

Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Psykhologichna dopomoha v umovakh kryzy». Kyiv. *IITZN*. S.45–52. [in Ukrainian].

8. Liuta, O.O. Posttravmatychnyi stresovyi rozlad u viiskovosluzhbovtiv – uchasnykiv boiovykh dii. [Post-traumatic stress disorder in military personnel participating in combat operations]. URL: <https://narkosumy.lic.org.ua/statti/posttravmatychnyj-stresovyj-rozladu-vijskovosluzhbovtiv-uchasnykiv-bojovyh-dij/> [in Ukrainian].

9. Mykhailov, B.V., Chuhunov, V.V., Kurylo, V.O., & Sarzhevskiy, S.N. (2014). Posttravmatychni stresovi rozlady: navchalnyi posibnyk. [Post-traumatic stress disorder: a study guide]. *Vyd.2-e, pereroblene ta dopovnene. Kh. KhMAPO*. 223 s. [in Ukrainian].

10. Osnovy reabilitatsiinoi psykhologii: podolannia naslidkiv kryzy: navch. posib. [undamentals of rehabilitation psychology: overcoming the consequences of the crisis: teaching aids]. Hrydkovets L. ta in. (2018) .Tom 3. Kyiv. 236 s. URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/4/d/430841.pdf> [in Ukrainian].

11. Osoblyvosti stosunkiv «psykhoterapevt – kliient» u suchasnomu sotsiokulturnomu seredovyshchi: monohrafiia. [Peculiarities of the «psychotherapist-client» relationship in the modern sociocultural environment: monograph]. Z.H. Kisarchuk. (2017). Kyiv. *Vydavnychi Dim «Slovo»*. S. 225. [in Ukrainian].

12. Paliienko, T., & Semyhina, T. (2016). Psykhosotsialna pidtrymka veteraniv viiny ta tsyvilnykh, yaki postrazhdaly cherez zbroinyi konflikt. [Psychosocial support for war veterans and civilians affected by armed conflict]. Kyiv. *Akademiia*. 31 s. [in Ukrainian].

13. Psykhiatriia ta narkolohiia. Instrumenty vymiriuvannia zalezhnosti: navch. posib. [Psychiatry and narcology. Addiction measurement tools: a teaching aid]. O.O. Serdiuk, V.V. Chuhunov. (2022). Zaporizhzhia. 272 s. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 15.02.2026 р.

Прорецензовано 12.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.1-056.47-053.6:004.9

Ольга Бабяк,

кандидат психологічних наук,

старший дослідник,

докторант відділу психолого-педагогічного супроводу

дітей з особливими потребами

olga-babjak@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-6337-1202

Researcher ID: P-8226-2016

Olha Babiak,

PhD in Psychology,

Head of the Department of Psychological and Pedagogical

Support for Children with Special Needs

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

вул. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology,

NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

9, M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

ТЕОРЕТИЧНІ КОНСТРУКТИ ПОНЯТТЯ «ІК-КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ З ЕМОЦІЙНИМИ ДИСФУНКЦІЯМИ

THEORETICAL CONSTRUCTS OF THE CONCEPT OF «ICT COMPETENCE» IN THE CONTEXT OF EDUCATING ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL DYSFUNCTIONS

Анотація У статті здійснено комплексний теоретичний аналіз проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) у підлітків з емоційними дисфункціями. Актуальність дослідження зумовлено стрімкою цифровізацією освітнього простору та суспільного життя, що висуває нові вимоги до соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. Водночас спостерігається зростання кількості підлітків, які мають труднощі в емоційно-вольовій сфері, що ускладнює їхню адаптацію як у реальному, так і у віртуальному середовищах.

Обґрунтовано необхідність концептуального перегляду та розширення класичного розуміння ІК-компетентності, яке традиційно зводиться до сукупності технічних та інформаційно-пошукових навичок. Доведено, що для підлітків із порушеннями емоційного інтелекту така парадигма є недостатньою, оскільки вона не враховує їхні психологічні

особливості, вразливість до кіберризиків та специфіку комунікативних бар'єрів. У зв'язку з цим запропоновано інтегрувати до структури ІК-компетентності специфічні компоненти: емоційно-регулятивний та соціально-адаптивний.

Визначено ключові теоретичні конструкти оновленого поняття, які органічно поєднують технологічні навички з психологічною стійкістю. Емоційно-регулятивний конструкт розглядається як здатність підлітка розпізнавати власні емоційні стани під час взаємодії з цифровим контентом, здійснювати профілактику цифрового стресу, уникати емоційного вигорання та використовувати технології для саморегуляції. Соціально-адаптивний конструкт відображає здатність до екологічної та безпечної мережевої взаємодії, нівелювання страху спілкування завдяки інструментам асинхронної комунікації та формування адекватних реакцій на деструктивні явища в інтернеті (наприклад, кібербулінг).

Особливу увагу в дослідженні приділено розкриттю компенсаторного потенціалу цифрового середовища. Теоретично обґрунтовано, що віртуальний простір, за умови педагогічного супроводу, здатний виступати не фактором ризику ескапізму, а ефективним середовищем для тренування комунікативних навичок у зниженому емоційному фоні.

У результаті дослідження доведено, що цілеспрямоване, педагогічно кероване формування ІК-компетентності виступає потужним інструментом підтримки підлітків з емоційними дисфункціями. Воно сприяє не лише успішній цифровій соціалізації та оволодінню сучасними технологіями, а й забезпечує виражений психолого-педагогічний корекційний ефект: зниження рівня загальної та комунікативної тривожності, подолання соціальної ізоляції, розвиток емоційного інтелекту та формування навичок безпечної, усвідомленої комунікації в сучасному інформаційному суспільстві.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність (ІК-компетентність), підлітки, емоційні дисфункції, емоційний інтелект, спеціальна педагогіка, цифрова соціалізація, компенсаторний потенціал.

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical analysis of the problem of forming information and communication technology competence (ICT competence) in adolescents with emotional dysfunctions. The relevance of the study is determined by the rapid digitalization of the educational space and social life, which imposes new requirements for the socialization of individuals with special educational needs. At the same time, there is an increase in the number of adolescents experiencing difficulties in the emotional and volitional sphere, which complicates their adaptation in both real and virtual environments.

The need for a conceptual review and expansion of the classical understanding of ICT competence, which is traditionally reduced to a set of technical and information-retrieval skills, is

substantiated. It is proven that for adolescents with emotional intelligence disorders, such a paradigm is insufficient, as it does not take into account their psychological characteristics, vulnerability to cyber risks, and the specifics of communication barriers. In this regard, it is proposed to integrate specific components into the structure of ICT competence: emotional-regulatory and socio-adaptive.

The key theoretical constructs of the updated concept, which organically combine technological skills with psychological resilience, are determined. The emotional-regulatory construct is considered as the adolescent's ability to recognize their own emotional states while interacting with digital content, prevent digital stress, avoid emotional burnout, and use technologies for self-regulation. The socio-adaptive construct reflects the capacity for ecological and safe network interaction, neutralizing the fear of communication through asynchronous communication tools, and forming adequate responses to destructive phenomena on the Internet (e.g., cyberbullying).

Special attention in the study is given to revealing the compensatory potential of the digital environment. It is theoretically substantiated that the virtual space, subject to pedagogical support, can act not as a risk factor for escapism, but as an effective environment for training communication skills under conditions of reduced emotional tension.

As a result of the study, it is proven that the purposeful, pedagogically managed formation of ICT competence acts as a powerful tool for supporting adolescents with emotional dysfunctions. It promotes not only successful digital socialization and the mastery of modern technologies but also provides a pronounced psychological and pedagogical corrective effect: reducing the level of general and communicative anxiety, overcoming social isolation, developing emotional intelligence, and forming skills for safe, conscious communication in the modern information society.

Key words: information and communication technology competence (ICT competence), adolescents, emotional dysfunctions, emotional intelligence, special pedagogy, digital socialization, compensatory potential.

Актуальність дослідження. В умовах стрімкої цифровізації суспільства, переходу до економіки знань та глобальної трансформації системи освіти, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) остаточно втратило статус виключно технічної навички, перетворившись на базову умову успішної життєдіяльності та соціалізації особистості. Сучасна парадигма освіти розглядає ІК-компетентність як ключову метанавичку (soft і hard skill водночас), що забезпечує людині доступ до інформаційних ресурсів, можливості для безперервного навчання, професійної самореалізації та повноцінної участі в житті інформаційного суспільства. Для сучасного покоління підлітків, які є «цифровими

аборигенами», віртуальний простір став не просто інструментом, а повноцінним середовищем існування, простором конструювання ідентичності та основною платформою для міжособистісної комунікації.

Водночас у сучасній психолого-педагогічній та корекційній практиці спостерігається стійка та тривожна тенденція до зростання кількості підлітків із різноманітними емоційними дисфункціями. Криза підліткового віку, обтяжена інтенсивними інформаційними потоками, глобальними та локальними соціальними стресорами, призводить до значного виснаження нервової системи учнів. Усе частіше педагоги та спеціальні психологи фіксують у підлітків прояви підвищеної загальної та комунікативної тривожності, емоційної лабільності, схильності до афективних спалахів або, навпаки, апатії. Окремої уваги заслуговують труднощі у розпізнаванні, диференціації та адекватному вираженні власних емоцій (алекситимія), а також знижений рівень емоційного інтелекту, що критично ускладнює процеси емпатії та соціальної взаємодії. Для осіб з особливими освітніми потребами в емоційно-вольовій сфері ці труднощі стають серйозним бар'єром для інклюзії та повноцінного функціонування в колективі.

На цьому тлі цифрове середовище відіграє вкрай амбівалентну роль, стаючи для підлітків з емоційними дисфункціями простором глибоких парадоксів. З одного боку, неконтрольована кіберсоціалізація створює для них зону підвищеного ризику. Підлітки зі зниженим емоційним інтелектом та високою тривожністю є найбільш вразливими до деструктивних впливів мережі: кібербулінгу, емоційного вигорання через інформаційне перевантаження, формування інтернет-залежності як форми ескапізму (втечі від травматичної реальності). Нездатність до саморегуляції в умовах безперервного потоку стимулів призводить до поглиблення їхніх емоційних розладів та соціальної ізоляції.

З іншого боку, з позицій спеціальної педагогіки та психології, ІКТ володіють потужним, проте сьогодні недостатньо реалізованим компенсаторним та корекційно-розвитковим потенціалом. Для підлітка, який відчуває панічний страх перед безпосереднім зоровим контактом або має труднощі зі спонтанним вираженням думок у реальному часі, цифрове середовище здатне стати своєрідним

«соціальним тренажером». Асинхронність мережевої комунікації (можливість обміркувати відповідь, відредагувати повідомлення), можливість візуалізації своїх станів через емодзі чи аватари, а також наявність спеціалізованих додатків для тренування майндфулнесу та розвитку емоційного інтелекту дають змогу таким дітям ефективно долати комунікативні бар'єри. Віртуальний простір, за умови грамотного педагогічного супроводу, здатний знизити поріг соціальної фрустрації та створити безпечне (екологічне) середовище для поступової інтеграції підлітка в соціум.

Незважаючи на це, традиційне розуміння ІК-компетентності в загальній педагогіці залишається переважно технократичним. Національні та європейські рамки цифрової компетентності орієнтовано насамперед на формування технічних навичок роботи з апаратним та програмним забезпеченням, інформаційну грамотність, здатність створювати цифровий контент та базові правила кібербезпеки. Такий підхід є цілком виправданим для нормотипових учнів, проте він виявляється критично недостатнім і функціонально неповним для осіб з особливими освітніми потребами в емоційній сфері. Класична парадигма не враховує необхідності формування специфічних навичок цифрової саморегуляції, емоційної стійкості до кіберстресів та використання технологій як інструменту психологічної компенсації.

Відтак у сучасній науці визріла гостра потреба у концептуальному переосмисленні теоретичних конструктів поняття «ІК-компетентність» саме з позицій спеціальної педагогіки та психології. Виникає необхідність розширення змісту цього феномену шляхом інкорпорації до його структури емоційно-регулятивних та соціально-адаптивних компонентів.

Актуальність нашого дослідження зумовлено необхідністю розв'язання об'єктивних суперечностей між: зростаючими вимогами інформаційного суспільства до рівня цифрової соціалізації молоді та наявністю емоційно-вольових бар'єрів, що ускладнюють цей процес у підлітків із дисфункціями емоційного інтелекту; значним компенсаторним та корекційним потенціалом сучасних цифрових технологій та відсутністю науково обґрунтованих теоретико-

методичних засад їх цілеспрямованого використання у спеціальній педагогіці для підтримки зазначеної категорії осіб; традиційним (технократичним) тлумаченням сутності ІК-компетентності та нагальною потребою практики спеціальної освіти в її розширеному, психолого-педагогічному розумінні, яке б враховувало механізми емоційної саморегуляції та безпечної мережевої взаємодії.

Пошук шляхів розв'язання окреслених суперечностей, а також недостатня теоретична та практична розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження: «Теоретичні і методичні засади формування ІК-компетентності підлітків з порушеннями емоційного інтелекту».

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Багатовимірність та міждисциплінарний характер проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) у підлітків з емоційними дисфункціями потребує комплексного аналізу наукового доробку, представленого в сучасній філософії освіти, загальній та спеціальній педагогіці, спеціальній та віковій психології, а також у кіберпсихології. Теоретико-методологічний фундамент нашого дослідження спирається на синтез кількох магістральних напрямів наукового пошуку, кожен з яких розкриває окремі аспекти окресленої проблематики.

Фундаментальні засади цифровізації освітнього простору та інтеграції ІКТ у навчальний процес ґрунтовно досліджено в працях провідних вітчизняних учених. Зокрема, у дослідженнях В. Бикова розроблено методологію проектування систем відкритої освіти та моделей організаційних систем, що спираються на використання сучасних комп'ютерно-орієнтованих технологій. Його концепція цифрової гуманістичної педагогіки закладає основу для розуміння ІКТ не лише як засобу передачі інформації, а і як середовища для особистісного розвитку.

Проблема концептуалізації поняття «ІК-компетентність» та розробки критеріїв її оцінювання детально висвітлено у працях Н. Морзе. Дослідниця наголошує на багаторівневості цього феномену, виокремлюючи технологічний, інформаційний та комунікативний компоненти, які є необхідними для повноцінної життєдіяльності в суспільстві знань. Зі свого боку, О. Овчарук, 2020, розглядає

інформаційно-комунікаційну компетентність у контексті ключових компетентностей для навчання протягом життя, акцентуючи увагу на її соціально-адаптивній ролі в сучасному європейському освітньому просторі.

Аналіз європейських рамок цифрової компетентності свідчить про поступовий зсув фокусу з суто інструментальних навичок (володіння комп'ютером) у площину критичного мислення, кібербезпеки та цифрового громадянства. Проте варто зазначити, що у класичній (загальній) педагогіці та андрагогіці формування ІК-компетентності розглядається переважно крізь призму потреб нормотипових здобувачів освіти. Специфіка засвоєння цифрових навичок особами з порушеннями емоційно-вольової сфери в цих фундаментальних працях залишається поза межами пильної уваги, що зумовлює необхідність їхньої екстраполяції та адаптації до умов спеціальної та інклюзивної освіти.

Другий вектор нашого аналізу спрямовано на дослідження здобутків спеціальної психології та педагогіки щодо закономірностей розвитку підлітків з особливими освітніми потребами, зокрема з емоційними дисфункціями. Теоретичним базисом тут слугують класичні та сучасні праці вітчизняних дефектологів і спеціальних психологів.

У роботах (В. Синьова та В. Бондаря, 2019) ґрунтовно розкрито механізми компенсації дефекту, закономірності формування особистості в умовах дизонтогенезу та принципи організації корекційно-відновлювальної роботи. Вчені доводять, що успішна соціалізація осіб з порушеннями психофізичного розвитку неможлива без цілеспрямованого педагогічного керівництва та створення адаптивного освітнього середовища.

Специфіка емоційно-вольової сфери підлітків, механізми виникнення емоційних дисфункцій (високої тривожності, агресивності, емоційної лабільності) та їхній вплив на навчальну і комунікативну діяльність глибоко аналізуються в дослідженнях О. Бабяк 2021, О.Вовченко 2020, О. Гаврилова 2021, М. Супруна 2019, Л. Прохоренко 2016 та ін. Науковці наголошують, що підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку самосвідомості, проте за наявності дисгармонійного емоційного розвитку (зокрема, зниженого емоційного інтелекту,

алекситимії) у підлітків виникають серйозні труднощі у встановленні міжособистісних контактів, зростає ризик соціальної ізоляції та девіантної поведінки.

Зарубіжний досвід розуміння природи емоційних розладів базується на теоріях емоційного інтелекту (D. Goleman, 1995; R. Bar-On, 2006; P. Salovey, 2004; J. Mayer, 2004), де акцентується на важливості здатності до розпізнавання, розуміння та управління як власними емоціями, так і емоціями інших людей. У контексті нашого дослідження ці концепції є ключовими, оскільки емоційні дисфункції розглядаються нами як порушення одного або кількох структурних компонентів емоційного інтелекту.

Третій блок досліджень фокусується на феноменології взаємодії людини та кіберпростору. Цей напрямок активно розвивається в межах порівняно нової галузі – кіберпсихології.

Фундаментальне значення для розуміння поведінки підлітків в інтернеті мають праці Дж. Сулера, який описав «ефект розгальмовування в мережі». Вчений довів, що в умовах анонімності та фізичної непередставленості віртуального середовища люди (особливо з емоційними труднощами) схильні до більш відкритого вираження емоцій, які вони пригнічують у реальному житті. Це явище має подвійну природу: воно може сприяти як токсичній поведінці (кібербулінг, тролінг), так і терапевтичному катарсису (можливість безпечно висловити свої переживання).

Особливості конструювання віртуальної ідентичності та мотиви занурення в інтернет-середовище детально досліджено у працях А. Жичкиної, 2015. Авторка звертає увагу на те, що для підлітків із труднощами в реальній комунікації кіберпростір стає основним полем для самореалізації. Сучасні дослідження (О. Смірнов, 2015, В. Шляпников, 2020), а також зарубіжні автори (S. Livingstone, P. Smith, 2014) активно вивчають феномени «цифрового стресу» та інтернет-адикції. Науковці одноставно стверджують, що емоційно нестабільні підлітки входять до групи найвищого ризику щодо розвитку патологічних форм мережевої поведінки. Водночас у цих розвідках закладено ідею про те, що інтернет-середовище володіє

ресурсами для психологічної розрядки та отримання соціальної підтримки у віртуальних спільнотах (онлайн-групи взаємодопомоги).

Незважаючи на значний масив наукових напрацювань, доводиться констатувати певну фрагментарність у вивченні проблеми застосування цифрових технологій у спеціальній педагогіці саме для корекції емоційної сфери. Більшість наявних досліджень щодо застосування ІКТ в освіті осіб з особливими потребами (А. Колупаєва, О. Таранченко, 2016 та ін.) зосереджено на розробці асистивних (допоміжних) технологій для дітей із сенсорними, моторними або вираженими когнітивними порушеннями (програми для незрілих або незрячих, синтезатори мовлення, альтернативна комунікація).

Натомість питання формування ІК-компетентності у підлітків зі збереженим інтелектом, але з вираженими емоційними дисфункціями, розглядається здебільшого фрагментарно – переважно в контексті профілактики кібербулінгу або інтернет-залежності.

Проведений аналіз дає змогу стверджувати, що в сучасній науці склалася парадоксальна ситуація: кіберпсихологія констатує значний вплив цифрового простору на емоційну сферу; загальна педагогіка активно впроваджує стандарти ІК-компетентності; спеціальна психологія б'є на сполох через зростання емоційних порушень серед молоді. Проте інтегративний підхід до розуміння ІК-компетентності саме як цілеспрямованого засобу корекції, компенсації та психолого-педагогічної підтримки підлітків з емоційними дисфункціями залишається практично не розробленим.

Досі не визначено специфічних (корекційних) теоретичних конструктів ІК-компетентності для цієї категорії здобувачів освіти. Не розкрито механізми, за допомогою яких оволодіння навичками цифрової саморегуляції здатне компенсувати дефіцити емоційного інтелекту. Ця прогалина в теоретичному базисі спеціальної педагогіки унеможлиблює створення ефективних методичних систем і технологій навчання, які б відповідали реальним запитам сучасних підлітків з особливими освітніми потребами в емоційній сфері, що й зумовлює необхідність нашого теоретичного дослідження.

Мета статті – визначити, теоретично обґрунтувати та схарактеризувати специфічні конструкти поняття «ІК-компетентність» у контексті навчання та соціалізації підлітків з емоційними дисфункціями.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової літератури з філософії, педагогіки, загальної та спеціальної психології; термінологічний аналіз для уточнення базових понять; метод структурно-функціонального моделювання для виокремлення теоретичних конструктів досліджуваного феномену.

Результати дослідження. У контексті навчання та соціалізації підлітків з емоційними дисфункціями традиційний підхід до визначення інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) потребує істотної концептуальної ревізії. Спираючись на засади спеціальної педагогіки та психології, ми доводимо, що ІК-компетентність для зазначеної категорії осіб не може розглядатися виключно як алгоритмізована сукупність знань, умінь і навичок використання апаратного та програмного забезпечення. Технократична парадигма, що лежить в основі загальноосвітніх стандартів цифрової грамотності, ігнорує ключовий фактор – стан емоційно-вольової сфери здобувача освіти, який є визначальним для процесів сприйняття, обробки інформації та побудови соціальних контактів.

Ми пропонуємо трактувати поняття ІК-компетентності підлітка з емоційними дисфункціями як багатовимірну, інтегративну та динамічну якість особистості, що забезпечує здатність до безпечної, емоційно-врівноваженої, усвідомленої та ефективної взаємодії в інформаційно-цифровому середовищі з метою розв'язання навчальних, життєвих і комунікативних завдань, а також цілеспрямованої компенсації наявних емоційно-вольових труднощів.

На основі синтезу теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та екстраполяції принципів корекційно-розвивальної роботи на віртуальне середовище нами було виокремлено чотири базові, взаємозалежні конструкти ІК-

компетентності, кожен з яких має специфічне наповнення для осіб з особливими освітніми потребами в емоційній сфері.

В основі цього конструкту лежить базове володіння цифровими інструментами, проте його структура істотно адаптована під психофізіологічні можливості підлітків з емоційними дисфункціями. Відомо, що емоційна нестабільність, високий рівень тривожності або депресивні тенденції безпосередньо впливають на когнітивні процеси (зниження концентрації уваги, звуження обсягу робочої пам'яті, швидка втомлюваність). Відтак когнітивно-технологічний конструкт у нашому дослідженні розглядається не так через призму складності засвоєних програм, як через призму ергономічності та екологічності їх використання.

Для підлітка з емоційними порушеннями цей конструкт передбачає:

- *здатність до структурування цифрового простору*: вміння налаштовувати інтерфейси програмного забезпечення так, щоб мінімізувати сенсорне перевантаження (використання режимів фокусування, блокувальників реклами, фільтрів синього світла, оптимізація робочого столу);
- *дозоване споживання інформації*: навичка критичної оцінки обсягу інформації, яку підліток здатний опрацювати без виникнення когнітивного дисонансу та подальшого емоційного виснаження;
- *підвищення фрустраційної толерантності в умовах технологічних збоїв*: здатність зберігати відносну емоційну стабільність у ситуаціях, коли техніка не працює належним чином (відсутність інтернет-з'єднання, втрата незбережених даних). Для емоційно лабільних підлітків такі ситуації часто стають тригерами для афективних спалахів або панічних атак. Відповідно, конструкт включає володіння алгоритмами дій у кризових технологічних ситуаціях.

Емоційно-регулятивний (самоохоронний) конструкт є центральним, системоутворювальним елементом запропонованої нами моделі. Він відображає інтрапсихічний вимір ІК-компетентності та спрямований на збереження ментального здоров'я особистості в умовах агресивного інформаційного середовища.

Його сутність полягає у здатності підлітка здійснювати безперервний моніторинг власного емоційного стану під час цифрової активності та своєчасно застосовувати методи психологічної саморегуляції. Конструкт охоплює такі складові:

- *рефлексія цифрового сліду емоцій*: здатність фіксувати кореляцію між спожитим контентом (наприклад, тривалим переглядом стрічки новин у соціальних мережах) та наростанням симптомів тривоги, роздратування чи відчуття власної меншовартості (синдром порівняння);
- *стійкість до емоційного зараження*: розуміння механізмів маніпулятивного впливу медіа та здатності протистояти масовим панічним настроям, агресії або кіберпесимізму, що масово поширюються в мережі;
- *навички цифрової гігієни*: усвідомлене обмеження екранного часу, вміння добровільно відключатися від мережі для відновлення ресурсів нервової системи, не відчуючи при цьому патологічного страху втраченої вигоди;
- *використання ІКТ як інструментів саморегуляції*: перехід від пасивного споживання до активного використання технологій для стабілізації стану. Це передбачає вміння підлітка самостійно обирати та застосовувати спеціалізовані додатки (цифрові трекери настрою, програми для біофідбеку, додатки з аудіально-візуальними патернами для дихальних вправ і майндфулнесу), що виступає потужним засобом самостійної психологічної корекції.

Комунікативно-компенсаторний конструкт розкриває соціально-інтегративний потенціал цифрового середовища і є критично важливим для підлітків, чиї емоційні дисфункції супроводжуються соціофобією, комунікативними бар'єрами, страхом публічного виступу або труднощами в інтерпретації невербальних сигналів (міміки, жестів) співрозмовника.

Комунікативно-компенсаторний конструкт відображає здатність використовувати мережеві можливості для нівелювання страху безпосереднього (офлайн) спілкування. Його структурні компоненти:

- *управління асинхронною комунікацією*: використання електронної пошти, месенджерів та форумів як буферної зони. Асинхронність знімає вимогу

негайної реакції, дозволяючи підлітку знизити градус комунікативної тривоги, обдумати відповідь, скоригувати її емоційну тональність та уникнути імпульсивних реакцій, властивих дітям з дисбалансом процесів збудження та гальмування;

- *опанування мережевого етикету (нетикету) як меж безпеки*: сприйняття правил спілкування в інтернеті не як формальних обмежень, а як інструменту побудови безпечних особистих кордонів, що захищають емоційну сферу від несанкціонованого вторгнення;

- *превенція та протидія кібербулінгу*: володіння конкретними психологічними та технологічними алгоритмами реагування на кіберагресію (вміння ігнорувати провокації, блокувати токсичних користувачів, звертатися по допомогу до модераторів або психологів);

- *віртуальна емпатія*: розвиток здатності зчитувати емоційний стан співрозмовника через специфічні текстові маркери (стилістику, використання емодзі, пунктуацію) та адекватно виражати власну підтримку.

Формування ціннісно-мотиваційного конструкту є найвищим рівнем розвитку ІК-компетентності, оскільки він торкається ціннісно-сислової сфери особистості. Для підлітків з емоційними дисфункціями віртуальний простір часто стає середовищем неконтрольованого ескапізму – втечі від травматичної, незрозумілої або некомфортної реальності у світ комп'ютерних ігор або ілюзорних соціальних мереж, де можна створити ідеальну ідентичність.

Ціннісно-мотиваційний конструкт спрямований на трансформацію цієї деструктивної мотивації. Він передбачає:

- *трансформацію локусу контролю*: перехід від залежної поведінки (де технології керують часом та емоціями підлітка) до суб'єктної позиції (підліток свідомо керує технологіями);

- *усвідомлення ІКТ як простору для самоактуалізації*: зміщення акценту з отримання швидкого дофаміну (через лайки та ігровий процес) на використання цифрових інструментів для навчання, творчої самореалізації (цифрове малювання, програмування, блогінг на соціально-корисні теми) та професійної орієнтації;

- *рефлексію віртуальної ідентичності*: здатність підлітка розмежовувати власне «Я-реальне» та «Я-віртуальне», уникаючи глибокої фрустрації при розбіжності цих образів.

Інтеграція описаних чотирьох конструктів (когнітивно-технологічного, емоційно-регулятивного, комунікативно-компенсаторного та ціннісно-мотиваційного) у цілісну, динамічну систему докорінно змінює вектор педагогічного впливу. Вона дає змогу перетворити процес формування ІК-компетентності з суто інструментально-технічного навчання на потужний корекційно-розвитковий процес. Оволодіваючи такою багатокomпонентною компетентністю, підліток з емоційними дисфункціями отримує не лише навички XXI століття, а й дієвий психологічний інструментарій для подолання власної тривожності, розширення кола соціальної взаємодії та безпечної адаптації в умовах глобального цифрового суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень Узагальнюючи результати проведеного теоретичного дослідження, можемо констатувати, що в умовах глобальної інформатизації суспільства володіння цифровими інструментами стає невід'ємною складовою успішної життєдіяльності. Проте для підлітків із порушеннями емоційно-вольової сфери цифрове середовище є простором підвищених психологічних ризиків, що потребує специфічних підходів до їхньої соціалізації.

Доведено, що традиційне (технократичне) розуміння інформаційно-комунікаційної компетентності, орієнтоване виключно на формування операційних навичок роботи з інформацією, є функціонально неповним для здобувачів освіти із зазначеною нозологією. Воно не враховує їхньої підвищеної вразливості до кіберстресів, труднощів у міжособистісній взаємодії та схильності до ескапізму.

Наукова новизна нашого дослідження полягає у концептуальному переосмисленні сутності ІК-компетентності з позицій сучасної спеціальної педагогіки та психології. Ми пропонуємо розглядати цей феномен як багатовимірну, інтегративну якість особистості, що забезпечує не лише ефективну

взаємодію в цифровому середовищі, а й цілеспрямовану психологічну саморегуляцію та компенсацію наявних емоційних дефіцитів.

Теоретично обґрунтовано, що структурно-функціональна модель ІК-компетентності підлітків з емоційними дисфункціями має базуватися на чотирьох специфічних конструктах:

1. **Когнітивно-технологічному**, який адаптує процеси споживання інформації до психофізіологічних можливостей підлітка, запобігаючи когнітивному перевантаженню та фрустрації.

2. **Емоційно-регулятивному (самоохоронному)**, що виступає ядром системи та забезпечує здатність до рефлексії власного емоційного стану онлайн, цифрову гігієну та використання технологій як інструментів стабілізації (майндфулнес, трекери настрою).

3. **Комунікативно-компенсаторному**, який розкриває потенціал асинхронної мережевої комунікації для поступового нівелювання страху спілкування, подолання соціофобії та розвитку віртуальної емпатії.

4. **Ціннісно-мотиваційному**, що трансформує деструктивні мотиви перебування в мережі (втеча від реальності) у конструктивні прагнення до самоактуалізації, навчання та творчості.

Синергія цих конструктів докорінно змінює педагогічну парадигму: процес формування цифрової грамотності трансформується у потужний інструмент психолого-педагогічної корекції. Віртуальний простір, за умови грамотного педагогічного супроводу та сформованості відповідних конструктів, стає безпечним «тренажером» для розвитку емоційного інтелекту та навичок соціальної взаємодії.

Отримані теоретичні висновки не вичерпують усіх аспектів цієї складної та багатогранної проблеми і створюють надійне підґрунтя для розгортання подальших наукових розвідок:

- розробки та валідації критеріально-діагностичного інструментарію (критеріїв, показників, рівнів) для емпіричного вимірювання сформованості

виокремлених конструктів ІК-компетентності у підлітків з емоційними дисфункціями;

– проектування цілісної структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування ІК-компетентності цієї категорії здобувачів освіти;

– проведення формувального етапу експерименту з метою перевірки ефективності розроблених корекційно-педагогічних технологій в умовах інклюзивного та спеціального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабяк, О. О. (2021). Проблема емоційного інтелекту в психологічній науці. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1, 16, 29–44. DOI:<https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.139>.
2. Биков, В. Ю., & Лещенко, М. П. (2016). Цифрова гуманістична педагогіка: актуальні проблеми та перспективи дослідження. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 1, 15–28.
3. Вовченко, О. А. (2020). Емоційно-вольова сфера підлітків з порушеннями психофізичного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 12–20.
4. Гаврилов, О. В. (2021). *Психологія і педагогіка спеціальна: навчальний посібник*. Київ : Знання.
5. Овчарук, О. В. (2020). *Інформаційно-комунікаційна компетентність як базова вимога сучасного європейського освітнього простору*. Київ : Педагогічна думка.
6. Прохоренко, Л. І. (2016). Психологічні особливості рефлексії школярів із затримкою психічного розвитку в процесі саморегуляції навчання *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. 11. С. 155–161. URL
7. Синьов, В. М., Бондар, В. І., & Супрун, М. О. (2019). *Спеціальна педагогіка та психологія: теорія і практика : підручник*. Київ : Знання.
8. Морзе, Н. В., & Гладун, М. А. (2022). Формування цифрової компетентності учнів: методичні та психологічні аспекти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 88(2), 78–92.
9. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). *Інклюзивна освіта: від основ до практики*. Київ : АТОПОЛ. 152с.
10. Жичкина, А. Е., & Смірнов, О. О. (2015). Конструювання віртуальної ідентичності підлітками з комунікативними бар'єрами. *Кіберпсихологія та суспільство*, 4, 12–25.
11. Шляпников, В. М. (2020). Феномен цифрового стресу та інтернет-адикції у підлітковому віці. *Психологічний вісник*, 11, 88–96.

12. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
13. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
14. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
15. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
16. Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326.
17. Livingstone, S., Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654.

REFERENCES

1. Babiak, O. O. (2021). Problema emotsiinoho intelektu v psykholohichnii nauksi. [The problem of emotional intelligence in psychological science]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 1(16), 29–44. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.139>. [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Iu., & Leshchenko, M. P. (2016). Tsyfrova humanistychna pedahohika: aktualni problemy ta perspektyvy doslidzhennia. [Digital humanistic pedagogy: current problems and research perspectives]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami*, 1, 15–28. [in Ukrainian].
3. Vovchenko, O. A. (2020). Emotsiino-volova sfera pidlitkiv z porushenniamy psykhhofizychnoho rozvytku. [Emotional and volitional sphere of adolescents with psychophysical developmental disorders]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3, 12–20. [in Ukrainian].
4. Havrylov, O. V. (2021). Psykholohiia i pedahohika spetsialna: navchalnyi posibnyk. [Special psychology and pedagogy: a study guide]. Kyiv : Znannia. [in Ukrainian].
5. Ovcharuk, O. V. (2020). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak bazova vymoha suchasnoho yevropeiskoho osvithnoho prostoru. [Information and communication competence as a basic requirement of the modern European educational space]. Kyiv : Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
6. Prokhorenko, L. I. (2016). Psykholohichni osoblyvosti refleksii shkolariv iz zatrymkoiu psykhhichnoho rozvytku v protsesi samorehuliatcii navchannia. [Psychological features of reflection of schoolchildren with mental retardation in the process of learning self-regulation]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 11, 155–161. [in Ukrainian].

7. Synov, V. M., Bondar, V. I., & Suprun, M. O. (2019). Spetsialna pedahohika ta psykholohiia: teoriia i praktyka : pidruchnyk. [Special pedagogy and psychology: theory and practice : textbook]. Kyiv : Znannia. [in Ukrainian].
8. Morze, N. V., & Hladun, M. A. (2022). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti uchniv: metodychni ta psykholohichni aspekty. [Formation of students' digital competence: methodological and psychological aspects]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 88(2), 78–92. [in Ukrainian].
9. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky. [Inclusive education: from basics to practice]. Kyiv : ATOPOL. [in Ukrainian].
10. Zhychkyna, A. E., & Smirnov, O. O. (2015). Konstruiuvannia virtualnoi identychnosti pidlitkamy z komunikatyvnymy barieramy. [Construction of virtual identity by adolescents with communication barriers]. *Kiberpsykholohiia ta suspilstvo*, 4, 12–25. [in Ukrainian].
11. Shliapnykov, V. M. (2020). Fenomen tsyfrovoho stresu ta internet-adyktsii u pidlitkovomu vitsi. [The phenomenon of digital stress and internet addiction in adolescence]. *Psykholohichni visnyk*, 11, 88–96. [in Ukrainian].
12. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. [in English].
13. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books. [in English].
14. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. [in English].
15. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. [in English].
16. Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. [in English].
17. Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 2.03.2026

Прорецензовано 23.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.1:364.4

Наталія Баташева,