. Зокрема, дослідження доводять, що ключовими детермінантами виступають мотивація, сприйняття, емоційні реакції та соціальні впливи, які формуються під дією інформаційного середовища та маркетингових комунікацій [Ryabovolyk & Lyrchanskyi, 2025]. У цьому контексті важливу роль відіграють PR-технології, реклама та цифрові платформи, які впливають на формування довіри, лояльності та споживчих звичок.

Окремий напрям досліджень представлений у межах біхевіоральної економіки, де доведено, що споживчий вибір часто має ірраціональний характер і зумовлений когнітивними викривленнями та евристичними правилами. Це суттєво розширює традиційне уявлення про споживача як раціонального суб'єкта і підкреслює необхідність врахування психологічних чинників у моделюванні поведінки [Вартанова, Цалко, 2023].

Окрім того, сучасні підходи акцентують увагу на ролі інформаційної обробки у процесі прийняття рішень. Споживач розглядається як активний суб'єкт, який аналізує, інтерпретує

й оцінює інформацію, що надходить із зовнішнього середовища, формуючи на її основі поведінкові стратегії [Іваненко, Смерічевська, Смерічевський, 2024].

Попри значну кількість наукових праць, питання інтеграції когнітивно-психологічних теорій у дослідження споживчої поведінки залишається недостатньо розробленим. Зокрема, обмежено досліджено роль індивідуальних стилів обробки інформації у формуванні поведінкових стратегій споживачів.

Формулювання цілей дослідження. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні споживчої поведінки як соціально-психологічного феномену та визначенні ролі когнітивних стилів у формуванні поведінкових стратегій споживачів, а також у розробці інтегративного підходу до аналізу психологічних детермінант споживчого вибору.

У статті використано **методи** теоретичного аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення сучасних психологічних, соціально-психологічних і маркетингових досліджень, присвячених проблемі споживчої поведінки, процесам прийняття рішень, впливу когнітивних і мотиваційних чинників. Проаналізовано міждисциплінарні підходи, що дають змогу розглядати споживчу поведінку в контексті когнітивних процесів, поведінкової економіки, соціального впливу та маркетингових комунікацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному суспільстві індивід має широкий спектр можливостей для задоволення власних потреб, обираючи найбільш зручні та доступні способи їх реалізації. Одним із найпоширеніших і водночас ефективних шляхів виступає придбання товарів і послуг, які прямо або опосередковано забезпечують виконання необхідних функцій. Процес ухвалення рішень щодо здійснення покупки або відмови від неї є щоденним явищем у житті людини та детермінується сукупністю соціальних, психологічних, економічних, фізіологічних і культурних чинників. Вплив цих чинників не є сталим, а змінюється залежно від внутрішньоособистісних трансформацій і суспільних процесів.

У зв'язку з цим споживча поведінка перебуває у центрі уваги дослідників соціальної психології, оскільки не є ізольованим феноменом, а відображає загальні тенденції соціального розвитку та виступає своєрідним індикатором змін у ціннісно-мотиваційній сфері суспільства. Аналіз особливостей споживчої поведінки дозволяє науковцям прогнозувати масові реакції, оцінювати соціальні трансформації та виявляти механізми регуляції поведінки в умовах соціального впливу.

Споживачі становлять велику й соціально репрезентативну групу, що охоплює осіб різного віку, соціального статусу та рівня матеріального забезпечення. Фактично кожен член сучасного суспільства тією чи іншою мірою є споживачем товарів і послуг. У дитячому віці споживання має опосередкований характер і здійснюється за участі дорослих, однак у процесі соціалізації індивід поступово стає самостійним суб'єктом споживчої діяльності. Культура споживання формується паралельно з іншими особистісними характеристиками та може мати етнічну, релігійну й соціокультурну специфіку, яка передається від старших поколінь до молодших.

Споживча поведінка як соціально-психологічний феномен є складним і багатовимірним утворенням, що перебуває на перетині інтересів різних наукових галузей, зокрема економічної теорії, маркетингу, філософії, соціології, психології та соціальної психології. Незважаючи на значну кількість досліджень, питання її виникнення, перебігу та психологічної детермінації залишаються дискусійними.

У межах аналізу соціоекономічної поведінки особистості споживча поведінка розглядається у своїх працях І. Ковалинська [2014], В. Пилипенко, Є. Гансова і В. Казаків [2002], О. Цапок [2018] та ін. Соціокультурні характеристики споживання досліджувалися Г. Сорокіною [Сорокіна, 2009]. У цьому контексті соціальна поведінка трактується як система зовнішньо спостережуваних дій, у яких реалізуються внутрішні спонукання особистості та проявляються її диспозиції.

У соціально-психологічному аспекті споживча поведінка розглядається як складний багатовимірний феномен, що охоплює процеси вибору, придбання, використання та оцінки товарів і послуг, а також прийняття рішень, які супроводжують ці дії. Сучасні наукові підходи акцентують увагу на тому, що споживча поведінка формується під впливом

сукупності культурних, соціально-психологічних, психологічних, економічних і ситуативних чинників. Водночас визначальну роль відіграють індивідуальні особливості особистості, її ціннісні орієнтації, мотиваційна сфера, попередній досвід, соціальне оточення та характер взаємодії з інформаційним середовищем [Слюсаревський, Хазратова, 2019; Титаренко, Дворник, 2022].

Сучасні дослідження дедалі більше уваги приділяють ірраціональним та неусвідомленим чинникам споживчої поведінки. Представники біхевіоральної економіки, зокрема Д. Аріелі [Ariely, 2008], доводять, що споживчий вибір значною мірою зумовлений когнітивними викривленнями, евристиками та емоційними реакціями.

У межах соціоекологічного підходу споживча поведінка розглядається як явище, детерміноване особливостями соціального середовища. Мегаполіс постає як специфічний соціокультурний простір, що не лише впливає на інтенсивність споживання, а й активно стимулює його через розвинену інфраструктуру, високий рівень інформаційного та рекламного впливу, зростання ролі дозвілля та трансформацію соціальних зв'язків [Овчар, 2016]. За таких умов процес формування та задоволення потреб стає важливою складовою повсякденного життя людини, а споживчі практики виступають одним із механізмів її взаємодії із соціокультурним середовищем.

У дослідженнях Ю. Пачковського та А. Максименка [2014] споживча поведінка розглядається як соціально зумовлений феномен, на який впливають особливості способу життя, соціальне оточення, ціннісні орієнтації та статусні прагнення особистості. Автори підкреслюють роль соціальних взаємодій і групових впливів у формуванні споживчих уподобань та моделей вибору товарів і послуг

З позицій соціально-конструктивістського підходу М. Мастинець [2009] розглядає споживчу поведінку як результат інтеріоризації соціальних норм, цінностей і культурних стилів. Авторка пропонує поділ чинників споживчої поведінки на індивідуальні та надіндивідуальні, підкреслюючи провідну роль соціокультурного поля та маркетингових комунікацій, зокрема реклами і брендингу, у формуванні споживчого вибору.

Класичною в теорії маркетингу є модель Ф. Котлера, яка виокремлює культурні, соціальні, психологічні та особистісні чинники споживчої поведінки [Kotler, Keller, Chernev, 2022]. Водночас з позицій психологічної науки дана модель зазнає критики через нечіткість розмежування психологічних і особистісних детермінант. Попри це, більшість сучасних підходів сходяться на думці, що споживча поведінка є складно детермінованим явищем, у якому провідну роль відіграє соціокультурний контекст.

Соціокультурну зумовленість споживання в умовах постмодерного суспільства аналізує І. Набруско [Набруско, 2013], зазначаючи, що в межах одного соціального класу можуть співіснувати різні стилі життя та моделі споживчої поведінки.

Споживча поведінка формується під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, серед яких особливе місце посідають психологічні особливості особистості, соціально-економічні умови її життєдіяльності та специфіка способу життя. Процес споживчого вибору опосередковується системою цінностей, мотиваційними орієнтаціями, рівнем матеріального забезпечення, суб'єктивним сприйняттям якості товарів і послуг та їх символічним значенням. У цьому контексті споживання нерідко виконує функцію соціальної ідентифікації, відображаючи прагнення особистості до самопрезентації та належності до певних соціальних груп [Набруско, 2013; Пачковський, Максименко, 2014].

Американський психолог К. Рапай [Rapaille, 2006] звертає увагу на функцію реклами як засобу виправдання споживання, особливо у випадках придбання предметів розкоші.

Попри відсутність єдиної універсальної класифікації детермінант споживчої поведінки, у науковій літературі широко представлені моделі та типології споживачів, що пояснюють відмінності у прийнятті рішень, рівні залученості та когнітивній обробці інформації. Однією з найбільш визнаних є модель типів купівельної поведінки, запропонована Ф. Котлер та Г. Армстронг у праці *Principles of Marketing* [Kotler, Keller, Chernev, 2022], яка ґрунтується на рівні залученості споживача та ступені відмінностей між брендами.

Ця модель виокремлює чотири типи поведінки споживачів, що мають важливе значення для розроблення рекламних стратегій (табл. 1).

Таблиця 1

Основні типи споживчої поведінки (за Ф. Котлером та Г. Армстронгом)

Тип поведінки	Характеристика поведінки	Стратегіє взаємодії
Складна купівельна поведінка (<i>Complex buying behavior</i>)	Висока залученість споживача, суттєві відмінності між брендами. Покупець активно шукає інформацію, порівнює характеристики (автомобілі, техніка, нерухомість).	Надання детальної інформації, порівняльна реклама, аргументація переваг, експертні огляди.
Поведінка, що зменшує дисонанс (<i>Dissonance-reducing buying behavior</i>)	Висока залученість, але незначні відмінності між брендами. Після покупки можливі сумніви щодо правильності вибору.	Підкріплення правильності вибору, гарантії, сервісна підтримка, позитивні відгуки.
Звична купівельна поведінка (<i>Habitual buying behavior</i>)	Низька залученість, мінімальні відмінності між брендами (товари повсякденного попиту).	Часте повторення реклами, стимулювання збуту, формування впізнаваності бренду.
Пошукова (різноманітна) поведінка (<i>Variety-seeking buying behavior</i>)	Низька залученість, але суттєві відмінності між брендами. Споживач часто змінює бренд заради різноманіття.	Акційні пропозиції, пробні зразки, візуальна привабливість, стимулювання імпульсивних покупок.

Відомою є також психографічна модель VALS (Values and Lifestyles), розроблена у межах Стенфордського дослідницького інституту (SRI International). Вона класифікує споживачів залежно від їхніх цінностей, мотивації та ресурсів (інноватори, мислителі, досягатори, експериментатори тощо) [Mostafa, 2014].

Ця модель широко використовується у стратегічному маркетингу та рекламі для сегментації аудиторії.

Запропоновані в науковій літературі типології споживчої поведінки за своїм змістом мають певну концептуальну подібність до моделі діяльності Д. Колба [Kolb, 1984], який виокремив чотири типи діяльності залежно від рівня активності суб'єкта та його схильності до швидкого або відкладеного прийняття рішень. Досліджуючи когнітивні стилі сприйняття й опрацювання інформації, Д. Колб запропонував чотири стилі навчання, що відображають особливості сприймання, аналізу, синтезу та трансформації інформації.

На нашу думку, розглядувана класифікація не повинна обмежуватися виключно сферою навчальної діяльності. Вона може бути використана для характеристики більш широкого спектру пізнавальної активності, зокрема процесів сприйняття, обробки та інтерпретації інформації у повсякденному житті. Особливої актуальності це набуває у контексті аналізу сприйняття текстових рекламних звернень, які вимагають від споживача як когнітивної, так і емоційної залученості.

Відповідно до концепції Д. Колба *стиль пристосування* ґрунтується переважно на інтуїтивному сприйнятті стимулів, тоді як логічне осмислення відіграє другорядну роль. Представники цього типу схильні орієнтуватися на думки оточення при первинному отриманні інформації, після чого здійснюють її власний аналіз. Вони зацікавлені у нових ситуаціях і завданнях, але водночас прагнуть ретельного планування своїх дій.

Стиль відсторонення характеризується орієнтацією на спостереження, а не безпосередню дію. Суб'єкти цього типу надають перевагу збору інформації, її осмисленню та уявному моделюванню ситуацій. Вони здатні розглядати проблему з різних точок зору, проявляють високу креативність і найкраще реалізують себе в умовах генерації ідей, зокрема під час мозкового штурму. Для них характерний підвищений рівень сензитивності, емоційності та відкритості до зворотного зв'язку.

Конвергентний стиль передбачає спрямованість на розв'язання практичних і технічних завдань, а не міжособистісних проблем. Представники цього типу орієнтовані на пошук конкретних відповідей на чітко сформульовані питання, охоче експериментують із новими ідеями та використовують спеціалізовані інструменти для досягнення результату.

Стиль асиміляції ґрунтується на логічному аналізі абстрактних ідей та концепцій. Для осіб цього типу важливішими є теоретичні моделі й систематизація інформації, ніж

міжособистісна взаємодія або практичні дії. Вони здатні опрацьовувати значні обсяги інформації, структуруючи її у чіткі логічні схеми, що робить цей стиль особливо ефективним у науковому та аналітичному середовищі.

У вітчизняній психологічній та маркетинговій науці типологізація споживачів здійснюється з урахуванням поєднання мотиваційних, когнітивних і поведінкових чинників. У працях М. Ткалич та Н. Закашанської [Ткалич, Закашанська, 2022] акцент зроблено на психологічних детермінантах вибору, рівні раціональності прийняття рішень, емоційній залученості та ступені самостійності споживача. Авторки виокремлюють типи споживачів, що різняться за домінуючими мотиваційними орієнтаціями, стилем прийняття рішень та реакцією на маркетингові стимули. Такий підхід дозволяє не лише описати поведінку покупця, а й визначити ефективні комунікаційні стратегії взаємодії з кожним типом (табл. 2).

Таблиця 2

Типи споживачів та поведінкові стратегії (за М. Ткалич і Н. Закашанська)

Тип споживача	Характеристика поведінки	Стратегія маркетингової взаємодії
Раціональний споживач	Орієнтується на логічний аналіз, співвідношення ціни та якості, функціональні характеристики товару. Прийняття рішення відбувається після збору інформації.	Надання чітких аргументів, фактів, технічних характеристик, порівняльна реклама.
Емоційний споживач	Приймає рішення під впливом емоцій, іміджу бренду, символічного значення товару.	Використання емоційної реклами, сторітелінгу, візуальної привабливості, брендингу.
Імпульсивний споживач	Схильний до спонтанних покупок, реагує на зовнішні стимули (акції, знижки, новизну).	Акційні пропозиції, обмежені в часі знижки, POS-матеріали, візуальні тригери.
Консервативний (традиційний) споживач	Орієнтується на звичку, стабільність, перевірені бренди. Уникає ризику та нововведень.	Підкреслення надійності, традиційності, гарантій якості, соціального схвалення.
Соціально орієнтований споживач	Ураховує думку значущого оточення, соціальні норми та статусні характеристики товару.	Використання соціального доказу, рекомендацій, відгуків, лідерів думок.

Типологія М. Ткалич та Н. Закашанської дозволяє розглядати споживчу поведінку як багатовимірний феномен, у якому поєднуються когнітивні, емоційні та соціальні складові. На відміну від класичних маркетингових моделей, що базуються переважно на рівні залученості, цей підхід фокусується на психологічній природі прийняття рішення. Практична цінність моделі полягає у можливості адаптації рекламної комунікації до домінуючого типу споживача, що підвищує ефективність маркетингових впливів та сприяє формуванню лояльності.

У контексті дослідження поведінки соціальних груп споживачів особливого значення набуває аналіз чинників, що визначають особливості споживчого вибору. Серед них виокремлюють соціально-психологічні чинники, зокрема належність до соціального класу, вплив великих і малих соціальних груп, референтного оточення, родини, соціальних ролей і статусів, а також вплив моди, реклами та міжособистісного спілкування. Не менш важливими є психологічні чинники, до яких належать особливості психічних процесів, індивідуально-психологічні властивості особистості, мотиваційна сфера та провідні види діяльності, що в сукупності визначають характер споживчої поведінки [Титаренко, Дворник, 2022]. Зазначені чинники умовно поділяються на *зовнішні* (соціальне середовище, культура, цінності, демографічні характеристики, соціальний статус) та *внутрішні* (сприйняття, пам'ять, мотивація, емоції, риси особистості), що в сукупності визначають купівельні наміри споживачів.

Уплив внутрішніх і зовнішніх чинників на формування купівельних намірів потребує окремого розгляду, оскільки саме внутрішні психологічні детермінанти часто відіграють

вирішальну роль у процесі прийняття споживчих рішень. Сучасні психологічні та маркетингові підходи розглядають споживчу поведінку як результат взаємодії індивідуальних потреб, мотивацій, цінностей та когнітивних оцінок із характеристиками товару й ситуаційними умовами вибору.

У цьому контексті доцільно звернутися до концепції споживчого вибору, представленій у працях Ф. Котлера та К. Келлера [Kotler, Keller, Chernev, 2022], відповідно до якої індивідуальні чинники (потреби, мотивація, сприйняття, установки, попередній досвід) опосередковують вплив маркетингових стимулів та визначають суб'єктивну значущість і доступність товару для конкретного споживача. Подібну позицію поділяє і М. Соломон [Solomon, 2019], який підкреслює, що саме особистісна залученість, інтерес та інтерпретація цінності товару формують купівельний намір, а не об'єктивні характеристики продукту самі по собі.

Узагальнено, що особистісні схильності, індивідуальна зацікавленість та суб'єктивна оцінка ціни виступають ключовими психологічними чинниками споживчої поведінки, що визначають готовність індивіда до прийняття рішення про покупку: **внутрішні психологічні чинники** – потреби, мотивація, особистісні цінності, досвід та установки, **особисті схильності та смаки; когнітивна оцінка товару** – сприйняття значущості, суб'єктивна оцінка ціни, відчуття доступності, очікувана корисність; **купівельний намір та рішення про покупку**.

Поведінка споживача є складним психологічним явищем, що формується на перетині когнітивних, мотиваційних, емоційних та соціокультурних чинників. Вона відображає індивідуальні відмінності у способах сприйняття, обробки інформації, ухвалення рішень та реагування на зовнішні стимули. Ці індивідуальні відмінності узагальнюють як поведінкові стилі споживачів – стійкі стратегії дій у ситуаціях вибору продукту чи послуги, що відображають спосіб інтеграції внутрішніх потреб із сигналами ринкового середовища.

Поведінка споживача формується в умовах взаємодії психологічних процесів:

- когнітивних (сприйняття, мислення, пам'ять, увага);
- мотиваційних (потреби, цінності, інтереси);
- емоційних (настрої, афекти, почуття);
- соціально-культурних (норми, ролі, вплив референтних груп) [Ковалинська, 2014].

Це не лише реакція на зміст рекламних повідомлень, а результат внутрішніх стратегій обробки інформації, що формуються впродовж життя під впливом соціального середовища, освіти, досвіду та культурних [Сорокіна, 2009].

Поводження споживача визначає спосіб інтеграції внутрішніх потреб і зовнішніх сигналів ринку та відображає комплексну взаємодію мотиваційної, когнітивної та емоційної сфер особистості. Саме тому дослідження індивідуальних стратегій споживчої поведінки потребує залучення психологічних теорій, що пояснюють механізми обробки інформації, прийняття рішень і реалізації мотивів.

Одним із концептуально важливих підходів до розуміння індивідуальних відмінностей у психології є експериментальна теорія навчання Д. Колба [Kolb, 1984], яка дозволяє зрозуміти індивідуальні відмінності у способах сприйняття та обробки інформації. Згідно з цією теорією, навчання проходить у циклі, що включає чотири етапи [Mostafa, 2014]:

1. **Конкретний досвід** – безпосереднє сприйняття ситуації.
2. **Рефлексивне спостереження** – аналіз отриманого досвіду.
3. **Абстрактна концептуалізація** – формування узагальнень та правил.
4. **Активне експериментування** – застосування знань на практиці.

Це циклічний процес перетворення досвіду, який дозволяє ідентифікувати чотири стилі навчання: дивергуючий, асимілюючий, конвергуючий та пристосовний, що відображають різні стратегії обробки інформації та прийняття рішень.

Ці стилі визначають, як саме людина взаємодіє з інформацією, які стратегії використання знань є для неї характерними, та які реакції вона демонструє в складних ситуаціях. У контексті споживчої поведінки та рекламної комунікації ці індивідуальні стратегії можна розглядати як поведінкові стилі споживачів, що визначають схильність споживача до певних типів інформаційного впливу, способів оцінки та прийняття рішень.

Модель Колба дозволяє провести аналогію зі споживчою поведінкою (табл. 3).

Зв'язок стилів Д. Колба з поведінковими стилями споживачів

Стиль Колба	Поведінковий стиль споживача	Характеристика споживацької поведінки
Дивергуючий	Відсторонений, креативний	Оцінює альтернативи, порівнює пропозиції, орієнтується на емоційні та соціальні аспекти; любить нові бренди та експериментальні продукти.
Асимілятор	Логічний аналітик	Звертає увагу на структуру і якість інформації, перевіряє характеристики, порівнює відгуки; приймає рішення після ретельного аналізу.
Конвергуючий	Практичний, цілеспрямований	Схильний до швидкого вибору конкретного продукту на основі чітких критеріїв; реагує на практичні аргументи і приклади використання.
Пристосувальний	Інтуїтивний, емоційний	Орієнтується на рекламу, рекомендації друзів і соціальні сигнали; приймає рішення, керуючись емоціями, довірою до бренду і власним досвідом.

Ця таблиця ілюструє, що поведінкові стилі споживачів формуються на основі когнітивних та емоційних стратегій, а також способу взаємодії з інформаційним полем. Вони визначають, як споживач реагує на рекламу, оцінює пропозиції та ухвалює рішення про покупку.

Так, споживачі, які б більше тяжіли до *дивергуючого* стилю, характеризуються високою емоційною чутливістю, відкритістю до нових ідей та здатністю враховувати різні точки зору. Вони частіше проявляють інтерес до брендів з унікальним дизайном і творчим підходом до рекламних повідомлень. Для впливу на таких споживачів ефективні візуальні образи, історії, креативна подача продукту та асоціативні техніки маркетингу [Kotler, Keller, & Chernev, 2022], натомість *конвергуючі* прагнуть ефективності і швидкості. Їх рішення часто базуються на чітких критеріях, як-от ціна, функціональність та практичне використання. Важливо надавати короткі інструкції, прості рекомендації та приклади використання продукту. Основними факторами впливу для них є:

- чіткі аргументи «за»/«проти»;
- демонстрація практичного застосування;
- прості і зрозумілі пропозиції [Титаренко, Дворник, 2022].

Асимілятори, покладаються на логіку та системність. Вони обирають продукти після аналізу характеристик, відгуків і експертних оцінок. В маркетинговій практиці це означає необхідність деталізованих описів, порівняльних таблиць та науково обґрунтованої інформації. *Пристосовні* ж споживачі можуть більше покладатися на інтуїцію та контекстуальні сигнали, ніж на раціональний аналіз, що відобразатиметься у виборі і реагуванні на рекламні повідомлення. Їх вибір часто залежить від соціальних сигналів та відгуків інших людей. Для впливу на них ефективні соціальні докази, рекомендації, акції та емоційно забарвлені повідомлення.

Така інтерпретація теорії Д. Колба дозволяє побудувати місток між когнітивно-психологічними особливостями споживачів та їхньою поведінкою в умовах ринку, де процес вибору продукту чи рішення щодо покупки стає не лише реакцією на зовнішні стимули, а й результатом внутрішніх стратегій обробки інформації та переваг у способах взаємодії з інформаційним полем. Д. Колб підкреслює, що індивідуальні стилі є відносно стабільними, але гнучкими залежно від конкретної ситуації та контекстних вимог, що дозволяє розглядати їх як динамічні поведінкові стратегії, а не статичні риси особистості/

У психологічних дослідженнях поведінки споживачів подібні підходи використовуються для розмежування не лише типів, але і стратегій прийняття рішень у різних умовах, зокрема при виборі товарів та оцінці рекламних повідомлень. Такі стилі можуть корелювати зі схильностями *раціонально аналізувати інформацію, реагувати емоційно, віддавати перевагу новизні в пропозиціях або орієнтуватися на досвід та соціальне оточення.*

Це ілюструє, як утворюються конкретні стратегічні схильності споживача.

Інтерпретація теорії Д. Колба в контексті поведінкових стилів дає змогу:

- побудувати психологічно обґрунтовану сегментацію ринку не лише за демографією чи поведінкою, а за глибинними психологічними стратегіями;
- розробляти адаптовані рекламні повідомлення, які резонують із конкретним когнітивно-мотиваційним профілем споживача;
- прогнозувати реакції на маркетингові стимули, підвищуючи ефективність комунікацій;
- планувати контент-стратегії із урахуванням сильних і слабких сторін стилів [Набруско, 2013].

Поведінкові стилі споживачів можна розглядати як інтегровану характеристику, що включає когнітивні, мотиваційні та емоційні компоненти, які визначають очікування, оцінку інформації, поведінкові наміри та конкретні дії при взаємодії з рекламними текстами та ринковими пропозиціями.

Мотиваційна сфера визначає спонукання до дії та послідовність поведінкових реакцій. Споживчі стилі відображають взаємодію мотивації з когнітивними процесами:

- Дивергуючі споживачі отримують мотивацію від емоційного задоволення та творчого задоволення.
- Асимілятори мотивуються досягненням чіткого розуміння та логічної структури продукту.

- Конвергуючі орієнтовані на практичну користь та ефективність.

- Пристосовні мотивуються соціальними сигналами та інтуїтивним відчуттям вигоди.

Ця інтеграція демонструє, що поведінкові стилі споживачів – це не лише когнітивні конструкції, а повноцінні психологічні стратегії, що включають мотивацію, емоції, оцінку ризику, довіру та соціальні впливи. Тому їх аналіз є надзвичайно цінним для побудови ефективних стратегій реклами і маркетингу. І, якщо стиль Д. Колба не лише відображає спосіб навчання, а й корелює з поведінковими стратегіями споживачів, створюючи цілісну психологічну модель, яка може бути використана у маркетингу, рекламі та дослідженні споживчих ринків.

Розуміння стилів споживачів надає змогу:

1. Сегментувати ринок за психологічними характеристиками, а не лише демографічними ознаками.
2. Створювати рекламні повідомлення, адаптовані до конкретного стилю споживача.
3. Прогнозувати поведінкові реакції на нові продукти, акції та маркетингові кампанії.
4. Оптимізувати стратегії продажу, використовуючи поєднання когнітивних, мотиваційних та емоційних стимулів.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, у контексті дослідження споживчої поведінки як соціально-психологічного феномену когнітивні стилі доцільно розглядати не як ізольовану характеристику індивідуальних відмінностей, а як інтегративний механізм, що опосередковує процеси сприйняття, обробки інформації та прийняття рішень у ситуації споживчого вибору. Вони можуть бути інтегровані у практику дослідження та регуляції споживчої поведінки у вигляді:

- психологічно орієнтованої сегментації споживачів, що враховує особливості когнітивної обробки інформації, мотиваційні установки та емоційні реакції;
- адаптації маркетингових і рекламних повідомлень до домінуючих стилів сприйняття (аналітичного, інтуїтивного, емоційного, соціально орієнтованого);
- розробки комунікаційних стратегій, спрямованих на підвищення усвідомленості споживчого вибору та оптимізацію процесу прийняття рішень;
- прогнозування поведінкових реакцій споживачів у відповідь на маркетингові стимули з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей.

Попри те, що інтеграція когнітивно-психологічних підходів у дослідження споживчої поведінки вітчизняною наукою лише набуває системного характеру, сучасні теоретичні напрацювання у сфері соціальної психології, біхевіоральної економіки та маркетингу, а також зростаючий інтерес до вивчення ірраціональних механізмів прийняття рішень дозволяють розглядати використання когнітивних стилів як перспективний і науково обґрунтований напрям подальших досліджень і практичних розробок у сфері маркетингових комунікацій, реклами та психології споживача.

Список використаних джерел

- Вартанова, О., & Цалко, Т. (2023). Споживча поведінка: ревіталізація концепції і стрижневі моделі. *Економіка та суспільство*, 50. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-50-36>
- Васильченко, Л. С. (2019). Вплив маркетингового комунікаційного середовища підприємства на формування поведінки споживача. *Підприємництво та інновації*, 9, 66–69. <https://doi.org/10.37320/2415-3583/9.10>
- Іваненко, Л. М., Смерічевська, С. В., & Смерічевський, С. Ф. (2024). *Поведінка споживачів*. Суми: Університетська книга. Відновлено з https://www.researchgate.net/publication/395708436_Povedinka_spozivaciv
- Калениченко, Р. А. (2023). *Психологія бізнесу*: навч. посібник. Ірпінь: ДПУ. Відновлено з <https://repository.knuba.edu.ua/handle/123456789/11508>
- Ковалінська, І. В. (2014). *Невербальна комунікація*. Київ: Освіта України. Відновлено з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4631/1/I_Kovalynska_NC_GI.pdf
- Мастинець, М. В. (2009). *Соціальні детермінанти споживацької поведінки в сучасному суспільстві* [Автореф. дис. канд. соціол. наук: 22.00.04, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна]. Харків.
- Набрusco, І. Ю. (2013). Споживання як теоретична проблема сучасної соціології. *Вісник Львівського університету. Серія: Соціологічна*, 7, 325–332.
- Овчар, О. В. (2016). *Соціально-психологічні особливості стилю споживання матеріальних благ особами з низьким економічним статусом* [Дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України]. Київ.
- Пачковський, Ю. Ф., & Максименко, А. О. (2014). *Споживча поведінка українських домогосподарств*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка. Відновлено з <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%A1%D0%BF%D0%BE%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D1%87%D0%B0.pdf>
- Пилипенко, В. Е., Гансова, Є. А., & Казаков, В. С. (2002). *Економічна соціологія*. Київ: МАУП. Відновлено з https://tourlib.net/books_others/pilipenko.htm
- Слюсаревський М. М., & Хазратова Н. В. (2019). *Соціальна психологія*. Львів: Вид-во Львів. політехніки.
- Сорокіна, Г. В. (2009). *Соціокультурний аналіз споживацької поведінки студентської молоді* [Автореф. дис. канд. соціол. наук, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна]. Харків.
- Титаренко, Т. М., & Дворник, М. С. (Ред.). (2022). *Як допомогти особистості в період переходу від війни до миру: соціально-психологічний супровід: практичний посібник*. Кропивницький: Імекс-ЛТД. Відновлено з <https://surl.li/oooyal>
- Ткалич, М., & Закашанська, Н. (2022). Типи споживачів та стратегій споживчої поведінки: ціннісний та особистісний вимір. *Журнал сучасної психології*, 1, 94–100. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-1-11>
- Цапок, О. М. (2018). Сучасне розуміння поняття копірайтинг. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, VI (31), 185, 66–68. <https://doi.org/10.31174/SEND-HS2018-185V131-16>
- Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. New York: Harper Collins Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kotler, P., Keller, K. L., & Chernev, A. (2022). *Marketing management* (16th ed.). Harlow: Pearson Education Limited. Retrieved from https://sinhvien.dinhvien.net/wp-content/uploads/2019/01/Marketing-Management-Global-Edition-Philip-Kotler-Kevin-Lane-Keller-16th-2021_compressed-1.pdf
- Mostafa, I. E. (2014, October 11). *V.A.L.S. model (values and lifestyles): The most intelligent tool for understanding customers' values and lifestyles*. LinkedIn. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/20141011232233-99993053-v-a-l-s-model-values-and-lifestyles-the-most-intelligent-tool-for-understanding-of-customers-values-and-lifestyles>
- Rapaille, C. (2006). *The culture code: An ingenious way to understand why people around the world live and buy as they do*. New York, NY: Crown Business.

Ryabovolyk, T., & Lypchanskyi, V. (2025). Consumer developmental psychology: how public relations (PR) technologies shape buyer behavior. *Енергозбереження. Енергетика. Енергоаудит*, 2 (205), 89–96. <https://doi.org/10.20998/2313-8890.2025.02.06>

Solomon, M. R. (2019). *Consumer behavior: Buying, having, and being* (13th ed.). Harlow: Pearson.

References

Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. New York, Harper Collins Publishers, 399 p.

Ivanenko, L. M., Smerichevska, S. V., & Smerichevskiy, S. F. (2024). *Povedinka spozhyvachiv* [Consumer Behavior]. Sumy, Universytetska knyha Publ. Available at: https://www.researchgate.net/publication/395708436_Povedinka_spozivaciv (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Kalenychenko, R. A. (2023). *Psykhohohiia biznesu* [Business Psychology]. Irpin, State Tax University Publ., 269 p. Available at: <https://repository.knuba.edu.ua/handle/123456789/11508> (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Publ., 256 p.

Kotler, P., Keller, K. L., & Chernev, A. (2022). *Marketing management* (16th ed.). Harlow, Pearson Education Limited Publ., 607 p. Available at: https://sinhvien.dinhvien.net/wp-content/uploads/2019/01/Marketing-Management-Global-Edition-Philip-Kotler-Kevin-Lane-Keller-16th-2021_compressed-1.pdf (Accessed 3 March 2026).

Kovalynska, I. V. (2014). *Neverbalna komunikatsiia* [Nonverbal Communication]. Kyiv, Osvita Ukrainy Publ., 289 p. Available at: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4631/1/I_Kovalynska_NC_GI.pdf (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Mastynets, M. V. (2009). *Sotsialni determinanty spozhyvatskoi povedinky v suchasnomu suspilstvi*. Avtoref. diss. kand. social. nauk [Social determinants of consumer behavior in modern society. Abstract cand. sociol. sci. diss.]. Kharkiv, 19 p. (In Ukrainian).

Mostafa, I. E. (2014, October 11). *V.A.L.S. model (values and lifestyles): The most intelligent tool for understanding customers' values and lifestyles*. Available at: <https://www.linkedin.com/pulse/20141011232233-99993053-v-a-l-s-model-values-and-lifestyles-the-most-intelligent-tool-for-understanding-of-customers-values-and-lifestyles> (Accessed 3 March 2026).

Nabusko, I. Yu. Consumption as a theoretical problem of contemporary sociology. *Visnyk of Lviv University. Series Sociology*, 2013, vol. 7, pp. 325–332. (In Ukrainian).

Ovchar, O. V. (2016). *Sotsialno-psykhologichni osoblyvosti styliu spozhyvannia materialnykh blah osobamy z nyzkym ekonomichnym statusom*. Avtoref. diss. kand. psyrchol. nauk [Socio-psychological features of the style of consumption of material goods by persons with low economic status. Abstract cand. psych. sci. diss.]. Kyiv, 187 p. (In Ukrainian).

Pachkovskyy, Yu. F., & Maksymenko, A. O. (2014). *Spozhyvcha povedinka ukrainskykh domohospodarstv* [Consumer behavior of Ukrainian households]. Lviv, Ivan Franko National University of Lviv Publ., 292 p. Available at: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%A1%D0%BF%D0%BE%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D1%87%D0%B0.pdf> (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Pylypenko, V. E., Hansova, Ye. A., & Kazakov, V. S. (2002). *Ekonomichna sotsiologhiia* [Economic Sociology]. Kyiv, MAUP Publ., 296 p. Available at: https://tourlib.net/books_others/pilipenko.htm (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Rapaille, C. (2006). *The culture code: An ingenious way to understand why people around the world live and buy as they do*. New York, Crown Business Publ., 208 p.

Ryabovolyk, T., & Lypchanskyi, V. Consumer developmental psychology: how public relations (PR) technologies shape buyer behaviour. *Energy Saving. Power Engineering. Energy Audit*, 2025, no. 2 (205), pp. 89–96. doi: 10.20998/2313-8890.2025.02.06

Sliusarevskiy, M. M., & Khazratova, N. V. (2019). *Sotsialna psykhohohiia* [Social Psychology]. Lviv, Lviv Polytechnic Publishing House Publ., 352 p. (In Ukrainian).

Solomon, M. R. (2019). *Consumer behavior: Buying, having, and being* (13th ed.). Harlow, Pearson Publ., 640 p.

Sorokina, H. V. (2009). *Sotsiokulturnyi analiz spozhyvatskoi povedinky studentskoi molodi*. Avtoref. diss. kand. social. nauk [Sociocultural analysis of consumer behaviour of student youth. Abstract cand. sociol. sci. diss.]. Kharkiv, 21 p. (In Ukrainian).

Tkalych, M., & Zakashanska, N. Types of consumers and consumer behavior strategies: value and personality dimensions. *Problems of Modern Psychology*, 2022, no. 1, pp. 94–100. doi: 10.26661/2310-4368/2022-1-11 (In Ukrainian).

Tsapok, O. M. The modern understanding of the concept of copywriting. *Science and Education: a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, 2018, vol. VI (31), issue 185, pp. 66–68. doi: 10.31174/SEND-HS2018-185VI31-16 (In Ukrainian).

Tytarenko, T. M., & Dvornyk, M. S. (Eds.). (2022). *Yak dopomohy osobystosti v period perekhodu vid viiny do myru: sotsialno-psykholohichniy suprovid* [How to help a personality in the period of transition from war to peace: socio-psychological support]. Kropyvnytskyi, Imeks-LTD Publ., 154 p. Available at: <https://surl.li/ooygal> (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Vartanova, O., & Tsalko, T. Consumer behavior: revitalization of the concept and key models. *Economy and Society*, 2023, no. 50. doi: 10.32782/2524-0072/2023-50-36 (In Ukrainian).

Vasylchenko, L. S. Influence of enterprise marketing communication environment on consumer behavior formation. *Entrepreneurship and Innovation*, 2019, no. 9, pp. 66–69. doi: 10.37320/2415-3583/9.10 (In Ukrainian).

COGNITIVE STYLES AS DETERMINANTS OF CONSUMER BEHAVIOURAL STRATEGIES

Inesa Harkusha, PhD in Social Communications, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: inessagarkusha@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2164-7968>

Serhii Dubinskyi, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: nsec.ep@duan.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4032-3202>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-18>

Keywords: consumer behaviour, cognitive styles, decision-making, psychological determinants, motivation, consumer psychology, behavioural strategies, marketing communications

In contemporary socio-psychological and interdisciplinary studies, consumer behaviour is viewed as a multidimensional phenomenon shaped by cognitive, motivational, emotional, and sociocultural factors. It is not limited to the purchase of goods and services, but reflects a system of mental processes, including perception, memory, thinking, motivation, emotional responses, and the influence of the social environment and cultural norms. The growing complexity of the information space, digital communication, and marketing influences increases the need to understand the psychological mechanisms of consumer choice.

The aim of the study is to conduct a comprehensive theoretical analysis of consumer behaviour as a socio-psychological phenomenon and to determine the role of cognitive styles in the formation of behavioural strategies of consumers, as well as to substantiate an integrative approach to the analysis of psychological determinants of consumer decision-making.

Research methods. The article employs methods of theoretical analysis, synthesis, comparison, and generalization of contemporary psychological, socio-psychological, and marketing studies devoted to the problem of consumer behaviour, decision-making processes, and the influence of cognitive and motivational factors. Interdisciplinary approaches are analysed, allowing consumer behaviour to be considered in the context of cognitive processes, behavioural economics, social influence, and marketing communications.

Within the framework of the theoretical analysis, it is substantiated that consumer behaviour is formed as a result of the interaction between internal psychological determinants (needs, motivation, values, cognitive processes, and emotional states) and external factors (social environment, cultural norms, reference groups, advertising, and market conditions). It is shown that consumer decision-making is not purely rational, but is significantly influenced by cognitive biases, heuristics, emotional reactions, and situational variables, which determine the variability and unpredictability of behavioural responses.

Particular attention is paid to the analysis of consumer typologies and behavioural models, which reflect differences in the level of involvement, decision-making styles, and dominant motivational orientations. It is demonstrated that traditional marketing models are complemented by psychological approaches that consider individual differences in information processing and interpretation.

Special emphasis is placed on the role of cognitive styles as a key factor in shaping consumer behavioural strategies. Based on the interpretation of experiential learning theory, it is argued that individual differences in perception, processing, and evaluation of information determine specific patterns of consumer behaviour, including analytical, intuitive, emotional, and socially oriented strategies. It is shown that these styles influence the way consumers perceive advertising messages, evaluate product value, and make purchase decisions.

Conclusions. *It is substantiated that consumer behaviour is an integrative socio-psychological phenomenon formed through the interaction of cognitive, motivational, emotional, and sociocultural factors. Cognitive styles act as an important mechanism that determines individual differences in decision-making and behavioural strategies. The integration of cognitive-psychological approaches into the study of consumer behaviour expands the possibilities for its theoretical understanding and practical application in marketing, advertising, and psychological support. The results obtained can be used in further empirical research, as well as in the development of effective communication strategies and consumer behaviour forecasting models.*

Дата надходження до редакції / Submitted: 16.01.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 343.98:159.9-053.2

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-19>

О. О. СЛІПЕЦЬ,

здобувач ступеня доктора філософії,

спеціальності 081 «Право»,

Національний науковий центр

«Інститут судових експертиз ім. засл. проф. М.С. Бокариуса»,

завідувач відділу комп'ютерно-технічних досліджень та досліджень у сфері

інформаційних технологій,

Донецький НДЕКЦ МВС України (м. Дніпро, Україна)

<https://orcid.org/0000-0003-0454-2707>

Ю. О. ЧУПРИНА,

магістр з психології,

головний судовий експерт відділу комп'ютерно-технічних досліджень

та досліджень у сфері інформаційних технологій,

Донецький НДЕКЦ МВС України (м. Дніпро, Україна)

<https://orcid.org/0009-0003-5055-2030>

ТАКТИКА ПРИЗНАЧЕННЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ЩОДО НЕПОВНОЛІТНІХ У КОНТЕКСТІ ДРУЖНЬОГО ДО ДИТИНИ ПРАВОСУДДЯ

У статті здійснено комплексне теоретико-прикладне дослідження тактики призначення та проведення судово-психологічних експертиз щодо неповнолітніх у контексті впровадження стандартів дружнього до дитини правосуддя в Україні.

Обґрунтовано, що сучасний етап розвитку криміналістичної тактики характеризується недостатнім рівнем наукового опрацювання питань призначення та проведення судових експертиз, зокрема психологічних, що ускладнює ефективне використання їх результатів у доказуванні. Установлено, що судово-психологічна експертиза щодо неповнолітніх має виражену міждисциплінарну специфіку, яка виявляється у поєднанні правових, етичних і психологічних аспектів, необхідності врахування вікових, когнітивних та емоційних особливостей дитини, а також ризиків вторинної травматизації у процесі проведення слідчих і експертних дій.

На основі аналізу наукових джерел, узагальнення практичного досвіду та емпіричних спостережень визначено типові тактичні помилки, що допускаються під час призначення і проведення судово-психологічних експертиз щодо дітей. До них віднесено недостатність, несистемність і фрагментарність матеріалів, що надаються експерту; порушення принципу своєчасності призначення експертизи; неналежну організацію експертного обстеження; відсутність або формальний характер інформування дитини та її законного представника; недотримання вимог щодо забезпечення участі законного представника. Доведено, що такі прорахунки мають комплексний негативний вплив: знижують якість і достовірність експертних висновків, ускладнюють процес доказування, а також можуть спричинити додаткове психологічне навантаження на дитину.

У статті запропоновано систематизований підхід до визначення принципів тактики проведення судово-психологічної експертизи щодо неповнолітніх (законність, повнота і належна якість матеріалів, доцільність постановки експертних завдань, своєчасність, ситуаційність, міжсуб'єктна взаємодія, орієнтація на забезпечення найкращих інтересів дитини) та окреслено їх практичне значення.

Особливу увагу приділено обґрунтуванню необхідності міждисциплінарної взаємодії між слідчими, прокурорами, суддями та експертами-психологами, а також розвитку методичного



забезпечення цієї сфери. Наголошено на доцільності розроблення спеціалізованих методичних рекомендацій і навчальних матеріалів для практиків, спрямованих на формування належного рівня компетентності у питаннях роботи з неповнолітніми.

Ключові слова: *Дитина, неповнолітній, норми дружнього до дитини правосуддя, судово психологічна експертиза, криміналістична тактика, тактика проведення судової експертизи*

Постановка проблеми. Імплементация стандартів дружнього до дитини правосуддя в Україні є одним із ключових напрямів реформування системи кримінальної юстиції та важливою складовою євроінтеграційних процесів. Прийняття Концепції розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні [Президент України, 2011], Національної стратегії реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року [Кабінет Міністрів України, 2018], а також Національної стратегії захисту прав дитини у сфері юстиції до 2028 року засвідчує системний підхід держави до забезпечення прав і законних інтересів дітей, які перебувають у контакті із законом [Кабінет Міністрів України, 2025].

Відповідно до сучасних підходів кримінальне провадження щодо дитини має здійснюватися з урахуванням принципів найкращих інтересів дитини, поваги до її гідності, участі, недискримінації та забезпечення психологічної безпеки [Slipets, 2025]. У цьому контексті судово-психологічна експертиза набуває особливого значення як інструмент встановлення обставин, що мають істотне значення для кримінального провадження.

Водночас практика свідчить про суттєве зростання кількості судово-психологічних експертиз стосовно неповнолітніх, що обумовлює підвищення вимог до якості їх призначення та проведення. За відсутності належно розробленої тактики ці процеси можуть супроводжуватися численними помилками, які впливають як на ефективність доказування, так і на психологічний стан дитини.

Особливої актуальності набуває проблема недопущення ретравматизації дитини в процесі проведення експертного дослідження, що потребує дотримання спеціальних процедур, урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей, а також належної організації взаємодії між суб'єктами кримінального провадження [Kozlova, 2020].

Викладене вище дозволяє констатувати, що існує об'єктивна необхідність у науковому обґрунтуванні тактики призначення та проведення судово-психологічних експертиз щодо неповнолітніх як важливого елементу забезпечення ефективності кримінального судочинства й реалізації принципів дружнього до дитини правосуддя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика криміналістичної тактики та експертного забезпечення кримінального провадження посідає важливе місце в сучасних наукових дослідженнях. Класичні положення криміналістичної тактики були сформульовані у працях М. Салтевського [2005], М. Щербаковського [2015], В. Шепітька [2008], які визначають її як систему науково обґрунтованих рекомендацій щодо організації та здійснення досудового розслідування й судового розгляду.

Питання експертного забезпечення досудового розслідування, а також процесуального статусу експерта та особливостей його діяльності висвітлено у працях І. Пирога [2015], який підкреслює самостійність експерта як суб'єкта кримінального провадження.

Окремі аспекти судово-психологічної експертизи досліджено у роботах Н. Алікіної і Т. Єгорової [2013], О. Сліпець [2019], де розглядаються питання методики дослідження психічних процесів, а також використання відеозаписів слідчих дій як джерела інформації.

Поведінкові аспекти учасників кримінального провадження, зокрема проблема неправдивих показань, досліджувалися К. Романаускасом [2021]. Питання використання спеціальних знань у кримінальному провадженні розкрито у працях Г. Спіціної та Г. Бідняка [2018].

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що питання тактики проведення саме судово-психологічних експертиз щодо неповнолітніх, особливо з урахуванням принципів дружнього до дитини правосуддя, залишаються недостатньо дослідженими, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування засад тактики призначення та проведення судово-психологічних експертиз щодо неповнолітніх як оптимальної стратегії побудови взаємодії між ініціатором призначення експертного дослідження та судовим експертом.

Методи дослідження. Дослідження ґрунтується на методах теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення та порівняння сучасних наукових джерел у галузі криміналістики, юридичної психології та судової експертизи. У роботі також використано аналіз практичного досвіду й емпіричних спостережень щодо призначення та проведення судово-психологічних експертиз дітей. Застосовано міждисциплінарний підхід, що дає змогу розглянути проблему через інтеграцію правового, психологічного та кримінологічного аспектів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 60-70-х роках ХХ століття сформувався відносно самостійний розділ криміналістики – криміналістична тактика, яка визначається як система наукових положень і рекомендацій щодо оптимальної організації та планування слідства (досудового чи судового), а також побудови ефективної лінії поведінки осіб, які здійснюють досудове чи судове провадження або проводять слідчо-розшукові дії. До основних завдань криміналістичної тактики належить підвищення ефективності слідчої та судової діяльності, розроблення рекомендацій щодо порядку, меж і умов проведення слідчо-розшукових дій, а також забезпечення оптимальної організації взаємодії між учасниками кримінального процесу [Шепітько, 2019].

Зазначене вчення, що сформувалося відносно нещодавно, нині активно розвивається, передусім у частині тактики досудового розслідування як найбільш динамічної галузі правозастосовної діяльності. Водночас тактика проведення судової експертизи, як зазначає М. Щербаковський, залишається недостатньо розробленою: у низці навчальних посібників питання тактики призначення й проведення судових експертиз взагалі не висвітлюється, в інших – розглядається лише в аспекті організації призначення експертизи, а в окремих – зводиться до технології її проведення [Щербаковський, 2015].

Однією з причин такої ситуації є відсутність єдності наукових підходів щодо визнання судової експертизи слідчою дією. Це питання не є загальновизнаним серед науковців і практиків правозастосування, оскільки функцією слідчого є призначення експертизи та оцінка її результатів, тоді як безпосереднє експертне дослідження як пізнавальну діяльність здійснює не слідчий, а судовий експерт [Піріг, 2015]. Останній є процесуально незалежним суб'єктом, наділеним відповідними правами й обов'язками. Зазначена обставина зумовлює специфіку тактики призначення й проведення судової експертизи, яка передбачає складну взаємодію між слідчим та експертом, котрий виступає не лише виконавцем доручення ініціатора експертизи, а й активним учасником процесу її підготовки та проведення.

Водночас науковці, які обстоюють позицію щодо віднесення судової експертизи до слідчих дій, аргументують її наявністю основних ознак слідчої дії, зокрема спрямованістю на безпосереднє вирішення завдань доказування – збирання, дослідження, перевірку та закріплення доказів, а також наявністю процесуального, тактичного й етичного компонентів [Острійчук, 2013; Салтевський, 2005; Щербаковський, 2015]. Відповідно, судова експертиза розглядається як процесуальна дія, що полягає у дослідженні експертом за завданням слідчого або суду речових доказів, матеріалів та інших об'єктів з метою встановлення фактичних даних і обставин, які мають значення для прийняття обґрунтованого рішення у кримінальному провадженні [Острійчук, 2013].

Твердження науковців про те, що відсутність належно розробленої тактики проведення судових експертиз – зокрема щодо визначення часу їх призначення, формування необхідного обсягу матеріалів, урахування строків виконання експертного дослідження – може негативно впливати як на строки досудового розслідування, так і на ефективність використання висновку експерта як джерела доказів, повністю підтверджується практикою. Додатково слід наголосити, що ці недоліки впливають і на дотримання принципів дружнього до дитини правосуддя, зокрема в частині недопущення ретравматизації дитини, а іноді навіть унеможливають проведення експертизи. Практика проведення судово-психологічних експертиз щодо дітей свідчить про значну кількість тактичних прорахунків, які стосуються підготовки та надання матеріалів для дослідження, вибору часу призначення експертизи, а також організації експертного обстеження підекспертної дитини.

Вагомість наслідків таких тактичних помилок обумовлюється тим, що людина як об'єкт дослідження водночас є учасником кримінального провадження, має відповідні права та процесуальний статус, а також власне ставлення до ситуації правопорушення, процесу розслідування та інших його учасників. Це ставлення може змінюватися залежно

від мотиваційних чинників та актуальної ситуації досудового розслідування і судового розгляду, що проявляється і під час проведення судово-психологічної експертизи [Алікіна, Єгорова, 2013; Романаускас, 2021; Сліпець, 2019]. У випадку дослідження дітей додаткового значення набувають вікові особливості, специфіка функціонування захисних механізмів психіки та підвищена піддатливість до зовнішнього впливу.

Згідно з нашим практичним досвідом основні тактичні прорахунки ініціаторів експертизи пов'язані зі збиранням документальних відомостей щодо події делікту, визначенням часу призначення експертизи та організацією експертного обстеження.

Відсутність у матеріалах, наданих експерту, відомостей, необхідних для організації експертного обстеження дитини, призводить до додаткових витрат ресурсів як експерта, так і слідчого. Необхідність задоволення клопотань експерта щодо надання додаткових матеріалів потребує часу, упродовж якого може бути втрачено оптимальний період для проведення дослідження. Крім того, недостатність інформації про поведінку дитини та юридично значущі обставини звужує можливості експерта щодо якісної підготовки та проведення обстеження або навіть може призвести до встановлення обставин, які унеможливають проведення експертизи.

Так, у ході одного з експертних обстежень було виявлено, що дитина демонструє специфічні особливості когнітивного функціонування та емоційної регуляції, які викликали обґрунтовані сумніви у експерта-психолога щодо рівня її інтелектуальної та психічної повносправності. У зв'язку з цим подальше проведення обстеження було тимчасово призупинено, а ініціатору експертизи скеровано запит щодо надання додаткових матеріалів, які стосуються стану психічного здоров'я дитини.

Аналіз отриманої медичної та психологічної документації підтвердив попередні гіпотези експерта щодо наявності у дитини ознак інтелектуальної недостатності. У результаті експертом було підготовлено офіційне повідомлення про неможливість проведення судово-психологічної експертизи в її первинно визначеному форматі, а також надано рекомендації щодо доцільності призначення комплексної психолого-психіатричної експертизи, яка дозволила б більш повно і адекватно оцінити психічний стан дитини.

Наслідком такої ситуації стало суттєве подовження строків досудового розслідування, а також необхідність повторного залучення дитини до експертного обстеження вже в межах комплексної експертизи, що, своєю чергою, підвищує ризики додаткового психоемоційного навантаження та потенційної ретравматизації. Варто зауважити, що подібного розвитку подій можна було б уникнути за умови своєчасного та повного задоволення клопотання експерта щодо надання необхідних матеріалів або ж за умови попереднього збирання вичерпної інформації про фізичний і психічний стан дитини ще до моменту призначення експертизи.

Окрім того, слід урахувати, що з огляду на вікові особливості розвитку дитини, а також специфіку функціонування її психологічних захисних механізмів, вона не завжди здатна самостійно ініціювати повідомлення про значущі події, власні переживання чи емоційні реакції. Водночас експерт, володіючи попередньо отриманою з документальних джерел інформацією, має можливість більш цілеспрямовано вибудувувати комунікацію з дитиною та ініціювати обговорення релевантних для дослідження тем, що безпосередньо впливає на повноту та якість експертного висновку.

Разом із тим, у практиці досудового розслідування нерідко виникають ситуації, коли отримання окремих документів потребує значного часу у зв'язку з тривалістю виконання запитів або необхідністю очікування результатів інших експертних досліджень. За таких обставин обґрунтованим тактичним рішенням може бути призначення та проведення судово-психологічної експертизи, включаючи експертне обстеження, із паралельним інформуванням експерта про те, що частина матеріалів буде надана додатково на наступних етапах дослідження. Такий підхід дозволяє оптимізувати строки провадження та забезпечити баланс між процесуальною ефективністю і дотриманням найкращих інтересів дитини.

Показовим прикладом тактичного прорахунку органу досудового розслідування щодо визначення своєчасності призначення експертизи, який у підсумку унеможливив належне проведення експертного обстеження та судово-психологічної експертизи загалом, є ситуація

в межах одного з досудових проваджень, у якому було призначено судово-психологічні експертизи щодо усиновлених дітей. Ініціатором відкриття кримінального провадження виступила Служба у справах дітей у зв'язку зі зверненням дітей до шкільного середовища із повідомленням про застосування до них фізичного насильства з боку прийомних батьків, а також про обмеження їхніх прав у порівнянні з біологічними дітьми цієї родини.

Зокрема, дівчатка, які звернулися по допомогу, мали тілесні ушкодження у вигляді синців на нижніх кінцівках та в ділянці сідниць, були позбавлені доступу до мобільних засобів зв'язку (на відміну від молодших дітей родини), а також не були належним чином забезпечені умовами для дистанційного навчання, навіть попри надання закладом освіти відповідних технічних засобів (планшетів). Додатково зафіксовано, що при появі батька у шкільному приміщенні діти демонстрували виражені поведінкові й емоційні реакції страху, що свідчило про наявність психотравмального впливу.

У подальшому дітей було вилучено з родини, спочатку розміщено у медичному закладі, а згодом – у патронатній сім'ї, після чого розпочато кримінальне провадження за ознаками правопорушення, передбаченого ст. 125 Кримінального кодексу України [Верховна Рада України, 2020]. Водночас, незважаючи на очевидну необхідність оперативного проведення слідчих (розшукових) дій із дитиною, упродовж більш ніж двох місяців не було здійснено допиту із застосуванням спеціалізованої методики «Зелена кімната», а також не було призначено судово-психологічної експертизи.

У цей період усиновлювачі придбали дітям мобільні телефони, які використовувалися для систематичного підтримання контакту, організовували особисті зустрічі з ними, а також самостійно зверталися до обраного ними психолога. Унаслідок цього відбулися зміни у поведінці дітей: вони почали проявляти конфліктність у патронатній родині, здійснили втечу, а після повторного розміщення у медичному закладі почали заперечувати факти протиправних дій з боку прийомних батьків.

Лише на цьому етапі досудового розслідування було призначено судово-психологічні експертизи за місцем перебування дітей, однак належні організаційні умови для проведення експертного обстеження забезпечені не були. Окрім того, представник служби у справах дітей не був належним чином поінформований щодо своїх функцій, ролі та завдань у процесі експертного дослідження, що додатково ускладнило процедуру.

У ході проведення експертного обстеження діти користувалися мобільними телефонами, демонстрували виражену орієнтовно-настановну поведінку, ігнорували вказівки законного представника, відмовлялися відповідати на запитання, що стосувалися сімейного середовища, способу життя, характеру взаємин у родині, наявності чи відсутності конфліктів, а також уникали обговорення шкільного середовища. Окрім того, вони відмовлялися виконувати завдання експериментально-психологічних методик, особливо тих, що містили будь-які згадки про сім'ю як соціальний інститут, демонструючи при цьому опозиційну поведінку.

Суттєвим ускладнюючим фактором стало те, що серед матеріалів, наданих для експертного дослідження, були відсутні ключові документи, необхідні для всебічного аналізу ситуації, зокрема: протоколи допиту дітей, їх психологічні характеристики, висновки психолога на момент первинного звернення за допомогою та вилучення з родини, а також протоколи допиту представників патронатної сім'ї. За таких умов обсяг вихідних даних, необхідних для оцінки особливостей виховання та розвитку дітей, динаміки їх психоемоційного стану та поведінкових проявів, виявився критично недостатнім, а отримання більшості необхідної інформації – об'єктивно неможливим.

У зв'язку з цим експерт дійшов обґрунтованого висновку про неможливість проведення повноцінного експертного обстеження та підготовки науково обґрунтованого висновку, що було оформлено у вигляді відповідного процесуального повідомлення.

До інших поширених тактичних прорахунків органів досудового розслідування доцільно віднести, зокрема, вибір невідповідного (неоптимального) часу для проведення експертного дослідження, незабезпечення обов'язкової участі законного представника дитини, а також надання неповної або некоректної інформації як самій дитині, так і її законному представнику щодо мети, змісту та тривалості експертного обстеження. Подібні організаційні недоліки негативно впливають на перебіг експертної взаємодії, оскільки

спричиняють формування у дитини так званої настановної (установочної) поведінки, знижують рівень довіри до ситуації обстеження, викликають емоційне напруження або розчарування, а відтак зумовлюють необхідність додаткових зусиль з боку експерта, спрямованих на встановлення психологічного контакту та забезпечення продуктивної комунікації.

Окремої уваги заслуговує ситуація відсутності законного представника дитини під час проведення експертного обстеження, що фактично ставить експерта перед необхідністю самостійного вирішення питання дотримання процесуальних гарантій законності такої процедури. За відсутності належного процесуального супроводу виникає ризик порушення прав дитини, а також сумнівів щодо допустимості отриманих результатів. Окрім того, організаційні зволікання, зокрема пов'язані з доставленням законного представника (наприклад, матері потерпілої), призводять до вимушеного очікування дитиною початку обстеження, що, у свою чергу, спричиняє виникнення станів нудьги, психоемоційного виснаження та зниження концентрації уваги, що безпосередньо впливає на якість отриманих діагностичних даних.

Водночас у практиці досудового розслідування наявні й приклади ефективних тактичних рішень, які сприяють підвищенню результативності проведення судово-психологічних експертиз щодо неповнолітніх. До таких, зокрема, належить організація експертного обстеження за місцем проживання дитини або в територіально наближених умовах, що є особливо важливим з огляду на вікові особливості дітей та їхню підвищену вразливість до фізичного й емоційного навантаження, пов'язаного з тривалими поїздками. Також позитивною практикою є попереднє інформування дитини у доступній формі про основні аспекти майбутнього дослідження, що сприяє зниженню рівня тривожності та формуванню більш відкритої позиції під час обстеження. Важливим є й залучення експерта до формування переліку необхідних матеріалів та оперативне збирання документальних джерел, які містять інформацію про особливості поведінки дитини до, під час та після події делікту, її психоемоційний стан, умови виховання та соціального функціонування.

Як висновок, узагальнення результатів експертної практики дає підстави стверджувати, що тактичний компонент призначення та проведення судово-психологічної експертизи передбачає прийняття слідчим комплексу взаємопов'язаних рішень, зокрема щодо визначення оптимального часу її проведення, забезпечення належного обсягу та якості матеріалів, необхідних для дослідження, обґрунтованого вибору експерта та побудови ефективної взаємодії з ним, а також урахування процесуальних строків досудового розслідування і реальних строків виконання експертиз, включаючи фактор підвищеного професійного навантаження на експертів-психологів.

Як слушно зазначається у наукових дослідженнях, тактичні прийоми, рекомендовані для застосування у ході досудового провадження, повинні поєднувати безумовну відповідність вимогам законодавства із достатнім рівнем гнучкості в організації та реалізації процесуальних дій. Вони мають ґрунтуватися на низці загальних принципів, зокрема принципі законності, обґрунтованості (яка передбачає підтвердження як науковими положеннями, так і практичним досвідом), ефективності (спрямованості на досягнення максимально повного результату в оптимальні строки), конкретності (чіткості, визначеності та відповідності умовам діяльності), динамічності (можливості адаптації до різних ситуацій), вибіркової та доцільності (орієнтації на вирішення конкретних завдань у визначених умовах), доступності (можливості практичного застосування), пізнавальної цінності, а також моральності, що передбачає відповідність демократичним засадам кримінального процесуального законодавства, гарантіям прав людини та стандартам правосуддя, дружнього до дитини [Кривопис, 2025, с. 116; Шепітько, 2008, с. 135-136].

Застосовуючи тактичні засади здійснення судово-слідчих дій до сфери призначення та проведення судових експертиз, дослідники [Шепітько, 2019, с. 293] та М. Щербаківський [2015] обґрунтували систему принципів тактики їх реалізації. Узагальнюючи їх підходи та адаптуючи до специфіки судово-психологічної експертизи щодо дітей, доцільно подати такі принципи з урахуванням особливостей об'єкта дослідження та вимог дружнього до дитини правосуддя.

Принцип законності впливає із загальної засади законності кримінального провадження та принципу законності судово-експертної діяльності. Його сутність полягає в тому, що висновок експерта може визнаватися належним і допустимим джерелом доказів виключно за умови суворого дотримання норм права на всіх етапах призначення та проведення експертизи. Це передбачає необхідність дотримання встановлених вимог до отримання, процесуального оформлення та надання матеріалів на дослідження, а також забезпечення прав учасників провадження, зокрема дитини, щодо якої здійснюється експертне обстеження. Процесуальний порядок збирання та фіксації документальних джерел забезпечується діяльністю слідчого або суду, водночас експерт також опосередковано впливає на реалізацію цього принципу через формулювання вимог до якості наданих матеріалів. До таких вимог належить, зокрема, належне процесуальне оформлення цифрових доказів (скріншотів переписки), необхідність проведення комп'ютерно-технічних експертиз для вилучення інформації з електронних носіїв, а також подання відеозаписів лише після їх приєднання до матеріалів кримінального провадження. Важливим аспектом є і належна організація експертного обстеження дитини – з урахуванням участі законного представника, її волевиявлення щодо його присутності та обов'язкового дотримання принципів недопущення вторинної травматизації.

Принцип повноти та належної якості документальних об'єктів експертизи безпосередньо корелює з вимогою повноти експертного дослідження. У контексті судово-психологічної експертизи неповнолітніх він передбачає надання експерту максимально повного обсягу інформації щодо умов виховання дитини, особливостей її індивідуального розвитку, поведінки до психотравмальної події, під час неї та після. Реалізація цього принципу забезпечується, з одного боку, правом експерта заявляти клопотання про надання додаткових матеріалів, а з іншого – його правом відмовитися від проведення експертизи у разі ненадання необхідних даних [Міністерство юстиції України, 1998]. Водночас результати емпіричних досліджень свідчать про наявність практичних труднощів у реалізації цього принципу: зокрема, 15,9% та 15,4% опитаних слідчих вказують на складність формування достатнього масиву матеріалів та необхідність отримання значної кількості документів для проведення судово-психологічної експертизи.

Принцип застосування техніко-криміналістичних засобів і прийомів у межах судово-психологічної експертизи набуває специфічного змісту, що полягає передусім у фіксації поведінкових проявів учасників кримінального провадження. Такі матеріали (зокрема відеофіксація допитів або опитувань) створюють додаткові можливості для експерта щодо аналізу емоційних реакцій, особливостей поведінки та способів реагування дитини на значущі для справи обставини, особливо на початкових етапах досудового розслідування.

Принцип доцільності передбачає постановку перед експертом виключно тих запитань, які відповідають предмету конкретної експертизи та мають безпосереднє юридичне значення для встановлення обставин кримінального правопорушення. Практика свідчить про наявність випадків, коли ініціатори експертизи формулюють питання, що виходять за межі компетенції експерта або не мають правового значення, зокрема щодо наявності згоди на сексуальний контакт у дітей дошкільного віку, що є методологічно та юридично некоректним.

Принцип своєчасності полягає у виборі оптимального моменту для призначення експертизи з урахуванням конкретної слідчої ситуації, версій розслідування, обсягу вже зібраних матеріалів, послідовності проведення інших експертних досліджень та процесуальних етапів. Традиційно вважається доцільним призначення експертизи на завершальному етапі досудового розслідування, коли зібрано максимально повний обсяг інформації [Щербаківський, 2015]. Водночас у випадку експертиз щодо неповнолітніх цей підхід потребує корекції. Зокрема, з позиції забезпечення найкращих інтересів дитини доцільно проводити основні слідчі та процесуальні дії у період її первинної реакції на психотравмальну подію (приблизно до двох місяців), що дозволяє мінімізувати ризик вторинної травматизації та якнайшвидше вивести дитину з кримінального провадження [Kozlova, 2020]. Водночас підготовка до експертизи вимагає збирання необхідного масиву документів, причому допустимим є продовження цього процесу і після проведення

експертного обстеження, особливо у випадках, коли йдеться про матеріали, отримання яких пов'язане з проведенням інших експертиз або тривалими процедурними діями.

Принцип ситуаційності передбачає необхідність урахування конкретних умов кримінального провадження, індивідуальних характеристик учасників, а також динаміки розвитку слідчої ситуації при прийнятті рішень щодо призначення та проведення експертизи. Це забезпечує гнучкість і адаптивність тактичних рішень.

Принцип взаємодії суб'єктів проведення експертизи полягає в узгодженій діяльності учасників кримінального провадження та суб'єктів судово-експертної діяльності на всіх етапах підготовки і реалізації експертного дослідження. Така взаємодія здійснюється як у процесуальних, так і в непроцесуальних формах використання спеціальних знань [Спіцина, Бідняк, 2018] і спрямована на досягнення завдань кримінального судочинства.

Принцип отримання максимально повної інформації з об'єктів експертного дослідження залежить від рівня технічного та методичного забезпечення експертної діяльності, адекватності розуміння сторонами предмета дослідження, повноти зібраних матеріалів та коректності поставлених запитань. Його реалізація безпосередньо пов'язана з попередніми принципами, зокрема повноти матеріалів і взаємодії суб'єктів.

Принцип обов'язковості дослідження, оцінки та перевірки висновку експерта відображає необхідність критичного осмислення отриманих результатів усіма учасниками кримінального провадження. Значущість експертної інформації визначається у процесі її інтерпретації, перевірки та співвіднесення з іншими доказами. Для осіб, які не володіють спеціальними знаннями, особливо важливим є наявність методичних рекомендацій щодо оцінки експертних висновків. Це підтверджується і результатами опитування практиків слідчих Полтавської і Дніпропетровської областей 39,4% слідчих вважають доцільним розроблення додаткових методичних матеріалів, а 42,8% – наголошують на необхідності спеціалізованого навчання слідчих, адвокатів та судових експертів з метою підвищення ефективності використання судово-психологічних експертиз у справах щодо дітей [Криволюк, 2025].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Розроблення тактичних рекомендацій щодо проведення судово-психологічних досліджень, а також їх систематичне оновлення відповідно до сучасних соціальних, правових і криміналістичних умов, має суттєве значення для підвищення ефективності використання судово-психологічної експертизи у провадженнях щодо дітей. Як видно, проведений аналіз наукових підходів, емпіричних даних власної практики та позицій практичних працівників правозастосування свідчить про необхідність консолідації зусиль науковців, судових експертів-психологів і практиків для формування якісного методичного забезпечення зазначеного напрямку діяльності.

Важливим напрямом удосконалення є розроблення методичних рекомендацій і методичних листів для практиків, які повинні містити систематизовані теоретичні положення щодо вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини, а також практичні орієнтири щодо їх урахування в процесі призначення та проведення судово-психологічних експертиз щодо неповнолітніх. Не менш значущим є забезпечення належного рівня професійної взаємодії між слідчими, прокурорами та судовими експертами, зокрема шляхом організації та проведення науково-практичних заходів – конференцій, круглих столів, семінарів, які сприятимуть обміну досвідом, узгодженню підходів і підвищенню рівня компетентності учасників кримінального провадження.

Реалізація зазначених заходів сприятиме більш ефективному використанню спеціальних психологічних знань у кримінальних провадженнях щодо дітей, забезпеченню належного рівня якості експертних досліджень, а також дотриманню принципів дружнього до дитини правосуддя, що є ключовою передумовою захисту прав та законних інтересів неповнолітніх.

Перспектива подальших розвідок полягає у розробленні практичних алгоритмів проведення судово-психологічних експертиз щодо дітей, а також у створенні уніфікованих стандартів їх організації відповідно до міжнародних вимог.

Список використаних джерел

- Алікіна, Н. В., Єгорова, Т. М. (2013). Завдання судово-психологічної експертизи за матеріалами відеозапису слідчої дії. *Криміналістика і судова експертиза*, 58(1), 407–415.
- Верховна Рада України. (2020). *Кримінальний кодекс України* (Закон України № 2341-III, редакція від 16 січня 2020 р.). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14/ed20200116#Text>
- Кабінет Міністрів України. (2018). *Про схвалення Національної стратегії реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року* (Розпорядження № 1027-р від 18 грудня 2018 р.). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1027-2018-%D1%80/card2#Card>.
- Кабінет Міністрів України. (2025). *Про схвалення Національної стратегії захисту прав дитини у сфері юстиції на період до 2028 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2028 роках* (Розпорядження № 708-р від 14 липня 2025 р., станом на 3 березня 2026 р.). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/708-2025-%D1%80#Text>
- Кривоуск, О. Г. (2025). *Теорія і практика злісного невиконання обов'язків по догляду за дитиною або за особою, щодо якої встановлена опіка чи піклування*. Дніпро: ДДУВС. Відновлено з <https://salo.li/C32D6f0>
- Міністерство юстиції України. (1998). *Про затвердження Інструкції про призначення та проведення судових експертиз та експертних досліджень та Науково-методичних рекомендацій з питань підготовки та призначення судових експертиз та експертних досліджень* (Наказ № 53/5 від 8 жовтня 1998 р., редакція від 30 жовтня 2024 р.). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0705-98#Text>
- Острійчук, О. П. (2013). Показання обвинуваченого як окремий вид процесуального джерела доказів у кримінальному провадженні. *Актуальні проблеми держави і права*, 70, 321–327.
- Пиріг, І. В. (2015). *Теоретико-прикладні проблеми експертного забезпечення досудового розслідування*: монографія. Дніпропетровськ: Ліра ЛТД. Відновлено з <https://dduvs.edu.ua/wp-content/uploads/files/Structure/library/student/monogr.pdf>
- Президент України. (2011). *Про Концепцію розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні* (Указ № 597/2011 від 24 травня 2011 р.). Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/597/2011#Text>
- Романушас, К. А. (2021). Неправдиві показання свідка і потерпілого, як форма протидії розслідуванню. У *Права людини в Україні: минуле, сьогодні, майбутнє: тези доп. учасників II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 10 грудня 2021 р.* (с. 308–309). Харків: НДІ ППСН. Відновлено з https://library.pp-ss.pro/index.php/ndippsn_20211210/article/view/romanauskas
- Салтевський, М. В. (2005). *Криміналістика* (у сучасному викладі). Київ: Кондор. Відновлено з <https://salo.li/2403B67>
- Сліпець, О. (2019). Теоретичні аспекти судово-психологічної експертизи типологічних особливостей особистості. *Теорія та практика судової експертизи і криміналістики*, 20(2), 505–521. <https://doi.org/10.32353/khrife.2.2019.40>
- Спіцина, Г. О., Бідняк, Г. С. (2018). Форми використання спеціальних знань. *Теорія та практика судової експертизи і криміналістики*, 18, 240–248. <https://doi.org/10.32353/khrife.2018.26>
- Шепітько, В. Ю. (Ред.). (2019). *Криміналістика*. Харків: Право. Відновлено з <https://salo.li/F42Ac3F>
- Щербаковський, М. Г. (2015). *Проведення та використання судових експертиз у кримінальному провадженні*. Харків: ФОП Панов А. М. Відновлено з https://drive.google.com/file/d/1FuGqnNLCx60lbs_mIO2YHeWdKvVOwxHY/view
- Kozlova, A. (2020). The psychological diagnostic assessment of children-victims of sexual violence. *Psychological Journal*, 6 (9), 77–85. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.9.7>
- Slipets, O. (2025). Legal basis for forensic psychological examinations of children in contact with the law. *Visegrad Journal on Human Rights*, 3, 82–88. <https://doi.org/10.61345/1339-7915.2025.3.13>

References

Alikina, N. V., & Yehorova, T. M. Zavdannia sudovo-psykholohichnoi ekspertyzy za materialamy videozapysu slidchoi dii [Tasks of forensic psychological examination based on video recordings of investigative actions]. *Criminalistics and Forensics*, 2013, vol. 58 (1), pp. 407–415. (In Ukrainian).

Cabinet of Ministers of Ukraine (2018), “Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the National Strategy for Reforming the Justice System for Children for the Period until 2023”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1027-2018-%D1%80/card2#Card> (Accessed 3 March 2026).

Cabinet of Ministers of Ukraine (2025), “Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the National Strategy for the Protection of Children’s Rights in the Field of Justice for the Period until 2028 and Approval of the Operational Action Plan for Its Implementation in 2025–2028”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/708-2025-%D1%80#Text> (Accessed 3 March 2026).

Kozlova, A. The psychological diagnostic assessment of children-victims of sexual violence. *Psychological Journal*, 2020, vol. 6, no. 9, pp. 77–85. doi: 10.31108/1.2020.6.9.7

Kryvopusk, O. H. (2025). *Teoriia i praktyka zlisnogo nevykonannia oboviazkiv po dohliadu za dytynoiu abo za osoboju, shchodo yakoi vstanovlena opika chy pikluvannia* [Theory and practice of malicious failure to fulfill duties of care for a child or a person under guardianship or custody]. Dnipro, Dnipro State University of Internal Affairs Publ., 232 p. Available at: <https://salo.li/C32D6f0> (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Ministry of Justice of Ukraine (1998), “Order of the Ministry of Justice of Ukraine “On Approval of the Instruction on the Appointment and Conduct of Forensic Examinations and Expert Studies and Scientific and Methodological Recommendations on the Preparation and Appointment of Forensic Examinations and Expert Studies”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0705-98#Text> (Accessed 3 March 2026).

Ostriichuk, O. P. Pokazannia obvynuvachenoho yak okremyi vyd protsesualnogo dzherala dokaziv u kryminalnomu provadzhenni [Testimony of the accused as a separate type of procedural source of evidence in criminal proceedings]. *Current Problems of State and Law*, 2013, vol. 70, pp. 321–327. (In Ukrainian).

President of Ukraine (2011), “Decree of the President of Ukraine “On the Concept for the Development of Juvenile Criminal Justice in Ukraine”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/597/2011#Text> (Accessed 4 March 2026).

Pyrih, I. V. (2015). *Teoretyko-prykadni problemy ekspertnoho zabezpechennia dosudovoho rozsliduvannia* [Theoretical and applied problems of expert support of pre-trial investigation]. Dnipropetrovsk, Lira LTD Publ., 432 p. Available at: <https://dduvs.edu.ua/wp-content/uploads/files/Structure/library/student/monogr.pdf> (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Romanauskas, K. A. (2021). *Nepravdyvi pokazannia svidka i poterpiloho, yak forma protydii rozsliduvanniu* [False testimony of a witness and a victim as a form of counteraction to investigation]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii “Prava liudyny v Ukraini: mynule, sohodennia, maibutnie”* [Proc. Scien. and Pract. Conf. “Human Rights in Ukraine: Past, Present and Future”. Kharkiv, NDI PPSN Publ., pp. 308–309. Available at: https://library.pp-ss.pro/index.php/ndippsn_20211210/article/view/romanauskas/pdf (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Saltevskiy, M. V. (2005). *Kryminalistyka (u suchasnomu vykladi)* [Criminalistics (modern presentation)]. Kyiv, Kondor Publ., 588 p. Available at: <https://salo.li/2403B67> (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Shcherbakovskiy, M. H. (2015). *Provedennia ta vykorystannia sudovykh ekspertyz u kryminalnomu provadzhenni* [Conduct and using forensic examinations in criminal proceedings]. Kharkiv, FOP Panov A. M. Publ., 560 p. Available at: https://drive.google.com/file/d/1FuGqnNLCx60lbs_mIO2YHeWDKvVOWxHY/view (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Shepitko, V. Yu. (Ed.). (2019). *Kryminalistyka* [Criminalistics]. Kharkiv, Pravo Publ., 456 p. Available at: <https://salo.li/F42Ac3F> (Accessed 3 March 2026). (In Ukrainian).

Slipets, O. (2025). Legal basis for forensic psychological examinations of children in contact with the law. *Visegrad Journal on Human Rights*, 2025, no. 3, pp. 82–88. <https://doi.org/10.61345/1339-7915.2025.3.13>

Slipets, O. Theoretical aspects of forensic-psychological examination of typological features of personality. *Theory and Practice of Forensic Science and Criminalistics*, 2019, vol. 20, no. 2, pp. 505–521. doi: 10.32353/khrife.2.2019.40 (In Ukrainian).

Spitsyna, H. O., & Bidniak, H. S. Forms of special knowledge use. *Theory and Practice of Forensic Science and Criminalistics*, 2018, vol. 18, pp. 240–248. doi: 10.32353/khrife.2018.26 (In Ukrainian).

Verkhovna Rada of Ukraine (2020), “Criminal Code of Ukraine”, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14/ed20200116#Text> (Accessed 4 March 2026).

APPROACHES TO ORDERING AND CONDUCTING FORENSIC PSYCHOLOGICAL EXAMINATIONS OF MINORS IN THE CONTEXT OF CHILD-FRIENDLY JUSTICE

Olena Slipets, PhD student, Specialty 081 Law, National Scientific Center “M.S. Bokarius Institute of Forensic Expertise”, Head of the Department of Computer and Technical Research and Information Technology Research, forensic expert of the highest qualification class, Donetsk Regional Forensic Science Center of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, Dnipro, Ukraine.

E-mail: olenaslipec2020@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0454-2707>

Yuliia Chupryna, Master of Psychology, Chief Forensic Expert of the Department of Computer and Technical Forensics and Information Technology Forensics at the Donetsk Regional Forensic Science Center of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, Dnipro, Ukraine.

E-mail: chuprikj2107@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-5055-2030>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-19>

Keywords: *child, juvenile, standards of child-friendly justice, forensic psychological evaluation, criminal investigation tactics, tactics for conducting forensic evaluations*

In contemporary forensic, psychological, and interdisciplinary studies, the tactical organisation of forensic psychological examinations involving minors is viewed as a multidimensional issue combining legal, procedural, ethical, and psychological aspects. The implementation of child-friendly justice standards in Ukraine and the evidentiary role of such examinations in criminal proceedings require clarification of the tactical principles of their ordering and conducting. Such examinations should therefore be seen not only as procedural actions, but also as a form of applying specialised knowledge that takes into account the child's developmental, emotional, and cognitive characteristics and the risk of secondary traumatisation.

The aim of the study is to conduct a comprehensive theoretical and applied analysis of the tactics of the ordering and forensic psychological examinations involving minors, to identify typical tactical errors in investigative practice, and to substantiate a system of principles that ensure the effectiveness of such examinations in the context of child-friendly justice.

Research methods. *The study is based on methods of theoretical analysis, synthesis, generalization, and comparison of contemporary scientific sources in the fields of forensic science, legal psychology, and forensic expertise. The research also incorporates the analysis of practical experience and empirical observations regarding the ordering and conducting of forensic psychological examinations of minors. An interdisciplinary approach is applied, allowing the problem to be examined through the integration of legal, psychological, and criminological perspectives.*

The study substantiates that forensic tactics insufficiently covers the tactical support of forensic examinations, especially psychological ones. The specific nature of forensic psychological examinations of minors is determined by procedural requirements, ethical standards, and the psychological conditions of interaction with the child. Emphasis is placed on the need to consider age-related, cognitive, and emotional characteristics and to prevent retraumatisation.

Typical tactical errors are identified, including incomplete materials provided to the expert, delayed appointment of the examination, improper organisation of the assessment, insufficient involvement of the child's legal representative, and inadequate informing of participants. These shortcomings reduce the reliability of expert conclusions and may negatively affect the child's psychological state.

The principles of tactical organisation of such examinations are outlined: legality, completeness and quality of materials, expediency, timeliness, a situational approach, interaction between participants in criminal proceedings, and orientation towards the best interests of the child. Their implementation improves expert research, investigative activity, and compliance with child-friendly justice standards.

Conclusions. *It is substantiated that the improvement of tactical approaches to the ordering and conducting of forensic psychological examinations involving minors is a necessary condition for enhancing the effectiveness of criminal proceedings and ensuring the protection of children's rights. The development of methodological recommendations, strengthening interdisciplinary cooperation, and integrating psychological knowledge into forensic practice expand the possibilities for both theoretical understanding and practical application of forensic psychological expertise.*

Дата надходження до редакції / Submitted: 13.03.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26

УДК 159.964.2:615.851:159.962

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-20>

А. В. ЮДИНА,

PhD з психології,

доцент кафедри психології та педагогіки,

ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро, Україна)

<https://orcid.org/0000-0003-4697-919X>

СИНТЕЗ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ ТА ГІПНОТЕРАПІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЄДИНОГО ПІДХОДУ

У статті представлено результати теоретичного аналізу й узагальнення та нового наукового вирішення проблеми, що полягає у вивченні синтезу когнітивної психотерапії та гіпнотерапії: теоретико-методологічне обґрунтування єдиного підходу. У роботі увага приділяється саме вивченню успішної інтеграції когнітивної та гіпнотерапії в єдиний психотерапевтичний підхід. Здійснено аналіз психологічної моделі гіпнотерапії як напрямку психотерапії, розглянуто теоретичні засади, витоки, напрями практики психотерапевтичного використання гіпнозу, гіпнотерапії. Описано інтеграцію практики когнітивної психотерапії та гіпнотерапії у єдиний психотерапевтичний підхід.

Представлені різноманітні моделі когнітивної психотерапії, подано опис моделей гіпнотерапії, що може допомогти фахівцям застосовувати на практиці різні процедури, включаючи зразки гіпнотичного діалогу. Висвітлено також моделі когнітивної гіпнотерапії та процедур для корекції психологічних розладів. У статті подано аналіз гіпнотерапевтичного методу в роботі фахівців, які надають послуги з ментального здоров'я. Здійснено аналіз проведених наукових розвідок щодо застосування гіпнотерапевтичних технік в роботі з клієнтами з психологічними розладами. Мета роботи полягала у теоретичному обґрунтуванні успішного синтезу когнітивної психотерапії та гіпнотерапії в єдиний психотерапевтичний підхід. Об'єктом дослідження є успішний синтез когнітивної та гіпнотерапевтичних моделей психотерапії.

Висвітлено порівняльний аналіз варіативних моделей когнітивної психотерапії та гіпнотерапії, обґрунтовано методологічні засади їхньої інтеграції в межах єдиного мультимодального підходу до корекції широкого спектра психологічних розладів. Розкрито інструментальні можливості гіпнозу як засобу оптимізації психологічного функціонування особистості. Обґрунтовано гнучкість творчості гіпнотерапевтичного процесу, що спонукає фахівців до імплементації викладених принципів у розробку авторських терапевтичних протоколів, адаптованих до індивідуально-психологічних особливостей клієнтів.

Ключові слова: *гіпноз, гіпнотерапія, когнітивна терапія, когнітивні викривлення, когніція, патерни, імпліцитне знання, ядерні схеми, інтегративна психотерапія*

Постановка проблеми. Сучасні науковці та психологи практики дедалі більше вступають в полеміку щодо теоретичних засад гіпнотерапії, ефективності застосування даного методу в психотерапевтичній практиці та можливості протипоказань. Гіпноз та гіпнотерапія здавна оточено страхами, скепсисом і недовірою, викликаними певними упередженнями, що формувалися в науковій і практичній спільноті фахівців багато років.

Феноменологія гіпнотерапії: від сценічної демонстрації до клінічної практики пояснюється випадками розповсюдження видовищних форм гіпнозу в масовій культурі, що сформувало у суспільній свідомості спотворене уявлення про природу цього явища.



Сценічні перформанси, де гіпнотики демонструють стан показового сомнобулізму й автоматичне виконання директивних вказівок гіпнотизера, сприяли закріпленню міфів про втрату суб'єктом вольового контролю та зовнішнє маніпулювання психічною діяльністю.

Як наслідок, упереджене ставлення до методу часто стає бар'єром для впровадження гіпнотичних технік у терапевтичну практику [Кучеренко, 2014].

Проте слід чітко розмежовувати розважальну демонстрацію та терапевтичний гіпноз. Гіпнотерапія – це науково обґрунтований психотерапевтичний метод, теоретичним підґрунтям якого є інтенсифікація фокусу уваги, активізація когнітивних процесів та використання механізмів нейропластичності головного мозку. На відміну від сугестивних шоу, терапевтичний підхід спрямований на мобілізацію внутрішніх ресурсів людини через модифікацію нейронних зв'язків та розширення саморегуляції психічних процесів [Nardone et al., 2006, p. 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з заявленої проблематики. У науковій літературі простежується стійкий інтерес до проблеми інтеграції когнітивної психотерапії та гіпнотерапії в межах єдиного терапевтичного підходу. Дослідницька увага зосереджується не лише на описі окремих технік, а й на теоретико-методологічному обґрунтуванні їх поєднання, зокрема на можливостях використання сугестивних методів для впливу на когнітивну сферу людини. У межах когнітивного підходу сугестивні методи застосовуються для реструктуризації когнітивної сфери людини. Предметом аналізу стають такі ментальні утворення, як ірраціональні переконання, когнітивні викривлення, суб'єктивні інтерпретації та персоналізовані смислові конструкти, які розглядають як детермінанти людської поведінки та емоційних реакцій [Бек, Девіс, Фріман, 2024, с. 212]. У контексті ідей М. Махоні [Mahoney, 1991] щодо ретроспективного та інтерперсонального генезису пізнавальних порушень особливого значення набуває верифікація латентних індивідуальних когнітивних патернів як один із важливих етапів психотерапевтичної роботи.

Інший напрям досліджень пов'язаний із розвитком недирективних гіпнотерапевтичних практик, зокрема методу М. Еріксона [Erickson, Rossi, 1976]. Його значущість полягає в тому, що терапевтичний вплив спрямовується не на пряме навіювання, а на активізацію несвідомих ресурсів пацієнта. Недирективний метод М. Еріксона мобілізує несвідомі ресурси пацієнта для терапії ПТСР, фобій, залежностей та хронічного болю через розмовний транс і метафори. Індивідуалізований підхід базується на реінтерпретації симптомів, зокрема трансформації болю у відчуття тепла чи оніміння, та дисоціації, що дозволяє ментально відокремитися від фізичного тіла й вивести дискомфорт поза зону усвідомлення [Перик, 2026, с. 98].

Нейробіологічний вимір гіпнотерапії репрезентований у працях Д. Шпігеля, який обґрунтовує клінічний гіпноз як науково верифіковану практику впливу на нейронні мережі. Д. Шпігель, професор психіатрії зі Стенфордського університету, трактує клінічний гіпноз як потужний інструмент управління нейронними мережами для швидкого купування хронічного болю та ПТСР [Spiegel, 2013]. Такий підхід розширює розуміння гіпнозу від суто психотерапевтичної техніки до методу, що має нейрофізіологічне підґрунтя.

В українському науково-практичному контексті важливим є доробок Є. Гливи [1998], який демонструє можливість культурно й методологічно зумовленої інтеграції гіпнотерапії з іншими психотерапевтичними підходами. Український психотерапевт розробив ціложиттєву теорію гіпнозу та заснував «Українську школу клінічної психотерапії та гіпнотерапії в Австралії». Його інтегративна система поєднує сугестивний гіпноз, гіпноаналіз, клієнт-центровану терапію та концепцію «пізнання себе» Григорія Сковороди [Болтівець, 2016, с. 6–7].

Водночас у науковій літературі висвітлено й окремі прикладні аспекти застосування заявлених підходів у психотерапевтичній практиці. Зокрема, це праці, присвячені проблемам нейропсихіатрії та поведінкової неврології [Суліменко, 2025, с. 16], технікам психологічного консультування [Ерфорд, 2024], когнітивній психотерапії розладів особистості [Бек, Девіс, Фріман, 2024], когнітивно-поведінковій терапії депресії [Кнаус, 2025], психоаналітичному розумінню структури особистості [Маквільямс, 2024], а також сучасним підходам до гіпнозу й гіпнотерапії [Nardone et al., 2006].

Окрему цінність для заявленої проблематики мають дослідження Дж. С. Бек, яка систематизує роботу з когнітивними схемами, ядреними переконаннями й образами

[Beck, 2020], Е. Т. Дауда й К. Е. Куршейн, які розкривають значення імпліцитного навчання та латентного знання для когнітивної психотерапії [Dowd & Courchaine, 1996], а також В. Л. Мак-Фарленда й С. Дж. Морріса, які аналізують зв'язок між дисфоричними станами та навіюваністю [MacFarland & Morris, 1998]. Сукупно ці праці дають підстави розглядати когнітивну психотерапію та гіпнотерапію як підходи, що можуть взаємодоповнювати один одного в роботі з усвідомлюваними й неусвідомлюваними компонентами психічного досвіду.

Отже, представлений масив наукових розвідок засвідчує значний інтерес до когнітивної психотерапії та гіпнотерапії, а також їх активне використання у терапії та лікуванні психічних розладів. Водночас аналіз джерел дає підстави стверджувати, що недостатньо висвітленими й такими, що потребують подальшого наукового обґрунтування, залишаються питання інтеграції когнітивної психотерапії та гіпнотерапії в єдиний психотерапевтичний підхід. У сучасній практиці зберігається неоднозначність у тлумаченні самого поняття гіпнотерапії і співвідношення гіпнотичних технік з іншими психотерапевтичними практиками. При цьому важливо враховувати, що гіпнотичні техніки не завжди є самодостатнім методом, а можуть виконувати допоміжну функцію й застосовуватися за наявності відповідних терапевтичних показань. Зазначені питання вимагають глибшого концептуального опрацювання.

Формулювання мети. *Мета статті* полягає в теоретичному обґрунтуванні можливостей синтезу когнітивної психотерапії та гіпнотерапії в єдиний психотерапевтичний підхід.

Методи дослідження. Для досягнення мети статті використано комплекс теоретичних методів дослідження. Метод аналізу застосовано для опрацювання наукових джерел із проблем когнітивної психотерапії, гіпнотерапії, когнітивно-поведінкового підходу та психодинамічних інтерпретацій гіпнотичного впливу. Метод синтезу надав змогу узагальнити положення різних психотерапевтичних напрямів і визначити можливі підстави їх інтеграції. Порівняльний метод використано для зіставлення когнітивної психотерапії та гіпнотерапії за їхніми цілями, механізмами впливу, інструментальними можливостями та сферою застосування. Метод узагальнення застосовано для формулювання теоретичних положень щодо доцільності синтезу когнітивної психотерапії та гіпнотерапії в межах єдиного психотерапевтичного підходу. Елементи теоретичного моделювання використано для обґрунтування можливості побудови когнітивно-гіпнотерапевтичної моделі роботи з когнітивними схемами, ядерними переконаннями та імпліцитними процесами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гіпноз як психологічний феномен існував багато століть тому, проте як об'єкт наукового вивчення став відомим не так давно. Ще В. С. Крогер [Kroger, 1977] описував дане явище, що спостерігається протягом багатьох століть, і визначене безумовно як гіпнотичне, магнетичним і як астральне цілительство [Суліменко, 2025, с. 156]. Звісно, що частково гіпнотичними можуть бути і такі психологічні феномени, як істеричні конверсивні реакції і глибока релаксація.

Перше описання того, що ми зараз називаємо гіпнозом, було сформульовано австрійським медиком А. Месмером [Mesmer, 1948]. Він стверджував, що причиною даних явищ є «животний магнетизм», який він описував як аналог фізичного магнетизму. За допомогою металевих предметів він «магнетизував» людей і викликав у людей такі прояви як судороги і галлюцинації, які ми сьогодні можемо назвати поведінкою в стані трансу, а також досягав певного полегшення соматичних симптомів [Кнаус, 2025].

Біля витоків сучасної гіпнології стояв і шотландський медик Дж. Брейд [Braid, 1899], який спростував теорію «тваринного магнетизму», запропонувавши замість неї механізм навіювання (сугестії). Водночас запроваджений ним термін «гіпноз» (від грецького «сон») створив термінологічну пастку: фахівці й досі змушені спростовувати помилкове ототожнення гіпнотичного стану зі звичайним сном [Nardone et al., 2006, с. 21].

У процесі розвитку уявлень на природу гіпнозу погляди дослідників суттєво різнилися. Французький невролог Ж.-М. Шарко розглядав гіпнотичні стани крізь призму психопатології, ототожнюючи їх із проявами істерії [Charcot, 1882]. На противагу йому А. Льебо та І. Бернгейм довели, що в основі гіпнозу лежить психологічний механізм сугестії [Liébeault, 1866; Bernheim, 1889].

Подальша еволюція методу пов'язана з діяльністю Й. Брейєра, який піддав сумніву ефективність директивного навіювання, спрямованого виключно на усунення симптомів. У співпраці з З. Фройдом він обґрунтував фасилітуючу роль гіпнозу в процесі абреакції, що дозволяло пацієнтам досягати катарсису через емоційне відреагування витіснених спогадів [Breuer, Freud, 1955]. Водночас було встановлено, що застосування гіпнотичних технік може спричинити передчасне усунення захисних бар'єрів психіки, які виконують адаптивну функцію для пацієнта [Ерфорд, 2024, с. 116].

Протягом перших десятиліть ХХ століття інтерес до гіпнотерапії в науковому середовищі був обмеженим. Певним винятком стали експериментальні дослідження К. Халла [Hull, 1933], а також його педагогічна діяльність, що вплинула на становлення таких фахівців, як М. Еріксон. Новий етап актуалізації методу розпочався із супроводженням інституціоналізацією галузі: створенням Американського товариства клінічного гіпнозу (ASCH), Товариства експериментального та клінічного гіпнозу (SECH) та Фонду М. Еріксона. Інтеграція вивчення гіпнозу в академічні програми та зростання кількості наукових публікацій свідчать про високу затребуваність теми, проте цей процес, за оцінкою фахівців [Петрик, 2026, с. 83], містить певні ризики.

Історичний ретроспективний аналіз демонструє тенденцію до перебільшення терапевтичного потенціалу гіпнозу, що нерідко дисонує з реальними результатами клінічної практики. Ключовим чинником ефективності в цьому контексті виступає не сама техніка як така, а майстерність психотерапевта. Слід наголосити, що гіпноз не є самостійною модальністю терапії; він функціонує як ад'ювантний (допоміжний) інструментарій, доцільність застосування якого визначається межами базового терапевтичного підходу [Болтівець, 2016, с. 8].

З огляду на зазначене, у психотерапевтичній практиці гіпноз застосовується по-різному, зокрема когнітивні психологи використовують його для когнітивного переструктурування. Звідси виходить, що у сучасній клінічній практиці застосування гіпнотерапевтичних інтервенцій здійснюється виключно в межах загального протоколу лікування та в синергії з іншими психотерапевтичними методами. Професійна спільнота розглядає гіпноз не як ізольовану модальність, а як інтегрований компонент комплексного плану терапії, що підкреслює недоцільність його використання як самодостатнього інструменту.

Розглянемо *модель когнітивної психотерапії*. Становлення когнітивної терапії стало закономірною відповіддю на обмеженість біхевіористичної парадигми, яка не забезпечувала вичерпної теоретичної інтерпретації складних форм людської діяльності. Перші кроки у розробці моделей модифікації когнітивної поведінки здійснив Д. Мейхенбаум [Meichenbaum, 1977], еволюціонувавши від класичного біхевіоризму до когнітивно-орієнтованого підходу [Кнаус, 2025, с. 215]. Водночас А. Елліс та А. Бек [2024], спираючись на свій психоаналітичний досвід, незалежно один від одного сформулювали власні концептуальні системи когнітивної психотерапії. Попри певні розбіжності, фундаментальною основою цих концепцій є теза про те, що емоційні стани та патерни поведінки особистості детермінуються когнітивними медіаторами: когнітивними викривленнями, ірраціональними установками, специфічними самовербалізаціями та індивідуальними когнітивними змістами, якими суб'єкт наділяє об'єктивну реальність [Маквільямс, 2024, с. 318].

Подальша еволюція когнітивної психотерапії пов'язана з працями В. Гвідано та Дж. Ліотті в Італії [Guidano, Liotti, 1983], а згодом М. Махоні у США. Дослідницький фокус змістився у бік аналізу впливу фундаментальних когнітивних правил і припущень на життєдіяльність особистості, що визначаються як латентні когнітивні структури [Кнаус, 2025, с. 234].

Сучасна психологічна наука підкреслює, що значний обсяг індивідуального досвіду, зокрема ранні дитячі патерни, засвоюється за допомогою імпліцитного навчання. У цьому контексті верифікація прихованих когнітивних конструктів стає критично важливою для терапевтичного процесу. Виявлення таких індивідуальних припущень надає змогу здійснювати прецизійну персоналізацію гіпнотерапевтичного впливу. Проте цей процес ускладнюється неусвідомлюваним характером зазначених структур та їхньою високою резистентністю до радикальної модифікації, оскільки вони складають ядро смислової системи особистості.

Можна констатувати, що завдяки інтеграції новітніх концепцій когнітивна психотерапія завершила певний цикл свого розвитку. Акцентуючи увагу на детермінованості актуальних емоційних та поведінкових патернів досвідом минулого, вона демонструє концептуальну спадкоємність із психоаналітичною парадигмою З. Фрейда щодо значущості раннього онтогенезу. Окрім того, включення латентних когнітивних структур до сфери наукового аналізу значно наблизило когнітивний підхід до теоретичних конструкцій несвідомого [Маквільямс, 2024, с. 43]. З. Фрейд був першим сучасним мислителем, який розробив струнку і всебічну систему людського мислення та поведінки.

У той час американська психологія та психотерапія відрізнялися набагато більшою біхевіористичною орієнтацією. Починаючи з праць Е. Л. Торндайка [Thorndike, 1911] і продовжуючи роботами Дж. Вотсона [Watson, 1913] і Б. Ф. Скіннера [Skinner, 1953], предметом уваги були швидше розвиток і вивчення принципів засвоєння та зміни поведінки, ніж самоаналіз та дослідження «свідомості» [Ліба, 2025, с. 119].

Двома основними принципами навчання були класичне зумовлення (навчання з асоціацій) та оперантне зумовлення (навчання з наслідків).

Першим дослідником, який значно модифікував принципи біхевіоризму, був А. Бандура, який розробив теорію соціального навчання [Bandura, 1977]. Далі біхевіорист Д. Мейхенбаум зробив вагомий внесок у розвиток когнітивно-поведінкового підходу, запропонувавши метод когнітивної модифікації поведінки. Згодом ця теорія розширилася до теорії когнітивних та біхевіористичних змін. Згідно з головними положеннями цього методу, спочатку клієнти усвідомлюють власну поведінку та пов'язаний із нею внутрішній діалог. Потім їх навчають формувати нові способи саморегуляції, зокрема змінювати характер внутрішнього мовлення. Після цього вони тренуються демонструвати нову поведінку у звичному для себе середовищі, супроводжуючи її іншими способами осмислення й самопояснення [Meichenbaum, 1977].

Фундатор раціонально-емоційно-поведінкової терапії (РЕПТ) А. Елліс першочергово запропонував метод раціональної терапії, ключовим механізмом якої виступало інтенсивне когнітивне заперечення деструктивних переконань [Ellis, 1962]. Сучасна форма РЕПТ характеризується високим ступенем зосередженості на актуальному стані пацієнта «тут і тепер», що мінімізує необхідність ретроспективного аналізу життєвого досвіду. Пріоритетним завданням підходу є ідентифікація, верифікація та деконструкція ірраціональних установок з їх подальшою заміною на адаптивні раціональні когніції [Бек, Деніз, Фріман, 2024, с. 226].

Паралельно А. Бек розробив когнітивну концепцію тривожних станів та розладів особистості, диференціювавши дві ключові категорії когнітивних помилок [Бек, Деніз, Фріман, 2024, с. 26]. До першої групи належать *когнітивні змістовні спотворення* (автоматичні негативні думки та самовербалізації), та *когнітивні спотворення обробки*, такі як катастрофізація, дихотомічне мислення та надмірна генералізація. У межах подальшого розвитку когнітивно-поведінкової парадигми було інтегровано низку біхевіористичних технік, зокрема при корекції депресивних станів. До них належать методи поведінкової активації: структурування діяльності, тренінги оволодіння та стимуляція позитивного емоційного досвіду.

У межах когнітивної парадигми А. Бек та колеги обґрунтували універсальний метод корекції розладів особистості, базисом якого виступає теорія схем [Бек, Деніз, Фріман, 2024]. Схеми інтерпретуються як фундаментальні когнітивні структури, що забезпечують селекцію, систематизацію та верифікацію мультимодальних стимулів, виступаючи прецизійним механізмом класифікації вхідної інформації.

Розвиваючи цей підхід, Дж. Янг запропонував концепцію ранніх дезадаптивних схем – рекурентних смислових систем, що мають дисфункціональний характер [Young et al., 2003]. Генезис таких схем зумовлений тривалим досвідом деструктивної взаємодії з найближчим оточенням (батьками, братами, сестрами, однолітками) у сенситивні періоди дитячого розвитку [Кнаус, 2025].

Із позицій когнітивно-генетичного підходу ключове значення мають концепції латентного знання та активно-конструктивної свідомості. Латентне знання репрезентоване системою глибинних, абстрактних та невербалізованих правил, що детермінують суб'єктивне сприйняття власного «Я» та навколишньої дійсності. Такі установки формуються в ранньому онтогенезі шляхом імпліцитного виявлення коваріацій з наступною диференціацією та закріпленням у структурі досвіду [Шапіро, 2023].

Е. Т. Дауд і Т. М. Пейс доводять, що терапевтичні моделі за своєю сутністю є системами створення смислу, а спроби терапевтичної зміни нерідко виявляються неефективними через зосередження безпосередньо на проблемі [Dowd, Pace, 1989]. Натомість дослідники пропонують спрямовувати терапевтичний вплив на «рішення», яке спочатку було покликане подолати проблему, однак унаслідок багаторазового повторення саме перетворилося на проблемний патерн. Е. Т. Дауд і Т. М. Пейс також припускають, що активний опір клієнта є важливою індивідуальною змінною, яка впливає на результат психотерапії. Ці ідеї є близькими для гіпнотерапевтів, які працюють у межах терапії М. Еріксона [Петрик, 2026, с. 91].

У дослідженнях імпліцитної пам'яті наголошується, що когнітивна психотерапія передбачає роботу із суб'єктивним сприйняттям спогадів. Контекст пам'яті охоплює як зовнішні аспекти ситуації, так і внутрішні стани людини [Шапіро, 2023]. Сфокусована увага посилює когнітивну обробку та кодування інформації, тоді як розсіяна увага послаблює опрацювання матеріалу й усвідомлення джерела спогадів. Повторне пригадування події може підвищувати суб'єктивну впевненість людини в достовірності спогаду, однак водночас знижувати його точність.

Е. Т. Дауд і К. Е. Куршейн дійшли висновку, що ранні життєві переживання засвоюються імпліцитно [Dowd & Courchaine, 1996], тому виявлені прихованих когнітивних тем набуває особливого значення в терапевтичному процесі. [Molchanova et al., 2025, р. 105].

Сучасна когнітивна психотерапія зазнала суттєвої трансформації: від аналізу порівняно експліцитних та вторинних самовербалізацій вона перейшла до дослідження глибинних прихованих когніцій, структурованих у формі схем, а також до вивчення генезису цих утворень. Ця еволюція зумовила потребу в певних психодинамічних концептів, зокрема поняття несвідомого, яке в межах когнітивної парадигми часто фігурує під альтернативними термінами типу «приховане знання» [Ліхі, 2023, с. 345].

Порівняно новим, але особливо релевантним для когнітивної гіпнотерапії напрямом у когнітивній психотерапії стало використання уяви. Роботу з образами в межах когнітивної психотерапії ґрунтовно описала Дж. С. Бек, яка представила кілька способів використання уяви, окремі з яких, як буде показано далі, мають ознаки подібності до гіпнотичних технік [Beck, 2020, с. 288].

Зазначена подібність простежується насамперед у техніках роботи з образами, які передбачають цілеспрямоване викликання, трансформацію та переосмислення уявних ситуацій. Під час *ідентифікації образів* психотерапевт учить клієнта викликати той спонтанний образ, що стосується неприємної ситуації. При *простеженні образів* до їх завершення психотерапевт спонукає клієнта не зупинятися на сумній сцені, а уявити частину сценарію. У разі *подолання уяви*, яку можна розглядати як розширення попередньої техніки, психотерапевт просить клієнта представити найкращий спосіб подолання щойно викликаного образу. *Стрибок у майбутнє* – аналогічний гіпнотичної вікової прогресії, пов'язаний із тим, що клієнта просять уявити себе у той чи той момент майбутнього. *Повторення образу* є новою варіацією на стару тему: репетиція нової поведінки та когніцій – ефективний спосіб зробити зміну. Корисним може бути й *дистанціювання* – просторове чи тимчасове.

Дослідницький інтерес викликають і *моделі гіпнотерапії*.

Багато поширених гіпнотерапевтичних інтервенцій мають зв'язок із психодинамічною традицією, витоки якої пов'язані з ідеями З. Фрейда про роль несвідомих конфліктів і мотивів у регуляції людської поведінки. У межах цього підходу значна частина людської активності розглядається як така, що не контролюється свідомо, а зумовлюється прихованими психологічними чинниками. Відповідно, одним із важливих завдань терапії є усвідомлення несвідомого змісту через роботу з опором [Маквільямс, 2024, с. 432].

М. Еріксон розглядав гіпноз як спосіб активізації внутрішніх ресурсів людини, виходячи з припущення, що особистість має більший потенціал, ніж усвідомлює [Erickson, Rossi, 1976]. У цьому підході ментальні феномени не стільки підлягають аналізу, скільки використовуються в терапевтичних цілях. Важливого значення набуває розмежування прямих і непрямих сугестій: прямі сугестії орієнтують клієнта на конкретну реакцію, тоді як непрямі відкривають простір для різних варіантів реагування або взагалі не передбачають реакції чітко визначеного типу. Саме тому непрямі сугестії можуть бути побудовані так, що терапевтичний вплив здійснюється навіть без повного розкриття гіпнотерапевту сутності проблеми клієнта [Петрик, 2026, с. 112].

В. Л. Мак-Фарленд і С. Дж. Морріс виявили, що дисфоричні індивіди, тобто особи з м'яко вираженими депресивними проявами, демонстрували вищий рівень навіюваності порівняно з недисфоричними [MacFarland & Morris, 1998]. Це надає підстави припустити, що в окремих випадках підвищена навіюваність може бути чинником ефективності гіпнотерапевтичного впливу. Водночас такий зв'язок не слід абсолютизувати, оскільки результативність гіпнотерапії залежить від характеру психічного стану, індивідуальних особливостей клієнта, професійності терапевта та доцільності застосування саме цього методу [Кучеренко, 2014, с. 134].

Гіпноз часто визначався як змінений стан свідомості, якісно відмінний від звичайної свідомості або стану «неспання». У цьому полягав погляд на гіпноз як «стан». Теорія «стану» підкреслює відрив гіпнотичного стану від негіпнотичного і, відповідно до цієї теорії вважається, що перше потребує унікальних когнітивних процесів.

У дослідженнях, присвячених соціально-когнітивному поясненню гіпнозу, підкреслюється значення очікувань і контексту самої гіпнотичної ситуації. Зокрема, гіпнотичні явища можуть переживатися як такі не лише через специфіку самого впливу, а й тому, що ситуація інтерпретується людиною як гіпнотична. Відповідно, очікування гіпнотичного переживання може посилювати суб'єктивне відчуття входження в гіпноз [Ромців, 2020, с. 218].

Когнітивно-біхевіористична модель чітко орієнтується на теорію «не-стану». Гіпнотичні явища розуміються як продукти соціальних психологічних змінних, таких як віра, надія, очікування та контекст. Уважається, що гіпнотичні явища з більшою ймовірністю проявляються в ситуаціях, що визначаються як гіпноз, коли клієнт позитивно ставиться до гіпнозу і чекає, що йому допоможе. Дослідники цього напряму стверджують, що на гіпнотичне переживання впливають культурно зумовлені очікування та набори реакцій [Nardone et al., 2006, с. 20].

Когнітивно-генетична гіпнотерапевтична модель є інноваційною розробкою, концептуальні засади якої викладені лише в обмеженій кількості праць. Ключова теза цієї моделі полягає в тому, що гіпноз демонструє вищу ефективність при прямій верифікації та модифікації ядерних когніцій, що визначають особистісну ідентичність і Я-концепцію, а також латентних дисфункціональних установок, порівняно з корекцією периферійних поведінкових патернів [Ерфорд, 2024, с. 211].

Завдяки своїй невербальній природі, гіпнотична імагінація та супутня емоційна переробка досвіду виступають релевантними інструментами трансформації імпліцитного знання, яке часто має довербальний характер. Специфіка гіпнотичних технік забезпечує прямий доступ до таких ранніх когнітивних структур. Окрім того, методологічно обґрунтоване застосування гіпнозу дозволяє ефективно нівелювати когнітивний та емоційний опір пацієнта.

Перед психотерапевтом цього напряму постають дві основні задачі: ідентифікувати ядерні когнітивні структури та змінити їх.

Усе викладене вище дає підстави стверджувати, що когнітивна психотерапія поступово змістила акцент від аналізу відносно доступних поверхневих когнітивних структур до розгляду глибинних ядерних переконань і когнітивних схем. Гіпноз тривалий час застосовувався як допоміжна техніка в когнітивно-поведінковій практиці й може бути корисним для виявлення, оцінювання та модифікації ядерних переконань у межах когнітивно-розвивального підходу. У цьому контексті гіпнотерапія потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного узгодження із сучасними здобутками когнітивної психотерапії.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У даній статті представлено результати теоретичного аналізу та висвітлено обґрунтування успішного синтезу когнітивної психотерапії та гіпнотерапії в єдиний психотерапевтичний підхід.

Зокрема, представлено порівняльний аналіз варіативних моделей когнітивної психотерапії та гіпнотерапії, а також обґрунтовано методологічні засади їхньої інтеграції в межах єдиного мультимодального підходу до корекції широкого спектра психологічних розладів. Особливу увагу приділено інструментальним можливостям гіпнозу як засобу оптимізації психологічного функціонування особистості.

Обґрунтовано, що гіпнотерапевтичний процес є гнучким творчим конструктом, що спонукає фахівців до імплементації викладених принципів у розробку авторських терапевтичних протоколів, адаптованих до індивідуально-психологічних особливостей клієнтів.

Резюмується, що ефективність гіпнотерапії, як і будь-якої складної форми цілеспрямованої зміни людської поведінки, значною мірою детермінована рівнем професійної компетентності терапевта, що вдосконалюється шляхом безперервної клінічної практики.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в поглибленні теоретико-методологічного обґрунтування інтеграції когнітивної психотерапії та гіпнотерапії, уточненні критеріїв доцільності застосування гіпнотичних технік у роботі з різними психологічними розладами, а також у розробленні й емпіричній перевірці терапевтичних протоколів, побудованих на засадах когнітивно-гіпнотерапевтичного підходу.

Список використаних джерел

Бек, А. Т., Девіс, Д. Д., & Фріман, А. (2024). *Когнітивна психотерапія розладів особистості*. Київ: Науковий Світ. 500 с.

Болтівець, С. (2016). Ціложиттєва теорія гіпнозу Євгена Гливи. *Психологія і суспільство*, 1, 6–15.

Глива, Є. (1998). *Принципи психотерапії і гіпнотерапії*. Сідней: Лев.

Ерфорд, Б. (2024.). *45 основних технік психологічного консультування*. Київ: Науковий світ.

Кнаус, В. (2025). *Посібник із когнітивно-поведінкової терапії депресії: покрокова програма*. Київ: Вид-во Ростислава Бурлаки.

Кучеренко, І. (2014). Гіпнотерапія у світлі особистісно-орієнтованої психотерапії: від медичної до психологічної парадигми. *Психологія і особистість*, 1 (5), 130–141.

Ліба, К. (Ред.). (2025). *Психіатрія та психотерапія: інтенсивний курс (10-е вид.)*. Київ: Всеукраїнське спеціалізоване видавництво «Медицина».

Ліхі, Р. (2023). *Техніки когнітивної психотерапії*. Київ: Науковий світ.

Маквільямс, Н. (2024). *Психоаналітична діагностика. Розуміння структури особистості в клінічному процесі*. Київ: Вид-во Ростислава Бурлаки.

Петрик, В. М. (Ред.). (2026). *НЛП: технології впливу на підсвідомість*. Київ: Кафедра.

Ромців, О. (2020). Використання методу гіпнозу для подолання протидії під час розслідування злочинів у сфері службової діяльності. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: «Юридичні науки», 1 (7), 217–222. <http://doi.org/10.23939/law2020.25.217>

Суліменко, Д. (2025). *Гіпноз у спілкуванні: Покроковий практичний посібник*. Київ: Скіф.

Шапіро, Ф. (2023). *Психотерапія емоційних травм за допомогою рухів очей (EMDR): Том 1. Основні принципи*. Київ: Науковий світ. 336 с.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Beck, J. S. (2020). *Cognitive Behaviour Therapy: Basics and Beyond*. 3rd ed. New York: Guilford Press.

Bernheim, H. (1889). *Suggestive Therapeutics: A Treatise on the Nature and Uses of Hypnotism* (C. A. Herter, Trans.). New York: G. P. Putnam's Sons.

Braid, J. (1899). *Neurypnology or, The Rationale of Nervous Sleep, Considered in Relation with Animal Magnetism or Mesmerism* (A.E. Waite, Ed.). London: Redway.

Breuer, J., Freud, S. (1955). Studies on hysteria. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 2, pp. 1-335). London, England: Hogarth Press.

Charcot, J.-M. (1882). Sur les divers états nerveux déterminés par l'hypnotisation chez les hystériques. *Comptes Rendus Hebdomadaires des Séances de l'Académie des Sciences*, 94, 403–405.

Dowd, E. T., & Courchaine, K. E. (1996). Implicit learning, tacit knowledge, and implications for stasis and change in cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 10, 163–180.

Dowd, E. T., Pace, T. M. (1989). The relativity of reality: Second-order change in psychotherapy. In A. Freeman, K. M. Simon, L. E. Beutler, & H. Arkowitz (Eds.), *Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy* (pp. 213-226). New York: Plenum Press.

Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.

Erickson, M. H., Rossi, E. L. (1976). Two Level Communication and the Microdynamics of Trance and Suggestion. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 18 (3), 153-171. DOI: <https://doi.org/10.1080/00029157.1976.10403794>

- Guidano, V. F., Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders: A Structural Approach to Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Hull, C. L. (1933). *Hypnosis and Suggestibility: An Experimental Approach*. New York: Appleton-Century Company.
- Kroger, W. S. (1977). *Clinical and Experimental Hypnosis in Medicine, Dentistry, and Psychology* (2nd ed.). Philadelphia: J. B. Lippincott Company.
- Liébeault, A.-A. (1866). *Du sommeil et des états analogues considérés surtout au point de vue de l'action du moral sur le physique*. Paris: Masson.
- MacFarland, W. L., & Morris, S. J. (1998). Are dysphoric individuals more suggestible or less suggestible than nondysphoric individuals? *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 225–229.
- Mahoney, M.J. (1991). *Human Change Processes*. The Scientific Foundations of Psychotherapy. New York: Basic Books
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-Behavior Modification: An Integrative Approach*. New York: Plenum Press.
- Mesmer, F. A. (1948). *Mesmerism: Being the first translation of Mesmer's historic Mémoire sur la découverte du magnétisme animal to appear in English* (G. Frankau, Trans.). London: Macdonald.
- Molchanova, O., Yudina, A., Kocharian, O., Meloian, A., & Barinova, N. (2025). The role of gender factors in communicative strategies of stress management. *Academic Journal of Health Sciences: Medicina Balear*, 40(2), 98–106. <https://doi.org/10.3306/AJHS.2025.40.02.98>
- Nardone, G., Loredi, C., Zeig, J. K., & Watzlawick, P. (2006). *Ipnosi e terapie ipnotiche: Misteri svelati e miti sfatati*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Spiegel, D. (2013). Tranceformations: hypnosis in brain and body. *Depress Anxiety*, 30 (4), 342-352. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.22046>
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence: Experimental Studies*. New York: Macmillan.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Young, J. E., Klosko, J. S., Weishaar, M. E. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press.

References

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Beck, J. S. (2020). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*. 3rd ed. New York, Guilford Press, 414 p.
- Bek, A. T., Devis, D. D., & Friman, A. (2024). *Kohnityvna psykhoterapiia rozladiv osobystosti*. [Cognitive psychotherapy of personality disorders]. Kyiv, Naukovyi Svit Publ., 500 p. (In Ukrainian).
- Bernheim, H. (1889). *Suggestive Therapeutics: A Treatise on the Nature and Uses of Hypnotism* (C. A. Herter, Trans.). New York, G. P. Putnam's Sons.
- Boltivets, S. Lifelong theory of hypnosis Eugene Hlywa. *Psychology & Society*, 2017, no. 1, pp. 6–15. (In Ukrainian).
- Braid, J. (1899). *Neurypnology or, The Rationale of Nervous Sleep, Considered in Relation with Animal Magnetism or Mesmerism* (A.E. Waite, Ed.). London, Redway.
- Charcot, J.-M. (1882). Sur les divers états nerveux déterminés par l'hypnotisation chez les hystériques. *Comptes Rendus Hebdomadaires des Séances de l'Académie des Sciences*, vol. 94, pp. 403-405.
- Dowd, E. T., & Courchaine, K. E. Implicit learning, tacit knowledge, and implications for stasis and change in cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 1996, vol. 10, pp. 163–180.
- Dowd, E. T., Pace, T. M. (1989). The relativity of reality: Second-order change in psychotherapy. In A. Freeman, K. M. Simon, L. E. Beutler, & H. Arkowitz (eds.). *Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy*. New York, Plenum Press, pp. 213-226.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York, Lyle Stuart.
- Erford, B. (2024). *45 osnovnykh tekhnik psykhologichnoho konsultuvannia* [45 basic psychological counseling techniques]. Kyiv, Naukovyi svit Publ., 590 p. (In Ukrainian).

Erickson, M. H., Rossi, E. L. (1976). Two Level Communication and the Microdynamics of Trance and Suggestion. *American Journal of Clinical Hypnosis*, vol. 18, issue 3, pp. 153-171. DOI: <https://doi.org/10.1080/00029157.1976.10403794>

Guidano, V. F., Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders: A Structural Approach to Psychotherapy*. New York, Guilford Press.

Hlyva, Ye. (1998). *Pryntsyvy psykhoterapii i hipnoterapii* [Principles of Psychotherapy and Hypnotherapy]. Sydney, Lev.

Hull, C. L. (1933). *Hypnosis and Suggestibility: An Experimental Approach*. New York, Appleton-Century Company.

Knaus, V. (2025). *Posibnyk iz kohnityvno-povedinkovoi terapii depresii: pokrokovy prohrama* [Cognitive behavioral therapy for depression guide: a step-by-step program]. Kyiv, Rostyslav Burlaka Publ., 392 p. (In Ukrainian).

Kroger, W. S. (1977). *Clinical and Experimental Hypnosis in Medicine, Dentistry, and Psychology* (2nd ed.). Philadelphia, J. B. Lippincott Company.

Kucherenko, I. (2014). *Hipnoterapiia u svitli osobystisno-orientovanoi psykhoterapii: vid medychnoi do psykholohichnoi paradyhmy* [Hypnotherapy in the light of person-centered psychotherapy: from medical to psychological paradigm]. *Psykhologhiia i osobystist* [Psychology and Personality], issue 1(5), pp. 130–141. (In Ukrainian).

Liba, K. (Ed.). (2025). *Psykhiatriia ta psykhoterapiia: intensyvnyi kurs* [Psychiatry and psychotherapy: intensive course]. Kyiv, All-Ukrainian specialized publishing house “Medicina”, 623 p. (In Ukrainian).

Liébeault, A.-A. (1866). *Du sommeil et des états analogues considérés surtout au point de vue de l'action du moral sur le physique*. Paris, Masson.

Likhi, R. (2023). *Tekhniky kohnityvnoi psykhoterapii* [Cognitive techniques of psychotherapy]. Kyiv, Naukovyi svit Publ., 748 p. (In Ukrainian).

MacFarland, W. L., & Morris, S. J. Are dysphoric individuals more suggestible or less suggestible than nondysphoric individuals? *Journal of Counseling Psychology*, 1998, vol. 45(2), pp. 225–229.

Mahoney, M.J. (1991). *Human Change Processes*. The Scientific Foundations of Psychotherapy. New York, Basic Books

Makviliams, N. (2024). *Psykhoanalitichna diahnozyka. Rozuminnia struktury osobystosti v klinichnomu protsesi* [Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process]. Kyiv, Rostyslav Burlaka Publ., 672 p. (In Ukrainian).

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-Behavior Modification: An Integrative Approach*. New York, Plenum Press.

Mesmer, F. A. (1948). *Mesmerism: Being the first translation of Mesmer's historic Mémoire sur la découverte du magnétisme animal to appear in English* (G. Frankau, Trans.). London, Macdonald.

Molchanova, O., Yudina, A., Kocharian, O., Meloian, A., & Barinova, N. The role of gender factors in communicative strategies of stress management. *Academic Journal of Health Sciences: Medicina Balear*, 2025, vol. 40, no. 2, pp. 98–106. doi: 10.3306/AJHS.2025.40.02.98

Nardone, G., Loredano, C., Zeig, J. K., & Watzlawick, P. (2006). *Ipnosi e terapie ipnotiche: Misteri svelati e miti sfatati*. Milano, Ponte alle Grazie Publ., 144 p. (In Italian).

Petryk, V. (Ed.). (2026). *NLP: tekhnologii vplyvu na pidsvidomist* [NLP: technologies for influencing the subconscious]. Kyiv, Kafedra Publ., 200 p. (In Ukrainian).

Romtsiv, O. (2020). Using the hypnosis method for overcoming counteraction to investigation of crimes in the sphere of official activity. *Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series: Legal Sciences*, 2020, vol. 7, no. 1 (25), pp. 217–222. doi: 10.23939/law2020.25.217 (In Ukrainian).

Shapiro, F. *Psykhoterapiia emotsiinykh travm za dopomohoiu rukhiv ochei (EMDR). T.1. Osnovni pryntsyypy*. [Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) psychotherapy for emotional trauma. Vol. 1: Basic Principles]. Kyiv, Naukovyi svit Publ., 336 p. (In Ukrainian).

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York, Macmillan.

Spiegel, D. (2013). Tranceformations: hypnosis in brain and body. *Depress Anxiety*, vol. 30, issue 4, pp. 342-352. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.22046>

Sulimenko, D. (2025). *Hipnoz u spilkuvanni. Pokrokovyi praktychnyi posibnyk* [Hypnosis in Communication. A Step-by-Step Practical Guide]. Kyiv, Skif Publ., 296 p. (In Ukrainian).

Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence: Experimental Studies*. New York, Macmillan.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, vol. 20, issue 2, pp. 158-177. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0074428>

Young, J. E., Klosko, J. S., Weishaar, M. E. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York, Guilford Press.

SYNTHESIS OF COGNITIVE PSYCHOTHERAPY AND HYPNOTHERAPY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTITUTION OF A UNIFIED APPROACH

Alina Yudina, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: judina.a@duan.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4697-919X>

DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2026-1-31-20>

Keywords: *hypnosis, hypnotherapy, cognitive therapy, cognitive distortions, cognition, patterns, implicit knowledge, nuclear schemes, integrative psychotherapy*

The article presents a comprehensive theoretical study of the problem of integrating cognitive psychotherapy and hypnotherapy within a single therapeutic paradigm. The author carried out a retrospective analysis of the formation of hypnosis as a scientific method, highlighted its evolution from the concept of suggestion to modern clinical models. Particular attention is paid to the comparative analysis of the leading cognitive schools (A. Beck, A. Ellis, and J. Young) and the possibilities of their synergy with hypnotherapeutic tools.

The aim of the study is to provide a theoretical and methodological justification for the successful synthesis of cognitive and hypnotherapeutic approaches as a multimodal system for correcting psychological disorders.

Research methods. To achieve the aim of the article, a set of theoretical research methods was used. The method of analysis was applied to examine scholarly sources on cognitive psychotherapy, hypnotherapy, the cognitive-behavioural approach, and psychodynamic interpretations of hypnotic influence. The method of synthesis made it possible to generalise the provisions of different psychotherapeutic approaches and identify possible grounds for their integration. The comparative method was used to compare cognitive psychotherapy and hypnotherapy in terms of their aims, mechanisms of influence, instrumental potential, and areas of application. The method of generalisation was applied to formulate theoretical propositions concerning the feasibility of synthesising cognitive psychotherapy and hypnotherapy within a single psychotherapeutic approach. Elements of theoretical modelling were used to substantiate the possibility of constructing a cognitive-hypnotherapeutic model for working with cognitive schemas, core beliefs, and implicit processes.

The scientific novelty lies in highlighting the specifics of an integrated approach that combines rational analysis of cognitive distortions with suggestive and imaginative techniques. The work presents practical recommendations and samples of hypnotic dialogue that allow mental health professionals to personalize the therapeutic process.

The work highlights the idea of a significant transformation that modern cognitive psychotherapy is currently undergoing. Namely, the consideration of the path from the analysis of relatively explicit and secondary self-verbalizations to the transition to the study of deep hidden cognitions, structured in the form of schemes, and to the study of the genesis of these formations. Such an evolution has necessitated the need for certain psychodynamic concepts, in particular the concept of the unconscious, which within the cognitive paradigm often appears under alternative terms such as latent knowledge.

The article reveals that cognitive psychotherapy has moved from the analysis of relatively accessible surface structures to the consideration of deep core beliefs and cognitive schemes. It is determined that hypnosis has been used for many years as an important technique in the cognitive-behavioural field and can become equally significant in the assessment and modification of core beliefs in the cognitive-developmental model. This indicates that it is time for hypnotherapy to advance to the level of development of cognitive psychotherapy.

Conclusions. *It is substantiated that hypnotherapy combined with cognitive methods is a flexible, creative and highly effective process that allows creating original treatment protocols adapted to the unique cognitive profile of the client. The effectiveness of such integration is determined by the ability of the specialist to combine conscious mechanisms of information processing with resources of the unconscious sphere.*

Дата надходження до редакції / Submitted: 20.02.26

Дата прийняття до публікації / Accepted: 21.04.26

Дата публікації / Published: 15.06.26